

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE

II CONGRESO INTERNACIONAL VII SEMINARIO NACIONAL

**La investigación al servicio de una educación incluyente
y de calidad en un mundo diverso y globalizado**



- EDUCACIÓN Y CONSTITUCIÓN DE CIUDADANÍAS
- EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
- POLÍTICAS PÚBLICAS
- EDUCACIÓN ARTÍSTICA



ISBN 978-958-316-91-8

© UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 2009

© UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2009

© CORPORACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE SERVICIOS, 2009

Derechos exclusivos de publicación y distribución de la obra

Corrección de estilo, diseño y diagramación: Fondo Editorial, UPN

La responsabilidad de las opiniones que se exponen en las ponencias corresponde a sus autores.
Copyright: Las ponencias de este libro pueden ser utilizadas citando la fuente.

POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rector: ÓSCAR ARMANDO IBARRA RUSSI

Vicerrectora Académica: CLARA INÉS CHAPARRO SUSANA

Vicerrector de Gestión Universitaria: GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI

División Gestión de Proyectos –CIUP–: YOLANDA LADINO OSPINA

Oficina de Relaciones Interinstitucionales: ELISKA KRAUSOVA

POR LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Rector: ALBERTO URIBE CORREA

Vicerrector de Docencia: OSCAR SIERRA RODRÍGUEZ

Vicerrector General: MARTINIANO JAIMES CONTRERAS

Vicerrector de Investigación: JAIRO HUMBERTO RESTREPO

Vicerrectora de Extensión: MARÍA ELENA VIVAS LÓPEZ

Vicerrector Administrativo: RUBEN ALBERTO AGUDELO GARCÍA

Secretario General: CARLOS VÁSQUEZ TAMAYO

Director de Postgrado: HERNANDO VELÁSQUEZ ECHEVERRI

Director de Relaciones Internacionales: SEBASTIEN LONGHURST DELORME

Decana Facultad de Educación: MARTHA LORENA SALINAS SALAZAR

Jefe Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas:
CARLOS ARTURO SANDOVAL CASILIMAS

POR LA CORPORACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE SERVICIOS –CIS–

Director Ejecutivo: JUAN ALBERTO GALLEGU BOTERO

Subdirectora Administrativa: CLAUDIA PATRICIA FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

Subdirector de Proyectos: ELKIN ALONSO MONTIEL VÁSQUEZ

Un encuentro de voces, eco de pluralidades

El Segundo Congreso Internacional y el VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, es un acontecimiento que prueba el protagonismo de la academia en medio de un período de crisis económica que no acalla las voluntades y la gestión de quienes aspiran enriquecer las propuestas de un futuro posible mediante el compromiso social de las acciones.

Liderado por dos universidades públicas colombianas y con la participación de otros centros de educación superior y de numerosas entidades públicas y privadas, el Segundo Congreso Internacional y el VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente es expresión de cooperación, solidaridad, credibilidad y responsabilidad social que congrega voces, divergencias y reflexiones en la construcción de redes académicas que permitan articularnos en la interlocución, en la construcción de interacciones para la resolución de problemas, para hacer ejercicio del libre desarrollo del pensamiento y de la creatividad.

La disposición es para un encuentro de goce intelectual, tejido por conversaciones diversas en la que 27 invitados internacionales y más de 30 nacionales; se han propuesto visibilizar y hacer público el avance del conocimiento y de las reflexiones vigentes, aquellas que siguen siendo la preocupación de los intelectuales de la educación, podremos interactuar con las discusiones más actuales en cuanto a la investigación en educación, pedagogía y formación de maestros en los diferentes niveles de la enseñanza y campos de la ciencia.

Este encuentro posibilita nuevas formas de acercarnos a la educación, a la enseñanza, a la formación, a las pluralidades que se expresan en prácticas y saberes para interrogarnos sobre cada uno y sobre el colectivo, para descifrar otras claves y llenarnos de preguntas sobre nuestro lugar de intelectuales, de sujetos políticos con capacidad de asombro. En ese contexto se examinan los resultados arrojados por la investigación en la enseñanza en general y en las didácticas de las disciplinas específicas a través de la experiencia, entendida como la acción pedagógica colmada de reflexión y sentido.

La agenda de este certamen contempla 15 ejes temáticos en torno a los cuales se congregan diversos grupos de interés académico atravesados por la idea del cambio del tiempo, es decir, por la apertura a la simultaneidad y a la complejidad. Ocupa un lugar central la preparación de formadores asumida como una tarea decisiva en la responsabilidad de una educación que busca cumplir su papel mediador en la formación de sujetos capaces de leer el mundo contemporáneo y proponerle alternativas.

La investigación al servicio de una educación incluyente y de calidad, en un mundo diverso y globalizado, lema del congreso, pretende dar un lugar sustantivo a la indagación como elemento fundamental del pensamiento que problematiza, que cuestiona, que examina, que entiende e incide en la formación de los educadores como actores sociales protagónicos de cualquier proyecto cultural y político de orden nacional o global.

Sin duda, es ésta una oportunidad de participación en un escenario abierto a la diversidad y a la inclusión, para dejar ver y hallar otras formas de mirar nuestro ejercicio de intelectuales, para validar lo que hacemos y ponerlo en perspectiva de lo que se hace en otras latitudes.

Marta Lorena Salinas

Decana Facultad de Educación Universidad de Antioquia

CONTENIDO

EDUCACIÓN Y CONSTITUCIÓN DE CIUDADANÍAS 9

La educación para la ciudadanía en el entorno universitario: una lectura desde las concepciones y prácticas expresadas por una muestra de estudiantes de una universidad pública <i>Carlos Arturo Sandoval Casilimas</i>	10
La educación política como humanización mediada por la experiencia estética <i>Jairo Hernando Gómez Esteban</i>	23
La alteridad biografiada, proto-telos ético de la educación en derechos humanos <i>Andrés Argüello Parra</i>	36
Las prácticas docentes alrededor de la educación para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña (España) <i>Gustavo González Valencia</i>	44
Participación del docente en la formación del carácter ético del estudiante universitario <i>Sandra Lizardo V.</i>	53
Estado y pedagogía en Kant <i>José Oliverio Tovar Bohórquez</i>	59
La imagen de nosotros y los otros en los libros de texto de primaria <i>Mayra Margarito Gaspar</i>	69
Ciudadanía: ¿para cuál sociedad? <i>Janete Ritter</i>	78
El derecho a la participación, una mirada desde los niños, niñas y jóvenes de la ciudad de Bucaramanga <i>Luz Estella Giraldo López</i>	83
Colmenas de paz, construyendo una Cultura de Paz <i>Fabian Alfredo Plazas Díaz</i>	91
La cultura ciudadana de los estudiantes normalistas <i>Jesús García Reyes</i>	100
Concepciones de educación y ciudadanía en la escuela venezolana 1948-1998 <i>Blanca Rojas De Chirinos</i>	105
La construcción de un lugar para la ciudadanía. Elaboraciones y posicionamientos en torno a la resignificación del sujeto estudiante y la formación ciudadana <i>Carolina Díaz, María Soledad Jiménez, Alejandro Olivera</i>	114
La competencia social en la escuela secundaria. Comunidades de aprendizaje y empoderamiento <i>Andrea Olmos R., Rosa Martínez M., Martha Gaytán G.</i>	122
La escuela en Colombia: una historia de la construcción permanente de la libertad <i>Juan Carlos Echeverri Álvarez</i>	131

EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES **139**

Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI:
reflexiones casi al final de una década

Joan Pagès 140

Investigación, innovación y políticas curriculares

Alfonso Torres Carrillo 155

Algunos pivotes que apoyan la reflexión en torno a la didáctica general
y a la didáctica de las ciencias sociales

María Eugenia Villa Sepúlveda 166

La interactividad e influencia educativa en la enseñanza
y el aprendizaje del pensamiento científico en las ciencias sociales

**Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Diana Marcela Arana Hernández,
Lina Marcela Cardona González** 176

Ciencias sociales para la vida, un proyecto de identidad cultural

Victoria Castiblanco Ávila 186

Los actos cívicos y culturales un espacio para el ejercicio de la ciudadanía

Wilson Antonio Bolívar Buriticá, María Raquel Pulgarín Silva 193

Globalización, efectos pedagógicos de los medios
de comunicación social y la enseñanza de la geografía

José Armando Santiago Rivera 202

La filosofía en Antioquia: un análisis epistemológico social del currículo
que organizó su enseñanza a nivel secundario y universitario 1903-1940

Diana Melisa Paredes Oviedo 211

Ideología y narrativa en los textos escolares

Sandra Milena Polo Buitrago 221

Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico
a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad

Adriana Chacón Chacón 231

POLÍTICAS PÚBLICAS **240**

Gerencialismo y mercado en la educación escolar colombiana

Arley Fabio Ossa Montoya 241

Movilizaciones por la educación y la pedagogía: escenarios para la construcción
de otras políticas públicas

María Cristina Martínez Pineda, Víctor Manuel Rodríguez Murcia 253

El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas:
nuevas emergencias de sujeto

Isabel Cristina Calderón P, Diana Alejandra Aguilar 265

Formación de formadores y políticas públicas de primera infancia

**Jenny Castro; Sara Ochoa, Patricia Londoño, Lucía Nossa,
Daniel Ardila, Luisa Amézquita.** 271

Políticas de transformación de la supervisión escolar en México: una revisión crítica <i>Lucía Rivera Ferreiro</i>	280
La relación entre la evaluación de la calidad en la educación universitaria y su financiamiento en México ¿un mal necesario? <i>Rafael Morales Ibarra, Alfredo Barrera Baca , Octavio Bernal Ramos</i>	291
La función directiva en escuelas integradoras con sujetos autistas: enfoque comparativo trinacional de la normatividad <i>José Antonio Rodríguez Arroyo, Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benitez</i>	298
Departamento de Estudios en Educación. CUCSH, Universidad de Guadalajara. <i>Ricardo Almeida Uranga</i>	306
Un discurso pedagógico desde lo público para superar la instrumentalización de la capacitación del servidor público <i>Jacinto Pineda Jiménez</i>	315
Políticas educativas, verdad y subjetividad: relaciones desde la enseñanza <i>Bernardo Barragán Castrillón</i>	323
Competencia y educación: usos, alcances y limitaciones <i>Milton Molano Camargo</i>	331
La gestión escolar en educación básica de México <i>Marcelino Guerra Mendoza</i>	342
Representaciones sociales de la reforma en educación secundaria de docentes de Telesecundaria en México y en Veracruz <i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión</i>	355
La investigación en el aula de clase a partir de una propuesta de feria de ciencia y tecnología <i>Pablo J. Patiño</i>	364
Elementos para la formación en gestión institucional <i>Carmen Evelia Hernández Ortiz, Lucía Rivera Ferreiro, Marcelino Guerra Mendoza</i>	376
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	386
Investigação educativa: a formação do arte/educador <i>Lucia Gouvêa Pimentel</i>	387
Formación en artes y proyección cultural: un aporte al desarrollo social <i>Clara Mónica Zapata Jaramillo</i>	394
Monólogos gestuales: producto teatral para el desarrollo de la autoestima y la creatividad <i>María Fátima Dos Santos</i>	403
Uso de un programa educativo; juegos de expresión plástica para la visita activa de los niños en el museo <i>Carlos Enrique Mejía Canales</i>	413

Tejiendo imaginarios: una propuesta innovadora para la enseñanza artística en la educación media Alba Nelly Londoño Ciro, Gloria María Castaño Giraldo Flor María Cortes Zuluaga, Nora Estela Giraldo Jimenez	420
La música festera como herramienta didáctica en el aula de enseñanza secundaria Ana María Botella Nicolás	429
Entramado de imágenes, una mirada desde la antropología pedagógica a la película Amélie, del director Jean-Pierre Jeunet Cristina Vasco Castro, Vanessa Acosta Ramírez	440
La historia de vida en la investigación en educación artística visual Dilsa Janneth Moreno Supelano	447
Arte después de la modernidad. Acciones y visiones del concepto ampliado del arte de Joseph Beuys Mayra Lucía Carrillo Colmenares	453
Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas: hallazgos y propuestas Silvana Andrea Mejía Echeverri	461
El aula de clase: un espacio de investigación-creación. Reflexiones sobre educación artística Mónica Marcell Romero Sánchez	470
Educación artística y desarrollo artístico del niño Margarita María Zapata Gutiérrez	479

EDUCACIÓN Y CONSTITUCIÓN DE CIUDADANÍAS

La educación para la ciudadanía en el entorno universitario: una lectura desde las concepciones y prácticas expresadas por una muestra de estudiantes de una universidad pública

Carlos Arturo Sandoval Casilimas¹
Universidad de Antioquia

Resumen

El presente trabajo realiza la síntesis de una investigación aún en proceso, que se ha planteado indagar por las concepciones, imaginarios, representaciones y prácticas de ciudadanía evidenciadas por varios grupos de estudiantes de pregrado pertenecientes a una universidad pública situada en la ciudad de Medellín. La investigación se ha propuesto, además, poner a prueba un conjunto de variantes metodológicas sobre los modos más conocidos de exploración de las concepciones políticas y sociales de los jóvenes universitarios. Los avances aquí presentados sobre los resultados preliminares de la indagación hasta ahora adelantada, corroboran, en gran medida, la necesidad de conocer las comprensiones y ejercicios ciudadanos que habitan en los sujetos reales, de modo que se pueda acceder a un fundamento que complemente los planteamientos formulados desde las distintas concepciones teóricas de la ciencia y la filosofía política para, de esta forma, dispensar elementos que permitan el diseño de experiencias educativas pertinentes y significativas.

Palabras clave: ciudadanía, educación pública, ciudadanía universitaria, representaciones sociales, política, universidad pública.

La investigación de la que da cuenta el presente trabajo, se viene adelantando en el marco de la línea de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación de Nuevas Ciudadanías, adscrita al Doctorado en Educación que imparte la Universidad de Antioquia. Ha contado con el auspicio financiero de la Vicerrectoría de Investigaciones de esta universidad, y corresponde a un primer balance de lo explorado en cuatro grupos de estudiantes pertenecientes a igual número de programas académicos de pregrado ofrecidos por la Universidad de Antioquia en su sede de Medellín, ellos son: bibliotecología, ingeniería, microbiología y artes.

La estructura expositiva es la siguiente; en la primera parte se exponen brevemente algunos de los elementos arrojados por la revisión de literatura realizada en bases de datos disponibles en la Universidad de Antioquia y la Universidad Autónoma de Barcelona. En una segunda parte, se recuperan algunos de los elementos centrales que desde el plano teó-

1 Jefe del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Universidad de Antioquia, coordinador de la Línea de Formación Doctoral en Formación Ciudadana, profesor e investigador de la Universidad de Antioquia, miembro del Grupo de Investigación COM-Prender. E-Mail: [casandoval2005@hotmail.com].

rico se asumieron para orientar el proceso investigativo puesto en marcha. En una tercera sección, se exponen los componentes de la aproximación metodológica adoptada para el desarrollo del componente empírico de la investigación desarrollada. En la cuarta parte, se presenta una sinopsis de los resultados arrojados por la aplicación de un primer instrumento de recolección de información y se realiza una discusión de los datos obtenidos. Finalmente, se plantean algunas conclusiones preliminares y se enuncian algunas de las nuevas preguntas que han emergido del proceso desarrollado hasta ahora.

Consideraciones desde la revisión de literatura

En el examen de literatura realizado, el volumen de investigaciones identificado que indaga sobre el ejercicio ciudadano y la formación ciudadana en el nivel universitario, es infinitamente inferior a las realizadas y publicadas en los restantes niveles de educativos e incluso a las realizadas en la población en general. Presumiblemente, el pensar que en la educación básica se agotarían las posibilidades formativas frente a esta esfera del desarrollo humano y el dar por sentado que la educación superior ha de centrarse fundamentalmente y casi de modo exclusivo en la apropiación y uso del conocimiento científico existente, así como en la generación de conocimiento nuevo, explicarían este desequilibrio en la producción de investigaciones realizadas. El presente artículo da cuenta de quince trabajos referidos a diferentes aspectos conceptuales y empíricos de la relación entre ciudadanía, universidad y educación ciudadana; siete de los cuales son de investigadores colombianos (Alba, 2004; Aldana, 1999; Henao, 2008; Lozada, 2002; Núñez, 2008; Peláez, 2005; Vélez, 2006). Tres españoles (Boni, 2006; Campo, 2008; Naval, 2008); uno italiano (Recchi, 2002), uno argentino, (Guevara, 2009); uno puertorriqueño (Villarini, 2005), y dos norteamericanos (Hillygus, 2005; Ricken, 2007). Tres de los trabajos centran su búsqueda en las categorías de representaciones sociales, imaginarios; dos hacen su análisis desde la óptica de la percepción; siete examinan las prácticas ciudadanas, políticas y de participación, y tres más hacen planteamientos conceptuales a partir del escrutinio de la universidad como entorno formativo.

Referente teórico

Un aspecto de partida que además de justificar la investigación se constituye en una tesis fundante de la misma, se halla en la afirmación que hacen Kymlicka y Norman (1996) según la cual, "... una democracia moderna no depende solamente de la justicia de su -estructura básica- sino también de las cualidades y actitudes de ciudadanos..." En tal sentido, la idea es superar uno de los sesgos que a juicio de estos autores ha tenido la investigación y las conceptualizaciones sobre ciudadanía, al conceder un peso casi absoluto a las estructuras y las instituciones, en desmedro de las virtudes cívicas y la identidad ciudadana. Según estos mismos autores, existe un segundo peligro para la teoría de la ciudadanía que surge, a su juicio, de la confusión frecuente entre la ciudadanía como condición legal, "es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular y la ciudadanía como actividad deseable, según la cual la extensión y la calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad" (p. 6).

En el contexto de lo anterior, la condición de los profesionales y estudiantes universitarios muestra ciertas singularidades distintivas con respecto a otros sectores de la población; se habla por ejemplo de ciudadanos con responsabilidades superiores derivadas de su posibilidad de acceso a la educación superior y, en esa medida, de privilegiados que en contraprestación han de jugar un papel protagónico en la construcción del tejido social y en

la estructuración de un proyecto político y cultural vinculado con la idea de una ciudadanía activa (Boni, 2006; Guevara, 2009; Hillygus, 2005; Ricken, 2007; Mishe, 1998; Vélez, 2006). Emergen entonces conceptos como el de *aprendizaje servicio* (Campo, 2008; Martínez, 2008; Naval, 2008); o perspectivas más genéricas como la que representa el concepto de *universidad deliberativa o deliberante*, propuesto por Norbert Ricken (2007).

Dos concepciones de ciudadanía subyacen a los planteamientos de los autores antes mencionados. Por una parte, aquella que subraya el lugar privilegiado de los derechos como componente constitutivo y definitorio de la ciudadanía, en una acepción que es nominada como de *ciudadanía pasiva*; por otra, la que destaca el lugar de las responsabilidades y obligaciones de todos los individuos para contribuir en la construcción de los destinos colectivos bajo el imperativo del bien común, que da lugar al concepto de *ciudadanía activa*. En el contexto de lo anterior, emerge lo que pudiese denominarse una tercera vía, caracterizada por proponer la complementariedad y no la mutua exclusión de las dos acepciones ya enunciadas.

En concepto de Kymlicka y Norman (1996), la primera concepción es la asumida por Marshall (1965)² para defender la necesidad de un Estado de bienestar liberal-democrático que garantice todos los derechos civiles, políticos, y sociales; "... ese Estado asegura que cada integrante de la sociedad se sienta como un miembro pleno, capaz de participar y de disfrutar de la vida en común..." (p. 8). Estos autores hacen un interesante análisis de cómo esa idea de una ciudadanía basada en los derechos puramente pasivos y en ausencia de toda obligación de participar en la vida pública, va a servir de argumento por su falta aparente de resultados para que se instalen las concepciones neoliberales con el argumento de que el estado de bienestar promovió la pasividad entre los pobres sin mejorar sus oportunidades, y creó una cultura de dependencia. No obstante, como lo señalan estos mismos autores, citando las investigaciones de Mulgan (1991), Fierlbeck (1991) y Hoover y Plant (1988), es difícil encontrar que las políticas adoptadas en los años ochenta que buscaron desestatizar lo social y darle todo el juego regulatorio de la vida pública a las fuerzas del mercado, hayan actuado a favor de una ciudadanía que pudiese catalogarse de responsable; por el contrario, "... las desigualdades de clase se exacerbaban, y los desempleados y trabajadores pobres fueron efectivamente 'desciudadanizados' al volverse incapaces de participar en la nueva economía...". En definitiva, concluyen Kymlicka y Norman (cit.), "una concepción adecuada de la ciudadanía parece exigir, por lo tanto, un equilibrio entre derechos y responsabilidades...".

Desde un horizonte complementario, surgen las siguientes preguntas: ¿dónde y cómo se aprenden las virtudes cívicas que sirven de soporte al ejercicio de una ciudadanía activa y por qué vía se accede a la comprensión necesaria para la defensa y el ejercicio de los derechos ciudadanos? Estos interrogantes conducen, a su turno, a indagar por la necesidad y las condiciones de posibilidad de los procesos de educación ciudadana, y en ese contexto se llega al análisis de la real importancia o no de los conocimientos políticos y de la realidad social como condición necesaria, aunque no suficiente, para el ejercicio de una ciudadanía activa. En esta última perspectiva, algunas de las discusiones relacionadas se pueden hallar en los trabajos de: Mishaud et al. (2009); Torney Purta (2000 y 2009), Barnhurst (2003), Balardini (2002), Benedicto (2006 y 2007), Benedicto y Moran (2002), Guevara (2009), Hillygus (2005) y Henao et al. (2008).

Una línea actual de discusión de la o las ciudadanías, se vincula con el reconocimiento creciente de la necesidad de incorporar las dimensiones del pluralismo social y cultural de las sociedades actuales, situación que cuestiona y complejiza la idea una ciudadanía homogénea

2 Versión en castellano referenciada en la bibliografía de 1998.

basada en el principio universal de igualdad, sustituyéndolo por el de equidad que, parafraseando a Marx citado por Kymlicka y Norman (cit.), plantea: “de cada cual sus capacidades a cada cual según sus necesidades”, lo que al traspolar significaría que a mayores oportunidades mayores responsabilidades, y a mayores necesidades mayores obligaciones de apoyo tanto del Estado como de la sociedad civil. Por ende, si quienes acceden a la universidad, por ese sólo hecho revelan haber tenido muy probablemente mayores oportunidades, les corresponderá recíprocamente mayores responsabilidades. La ciencia, la técnica y la cultura como campos de actuación de la universidad, entonces, serán los escenarios en y desde los cuales se asuman las responsabilidades ligadas a la ciudadanía correspondiente.

Con respecto a la reflexión de la multiculturalidad como fuente de un ejercicio ciudadano diferenciado, es pertinente traer a colación la referencia de hace García Canclini (1989, pp. 122-123) cuando plantea la existencia en el pensamiento contemporáneo de dos líneas para trabajar estas divergencias en los modos de ocuparse de la multiculturalidad. La primera, dice, consiste en superar lo que podríamos llamar las concepciones opcionales de diferencia. [...] La otra línea consiste en recordar lo que no se deja reducir al mestizaje ni a las hibridaciones. Un planteamiento complementario al anterior, puede hallarse en Zapata Barrero (2001).

En el contexto antes enunciado, el concepto central que articula la discusión, es el de la *diferencia*, y con él la manera de asumir la misma; de tal suerte que en la visión de una ciudadanía democrática, ha de evitarse la creación de cualquier condición de exclusión, pero simultáneamente ha de eludirse todo elemento generador de asimilaciones a ultranza, que conducirían a una homogenización e invisibilización de cualquier miembro de una sociedad en su calidad de individuo o como parte de un grupo humano en sus particularidades. El ejercicio ciudadano democrático, tendrá que atender, pues, estas dos perspectivas para asumir la diferencia en el plano no sólo cultural, sino también político, social y económico.

Por otra parte, el análisis de los procesos de constitución de la ciudadanía en general y de la ciudadanía en el entorno universitario en particular, pasa en la presente investigación por la identificación y el examen de las representaciones sociales, los imaginarios y las concepciones que subyacen a los juicios y a las prácticas sociales que evidencian las personas convocadas a participar con sus apreciaciones en ésta. En esa búsqueda, los aportes de Arruda (2006), Baeza (2000), Bello (1997), Benedicto (2007), Jodelet (2006) y Núñez (2008), aportan elementos a la comprensión de cómo existe una doble implicación entre pensamiento y acción, que termina por ser fundamental a la hora de pensar en el diseño de experiencias formativas que resulten verdaderamente significativas en la configuración de lo que cada vez con más frecuencia, y con nuevos elementos de juicio, ha pasado a denominarse subjetividades políticas.

Aproximación metodológica

El desarrollo de la investigación en su componente empírico, está planteado en tres etapas. En la primera, se realiza una exploración de las comprensiones y percepciones que una muestra de estudiantes universitarios revela frente al ejercicio ciudadano propio y el de sus pares; en esta etapa, de igual modo, se realiza un registro de las apreciaciones y juicios que los universitarios participantes en la investigación tienen acerca de las diferentes dimensiones de organización, fundamentación y expresión de los sistemas de gobierno democráticos; así como también la percepción y valoración que dichos estudiantes muestran ante la forma como tales sistemas de gobierno han operado, o no, en el caso colombiano. En la segunda etapa, la búsqueda se enfoca a la caracterización de los procesos de construcción de subjetividades políticas en los jóvenes universitarios, y a la identificación del lugar que dentro de

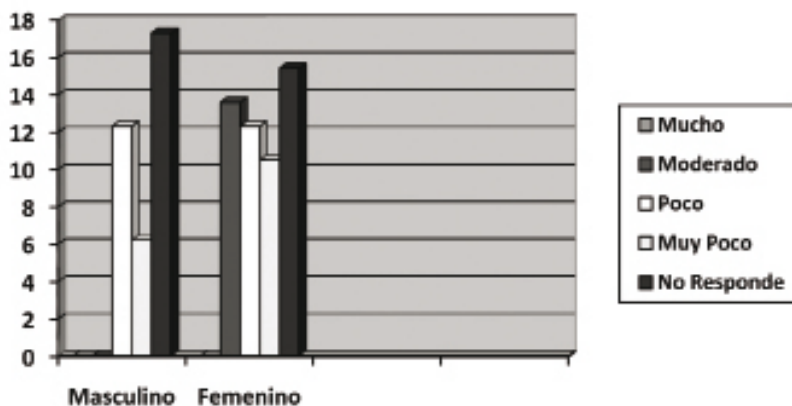
tal proceso ocupan las representaciones e imaginarios sociales circulantes en los entornos de desenvolvimiento y desarrollo de los jóvenes incluidos en la muestra; se explora allí mismo, el aporte que estos jóvenes le atribuyen a sus experiencias de participación sistemática y relativamente prolongada en colectivos de diferente orden, sobre la configuración de sus comprensiones y prácticas actuales de ciudadanía. En la tercera etapa, se examinan las comprensiones y prácticas de ciudadanía y formación ciudadana que revela un grupo de educadores que se desempeñan en el entorno universitario; en esta etapa, así mismo, se evalúa la forma en que diferentes prácticas formativas transforman o no el tipo de juicio que sobre diferentes ámbitos del ejercicio ciudadano y sobre la comprensión de diferentes realidades sociales, revelan los estudiantes universitarios vinculados a la investigación.

Para la obtención de la información relacionada con la primera etapa, que es de la que se ocupa esta presentación, se empleó una versión modificada del cuestionario desarrollado inicialmente por Villarini (2005). Éste muestra algunas afinidades con el instrumento empleado en la investigación adelantada por Alba (2004) a propósito del referendo reeleccionista llevado a cabo ese año en Colombia, así como también con los desarrollados por el grupo de Torney-Purta (2000). El instrumento en cuestión, está compuesto por 6 preguntas de identificación, y 71 preguntas orientadas a los diferentes aspectos de indagación definidos en torno a 12 conceptos y 4 ámbitos de desempeño. Se aplicó a una muestra inicial de 165 estudiantes pertenecientes a una Universidad Pública ubicada en la ciudad de Medellín. El análisis de las respuestas se adelantó mediante su agrupación en cuatro categorías; la primera orientada a caracterizar las percepciones que los estudiantes incluidos en la muestra tiene acerca del interés por la política; la segunda recoge las comprensiones sobre distintas dimensiones del sistema democrático; la tercera precisa las concepciones acerca de la ciudadanía democrática. y la cuarta engloba las apreciaciones sobre la realidad política y el ejercicio ciudadano en Colombia. Para su análisis se crearon, inicialmente, las bases de datos en tablas de excel y luego se realizaron los procesos pertinentes con ayuda del programa SPSS versión 15.

Resultados iniciales

En relación con el primer bloque analítico establecido, se halla que el interés que se percibe por la política es muy poco o poco en el 41.4% de las apreciaciones obtenidas. Esto se relaciona con lo encontrado frente a la pregunta por la confianza en los partidos políticos colombianos, en cuyo consolidado (ver tabla 1) se muestra que sólo el 15.5% del total de los encuestados expresa una confianza moderada en tales agrupaciones políticas; se destaca en este punto, la respuesta marcadamente diferencial entre hombres y mujeres, pues mientras el 20% de los primeros comparten esta respuesta, en el grupo femenino este porcentaje desciende al 12.1%. Estos resultados son consistentes con lo señalado en el informe nacional de resultados del estudio sobre formación cívica realizado a instancias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; allí, sólo el 41% de los encuestados manifiesta interesarse por la política. En una línea complementario a lo expuesto, se halla que el 74.2% declara poseer poca o muy poca confianza en los partidos políticos colombianos, a lo que se suma que el 31.9% está de acuerdo con la afirmación que sostiene: “lo que tenemos que hacer es luchar para cambiar la forma en que se practica la política”. En una dirección análoga, el 30.6% concibe que la idea que mejor describe su actitud frente a la política es: “que existiera un movimiento, grupo o partido político de personas honestas y que defendiera causas justas [en cuyo caso] estaría dispuesto a participar de sus actividades”. Los resultados completos referidos al interés percibido por la política y el discriminado por género y edad del nivel de confianza, se muestran en la figura 1 y la tabla 1, respectivamente.

Figura 1. Consolidado de respuestas frente al interés percibido en la política discriminado por género



Con respecto al rol de la universidad frente a la situación del país, las dos respuestas que recogen el mayor número de opiniones favorables son, en su orden, que la universidad: “debe llevar a cabo estudios que ayuden a orientar a la ciudadanía para la toma de decisiones políticas (18.9%) y debe ofrecer educación política no partidista para formar mejor a los ciudadanos” (18.2%) (ver tabla 2). Es importante destacar que el porcentaje de personas que omiten dar una respuesta a esta pregunta, es el más alto y equivalente al 32.7%, lo que coloca un interrogante sobre el lugar que los propios estudiantes se asignan como ciudadanos activos. No obstante, el que se relieve la función formativa y de generación de conocimiento como aspectos específicos en los que la contribución de la universidad se materializa; una respuesta ligada a este resultado y que invita a profundizar los detalles de dicha perspectiva, es la que destaca que una manera de evitar que el Estado democrático se degenere, lo más conveniente sería: “educar al ciudadano para proteger su poder y sus derechos frente al Estado” (45.6%), lo que es consistente con una perspectiva de preparación para una ciudadanía activa.

Tabla 1. Discriminación del nivel de confianza en los partidos políticos

GÉNERO	EDAD	Cuál es su nivel de confianza en los partidos políticos?				TOTAL
		No Responde	Moderado	Poco	Muy Poco	
Masculino	18	,0%	6,0%	4,0%	,0%	10,0%
	19	,0%	4,0%	14,0%	8,0%	26,0%
	20	,0%	,0%	4,0%	4,0%	8,0%
	21	,0%	2,0%	2,0%	2,0%	6,0%
	22	,0%	2,0%	2,0%	4,0%	8,0%
	23	,0%	2,0%	,0%	4,0%	6,0%
	24	,0%	2,0%	4,0%	4,0%	10,0%
	25	2,0%	,0%	,0%	,0%	2,0%
	26	,0%	,0%	,0%	4,0%	4,0%
	30	,0%	,0%	2,0%	2,0%	4,0%
	31	4,0%	,0%	,0%	,0%	4,0%
	33	,0%	,0%	2,0%	4,0%	6,0%
	35	2,0%	,0%	,0%	,0%	2,0%
	37	,0%	,0%	,0%	2,0%	2,0%
	41	,0%	2,0%	,0%	,0%	2,0%

Tabla 1. Discriminación del nivel de confianza en los partidos políticos (cont.)

Femenino n=65	16	,0%	,0%	1,5%	,0
	17	,0%	1,5%	,0%	,0
	18	,0%	3,0%	12,1%	9,1
	19	,0%	1,5%	4,5%	3,0
	20	1,5%	1,5%	6,1%	8,1
	21	,0%	,0%	1,5%	1,5
	22	,0%	,0%	3,0%	6,1
	23	3,0%	1,5%	3,0%	4,5
	24	,0%	1,5%	4,5%	1,5
	25	3,0%	,0%	,0%	,0
	26	,0%	1,5%	,0%	,0
	27	1,5%	,0%	,0%	1,5
	28	,0%	,0%	1,5%	,0
	30	1,5%	,0%	,0%	,0
	32	1,5%	,0%	,0%	,0
	40				

La percepción de los estudiantes frente a los asuntos del poder y los grupos mayormente empoderados, evidencian una proclividad por una democracia representativa en la que el papel fundamental, a juicio de los que responden la pregunta referente al otorgamiento de poder político, se le concede a los partidos políticos (16.9%). Sin embargo, no deja de inquietar cómo el grupo que se percibe con mayor poder político es el de los empresarios, con un 40.4% de las respuestas. En las opciones para caracterizar la democracia, mayoritariamente se establece la que plantea que el pueblo o los ciudadanos puedan seleccionar libremente a los que lo representarán en el gobierno (31.6%), muy por encima de las alternativas vinculadas con la democracia participativa como es *“poder remover mediante su voto a los que no han gobernado adecuadamente”* (3.2%). Esto contrasta con la respuesta que obtuvo la mayor frecuencia, al identificar como principal problema para la gobernabilidad el relacionado con *“los hechos de corrupción, crimen y violencia”* (22%), seguido por *“la pérdida de confianza en los ‘políticos’ (líderes, partidos, burócratas) por parte del pueblo”* (13%). Una justificación que se esboza a los hallazgos anteriores, es la que se recoge ante el planteamiento de que la democracia directa sería la forma de gobierno más perfecta porque el pueblo ejercería el poder sin intermediarios; se señala que ello no es posible debido al tamaño y complejidad de las sociedades, porque *“si cuesta trabajo que la gente vaya a votar, sería imposible que esté dispuesta a reunirse constantemente a deliberar”* (18.1%).

En lo concerniente a la identificación de la principal fuente de información con la que los estudiantes nutren sus juicios y apreciaciones, la tabla y figura siguientes muestran los resultados respectivos:

Tabla 2. Consolidado de las opiniones acerca del rol de universidad frente a la situación del país

SEXO	EDAD	Respecto al rol de la Universidad frente a la situación política en el país pienso que:					
		No responde	Debe abstenerse de intervenir	Debe involucrarse en una forma no partidista	Debe ofrecer Educación Política No Partidista	Debe brindar a los estudiantes que cursan la universidad	Debe llevar a cabo investigaciones en apoyo a políticas del gobierno que sean de beneficio para el país
Masculino	16	,0%	,0%	5,4%	2,1%	2,1%	,0%
	19	,0%	,0%	4,3%	6,4%	10,6%	6,4%
	20	,0%	,0%	4,3%	4,3%	,0%	,0%
	21	,0%	2,1%	2,1%	,0%	2,1%	,0%
	22	,0%	,0%	2,1%	,0%	2,1%	3,1%
	23	,0%	,0%	2,1%	2,1%	2,1%	,0%
	24	,0%	,0%	2,1%	2,1%	2,1%	4,3%
	25	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	26	,0%	,0%	2,1%	,0%	,0%	3,1%
	30	,0%	,0%	,0%	2,1%	2,1%	,0%
	31	4,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	33	,0%	,0%	,0%	,0%	4,3%	,0%
	35	2,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	41	,0%	,0%	,0%	2,1%	,0%	,0%

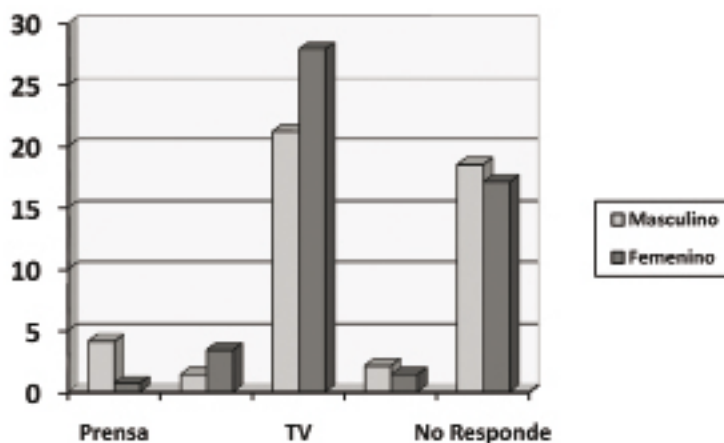
Tabla 2. Consolidado de las opiniones acerca del rol de universidad frente a la situación del país (cont.)

	Subtotal	8,6%	2,1%	25,5%	21,3%	27,7%	14,0%	100,0%
Femenino	16	,0%	,0%	,0%	1,5%	,0%	,0%	1,5%
	17	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,5%	1,5%
	18	,0%	,0%	5,9%	4,4%	10,3%	2,9%	23,5%
	19	,0%	,0%	,0%	4,4%	,0%	5,9%	10,3%
	20	1,5%	,0%	4,4%	4,4%	4,4%	2,9%	17,0%
	21	,0%	1,5%	,0%	,0%	,0%	1,5%	2,9%
	22	,0%	,0%	,0%	1,5%	2,9%	4,4%	8,8%
	23	2,9%	,0%	2,9%	2,9%	1,5%	2,9%	13,2%
	24	,0%	,0%	2,9%	1,5%	1,5%	1,5%	7,4%
	25	2,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,9%
	26	,0%	,0%	,0%	,0%	1,5%	,0%	1,5%
	27	1,5%	,0%	,0%	1,5%	,0%	,0%	2,9%
	28	,0%	,0%	,0%	,0%	1,5%	,0%	1,5%
	30	1,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,5%
	32	1,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,5%
	46	,0%	,0%	,0%	1,5%	,0%	,0%	1,5%
	Subtotal	11,0%	1,0%	16,2%	23,5%	25,0%	22,1%	100,0%

Tabla 3. Resultados discriminados acerca de las fuentes principales de información empleadas por género

Tres cifras se hace necesario destacar en el cuadro anterior; de una parte, el alto porcentaje de no respuestas; en segundo término, la prevalencia global de la televisión como principal medio de información y en tercer lugar, la diferencia entre hombres y mujeres frente a la prensa escrita como medio de referencia. Este resultado marcará sin duda, una ruta que habrá que explorarse para precisar la fuente de las representaciones sociales que hombres y mujeres han estructurado en los ejes de indagación propuestos en la investigación, e igualmente, trazará alternativas para alimentar el diseño de los procesos de formación previstos para la última etapa de la investigación. La gráfica siguiente permite visualiza de una manera más clara las diferencias halladas.

Figura 2. Comparativo de las fuentes que se declaran emplear para obtener información



En lo concerniente a la valoración de lo que es un buen gobierno, las respuestas obtenidas muestran la distribución que se ilustra en la tabla siguiente.

Tabla 4. Resultados discriminados por género de lo que se valora corresponde a un buen gobierno

Considero Que un Gobierno es aquel que:	Género		Total
	Masculino n=76	Femenino n=85	
No responde	16,8%	15,5%	32,3%
Hace respetar y respeta los derechos humanos, civiles y sociales de los ciudadanos	17,4%	26,7%	44,1%
Es efectivo en fomentar el desarrollo económico del país	3,1%	1,2%	4,3%
Logra Mantener el orden y la seguridad interna y externa del país	4,3%	6,8%	11,2%
Es efectivo en solucionar los problemas sociales del país	5,6%	2,5%	8,1%
Total	47,2%	52,8%	100,0%

En esta pregunta, las diferencias más acentuadas se reflejan en la perspectiva de derechos que asume mayoritariamente el conjunto de los encuestados siendo más visible el aporte, en ese total, del grupo de las mujeres.

Finalmente, en cuanto a dos de los interrogantes eje que revelan las comprensiones de ciudadanía y la evaluación que del ejercicio ciudadano realizan, de acuerdo a la percepción de los estudiantes encuestados, se encontró lo siguiente:

Tabla 5. Resultados frente a la concepción de ciudadanía expresada por los estudiantes encuestados

Ser ciudadano o tener ciudadanía significa	Género		Total
	Masculino n= 75	Femenino n= 82	
No Responde	17,2%	15,9%	33,1%
Ser miembro de una comunidad política en la que se tiene una serie de derechos y deberes	10,2%	12,1%	22,3%
Pertener a una comunidad nacional que existe en un determinado territorio	8,3%	6,4%	14,6%
Tener derecho a elegir los funcionarios que la gobiernan	2,5%	4,5%	7,0%
Cumplir los requisitos para ser ciudadano /na establecidos por la Constitución del País	3,8%	5,7%	8,6%
Tener derecho a elegir o ser elegido para poder ejercer el poder de gobernar el país	5,7%	7,6%	13,4%
Total	47,8%	52,2%	100,0%

En lo que muestran los porcentajes incluidos en la tabla anterior, se aprecia la prevalencia de una concepción basada en un enfoque de derechos y deberes por encima de aspectos ligados, por ejemplo, a la territorialidad y al mero cumplimiento formal de los requisitos establecidos en la Constitución Política del País. Si bien no se podrían hacer afirmaciones contundentes a partir de este resultado, sí emergen algunas pistas de exploración que deberán ser seguidas en las siguientes fases de la investigación, específicamente poder indagar esa aparente separación de una concepción exclusivamente formal. Por otro lado, las diferencias entre géneros ya no aparecen tan acentuadas como las identificadas en las respuestas a las

preguntas analizadas precedentemente, éste es otro asunto interesante que requerirá alguna suerte de explicación ulterior.

Tabla 6. Cualidad más importante de un ciudadano en una democracia

La cualidad más importante de un ciudadano en una democracia es	Género		Total
	Masculino n=75	Femenino n=83	
No Responde	17,1%	15,8%	32,9%
Su capacidad para pensar por cuenta propia	7,0%	5,1%	12,0%
Su conocimiento de las leyes que rigen este sistema de gobierno	1,9%	1,9%	3,8%
Su compromiso con el sistema de valores de la democracia	3,2%	4,4%	7,6%
Su disposición para participar en el proceso electoral	3,8%	5,1%	8,9%
Su voluntad para defender sus derechos y cumplir sus deberes	14,6%	20,3%	34,8%
Total	47,5%	52,5%	100,0%

Lo que arroja la respuesta a esta pregunta, se muestra coherente con lo planteado en la inmediatamente precedente, esto es, el énfasis en un enfoque de derechos y deberes bastante por encima de las restantes opciones. No obstante, es de destacar el lugar que se le concede al desarrollo del juicio, entendido éste como capacidad de pensar autónomamente con criterio propio, lo que tendrá necesariamente repercusiones sobre cualquier propuesta formativa que se plantee al respecto, ya que el énfasis no estaría sobre los contenidos y la información, sino sobre el proceso mismo de edificación del pensamiento y construcción del juicio. Esto se vinculará también a la necesidad de problematizar las representaciones y prácticas relacionadas con la ciudadanía, en la medida que se logren trascender los límites simbólicos de la misma, para acceder al ejercicio de una ciudadanía activa, llena de sentido y reflexividad.

A modo de conclusión

Se identifican convergencias importantes con los resultados arrojados por las investigaciones realizadas en los niveles de la educación básica secundaria, lo que hace suponer que el impacto que genera el paso por educación superior no es evidenciable por lo menos en los resultados disponibles a partir de la muestra tomada para la investigación en su fase inicial.

Cualquier proceso de intervención que se proyecte, habrá que tener en cuenta las singularidades relacionadas con el género de las personas destinatarias de los mismos, dadas las particularidades registradas en los resultados hasta ahora obtenidos, tanto los referidos al interés por la política y el nivel de confianza en los partidos, como en lo que atañe a las fuentes que alimentan sus concepciones y prácticas ciudadanas.

Se reafirma la necesidad de un abordaje metodológico mixto para conciliar una lectura de tendencias desde una perspectiva cuantitativa, con una de orden cualitativo que haga posible rastrear las génesis de las concepciones, representaciones y prácticas relacionadas con la comprensión y el ejercicio de la ciudadanía.

Bibliografía

- Alba, Juan G. (2004). *Cultura política y democracia participativa en la Universidad de los Andes: un estudio de percepción*. Bogotá: Universidad de los Andes, Tesis de Grado para optar el Título de Politólogo.
- Aldana, M. (1999). *Caleidoscopio: imágenes de los universitarios bogotanos sobre su ciudadanía en el juego de la democracia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Tesis Para Optar el Título de Psicólogo.
- Arruda, Á. (2006). Movimientos sociales, síntomas y protagonistas de la democracia. En: Valencia, S. (Coord.) *Representaciones sociales: alteridad, epistemología y movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara. pp. 175-200.
- Attiná, F. (2001). *El sistema político global*. Barcelona: Paidós.
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social*. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Balardini, S. (2002). Córdoba, cordobazo y después. Mutaciones del movimiento juvenil en Argentina. En: Carles, F. (comp.) *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización*. Barcelona: Ariel. Disponible en: [www.secnetpro.com/celaju2004/Foro02/Balardini_Córdoba.doc]. Recuperado: mayo 1 de 2009.
- Barnhurst, G. K. (2003, julio-diciembre). Ciudadanos jóvenes, periodismo y democracia: una comparación entre los Estados Unidos y España. *Revista Latina de Comunicación Social*, Año 6 (56).
- Bello, M. (1997). *Imaginarios y representaciones. Relaciones-implicaciones particularidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Bogotá.
- Benedicto, J. (2007). Becoming a Citizen Analyzing The Social Representations of Citizenship in Youth. *European Societies*, 9 (4).
- Benedicto, J. (2006). El protagonismo cívico de los jóvenes: autonomía, participación y ciudadanía. *Documentación Social*, (139).
- Benedicto, J. y Moran, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Boni, A. y Rerez-foguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermon Oxfam-Ingeniería Sin Fronteras.
- Campo, L. (2008). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En: M. Martínez (Edit.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro/ICE-UB. pp. 81-91.
- Cepeda, M. J. (1991). *Introducción a la Constitución de 1991. Hacia un nuevo constitucionalismo*. Bogotá: Presidencia de la República, Consejería para el Desarrollo de la Constitución.
- Escobar, M. (2006). La investigación sobre juventud en Colombia: construcción de los sujetos desde los discursos especializados. *Revista Actualidades pedagógicas* (48). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Fierlbeck, K. (1991). Redefining responsibilities: the politics of citizenship in the United Kingdom. *Canadian journal of political science*, 24, 575-538.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Guevara, H. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de cuyo, Argentina. *Rev.latinam.cienc.soc.niñez juv* 7(1), 209-234. Disponible en: [www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html].
- Hillygus, S. (2005, march). The missing link: exploring the relationship between higher education and political engagement. *Political Behavior*, 27 (1), 25-46.

- Henao, J. et al. (2008, sept-dic). Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 853-867.
- Hover, K. y Plant, R. (1988). *Conservative capitalism in Britain and the United States*. Londres: Rutledge.
- Jodelet, D. (2006). El otro en su construcción, su conocimiento. En: Valencia, S. (Coord.) *Representaciones sociales: alteridad, epistemología y movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara. pp. 21-42.
- Knight Abowitz, K. (2006, winter). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76 (4), 653-690.
- Kymlicka, W. y Norman, Wayne. (1996). El retorno del ciudadano, una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *LA POLITICA, Revista de Estudios Sobre el Estado y la Sociedad*, (3), 5-39.
- Lozada, P. (2002). Análisis de la representación social sobre la participación política de los jóvenes universitarios a la luz de la constitución del 91. Bogotá: Universidad de los Andes, Tesis Para Optar el Título de Psicólogo.
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Editorial Alianza.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En: M. Martínez (edit.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro/ICE-UB. pp. 11-26.
- Maarek, Philippe J. (2009). *Márketing político y comunicación: claves para una buena información política*. Barcelona: Paidós.
- Megías, E. (coord). (2006). *Jóvenes y política: el compromiso con lo colectivo*. Madrid: INJUVE.
- Mishaud, K. et al. (2009). The relationship between cultural values and political ideology, and the role of political knowledge. In: *Political Psychology*, 30 (1).
- Mishe, A. (1998, enero-junio). De estudiantes a ciudadanos: las redes de jóvenes brasileños y la creación de una cultura cívica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (5), 53-75.
- Mulgan, G. (1991). Citizens and Responsibilities. In: Andrews, G. *Citizenship*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica, algunas experiencias fructíferas, service learning y campus compact. En: M. Martínez, (edit.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro/ICE-UB. pp. 57-79.
- Núñez Toledo, B. (2008). *Imaginario social de ciudadanía en jóvenes universitarios*. Barranquilla: Universidad del Norte, Tesis Para optar el Título de Magister en Psicología.
- Pace, J. y Bixby, J. (2009). *Educating democratic citizens in troubled times: qualitative studies of current efforts*. Albany State University Press.
- Peláez, Mariana C. et al. (2005, mayo). *Significados de ciudadanía en las narrativas de cinco jóvenes víctimas del acto terrorista llevado a cabo el 15 de noviembre de 2003 en la zona rosa de Bogotá*. Bogotá: Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana.
- Recchi, E. (2002). La expansión de la educación superior y la participación política: una paradoja micro-macro. En: *Aprendiendo a ser ciudadanos, experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. En: Benedicto, J. y Moran, M. L. *La Construcción de Una Ciudadanía Activa Entre los Jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Ricken, N. (2007). The deliberate university: remarks on the "idea of the university", from perspective of knowledge. *Stud Philos Educ* 26, 481-498.
- Torney-Purta, J. (2009). adolescents' political socialization in changing contexts: an international study in the spirit of nevitt Sanford. *Political Psychology*, 25 (3).

Torney-Purta, J. et al. (2000). *La educación cívica y ciudadanía, proyecto de educación cívica de la iea (eds)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Vélez Botero, D. (2006). *El movimiento político en La Universidad de Antioquia: 1974 - 1994*. Medellín: publicación propia.

Villamarin, Á. (2005). *Estudio sobre ideas y actitudes de profesores universitarios con relación a la educación ciudadana en la universidad*. Puerto Rico: Proyecto Atlantea.

Zapata Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural*. Barcelona: Anthropos.

La educación política como humanización mediada por la experiencia estética

Jairo Hernando Gómez Esteban
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

El presente ensayo pretende caracterizar los conceptos generales para la comprensión de la educación política como potencia humanizadora. Para alcanzar este propósito, asume la perspectiva de la estetización de la política que se viene adelantando en las prácticas sociales y las expresiones estéticas en los(as) jóvenes. Concluye con unos lineamientos educativos generales para implementar este enfoque.

Introducción

Los desplazamientos en el ejercicio de la política, que se han venido produciendo en los(as) jóvenes, nos demuestran que en su gran mayoría, se han orientado hacia diversas formas de expresión estética y artística, generándose un fenómeno social que antes no existía, o, al menos, no con la fuerza, pluralidad y creatividad que actualmente se presenta: la estetización de la política. Si en los años sesentas y setentas –principalmente con la denominada música protesta, el teatro de vanguardia (bajo la profunda influencia de Brecht) y la literatura comprometida (liderada por el realismo socialista y la revolución cubana)– se consideraba que el arte debería reflejar y promover las luchas y reivindicaciones del pueblo y los oprimidos, es decir, que debería ser político por principio y, por tanto, al servicio de la política; lo que hoy en día se propone es casi lo contrario: la política como forma de expresión artística y estética, la política al servicio del arte.

La experiencia estética constituye –junto con las relaciones con la tecnología– uno de los ejes nucleares para entender los procesos de constitución de la subjetividad contemporánea. En tanto prácticas sociales, las expresiones estéticas han configurado universos de significados de una alta densidad simbólica y política, con la consiguiente proliferación de una ingente cantidad de identidades colectivas que garantizan, y a la vez restringen, paradojas y contradicciones de la subjetividad, manifestadas en sus nomadismos, devenires y metamorfosis. En otras palabras, uno de los principales efectos de la estetización de la política, ha sido la configuración de subjetividades que ante la variedad en la oferta de diversos mundos posibles desde el punto de vista estético, y la unidimensionalidad de oferta de mundos políticos, ha llevado a que la gente, y principalmente los(as) jóvenes, se adscriban doctrinaria y ortodoxamente a un mundo de sentido unilateral y unívoco, o, por el contrario, se desplacen, muten o coexistan en o hacia ámbitos estéticos cuyas manifestaciones políticas pueden ser contradictorias o paradójales. De esta forma, la experiencia estética conlleva una nueva actitud y posicionamiento frente a la política, la cual, a su vez, ha comenzado a caracterizarse por los mismos atributos del arte: es creativa, autónoma, libre, desatada y no canónica. En efecto, las adscripciones a universos de sentido que las expresiones estéticas poseen, no pertenecen a un lugar político específico y, por tanto, no deben verse como localizadas necesariamente en un lugar único y unidimensional, sino como un ámbito anamórfico, múltiple y heterogéneo. Estos “no lugares” de construcción de la política a través de la experiencia estética, es lo que se va a desarrollar en este trabajo, desde la perspectiva de la filosofía de la educación y la educación política.

Para alcanzar este propósito, se revisarán, inicialmente, algunos problemas de la educación política formal, para mostrar las bondades del concepto de experiencia, de cara a la formación de subjetividades. Enseguida, se identifican los principales desafíos que actualmente tiene la educación política, desde la perspectiva de la experiencia estética, destacando, entre otros, el arte como humanización, la relevancia de una pedagogía del acontecimiento y la educación como relato de formación.

1. Los límites de la educación política

Quizás el mayor dilema al que se han visto abocados los escritores que les ha tocado padecer regímenes totalitarios, haya sido el de la exigencia de subordinación de su singularidad y su subjetividad, a los intereses del partido o del régimen político. Autores como Koestler (*El cero y el infinito*), Kundera (*La insoportable levedad del ser*), Solzhenitsin (*Un día en la vida de Iván Denísovich*) o George Orwell (1984), han denunciado –y han resistido– las identificaciones obligadas, las homogeneizaciones impuestas, las hegemonías culturales y las políticas preestablecidas. La lucha por la singularidad, las reivindicaciones por unas identidades particulares en donde haya mayor equidad de las condiciones materiales de participación y reconocimiento identitario, constituye, sin lugar a dudas, uno de los mayores retos que el mundo contemporáneo presenta frente a los procesos de globalización y transnacionalización de la economía y la cultura.

Sin embargo, la construcción de cultura política en la educación colombiana, se ha reducido al problema de las competencias ciudadanas –en donde brillan por su ausencia los Derechos Humanos–, y las expresiones estéticas, artísticas e identitarias son reducidas a un mero formalismo procedimentalista, promoviendo el simulacro perverso que denuncia Martín Barbero (2004), y las falacias y peligros que encuentra Elizabeth Castillo (2003), en los rituales de la democracia escolar. Probablemente, lo más grave, desde el punto de vista educativo, en la formación política, y en particular de la educación ciudadana, sea el hecho de que los niveles de razonamiento moral *puedan ser identificados* con competencias ciudadanas. En efecto, en los documentos oficiales se asimilan las competencias ciudadanas a las de razonamiento moral, para explicar fenómenos y dilemas morales, así como para argumentar las explicaciones y las decisiones tomadas frente a los problemas sociales que enfrentan los(as) estudiantes. Esta interpretación lleva a creer que un sujeto, por el hecho de haber sido ubicado en un nivel de desarrollo moral, asimismo se va a *desempeñar* en sus prácticas de convivencia ciudadana, sin importar el problema político y el contexto social (por ejemplo: ¿qué significan los poderes o las funciones de la rama ejecutiva o legislativa para los niños desplazados que estudian en escuelas públicas?), o en el contexto particular (debemos ser optimistas y tener actitud positiva frente a la política, sin tener en cuenta las acciones de los políticos regionales).

La diferencia entre competencia y actuación, resulta entonces fundamental para entender que el razonamiento moral no tiene que ver con la competencia ciudadana (el uno es abstracto y formal, y la otra son contenidos y procedimientos construidos en contextos particulares como formas de supervivencia, autorespeto y legitimación), y sus niveles de desarrollo tienen que ver más con un mayor grado de flexibilidad que da la variación o enriquecimiento del universo de presuposiciones, que los actores sociales permanentemente están realizando en sus comunidades de práctica.

Son muchas y contundentes las investigaciones empíricas en psicología política, que demuestran la falta o nula correlación entre desarrollo cognitivo y conciencia moral (Seoane, 1988), así como la no correspondencia entre desarrollo moral (de acuerdo a Kohlberg) y la concien-

cia política (Adelson, 1971; Haan, 1968, citados por Seoane, 1988). En estos trabajos, quedan tres aspectos en claro, a pesar de que muchos investigadores insisten en clasificar en los estadios kohlbergianos a sus sujetos: a) Las reglas lógicas que los niños(as) y adolescentes aplican sin problemas al mundo físico, resultan muy problemáticas (por decir lo menos) de usar en el mundo social. b) Si se acepta que la conciencia moral es neutral frente a los valores (siguiendo a Kohlberg), la conciencia política *no* lo es frente a los contenidos; los datos demuestran que la conciencia política no tiene que ver con la respectiva etapa de desarrollo moral, sino que depende de otras variables más asociadas con experiencias individuales (recordemos que son trabajos realizados desde la perspectiva de la psicología política); y c) en un mismo nivel de desarrollo moral, un sujeto puede desarrollar posturas políticas contradictorias con las de otro, dependiendo del lugar económico y cultural que ocupe en la sociedad y su condición religiosa, étnica o de género. Queda claro, pues, que el desarrollo de la conciencia política (es decir, de cultura política), no puede subordinarse al desarrollo moral, y mucho menos cuando éste se entiende en términos formales deontológicos.

Es a partir del intercambio —negociación, transacción, interpelación— de significados, como el sujeto se va autorreferenciando con sus procesos identitarios, apropiándose de una(s) cultura(s) política(s), lo cual puede realizarse de diversas maneras, lateral y simultáneamente, descentrándose y autorregulándose en los contextos que se lo demanden o se lo posibiliten. Pero este intercambio de significados sólo es posible mediante unas *condiciones políticas* que garanticen la aplicación de diversas formas de dialogicidad, alteridad y juridicidad.

Proponer como objetivo de la educación política, la potenciación de lo humano mediante la expresión estética, implica, por principio, tener en cuenta la tensión entre lo universal (o una idea abstracta de humanidad) y lo particular (o una idea situada y concreta de lo humano), asumir la dignidad como atributo central de lo humano en su singularidad, como espejo del género humano en general (Arendt), y entender que la libertad está íntimamente ligada al devenir de los sujetos, al respeto, al diálogo y a sus múltiples formas de expresión.

El principal riesgo que corre la tensión entre lo universal y lo particular en materia de educación política, es la confusión muy común en ciencias humanas (Geertz, 2002, p. 103), en considerar lo universal como *universalizaciones* al estilo de “todo el mundo tiene que ser o tiene que tener”, en *generalizaciones* del tipo “todos somos iguales” o con *leyes taxativas*, sin ninguna consideración por las particularidades del sujeto y sus posibilidades de cumplimiento. Esta confusión no sólo desvirtúa cualquier expresión estética, sino que despoja la posibilidad de que la educación política se convierta en una herramienta de potenciación de lo humano, en donde las capacidades de los individuos se asuman como el motor de la emancipación y la libertad.

2. La experiencia estética

La ciencia moderna, apoyada en Descartes y el empirismo, ha convertido la experiencia en el principal criterio del método. De esta forma, la experiencia deja de ser ese saber que conforma lo que uno es o, para decirlo nietzscheanamente, en ese saber que nos permite entender cómo hemos llegado a ser lo que somos. Con la ciencia moderna, la experiencia se convierte en experimento, en la base de la predicción y el control, de la verdad demostrable y nomotética. Se hace necesario, por tanto, replantear (y recuperar) una idea de experiencia que implique e involucre la subjetividad, que nos hable del sentido que le damos al pasado, y del horizonte que nos planteamos a futuro, que nos permita *contar y relatar* lo que nos ha ocurrido o lo que nos hubiera gustado que ocurriera; en fin, una idea de experiencia que refleje y revele las diversas formas en que nos hemos hecho más humanos y nos abra las puertas a una interpretación narrativa de nosotros mismos.

La experiencia, como dice Jorge Larrosa (2007), es lo que nos pasa, y su saber “se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. *Ex-per-ientia* significa salir hacia afuera y pasar a través” (p. 34). La experiencia implica estar abierto al acontecimiento, a lo que llega y acaece, y por tanto nos vuelve vulnerables y frágiles; sus verbos describen hechos y acciones como padecer, sufrir, gozar, sentir, aprender, viajar, cambiar, proyectar y, sobretudo, formar (con todos sus prefijos: de-formar, con-formar, re-formar, pre-formar, trans-formar).

La mejor manera de entender la experiencia de cualquier persona, es que nos la cuente. Sólo a través de un relato, la experiencia adquiere unidad de sentido para sí mismo y para quien la escucha; el yo del narrador se construye y deconstruye en la urgencia de darle una unidad a la trama; la subjetividad se despliega y se contrae, rememora y se proyecta en la temporalidad de la historia. Pero la autocomprensión narrativa no se produce por el sólo hecho de contar la historia; es en las coalecencias con otras historias, que no son otra cosa que la propia cultura, en donde organizamos nuestra propia experiencia y, en consecuencia, de-construimos y resignificamos nuestra propia subjetividad. Hay que decir, entonces, que esas coalecencias de nuestras narrativas con otras narrativas, no son otra cosa que la expresión de una forma de intertextualidad propia de cualquier cultura, es decir, que

... el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos dependen de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad (Larrosa, 2007, p. 610).

Las historias por medio de las cuales deviene nuestra subjetividad, no son, pues, totalmente propias; también son historias contadas por otros, compartidas por otros, demasiadas son las voces que ocupan los ámbitos más recónditos de nuestras vidas y nuestra memoria; y permanentemente nos interpelan, nos juzgan, nos conciernen, “nuestra historia es siempre una historia polifónica” nos dice Larrosa para indicarnos que podemos aprender a componer nuestra historia, a modificarla, a reinterpretarla.

Esta forma de interpretar la experiencia, nos proporciona la base conceptual y metodológica para entender la experiencia estética como apuesta filosófica y social, y, por esa vía, asumir la educación política como proceso de potenciación de lo humano. Podemos comenzar diciendo que la experiencia estética se produce en el acontecimiento que subvierte y trastoca el deseo y el gusto en la vivencia profunda de lo bello o lo horroroso, de lo sublime o de lo siniestro que le pasa y le acaece al sujeto, la que va conformando los gustos, las tendencias, los deseos y los imaginarios mediante los cuales, en virtud de su propia libertad, convierte y transforma la realidad en algo distinto, justamente al tamaño de sus gustos¹. Mediante la experiencia estética, trascendemos la apariencia, la tozudez y, en muchas ocasiones, la vulgaridad de la realidad tal y como se nos revela a los sentidos. “El arte, al negar y superar la realidad empírica, concreta la referencia a esa realidad negada y superada, y este hecho constituye la unidad de su criterio estético y social y adquiere así una cierta prerrogativa”, nos dice Adorno (1983, p. 333) en su clásica *Teoría estética*, para señalarnos cómo en el arte

1 Recuérdese que Kant entendió la facultad de juzgar fundándola en el gusto, es decir, que lo consideró como la categoría estética por antonomasia, como un saber sensible propio tanto del espectador como del actor, que están destinados a sentir, a experimentar, a contemplar y a ver el mundo que les tocó vivir. De ahí que la lucha política hoy en día, particularmente en los(as) jóvenes, sea una lucha por los sentidos y los significados, por universos simbólicos determinados por los gustos y las representaciones, o sea, en últimas, por experiencias estéticas compartidas.

siempre se esconde, cifrada y críticamente, la liberación y humanización de la sociedad mediante esa urgencia de negar, enriquecer, ficcionar, añadir o, simplemente, de expresar una inconformidad con la realidad.

¿Por qué el arte nos hace más humanos? Harold Bloom (2000), en su monumental obra sobre Shakespeare, considera que fue el gran dramaturgo inglés quien inventó lo humano en sentido moderno: “lo que inventa Shakespeare son maneras de representar los cambios humanos, alteraciones causadas no sólo por defectos y decaimientos, sino efectuadas también por la voluntad, y por las vulnerabilidades temporales de la voluntad” (pp. 26-27). Es decir que Shakespeare entendió y reveló por primera vez, a través de sus obras, al ser humano como agente que en virtud de las vicisitudes a las que está expuesta su voluntad, puede transformarse a sí mismo y cambiar la sociedad.

Nos mostró, con toda su hondura y su patetismo que existe una interioridad en cada ser humano que se debate por su singularidad, por el papel que debe cumplir o representar en el teatro del mundo, por expresar lo que desea y piensa, sin mediadores divinos ni como marionetas de demiurgos perversos o juguetones. Shakespeare, como dice Bloom, se inventó la personalidad como hoy la entendemos, anticipándose y prefigurando las densidades freudianas y las profundidades nietzscheanas. Maestro de Dostoievski y horizonte de Kafka, no se puede entender la insondable “naturaleza humana”, si no escamoteamos los dilemas de Hamlet, la maldad de Macbeth, la obsesión por el poder de Ricardo III, el amor de Romeo o la inteligencia satírica de Falstaff. Por tanto, la respuesta a la pregunta planteada, es porque el arte no sólo refleja la vida, como propuso Stendhal, sino porque la expresión suprema de la subjetividad y la singularidad humanas ha sido, es, y seguirá siendo, a través del arte.

2.1. La educación como relato de formación y la formación de subjetividades

El relato de formación, es considerado como la narrativa por excelencia de los años de aprendizaje, de los viajes iniciáticos y de la formación de la subjetividad. Aunque tiene sólidos y quizá mejores antecedentes literarios –como *Tristram Shandy* de Lawrence Sterne o *Tom Jones* de Henry Fielding–, el relato o novela de formación (el *Bildungsroman*, concepto nuclear en el humanismo alemán) alcanza su máxima expresión en *Wilhelm Meister*, de Goethe. Aceptada como uno de los tres factores que posibilitaron la emergencia del romanticismo², el impacto de esta obra no sólo se hizo sentir en los procedimientos narrativos canónicos de sus contemporáneos, sino que transformó y subvirtió patrones de comportamiento y relaciones sociales profundamente arraigadas y tributarias del imaginario monárquico dominante. No obstante, la moraleja de la novela de Goethe es que, a pesar de los desvíos, errores y desventuras, el personaje alcanza su meta –ahora diríamos, realiza su proyecto de vida– impulsado por una suerte de espíritu superior, en cuyo seno, la voluntad y la autoconciencia, son sus principales motores.

Los relatos de formación posteriores a Goethe, se distancian abiertamente de esta perspectiva edificante y, en el fondo, profundamente moralizante. Aunque el *David Copperfield* de Dickens o *La educación sentimental* de Flaubert quieren alejarse de esa visión ejemplarizante y autodirigida del escritor alemán, asignándole más espacio al azar y a la imprevisibilidad, es hasta el siglo XX con novelas como *El guardián en el centeno* de Salinger, *Retrato del artista*

2 Los otros dos, fueron la filosofía idealista de Fichte y la revolución francesa (Gómez Esteban, 2009; Berlin, 2000).

adolescente de Joyce o *En el camino* de Jack Kerouac; y entre nosotros algunos cuentos de Andrés Caicedo o *La ciudad y los perros* de Vargas Llosa, que el relato de formación va mostrar ese abismo entre el yo y el mundo tan propio de los(as) jóvenes. Los personajes de estas novelas, se ven inmersos en un mundo ajeno a ellos, sin posibilidades de afirmación y sin necesidad de proyección. Viven el presente furiosamente sin importar si lo están haciendo bien o mal; el valor y el sentido de su propia existencia, quedan subordinados a la experiencia inmediata, a los acontecimientos por venir, a las vivencias sentidas. El mundo, con todas sus instituciones y sus normatividades, se convierte en un obstáculo a superar, en un desafío a vencer, en un precepto que hay que transgredir. En el relato de formación contemporáneo, ya no existe *un* proyecto de vida ni *una* forma de autorrealización sino, por el contrario, los años de aprendizaje son inciertos y heteróclitos; el impulso se ha extraviado en múltiples objetos, se ha vuelto plural y no regulado, los modelos normativos han desaparecido —son repudiados—, y las ideas prescriptivas expulsadas de la libertad de vivir. La formación (el *Bildung* equivalente a la *paideia*, pero también a todas las clases de *filias* que tenemos los humanos) se entiende hoy en día, o al menos la entienden la mayoría de jóvenes, como un devenir plural y creativo sin proyectos predeterminados ni preestablecidos, abierto a todas las formas de expresión estética que, como tales, son en sí mismas políticas. El relato de formación, desde el punto de vista educativo, implica, entonces, el problema de la formación de subjetividades.

La subjetividad se constituye y se forma, básicamente, como intersubjetividad, esto es, que nuestra singularidad, nuestro sí mismo, es, ante todo, un acontecimiento relacional, un hecho vinculante que nos posibilita interactuar de diversas maneras en tanto que tiene múltiples posiciones y voces frente al otro y frente a nosotros mismos³. Desde el nacimiento, construimos y nos representamos el mundo y la vida en función de los enmarcamientos y el tipo de relaciones que el otro nos propone, y que nosotros vamos asimilando y adecuando a nuestros deseos, necesidades e intenciones. Las formas de atribución de sentido y significado que hacemos de la realidad exterior y de nuestra vida interior, son resultado de ese proceso de ser constituidos, pero a la vez constituyentes, de esas relaciones sociales. No podemos reducir las subjetividades en formación, a procesos unilaterales. No existe ni es posible una determinación unívoca de lo social a lo individual, ni tampoco lo contrario. Por tanto, lo que determina la *metamorfosis* o *anamorfosis*⁴ de una fase a otra de la subjetividad, no es tanto la adquisición de una habilidad o competencia, ni la complejización de sus estructuras cognitivas, sino *cierto tipo de relaciones que el sujeto realiza con el medio que en ese momento son dominantes*, y que confieren al comportamiento del niño o la niña, unas formas de representación y de acción particulares⁵.

Esta forma de entender las subjetividades en formación, es coherente con la idea de variabilidad, cuyo presupuesto fundamental es que el conocimiento puede ser representado en diferentes formatos y, en consecuencia, depende del tipo de contextos⁶ (y de relaciones

3 Esta concepción de la subjetividad, básicamente desde la perspectiva de su proceso de formación, es decir, como construida en las relaciones interpersonales a partir de las tensiones y conflictos con el otro y con el propio inconciente, es compartida por la mayoría de teorías sociales (Torres, 2006; Zimmelman, 2006), psicológicas (Wallon, 1985) y psicoanalíticas (Benjamin, 1997; Winnicott, 1992).

4 Hablamos de metamorfosis y anamorfosis para resaltar el hecho de que los cambios en la subjetividad no implican el paso de un nivel a otro más complejo, sino transformaciones que pueden ser confusas, irregulares o insólitas, según el punto de vista desde donde se miren.

5 Retomamos algunos criterios del desarrollo de la teoría evolutiva de Henri Wallon, no sólo por ser compatibles con nuestro planteamiento, sino por sus profundas implicaciones educativas y pedagógicas (Véase Wallon, 1985; Clanet, C. et al, 1980).

6 La variabilidad cognitiva que se produce en el cambio y transición de una fase a otra, constituye uno de los problemas fundamentales en la psicología del desarrollo actual, y gran parte de sus hallazgos —como la

sociales e interpersonales) en que se desenvuelven los individuos; a la vez que posibilita entender que las transiciones —es decir, las metamorfosis y anamorfosis— de la subjetividad, se realizan en periodos de tiempo restringidos, cuyas fases son recurrentes, y no necesariamente dependen de la edad o de la competencia adquirida para resolver un problema en un momento determinado. Es por esto que se puede hablar de *trayectorias subjetivas simultáneas* en la infancia, es decir, que los niños y las niñas pueden asumir diversas formas de sentir(se), pensar(se) y relacionar(se) simultáneamente, sin contradicciones lógicas ni incoherencias afectivas o sociales. O, dicho de otra forma, la subjetividad en formación puede desplegarse de tantas formas posibles como el niño o la niña en su creatividad y pluralidad de horizontes, en sus conflictos afectivos e interpersonales, y en las relaciones que son dominantes en ese momento. Por tanto, hablar de *subjetividades en formación*, implica hablar de trayectorias subjetivas múltiples y simultáneas, de experiencias singulares cuya variabilidad no son reducibles a la edad o a una estructura cognitiva, sino, por el contrario, deben entenderse como reorganizaciones sucesivas que el niño o la niña hacen de esas experiencias; de evoluciones e involuciones que dependen desde dónde se les mire, de contextos y relaciones sentidos y pensados desde el deseo y la fantasía, desde el juego y la creatividad.

Ahora bien, es importante resaltar que esta forma de entender la formación de subjetividades, le debe mucho al romanticismo. En efecto, fueron los jóvenes románticos (Schlegel y Novalis, principalmente) quienes reelaborando las tesis de Fichte, propusieron al arte, y no a la autoconciencia, como el medio de despliegue de la subjetividad⁷.

Lo que los jóvenes románticos toman de Kant no es otra cosa que la posibilidad latente en el pensamiento kantiano de pensar la *Bildung* humana (lo que nosotros entendemos como la historia de una cultura o como el desarrollo de un individuo en particular) como un proceso sin principio y sin fin determinados: como un devenir cuya *arché* es arbitraria y cuyo *telos* remite al infinito, literalmente an-árquico y a-teleológico;

nos dice Larrosa (2007) para confirmar nuestra hipótesis propuesta sobre cómo la formación de esa subjetividad desatada y sensible característica de los(as) jóvenes románticos(as), sigue siendo vigente y válida en el plano político y cultural.

2.2. Relato de formación y acontecimiento

El acontecimiento constituye un hito y un hiato en el relato de formación. Su naturaleza intempestiva hace que la experiencia se fracture y se abra a eso nuevo que está acaeciendo. El acontecimiento rompe e irrumpe en la narrativa de un individuo en la medida que se convierte en experiencia de sentido, en eventos singulares que fisuran y alteran el devenir del sujeto, generando nuevos significantes y representaciones del mundo y la vida social (Bár-

multiplicidad de las trayectorias evolutivas o el desarrollo de diversos formatos cognitivos— son aplicables y generalizables al problema de la formación de subjetividades. Véase, sobre este punto, Puche-Navarro (2008) y Karmiloff-Smith (1994).

⁷ Recordemos que Fichte destaca la idea de la inmediatez del conocimiento, a través del concepto de reflexión, en el cual sólo en el momento en que se da la posibilidad del pensamiento, se produce la autoconciencia, y por tanto es un pensamiento inacabado, siempre abierto a nuevas inmediateces. “Si el romanticismo cimentó su teoría del conocimiento sobre el concepto de reflexión fue porque no sólo garantizaba la inmediatez del conocimiento sino también, en la misma medida, una peculiar infinitud de su proceso”. Walter Benjamin (1995, p.45). Lo que hacen Schlegel y los jóvenes del Athenäum, es considerar que es a través de la imitación, el estilo o la manera como se da la relación del pensamiento consigo mismo, que es mediante estas tres condiciones de la creación artística como el pensamiento se hace presente en la reflexión. Para profundizar más en el papel de los jóvenes románticos en la formación de la subjetividad a través del arte, véase Schlegel, F., 1987.

cena, 2005). Ahora bien, cabe resaltar que en las diferentes definiciones de acontecimiento que se han dado, cada autor privilegia ciertas dimensiones del concepto; así, por ejemplo, Badiou (1999) define el acontecimiento en relación con un “paraje acontecimental”, es decir como un contexto o situación que, eventualmente, puede engendrar acontecimientos (la clase obrera sería un ejemplo de paraje acontecimental). El acontecimiento se presenta como una anomalía que expresa una situación en donde una serie de múltiples eventos se hacen singulares, los cuales, enmarcados en el paraje acontecimental, realizan una reconstitución retroactiva de huellas y hechos, produciendo nuevos significantes. En otras palabras, para que un acontecimiento sea tenido y entendido como tal, requiere que sea registrado en relación con la historicidad de la situación, para que, de esta forma, pueda ser reconstituida la fuerza de su impacto y de su huella en la subjetividad⁸.

El acontecimiento también puede ser entendido como un *analizador* que hace hablar a la sociedad y hace revelar su dimensión oculta, y puede presentarse como accidente o catástrofe, pero intereses inmediatos o lejanos de algunas fuerzas sociales, no permiten darle el (o los) sentido(s) que les corresponden (Marzouk El-Ouariachi, 2008). Otras definiciones ponen el acento sobre el carácter histórico del acontecimiento, como es el caso de Gelibert (1973; citado por Marzouk El-Ouariachi, 2008) quien considera que el acontecimiento es “una historia que se hace, que se está haciendo”, es “un desenvolvimiento inédito” que hay que fijar. Algo diferente es lo que Morin (citado por Marzouk El-Ouariachi, 2008) propone, al considerar que “los sistemas sociales, al menos los sistemas sociales complejos, serían generadores de acontecimientos, y los procesos autogenerativos estarían a mitad de camino entre el desarrollo embriogenético (donde las catástrofes son provocadas y controladas, es decir, programadas), y los desarrollos accidentales abandonados a los encuentros aleatorios entre sistemas y acontecimientos”.

¿Qué implicaciones tiene el acontecimiento político en la educación como relato de formación?

El acontecimiento político debe dar cuenta de situaciones existencialmente relevantes, debe ser vivido y sentido para que pueda ser reconstituido retroactivamente y, de esa forma, podamos reflexionar sobre lo que nos pasa y lo que nos concierne (Bárcena, 2005). Pero este reflexionar sobre el acontecimiento en la educación, este pensamiento sobre el sentido político que el acontecimiento pueda tener en los relatos de formación, no puede asumir los mismos procedimientos del pensamiento lógico-deductivo de la educación política tradicional, que lo ocultarían o no le darían su(s) verdadero(s) sentido(s). Eso implicaría despojar al acontecimiento de su naturaleza disruptiva y desgarradora; no: para que el acontecimiento se torne político y realmente tenga un impacto pedagógico, tiene que ser un pensamiento que incite a la expresión de los pliegues más recónditos de la subjetividad. Como magníficamente lo plantea el profesor Martínez Boom (1990):

8 El impacto y la huella del acontecimiento, puede producir líneas de fuga hacia nuevas formas de subjetivación que reordenan y resignifican subjetivaciones anacrónicas o estereotipadas, como sería en la perspectiva de Deleuze; pero también puede producir experiencias traumáticas que agobian el presente y emergen, tozuda y dolorosamente, en cada recuerdo, bloqueando la memoria, impidiendo el acceso a sí mismo, al devenir propiamente humano (Ortega, 2008). Por otro lado, es importante recordar que ya Fichte consideraba el Anstoss, el impacto, como categoría fundamental de la experiencia, y sobre la cual desarrolla una visión de la subjetividad que habría de dominar en las posturas y visiones de los románticos, y que aún prevalece en nuestros jóvenes contemporáneos.

El pensamiento al que hacemos alusión lo entendemos como habitando FUERA de todo proceso pre-establecido, de todo sistema concebido, de todo sujeto y de toda conciencia; el pensamiento sería entonces un pensamiento del afuera al decir de Foucault, en lugar de un pensamiento del adentro o de lo mismo: LO IMPENSADO. La enseñanza como posibilidad, como alusión a ese pensamiento del afuera no prescribiría pasos, ni siquiera los insinuaría, más bien MOSTRARÍA para INCITAR: la enseñanza como un MOSTRAR, como un diagrama puesto a la vista y sin ninguna finalidad diferente a la INCITACIÓN.

Para desarrollar esta forma de pensamiento de incitación a lo imprevisto y lo impensado, es necesario reformular estructuralmente la vaguedad y dispersión de los preceptos y concepciones sobre los que descansa la educación política formal actualmente. En efecto, la polise-mia de la educación política, aunada a unas prácticas pedagógicas difusas y desvertebradas, se puede explicar, en parte, por las mismas dificultades que la paz y la democracia atraviesan no sólo en el país sino en la constitución de lo educativo; es decir que ante las dificultades que el Estado presenta para garantizar la democracia, la convivencia, la seguridad ciudadana y demás obligaciones políticas y sociales, la escuela disuelve la educación política en una diversidad de objetivos, proyectos y experiencias, en donde los acontecimientos políticos de los(as) estudiantes –que constituyen los verdaderos insumos para promover cualquier proceso de subjetivación política– son acallados o descalificados.

La reconstitución retroactiva y la reflexión que los(as) jóvenes de hoy en día hacen de sus acontecimientos políticos, están inextricablemente ligadas a la experiencia estética y a los relatos fundacionales de nación. Si el acontecimiento conlleva una apertura hacia nuevos sentidos, al comienzo de otras posibles subjetivaciones, la estetización de la política abre la posibilidad de formas alternativas de relación con lo público y del ejercicio de la ciudadanía. De esta forma, la experiencia estética permite trascender la política entendida únicamente como trasfondo abstracto o como práctica concreta que se produce a través del voto, para pasar a entenderla como la acción o actividad pública que sustenta la identidad y las narrativas propias de un sujeto individual y colectivo. Es así como las expresiones estéticas, corporales y artísticas en general, pasan a convertirse en lugares y nichos sociales de manifestación e identificación política. Estas posibilidades de expresión son coherentes con una forma de entender la política como un espacio de participación plural, en donde tienen cabida y expresión las diversas singularidades, y permite múltiples modos de subjetivación política (Mouffe, 2005; Lechner, 2002), así como de asumir explícitamente la diferenciación entre la política y lo político⁹, con la cual el ejercicio agonista de la ciudadanía le apuesta a la desarticulación de las prácticas políticas existentes y a la creación de nuevos discursos e instituciones, y cuyas narrativas y acciones políticas sólo adquieren inteligibilidad en las coalecencias de tramas y relatos de nuestra cultura, es decir, en los espectadores de nuestras acciones, en los escuchas de nuestras historias.

Es, en este punto, donde los mitos fundacionales de nación contribuyen a darle *inteligibilidad política* a las expresiones y experiencias estéticas. Es cuando una experiencia estética se conecta y se llena de sentido con un relato fundacional¹⁰. Es, en fin, cuando la experiencia estética trasciende la realidad inmediata del goce y se disemina por los genes culturales y

9 Recordemos que mientras que la política se refiere a las acciones públicas orientadas a crear un determinado orden, a mantener una institucionalidad y organizar la coexistencia humana, lo político, asume el conflicto como intrínseco a la condición humana y entiende el antagonismo como su principal motor, en donde los consensos y los acuerdos tienen siempre un carácter provisional, en tanto se basan en actos de exclusión y se mueven en una esfera de decisión y no de libre discusión (Mouffe, 2005).

10 Indudablemente que el mito fundacional colombiano se ha configurado históricamente en torno a *la violencia*, ya sea como acallamiento de las voces subalternas (Pécaut, 1987), como “el gesto del enfrentamiento”

atávicos de nuestra idiosincrasia, y regresa a la conciencia cargada de una energía liberadora que quiere salirse de lo que instituye y oprime, de lo que coarta y reprime, de lo que impide la utopía y el sueño. De esta forma, la violencia, el principal mito fundacional de los colombianos, puede ser rechazada, exaltada, defendida, negada o incorporada a la experiencia estética y, por esa vía, contribuir estructuralmente en la formación política de la identidad narrativa de los sujetos.

Ahora bien, concientes de la pluralidad y de las diversas formas de subjetivación, los(as) jóvenes han encontrado, en los acontecimientos estéticos y experiencias artísticas, “otros ámbitos, otras voces” para desplegar la dimensión política de sus subjetividades. Estas “líneas de fuga” de las formas canónicas y convencionales de ser y hacer política, se expresan claramente en las relaciones entre la política y la subpolítica. En efecto, si aceptamos que la finalidad principal de la subpolítica es la de recuperar los sujetos colectivos que se han marginado o autoexcluido de los sistemas corporativos o políticos (Beck, 1999), es fácil deducir que la experiencia estética constituye una de los principales formas para interesar y movilizar a los(as) jóvenes a la participación política, o, como generalmente está ocurriendo, a conformar subculturas políticas que propugnan más por la autodeterminación, la libertad de elección, la construcción de nuevos ámbitos de lo político (como los grupos ambientalistas, las luchas feministas, la objeción de conciencia, etc.) con un fuerte énfasis en el equilibrio entre intereses individuales y acciones colectivas.

3. La potenciación de lo humano como objeto de la educación política

Ya no es posible seguir desestimando o descalificando el papel que las emociones, la sensibilidad, el deseo, las pasiones y la empatía, juegan en la dimensión política de la subjetividad (Bolívar, 2006; Lechner, 2002; Mouffe, 2005; Braidotti, 2009). Es más, no se concibe cómo pueden darse los procesos de subjetivación ético-política, sin referencia a los sentimientos y afectaciones mediante los cuales los seres humanos nos relacionamos como alteridades e identidades. Las emociones, las pasiones y la afectividad en general, constituyen, en efecto, el motor que posibilita la interdependencia y, con ella, la emergencia de nuevas formas de “ser más con los demás”¹¹.

La educación ético-política implica, por consiguiente, un discurso que asume la formación del juicio político permeado por las fuerzas, los deseos y los afectos que son los que, en últimas, orientan las prácticas múltiples, contingentes, y a menudo dispersas, que contribuyen a configurarnos como sujetos instituidos e instituyentes y a proyectarnos al futuro a través de lo impensado y lo virtual. Esto significa que el aprendizaje ético-político no está sólo en el sujeto ni es un proceso puramente individual, sino que se produce en los acontecimientos que marcan un nuevo modo de subjetivación política y, en consecuencia, promueve otras formas de humanización, en donde el *ser más con los demás* constituye sus característica más distintiva.

que conlleva a una aniquilación física o verbal del adversario (Perea, 1996), o como deseo de reconocimiento y coherencia internos (Rojas, 2001).

11 El concepto de ser más con los demás, fue introducido por Marx en La cuestión judía: “No creo en ninguna búsqueda ni tampoco en ninguna lucha a favor de la igualdad de derechos, a favor de la superación de las injusticias, que no se base en el profundo respeto a la vocación para la humanización, para el ser más de mujeres y de hombres” (citado por Freire, 1996). El ser más con los demás nos asume como seres inacabados y puede relacionarse con el problema ontológico planteado por Heidegger como el “ser con el otro”, esto es, que no podemos ser sino con los demás, es la alteridad la que nos da nuestra razón de ser. Para profundizar en las implicaciones educativas de la ciudadanía como humanización, véase Gómez Esteban, 2005.

¿Cómo emplear los acontecimientos, la experiencia estética y las narrativas de los(as) jóvenes para una educación política como potencia humanizadora?

Freire (1996) nos da la clave; él utiliza una categoría importante, que es el “*inédito viable*”. ¿En qué consiste? Los seres humanos son conscientes, relativamente, de sus condicionamientos y su libertad. Encuentran obstáculos que necesitan vencer. Estos obstáculos son llamados por Freire “*situaciones límite*”. ¿Qué actitudes adoptar frente a estas barreras, a estas situaciones límite? Ellas pueden ser percibidas como imposibles de ser superadas, o pueden asumirse como que no quieren ser superadas; también, como posibles de ser superadas. En este caso, la situación límite es percibida en forma crítica; aparece como un desafío que llama a la acción, un obstáculo que se convierte en “posibilidad”, en virtualidad plausible y materializable. Aquí entra, con toda su fuerza, la dimensión ficcional del pensamiento narrativo, del pensamiento del afuera que le apuesta a la incitación y la utopía, del deseo y la necesidad de cambio, de trazar una línea de fuga más justa y más humana.

Freire llama “*actos límite*” a las acciones necesarias para romper las “*situaciones límite*”. Por tanto, los *actos límite* se dirigen a la superación y a la negación de lo dado, de la aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, implicando, en esa forma, una postura decidida frente al mundo.

La solución –la utopía– está en el “*inédito viable*”, o sea, en lo que aún no existe pero es posible; y en conseguirlo consiste la humanización, el proceso en que se construye la ciudadanía. La acción tiende a romper la frontera entre el ser y el ser más, y esto también es llamado proceso de liberación.

La concreción de un inédito viable nos hace más, nos humaniza, nos va constituyendo como ciudadanos, y nos permite percibir nuevos inéditos viables que en la situación anterior quizá ni siquiera se podían intuir. Y el proceso de construcción de la ciudadanía-humanización se comprende entonces como permanente devenir. Pero un devenir que no es una línea recta; admite fracasos y retrocesos. El futuro es sólo posible, no inexorable; pero este dato es el que nos permite asumirnos como seres verdaderamente libres (Etchegoyen, 1999, p. 97).

Si asumimos estas tesis como basamento antropológico y epistemológico de la formación ético-política y de una pedagogía del acontecimiento, se podrían considerar los siguientes aspectos (que pueden asumirse como preceptos) que la educación política debe tener en cuenta:

- a No a las legalidades y normatividades abstractas y formales sin una discusión y confrontación con las diversas legalidades existentes en las distintas comunidades, grupos y organizaciones que participan de una institucionalidad.
- b El conflicto debe entenderse como el mecanismo imprescindible para la construcción pública de los diversos modos de subjetivación política, y asume el espacio político como el marco físico, social, político, económico y simbólico donde se establecen las relaciones entre los objetos (instituciones, fuerzas productivas...) y las acciones (comportamientos orientados a medios y fines). En el espacio político se reúnen la totalidad de las relaciones de una sociedad en un momento dado de su historia y sobre un área cultural común (Herrera Flores y Rodríguez Prieto, 2003).
- c La diversidad de identidades políticas y estéticas presentes en la esfera de lo público, debe gozar de garantías básicas de coexistencia, respeto y reconocimiento y la posibilidad de reformular y resignificar permanentemente sus “*inéditos viables*”

ya que el proceso de construcción de la ciudadanía-humanización sólo es posible comprenderlo como permanente devenir.

- d La educación, en la esfera de lo público, debe apostarle al fortalecimiento de la sociedad civil y de la cultura democrática, lo cual significa trabajar en la reducción del límite entre el sistema político y el espacio público, y el empoderamiento de la multiplicidad de esferas públicas existentes.
- e No existe una sola cultura política. Existen y coexisten diversas culturas políticas en tanto circulan como identificaciones mutantes que se expresan no sólo a través de un ideario político sino también, y quizás principalmente, mediante la expresión estética y artística. De igual forma, la cultura política no puede reducirse a una cultura cívica, ya que la despojaría de su carácter acontecimental, estético y narrativo.
- f El carácter narrativo, ficcional y autoficcional del pensamiento, permite tejer la urdimbre simbólica que posibilita la constitución misma de la subjetividad. Mediante los procedimientos narrativos, no sólo se rescata la memoria y la resistencia frente a “los sórdidos poderes de la muerte”, sino también se recupera *la voz de los sujetos* en su pluralidad, los gritos divergentes, y las subalternidades marginadas, lo cual posibilita una democratización de los saberes, y, en consecuencia, un espacio para la coexistencia de los diversos sujetos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. (1983). *Teoría estética*. Barcelona: Ediciones Orbis.

Arendt, H. (2003). *Conferencias sobre la filosofía de Kant*. Barcelona: Paidós.

Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

Bárcena, F. (2005). La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento. En: Arellano, A. *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.

Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad*. México: FCE.

Benjamin, J. (1997). *Sujetos iguales, objetos de amor*. Paidós: Buenos Aires.

Benjamin, W. (1995). *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*. Barcelona: Península.

Bloom, H. (2000). *Shakespeare La invención de lo humano*. Verticales de bolsillo.

Bolívar, I. (2006). *Discursos emocionales y experiencias de la política*. Bogotá: Uniandes-Ceso.

Boom Martínez, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Muñoz, J. y Díaz, M. (ed.) *Pedagogía Discurso y poder*. Bogotá, Corprodic.

Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Madrid: Gedisa.

Castillo, E. (2003). Los escenarios de la democracia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (45). CIUP- UPN.

Clanet, C.; Laterrase, C. y Vergnaud, G. (1980). *Dossier Wallon- Piaget*. Barcelona: Gedisa.

[El-Ouariachi. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/A/acontecimiento.pdf> 2008].

Etchegoyen M. (1999). *Educación y ciudadanía*. Buenos Aires: La Crujía.

Freire P. (1996). *Cartas a Cristina*. Coyoacán, Madrid: Siglo XXI.

Geertz C. (2006). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona: Paidós.

Gómez, Esteban J. H. (2005). *Aprendizaje ciuda-*

- dano y formación ético-política. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera Flores, J. y Rodríguez, Prieto, R. (2003). Legalidad: explorando la nueva ciudadanía. En: Aguilar, T. y Caballero, A. (Coords.). *Campos de juego de la ciudadanía*. Madrid: El Viejo Topo.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Schlegel, F. (1987). Fragmentos del Athenäum. En: Arnaldo J (edit.) *Fragmentos para una teoría romántica del arte, (116)*. Madrid: Tecnos.
- Macyntire, A. (2001). *Tras la virtud*. México: Crítica.
- Mouffe, CH. (2005). *En torno a lo político*. Buenos Aires.
- Martín, Barbero, J. (2004). Prólogo a Martha C. Herrera et al. *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: UPN.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM.
- Ortega, F. (2008, julio-diciembre). Violencia social e historia: El nivel del acontecimiento. *Revista Universitas Humanística, (66)*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Pécaut, D. (1987). *Orden y violencia en Colombia 1930-1954*. Bogotá: Siglo XXI.
- Perea C. M. (1996). *Porque la sangre es espíritu*. Bogotá: Santillana.
- Puche-Navarro, R. (2008). Érase una vez el desarrollo. En: Larramendy J; Puche-Navarro y Restrepo A. (comp.) *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo*. Uniandes- Ceso. Departamento de Psicología.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá: Norma.
- Seoane, J. (1988). *Psicología política*. Madrid: Pirámide.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación, (50)*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica.
- Winnicott, D. W. (1992). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Zemelman, H. (2006). Pensar la sociedad y los sujetos sociales. *Revista Colombiana de Educación, (50)*. Bogotá, Colombia: UPN.

La alteridad biografiada, proto-telos ético de la educación en derechos humanos

Andrés Argüello Parra

Resumen

En este trabajo se plantea la tesis de que la alteridad en la Educación en Derechos Humanos cobra sentido cuando se constituye como experiencia personal fundadora integrada a historias de vida particulares, lo cual se hace posible a partir del encuentro real con los otros, especialmente aquellos que viven en cualquier situación de vulnerabilidad.

Desde esta plataforma biográfica, es decir, desde la implicación de los otros en la propia vida que puede ser narrada, se toman en cuenta referentes teóricos alusivos a la perspectiva ética de la alteridad (Levinas, Bárcena, Miranda). A partir de la comprensión de la alteridad como contenido existencial emergente, se asume que la educación viabiliza, de modo singular, su exigencia ética sustantiva en torno a la consideración de los otros (vulnerables) como fines o, mejor aún, como proto-telos, esto es, como “primera finalidad” que articula las preguntas cardinales del “por qué” y el “para qué” de cualquier proyecto educativo que pretenda direccionarse en el horizonte de los “Derechos Humanos, la Paz y la Ciudadanía”.

Presentación y componentes generales de la investigación

Una variedad importante de trabajos dedicados a la alteridad en el ámbito educativo, permite apreciar que la cuestión del *otro* ha cobrado nueva fuerza en el pensamiento y en las acciones pedagógicas actuales. En efecto, la coyuntura histórica de los últimos años ha impulsado la constitución de referentes inéditos de sociedad, cultura, y en general de organización humana, implicando nuevas experiencias de vida en el acontecer de los sujetos condicionadas por diversas expresiones de vulnerabilidad como la diferenciación, la exclusión y marginación de personas.

En este panorama, se ha impulsado el enfoque de la “Educación en Derechos Humanos” (la paz y la ciudadanía, según otras denominaciones) como deseable para el direccionamiento de proyectos pedagógicos orientados a una urgente rehabilitación ética del tejido social, en lo concerniente a relaciones humanas caracterizadas por la justicia y la equidad en la diferencia.

Sin embargo, aunque parece ser clara la necesidad de tales opciones teleológicas en la educación en los derechos humanos, esto es, de finalidades educativas que den primacía a la humanidad del otro y al establecimiento de interrelaciones potencialmente constructivas, la abundancia de elucubraciones sobre ese otro en cuanto vulnerable, desprovistas de su consecuente vínculo con lo fáctico —un problema nutrido por la reflexión filosófica— plantean algunas problematizaciones por la reducción del sujeto marginal a dato ideologizado o, también, a fuente de intereses autopromocionantes de ciertos actores sociales.

Identificamos, pues, una brecha entre el ideario estipulado en las grandes directrices éticas de la educación y sus mecanismos de operativización, asunto que puede expresarse como el problema de las efectuaciones de este tipo de educación.

En el caso particular de México, aunque se reconocen algunos avances en el ámbito de los derechos humanos, el reciente Examen Periódico Universal (EPU) frente al Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, realizado en febrero de 2009 bajo el sugerente lema “Un país sin Derechos Humanos [...] no es democrático”, muestra una coyuntura histórica que resalta la tensión entre la pertinencia ética de sus principios y la carencia de realizaciones concretas.

Tal como ha sido planteado por organizaciones y documentos sobre esta materia, el punto crucial se articula en torno al problema de *constituir un marco de acción concreto* que viabilice los grandes principios éticos de la alteridad subyacentes a la educación en derechos humanos. Nuestro planteamiento radica en que su efectuación, con toda la relevancia que a ellas corresponde, no es sólo política en la atención y cumplimiento a los instrumentos jurídicos internacionales, o sólo didáctica en la traducción pedagógica de esos principios, sino que es sustantivamente ética, en cuanto comprometimiento existencial de los sujetos.

Esto quiere decir que además de la responsabilidad política de los Estados y de la planeación curricular en la enseñanza de los derechos humanos, su efectuación se define por el involucramiento existencial, más aún, *biográfico* de los gestores particulares. La *alteridad biografiada* es el proceso histórico-existencial a través del cual se realiza el encuentro con el *otro* particularmente vulnerable que, en cuanto integrado a la trayectoria de vida personal, puede ser narrado. El gestor de la educación en derechos humanos, se asume entonces como un actor social de la educación *biográficamente comprometido*.

Este vínculo entre efectuación ética y proceso biográfico, constituye una determinada manera de percibir al *otro*; es decir, supone llegar a una elaboración de alteridad a partir de experiencias personales fundadoras que incorporan la relación ante ese *otro*, particularmente vulnerable y diverso, como modo de vida y criterio moral para desenvolver la existencia.

La búsqueda de una teleología ética de la alteridad en esta educación, brinda pertinencia social a dicho enfoque en países particularmente devastados por la violencia y, en general, en un mundo que se enfrenta a inéditas amenazas contra un proyecto compartido de existencia y humanización en medio de las constantes transformaciones histórico-sociales que afronta.

En cuanto al referente empírico de esta investigación, la Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH) fue seleccionada como ámbito del estudio de acuerdo con criterios de pertinencia y adecuación. En efecto, esta asociación civil, en su carácter de organismo plural y no gubernamental, opera desde cuestiones esenciales relacionadas con la problemática de nuestra investigación, tales como educación para la paz, inclusión y derechos humanos, puestas en marcha a través de sus proyectos de formación, alianzas estratégicas y demás acciones educativas de singular impacto social, político y ético, en el curso de sus 25 años de labores, que celebran en el presente año 2009.

Cabe señalar que, en el campo de la educación en derechos humanos, la Academia es una de las instituciones pioneras en México destacada por la originalidad de su proyecto y por la representatividad de los personajes que han hecho parte de ella tanto en el Consejo de Dirección como en el Consejo Consultivo.

Dado que corresponde a los presidentes de la AMDH la gestión de los procesos ordenados a la consecución de su objeto social, se elaborará la trayectoria de vida de las 4 personas que han estado al frente de la Institución desde sus inicios en 1984 hasta el presente año 2009.

Las preguntas que orientan la investigación son las siguientes:

Como pregunta principal:

¿Cuáles son las concepciones¹ que los presidentes de la Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH, 1984-2009) construyen sobre la alteridad en la educación de éstos a partir de sus trayectorias de vida?

Como preguntas de sistematización:

- ¿Cómo asumen los sujetos que se han desempeñado como presidentes, la comprensión del otro desde el conocimiento del mundo que les rodea, en el marco de acción de la Academia Mexicana de Derechos Humanos?
- ¿Cuáles son las relaciones entre los sujetos participantes del estudio y sus condiciones situacionales y experienciales que inciden en la constitución de sus propias trayectorias de vida como gestores de la educación en derechos humanos?
- ¿Cuáles son las experiencias de vida, situaciones y comprensiones que los sujetos del grupo de estudio identifican en la constitución de sus concepciones sobre alteridad?
- ¿Cuáles son las articulaciones entre el pensamiento de los sujetos y sus acciones referidas a la concepción del *otro* en la educación en derechos humanos?

Los *objetivos* que han sido definidos son:

Como *objetivo general*;

Interpretar las concepciones que los presidentes de la Academia Mexicana de Derechos Humanos (1984-2009) construyen sobre la alteridad en la educación en éstos a partir de sus trayectorias de vida.

Como *objetivos específicos*;

- a Reconocer el proceso histórico personal mediante el cual los presidentes de la Academia Mexicana de Derechos Humanos han construido sus concepciones sobre alteridad en la educación en éstos.
- b Determinar las concepciones sobre alteridad desde las trayectorias vitales de los sujetos en relación con sus situaciones socio-existenciales particulares.
- c Identificar las relaciones entre los sujetos que participan del estudio y la institución de referencia en orden al asentamiento de una base de significación para el análisis de sus concepciones.

La *fundamentación teórica* de la investigación se ha construido desde dos grandes apartados; por una parte, la perspectiva ética de la alteridad, y por otra, la presencia de dicha perspectiva en los principales direccionamientos de la educación en derechos humanos.

Para efectos de este trabajo, se considera la alteridad desde una plataforma ética, en correspondencia con la naturaleza del problema de investigación. Desde aquí que la primera sección teórica se organiza a partir de las tesis de Emmanuel Levinas (1906-1995), autor lituano-francés contemporáneo, reconocido por su planteamiento de la *ética de la alteridad como filosofía primera*.

Su obra se articula en torno a dos grandes elementos: una elaborada construcción filosófica contra la ontología hegemonizada en la tradición occidental y una sistematización de la experiencia judía por la cual se halla ineludiblemente influenciado. De manera particular, la constitución de su propuesta ética está marcada por la vivencia cercana de la barbarie antisemita durante la Segunda Guerra Mundial.

1 La pregunta por las “concepciones”, como se comentará más adelante, se entiende desde una episteme fenomenográfica, es decir, indaga por las formas diferentes como los sujetos comprenden y experimentan determinados aspectos que viven en el mundo.

Levinas cuestiona el papel de la filosofía moderna que rechaza todo “movimiento sin regreso”, es decir, todo razonamiento que no esté orientado a la comprensión del ser transformado en categoría, movimiento que mantiene en la indiferencia al *otro* y a los *otros*. Sólo en la perspectiva de una filosofía anti-intelectualista, se favorece el tránsito del ser a la alteridad, en la cual, “en vez de ponerse al servicio de la patencia del ser, la analítica existencialista desenmascara la experiencia del ser puro como condena a una facticidad inhumana” (Sucasas, 2004, p. 25).

Desde aquí que en el pensamiento ético de Emmanuel Levinas sea posible identificar, sintéticamente, dos grandes maneras de entender al otro: como una realidad que hace parte de mí *esencialmente* (desde el *mismo*), o como una realidad que hace parte de mí *existencialmente* (desde el *otro*). Todo el proyecto levinasiano estará orientado a fundamentar la transposición ética del *mismo* al *otro*: “a contrapelo del primado ontológico, incuestionado a lo largo de 25 siglos de filosofía occidental –“de Jonia a Jena”, decía F. Rosenzweig–, la ética emerge como genuina *philosophia proté*, como afirmación incondicional del absoluto moral, invirtiendo la tradicional correlación de fuerzas entre ética y ontología, entre praxis y teoría” (Sucasas, 2004, p. 20).

Hay también un singular sentido ante la vulnerabilidad del existente, pues el reconocimiento del rostro del *otro* –tan caro a la formulación levinasiana–, y la responsabilidad insustituible que provoca, se funda, especialmente, en la debilidad, en el ser expuesto para la muerte, incomprensible como encuadramiento ontológico:

Desde la eternidad, un hombre responde de otro. De único a único. Me vea o no, ‘tiene que ver conmigo’; tengo que responder de él. Llamo rostro a aquello que en otro tiene que ver con el yo –le concierne– pues recuerda, tras la compostura que ofrece de sí mismo en su retrato, su abandono, su indefensión y su mortalidad, así como su apelación a mi antigua responsabilidad, como si fuera único en el mundo: el amado (Levinas, 2001, p. 275).

Desde la acentuación ética de la alteridad, se encuentran algunos planteamientos complementarios que afianzan su protagonismo en las definiciones y alcances de cualquier proyecto educativo. Así, destacamos la filosofía de la educación de F. Bárcena² y J. Miranda-Albuquerque³ por su propuesta de la *educación como acontecimiento ético* a partir de la categoría de alteridad.

Para Miranda (2008, p. 147), “el sentido de la educación está en su capacidad de volver al hombre sensible al otro en cuanto alteridad absoluta [...]. La experiencia educativa debe despertar la sensibilidad ética de los sujetos en formación”.

En un sentido similar, F. Bárcena plantea la emergencia de una educación centrada en la alteridad como responsabilidad ética por el otro. Su planteamiento tiene por criterio direccionante la memoria histórica que procura auscultar y rescatar las historias reales de quienes tienen una palabra fraguada en la confrontación de sus propias negaciones. La propuesta de una *ética anamnética*, fundada en la justicia compasiva, en sintonía con los trabajos de R. Mate, resalta que la negación del *otro* es perceptible desde la elaboración de un relato vinculante que sugiere, a su vez, una re-creación del proceder moral de los individuos.

2 El planteamiento que aquí se refiere es abordado por Fernando Bárcena principalmente en dos obras: *La educación como acontecimiento ético. Narración, natalidad, hospitalidad*, escrita con J-C. Mélich, y *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*.

3 Seguimos aquí su trabajo *Ética de la alteridad y educación*, presentado como tesis de doctorado en la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aquí se explicita la razón de ser primordial de la educación, pues por ella —refiere el autor— “no sólo llegamos a saber más cosas, sino que también formamos nuestra mente y nuestra subjetividad moral de modo que aprendemos a ver el aspecto humano de los demás” (Bárcena, 2001, p. 70).

En suma, la propuesta de la *educación como acontecimiento ético* se ubica en las antípodas de cualquier forma totalitaria y univocista de comprender el mundo y los vínculos inter-humanos. Por eso la preocupación de ejercer vigilancia epistémica sobre las finalidades que dirigen el quehacer pedagógico con la convicción de que el sentido ético de la experiencia educativa radica en el encuentro “cara-a-cara” con el *otro*.

Esta cosmovisión sobre el *otro* se refleja en los organismos internacionales, desde la Declaración Universal de las Naciones Unidas y la Conferencia General de la Unesco, que propugnan por una “cultura de la paz”, resaltando el papel protagónico de la educación en la comprensión internacional y la realización de los derechos humanos.

Los documentos más significativos en la promulgación del sistema internacional y regional⁴, que pueden considerarse los textos sustantivos en la conformación de un *corpus* teórico de la para la educación en los derechos del hombre desde los lineamientos de las principales organizaciones mundiales, logran una apropiada síntesis en el Programa Mundial de la Educación en Derechos Humanos⁵ (n. 3), que hace eco de estas formulaciones y planteamientos contruidos durante más de medio siglo.

Las finalidades constitutivas de esta educación, se pueden sintetizar en las siguientes: a) fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del hombre; c) promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos, así como la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de Derecho; e) fomentar y mantener la paz; y, f) promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.

De esta manera, al observar la articulación de los propósitos en su conjunto, se puede inferir que los fines de la educación en derechos humanos son de carácter ético-político, pues ellos integran la preservación de lo humano en los procesos democratizadores con el arquetipo de la transformación moral de la sociedad. Esto implica, desde el paradigma democrático, la participación ciudadana activa y la capacidad de incidencia en lo público, para contribuir a la construcción de una sociedad que proteja y viabilice los valores inherentes a los derechos de los hombres.

Ahora bien, el desconocimiento efectivo de tales derechos se refleja de modo singular en el *otro* puesto en periferia por cualquier tipo de vulnerabilidad. Si ello puede abordarse, según hemos dicho, desde la comprensión de la alteridad como contenido existencial emergente, no se trata de una reivindicación denodada de los propios derechos que se hace *frente*

4 Se pueden destacar los siguientes documentos: Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe (2001), Declaración de Mérida (1997), Declaración y Programa de Acción de Viena (1993), Protocolo de San Salvador (1998), Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989) y la misma Declaración Universal (1948).

5 Este Programa se constituye a instancias de la resolución 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos, que se presentó al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, para pedir a la Asamblea General que proclamara un Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, diseñado por etapas, aplicable desde 2005.

a los *otros*, sino *con* ellos. Aquí estaría la intersección más sugerente entre perspectiva ética de la alteridad y educación en derechos humanos.

Diseño metodológico: la perspectiva biográfica en el horizonte epistémico de la fenomenografía

Los estudios biográficos incorporan, de manera especial, las problemáticas enraizadas en la cotidianidad y en la existencia humana, destacando la perspectiva de los sujetos en el análisis de determinada situación del mundo social. Esta orientación ha hecho que, desde sus orígenes, los estudios biográficos se encuentren en el cruce de diversas disciplinas, en la intersección de múltiples conocimientos, tantos como han abordado el fenómeno de lo humano. Dicho genéricamente, el método biográfico ha contribuido al análisis de problemas socio-culturales, personales o históricos desde la dimensión personal de los actores, así como a la comprensión de formas constitutivas del pensamiento (en su modalidad específica de las biografías intelectuales).

Por lo mismo, no existe un modo único de realizar investigación dentro de este método. Sus implementaciones se diversifican según las dimensiones humanas que quieren ser investigadas, las líneas de problematización, las rutas genealógicas de las preguntas sobre la subjetividad y, en suma, la orientación de los problemas que pretenden ser abordados.

En este trabajo se adopta la modalidad biográfica de las *trayectorias de vida de tipo temático* (cfr. Mallimaci y Giménez, 2006, p. 175 ss.; Bolívar et al., 2001, pp. 180-183) el cual se centra en la reconstrucción de acontecimientos de la vida y experiencias personales en torno a un eje analítico determinado, en este caso, la alteridad en el ejercicio de la educación en derechos humanos. Frente a la modalidad de trayectoria de vida integral centrada en el interés por la historia completa de los individuos, se adopta la aproximación a la totalidad de la vida que se ofrece como ‘panorámica del yo’ a partir del tema que se investiga.

Ahora bien, partiendo de la noción del sujeto como constructor de realidades y de sus propias comprensiones, que son de interés en la perspectiva biográfica, se tomará como referente epistemológico principal el enfoque de la fenomenografía. Se trata de una teoría asociada a las investigaciones de cuño interpretativo, desarrollada originalmente por Ference Marton y Roger Säljö en el Departamento de Educación de la Universidad de Göttingen, Suecia, desde finales de la década de los setenta.

Desde sus primeros planteamientos, el objetivo de la fenomenografía ha sido la comprensión de los fenómenos a partir del punto de vista de quien los vivencia, enfatizando las diferentes valoraciones posibles sobre una realidad específica. En esta perspectiva, las comprensiones o concepciones son constructos a modo de ideas, experiencias, significados, que los sujetos atribuyen a los diversos fenómenos del mundo alrededor de ellos (cfr. Marton, 1981).

La fenomenografía se fundamenta en dos principios que constituyen su plataforma conceptual, en afinidad con la perspectiva biográfica. El primer principio, de *relacionalidad*, establece la trama vinculante de las concepciones en la relación interna entre los actores y el fenómeno, procurando integrar los aspectos personales con los específicos del contexto que origina las comprensiones. El segundo, fenomenográfico, el de la *perspectiva experiencial*, manifiesta que las atribuciones de significación en la cotidianidad son las que afianzan las diferentes concepciones sobre el mundo. De aquí puede inferirse que el obrar humano es “configurable” por la complejidad de la experiencia vivida.

En este marco, se inscribe la definición de *dispositivos para la recolección de información*. Asumimos la primacía instrumental de la entrevista como es considerada tanto por la

fenomenografía como por el paradigma biográfico-narrativo, en su variante de “*entrevista biográfica*” descrita por Ruiz (1996, p. 295) como género multifactorial que “no se reduce a un procedimiento técnico de entrevista, sino que implica una relación de relativa intimidad, intensidad y duración, al mismo tiempo que un esfuerzo de construcción, de mantenimiento y de conclusión de una relación social artificialmente pactada”.

Esta modalidad de entrevista procura un conocimiento más profundo del modo como los sujetos construyen los contextos en los que participan desde el valor de su conocimiento y experiencias de vida.

Ahora bien, la entrevista biográfica como instrumento de especial importancia en la recolección de información, exige el uso de otros recursos que la preparan e impulsan. Por tratarse de la elaboración de trayectorias de vida cuyos sujetos poseen amplio recorrido en el mundo intelectual y cultural, se realizará un *seguimiento documental* que apoye el desarrollo de la(s) entrevista(s).

Ante la eventual abundancia de la producción bibliográfica (documentos, artículos, libros, investigaciones, etc.), se realizará un rastreo general de los materiales escritos a partir de la mediación conceptual de las categorías principales de la investigación: *alteridad y educación en derechos humanos*. Estas categorías actúan como criterio de selección y discernimiento sobre la información que pueda ser encontrada.

Apuntando hacia un primer momento del *análisis de contenidos*, será incorporada la técnica de los *biogramas* que, ante relatos personales y el trabajo de archivo, permite organizar la información para la construcción de interpretaciones focalizadas y la determinación de categorías fundamentales.

Los criterios que servirán de pauta para esta sistematización, se basan en el análisis de la producción biográfica como construcción narrativa de la realidad (cfr. Bruner, 2000, p. 149 ss.), entre los que puede destacarse la deformalización del tiempo, el uso referencial de las cronologías y la comprensión de los hechos en función del relato; el análisis de secuencias a partir del encadenamiento de sucesos significativos, los llamados “momentos críticos” (Sautu) o “puntos de inflexión” (Bruner), y la búsqueda de los “Estados intencionales” que provocan los relatos.

Finalmente, las *implicaciones* que se esperan de esta investigación, se asocian con el uso creativo de la perspectiva biográfica para abordar nuevas dimensiones de la educación relacionadas con la vinculación existencial de los sujetos dentro de ella. El potencial de los estudios biográficos en la investigación educativa, exige fortalecer los aspectos que sugiere Mallimaci y Giménez (2006, p. 206), a saber: a) las interacciones entre individuo y sociedad; b) el énfasis en la noción de proceso, esto es, en el estudio del recorrido vital desde una “estructura diacrónica” que supone la reconfiguración del tiempo, la palabra y el espacio, tomando como eje los acontecimientos de la propia vida; y c) la apertura a temas y sujetos poco considerados desde otras posturas epistemológicas.

De igual modo, los desarrollos futuros pueden orientarse a la consolidación de los ejes principales que estructuran este trabajo. Por un lado, investigaciones que evidencien la perspectiva ética de la alteridad dentro de la educación en derechos humanos como ámbito para su efectucción. Por otro, investigaciones que extiendan la perspectiva fenomenográfica en la investigación educativa a estudios de naturaleza biográfica o de historias de vida.

Bibliografía

- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Bolivar, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En: Vasilachis, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Marton, F. (1995). Fenomenografía: una perspectiva de investigación para averiguar comprensiones diferentes en la realidad. En: Sherman y Webb (eds.). *Qualitative research in education. Forms and methods*. London: The Palmer Press.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography-describing conceptions of the world around us*. Goteborg: Instructional Science 10.
- Miranda-Albuquerque, J. (2008). *Ética da alteridade e educação*. Porto Alegre: Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. (Traducción propia).
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Levinas, E. (1995). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sautu, R. (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sucasas, A. (2004). Emmanuel Levinas (1906-1995): el absoluto ético. En: Barroso, M. y Pérez, D. (eds.). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Levinas*. Madrid: Trotta.

Las prácticas docentes alrededor de la educación para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña (España)¹

Gustavo González Valencia
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El debate que ha generado la implementación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC) en España, ha provocado que, por momentos, se olvide indagar y desvelar lo que para los profesores realmente significa educar para la ciudadanía, las finalidades que le otorgan y las estrategias de enseñanza que emplean. En este sentido, el trabajo presenta algunos hallazgos de una investigación donde se abordan los tópicos mencionados. En ésta, se tratan de analizar varios aspectos que configuran la praxis docente, con la intención de generar aportes al debate sobre la enseñanza de la educación ciudadana en la pedagogía obligatoria, y en relación con la formación del profesorado en aspectos referidos a esta área del conocimiento o categoría social. Esta investigación se enmarca en un trabajo amplio que realiza el Departament de Didàctica de les Ciències Socials, de la Universitat Autònoma de Barcelona, sobre la educación para la ciudadanía.

Palabras Claves: educación para la ciudadanía, qué significa, finalidades y estrategias de enseñanza, profesores.

Introducción

La formación de ciudadanos ha sido y continúa siendo uno de los propósitos centrales de la enseñanza obligatoria. Poner en duda esta tarea, representa no reconocer los avances y planteamientos hechos de manera explícita desde diversas propuestas teóricas, legales y sociales. Es necesario revisar si, para materializar este propósito, debe o no existir una asignatura correspondiente a un espacio diferente.

En España, y de manera concreta en Cataluña, la implementación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC), ha suscitado diversidad de reacciones y posiciones que representan una oportunidad para realizar acciones investigativas que permitan identificar y comprender diversos aspectos que rodean su materialización.

En esta lógica, identificar y comprender qué entienden los maestros por EpC, representa una tarea –central para la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS)– relevante en el momento de pensar acciones que pretendan contribuir a su puesta en práctica.

La reflexión sobre la realidad educativa que ha rodeado la implementación de la asignatura, ha llevado a preguntarse ¿qué entienden los profesores de las ciencias sociales por EpC? ¿Qué finalidades le otorgan a dicha asignatura? ¿Qué estrategias de enseñanza privilegian?

1 Esta comunicación forma parte del “Qué piensan los profesores de tercero de eso de qué es, por qué y cómo debe enseñarse y evaluarse la asignatura de educación para la ciudadanía”, realizada con el soporte de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Pecisamente por esto, la investigación pretendió acercarse y profundizar en lo que entiende el profesorado por EpC, las finalidades que le otorga y las estrategias de enseñanza que emplea. Los hallazgos pretenden contribuir al debate intelectual y social que ha generado la asignatura, para así plantear alternativas y sugerencias que contribuyan a cualificar su implementación, tarea central de la DCS.

Aproximación al concepto de ciudadanía

La ciudadanía es una construcción social con pasado, presente y futuro. Benítez citando a Arent (1997 citada en Benítez, 2005, p. 38) plantea que

... las experiencias fundamentales de la política de Occidente provienen de dos realidades de la antigüedad: las polis griega y la res pública romana. [...] El concepto de ciudadano y la ciudadanía, aparece por primera vez en ellas, y llegan hasta nuestros días.

Es relevante considerar que en aquella época, sólo eran ciudadanos las personas libres (en un contexto en el cual existía la esclavitud), generalmente hombres (las mujeres no eran consideradas ciudadanas), pertenecientes a uno de los linajes o grupos sociales determinados (en su mayoría, con recursos económicos), y que, como colectivo, estaban unidos por una religión.

El referente moderno de ciudadanía más conocido, es el de T.S. Marshall (1998, p. 302), que propone que ésta se compone de tres elementos, “civil, política y social. El elemento civil consiste en los derechos necesarios para la libertad individual”.

En la modernidad, la ciudadanía se asume con una fuerte reflexión ética a partir de las aventuras homogenizadoras y absolutistas. Se reconoce que el hombre y la mujer son poseedores de derechos y deberes, que les permiten actuar individual y socialmente bajo criterios de libertad, civilidad, respeto, etc. Se intenta trascender el reconocimiento jurídico, ya que la posesión de un documento legal no significa que las personas asuman los deberes y derechos que trae asociados. Posicionarse desde esta perspectiva, es ubicar al ciudadano en el escenario de la búsqueda de imperativos morales que lo movilicen hacia la búsqueda de una mejor vida para él, en consonancia con la sociedad. En este sentido, una perspectiva participacionista de la ciudadanía puede ser la más adecuada y cercana a las necesidades de la democracia contemporánea. En este sentido, el “ciudadano es quien participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas” (Barber, 1984 citado en Cortina, 2003, p. 43) desde las cuales busca construir una mejor polis.

Es relevante considerar que, bajo el esquema del Estado-Nación, los conceptos de ciudadano y ciudadanía asumen una fuerte connotación de arraigo al territorio (en lo legal y en la creación de identidad nacional). Los cambios generados por la desaparición de fronteras y la configuración de entidades supranacionales (Unión Europea), hacen que el Estado-Nación ceda algunas dimensiones de la ciudadanía, a la nueva organización (decisiones que toman las instituciones supranacionales que influyen en los territorios) y le plantean al ciudadano nuevas escenarios y realidades.

En el contexto de la Unión Europea (UE), cobra relevancia el interés por contribuir a formar ciudadanos que “cooperen en la construcción de una comunidad política” (Cortina, 1996, p. 25), ya que la UE continuará ampliando sus fronteras, lo que trae consigo el incluir nuevos territorios, instituciones, personas, realidades sociales y culturales diversas y complejas. Es así como la educación ciudadana de las personas, pasa a ser una necesidad de los Estados y de la UE en su conjunto, ya que “tal cohesión no puede lograrse sólo mediante una legislación impuesta, sino sobretudo a través de la libre adhesión y participación de los ciudadanos: por medio del ejercicio de la virtud moral de la civilidad” (Cortina, 1996, p. 25).

Ciudadanía y la enseñanza obligatoria

La universalización de la escolarización y el consecuente aumento de los años que una persona está en el sistema educativo,

... ha hecho creíble la posibilidad de que el proyecto ilustrado pudiese triunfar gracias al desarrollo de la inteligencia, al ejercicio de la racionalidad, a la utilización del conocimiento científico y a la generación de un nuevo orden social apoyado en la existencia de ciudadanos respetuosos.

Este logro no ha derivado en una línea continua de paz y convivencia. Lo anterior ha evidenciado que la formación ciudadana es una tarea permanente, donde la escuela y la escolarización ocupan un lugar importante, ya que la democracia es posible en tanto existan personas que la constituyan y fortalezcan, lo que se logra si éstas asumen posiciones éticas, reflexivas y críticas con respecto al mundo en el que viven, y contribuyen a generar realidades deseables.

El vivir en democracia, ha implicado la existencia de diversos problemas y amenazas, que “se pueden enmarcar en cuatro grandes grupos: creciente problema de individualización, sociedades cada vez más pluralistas y culturalmente diversas, caída de políticas identitarias y la banalización del propio proceso político” (Vallespin, 2002 p. 97 en Ruiz, Aurora, 2002).

Desde una perspectiva centrada en el ejercicio ciudadano, existen otros problemas que han contribuido a aumentar el interés por la educación para la ciudadanía, como es “la escasa, cuando no la nula, participación de la juventud en la vida pública y el escaso conocimiento sobre las instituciones políticas y democráticas” (Santisteban y Pagès, 2007, p. 354).

Frente a estas realidades, se le reclama a la escolarización obligatoria que forme un ciudadano con determinadas habilidades, competencias, virtudes, comportamientos, etc. Casi siempre este reclamo va acompañado de propuestas, recetas o guiones. En este marco, la existencia de la asignatura de EpC no supone la solución a las dificultades que engendra esta clase de educación, sino que se puede convertir en un escenario desde el que se puede contribuir a su configuración y consolidación. Esto no supone que esta tarea no se realizará, sino que la asignatura le concede un espacio sobre el que es necesario trabajar e investigar.

La educación para la ciudadanía

El diseño de estrategias que contribuyan a instruir, educar y formar personas que puedan hacer ejercicio de su ciudadanía, es una tarea que asumen sociedades interesadas en la profundización de la democracia. En este sentido,

... la ciudadanía, como toda propiedad humana, es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios de comunicación, ambiente social). Porque aprender a ser ciudadanos se aprende como a casi todo (Cortina, 1997, p. 219).

Pero ¿qué entiende por EpC los profesores? ¿qué y cómo debe enseñarse una asignatura de esta naturaleza?

Para el Consejo de Europa, la EpC es

... la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Aunque sus objetivos y contenidos son sumamente variados, tres son los temas que tienen un interés especial: (a) la cultura política, (b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y (c) la participación activa (Eurydice, 2005, p. 10).

La referencia anterior sugiere la necesidad de un equilibrio entre una dimensión individual y colectiva de la ciudadanía, así como del pensamiento y la acción. A este planteamiento subyacen nociones relacionadas con el aprendizaje de habilidades y comportamientos, que permitan a las personas actuar y asumir responsabilidades como ciudadanos. También puede ser entendida como una estrategia que corresponde a la idea de que

... a medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable no sólo de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para la sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin (Dewey, 1978, p. 29).

La asignatura de educación para la ciudadanía

La existencia de una asignatura de EpC, puede ser entendida como una respuesta al interés de incrementar y fortalecer los procesos de participación ciudadana, de conocimientos cívico-políticos, práctica de los derechos humanos, etc. En uno de los informes de investigación más renombrados en el mundo (Informe Crick 1998), se planteaba: “we recommend that the statutory entitlement to citizenship education in the curriculum should be established by setting out specific learning outcomes for each key stage”.

La asignatura puede ser asumida como la posibilidad de formar ciudadanos para que puedan

... dar contenido concreto a las instituciones y prácticas democráticas [y ciudadanas que] se ven forzadas y potenciadas –o bien lastradas y desmovilizadas– por la existencia de esas mismas instituciones u otras condiciones sociales. Entre éstas se encuentra [...] el funcionamiento de un sistema educativo sintonizado hacia la potenciación de ese sujeto capaz de ejercer competentemente sus derechos [y deberes] de ciudadanía (Vallespin 2002, p. 98, en Ruiz, 2002).

En España, la Ley Orgánica de Educación del 2006, introduce en el currículo escolar una asignatura de EpC, cuya

... finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global (BOE núm. 106/2006, p. 17163).

En Cataluña, la asignatura asume el nombre de Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans. Sus propósitos son

... promoure també el bon clima escolar i la implicació dels diferents estaments que componen la comunitat educativa en l'objectiu comú d'educar per a ser i conivire, amb el màxim de coherència entre el que es diu i el que es practica en tots els àmbits de la vida escolar (Currículum educació secundària obligatòria - Decret 143/2007, p. 4914).

La asignatura tiene una intensidad de 35 horas en el curso escolar, y se empezó a orientar en el periodo 2007-2008, en tercero de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO); para el 2008-2009, en cuarto de ESO.

La norma plantea que

... l'aprenentatge d'aquesta matèria va més enllà de l'adquisició de coneixements: se centra en les pràctiques escolars que estimulen el pensament crític, la participació i l'assimilació dels valors fonamentals de la societat democràtica, amb l'objectiu de formar futurs ciutadans i ciutadanes responsables i participatius, però també empàtics i solidaris. Juntament amb l'avaluació formativa, s'ha de potenciar l'avaluació en l'acció, és a dir, l'avaluació de l'elaboració i aplicació

de projectes d'intervenció social en la comunitat (Currículum educació secundària obligatòria. Decret 143/2007, p. 4915).

Lo anterior significa llevar la EpC más allá de los espacios y fronteras físicas de la escuela, lo que a su vez puede contribuir a fortalecer la interacción entre la escuela y el medio social en que está inmersa. Los objetivos que establece la norma se encuentran agrupados de la siguiente manera: aprender a ser i actuar de manera autònoma, aprender a conviure y aprende a ser ciutadans i ciutadanes en un món global.

Profesores y la educación para la ciudadanía

La ley establece que la EpC puede ser orientada por licenciados en: Filosofía y Letras, Geografía, Historia, Humanidades, Ciencias Políticas, de la Administración y Sociología. A partir de esto, surge la pregunta ¿el licenciado que enseña la asignatura debe poseer alguna formación específica para hacerlo? Diversos autores (Evans, M. 2006; Bolivar, A. 2007; Vitry, D. 2007) resaltan que más allá de poseer una formación inicial,

... el éxito de la materia depende, junto a otros factores de la capacidad de su profesorado para enseñar los contenidos, ser capaz de promover enfoques más activos fundados en la participación en el aula y centro, y más ampliamente en la vida social (Bolivar, 2007, p. 157).

Dentro de los criterios en el momento de elegir o designar quién enseña la asignatura, la formación inicial debe aparecer como uno, pero no el único de ellos. Se debería considerar que “ambos aspectos (formación y motivación) son importantes para la calidad de la docencia y deberían tenerse presentes en la selección del profesorado” (Bisquerra, 2008, p. 244).

¿Qué licenciado puede ofrecer una EpC de calidad? Es oportuno indicar que la literatura revisada sugiere la existencia de mayores cercanías de unas áreas del conocimiento que otras. Valorar la importancia e influencia de la formación inicial sobre el desarrollo de la asignatura —concepciones y prácticas educativas—, es un tema del que no se ha indagado suficiente, y al que la presente investigación pretende contribuir.

Abordar el pensamiento del profesor, significa intentar avanzar en la comprensión de:

... lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la geografía, la historia y las Ciencias Sociales, [para esto] es necesario conocer las teorías que guían las acciones de los profesores como prácticos, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar determinadas decisiones y a actuar de una determinada manera. Sólo a partir de la comprensión de la naturaleza de sus acciones, el profesor podrá iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica que podrá conducirlo a su mejora. El cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa (Pagès, 1997, p. 213, en Benenjam y Pagès, 1997).

El profesor toma, cotidianamente, decisiones que afectan su práctica docente. Estas decisiones se encuentran influenciadas, en alguna medida, por el currículo, el contexto, sus creencias, opiniones, la cultura, etc. Las decisiones alrededor de su quehacer docente, influyen y determinan lo que enseña y cómo lo enseña, y a su vez explican y determinan cómo aprenden sus estudiantes.

Metodología

La investigación indagó en 24 profesores de ESO, pertenecientes a las Ciencias Sociales y Humanas, que orientaban y no orientaban la asignatura de EpC en Instituciones de enseñanzas secundaria obligatoria (públicas y concertadas) de Cataluña. Los profesores contestaron un cuestionario en el que se indagaba por las finalidades, contenidos más y menos importantes,

estrategias de enseñanza, evaluación, necesidades de formación, etc., alrededor de dicha asignatura. Los datos obtenidos, fueron analizados en tres fases; la primera consistió en un análisis estadístico con SPSS 15; la segunda pretendió acercarse a identificar posibles topologías de profesores alrededor de las finalidades, contenidos y estrategias, para lo que se empleó el programa SPAD 5.0. A partir de los datos obtenidos, se realizó una tercera fase, que consistió en la realización de 4 entrevistas en profundidad. Las personas entrevistadas fueron hombres y mujeres de las diversas formaciones, de diferentes edades y años de experiencia como profesores. Esta fase tuvo como propósito obtener una lectura cualitativa de los datos. La información obtenida por medio de la entrevista, fue analizada bajo los planteamientos del análisis de contenido a través de un análisis matricial.

Los hallazgos de la investigación

Las personas que contestaron el cuestionario, tenían, en su mayoría (71%), formación en ciencias sociales (licenciados en Geografía e Historia, en Ciencias de la Información y en Historia), seguidos (29%) con formación humanística (licenciados en Humanidades, Filosofía y Letras, y Estudios Eclesiásticos).

Desde el punto de vista de las finalidades, los datos estadísticos muestran la existencia de una convergencia en las que se dirigen hacia la convivencia y, como tal, subyacen algunos aspectos referidos a la pluralidad. En este conjunto de finalidades, se refleja el interés por contribuir al ejercicio de la ciudadanía activa y responsable, lo que guarda relación con el planteamiento del Consejo de Europa cuando propone una ciudadanía activa y responsable. Llamen la atención aquellas finalidades que no son elegidas, lo que indica una toma de distancia en relación con la instrucción democrática y política. Es interesante considerar que, el analizar la vida en la escuela, no sea una de las finalidades y referentes importantes. En este punto, no hay diferencias marcadas por formaciones iniciales, ya que tanto las personas con formación en ciencias sociales como en humanística, convergen en las respuestas. Esto se puede deber a una aceptación de lo que pauta la ley, ante lo que la formación disciplinar concreta puede considerarse un factor que no genera diferenciación.

Tabla No 1. Clasificación de las finalidades asignadas a la EpC

FINALIDADES	
Desarrollar el espíritu crítico sobre la realidad social.	25,0 %
Aprender a vivir en sociedad.	19,4 %
Transmitir valores democráticos para la convivencia.	19,4 %
Aprender a vivir el ejercicio de la ciudadanía.	13,9 %
Dar medios de integración social y cultural.	9,7 %
Construir la identidad.	6,9 %
Estudiar y comprender la actualidad.	2,8 %
Sensibilizar sobre cuestiones del patrimonio.	1,4 %
Analizar la vida en la escuela.	1,4 %
Estudiar los derechos humanos y de la ciudadanía.	0,0 %
Estudiar las instituciones y las leyes.	0,0 %

En el apartado de las estrategias de enseñanza, se le proponía a los docentes construir una clasificación entre la más y menos importante. Todos los encuestados y entrevistados coinciden en al menos 5 estrategias (que pueden ser entendidas como las que con mayor fre-

cuencia utiliza) que son: elaboración proyectos EpC, seguida de estudios de caso, resolución conflictos, lecturas de noticias de actualidad y dilemas morales.

Tabla No 2. Clasificación de las estrategias de enseñanza para la EpC

Nota. La lectura de la tabla se hace siendo los valores cercanos a 0 los de mayor preferencia.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	
Elaboración proyectos EpC.	2,3
Estudios de caso.	4,4
Resolución conflictos.	4,4
Lectura noticias de actualidad.	4,8
Juegos de roles.	6,2
Videos.	6,3
Búsqueda de información Internet.	8,0
Exposición por parte del docente.	8,3
Salidas didácticas.	8,3
Lectura libro asignatura.	9,3

Llama la atención la poca utilización de los textos escolares, lo cual fue reafirmado en las entrevistas. Las razones para ello giran alrededor de que: el libro es usado como referente pero no como guía; es un lugar para ubicar fuentes; no se encuentran bien diseñados o son muy densos o muy infantiles, o sirven como referente el primer año de implementación, pero no se emplea en el segundo. Los docentes consideran que una asignatura de esta naturaleza no debe estar condicionada por la estructura de un libro, sino abierta a lo que plantea el contexto, la realidad y la actualidad que rodea el Institución de educación superior.

Para las personas entrevistadas, la asignatura de EpC es entendida como un área que debe enseñar a pensar de manera crítica y reflexiva el mundo y su entorno. El desarrollo de un pensamiento propio es un paso previo a la participación, al diseño de estrategias de transformación individual y social. Es importante señalar que desde cada formación, se le otorga un matiz específico a ese enseñar a pensar, que se plasma de la siguiente manera:

- Para profesor de filosofía, la EpC es una asignatura para que los estudiantes reflexionen y piensen de manera ética acerca de lo que sucede en el mundo y, desde aquí, se posicionen de manera autónoma. Lo importante es que los estudiantes piensen por sí mismos. Transformar el pensamiento y actitudes del alumno no es la finalidad central de la asignatura; si esto sucede, se da porque el estudiante así lo considera. El contenido, concepto y estrategia aparece como el medio que permite materializar el planteamiento anterior.
- Para los licenciados en ciencias sociales (en Geografía e Historia), la EpC permite conectar de manera directa al estudiante con la realidad, y pretende poner en contacto directo a éstos con su entorno inmediato y lejano. Es un espacio para que la lectura crítica y reflexiva de esta realidad lleve a los alumnos a pensar, diseñar y materializar estrategias de transformación de sus realidades. Bajo este planteamiento, el pensamiento y la acción aparecen como algo que debe ser coherente.
- Para el licenciado en humanidades, la EpC es un espacio donde los estudiantes comprendan lo que sucede en la realidad. Este planteamiento se encuentra rodeado y mediado por la necesidad de impulsar valores para la convivencia. Esta posición puede ser

entendida como un punto intermedio entre el interés por desarrollar un pensamiento crítico, sin llegar a un planteamiento ético, como tampoco llegar a la intervención directa de los estudiantes en su entorno.

- En relación a las estrategias de enseñanza, éstas son variadas, pero dentro de ellas tiene mayor centralidad el aprendizaje por proyectos, asociado al aprendizaje basado en el servicio. Esto muestra el interés de los profesores por que las estrategias de enseñanza tengan un potencial formativo y no sean sólo un conjunto de procedimientos.
- Las preferencias por unas estrategias más que por otras, varían entre formaciones iniciales. Estas diferencias no se dan por las estrategias en sí, sino que son el reflejo de las finalidades que le otorga a la educación para la ciudadanía.

Conclusiones

A partir de los hallazgos de la investigación, se plantean las siguientes conclusiones:

- La asignatura es valorada como un espacio para hacer confluir temas que se abordan de manera parcial o fragmentada en otras asignaturas. Es un lugar para acercar a los estudiantes a algunos hechos o realidades sociales próximas y lejanas. Al presentar hechos sociales relevantes, se busca que los ellos piensen, indaguen, tomen posición y planteen soluciones.
- En términos generales, los datos evidencian convergencias alrededor de las finalidades que rodea la asignatura de EpC, lo cual abre la posibilidad de proponer un abordaje interdisciplinar. Esto puede llevar a pensar en una mirada amplia de éste y de sus implicaciones didácticas, desde las diferentes áreas del conocimiento.
- Los planteamientos explícitos e implícitos en los datos, muestran un interés por trabajar lo cercano y lo lejano, haciéndose mayor énfasis en lo primero. Según los docentes, esto cobra mayor relevancia ante la diversidad presente en las aulas de clase —en la mayoría de los casos como producto de la inmigración Europea y extracomunitaria—, lo que plantea la necesidad de que el ejercicio ciudadano de los estudiantes se encuentre situado en el contexto donde viven y conviven.
- Los resultados muestran la necesidad de abordar, de manera sistemática y consistente, investigaciones alrededor de los textos escolares, ya que su uso y valoración generan más preguntas que respuestas, alrededor de su utilidad y futuro como estrategia y referente teórico para los estudiantes.
- La investigación abre interrogantes relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado: ¿una formación alrededor de la EpC debe ser abordada desde una sola perspectiva disciplinar, cuando los datos dan a entender que existe convergencias entre las diferentes áreas del conocimiento? ¿Es posible llegar a un abordaje interdisciplinar de la asignatura, y de la formación inicial y permanente del profesorado? ¿Es adecuado pensar en una didáctica específica de la EpC?
- Desde lo didáctico, es interesante avanzar en una investigación de mayor envergadura, en términos de los planteamientos y de las personas encuestadas y entrevistadas, para así intentar llegar a desvelar las posibles tipologías de profesores de la EpC, y responder a las preguntas que generan este tipo de investigaciones.

Bibliografía

- Advisory Group On Citizenship (1988). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Recuperado el 20 de noviembre de 2008. Disponible en: [www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf].
- Benítez, B. (2005). La ciudadanía de la democracia ateniense. *Revista Foro Interno*, 5, 37-58.
- Benejam, P. y Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Cisspraxis S.A.
- BOE (2006). *Número 106, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. pp. 17158-17207.
- Bolívar, B. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (8th ed.). Buenos Aires: Losada.
- Diario Oficial de Catalunya (2007). *Número 4915, Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació*. pp. 21870-21946.
- Eurydice (2005). *La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29 (2), 410-435.
- Marshall, T. H. (1997, julio-septiembre). Ciudadanía y clase social. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 79, 297.
- Vitry, D. (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collage*. Paris: Les dossiers. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Ruiz, A. (2002). *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Escuela Nueva.
- Sacristán, J. (Ed.). (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En: Avila, R. M., Lopez, R. y Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 353-367.

Participación del docente en la formación del carácter ético del estudiante universitario

Sandra Lizardo V.

Resumen

Las políticas educativas a ejecutar en las instituciones de educación superior, proclaman la necesidad de desarrollar acciones que posibiliten la formación integral de los estudiantes. La función docente en las universidades, debe ser desarrollada a partir del ofrecimiento de experiencias de aprendizaje que promuevan en los estudiantes, además de la adquisición de competencias específicas en su área profesional, la formación de actitudes éticas y morales necesarias para su desempeño como ciudadanos autónomos, responsables y participativos. La actuación del profesor universitario en los procesos de formación de los estudiantes, debe partir de la consideración del aprendizaje como un proceso individual, abierto, evolutivo, sometido a cambios constantes, y que le permite al sujeto organizar su mundo, su experiencia, así como desarrollar su capacidad para interpretar la realidad e intervenir en ella. La consideración de la participación activa del estudiante debe referirse no sólo a la dimensión cognoscitiva; incluye también la actitudinal-social. En virtud de los planteamientos expuestos, este trabajo tiene como propósito señalar algunos de los aspectos que deben caracterizar la actuación del profesor universitario en el ejercicio de su función docente con miras a la formación del carácter ético de los alumnos. El escenario adecuado para la conformación de la autonomía moral de éstos, encuentra cabida en una práctica comunicativa en el aula sustentada en el diálogo, el acuerdo, el respeto de las diferencias y la pluralidad de opiniones que favorezcan el descubrimiento, interiorización, y reconstrucción de las vivencias, valores, y creencias de los sujetos.

Presentación

La determinación de la pertinencia de la educación superior y, en forma particular, la pertinencia de la función docente universitaria, plantea la necesidad de establecer el tipo de formación ajustada a los requerimientos de un escenario histórico social específico, y señalar los rasgos que deben definir las actividades de enseñanza pertinentes para la consecución de tal formación.

Las políticas educativas expuestas por ciertos organismos internacionales, exponen el desarrollo de acciones que posibiliten la formación integral de los estudiantes como eje central de la docencia universitaria. En torno a estas ideas, los planteamientos manejados por la UNESCO (1998) proclaman la necesidad de transformar y adecuar los sistemas de educación superior con el propósito de que éstos contribuyan, efectivamente, al desarrollo y mejoramiento de la sociedad en general.

En virtud de tal objetivo, el centro de la actividad académica reside en el interés por el estudiante y en la ejecución de acciones que favorezcan el pleno desarrollo de sus capacidades; la obtención de una educación centrada en la participación y en la formación de actitudes proclives a la igualdad, la justicia y la tolerancia.

Este planteamiento imprime un carácter integral a la educación ofrecida por las instituciones de educación superior. En el caso concreto de las universidades, además de la

capacitación técnica de los estudiantes, es imprescindible la formación de las actitudes éticas y morales necesarias para su desempeño como ciudadanos responsables, críticos, participativos y conscientes de su papel activo en el impulso y ejecución de las transformaciones sociales. Así, su formación integral se determina en función de la articulación y construcción de diferentes tipos de conocimientos, todos los cuales deben ser favorecidos por el ejercicio de una docencia universitaria identificada con las finalidades y metas educativas que la realidad social impone al sistema educativo.

De acuerdo con estas ideas, el presente ensayo tiene como propósito señalar algunos de los aspectos que deben caracterizar la actuación del profesor universitario en el ejercicio de su función docente con miras a la formación del carácter ético de los estudiantes. Para este fin, se analizan los principios expuestos por el enfoque constructivista del aprendizaje a partir de los aportes de Porlán (2000) y Flórez Ochoa (1994); relacionando, además, estas ideas con las perspectivas expuestas por Camps (1998) y Cortina (1997), referidas a la formación del carácter ético de los sujetos.

La construcción de conocimientos: dimensión cognitiva y social

Los planteamientos provenientes del enfoque constructivista en torno al cómo se produce y genera el conocimiento, le confieren un papel de importancia a los significados otorgados por el propio sujeto como protagonista de su historia. No resulta admisible, entonces, concebir al sujeto como un receptor pasivo del conocimiento. La consideración de la participación del sujeto y de su punto de vista, permite indicar que éste mantiene una actividad permanente en la construcción de la representación que hace de la realidad que lo rodea; tal representación introduce, a su vez, directrices en la manera en la cual el sujeto puede llegar a desenvolverse ante la realidad. Así, la génesis y evolución de las ideas se desarrolla mediante operaciones de transición regidas por el conflicto, la contextualización y la integración.

Tal escenario exige la aplicación de procesos de aprehensión fundamentados en actividades de índole creativas y constructivas. Con este tipo de enunciado, se persigue “abandonar la suposición de que el conocimiento se organiza en conjuntos proposicionales estáticos y reconocer que las ideas de cualquier tipo constituyen poblaciones conceptuales en desarrollo histórico tanto en el plano colectivo como en el individual” (Porlán, 2000, p. 46). Esta afirmación indica la posibilidad de modificación de los esquemas de pensamiento existentes en los sujetos a partir de la confrontación con nuevas experiencias; las ideas y los conocimientos cambian como producto de la propia actividad del sujeto. En definitiva, es el sujeto, entonces, quien construye sus propios conceptos.

Siguiendo a Porlán (2000), se expone que “los individuos construyen nuevos significados a partir de los anteriormente preexistentes y en interacción con su experiencia física, social y cultural” (p. 63). La reorganización que realiza el sujeto del conjunto de esquemas conceptuales que posee, como consecuencia de su acción directa e intercambio con los diversos componentes de su entorno, determinan el desarrollo de una actividad cognoscitiva que asume un mayor nivel de complejidad en forma progresiva, como resultado de la incorporación e integración de nuevos elementos conceptuales que estimulan la creación de nuevas estructuras relacionales y establecen los fundamentos de apropiación de conceptos de orden mayor.

Los efectos de tales consideraciones, permiten visualizar la incorporación en el ámbito educativo de posturas pedagógicas ajustadas a una visión del aprendizaje diferente y, en consecuencia, al establecimiento de consideraciones en torno a la enseñanza necesaria para

propiciar tal aprendizaje, concebido en los términos de proceso de construcción activa del sujeto.

De acuerdo con lo expuesto por Flórez Ochoa (1994), “lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración” (p. 235). Si la construcción de conocimientos ocurre como un proceso individual e interior al propio sujeto, resulta necesario potenciar estos procesos cognoscitivos, y por ende la naturaleza de las actividades de enseñanza deben partir de la aplicación de tareas de aprendizaje que promuevan el conflicto cognitivo, la integración de nuevos conceptos a la trama relacional que posee el estudiante, y la aplicación del nuevo aprendizaje a situaciones relacionadas con la experiencia real y cotidiana del sujeto.

La teoría idiosincrática construida por el propio individuo a lo largo de su vida, los significados que maneja y los conceptos preexistentes en su estructura cognitiva, son el punto de partida para la aplicación de una enseñanza que, efectivamente, potencie la construcción de nuevos conocimientos, y la transformación y complejización de las estructuras conceptuales existentes.

Siguiendo con las ideas expuestas por Flórez Ochoa (1994), la enseñanza manejada con un enfoque constructivista exige la existencia de una serie de condiciones necesarias para su ejecución, referidas a la presentación de situaciones y actividades capaces de propiciar en el estudiante la insatisfacción y el conflicto entre las concepciones e ideas que posee y la nueva información presentada; la posibilidad de que el nuevo conocimiento adquirido sea susceptible de ser aplicado a situaciones reales y garantice el surgimiento de nuevas interrogantes en el sujeto; el desarrollo de situaciones que le permitan al estudiante la toma de conciencia acerca de los errores presentes en su estructura conceptual; y la garantía de la libre expresión de las ideas y el intercambio de opiniones entre todos los involucrados en el hecho educativo.

Así, la enseñanza constructivista ejecutada tomando como punto de partida el conocimiento personal que poseen los estudiantes, plantea la consideración del aprendizaje como un proceso individual, abierto, evolutivo, sometido a cambios constantes, y que le permite al sujeto organizar su mundo, su experiencia, y desarrollar su capacidad para interpretar la realidad e intervenir en ella.

Lógicamente, la construcción de conocimientos opera tanto en lo concerniente a estructuras de tipo conceptuales como a conocimientos de orden social; en este particular, se afirma que los sujetos construyen sus propias representaciones sobre el mundo social y natural que los rodea, y las mismas son organizadas en estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales y axiológicas (Gallego-Badillo, 1996). Es decir que la construcción de conocimientos no involucra sólo lo concerniente a lo cognoscitivo, sino que incluye también la dimensión actitudinal-social. Con esto, la educación podría ser asumida como una actividad cuya función “... no es sólo instruir y transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones, una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida” (Camps, 1998, p. 11).

Si se tiene en mente la formación integral de los individuos, es pertinente considerar la necesidad de incorporar elementos concernientes a los aspectos éticos y morales como parte fundamental de la actividad educativa; por lo que “educar es una inversión más general, que tiene que ver con una sabiduría teórica y práctica, con un enseñar a vivir desde un punto de vista no sólo técnico, sino humano” (Camps, 1998, p. 82).

La posibilidad de formación del carácter autónomo del sujeto, involucra el señalamiento del rol protagónico que éste pasa a exhibir en la estructuración e interiorización de valo-

res, actitudes, criterios morales y pautas de comportamiento, como resultado de asumir un compromiso de índole individual en un escenario de naturaleza colectiva. La formación del carácter de los sujetos (Camps, 1998; Cortina, 1997), es inherente a la función educativa, e incluye la necesidad de inculcar en las nuevas generaciones aquellos valores éticos, propios de la condición humana, mediante la ejecución de acciones que promuevan el respeto de las diferencias y la pluralidad de opiniones.

Es así como la adquisición de normas morales se desprende de un proceso de revisión interna, cuyo resultado se manifiesta en acciones individuales que guardan correspondencia con el conjunto de valores y costumbres exhibidos por el grupo social. Las normas morales se asumen con convicción; o, lo que es igual, el sujeto reconoce internamente el sentido humano que posee tal comportamiento, y se encuentra totalmente identificado con la necesidad de que éste sea exhibido por sí mismo y por el resto de los miembros del grupo social.

Ahora bien, la convicción se desprende de una plena conciencia en torno a la necesidad de respetar y asumir ciertos valores y normas éticas; convicción alcanzada luego de actividades reflexivas que expresen la libertad e independencia de criterio y el sentido autónomo que manifiesta el sujeto en su adhesión a una norma específica; en consecuencia, “hay que decir que tener conciencia moral significa ir ganando una mayor autonomía, hacer lo que hay que hacer por convicción –libremente, pues– y no por obligación” (Camps, 1998, p. 64).

No puede, en todo caso, operar la conformación de una conciencia moral basada en acciones impositivas o de coacción; de ocurrir en esta forma, se obtendría sólo una obediencia aparente, sustentada en el castigo o la conveniencia, pero desprovista de un significado real para el propio sujeto. La pretensión de participar en la construcción de una conciencia moral, debe entonces considerar el cúmulo de vivencias y experiencias previas de las cuales tuvo participación el sujeto, descubriendo aquellas normas que ya están presentes en su propio modo de actuar, promoviendo la toma de conciencia sobre las mismas, y potenciando su posterior aplicación. En este sentido, la autonomía moral involucra la capacidad individual de seleccionar y asumir el principio ajustado a cada caso específico (Camps, 1998).

El escenario adecuado para la conformación de una autonomía moral, sólo encuentra sentido en una práctica comunicativa sustentada en el diálogo y el acuerdo. El alejamiento de posiciones dogmáticas encuentra cabida en un ejercicio discursivo donde las partes involucradas tienen la posibilidad de presentar argumentos racionales sobre sus respectivas posiciones y así obtener resultados consensuados a favor de un bien común. La autonomía moral como resultado de un acto de convicción, no incluye sólo la toma de conciencia en torno a los valores que orientan el comportamiento específico, sino la capacidad de presentar razones para justificar la adhesión a los mismos y de escuchar opiniones diferentes que posibiliten un cambio en el comportamiento. Se trata, entonces, de una convicción racional, la cual “está siempre dispuesta a entrar en un diálogo con quienes mantienen posturas diferentes, a aducir sus razones en ese diálogo, a escuchar las razones contrarias y compararlas, intentando llegar en lo posible a ponerse de acuerdo” (Cortina, 1997, p. 90).

La visión constructiva del conocimiento tanto en el plano cognoscitivo como social, lógicamente incorpora referentes de importancia para la ejecución de la tarea educativa. La necesidad de propiciar en el sujeto, bien sea la reconstrucción de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento asimilados previamente en forma acrítica; o bien la construcción de nuevos conceptos y la ampliación y complejización de las estructuras conceptuales existentes, requiere la presencia de un docente identificado y comprometido con la labor de favorecer la participación activa del estudiante como artífice de su propio aprendizaje. Es conveniente, en este orden de ideas, señalar el tipo de participación que debe tener

el profesor en la formación integral de los estudiantes, particularmente en el contexto de la docencia universitaria.

La presencia de un docente orientado por una visión constructiva del conocimiento, implica la puesta en práctica de una tarea educativa que facilite la reflexión interna en cada individuo y, a partir de esto, promueva la modificación de los esquemas conceptuales existentes y la presentación de nuevas alternativas de solución a los conflictos cognitivos planteados. La enseñanza universitaria debe partir del diseño y ejecución de situaciones de aprendizaje que favorezcan el que los alumnos tomen conciencia de su aprendizaje y asuman el control del mismo.

Resulta pertinente el interés en promover, a través de la enseñanza universitaria, no sólo el dominio por parte de los estudiantes del conjunto de elementos teóricos concernientes a su área de estudio. El propósito de formación integral del individuo, incorpora la consideración de formar al estudiante desde un punto de vista ético y moral. Por supuesto, la enseñanza de la ética no significa su inscripción como materia de estudio en el diseño del currículum universitario; más que eso, la formación integral del estudiante amerita la ejecución de actividades orientadas a garantizar el descubrimiento, interiorización y reconstrucción de las vivencias, valores y creencias, como parte fundamental del pleno desarrollo de la personalidad de los sujetos.

La enseñanza universitaria así concebida, amerita la presencia de un docente dotado de un saber técnico en el área, capacitación pedagógica para el ejercicio docente, y sensibilidad humana necesaria para ser capaz de irradiar en los alumnos, desde su propia convicción, la imperiosa necesidad de asumir y tomar conciencia del conjunto de valores que deben orientar su comportamiento (González Lucini, 2001).

La interacción generada en el aula entre docente y estudiantes, permite la reflexión recíproca en torno a los comportamientos de ambos participantes. Las expresiones verbales y actitudinales del profesor, constituyen un punto de referencia para la interpretación que el estudiante realiza de su propia actuación, e intervienen en la construcción de su estructura de significados particular. No se trata de fijar imposiciones; constituyen sólo elementos referenciales para la toma de decisiones individuales.

El docente debe, por lo tanto, cumplir un papel de mediación tanto en la construcción de conocimientos teóricos como en la conformación del carácter ético de los estudiantes. En ambos casos, las acciones educativas deben partir del reconocimiento del rol protagónico que juega el estudiante en la obtención de su aprendizaje, y de la necesidad de incluir situaciones didácticas que favorezcan la discusión, el intercambio de opiniones y el ejercicio de relaciones democráticas en el aula. En otras palabras, incorporar en el diseño de las situaciones didácticas la naturaleza individual y social de la construcción de conocimientos.

Consideraciones finales

La actividad docente propia de las instituciones de educación superior, debe encontrarse ajustada a los requerimientos planteados por las condiciones de la sociedad actual. La función meramente formativa o de capacitación técnica, debe incorporar elementos de acción que contribuyan a la preparación de un ser integral, con capacidades técnicas, éticas y morales.

La participación del docente universitario, en atención a favorecer la formación integral de los estudiantes, parte de la necesidad de concebir la educación universitaria como la preparación para la incorporación activa de éstos en una realidad económica, política, social y cultural sujeta a constantes cambios. Para cumplir con este cometido, debe generarse en el

aula un clima de confianza, de respeto a las individualidades, y de tolerancia a las diferencias, que favorezcan el diálogo y la libre expresión de las ideas.

Por tal motivo, es conveniente incluir, en el ejercicio docente, actividades de intercambio permanente que permitan la expresión de las opiniones y la argumentación de las diferencias, como elemento clave para la conformación de una convicción ética racional, e incorporar la discusión de los aspectos éticos y morales relacionados con la disciplina de estudio, que le permitan a los alumnos tomar conciencia de ellos y asumirlos como puntos de referencia para la toma de decisiones individuales.

La actuación del profesor universitario, debe fundamentarse en el concepto de autoridad no a partir de una perspectiva impositiva, sino asumir la visión de autoridad como valor (González Lucini, 2001), fundamentada en un comportamiento y actuación coherente con los principios éticos que se proclaman.

La consideración del enfoque constructivista para la práctica docente, plantea elementos de trabajo que permitirían afianzar el carácter protagónico que detenta el sujeto. La importancia adquirida por los significados particulares, exalta la necesidad de dejar a un lado la aplicación de modelos de formación dirigidos a la homogeneización de los individuos y a la simple capacitación técnica como factor necesario para la participación en la esfera productiva.

El docente universitario debe asumir un compromiso fundamental en la preparación de las nuevas generaciones. La tarea educativa en el aula universitaria debe permitir la evaluación de la propia experiencia del estudiante y la discusión democrática como punto de partida para la conformación de la ética y moral con un sentido de convicción y responsabilidad.

Dejando a un lado posiciones dogmáticas y criterios cerrados, la participación del profesor universitario en la formación del carácter ético de los estudiantes, se fundamenta en la exhibición de actitudes que representen puntos de referencia para ellos, al momento de asumir determinadas decisiones personales. El debate en torno a las razones que orientan el comportamiento moral, facilita la toma de conciencia sobre la propia actuación, y sobre los valores que ya están presentes en su teoría personal. Es, en todo caso, la propia experiencia del estudiante, el elemento clave para que el profesor universitario ejecute una acción docente claramente ajustada a los fines y metas que persigue la educación en la dinámica de la sociedad actual.

Bibliografía

Camps, V. (1998). *Los valores de la Educación*. (7ª ed.). Madrid: Grupo Anaya.

Cortina, A. (1997). *La ética de la sociedad civil* (3ª ed.). Madrid: Grupo Anaya.

Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Gallego- Badillo, R. (1996). *Discurso sobre Constructivismo. Nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

González Lucini, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora*. Madrid: Grupo Anaya.

Porlán, R. (2000). *Constructivismo y escuela* (6ª. ed.). Sevilla: Diada Editores.

UNESCO. (1998, octubre). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. París: Autor.

Estado y pedagogía en Kant

José Oliverio Tovar Bohórquez
Universidad Nacional de Colombia

Resumen

En este ensayo mostraré la relación entre la teoría política y la pedagógica en Kant. Para ello será necesario hacer referencia a su filosofía moral debido a que es la base de las dos anteriores. Argüiré, por un lado, que entre los objetivos principales de la educación están, primero, capacitar a los hombres para elegir correctamente las leyes a partir de las cuales se rige la ciudadanía con apoyo del Estado y, segundo, capacitarlos para criticar las leyes con las que estén en desacuerdo. Así, las opiniones razonadas de los individuos servirán también para reformar racionalmente las leyes. Por otro lado, mostraré el método que se debería seguir para lograr este propósito. Comenzaré entonces presentando la propuesta moral kantiana, centrándome en el imperativo categórico, luego pasaré a la propuesta política y, por último, presentaré el *Tratado de Pedagogía*. Daré cuenta de la manera en que se relaciona la pedagogía con la concepción de Estado y haré referencia al método que se debería seguir en pedagogía para que nuestros niños aprendan no sólo a ser mejores ciudadanos, sino a construir un Estado en el que se propugne por la libertad.

Introducción

El propósito del presente ensayo es mostrar la relación entre la teoría política y la pedagógica en Kant. Para ello será necesario hacer referencia a su filosofía moral ya que es la base de las dos anteriores. De acuerdo con esto, mostraremos, por un lado, que entre los objetivos principales de la educación, están, primero, capacitar a los hombres para elegir correctamente las leyes a partir de las cuales se rige la ciudadanía con apoyo del Estado, y segundo, capacitarlos para criticar —en calidad de expertos— las leyes con las que estén en desacuerdo. Así, las opiniones razonadas de los individuos servirán también para reformar racionalmente las leyes. Por otro lado, mostraremos el método que se debería seguir para lograr este propósito. Comenzaré, pues, presentando la propuesta moral kantiana, centrándome principalmente en el Imperativo Categórico (en adelante IC), luego pasaré a la propuesta política, explicando la doctrina del derecho y la concepción del Estado de Kant y, por último, presentaré el *Tratado de pedagogía*, libro en el que se exponen las ideas más importantes del filósofo de Königsberg sobre la educación. En esta parte final, mostraré la manera en la que se relaciona la pedagogía con la concepción de Estado, y haré referencia al método que se debería seguir en pedagogía para que nuestros niños aprendan no sólo a ser mejores ciudadanos, sino a construir un Estado en el que se propugne por la libertad.

Moralidad

La clave de la filosofía moral y política de Kant, está en su concepción de la dignidad del individuo. Esta dignidad da a los hombres un valor intrínseco, un valor *sui generis* que está sobre todos los precios y que no admite equivalente. Además, es la fuente de su derecho innato a la libertad, y del derecho a la libertad se siguen todos sus otros derechos, específicamente los legales y políticos. Dado que todos los individuos poseen esta dignidad y este derecho, todos

los hombres son iguales. Por ello, Kant puede ser visto como el filósofo defensor por excelencia de los derechos humanos, de su igualdad, y de una forma republicana de gobierno.

Ahora bien ¿cómo llega el hombre a poseer esta dignidad inherente? ¿Cuál es la fuente de sus derechos y de su libertad? Kant responde a esta pregunta afirmando que ellos surgen del hecho de que cada uno de los individuos de la sociedad es un ser moral. Para explicar esto, tendremos que hacer referencia a la doctrina del IC de Kant. A continuación haremos un repaso por la Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres (en adelante FMC), con el fin de ser lo más claro posible en la exposición del IC, pues antes de hacer una presentación del Estado en Kant, es necesario exponer los fundamentos de su propuesta moral.

A. Imperativo categórico: primera formulación.

El IC es apodíctico; en él el fin es necesario, se constriñe por medio de mandatos de la moralidad. A éste, Kant también lo llama imperativo de la moralidad. A diferencia de los imperativos hipotéticos, en los que el mandato es un medio para lograr un fin, en éste el fin es visto como un fin en sí mismo; i.e., no se sigue el mandato porque se quiera encontrar algún beneficio a partir de él, se sigue simplemente porque concuerda con una fórmula universal. Este principio es formal; no manda nada concreto, sólo ordena que las acciones se ajusten a una forma dada: la forma de una ley. Esta forma de ley es una norma moral que manda que las acciones del sujeto se ajusten a la universalidad de una ley, dicho mandato tiene como propósito motivar la voluntad (Cf., Rawls, 194). En este caso, es la razón pura práctica la que expresa el IC (Rawls, p. 181), i.e., es ella la que pone los fines últimos de la acción y, por tanto, su fin es producir una persona moral, en tanto que la moralidad es el único fin que puede considerarse como último. Ahora bien, si la máxima¹ no se puede universalizar, es inmoral. Esto querría decir que lo que se debe hacer, debe hacerse por el hecho de ser universalizable: no ayudes al otro porque sea bueno para él, sino porque la máxima de tu acción se puede universalizar. Esto lo presenta en la primera formulación del IC: *obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal* (FMC, 39).

Lo que se quiere decir con esta primera formulación, y esto se ve presente en los ejemplos que expone Kant, es que las únicas acciones que tienen valor moral son aquellas que se hacen por deber, esto es, aquellas que siguen el IC, dejando absolutamente de lado cualquier tipo de interés o propósito.

B. Imperativo categórico: segunda formulación

En la primera formulación, la ley se da en el sentido ley como válida en todos los casos, sin tener en cuenta la dimensión social. Se dará cuenta de dicha dimensión social –primordial para la filosofía moral– en la segunda formulación del IC, también llamado por Kant imperativo práctico: *obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo nunca solamente como un medio*. A partir de esto podría decirse que en el IC no sólo hay una referencia a una fórmula, como lo indica la cita del párrafo anterior, sino que también hay una referencia a las otras personas. En efecto, la segunda formulación del imperativo nos exigirá tratar al otro con dignidad; a esto se refiere Kant cuando afirma que debemos tratar a las personas como fines en sí mismos y no sólo como medio, que sería la manera en la que tratamos a los objetos. Así, habría dos constreñimientos del imperativo, el primero permite dar objetividad a la moralidad, y el

1 Se llama “máxima” a la sentencia mediante la cual dirigimos nuestras acciones morales.

segundo permite ubicar la moral dentro del mundo de los hombres, haciendo necesario que tratemos al otro con dignidad, con respeto, si queremos actuar moralmente.

C. Imperativo categórico: tercera formulación

Adicionalmente, dado que el IC es impuesto por la razón misma, el ser moral es un ser autónomo; ya que cuando actuamos moralmente, no lo hacemos siguiendo preceptos impuestos por algo externo (a esto Kant lo llama *heteronomía*), sino siguiendo los preceptos que nos impone nuestra propia razón. En efecto, a partir del IC evaluamos todas las máximas de la acción humana, sin requerir de nada externo para ello. Esto significaría que la acción moral es la máxima expresión de la libertad; en la medida en que actuamos con un principio impuesto por nosotros mismos, el cual hemos evaluado y encontrado racional (bueno).

La tercera formulación del IC, está expresada en la autonomía. Ahora bien, Kant expresa claramente las dos primeras formulaciones; la tercera, en cambio, tiene distintas variantes, Rawls afirma que hay diez (Cf., 2001, p. 221). Presentaré la que me parece más adecuada, en tanto que presenta claramente la concepción de autonomía de Kant y, además, concuerda con las dos primeras formulaciones, a saber, “[L]a condición suprema de la concordancia de la misma [la voluntad] con la razón práctica universal [...] [es] la idea de la voluntad de todo ser racional como una voluntad universalmente legisladora”.

Libertad positiva y negativa

En la tercera formulación, la de la autonomía (según la cual somos libres en la medida en la que actuemos de acuerdo con las leyes impuesta por nuestra propia razón, esto es, en la medida en la que nos auto-legislemos), Kant hace evidente la importancia de la libertad en la moralidad. Ahora bien, la libertad tiene dos aspectos que el filósofo los llama *libertad negativa* y *libertad positiva*. La primera es la capacidad de actuar independientemente de causas externas; en otras palabras, es libre —desde el aspecto negativo— quien es libre de constricciones externas. La libertad positiva, por su parte, es la propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma; esto es, es la propiedad de la autonomía. A la libertad en sentido negativo, Kant la denomina *libertad externa*, y a la libertad en sentido positivo, *libertad interna*. Esta última es la misma libertad moral o libertad regida por la razón; es la que hace del hombre un ser moral y, por ello, la que le otorga dignidad.

La libertad negativa es condición necesaria de la positiva en la medida en que una persona debe ser negativamente libre para serlo positivamente. En otras palabras, un hombre puede imponerse las leyes morales a sí mismo, sólo si es libre de constreñimientos externos.

Para entrar en materia, diremos que el objeto de la política y de la ley es la libertad en sentido negativo, i.e., la externa, pues su propósito es asegurar que cada individuo pueda actuar libremente, para lo cual obliga al hombre a obrar de modo que su acción no sea un obstáculo a la libertad del otro. Será el derecho el que se encargue de la relación externa de los hombres y, por tanto, de la coacción de su libertad externa.

El propósito de la política, según Kant, es crear las condiciones para que todos los hombres puedan obtener su propio bienestar; buscar condiciones que les permitan alcanzar su felicidad (Cf., Cortés, 2002, p. 180). Sin embargo, no es trabajo de la política guiar al hombre hacia el camino de la felicidad; ella sólo se encarga de buscar la manera más expedita para que la sociedad no sea, en lo posible, un obstáculo para quienes buscan vivir bien (Cf. Hassner, p. 570). Esto lo hace mediante la aplicación de la coacción, labor que es realizada por el derecho.

Doctrina del derecho

Por doctrina del derecho, Kant entiende el conjunto de leyes para las que es posible una legislación exterior (MC, p. 39). En lo que sigue se explicará cómo dichas leyes permiten que el hombre actúe con libertad exterior. Para ello haré un análisis de algunos de los parágrafos en los que Kant define el derecho y muestra cómo éste está ligado a la facultad de coacción, pues creo que ello es suficiente para entender la propuesta del filósofo con respecto a la función que debe cumplir el Estado. Comienzo, entonces, mostrando el argumento mediante el cual él construye el concepto de derecho.

P1.² La relación externa, objeto del derecho, se produce cuando las acciones de un actor influyen en otro u otros (cuando esto sucede, el derecho define cómo puede coexistir la libertad de una persona con la de otra según una ley universal).

P2. El derecho deja de lado los asuntos concernientes a la solidaridad y los deberes éticos como la asistencia, la ayuda a menores, viejos e inválidos.

P3. El derecho no atiende a la materia del arbitrio, i.e., al fin que cada cual se propone con el objeto que quiere (p.e., no se pregunta por si alguien se beneficia o no con la mercancía que compra a un tendero). Sólo se pregunta por las condiciones formales bajo las cuales el arbitrio de uno puede coexistir con el de otro según leyes universales.

C. “El derecho es el conjunto de condiciones bajo las cuales el arbitrio de uno puede conciliarse con el arbitrio del otro según leyes universales”. Por esta razón, el derecho, en general, sólo tiene por objeto lo que es exterior a las acciones. (MC, pp. 38-39).

Dado que me parece que el argumento es bastante claro, sólo haré un comentario respecto a la forma del mismo; puede decirse que la manera en la que Kant construye el concepto de derecho, no consiste en un argumento de tipo deductivo en el que las premisas se sigan evidentemente de la conclusión. Con su argumento, más bien, delimita las funciones del derecho, mostrando todo aquello que no le concierne (al derecho); lo que le permite presentar, de manera satisfactoria, una definición en la que se determina claramente el campo de acción del derecho.

Podemos ahora hacer una analogía con el IC y decir que así como las acciones para ser morales tienen que pasar el test del IC, así las acciones legales tienen que pasar el test impuesto por el derecho. Al respecto, dice Kant: “obra externamente de tal modo que el uso libre de tu arbitrio pueda coexistir con la libertad de cada uno según una ley universal”. En esta proposición se universaliza el principio que surge del argumento con el que Kant pretende definir el derecho. Esta ley, entonces, es el test a partir del cual se medirán las acciones que puedan ser permitidas y las que no, caso en que el Estado hará uso de la coacción por medio del derecho.

Ahora bien, la principal distinción entre la ley moral y la universal del derecho, es que la primera, dado que es impuesta por la razón misma, constituye el móvil de la acción del sujeto (principio de autonomía), mientras que la segunda no cuenta como móvil de la acción, toda vez que es impuesta por algo exterior (heteronomía). Dice Kant: “cuando el propósito no consiste en enseñar la virtud, sino sólo en exponer qué es conforme a derecho, no es lícito, ni se debe incluso, presentar aquella ley del derecho como móvil de la acción” (MC, p. 40).

Como ya hemos dicho, el derecho está ligado a la facultad de coacción. De hecho, Kant afirma que la facultad de coaccionar y el derecho, son una y la misma cosa (Cf. MC, p. 42). Con

2 P: premisa. C: Conclusión.

esto se quiere decir que el derecho es la herramienta que utiliza el Estado para coaccionar las acciones que van en contra de la libertad de los demás, esto es, las acciones violentas. A continuación presento el argumento que él utiliza para tal propósito.

Principio. La resistencia que se opone a lo que obstaculiza un efecto fomenta ese efecto y concuerda con él.

P1. Lo que es obstáculo del derecho, también lo es de la libertad según leyes universales.

P2. La coacción es una resistencia de la libertad.

P3. La libertad (libre arbitrio) es un obstáculo de la libertad según leyes universales y, por ello, del derecho.

C1. La coacción, en tanto obstáculo de la libertad, concuerda con la libertad según leyes universales, es decir, es conforme al derecho.

C2. Al derecho está unida a la vez la facultad de coaccionar a quien lo viola, según el principio de contradicción.

El argumento parte de dos hechos; el primero es que la 'libertad' va en contra de la libertad según leyes universales y, por ello, del derecho. El segundo es que la coacción es un obstáculo de esta 'libertad'. Esto último hace que la coacción se ubique en el mismo lado del derecho y de la libertad según leyes universales en contraposición a la 'libertad'. De donde se concluye que la coacción no sólo concuerda con el derecho y la libertad según leyes universales, sino que está unida (la coacción) a él (el derecho).

El elemento coactivo es definido a partir de lo que Kant llama el derecho estricto, el cual se preocupa por la legalidad de las acciones desde el punto de vista externo, dejando completamente de lado las preocupaciones éticas. Al respecto dice:

... el derecho estricto, es decir, aquel que no está mezclado con nada ético, es el que no exige sino fundamentos externos de determinación del arbitrio; porque entonces es puro y no está mezclado con prescripciones referidas a la virtud [...] se apoya por tanto en el principio de la posibilidad de una coacción exterior, que puede coexistir con la libertad de cada uno según leyes universales (MC, p. 41).

Cuando se dice que un acreedor tiene derecho a exigir el pago de la deuda a su deudor, esto no significa que pueda persuadirle de que su propia razón le obliga al pago. Desde el punto de vista moral, el deudor se ve en la obligación de pagar la deuda porque de lo contrario su máxima no estará cumpliendo con el mandato dado por la razón (i.e., con el IC). Ahora bien, esto se da sólo en el caso en el que la persona quiera actuar moralmente, pero si la ésta es un sujeto inmoral, no servirá de nada que el acreedor busque persuadirlo diciéndole, por ejemplo, que si no cumple con la promesa estará actuando en contra del mandato de la razón (es decir, inmoralmente). Es aquí donde entra el derecho estricto a jugar un papel importante, pues sin importar si la persona es moral o inmoral, el derecho lo obligará, a partir de las leyes establecidas, a cumplir su promesa. Así, cuando se dice que un acreedor tiene derecho a exigir el pago de la deuda a su deudor, se quiere decir que mediante una coacción el acreedor obligará a pagar las deudas a quien le pertenecen. El punto central para Kant, es que dicha coacción puede coexistir con la libertad de cada cual según una ley externa universal, por lo cual concluye afirmando que "derecho y facultad de coaccionar significan una y la misma cosa" (MC, p. 42).

El derecho estricto es, entonces, aquel que no está mezclado con nada ético, ni con prescripciones referidas a la virtud; en la medida en que sólo exige fundamentos externos de determinación del arbitrio, i.e., está dirigido sólo a las acciones externas del sujeto (a la libertad en sentido negativo) no interesándose para nada por la libertad positiva. Dicho de otra manera, sólo puede llamarse derecho estricto al completamente externo, al que se interesa

únicamente por las acciones externas. Este derecho se apoya en el principio de la posibilidad de una coacción exterior, con el fin de determinar el arbitrio para que se rija por la ley. Dicha coacción puede coexistir con la libertad según leyes universales, i.e.; cuando el Estado coarta la libertad de una persona, no está coartando su libertad según leyes universales, sino sólo su libre arbitrio, en este caso, su libertad para hacer mal a la comunidad.

El concepto de coacción está íntimamente ligado al de justicia. En efecto, a partir de los principios de justicia se determina si el uso de la coacción es legítimo o ilegítimo. El uso legítimo será la coacción que esté acorde con la libertad [externa], y el ilegítimo será el que la transgreda. Este último es denominado violencia. Según esto, la libertad y la violencia son términos opuestos, i.e.; donde hay libertad no hay violencia y viceversa. Así, el derecho a la libertad consiste en el derecho a ser libres *de*, a no ser afectados por la violencia. De esta manera, la coacción del Estado es permitida sólo si se usa para prevenir la violencia o, de manera más general, para proteger la libertad; de lo contrario tal coacción no será más que otra manifestación de la violencia.

El control de la violencia o, lo que para el caso es lo mismo, la protección de la libertad, será la función legítima del orden político. La política será, entonces, la aplicación de la doctrina del derecho, y en esa medida tendrá que hacer valer las leyes establecidas para que la comunidad pueda actuar libremente, pues ésta es una de las condiciones que se requieren para que sus miembros tengan la posibilidad de vivir bien. La tarea de la política “es crear las condiciones para que el mundo de la experiencia de los hombres dominado por el estado de naturaleza y de guerra se pueda convertir en un mundo de la humanidad ordenada por el derecho” (Cortés, p. 180). A continuación, se presentará una síntesis de la concepción que Kant tiene de Estado con el propósito de mostrar, finalmente, la relación entre el Estado y la pedagogía.

El Estado

Las dos tareas que Kant atribuye al Estado son, primera, asegurar la autonomía de las voluntades, y segunda, garantizar la esfera individual, las cuales corresponden respectivamente al deber absoluto de obedecer las leyes que nos hemos dado (libertad positiva) y al derecho irrestricto de gozar de un espacio individual (libertad negativa). Al combinar las dos libertades, Kant acepta la obediencia absoluta al poder público, pero también el derecho a una esfera de acción inviolable. Estos son los dos “imperativos” del pensamiento político de Kant. Él defiende un Estado republicano, cuyas características se pueden sintetizar de la siguiente manera:

El estado legal que puede apartarse de la felicidad y del deber moral, para basarse exclusivamente en una libertad externa.

No obstante, es el más conducente a la felicidad, porque la sensación de no deber su destino a nadie es indispensable para llegar a ésta.

De igual manera, es el más conducente a la moral, porque la conformidad de los actos de los hombres a la ley prepara la conformidad de sus intenciones a la ley moral.

Por lo anterior, es el Estado opuesto al despotismo (Cf. Hassner, p. 570).

Sobre pedagogía

Kant piensa que la disposición para actuar respetando el derecho, sólo se consigue “potenciando el móvil moral” a través de la educación o, lo que es lo mismo, mediante el desarrollo de las facultades y capacidades propias del hombre, tanto las de su naturaleza empírica como las de su razón. Así, el establecimiento de un Estado, hecho según el principio del derecho,

sería un acto vacío y sin consecuencias si no se ha creado a la vez una cultura del respeto a los hombres, si no se ha dado un proceso de civilización de las costumbres, un refinamiento de las maneras y el trato, es decir, si no se han dado en la vida social las condiciones para que todos los hombres puedan desarrollar sus talentos y capacidades (Cortés, p. 195).

La anterior cita nos introduce en la propuesta pedagógica de Kant y su relación con el Estado, pues la educación será para él una condición necesaria para que su propuesta política logre el alcance esperado.

Su idea fundamental sobre la pedagogía, es que ella es absolutamente necesaria para el desarrollo de la humanidad (Cf. Kant, p. 5). Lo que él busca, para el caso de los niños, es que aprendan a pensar y a obrar según principios morales, pues la única forma de lograr vivir bien en un estado civil cuando lleguen a la adultez, es enseñándoles a ser morales y prudentes, de lo contrario (de no enseñarlos a ser morales), dice Kant, el mal circulará haciendo daño en nuestro mundo. En este sentido, lo que se busca con la educación es pasar de un estado de barbarie, de naturaleza, a uno civil; esto es, enseñar al hombre a obrar a partir de unas leyes establecidas.

Por otro lado, la educación para Kant debe estar en constante progreso. Lo primero que debe tenerse en cuenta, es que la educación es un trabajo de los hombres mismos (para él, la educación es un arte, porque no tenemos ninguna disposición natural hacia ella, no nos educamos por naturaleza, sino por necesidad), así, cuando una generación educa a otra, esta última no sólo retoma lo aprendido sino que lo mejora haciendo nuevas propuestas, las cuales serán tomadas y mejoradas por la siguiente, y así cada generación aplica lo aprendido y lo mejora perfeccionando las ciencias y, con ello, perfeccionando la naturaleza humana. Dice nuestro filósofo: “en la educación se encuentra el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (TP, p. 4). Lo que propone es que este progreso debe conducir cada vez a un bien mejor, y para ello el hombre debe desarrollar sus disposiciones para el bien, debido a que no somos buenos por naturaleza, para lo cual es necesario fortalecer la moral en los hombres, ya que ella es la única que les enseñará a actuar buscando fines buenos. No obstante, “cuando se reflexiona con madurez, se ve cuán difícil es esto. De aquí, pues, que la educación sea el problema más grande y el más difícil que pueda proponérsele al hombre” (TP, pp. 5-6). Aún así, para Kant este no es un vano ideal; por el contrario, es algo que se puede lograr aunque, evidentemente, requiere de gran esfuerzo y paciencia por parte de los hombres. Al respecto dice: “la idea de una educación que desarrolle en el hombre todas sus disposiciones naturales es verdadera absolutamente” (TP, p. 4).

La educación comprende una parte negativa y una positiva. La disciplina —que es la que constituye la parte negativa— convierte al Estado de animalidad en el de humanidad. I.e., la disciplina somete a los hombres a las leyes humanas y los inicia en su acatamiento.

Este trabajo disciplinario debe impartirse desde una edad muy temprana. El hombre, por naturaleza, tiene una gran inclinación a la ‘libertad’, a dejarse guiar por sus caprichos. Por esta razón, si no se hace uso de la disciplina a tiempo, será muy difícil hacerlo cambiar de rumbo, y evitar que cuando joven (y, peor aún, cuando adulto) actúe de manera irracional, buscando fines negativos para la sociedad o, lo que para el caso es lo mismo, actúe de manera inmoral (en tanto que serían actos que no estarían guiados por las leyes de la razón). Es por esta inclinación a la libertad por lo que es necesario civilizarlo. Kant reclama esto para todas las culturas y todos los estratos; no por ser de alto linaje ha de dejarse al niño actuar a su voluntad ya que esto no permitiría que saliera de su minoría de edad, no permitiría que aprendiera a actuar conducido por la razón.

La cultura, por otro lado, constituye la parte positiva de la educación; ésta comprende la instrucción y la enseñanza. La cultura desarrolla la habilidad; i.e., la posesión de una aptitud suficiente para todos los fines posibles. Por tanto, ésta no facilita ningún objetivo, sino sólo las circunstancias para lograrlo. Así, quien no se ha civilizado es tosco, y quien no se ha cultivado es salvaje.

La falta de disciplina es un mal peor que la falta de cultura, en la medida en que el problema de la carencia de cultura se puede remediar, mientras que el de la carencia de disciplina no. A alguien tosco puede instruírsele, mientras que a alguien salvaje difícilmente se lo disciplinará para que deje de actuar de acuerdo con sus caprichos. Los colombianos, en esto, tenemos innumerables pruebas fehacientes. Por ello, la importancia de disciplinar a los niños.

Además de disciplinar y cultivar a los hombres, la educación debe hacerlos prudentes y velar por su moralización. La prudencia consiste en enseñarlos a vivir en sociedad, a que se hagan estimar y puedan influir en ella. En pocas palabras, ésta consiste en enseñar a los hombres a ser civilizados, a actuar con cierto tipo de refinamiento, cortesía y respeto hacia sus semejantes.

Por otro lado, la educación vela por la moralización en tanto que les enseña a los hombres a actuar buscando únicamente fines buenos (y no cualquier tipo de fin), lo que se hace sólo cuando se tienen buenos sentimientos hacia la humanidad. Estos fines son necesarios y universales, esto es, aprobados y aceptados necesariamente y, al mismo tiempo, por todos y cada uno de los hombres. Como podemos ver, la educación enseña a los hombres a actuar de acuerdo con el IC.

Velar por la moralización, es para Kant el trabajo más importante de la educación, incluso por encima de la disciplina (de hecho, podría decirse que la disciplina es un medio necesario –pero no suficiente– para lograr que los hombres actúen moralmente); y es el más importante porque, aunque muy descuidada, es la manera expedita para lograr que los hombres sean felices. Al respecto dice Kant:

...nosotros vivimos en una época de disciplina, cultura y civilización, pero no todavía de moralización. En la situación actual, se puede decir que la felicidad de los Estados crece al mismo tiempo que la desgracia de los hombres [...] ¿cómo puede hacerse felices a los hombres si no se los hace morales y sabios? (TP, p. 10).

Para fundar un carácter moral en los niños hay que enseñárseles deberes para consigo mismos y para con los demás.

Entre los *deberes para consigo mismos* están:

- Fortalecer la dignidad humana.
- Enseñarle a no realizar actos en contra de su naturaleza (i.e. enseñarle a evitar excesos de todo tipo).
- Enseñarle a no mentir; pues la mentira hace al hombre objeto del menosprecio general, y es un medio que le roba la estimación y el crédito que cada uno debería tener consigo mismo.

Entre los *deberes para con los demás*, encontramos:

- Enseñar a los niños a venerar y respetar los derechos de los hombres y a que los pongan en práctica. En este caso, para Kant es ideal enseñarles a los niños los derechos humanos, pues esto les permite no sólo fortalecer su propia dignidad, sino también respetar la de los demás. Al respecto dice:

... si existiera un libro de este género, se podría con mucho provecho dedicar una hora diaria para que los niños conocieran los derechos del hombre, este reflejo de Dios en la tierra, y aprendieran a llevarlos inscritos en sus corazones (TP, p. 49).

Es sorprendente ver la manera en la que Kant se adelantó a su tiempo, pues casi dos siglos antes ya veía la necesidad de que se establecieran los derechos del hombre. La introducción que aparece en el texto que se editó en el quincuagésimo aniversario de la declaración universal de los derechos humanos, es totalmente acorde con lo dicho por el filósofo; de hecho, él hubiese escrito algo muy similar a lo que presento a continuación:

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos [...] Tras este acto histórico, la Asamblea pidió a todos los Países Miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera “distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios ([www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm]).

Enseñarles a actuar siguiendo la ley de la razón. (Cf. TP. 48).

En conjunto con esta enseñanza de la moral, está el problema de enseñarles a ser libres. En efecto, al igual que en la *Doctrina del derecho* era necesario buscar la manera de conciliar la libertad según leyes universales con la facultad de coacción; en la pedagogía es necesario buscar la manera de conciliar, en el niño, la sumisión con la facultad de servirse de sí mismo (esta facultad podría verse como sus primeros pasos en busca de la autonomía).

Para ello, debemos acostumbrarlo a sufrir una coacción en su libertad y, al mismo tiempo, guiarle para que haga un buen uso de ella. Ésta es la única manera de que aprenda a servirse de su libertad al acabar su educación básica; culminación que, según Kant, debe darse alrededor de los dieciséis años.

De acuerdo con lo anterior, uno de los propósitos de la pedagogía es enseñarle al hombre (desde niño) a ser libre ¿de qué forma? Enseñándole a respetar la libertad de los demás y a defender la suya propia. Para ello se le enseñará que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad. En el futuro esto le servirá para acatar las leyes del Estado, i.e., para comprender las razones por las que el derecho (facultad de coacción) le coarta su libertad en los casos en los que actúa en contra de la libertad de los demás.

Como puede verse, el trabajo de la pedagogía es instruir al hombre para que pueda comenzar a convivir en el estado civil ideado por Kant, en el que los hombres únicamente obedecen a las leyes a las que cada uno de ellos ha podido dar su consentimiento (libertad positiva). Y, además, enseñarlo a gozar de una esfera de acción, más o menos amplia, no controlada por los órganos de poder estatal (libertad negativa). El hombre que carece de educación, en cambio, no sabe emplear su libertad y, por ende, es muy probable que ésta sea coartada por el Estado, toda vez que, de lo contrario, dicho hombre coartará la libertad (según leyes universales) de los demás.

Para lograr que el niño aprenda la sumisión, y a la vez aprenda a servirse de sí mismo, Kant propone un método, que puede ser resumido en los siguientes tres puntos:

1. Que se deje libre al niño desde su primera infancia en todos los momentos [...] con tal que obre de modo que no sea un obstáculo a la libertad de otro [...].
2. Se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines, sino dejando alcanzar los suyos a los demás, por ejemplo: que no se le concederá gusto alguno si no hace lo que se le manda que debe aprender, etc.

3. Es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad, que se lo educa para que algún día aprenda a ser libre, esto es, a no depender de los otros [...].

Si no se los trata así, continúan siendo niños toda su vida, como los habitantes de Otahití, particularmente los padres ricos y los hijos de príncipes (SP, p. 9).

En esta última parte de la cita, puede verse claramente la alusión que Kant hace a la idea que él tiene de Ilustración, según la cual no se dejará la minoría de edad hasta tanto no se aprenda a actuar regido por la propia razón, sin importar el nivel económico de la persona. De esto se puede deducir que su propuesta pedagógica es el medio más adecuado para que los hombres aprendan a hacer uso público de su razón, i.e., a expresar su complacencia o descontento con el Estado o con cualquier otro tipo de institución, de manera pública –mediante un escrito– en calidad de experto, de ciudadano instruido, no de empleado o funcionario (Kant, 1997, 28sq).

La educación no sólo capacitará a los hombres para elegir correctamente las leyes a partir de las cuales se regirá la ciudadanía con apoyo del Estado, sino que también los capacitará para criticar –en calidad de expertos– las leyes con las que estén en desacuerdo. Así, las opiniones razonadas de los individuos servirán también para reformar racionalmente las leyes.

Bibliografía

Cortés Rodas, F. (2002). El pensamiento político de Kant: La metafísica de las costumbres. *Obras clásicas del pensamiento político* (Grupo Praxis). Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Declaración de los Derechos Humanos. Disponible en: [www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm].

Fernández Santillán J. Locke y Kant (1996). *Ensayos de filosofía política*. México: Fondo de cultura económica.

Hassner, P. (1996). *Immanuel Kant. Historia de la filosofía política*. México: Fondo de cultura económica.

Kanz, H. (s.f.). *Kant et l'éducation*. [<http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Kant>].

Kant, I. (1999). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.

Kant, I. (1997). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de cultura económica.

Kant, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.

Kant, I. (2000). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.

Kant, I. (1989). *Metafísica de las costumbres*. Bogotá: Tecnos.

Kant, I. (1978). *Principios metafísicos de la doctrina del derecho*. México: Universidad Autónoma de México, Colección nuestros clásicos.

Kant, I. (1997). *¿Qué es la ilustración? Filosofía de la historia*. México: Fondo de cultura económica.

Kant, I. (1985). *[TP] Tratado de Pedagogía*. Bogotá: Ediciones Rosaristas.

Kant, I. *[SP] Sobre Pedagogía* (Lorenzo Luzuriaga). Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: [www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/09258392017970450710046/p0000001.htm#l_2_].

Rawls, J. (2001). *Lecciones de filosofía moral*. Barcelona: Paidós.

La imagen de nosotros y los otros en los libros de texto de primaria

Mayra Margarito Gaspar
Universidad de Guadalajara

Resumen

Los libros de texto se concibieron como un instrumento para asegurar la gratuidad y obligatoriedad de la educación impartida por el Estado, que establece la constitución en su artículo tercero. Con estos materiales, se pretende garantizar una educación más equitativa, pues la donación de herramientas de trabajo básicas incidiría en las posibilidades de acceso y permanencia de los alumnos. Entre las materiales escolares, los libros de textos gratuitos tienen un lugar privilegiado debido a su distribución periódica y su empleo constante en las aulas. Considerando su enorme impacto, se explica que hayan sido vistos como una oportunidad para establecer una imagen de México y sus habitantes. Dada la importancia de los libros oficiales en la construcción de lo nacional, la presente investigación busca hacer un análisis de estos libros de texto como constructores oficiales de la identidad, para lo cual nos centramos en la revisión de los cambios y las permanencias que ha sufrido la imagen de los mexicanos, partiendo especialmente de la representación del grupo mayoritario en oposición a las minorías. Este trabajo es un primer producto, por lo que únicamente abarca el acercamiento a las primeras ediciones libros de texto oficiales.

Introducción

Lo mexicano —y el mexicano— no es una realidad palpable sino que es un constructo artificial que existe y se forja a partir de los libros y discursos que lo describen o lo exaltan (Bartra, 2003). Debido a su carácter oficial e institucional, los volúmenes que llegan a manos de los estudiantes del nivel básico, expresan un cúmulo de información que sobrepasa las definiciones, datos y actividades. Los libros de textos son uno de estos materiales que han ayudado a la creación y difusión de los prototipos que conforman la identidad del mexicano. Nos interesa el análisis comparativo de estos materiales, a fin de profundizar en la construcción y el desarrollo de la mexicanidad por parte del discurso oficial.

Este trabajo es un producto parcial de la investigación en proceso, por lo que se presenta únicamente un análisis de los primeros libros oficiales. Es importante retomar la primera generación de libros de texto, debido a que éstos marcarán una pauta que las ediciones posteriores continuarán o replantearán, pero teniendo siempre como referencia a estos volúmenes. A través de un estudio de las imágenes de estos materiales, pretendemos observar cómo se ha construido una realidad legitimada del mexicano, de tal modo que podamos acercarnos a sus características, sus cambios y sus permanencias en el tiempo.

Este análisis retoma al libro oficial como un género discursivo que ha contribuido en el diálogo identitario desde su creación. Los llamados “Libros de la Patria” —debido a la portada— constituyen el principio de este diálogo educativo que pretendemos establecer entre los libros oficiales de primaria y la construcción de una identidad nacional. Por esta razón, iniciaremos este trabajo retomando brevemente los aspectos discursivos del libro de tex-

to para la elaboración de una imagen del mexicano. Posteriormente, nos acercaremos a su construcción en los primeros libros a partir de los dos grupos que este texto reconoce: el mestizo y el indígena.

El libro de texto como discurso institucional

Cuando identificamos al libro de texto como un discurso institucional, retomamos este concepto de Bajtin. Este autor desarrolla su teoría discursiva a partir de una reflexión inicial sobre la conveniencia de estudiar a un texto como elemento de un género discursivo. Género porque considera que el análisis textual debe comprender los aspectos formales de una obra para caracterizarla; discursivo dado que esta postura se fundamenta en la naturaleza comunicativa del lenguaje, de tal modo que el interés debe centrarse en las funciones de los textos como parte de un diálogo sociocultural. Desde la perspectiva de Bajtin (1995), el sentido del texto sólo puede entenderse analizándolo como una réplica a otros discursos que surgen de una situación social determinada y que, además, está orientada hacia la respuesta comprensiva del otro (o de los otros).

El planteamiento de una obra literaria o informativa como parte de un género discursivo, implica que es tanto un producto individual como cultural. De este modo, el texto posee el estilo del sujeto en tanto forma expresiva; y, además, contiene un carácter dialógico y social que se revela en “toda una serie de discursos ajenos, semicultos o implícitos y con diferente grado de otredad” (Bajtin, 1995, p. 283).

Independientemente de su intención didáctica y de su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, los libros de texto también se constituyen como un elemento fundamental en el discurso socio-institucional. Por esta razón, sus contenidos reflejan las preocupaciones, los intereses, las aspiraciones y las situaciones de la sociedad donde surgieron y, más específicamente, de los organismos encargados de su edición. La relación de los libros de texto con su realidad social, es fundamental para entender su función en la elaboración de una identidad nacional. De ahí que cualquier acercamiento a las publicaciones de la SEP, debe considerar las implicaciones contextuales que influyeron en su publicación.

Esta investigación estudia a los libros gratuitos como productos culturales, ya que desde esta perspectiva se les identifica como constructores de conceptos sociales significativos. Por esta razón, es necesario establecer un vínculo dialógico entre el discurso contenido en los libros y los discursos sociopolíticos que lo antecedieron y lo acompañaron durante su publicación. Debido a que esta investigación no ha sido concluida, todavía no podemos presentar los resultados de este diálogo discursivo, aunque sí comentaremos algunas implicaciones contextuales que son inevitables para el análisis. En este momento nos centramos, sobre todo, en la parte descriptiva de la identidad, con la finalidad de abordar las construcciones de los mexicanos que se elaboran en los textos.

Este primer acercamiento a las imágenes, se ha llevado a cabo desde un análisis icológico, entendiendo a la imagen como un constructo, esto es, como la producción de un autor —en el caso de nuestro objeto, un autor social—. Mediante el análisis de las imágenes, buscamos establecer los “estereotipos culturales” del mexicano que se instituyen a través del sistema educativo. La formación de estereotipos es importante para el Estado, porque constituyen un modo de establecer pautas e intereses propios, al mismo tiempo que se hace partícipe de ellos al resto de la población (Pérez Montfort, 2000). Como parte integral de un proyecto político y nacional, las imágenes construidas tendrán una doble función: construir ideas social y políticamente aceptadas, o bien cambiarlas o matizarlas. Debido a esto, esta investigación tiene un enfoque comparativo; la contrastación entre los textos permitirá esta-

blecer elementos disímiles y semejantes que nos ayuden a profundizar en la construcción y el desarrollo de la mexicanidad por parte del discurso oficial.

Este trabajo presenta un análisis de lo que Meza Estrada (1998) denomina las tres generaciones de libros de texto gratuitos, esto es los materiales que han acompañado a los tres últimos planes de estudio¹: la reforma de 1993 la reforma de los años setenta y la de los años sesenta (correspondientes al Plan de Once Años). En este momento, como ya lo hemos comentado, nos centraremos en los libros que corresponden a la primera generación. Debido a la alta cantidad que se trabajan en la educación básica, nos enfocaremos en los de español, particularmente los que se trabajan en los primeros grados de primaria.

Nos ha interesado el estudio de los textos de esta asignatura por la marcada inclinación a la enseñanza del español que existe en la pedagogía básica. Esta materia tiene un carácter decisivo para la aprobación de los alumnos, además de ser la que tiene mayor carga horaria, por lo cual constituye uno de los principales focos de atención para toda la comunidad escolar. Adicionalmente, esta asignatura tiene el mayor número de ejemplares individuales para los alumnos: además de los volúmenes que se reparten para cualquier materia en los seis años, debemos agregar un libro de lecturas adicional cada grado.

Este trabajo estudia las ediciones gratuitas oficiales a nivel primaria como dispositivos de poder; por esta razón, el análisis de sus textos visuales remitirá a un discurso oficial para educación básica, a través del cual se construye una realidad legitimada de los mexicanos. A continuación, comentaremos los primeros resultados del análisis de la construcción de la identidad mexicana en estas herramientas de enseñanza.

La imagen de nosotros y los otros en el libro de texto

La identidad nacional es “la articulación de mitos y símbolos que nos unifican a todos [...] no para sacar de ello un promedio de nuestras características, sino para ligar nuestra existencia a la coherencia de un proyecto nacional que nos define frente a otras naciones” (Casas Pérez, 1999, p. 155). La función de homogenizar y agrupar a los miembros de una sociedad, consiste en coadyuvar a la continuidad y el funcionamiento del Estado. Por su importancia para la continuidad del sistema sociopolítico, existe una preocupación por la transmisión cultural. Para llevar a cabo la tarea de aculturación, en primer lugar, se deberán divulgar los elementos que trazarán la identidad, así como asegurar su transmisión generacional. Esto implica el establecimiento de organismos y políticas de integración que coadyuven a la implantación y reproducción de valores culturales comunes, entre los cuales podemos destacar la acción de la educación formal.

Enseguida presentaremos tres aspectos míticos que los libros de la primera generación establecieron como símbolo de nuestra identidad: el mestizaje, las instituciones mexicanas y la diversidad cultural:

a. El mestizaje en los libros de texto

La distribución de los libros de texto gratuitos, fue concebida desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Vasconcelos desarrolló un programa de alfabetización que estaba complementado con la publicación de diversos títulos que permitieran darle un sentido

1 La Secretaría de Educación Pública sólo ha distribuido libros gratuitos y oficiales para las tres últimas reformas educativas. Aunque anteriormente había habido algunos programas para la distribución de libros de texto gratuitos, éstos no habían tenido el carácter “oficial” ni habían logrado llegar a todas las escuelas públicas y privadas.

al aprendizaje de la lectura. Las ediciones que la SEP publicaría algunos años después, y que constituirían la primera generación de libros oficiales en México, responden a esta necesidad de dotar con materiales de apoyo a las escuelas del país y, de esta manera, garantizar una educación igualitaria y gratuita.

Las propuestas de Vasconcelos centradas en la distribución de textos gratuitos para fortalecer al sistema educativo, no son las únicas aportaciones que su pensamiento ofrece a los libros oficiales de la década de los sesenta. La representación de las características étnicas de los personajes que aparecen en las ilustraciones de dichos textos, corresponde al concepto de mestizaje de Vasconcelos. La figura del mexicano mestizo, es básica en la conformación de lo propiamente mexicano. De acuerdo con su postura, el mestizaje le otorgará elementos propios a lo nacional, de tal modo que le permitirá establecer una identidad distinta al indígena y al español, sin necesidad de negar este pasado histórico. Vasconcelos observaba en la unión de varios pueblos y culturas, la grandeza de las naciones americanas y la esencia de sus culturas: “y es en esta fusión de estirpes donde debemos buscar el rasgo fundamental de la idiosincrasia iberoamericana”. (Vasconcelos, 1976, p. 29). Siguiendo la influencia de este autor, en los libros de texto encontraremos que la gran mayoría de las imágenes que refieren a mexicanos poseen rasgos mestizos.

Los personajes que aparecen en las ilustraciones, generalmente tienen características semejantes entre sí: el color negro del cabello, los rasgos de sus rostros, la complexión física, la talla, la piel morena. El cabello y la piel son dos características en las que encontramos ciertas peculiaridades a pesar de estas imágenes homogenizadoras. Con respecto a la piel, es necesario destacar que si bien los personajes son morenos, no todos tienen el mismo tono de tez. Históricamente, el color de piel ha sido considerado como una de las cualidades étnicas más visibles; por esta razón, es interesante que entre todas las similitudes físicas que se destacan de los personajes, la diferencia principal radique en la existencia de diversas tonalidades de piel.

La claridad de la piel en los libros de la primera generación, está relacionada con el grupo de pertenencia del personaje. En estos materiales, aparecen esencialmente dos tipos de mexicanos: los rurales y los urbanos. Aunque no en todas, en una gran cantidad de ilustraciones se localizan indicios que permiten ubicar a un personaje en un pueblo o en una ciudad; es notable que los habitantes del ámbito rural presentan tonos más oscuros. Además del sitio de residencia, la situación económica también influye en la coloración de la tez. De acuerdo a su posición, encontramos otra división de los mexicanos en dos grupos: los profesionistas –de clase media y buena solvencia– y los jornaleros² –obreros, campesinos y trabajadores de oficios–, quienes pertenecen a los profesionistas se caracterizan por tener una piel más clara.

La distinción de los dos aspectos mencionados, lugar de origen y posición económica, permite observar que existe una tendencia a asociar estos dos grupos: los profesionistas se relacionan con los urbanos, y los jornaleros con los rurales. Este vínculo entre estos grupos, se establece no sólo por el tono de piel, sino también a su arreglo personal. Los hombres rurales y campesinos llevan pantalones tipo vaquero u overol, usan camisas o camisetas de colores brillantes y botas o huaraches; muchos usan cinturones, así como sombreros de paja y de ala ancha, excepto cuando su oficio requiere otro estilo como en el caso de los ferrocarrileros. Las mujeres de este grupo, visten con falda larga y reboso de colores brillantes; algunas traen adornos en la cabeza o joyas y mandiles. Las niñas y los niños visten de forma

2 Utilizamos el término jornalero para señalar que son personas que reciben el pago de lo laborado durante una jornada de trabajo.

similar a los adultos, excepto que la mayoría de los niños no traen sombrero y muchas niñas no usan rebozos ni joyas.

Los urbanos y los profesionistas varones usan traje y corbata, camisa blanca y zapatos; en ocasiones traen sombreros de vestir, lentes y gabardina. Las mujeres usan vestidos debajo de la rodilla, zapatillas; en ocasiones pueden traer mandiles, sacos o lentes. Las niñas tienen vestido, tobilleras, zapatos y, en ocasiones, suéteres; los niños usan pantalones, camisas de manga larga o corta, cinturones, zapatos, y, también, a veces, suéteres.

Hemos establecido que el cabello de los personajes mexicanos, es negro —excepto los ancianos que son canosos—, por lo que las peculiaridades capilares consisten en el arreglo específicamente de las mujeres. Tanto las adultas como las más jóvenes, llevan diversos tipos de peinados. Las mujeres rurales tienen el cabello largo, siempre agarrado con algún tipo de trenza o chongo; en ocasiones, su cabeza y cabellos están cubiertos por el rebozo. Las mujeres urbanas usan el cabello más corto, por lo general hasta los hombros, y lo llevan suelto;. Al igual que el resto de los personajes, las mujeres urbanas también son lacias, sin embargo, en las puntas lo llevan acomodado con rizos sueltos. Esta misma diferenciación se establece entre las niñas: las que habitan en la ciudad, tienen el cabello más corto y lo usan suelto o con una cola, mientras que las de las zonas rurales lo llevan más largo y trenzado, o bien también con una cola. Por su parte, todos los hombres y los niños tienen el pelo corto y un peinado tradicional; es de destacar que la similitud de peinados en los infantes es tal que incluso todos llevan algunos cabellos parados en la parte de atrás de sus cabezas.

Las diferencias entre el atuendo y la presentación de estos dos grupos, expresan la dualidad sobre la que se pretendía establecer una identidad urbana o rural. Asimismo, los roles genéricos también son trascendentales; el hombre proveedor aparece como una constante, así como la mujer madre encargada del hogar. A pesar de esto, las trabajadoras tienen cierta semejanza con los profesionistas, pues poseen empleos en instituciones, como bancos o escuelas. Aunque por lo general los niños siguen las pautas genéricas establecidas para los adultos, se pueden destacar algunas ilustraciones donde los primeros ayudan a algunas labores del hogar; no así en el caso de las niñas, quienes no traspasan las labores destinadas al sexo masculino.

Los dos aspectos considerados para la división de los grupos, revelan preocupaciones fundamentales en la construcción de la identidad mexicana. La condición económica tiene un vínculo estrecho con la preparación académica; por ejemplo, el doctor tiene una posición acomodada que se distingue hasta en su arreglo personal. Esta concepción del impacto de la educación formal, es importante para sustentar la trascendencia de la acción educativa para la construcción de un presente y un futuro mexicano. El uso del lugar de residencia como un segundo aspecto para la conformación de grupos de pertenencia, muestra que el espacio es esencial para forjar una identidad y para establecer diferencias, pues quienes interactúan en un espacio pertenecen a los mismos grupos.

Existen algunos espacios de mediación donde se reúnen personas de diferentes grupos, como la estación del tren, sin embargo éstos son pocos y no permiten la comunicación ni relación entre diferentes grupos de personajes. Por esto, entre estos espacios mediadores, el edificio escolar tiene un papel privilegiado, ya que no sólo es sitio de reunión sino también de interacción entre estudiantes de todos los grupos. Enseguida comentaremos la representación de las instituciones en esta construcción de la identidad nacional.

b. El mexicano institucionalizado.

Debido a que estaban destinados para ser utilizados en escuelas primarias, cuyo alumnado estaba integrado por niños y adolescentes, los libros oficiales de la primera generación mane-

jan dos instituciones primordialmente: la familia y la escuela. Al igual que en el aspecto físico, la condición económica y el lugar de residencia son dos aspectos que determinan ciertas variaciones en la construcción de las familias rurales de jornaleros y las de los profesionistas urbanos. Si bien en ambos casos se presentan familias mestizas nucleares –formadas por un padre, una madre, un hijo y una hija–, existen algunas particularidades que es necesario comentar.

La familia que habita en la ciudad, tiene una empleada y mascota. En el libro de segundo grado, por ejemplo, es de notar que en las lecciones correspondientes a la presentación de un personaje y su familia, aparece al fondo la sirvienta y los niños jugando con el perro. Los de la zona rural no tienen la posibilidad de una criada que ayude en las labores del hogar, pero sí tienen una relación más estrecha con los abuelos. Los ancianos que aparecen en estas ilustraciones están rodeados de un espacio rural, incluso quienes viven en la ciudad deben trasladarse a algún pueblo a fin de encontrarse con su ascendencia.

La presentación de la familia es importante porque en su seno y en las relaciones entre sus miembros, se introduce a los niños a las labores propias de su género y de su condición. Los roles genéricos son los tradicionales: el hombre como la cabeza de la familia, por lo que siempre está activo o trabajando, protegiendo a su esposa e hijos, y merecedor de respeto y obediencia; la mujer tiene el papel de madre cariñosa, generalmente pasiva y sirviendo a la familia. La casa, como el espacio familiar por excelencia, se convierte en el lugar donde se desarrollan actividades cotidianas que constituirán hábitos y costumbres que fortalecen a las nuevas generaciones. En la institución familiar se conserva el aislamiento entre un grupo y otro; esto, como ya lo hemos comentado, no ocurre en el espacio escolar.

Gellner (2003) observa que la educación formal tiende a estandarizar y unificar; este proceso de homogenización no es su propósito ni el objetivo de una política pública, sino que es una consecuencia del tipo de educación que el sistema impone a fin de establecer una base semejante para todos los habitantes. Esta función homogenizadora de la escuela, es evidente en las imágenes de los libros oficiales de la década de los sesenta. A diferencia de los que ocurre en el ámbito familiar, en el escolar no existe una separación del ámbito rural y del urbano, ya que las imágenes no muestran indicios que especifiquen la ubicación en una ciudad, en un pueblo o en una comunidad pequeña.

Ya hemos comentado que los libros presentan personajes con características corporales parecidas y rasgos físicos similares; no obstante, las diferencias marcadas por el color de piel, las particularidades del cabello y el vestuario, tienden a difuminarse en el espacio escolar. Debido a que en esa época no era tan común el uniforme en las escuelas públicas y no se exigía en la mayoría de las instituciones, sólo localicé una ilustración donde los estudiantes visten exactamente iguales, tienen el mismo tono de piel, el mismo arreglo de cabello y, además, todos son hombres. En las imágenes que ubican a los estudiantes dentro del contexto del edificio escolar, los niños no usan uniforme pero sí ropa semejante: los varones, en su mayoría, traen pantalón, camisa y zapatos; las mujeres vestidos, medias y zapatos.

Habíamos señalado que los personajes rurales y urbanos vestían de forma distinta. Por el vestuario de los niños en las escuelas, podría ubicárseles en el espacio urbano y como pertenecientes a la clase media, a excepción de algunas niñas con el cabello trenzado y moños, y algunos niños que visten overoles. Aunque este hecho podría reafirmar la intención de mostrar una escuela innovadora y moderna, que propiciara la igualdad y la movilidad social, es interesante que no existan referentes a la escuela como un espacio rural destinado para hijos de jornaleros en una época donde se promovía una educación rural y con alcance para todos los sectores.

La escuela y el hogar guardan elementos comunes; ambos son lugares donde existe una figura de autoridad que cuida a los niños, así como ambos son espacios de enseñanza donde los alumnos aprenden costumbres, valores, roles y normas que los ayudarán a convivir en sociedad. La diferencia entre estas instituciones es el impacto social; mientras el hogar tiene la función de integrar a los jóvenes a los grupos de pertenencia de la misma familia, la escuela tiene una función democratizadora, de ahí la importancia de la similitud del aspecto físico de los personajes y los ambientes en las ilustraciones que refieren a la escuela.

Al momento de homogenizar a dos grupos de mexicanos, las ilustraciones del libro de texto optan por reconocer a uno y minimizar al otro a detalles como el moño de las niñas o los tirantes del overol de los niños. La validación de un grupo sobre otro no sólo ocurre en la representación de una escuela urbanizada, sino también en la caracterización del mexicano mestizo que deja de lado a la diversidad étnica, como observaremos en la escasez de elementos indígenas en las imágenes contenidas.

c. El indio histórico

En 1962 se decidió uniformar las portadas a fin de ahorrar recursos y dar una imagen que identificara los textos. Con esta finalidad, se eligió la *Alegoría a la patria* de Jorge González Camarena, un óleo sobre tela de 120 x 160 centímetros realizado en 1962. En este cuadro aparece una mujer de tez morena y rasgos indígenas, representando el pasado, presente y futuro de nuestra Nación, apoyada en la agricultura, la industria y la cultura –simbolizadas en las imágenes del escudo y la bandera nacionales, un libro y diversos productos de la tierra y la industria (Conaliteg, s.f.)–.

Además de la portada, existen otras imágenes indígenas en los libros de texto, las cuales ilustran lecturas sobre historia o leyendas, aun cuando el análisis se llevó a cabo en los textos de español. Los indios de estos textos son aztecas, representando pasajes importantes de su historia y su cultura, como la fundación de Tenochtitlán o una explicación general de su organización. Debido al carácter mítico e histórico de estos pasajes, muchas de estas ilustraciones dibujan al pueblo; los indios, al igual que los mestizos, también tienen una apariencia física similar entre sí, con la diferencia en el vestuario de acuerdo a su función y su categoría en la estructura social. Es de notar que las referencias indígenas son un porcentaje mínimo del total de ilustraciones, y de estas pocas imágenes sólo una o dos tienen un protagonista específico.

En la primera generación de libros oficiales, los indígenas se presentan como elementos del pasado; en los primeros grados no aparecen referencias a los diferentes grupos étnicos que viven en el país. Para el México posrevolucionario, el mestizaje se convirtió en el aspecto esencial de la unidad nacional. El mestizaje pretendía vincular la herencia occidental y la indígena como las bases de la identidad mexicana. A pesar de que en el territorio nacional habitaron y habitan un número importante de pueblos indígenas, los aztecas aparecen como el elemento hegemónico y el único pasado prehispánico en este libro. La única excepción de esta influencia azteca es Benito Juárez, quien se maneja como elemento diferenciado cuya vida enseña un ejemplo a seguir para los alumnos.

Pérez Montfort (2000, p. 63) señala que México se conforma “de identidades múltiples en formación, [por lo que] la noción de identidad cultural debe ser asumida en término de ‘pluralidad, diversidad y alteridad’”. No obstante, debido a que la mayoría de la población pertenece a un sector mestizo, el indígena es visto frecuentemente como el *otro* histórico. Aunque el discurso a favor de la diversidad reconozca a todos los habitantes como mexicanos de la misma dignidad y con los mismos derechos, el predominio de la mayoría se impone. De modo tal, el indígena se asume como la otredad perteneciente a un lejano pasado mexicano.

Conclusiones

Giddens (1995) afirma que la percepción de nuestro ser se construye socialmente, por lo que la trayectoria de un sujeto dentro de diversas instituciones se convertirá en un elemento decisivo para la construcción de la identidad. La formación de una identidad nacional, con mucha mayor razón, también será una construcción social, desarrollada a través de las instituciones estatales. La educación, como proceso de formación y de información a las generaciones más jóvenes, es el elemento de aculturación por excelencia.

La creación de una cultura propia que se nutriera de toda la diversidad de pueblos que integran a un país, de tal modo que los mitos y símbolos unificadores dieran cuenta de una riqueza cultural sobre la que se sustentara el desarrollo de una nación, sería una conformación ideal de una identidad nacional. Sin embargo, la diversidad es un concepto difícil de incorporar cuando hablamos de identidad, tal y como Arendt (2002) ha observado, al afirmar que:

Cuanto más iguales son los hombres en todos los aspectos y más impregnada de igualdad está la estructura global de una sociedad, más mal vistas están las diferencias y más llaman la atención aquellos que destacan visiblemente y por naturaleza de los demás (p. 95).

La consolidación de la identidad nacional, requiere de mecanismos de comunicación y de reproducción que aseguren, en un primer momento, el alcance a toda la población y, posteriormente, su permanencia a través del tiempo. Debido a esto, el Estado buscará que sus instituciones coadyuven al forjamiento de símbolos, mitos y referentes que se constituyan una forma de pensar y de vivir en una sociedad determinada. La educación conjuga propiedades pasivas como activas, es tanto reproducción como creación. Dada a su focalización en los jóvenes, el proceso educativo tiene un compromiso con el pasado para mantener la herencia cultural, con el presente para responder a las necesidades sociales, y con el futuro a través del cual se colabora y se crea un proyecto de nación.

Por su propia naturaleza didáctica y su carácter homogenizador, la educación jugará un papel esencial en la implementación de una identidad, pero no sólo como una transmisora de saberes, conductas y tradiciones culturales, sino también como constructora de la identidad nacional. Así, la escuela no se limitará a la reproducción de una idea de lo mexicano y de los mexicanos, sino que será parte de sus instituciones constituyentes.

Bibliografía

- Arendt, H. (2002). *Tiempos presentes*. Barcelona: Gedisa.
- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bartra, R. (2003). *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*. México: Grijalbo.
- Casas Pérez, M. d. (1999). Identidad Nacional y Comunicación. En: R. Béjar y H. Rosales. *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural* (pp. 121-163). México: Siglo XXI / UNAM.
- Conaliteg (s.f). *Historia de la CONALITEG*. Consultado el 29 de Abril de 2002. Disponible en: [www.conaliteg.gob.mx/].
- Corona, S. y De Santiago, A. (en prensa). *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.
- Gellner, E. (2003). *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Gellner, E. (1991). *Naciones y nacionalismo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Alianza Editoria.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

Gutiérrez Chong, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas en el Estado mexicano*. México: CONACULTA / Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM / Plaza y Valdés.

Pérez Montfort, R. (2000). *Avatares del nacionalismo cultural. 5 ensayos*. México: CIESAS / CIDHEM.

Vasconcelos, J. (1976). *La raza cósmica*. México: Espasa-Calpe.

Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.

Ciudadanía: ¿para cuál sociedad?

Janete Ritter

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumen

Históricamente, la educación sigue preocupándose por la formación del ciudadano, es decir, la formación para una determinada sociedad. Así pues, este trabajo objetiva demostrar que tales concepciones no son restringidas, tampoco estáticas, pero sobretudo son el resultado de las condiciones reales. Luego es necesario que la escuela comprenda esas concepciones para que se pueda actuar en la formación del ciudadano latinoamericano, que a su vez se inserte en una determinada sociedad, la cual busca formar este sujeto dentro de una concepción de ciudadanía.

Palabras clave: Ciudadanía, ciudadano, educación.

La ciudadanía no es tema que se puede reducir a una concepción de pertenencia a un determinado territorio. En el caso de Brasil, Xavier (1990) ya daba atención a los términos “*identidad nacional*” y “*pertenencia al país*”, nombrados en la dicha Era Vargas —en la cual se necesitaba un Estado fuerte, participativo, conveniente a la burguesía progresista, para propiciar la industrialización—. Ahora, en el contexto actual, eso no se recuesta, pues con el surgimiento de las tecnologías de la microelectrónica, hay un consecuente cambio del proceso de producción y la necesidad de una “aldea global”, como también una alteración del proceso de acumulación capitalista y, por eso, la alteración de ubicación de la fuerza de trabajo que, a su vez, provoca la intensificación de la pauperización, el aumento del ejército industrial de reserva y el surgimiento de nuevas formas de trabajo que conducen a la desaparición del Estado como gestor económico y de los beneficios sociales, desplazados por súperconglomerados transnacionales.

La crisis del Estado de Bienestar Social en los países de Europa occidental y en EEUU, según Oliveira (1990), se firma en la debilitación de su base fiscal, como consecuencia de los procesos de “desterritorialización” productiva y financiera, promovidos por ese padrón de financiación pública. Consiguientemente, conforme con Bueno (2000), se pusieron como secundarias las políticas y los movimientos sociales de reivindicación, que entonces eran vistos como tentativas de manutención del *status quo*, a la vez que los recursos públicos destinados a la reproducción del trabajo pasan a disputarse con vistas a las necesidades de la reproducción ampliada del capital. O sea, según Oliveira (1990), la crisis del Estado de Bienestar Social configura los límites de lo que se considera el modelo de articulación entre capital y fondo público, con vista a la simultánea reproducción del capital y del trabajo o el nuevo padrón de financiación que sujetó la considerada “*era del oro del capitalismo*”, para usar una expresión introducida por Hobsbawm (1995).

Para Ianni (2004), el proceso de desarrollo de las fuerzas productivas y las consecuentes redefiniciones de las relaciones sociales, serían las responsables por “*estar en curso la formación de un otro individuo, que podrá ser un nuevo, diferente y problemático ciudadano*”. (Ianni, 2004, p. 108)

La consideración de esa posibilidad —“un nuevo, diferente y problemático ciudadano”— hecha por Ianni (2004) trae nuevamente al centro del debate, las posibilidades y los límites de la educación formal, es decir, las relaciones acerca de la educación y ciudadanía, a la vez que, también, la educación formal se circunscribe en función del control de los centros decisorios monopolizados por los órganos transnacionales y multilaterales. En ese sentido, son fundamentales las observaciones de Ianni (p. 112) con respecto a los cambios por los cuales pasan los sistemas de enseñanza:

... los sistemas de enseñanza siguen siendo modificados radicalmente, desde que el Banco Mundial (Banco Interamericano de Reconstrucción y Desarrollo, Bird) empieza y desenvuelve un programa de alcance mundial, proponiendo, induciendo, orientando la reforma de los sistemas de enseñanza de primero, segundo y tercer niveles en cada uno y en todos los países del mundo.

Se hace necesario destacar que muchos intelectuales, sobretudo los marxistas, siguen produciendo análisis muy consistentes de las varias dimensiones de las reformas educacionales de orientación neoliberal y de las concepciones teóricas que las orientan, a las cuales, de forma bastante sucinta y objetiva, Ianni se refiere en su última obra. Tales reformas operan en el sentido de diseminar mundo afuera, al lado de otros poderosos agentes culturales, otra valoración, ya que, según Ianni (p. 113):

Son reducidos o mismo abandonados los valores y los ideales humanísticos de cultura universal y pensamiento crítico, al mismo tiempo en que se implantan directrices, prácticas, valores e ideales pragmáticos, instrumentales, mercantiles. De esta forma, se vuelven incontestables los procesos por medio de los cuales se interponen la supremacía de los valores de la sociedad organizada por la lógica de la mercancía, en consecuencia de los referenciales con los cuales se opera con vistas a la actitud humana.

Es muy importante, pues, considerar cómo se dan las relaciones sociales de producción de la existencia humana, en el ámbito de la sociedad regida por la lógica de la reproducción ampliada del capital. Según Marx (1994), las relaciones sociales de producción en el capitalismo ocurren bajo la apariencia de la igualdad: capitalista y trabajador se muestran en el mercado como dignos, libres e iguales propietarios que, bajo contrato, cambian mercancías. Sin embargo, el lucro obtenido por el capitalista presupone que cada trabajador produzca (bajo las condiciones determinadas y controladas por el capitalista) más de lo que recibe, como paga por el tiempo de trabajo contratado, o sea, las supuestas relaciones de igualdad encubren relaciones de explotación. Así, según Saviani (2001, p. 35), es posible comprender cómo

... los principios de libertad, igualdad, democracia y solidaridad humana son aceptos, por los valores del individualismo, de la competencia, de la búsqueda del lucro y de la acumulación de bienes, los cuales configuran la moral burguesa que tiene su justificación teórica en una ética también burguesa, erigiéndose sobre esos valores, la ciudadanía burguesa.

O sea, los principios “proclamados” por el liberalismo o por la concepción burguesa de vida, buscan “encubrir” lo materializado en las relaciones de producción de la existencia humana bajo el capitalismo.

Se puede, entonces, afirmar que la sociedad actual tiene “una educación y una ciudadanía propias y que son referidas a algunos principios generales y abstractos que asumen, sin embargo, valores concretos que consolidan la forma de vida burguesa” (Saviani, 2001, p. 35). Pero esa constatación apunta hoy los impasses presentes, a todos aquellos que tienen como horizonte la superación de esa sociedad y, por tanto, tiene como horizonte otra educación y otra ciudadanía, una sociedad que “incorpore, amplíe, realice y modernice”, como afirma Suchodolski (1976, p. 23), “los ideales de un progreso ilimitado para toda la sociedad”.

Hay que reconocer, con todo, el tamaño, el bulto asumido entre los intelectuales orgánicos al capital acerca de la considerada, por ellos, “muerte de todos los referenciales críticos al capitalismo”, evidenciada, según su criterio, con la caída del socialismo real. Al referirse a tales procedimientos, Duarte (2001, p. 179) considera que integran un conjunto de estrategias edificadas por los ideólogos del capitalismo, con el objetivo de ocultar las evidencias del porte de la crisis por la cual pasa la sociedad capitalista. Integraría tal retórica el conjunto de proposiciones englobadas en el Relatorio Delors (UNESCO) que responsabiliza la educación, tanto por el desarrollo de las capacidades de todo individuo para adaptarse continuamente a los cambios interpuestos por el proceso productivo, como por la incorporación de valores tales como: tolerancia, participación voluntaria, asociaciones, emprendedorismo, flexibilidad, entre otros. Valores éstos que se asocian a las características de la actual organización del trabajo productivo, así como pueden ser útiles a la falta de inserciones productivas o, como afirma Harvey (2004): valores articulados a la sociabilidad propia de la “*acumulación flexible*”. De esa manera, según Duarte, la educación está presente sea en el discurso de los intelectuales orgánicos al capital sea en el discurso de empresarios, una vez que

... los defensores de ese tipo de discurso no dejan de percibir –de forma más o menos clara– que la lógica de la objetivada reproducción del capital en escala mundial sigue produciendo la desagregación del tejido social, sigue produciendo la barbarie (p. 186).

Barbosa (2000) afirma que sería responsabilidad de la educación la formación del ciudadano activo, sociable, consciente de sus derechos y deberes, de acuerdo con las políticas educacionales en vigor, luego consideró la visión utilitarista del conocimiento, ya que establece un lazo directo entre el contenido escolar y la práctica inmediata. Hoy lo de “ser ciudadano” se presenta como el elemento fundamental para la realización de la cohesión social, delante de la retracción del Estado y de las condiciones históricas que posibilitan la loa del pacto social por medio de la aclamación de la buena voluntad de los individuos. Por eso el retorno del tema de ciudadanía es inseparable de la ideología del consenso, pues enfatiza el sufrimiento individual y colectivo hasta llegarse a un consenso y, a través de la unión de los individuos, todos los problemas pueden solucionarse.

Así, el énfasis en la incorporación de actitudes y hábitos refleja la creencia de que la construcción de una sociedad más justa puede concretizarse a través de la formación del ciudadano ideal. Según Saviani (2001, p. 35), es necesario reconocer el carácter “*determinado histórica y socialmente*” de la educación y de la ciudadanía. En ese sentido, la educación sería la responsable por la mediación entre el significado de “ser ciudadano” y la toma de consciencia por el sujeto de las acciones, de criterios, reglas y principios que lo conducen; o sea, el significado y la implicación de ejercerse ciudadano. Así expone Saviani (p. 19):

... la educación hará la mediación entre el hombre y la ética permitiendo al hombre asumir consciencia de la dimensión ética de su existencia con todo lo que envuelve ese hecho para su vida en sociedad. Hará, también, la mediación entre el hombre y la ciudadanía, permitiéndole adquirir consciencia de sus derechos y deberes delante de los otros y de toda sociedad. Y hará, aún, la mediación entre ética y ciudadanía viabilizando al hombre la comprensión de los límites éticos del ejercicio de la ciudadanía, así como de la exigencia de que la ética no se restrinja al plano individual-subjetivo, pero, se infiltre en la sociedad, para que adquiera foros de ciudadanía. En otros términos, por la mediación de la educación, será posible construir una ciudadanía ética e, igualmente, una ética ciudadana.

Al analizar el contenido del trecho reproducido, se verifica que el autor, al referirse a la educación como actividad mediadora entre el hombre y la ciudadanía, considera, al mismo tiempo, lo que es y lo que podrá venir a ser. Particularmente, afirma la existencia de una educación y

de una ciudadanía propias de la sociedad burguesa, y como resultado de la comprensión de la contradicción fundamental que marca tal sociedad, reclama la construcción de una otra sociedad “que permita al hombre reconciliar su esencia con su existencia y sus principios generales con sus valores concretos” (Saviani, 2001, p. 36). Para Saviani, en esa sociedad “ascenderemos a una ética y a una ciudadanía mediadas por una educación que realice la verdadera emancipación humana” (p. 36). De esa forma, las expresiones “ciudadanía ética” y “ética ciudadana”, anteriormente citadas, quieren sintetizar “la expresión plena del desarrollo de la existencia humana”, la ascensión –por el ciudadano– de lo ideal de toda humanidad.

Por supuesto tal horizonte se aleja muchísimo de las posibilidades del ejercicio de la ciudadanía en la sociedad capitalista, ya que en ella contrastan, según Ferreira (2003, p. 37), el significado de ciudadanía y los límites (cada vez más ceñidos) de la participación en la considerada democracia representativa. Delante de tal cuestión, importa considerar que, al mismo tiempo, los espacios del ejercicio de la participación se alargan delante de la intensificación de las relaciones internacionales; el ciudadano del mundo se restringe a los contornos de la democracia en la contemporaneidad, como alerta Coutinho (2002, p. 19): “la democracia se reduce a reglas formales que, de resto, excluyen la idea de soberanía popular” o, todavía en las palabras de Oliveira (2004, p. 1):

... la dinámica capitalista vuelve la política irrelevante a las clases dominantes, e inaccesible a las clases dominadas. Irrelevante ya que las grandes cuestiones, las grandes decisiones pasan afuera del sistema representativo y no las alcanza las instituciones que la democracia ha creado para vehicular estas reivindicaciones de parte de los que no tienen parte.

Aunque sean exasperantes esas consideraciones, con vista al ejercicio de la ciudadanía (así como para la lucha contra-hegemónica) tanto Oliveira como Coutinho defienden la urgencia de “inventar nuevas formas de hacer política”, para usar expresión cuñada por el primero.

En la sociedad moderna, la acción política, la participación activa, o aun el ejercicio de la ciudadanía, también requieren la mediación de la educación, caracterizada por el acceso y dominio de lo saber sistematizado, como afirma Saviani (2002). Sin embargo, no es sólo eso, como aseguran Coutinho (2002) y Oliveira (2004), y lo comprueban con las reflexiones de Ferreira (1999, p. 253): “lo que está verdaderamente en causa es la creación de nuevos espacios políticos, la ampliación del espacio político, la creación [...] de nuevos sujetos colectivos capaces de profundizar la humanización [...] de la humanidad”.

Así, las relaciones que se establecen entre tales términos también asumen significados demarcados por la forma como la sociedad organiza la producción de la existencia humana. Se puede decir, pues, que el advenio de la sociedad capitalista envuelve una educación, una moral, una ciudadanía y una ética de carácter burgués. Así, la adopción de un referencial crítico al orden burgués, supone la defensa de la construcción de una nueva sociedad firmada en una ética y en una ciudadanía mediada por una educación que realice la emancipación humana.

Hay, por tanto, una estrategia de disciplinar los individuos que tiene una continuidad en la manutención de la categoría ciudadanía que es diferente e igual al mismo tiempo. Igual en el ámbito del pensamiento liberal y diferente en la perspectiva de crear justificativas, para lo que se puede o no hacer en la corrida por la acumulación de la “más valía”.

Bibliografía

Barbosa, R. de C. R. (2000). *Dissertação de mestrado: liberalismo e reforma educacional: os parâmetros curriculares nacionais*. Campinas: Mimeo.

Bueno, M.S. S. (2000). *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus.

Coutinho, C. N. (2002). A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. En: Favero, O. e Semeraro, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes. pp. 11-39.

Duarte, N. (2001). Educação e moral na sociedade capitalista em crise. *Ensinar e aprender: sujeito saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A.

Ferreira, N. S. C. (org). (2003). *Formação Continuidade e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez.

Harvey, D. (2004). *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola.

Hobsbawn, E. (1995). *Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991*. Trad. Marcos Santarita. São Paulo: Companhia das Letras.

Ianni, O. (2004). *O cidadão do Mundo. Capitalismo Violência e Terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Marx, K. (1994). *O capital: crítica à economia política*. Livro primeiro, 14ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S/A.

Oliveira, F. de. (1990). A emergência do modo de produção de mercadorias: Uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil. En: Fausto, B. (org). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo 3. O Brasil Republicano. 1. Estrutura de poder e economia (1889 – 1930). Rio de Janeiro, São Paulo: DIFEL.

Suchodolski, B. A. (1976). *Fundamentos de pedagogia socialista*. Barcelona: Laia.

Xavier, M. E. (1990). *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus.

b) artículos

Oliveira, F. de. (2004, junio). *Por quê política. Fórum da Sociedade Civil na UNCTAD*. São Paulo. Disponible en: [www.ibase.br/confira/Fracisco_de_Oliveira_(port).pdf].

Saviani, D. (2001). Ética, Educação e Cidadania. *Revista de Filosofia de 1º grau, ano 8 (15)*, 19-37. Florianópolis: Philos.

El derecho a la participación, una mirada desde los niños, niñas y jóvenes de la ciudad de Bucaramanga

Luz Estella Giraldo López
Universidad Industrial de Santander

Introducción

Es responsabilidad de las instituciones educativas, y en especial de las entidades que velan por el bienestar de los niños, niñas y jóvenes, hacer que se visualice al infante como un ser humano con derechos que deben prevalecer sobre los de los demás. En este sentido, es necesario abordar, a través de la investigación, el desarrollo de estrategias que favorezcan el ejercicio de estos derechos.

El derecho a la participación, es quizá el derecho más vulnerado de los niños, niñas y jóvenes. Por ello se hace necesario fortalecer los espacios de participación existentes, y promover su ejercicio en los ambientes que les son vitales, como la familia, la escuela, el barrio, los grupos de amigos, las organizaciones comunitarias juveniles; escenarios que son propicios para la construcción de ciudadanía, donde los niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollar, desde una temprana edad, habilidades y capacidades para hacer valer sus derechos e incidir en decisiones, planes y programas relacionados con el desarrollo de su propio entorno.

Desde este proyecto de investigación, se plantea la necesidad de generar un proceso investigativo liderado por los niños, las niñas y los jóvenes cuyos hallazgos nos permitan conocer y comprender las percepciones, representaciones simbólicas, opiniones que ellos tienen sobre el derecho a la participación. Al mismo tiempo, se buscó generar un espacio de socialización de los resultados de estas investigaciones a través del lenguaje radial; de este modo, ellos encontraron un espacio de participación social utilizando la radio como espacio de comunicación.

Antecedentes

La UNICEF plantea que la participación de niños, niñas y jóvenes en nuestro país, está en proceso; sin embargo, es un camino que se dificulta en primer lugar por

... la carencia de incentivos tales como: formación, acompañamiento cualificado y continuado, apoyo a las iniciativas, asistencia técnica, fortalecimiento de sus organizaciones, visibilización y reconocimiento de sus acciones por parte de las instituciones y el mundo adulto, con lo cual el país se priva de su aporte y compromiso en la toma de decisiones para el desarrollo [...] En segundo lugar se encuentran las formas no autónomas de participación, que son formas simbólicas, decorativas o manipuladas. Por ejemplo se les convoca para animar las elecciones o corporaciones públicas para llevar a escenarios en los cuales se tratan temas relacionados con la niñez o la juventud o para justificar decisiones que han sido tomadas sin consultarlos (UNICEF, 2003, p. 58).

En este marco de referencia, no obstante, se destacan acciones concretas que posibilitan la participación, como el programa ONDAS de COLCIENCIAS, cuya finalidad es fomentar en los niños, niñas y jóvenes colombianos la cultura investigativa pues reconoce en ellos su capacidad para explorar, observar y preguntar. Un número representativo de instituciones escolares en el país, participan de esta experiencia, y en la ciudad de Bucaramanga aproximadamente siete instituciones han hecho parte de esta propuesta.

En el marco de este programa, se desarrolla una línea de Bienestar Infantil y juvenil desde el año 2002, mediante convenio entre Colciencias, ICBF y la Fundación FES. La estrategia principal ha sido *Nacho derecho en la onda de nuestros derechos*, cuyo objetivo principal consistió en indagar sobre las percepciones que niños, niñas y jóvenes tienen sobre sus derechos, las instituciones donde los aprenden, las situaciones de vulneración y los mecanismos que existen para su protección. Así mismo, se trató de entender el contexto en el cual estos derechos se ejercen, se desconocen o se vulneran.

Nacho Derecho usando la metáfora de la siembra y la cosecha se propone la construcción de sociedades desde las perspectivas de los niños, niñas y jóvenes, en el tema de los Derechos de los Niños, para lograr que la niñez intervenga en la generación de conocimiento, la realización de diagnóstico y la construcción de alternativas de acción, conducentes al mejoramiento de su entorno familiar, escolar, social y regional, como estrategia de desarrollo integral (Rodríguez, 2006).

Otra estrategia que se ha venido desarrollando en algunas instituciones de la ciudad de Bucaramanga, y que busca brindar oportunidades a la niñez de expresar sus opiniones, intereses, inquietudes, en espacios de diálogo, reflexión y decisión que aún siguen siendo del dominio de las personas adultas, es el proyecto radial *Paidópolis*, de la Escuela de Educación y la Dirección de Comunicaciones de la Universidad Industrial de Santander, cuya experiencia en desarrollo ha cobrado fuerza en cinco instituciones educativas, con una cobertura directa de 1.500 niños aproximadamente.

Esta iniciativa surge a través del proyecto de investigación “Paidópolis: Propuesta radial para generar ambientes y dinamizar procesos de desarrollo de Competencias Ciudadanas en las Instituciones Escolares” (Giraldo y García, 2007). El propósito general de la investigación, fue desarrollar una propuesta que canalizara el potencial educativo del lenguaje radial, para generar procesos y ambientes pedagógicos en las instituciones escolares, que posibilitara la formación en competencias ciudadanas. De esta manera, se generó un espacio permanente en un medio masivo de comunicación como la radio, desde el cual los escolares construyen y transmiten mensajes que incentivan nuevas prácticas al interior de su entorno escolar, relacionadas con las competencias ciudadanas, tratando temas como la tolerancia, el respeto, la convivencia, resolución de conflictos, el manejo de la autoridad, y especialmente la difusión y ejercicio de sus derechos.

La participación de los niños, se da primordialmente a través del programa radial, el cual es escuchado en clase y luego discutido y analizado con sus docentes. Además, hay quienes directamente entran a formar parte del colectivo de producción radial mediante las figuras de radioactores, locutores y reporteritos.

Este proyecto pedagógico es una prueba evidente de que los niños y niñas, cuando se les propician espacios de expresión, la motivación hacia la participación aumenta significativamente, razón por la cual se tomó como referencia para la construcción de esta propuesta, dado que los medios masivos de comunicación están llamados a cumplir dentro de la sociedad un papel fundamental en la construcción de la democracia participativa.

Fundamentación teórica

En Colombia, desde la formulación de la Constitución política de 1991, se vienen gestando acciones para atender los derechos de los ciudadanos. En el ámbito educativo, y especialmente en lo que tiene que ver con infancia y juventud, estas acciones se enmarcan en el plan sectorial 2002-2006 (revolución educativa). En éste, se establecen las políticas de calidad, una de las cuales se concentra en la formulación de los estándares para las áreas básicas y los estándares en competencias ciudadanas como eje transversal. Se reconoce, entonces, la trascendencia de la educación en la formación de ciudadanos y en la transformación de la sociedad. Como lo señalan Chaux, Lleras y Velásquez (2004),

... la educación tiene un papel fundamental que cumplir. Una transformación en la manera como actuamos en sociedad, como nos relacionamos unos con otros o como participamos para lograr el cambio que se requiere que los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad así como las generaciones que están por venir, reciban una formación que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía (p. 10).

De acuerdo con Estrada, Madrid-Malo y Gil (2000, p. 14), “la participación ciudadana es una construcción social: es fruto de la vida en comunidad, y su significado ha variado en el curso de la historia, hasta constituirse social y jurídicamente en derecho fundamental de la ciudadanía”.

Hart (1992) considera la participación como el proceso a través del cual se comparten las decisiones que afectan nuestra propia vida y la de la comunidad en la cual habitamos. La participación es el recurso por el cual una democracia se construye, así como un derecho fundamental del ciudadano.

Este autor plantea ocho niveles progresivos de participación; los más altos implican un mayor valor educativo, y los que se ubican en los primeros niveles, no pueden considerarse realmente participativos. En orden ascendente éstos son:

1. Manipulación: los adultos utilizan a los niños para enfrentar una causa de su interés, pero sin ayudarlos a comprenderla.
2. Decoración: se usa la presencia de los niños para apoyar una causa de los adultos, con el propósito de influir emocionalmente en los espectadores.
3. Política de forma sin contenido: los niños hablan en juntas o ante grupos sobre temas de los cuales no han tenido un aprendizaje significativo, por lo tanto, sus opiniones no son propias, ni expresan su posición.
4. Asignados pero informados: en este nivel, aunque no son los niños los que deciden su participación, comprenden los fines del proyecto, y por qué están involucrados en él.
5. Consultados e informados: el proyecto lo diseñan los adultos, pero se toma en consideración la opinión infantil durante todo el proceso de decisión.
6. Decisión inicial de los adultos compartida por los niños y niñas: estos últimos tienen una participación completa en la toma de decisiones, pero es sólo de carácter consultivo.
7. Decisión inicial y dirección de los niños y niñas: son proyectos que no llegan a implicar verdaderamente a la comunidad, permaneciendo como algo marginado. El problema en este nivel es que, en general, los adultos no están dispuestos a dejar en manos de los niños el control completo de un proyecto.
8. Decisión inicial de los niños y niñas compartida con los adultos: en este nivel se da una relación en la cual los niños son partícipes principales en todo el proceso del

proyecto, asumen responsabilidades y toman decisiones. En este caso, los adultos actúan como soporte propiciándoles los recursos solicitados, dándoles apoyo para el desarrollo de las aptitudes necesarias y colaborando con ellos en los procesos de evaluación.

Problema

Una vez aprobados por las Naciones Unidas los Derechos de los Niños, en 1989, se abren nuevas posibilidades para la infancia y se empiezan a romper viejos imaginarios que se enraizaron en la mente y en las prácticas de distintas sociedades, motivándolas a la construcción de una nueva relación entre el adulto, los niños y las niñas.

En el actual contexto mundial y nacional, la infancia cada vez se hace más visible, lo que implica que las sociedades, en su conjunto, puedan introducir cambios en sus prácticas cotidianas, afianzándose sobre imaginarios que den cuenta de la aplicabilidad de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, no como una promesa pactada por las naciones del mundo sino como una realidad que aún está por construir.

La relación entre el mundo de los niños y el de los adultos, siempre ha estado condicionada por las prácticas cotidianas en las que predomina la subordinación, el autoritarismo, la exclusión y el despotismo hacia los infantes. Es en este contexto donde aún las posibilidades de propiciar condiciones reales para que ellos participen, son muy limitadas; pudiera decirse que su participación se encuentra viciada, dado que el significado y el sentido que se le atribuye no corresponde a los principios y valores contenidos en los derechos de la infancia. Es importante destacar que si bien no existe una legitimidad social y cultural, sí existe una jurídica, aceptada universalmente, sobre la cual todos los habitantes del planeta estamos llamados a cumplir.

En 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración de los Derechos del Niño, la cual incluyó 10 principios básicos para una infancia feliz; en 1979, se declara el Año Internacional del Niño, y el 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama unánimemente la Convención de los Derechos del Niño, compuesta por 54 artículos que consagran entre otros la necesidad de proporcionar a los infantes cuidados y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad, y destaca la responsabilidad primordial de la familia en lo que hace referencia a la protección y asistencia, así como también la protección jurídica antes y después de su nacimiento, y la importancia del respeto de los valores, entre otros.

Los derechos consagrados en la Convención de los Derechos del Niño, han sido agrupados en cuatro categorías denominadas: derecho a la vida y a la supervivencia (hoy se habla del derecho a la vida y a la salud); derecho al desarrollo, derecho a la protección y derecho a la participación.

La Convención de los Derechos de los Niños y de las Niñas, habla del tránsito de una participación simbólica y decorativa, a una real o auténtica orientada por una actitud de diálogo constante, con el fin de transformar estas relaciones de desigualdad, verticalidad y dependencia de los niños, niñas, y adolescentes hacia los adultos.

En este sentido, esta investigación incluyó el desarrollo de acciones relacionadas con la producción de 12 programas radiales de la serie Paidopolis, que permitiera una participación real de los niños, niñas y jóvenes en temas que los involucran directamente, y así dar respuesta a la pregunta que orientó la investigación: ¿Cuáles son los imaginarios, percepciones y opiniones que sobre el derecho a la participación tienen los niños, niñas y jóvenes de 7 a 14 años, en dos establecimientos escolares de las comunas 14 y 17 del municipio de Bucaramanga?

Objetivo general

Implementar estrategias que permitan conocer y comprender los imaginarios, percepciones y opiniones que sobre el derecho a la participación tienen los niños, niñas y jóvenes de 7 a 14 años, en dos establecimientos escolares de las comunas 14 y 17 del municipio de Bucaramanga.

Objetivos específicos

Promover en las instituciones educativas seleccionadas, el desarrollo de micro-proyectos en torno al tema de la participación.

- Generar, a partir de los micro-proyectos seleccionados en cada establecimiento, espacios de diálogo, análisis y reflexión sobre el tema del derecho a la participación.
- Producir programas radiales de la serie Paidopolis, con la participación directa de niños, niñas y jóvenes, donde puedan reflexionar, opinar, intercambiar conocimientos y experiencias sobre sus derechos, especialmente el derecho a la participación.
- Utilizar el lenguaje radial como mediador de los procesos de aprendizaje en el aula sobre el tema de la participación a través del programa radial Paidopolis.

Preguntas de investigación u/o innovación

¿De qué manera se involucra la comunidad educativa en el desarrollo de los micro-proyectos de investigación?

¿De qué manera la producción de los programas radiales incentivó en los niños, niñas y jóvenes la reflexión, el intercambio de conocimientos y experiencias sobre sus derechos, especialmente el derecho a la participación?

¿Cómo se integró el lenguaje radial como mediador de los procesos de aprendizaje en el aula sobre el tema de la participación a través del programa radial Paidopolis?

¿Qué dinámicas en torno al derecho a la participación de los niños, las niñas y los jóvenes, se generaron en las comunidades educativas a partir de la combinación de las estrategias de investigación y producción radial?

Metodología

La estrategia investigativa más adecuada al objetivo planteado, fue la investigación acción (IA), ya que se pretendió describir, conocer y comprender los imaginarios, creencias, expresiones, valores y normas, que respaldan tanto las prácticas cotidianas que dinamizan la vida familiar y comunitaria, como las acciones propuestas en cada institución para fortalecer los procesos de participación de los estudiantes.

Se utilizó el cuestionario, la observación, el taller y el grupo focal como técnicas para la recopilación de la información.

En el marco de la investigación, se contemplaron las fases del espiral IA, la cual se sintetiza a continuación:

Fase uno: planeamiento y exploración. En esta fase, se entró en contacto con las instituciones en las cuales se realizó la investigación.

Fase dos: acción. En ésta se generaron los talleres de sensibilización y formulación de proyectos en cada una de las instituciones participantes.

Fases tres y cuatro: observación y reflexión. En estas fases se observa, analiza, evalúa y reflexiona sobre el proceso de participación que se está llevando a cabo en cada institución, para consolidar la siguiente fase de acción.

Fase cinco: acción. Acá se realizaron las dos acciones centrales de la propuesta relacionadas con los micro-proyectos de investigación de los alumnos, y la producción de los programas radiales.

Fase seis: reflexión. En ésta se analiza, evalúa y reflexiona sobre las acciones realizadas en la institución para promover la participación.

Análisis de la información

Es interesante destacar cómo los diferentes actores muestran cambios en el concepto que tienen del derecho a la participación de los niños, niñas y jóvenes antes de implementar la estrategia, y después de ella. En la encuesta inicial, por ejemplo, los docentes identificaban la participación de los niños sólo en actividades escolares como el gobierno escolar, los actos culturales y las actividades que realizaban producto de los convenios con universidades y otras instituciones. Los padres de familia, por su parte, concebían la participación de los hijos en el hogar en términos de la colaboración en las actividades y oficios de la casa, así como en la expresión de sus ideas para la toma de decisiones en algunas situaciones familiares.

En el caso de los alumnos, algunos expresan la autovaloración que tiene de su participación (lo hacen bien, con respeto, sinceridad, siendo obedientes, juiciosos). Algunos manifiestan que son tímidos, que les da pena y que por ello no participan. Aquí es interesante señalar que, de manera reiterativa, tanto en los pequeños como en los jóvenes la timidez o el “hacer el oso”, se vincula como una limitante para la participación y la expresión de las ideas. Otros alumnos conciben la participación como ayuda a los demás. También expresan formas de participación en el aula como opinar, responder, levantar la mano, poner atención, hacer tareas, pasar al tablero, entre otras, y formas de participación en el colegio relacionada con la intervención en los actos culturales. Igualmente, un porcentaje de niños conciben la participación en términos de la realización de oficios como hacer aseo, recoger basuras, ayudar en las actividades del salón.

Al contrastar estas ideas iniciales sobre el derecho a la participación con lo recopilado en los grupos focales realizados, al finalizar la experiencia se puede evidenciar mayor solidez en el concepto. En el caso de los docentes, éstos hablan del derecho a la participación desde un sujeto con derechos, resaltan la importancia de que los niños empiecen a reflexionar sobre las acciones que en la institución van contra sus derechos, y en la importancia que tienen este tipo de estrategias para la formación de líderes. Los padres de familia, por su parte, expresaron que la participación debe ser un proceso que empiece desde la casa; se pudieron dar cuenta de la importancia de este derecho.

En el grupo focal realizado con los alumnos que participaron de la experiencia en las dos instituciones, las respuestas estuvieron enfocadas a definir la participación como un derecho, la importancia que tiene para ellos participar en todo, ser escuchados y considerados como personas. También relacionan este derecho con la libertad de expresión.

La realización del programa radial con el material recopilado en las investigaciones realizadas por los estudiantes, se convirtió en un reto para ellos y un espacio de participación activa y efectiva; tomaron decisiones relacionadas con todo el proceso desde la elaboración del libreto hasta la realización del casting de actores y locutores. Los datos recopilados sobre este aspecto en los grupos focales, ilustra claramente el significado que tuvo el programa radial como experiencia de participación. Los docentes consideraron que fue una experiencia

enriquecedora, que los incentivó el escucharse, elevó la autoestima de los niños, se sintieron importantes, les agradaba la actividad y se pudo evidenciar la investigación realizada por los alumnos en la que mostraron mayor compromiso y entrega. Los padres de familia, por su parte, señalaron que al socializar por radio se le da importancia a la investigación realizada; muchas personas los escucharon, ven la estrategia como una forma de incentivar a los niños, niñas y jóvenes para que trabajen, opinen y participen.

Las observaciones realizadas en las aulas de clase durante la audición del programa, permitieron evidenciar la actitud de escucha atenta de la mayoría de los grupos observados, en la que el profesor ubicaba la grabadora al frente del grupo y los alumnos, desde sus puestos, escuchaban el programa. En la mayoría de los casos, se observó que se seguía la propuesta didáctica planteada por el grupo de investigación.

De este modo, el tema del derecho a la participación se instaló en la cotidianidad de las aulas de clase durante las doce semanas en las que se transmitieron los programas, hecho que se convirtió en una oportunidad para que en la comunidad educativa se dieran avances importantes en la apropiación del derecho a la participación de los niños, niñas y jóvenes.

Conclusiones e implicaciones

La fortaleza más importante de esta investigación, fue constituida por sus actores principales; los niños, niñas y jóvenes, quienes en su rol de investigadores, aportaron una mirada más comprensiva y un papel más incluyente en el ejercicio de sus derechos.

Los resultados permitieron comprender la importancia de la investigación en el aula para generar procesos de discusión, reflexión y acción, que invitaban a transformar las realidades y la cotidianidad en que viven a diario los niños, los maestros, los padres de familia, y la comunidad en general. Cada tema de investigación, al convertirse en programa radial, posibilitó el enriquecimiento de los espacios educativos donde los niños participan para construir nuevas formas de relacionarse rescatando prácticas enmarcadas desde los derechos de la niñez.

Fue muy importante para este trabajo, la unión de esfuerzos entre ICBF y Universidad Industrial de Santander, a través de la Dirección de Comunicaciones y la Escuela de Educación. Se espera que esta investigación aporte a la construcción y consolidación de la política pública sobre infancia en la ciudad de Bucaramanga, en tanto que hace visible la voz de niños, niñas y jóvenes, y propicia un ambiente favorable para que ellos se haga partícipes de este proceso.

Bibliografía

Chaux, E.; Lleras, J. y Velásquez, A. M. (comps.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes. Disponible en: [www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf].

Estrada, M. V.; Madrid-Malo, E. y Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco y UNICEF-

Colombia. Disponible en: [http://municipios.msal.gov.ar/upload/publicaciones/Publicaciones_83.pdf].

Giraldo López, L. E y García Perdomo, L. A. (2007). *Programa Radial Paidópolis; serie competencias ciudadanas. Manual del maestro*. Colciencias, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga: División editorial y de publicaciones-UIS.

Hart, R. A. (1992). Children's participation; from

tokenism to citizenship. *Innocenti essays*, (4). UNICEF. Disponible en: [http://web.gc.cuny.edu/che/cerg/documents/Childrens_participation.pdf].

OACDH (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: [www.ohchr.org/spanish/law/crc.htm].

República de Colombia (2006). *Ley 1098 de 2006: por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Disponible en: [www.presidencia.gov.co/prensa_new/leyes/2006/noviembre/ley1098081106.pdf].

Rodríguez, H. Y. (2006). *Línea de Bienestar Infantil y Juvenil: Antecedentes, resultados y retos*. COLCIENCIAS. Disponible en: [<http://zulia.colciencias.gov.co/portacol/index.jsp>].

UNICEF (2003). *Un Árbol Frondoso Para Niños, Niñas y Adolescentes*. Disponible en: [www.unicef.org/colombia/pdf/arbol.pdf].

Colmenas de paz, construyendo una Cultura de Paz

Fabian Alfredo Plazas Díaz
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen

El siguiente proyecto propone, a través de una reflexión pedagógica y metodológica, algunas estrategias y procedimientos para la investigación de los conflictos escolares a nivel cultural, familiar, espacial e individual, con el fin de establecer pilares metodológicos para que el desarrollo de los propósitos en Cultura de Paz, sean visibles a la luz de las realidades socio-culturales de los educandos, los planteles educativos y la comunidad en su conjunto. Este documento innova en una propuesta sobre algunas estrategias pedagógicas aplicables a cualquier institución educativa, denominadas por el autor “Colmenas de Paz”. Esta propuesta pretende facilitar el desarrollo de una ciudadanía desde las instituciones educativas, de tal manera que el estudiante sea consiente del valor de los conflictos en la vida cotidiana de las sociedades, así como también activo y propositivo en la búsqueda de soluciones pacíficas y adecuadas a los problemas de convivencia que demanda la sociedad.

Palabras clave: cultura de paz, intervención en conflictos escolares, resolución de conflictos, escuela y sociedad, ciudadanía.

Introducción

La educación en el futuro, es pensada como un conjunto integral de herramientas puestas al funcionamiento de los individuos para satisfacer todas sus necesidades básicas, y orientada a enriquecer el legado cultural, científico y tecnológico que la humanidad ha construido con el transcurrir del tiempo. Sin embargo, la realidad socio-cultural de las naciones en el mundo, generan una reflexión en torno al lugar que ocupa el concepto de lo humano en los sistemas de promoción y adecuación de políticas educativas. Para muchos, la educación es una herramienta puesta al servicio de las dinámicas económicas y políticas en coyunturas internacionales, y para otros la educación debería ser y estar al servicio de la prosperidad y la transformación de las realidades socio-culturales de los pueblos, desde la humanización, la toma de conciencia, el desarrollo de los potenciales humanos y la creación de mecanismos y sistemas que garanticen el bienestar económico de toda la población.

Para Edgard Morin, la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana, y añade

Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano (Tuvilla Rayo, 2004, p. 359).

Reconocernos en nuestra naturaleza humana común, y asumir conscientemente las diferencias raciales y la diversidad cultural inherente a todos, es una manera de definir las finalidades de la educación.

Entre otros objetivos válidos a la hora de orientar el papel de la educación y trazar objetivos comunes, encontramos tres grandes preceptos que no pueden estar fuera de toda reflexión educativa:

Encontrar la mejor forma de poner la educación al servicio de la humanidad; considerar la educación como un proceso caracterizado por una especial relación comunicativa o aprendizaje dialógico; enseñar la condición humana teniendo presente su naturaleza como unidad compleja (Ibíd. p. 390).

Sin embargo, dicho contexto sólo es posible y realizable a la luz de un trabajo mancomunado y procedimental, donde la educación asuma la responsabilidad de encontrar salidas posibles y pertinentes a las inconsistencias sociales que surgen de la desigualdad, la violencia, la exclusión, la pobreza, el atraso, y todos los problemas que aquejan a una sociedad que, como la nuestra, desenvuelve su historia en medio de injusticias y procesos poco visibles a la claridad de la esencia humana.

Colombia ha pasado por un proceso histórico donde los conflictos han definido el rumbo de sus orientaciones políticas y, por consiguiente, de sus necesidades educativas. Si bien la cultura de los colombianos es rica en cuanto a diversidad y multiculturalidad se refiere, también ha sido determinada por una cultura que para muchos ha sido el efecto de los conflictos internos en el país, y para otros una insignia imborrable y permanente de la identidad nacional colombiana; me refiero a la cultura de la violencia y, por su puesto, el centro de esta reflexión y antítesis de la anterior la Cultura de la Paz.

Entender la paz es entender los conflictos sobre los cuales se desenvuelve una sociedad. Para este trabajo, ha sido de fundamental importancia reconocer que los conflictos que surgen en las instituciones educativas, no son menos importantes que los conflictos armados y la violencia política que enfrenta la sociedad colombiana. Partiendo de la premisa de una cultura de violencia que traspasa toda frontera de socialización en nuestro país, es visible que la violencia en los colegios tiene una directa relación con los niveles de violencia que presenta el conflicto armado colombiano, a lo cual la antropóloga Flor Alba Romero¹ explica, en uno de sus trabajos, que “el ejército, paramilitares y guerrillas han tocado las fibras de la educación y han expuesto la vida y la integridad tanto de estudiantes como de profesores” mostrando, de esta manera, cómo la violencia que atraviesa el contexto nacional, se trasmite y afecta los procesos educativos y culturales en general (Pinheiro, 2006). Asumiendo que parte de la violencia que afecta a los procesos educativos en sus respectivas instituciones es, parcialmente, producto de los imaginarios colectivos que se desprenden de un conflicto armado en el país, no está de más reconocer que las instituciones educativas, siendo el escenario propicio para el cambio cultural y la fundamentación de nuevas competencias ciudadanas, está siendo afectado por un centenar de conflictos que retrasan no sólo el desarrollo de los propósitos educativos en cuanto a conocimiento se refiere, sino además afecta de manera progresiva los niveles de convivencia, socialización e interiorización de los valores y derechos humanos en cada individuo. A lo anterior se suma la influencia negativa de los medios de comunicación, la violencia intrafamiliar, la drogadicción, el vandalismo, la pobreza, el abuso sexual, etc.; todos estos, sin duda alguna, alterando los procesos educativos y la formación de ciudadanos integrales y, a su vez, insumo de una cultura de la violencia y los conflictos.

Ante este panorama, la presente reflexión plantea unos procedimientos y estrategias en pro de una disminución progresiva de los conflictos escolares, proyecto que se sintetiza en la idea de las “Colmenas de paz”, con las cuales se pretende generar un cambio significativo en los imaginarios colectivos de nuestra sociedad, desde un trabajo interiorizado en la escuela. De igual manera, se busca construir nuevos códigos de socialización donde la inclusión, la

1 Coordinadora del Programa Andino de Derechos Humanos del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia.

tolerancia y el respeto de las múltiples maneras de ser y estar en sociedad, sean valorados, compartidos y aplicados en la cotidianidad de los planteles educativos. La propuesta busca alterar el orden simbólico sobre el cual se alimentan los conflictos, así como crear espacios donde los actores sociales definan, interfieran y asuman la responsabilidad social inherente a los problemas de la cotidianidad estudiantil.

Antecedentes

En Colombia existen innumerables experiencias en Cultura de Paz, que buscan minimizar el impacto social e individual de los seres en comunidades y/o instituciones educativas que han tenido que convivir en medio de múltiples escenarios de conflicto. Sin embargo, los proyectos culturales en pro de la ésta, abordados en varios escenarios del territorio nacional, buscan el fortalecimiento de valores ciudadanos, la conciencia política de sus pobladores, la adquisición de aptitudes y actitudes de convivencia, y el desarrollo de una sociedad multicultural e incluyente (Ardila Galvis, 2003, p. 87). Otros buscan la humanización de un conflicto armado, el diálogo entre los actores del conflicto, y la participación de los estamentos de la sociedad civil, para encontrar salidas negociadas y no-violentas a las generadas en el conflicto (López, 2006, p. 17). Para el caso de la educación formal (oficial y privada), también son múltiples los proyectos emprendidos en pro de una cultura de paz. El ministerio de educación nacional, en su Plan decenal de educación 2007-2012, proyecta, como uno de los desafíos de la educación en Colombia, consolidar proyectos que propenden a desarrollar competencias ciudadanas en favor de un proceso reivindicativo de los derechos humanos en nuestro país, fomentando espacios de educación para la paz². En algunas escuelas del país, se desarrollan proyectos transversales en derechos humanos, educación cívica y valores humanos, ética y religión, convivencia ciudadana, etc., todos éstos teniendo como centro de orientación una perspectiva de sociedad que respete y dinamice procesos sociales a partir de una conciencia integral y unos valores humanos aplicables a cualquier actividad ciudadana.

Así también, por ejemplo, el grupo de investigadores “Formación de Educadores” integrado por Doctorandos en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, en conjunto con Docentes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, adelantan un estudio en violencia escolar en 5 localidades de la ciudad de Bogotá, con el fin de determinar las causas y el contexto socio-cultural sobre el cual se desarrollan las múltiples problemáticas de las instituciones educativas. Los modelos de intervención buscan reconocer los actores que sean agentes influyentes en los procesos de conflictividad que presentan los colegios. Los anteriores ejemplos, pretenden arrojar nuevas maneras de intervención social para dinamizar los conflictos escolares de manera que la conciencia social alrededor de ellos, y la participación de los agentes sociales, permitan transformar y dilucidar estrategias para crear nuevas realidades sociales.

Fundamentación teórica

La educación para una cultura de paz, es el constante deseo de la humanidad de dar por finalizados los grandes episodios de guerras y conflictos que históricamente han sido motor de desarrollo en las sociedades, y, por otra parte, han desencadenado centenares de problemáticas que hoy en día aquejan, fragmentan y perturban las realidades socioculturales de los pueblos y naciones.

2 Documento preliminar plan decenal de educación 2006-2016.

La capacidad de alcanzar estados de bienestar social, depende de alguna manera del comportamiento y la voluntad de los individuos. Sin embargo, la presencia de conflictos en la cotidianidad de las sociedades, y por consiguiente en instituciones educativas, tiene una constante relación con las raíces culturales de conflictividad que presentan los humanos, y los imaginarios colectivos que organizan y dinamizan la cultura a partir de determinadas experiencias (Molina, 2004, p. 223).

La cultura de paz es la apuesta a una sociedad donde los individuos adquieren una serie de actitudes, aptitudes y pensamientos, superando el desarrollo violento de los conflictos, y permitiendo a los ciudadanos transformar y solucionar de manera pacífica y/o no-violenta los problemas que surgen en la cotidianidad (Muñoz et al., 2004; López, 2006). Lo anterior es posible gracias a una comprensión clara, conciente y pertinente de las dinámicas, métodos y características de los conflictos que surgen en la actualidad, así como de mecanismos o propuestas de superación de los conflictos. La cultura de la paz se expresa en el reconocimiento y la aplicación de los derechos humanos, la solución pacífica de conflictos, la búsqueda de una convivencia multicultural, el desarrollo de valores como la democracia, la solidaridad y el respeto del uno por el otro, y la constante armonía entre el ser humano, la sociedad y el medio ambiente.

La educación para una cultura de paz, busca el desarrollo integral de la paz individual, como aquel proceso permanente de encuentro con el ser interno en los individuos; la paz social como el proceso de socialización, convivencia y respeto entre los habitantes de una sociedad; y la paz con la naturaleza, ya que el cuidado, la protección, el sostenimiento y la contemplación del medio ambiente, son parte fundamental, y base primordial del sostenimiento de la vida en nuestro planeta (Tuvilla, 2004, p. 28).

La educación para una cultura de paz, lleva implícita una pedagogía en la transformación de las mentalidades y las prácticas socio-culturales de los individuos, otorgando una dirección diferente a los procesos pedagógicos como parte integral en la formación de la ciudadanía. Esta educación busca transformar los imaginarios, símbolos, arquetipos y estándares representativos de la violencia y/o los conflictos, a través de la inserción de nuevos símbolos que hagan parte del imaginario de los individuos y permitan la aplicación de nuevos valores a la cotidianidad de cada ser.

Hablar de enfoques pedagógicos, es hablar de formas y modos de concebir los procesos de construcción de conocimiento, pero también de formas y modos de construcción de sujetos. La pedagogía ha sido por mucho tiempo un arte y un saber que tiene que ver, principalmente, con lo que en la modernidad se ha determinado como educación, pero que hoy en día se entiende como el conjunto de mecanismos que una sociedad pone a funcionar para configurar determinadas maneras de ser sujeto y de entender las transformaciones sociales. Así, al hablar de enfoques pedagógicos en educación para la paz, encontramos dos conjuntos de propuestas; unas centradas en la escuela y en general en todo el sistema educativo, y otras que sin desconocer el campo de la acción educativa, enfatiza su accionar en la cultura. De ambas se deducen tareas para la educación, pero en el primer grupo se encuentra la clave de la transformación de la cultura, mientras que para el segundo los propósitos que debe desarrollar la escuela sólo son visibles a la luz de un trabajo cultural más extenso (ACODESI, 2003, p. 60).

Por consiguiente, es posible caracterizar los enfoques pedagógicos de la educación para la paz, tratando de hacer explícitos sus fines más concretos y sus espacios de proyección. Por un lado, se encuentra el enfoque curricular, el cual centra su atención en niveles que incluyen lo afectivo, lo cognitivo y lo actitudinal. Es un enfoque pedagógico de trabajo desde la institución educativa, cuyo eje lo constituye el planeamiento curricular.

Otro enfoque pedagógico es el liberacionista, que plantea sus estrategias educativas sobre un plano socio-afectivo en y para los conflictos, para el desarrollo del pensamiento crítico y toma de conciencia a partir de experiencias reales. Este enfoque no limita su acción al aula de clase, sino que busca abrir la escuela a la realidad, y hace de ella un espacio de formación vinculada a la vivencia social (ACODESI, 2003, pp. 58-70). Por otra parte, el enfoque pragmático reúne las propuestas más prácticas que son centradas en acciones concretas a favor de una educación para la paz. Son, en general, campañas, proyectos o documentos muy ejecutivos caracterizados por tener como propósito central la educación para el manejo de los conflictos (Ibíd.).

El enfoque culturalista, es una propuesta pedagógica más amplia y completa de educación para la paz; asume la cultura como el campo central de trabajo. Sus propuestas no son exclusivamente para la educación, pero la incluye como elemento importante de su accionar. El modo de operar de una propuesta en cultura de paz, tiene que afectar prioritariamente el orden simbólico sobre el que está fundada la cultura de violencia. Busca transformar los imaginarios, las mentalidades y las prácticas que hacen que la violencia y los conflictos sean parte de la cultura, o sea expresada en comportamientos culturales de una sociedad; busca sustituir el poder por la autoridad remplazando la práctica del “poder sobre”, por el concepto de “poder de” o “empoderar”, que supone capacitación, autonomía y voluntad; y formar una ciudadanía dispuesta a abordar responsablemente los cambios estructurales que el mundo necesita en lo político, lo económico y lo social (ACODESI, 2003; Tuvilla, 2004; Morillas et al., 2004). Este enfoque permite crear múltiples diseños de ejecución donde la cultura, entendida como el lenguaje que identifica y permite la comunicación de un grupo social establecido, adquiere otros componentes de interpretación, comunicación y reciprocidad, permitiendo aplicar otras formas y nuevas prácticas de afrontar la realidad y asumir los conflictos.

Por otra parte, es evidente que la educación –cualquiera que sea su definición o función social establecida– es una tarea humana, centrada en el diálogo entre los actores, dirigida a que el aprendizaje permita la comprensión del mundo, un mayor desarrollo del potencial individual y colectivo de los humanos, y el florecimiento de una personalidad que permita afrontar con responsabilidad los retos y problemas de una sociedad sometida a acelerados y constantes cambios. Por lo tanto, si la educación es un instrumento valioso para la transformación humanizadora de la sociedad, y la cultura de paz plantea la necesidad de transformar los imaginarios colectivos y el orden simbólico de los conflictos, es necesario preguntarnos con frecuencia: ¿cuáles son las estrategias pedagógicas y metodológicas para la enseñanza y apropiación de una cultura de paz en las instituciones educativas? Y, por consiguiente, ¿cómo alterar el orden simbólico que dinamiza y alimenta los conflictos escolares en sus respectivos contextos?

Como es de esperar, la educación y todos aquellos que laboran ansiosamente en ella, sabemos muy bien que las relaciones socio-culturales de cada plantel educativo se correlacionan a partir de su posición geográfica, las dinámicas culturales más inmediatas, los procesos económicos, la lengua, la política, los imaginarios, etc. Pues bien, la paz, como otras necesidades humanas, es un elemento integrador de la cultura y universalmente aplicable a cualquier situación y/o contexto ciudadano. La paz ha sido entendida como un signo de bienestar, felicidad, armonía, vitalidad social y prácticas culturales, que une al individuo con los demás y permite una conexión con el medio ambiente, el hombre y el universo en un sólo conjunto (López, 2006, pp. 15-45). Sin embargo, en la actualidad la paz hace referencia a un conjunto integral de paces posibles; entre ellas, la *paz directa*, entendida como la regulación no-violenta de los conflictos; *paz cultural*, aplicada a una serie de valores comunes y prácticas

compartidas que garantizan el desarrollo libre de los individuos; y *paz estructural*, como el conjunto u organización diseñada de sistemas, que buscan conseguir un mínimo de violencia y máximo de bienestar social (Tuvilla, 2004, p. 392). La anterior triangulación de espacios para la paz, abre la posibilidad a un nuevo paradigma que nace de la necesidad de menguar la violencia y mediar la solución de los conflictos, es decir, que convive en y con los conflictos; entendida como *paz imperfecta*: su construcción y funcionalidad es permanente, del día a día, constante, procedimental e inacabada. Es, en este marco de paz imperfecta, donde las escuelas y centros educativos adquieren un papel protagónico, y es también allí donde los múltiples modelos de educación para una cultura de paz, adquieren vigencia e importancia en una sociedad multicultural como la nuestra.

En ese sentido y atendiendo a la vocación que nos une como humanos, y en especial a la dicha de ser hijos del territorio colombiano, me adelanto a presentar mi propuesta, que si bien no es la solución a los múltiples problemas que surgen en la actividad educativa, sí espera ser una metodología que permita perfilar, en detalle, unas estrategias prácticas para que la Cultura de Paz no sea la elaboración conceptual de los comportamientos humanos, sino se convierta en la realidad próxima de los ambientes educativos. Esta propuesta se desarrolla en una experiencia piloto con la comunidad educativa del Colegio Público Gran Colombiano de la ciudad de Tunja. A continuación, mostraré el cuerpo metodológico y las estrategias condensadas de esta propuesta, que pretende hacerse aplicable a la realidad de cualquier institución educativa.

En la metodología que trae por nombre “Colmenas de Paz”, el núcleo de las colmenas es cada uno de los grupos organizados de estudiantes que comparten su diario vivir en un aula de clase, con el fin de crecer como personas integradas al grupo y a su medio ambiente. Las colmenas son el resultado de integrar las aulas de un colegio a una serie de valores comunes, unos proyectos específicos y unos símbolos afines que permitan el desarrollo de una cultura de paz. Ellas buscan sustituir el imaginario común de un aula de clase, a un centro de acopio, recolección y punto de encuentro de cientos de esporas de conocimiento que cada individuo trae de su tránsito por el diario vivir ciudadano. Éstas son sólo la forma de encuentro de algo que es mucho más complejo, y es la formación de imaginarios donde los conflictos sean superados mediante el compromiso personal y colectivo.

Pues bien, antes de continuar definiendo lo que es una colmena y su función, detallaré, en un primer momento, sus procedimientos lógicos, viables y posibles, para luego concluir definiendo a fondo el sentido simbólico de las colmenas y su proyección como espacio de formación ciudadana.

1. Diagnóstico

En la cotidianidad de una institución educativa, es visible la aparición de cientos de fenómenos que interrumpen el ambiente propicio para una buena formación: el bullying, el vandalismo, la indiferencia, el consumo de drogas, las subculturas, la agresión física, verbal, los insultos, el morbo, el estrés, etc. Lo primero que hace un médico para ver el malestar, es detallar con exactitud cuáles son los puntos neurálgicos de una enfermedad. De la misma manera, la creación de las colmenas requieren de un diagnóstico cualitativo y cuantitativo que permita ver con exactitud los problemas que está enfrentando cada aula de clase o, mejor dicho, los problemas que empezarán a transformar cada colmena.

Este diagnóstico es realizado a los alumnos y profesores de la comunidad educativa, para determinar las frecuencias y los porcentajes de los problemas más comunes en los cuales se puede ver alterada la convivencia de una institución educativa (consumo de drogas,

alcohol, maltrato físico, abuso sexual, etc.). Y además de analizar los problemas en su contexto escolar, en el cuestionario se hace necesario correlacionar tres centros estratégicos que definen de manera más concreta estas problemáticas emergentes: el colegio, la familia y el barrio.

Buscando profundizar la realidad de la institución, se realiza una actividad adicional en este diagnóstico, y es un taller con estudiantes de cada curso. Éstos son elegidos de manera aleatoria, y son conducidos –sin la presión formal y en libertad de expresión– a elaborar un escrito donde detallan los niveles de convivencia y los problemas emergentes en los actores que rodean la cotidianidad estudiantil: cuerpo docente, cuerpo estudiantil, directivas de la institución y coordinadores, funcionarios.

Esta recolección de la información cualitativa y cuantitativa, permite, por un lado, analizar comparativamente la información de un grado con otro, y la interconexión de los niveles de conflictos en los tres escenarios antes descritos, así como ver su conectividad con la realidad cotidiana del plantel. Las narraciones realizadas por estudiantes y profesores de manera aleatoria, permite centrar la atención a problemas muy puntuales que tanto estudiantes como profesores logran identificar con facilidad en su cotidianidad estudiantil. A lo anterior es posible realizar una observación de campo en la institución, y una sistematización de las fallas y los conductos regulares depositados en los archivos y/o manuales del colegio.

2. Socialización del diagnóstico

En esta fase, además de determinar con precisión los problemas más comunes y los casos más característicos por cada aula, lo importante es generar una sensibilización de todos los estamentos del colegio frente a los niveles de convivencia y las problemáticas emergentes. Aclaro que en el proceso de obtener información, aparecen situaciones muy claras y concretas con nombres propios, situaciones realizadas con frecuencia, que cobijan a varios actores del colegio y la familia. Por tanto, hay que tener un nivel de profesionalización y diplomacia en el manejo y la socialización de la información. Además, la socialización es la oportunidad perfecta, el ambiente preciso y las personas adecuadas para empezar a diseñar y organizar las Colmenas de Paz. En la socialización es menester la presencia de todo el cuerpo docente, administrativo y coordinadores, consejo de padres de familia de la institución, gobierno estudiantil y un estudiante más por cada aula (seleccionado por ellos mismos).

3. Creación y organización de las Colmenas de Paz

Las Colmenas de Paz son proyectos emprendidos al interior de cada aula de clase. En la formación de éstas, es indispensable la participación del profesor encargado por cada aula y su conjunto respectivo de estudiantes. En las colmenas se desarrollarán actividades específicas y realizables, que sean en lo posible de carácter cultural y temático, donde por cada una se empiece a sensibilizar y a encontrar salidas adecuadas a los problemas que se suscita al interior de cada aula. Sin embargo, dicho funcionamiento sólo es posible cuando se interiorizan alguna de las pautas que se mencionan a continuación:

A. Capacitación al docente

La investigación realizada en el colegio Gran Colombiano, ha demostrado con entera claridad la falta de formación y fundamentación práctica y conceptual de los docentes alrededor de los conflictos escolares y su transformación, por tanto de la cultura de paz. Por tal motivo, es necesario y urgente una capacitación a manera de taller muy lúdico e informal, donde los

docentes aparte de sensibilizarse frente a su realidad laboral, reciban herramientas prácticas, lúdicas y posibles en resolución pacífica de conflictos, pedagogía de la no-violencia en cultura de paz, sus principios, finalidades y objetivos. Además, ya existe una información muy cualificada producto del diagnóstico; ésta necesita ser evaluada por los docentes de cada aula, con el fin de encontrar los problemas más neurálgicos de su respectiva colmena. Se trata también de aprovechar el espacio para empezar a perfilar los proyectos concretos, realizables, ingeniosos y lúdicos, a corto, mediano y largo plazo, para contrarrestar el efecto de los problemas y plantear soluciones y nuevos espacios de convivencia al interior de la colmena.

B. Capacitación a estudiantes “constructores de paz”

Es indispensable aumentar los niveles de participación en cada Colmena de Paz. La capacitación y formación de tres constructores de paz por cada una, es una metodología que busca impactar el imaginario de los estudiantes, introduciendo en su lenguaje conceptos y prácticas relacionadas con: cultura de paz, resolución pacífica de conflictos, pedagogía de la no-violencia, derechos humanos, empoderamiento, libertad y nuevo aprendizaje. Se trata de hacer que los estudiantes empiecen, por ellos mismos, a transformar su convivencia como pares. No obstante, se trata también de que cada constructor de paz por colmena adquiera una responsabilidad colectiva por los resultados de los proyectos específicos y los objetivos comunes de ella. Dichos constructores deben ser reconocidos con elementos simbólicos que los representen, y deben estar a la altura de generar espacios de reconocimiento y reconciliación entre sus propios compañeros. Se trata de ampliar los niveles de participación y liderazgo, con estrategias positivas y canalizadas a aumentar los niveles de convivencia pacífica en su propia institución y, como es lógico, desde su propia colmena.

De esta manera, es posible caracterizar en detalle la funcionalidad de las colmenas. Sin embargo, se trata de una estrategia incluyente, por tanto la participación de padres de familia tiene el mismo nivel de importancia.

4. Capacitación a padres de familia

En esta fase, se acudirá al cuerpo organizado de padres de familia, a quienes se les ofrecerá una perspectiva general de los proyectos que se desarrollan al interior de cada colmena. Es preciso enfatizar en que cada una de ellas, respecto a la edad de los estudiantes y las múltiples variables que determinan sus problemas, adquiere proyectos específicos dentro de la problemática más vulnerable. La idea es invitar a los padres de familia a ser parte activa y propositiva en los procesos al interior del colegio. Se trata, entre otras cosas, de convertir a las colmenas en un punto de encuentro y socialización de las familias y el colegio en un sólo conjunto. Se pedirá a los padres un proyecto concreto, que consiste en hacer conocer la iniciativa de los estudiantes a todas las familias que se benefician del colegio. Esta iniciativa busca generar un pequeño pero significativo impacto al interior de cada familia, pues es evidente que en el hogar no sólo se fundamenta una buena educación sino, además, se alimentan los problemas reflejados en la convivencia en los colegios.

De este modo, se incluyen los estamentos más destacados de un colegio. Además de ello, presentaré algunas estrategias simbólicas funcionales a la apropiación e interiorización del proyecto Colmenas de Paz:

- Institucionalización y reconocimiento de las colmenas.
- Mención y reconocimiento en la hoja de vida a los constructores de paz, así como reconocimiento público en las izadas de bandera de los adelantos y resultados de las colmenas.

- Identificación simbólica de cada colmena: se trata de que cada una tenga un símbolo que identifique la problemática que están solucionando, y sea reconocida en toda la comunidad estudiantil.
- Reconocimiento público de la iniciativa institucional: dicho reconocimiento es posible a través del periódico municipal y, si se puede, departamental. Para tal efecto, las colmenas deben estar organizadas y adelantadas en sus respectivas actividades. Lo que se busca es el reconocimiento de los estudiantes a nivel social, y el impacto que esto genera en su propio imaginario. También se puede pensar en un espacio radial donde algunos alumnos y profesores comuniquen y hagan conocer su propia iniciativa.
- Celebración del día Internacional de la Paz, 21 de septiembre: en este día, cada colmena, previo acuerdo y proyectos definidos, presentará a sus compañeros los resultados y las iniciativas desarrolladas, abriendo el espacio de cada una, e intercambiando las iniciativas entre ellas.
- Carteleras temáticas, cine-foros y murales a favor de la paz.

Conclusiones

- Las colmenas de paz buscan transformar los imaginarios que alimentan los conflictos escolares a partir de la organización, desarrollo y formulación de proyectos viables y posibles al interior de cada aula de clase.
- Las colmenas son espacios diseñados para despertar la voluntad y el interés de los estudiantes por su realidad local, regional, nacional y mundial, teniendo en cuenta un modelo de sociedad organizado y garante de los derechos humanos y las excelentes relaciones interpersonales.
- Con las estrategias se busca dinamizar nuevas maneras de entender las relaciones sociales a partir de la solución de los problemas que la vida en comunidad implica.

Bibliografía

Acodesi (2003, mayo). Hacia una educación para la paz. Estado del arte. *Colección Aportes*, (8).

Ardila Galvis, C. y Castro Sánchez, R. (2003, marzo). *La Palabra de los Inocentes. La construcción de lo impensable: La paz*. Ceda Vida.

Documento preliminar plan decenal de educación 2006-2016.

López, M. (2006, octubre). *Política sin violencia: la Noviolencia como humanización de la política*. Corcas editores Ltda.

Molina, B. y Muños, F. (2004). *Manual de paz y conflictos*. España: Universidad de Granada.

Pinheiro, P. (2006). Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes. *Estudio del Secretario General de la ONU sobre la violencia contra los niños*.

Tuvilla Rayo, J. (s.f.). Guía para elaborar un proyecto integral: "Escuela: Espacio de Paz". *Plan Andaluz para la Educación en Cultura de Paz y noviolencia material de apoyo*, (1).

La cultura ciudadana de los estudiantes normalistas

Jesús García Reyes

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El México actual, busca consolidar la democracia. La ciudadanía, por su parte, ha adquirido importancia porque en ella se manifiesta la expresión de todo individuo frente al Estado y a sus congéneres. La educación juega un papel importante en la construcción de una cultura ciudadana. Los estudiantes normalistas, como educadores, tendrán una importante responsabilidad en la formación ciudadana de las futuras generaciones.

El objetivo de este trabajo, es analizar algunas la cultura ciudadana en estudiantes normalistas. El plantel y el sexo son circunstancias que influyen en las actitudes de los individuos. Algunos de ellos no se relacionarían con homosexuales; otros, no le darían trabajo a un enfermo de VIH, y no todos rechazarían la oferta de un profesor dispuesto a “negociar” la calificación.

Palabras clave: ciudadanía, cultura ciudadana, normalistas.

Introducción

Las escuelas normales preparan a los profesores en contenidos teóricos y didácticos necesarios para formar individuos. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), forma personas que, en un futuro, serán los responsables de la educación inicial (primaria). En la Escuela Normal Superior (ENS), se prepara a profesionales especializados en áreas del conocimiento a nivel de secundaria. La Escuela Superior de Educación Física (ESEF), forma docentes que estimulan la activación física complementando el desarrollo integral del alumno. A partir de 1984, la educación normalista se incluyó dentro del nivel superior.

Los estudiantes del nivel superior cuentan con las herramientas necesarias para aprehender información, manejarla y conformar todo tipo de ideas, actitudes y pensamientos. No obstante, no es éste el único elemento que interviene en la conformación de la cultura ciudadana. Algunas circunstancias cotidianas como la familia, el género y la educación, influyen en la actitud frente a problemáticas sociales. En este artículo, nos interesa conocer las actitudes ante la cultura ciudadana de los estudiantes de 3 Escuelas de educación Normal de la ciudad de México. Se entiende por actitud el sistema de creencias que le sirven a la persona para interpretar y actuar ante determinados objetos o circunstancias (Durand, 2003, p. 91). En los estudiantes normalistas existen ciertas actitudes fomentadas por el contexto escolar y por los demás espacios en que se relacionan.

En el primer apartado, abordamos algunos aspectos teóricos de la ciudadanía, la cultura ciudadana y las actitudes. En el siguiente, exponemos la metodología empleada. Más adelante, se presentan algunas características socioeconómicas de los estudiantes; y, finalmente, analizamos las respuestas con referencia a la cultura ciudadana y las especificidades que existan con base en el género y la escuela en la que estudia.

¿Qué es ser ciudadano?

El ciudadano es un individuo con ciertos derechos y obligaciones en una sociedad, en términos generales es la ciudadanía. Para Marshall (1963), la ciudadanía consta de tres dimensiones:

Civil: se refiere a los derechos y obligaciones con relación a la libertad e igualdad ante la ley.

Política: son los derechos y responsabilidades para ejercer el poder político, ya sea como elector o como miembro de un organismo con autoridad política.

Social: que se refiere a los derechos y los deberes con relación al nivel de bienestar económico y social, por ejemplo, el derecho a la educación, la salud, etc.

Ramírez (2005, p. 73) ha reconocido una dimensión más: “Cultural: se refiere al derecho y la obligación provenientes de la sociedad inherentes de una sociedad abierta, con pertenencias múltiples en estados plurinacionales”.

El ser ciudadano implica un sentido de pertenencia, de responsabilidad y respeto de los derechos de la otredad, estar informado de lo que sucede y ser tolerante con los miembros de la comunidad, respetar la diferencia, respetar las normas, participar políticamente, cuidar el medio ambiente, etc. Esto es posible cuando los individuos de una sociedad poseen una cultura ciudadana.

Cultura ciudadana

Como sabemos, los individuos conforman sociedades distintas, cada una de ellas con diferentes formas de explicar el mundo que los rodea. Las creencias, tradiciones, normas, valores y significados sobre los tópicos de la ciudadanía, como por ejemplo el respeto y la tolerancia hacia las distintas expresiones humanas y el cumplimiento de las normas que se han establecido, constituyen la cultura ciudadana. Ella sirve como guía para el actuar de los miembros de la sociedad. De esta forma:

La ciudadanía y la cultura ciudadana que de ella deriva, es heredera de la particularidad social de los agentes, esto es, de sus condiciones de vida, del ambiente familiar y vecinal y escolar y del ambiente educativo y del grado de información (Piña, 2007, p. 11).

La cultura ciudadana es una forma de expresión en las diferentes facetas de la vida cotidiana, es decir, en las diversas actividades que cada persona realiza en sus espacios de acción. No se simplifica solamente al derecho al voto sino a una serie de prácticas que aluden a una interacción entre individuo y sus congéneres, que así mismo tienen una relación con las instituciones del Estado.

La cultura ciudadana implica que el comportamiento del individuo sea de respeto en uno y otro lugar, que la relación no se altere en cada espacio sino que tenga una correspondencia. La ciudadanía es importante cuando se incorpora en el mundo de la vida de la persona, cuando es parte de sus actividades diarias. La vida cotidiana es un espejo de la sociedad, porque en ella se reproducen las particularidades.

La ciudadanía es practicada por los individuos de una forma jurídica dentro de las instituciones del Estado. Sin embargo, la cultura ciudadana es el ejercicio real y cotidiano en la sociedad, y permite a los individuos ejercer y conocer los derechos y obligaciones que tiene con lo demás sujetos, así mismo, tiene una mayor información para poder tener una relación equitativa con las instituciones del Estado. La condición de vida, el nivel educativo y del capital cultural de los individuos, es de suma importancia para el conocimiento y acatamiento de las normas y reglas que son establecidas socialmente. La cultura ciudadana responde al mundo de la vida de los individuos, y permite crear un espacio de pertenencia con los demás

sujetos, premiando las relaciones pacíficas y concordes al respeto entre semejantes en una determinada sociedad.

La relación de los individuos con las figuras de autoridad, es parte de la cultura ciudadana. La confianza interpersonal con las autoridades favorece relaciones de fortalecimiento para el ejercicio de la democracia. Pero si estos vínculos aluden a la corrupción y abuso de autoridad, dificultarán la participación de los ciudadanos debido a una desconfianza a las Instituciones.

Esto nos conduce a indagar cómo se han construido la cultura ciudadana de los estudiantes de acuerdo con las características que los rodean.

Características de los estudiantes normalistas

Los normalistas no son un grupo homogéneo, y ciertas particularidades los distinguen de los demás universitarios.

La edad de la muestra de los estudiantes normalistas, oscila entre los 17 y 25 años, siendo mayoría la población femenina (69%), mientras que un 29% corresponde al sexo masculino. Sólo el 30% trabaja actualmente, y el 68% no lo hace.

El acercamiento a la política a través de la lectura de los alumnos, es de un 42%, y los que no suelen hacerlo son el 54%.

En cuestiones de información sobre política, los estudiantes acuden a diferentes medios: el 41% lo hacen a través de la televisión, un 14% por periódico y un 8% lo hacen por radio. Sus ingresos mensuales ascienden a doscientos mil pesos (\$ 2000.00) en promedio.

Metodología

Para aprehender la cultura ciudadana de los estudiantes normalistas, se diseñó un cuestionario con 60 preguntas, y se aplicó a una población de 160 estudiantes. En la primera parte, se hace un escenario hipotético en el cual se pregunta al joven si contrataría a personas en desventaja física o social, considerando que todos tienen un *currículum vitae* igual. Las respuestas fueron sí, no y no sabe.

En la segunda parte, habla de normas ciudadanas y la actitud que toman los estudiantes ante los diversos escenarios de la vida cotidiana. Posteriormente, se interpretan las respuestas ofrecidas ante un dilema, tanto del ámbito público como privado.

Se eligieron tres normales: Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Normal Superior y Escuela Superior de Educación Física. Se consideró de forma aleatoria a cincuenta estudiantes de las diferentes carreras y semestres que hay en estas escuelas, y la información se relacionó con las variables sexo y plantel.

A continuación se exponen los resultados obtenidos en esta investigación.

La convivencia y la cultura ciudadana

En el cuestionario se preguntó a los normalistas: ¿A quién de estas personas les darías trabajo si todos tienen un *currículum vitae* igual y están capacitados para desempeñar el puesto? La lista se compuso por un grupo heterogéneo de individuo con capacidades diferentes o que son constreñidos socialmente.

La gran mayoría de los varones, se inclinan a contratar a personas de género femenino (91.8%). No obstante, si están embarazadas, el porcentaje cambia notablemente porque dudan en su contratación: 22.4%.

El indígena se encuentra estable ante las preferencias en la inclusión del mercado laboral con un 85.7%. Los varones (26.5%) no aceptarían contratar a un homosexual, mientras que una cuarta parte no contrataría al anciano.

Por otro lado, las mujeres prefieren darle trabajo a un homosexual (87.2%) así como a sus congéneres (95.7%).

Si analizamos con base en el plantel, en la ENS (66.7%) frente a la BENM, (81.5%) y al a ESEF (73%), los estudiantes no darían trabajo al anciano, ni al homosexual (ENS 79%), (BENM 95%), (ESEF 80%), ni al indígena (ENS 83%) (BENM 92%), (ESEF 89%). Múltiples circunstancias, como el favorecer al más apto físicamente o la edad, podrían ser las determinantes para contratación de un anciano. La intolerancia, el racismo o el miedo a tener una relación más íntima, pueden desfavorecer la relación con los varones. Mientras que al indígena aún se le ha constreñido socialmente por su apariencia, su estatus, y se le cuestiona sobre sus capacidades para realizar el trabajo de la ciudad.

La ESEF, en comparación con las otras escuelas, arroja datos importantes sobre si contrataría a enfermos de VIH (ESEF 74.5%), (BENM 89%), (ENS 80%), a minusválidos (ESEF 78.2%), (BENM 89%), (ENS 80%) y la mujer embarazada (ESEF 79%), (BENM 85%), (ENS 83%). Dada la importancia que en la ESEF se le da al cuerpo y a la salud, se piensa que la gente que padezca alguna enfermedad o que guarda cierto reposo (embarazo) no es capaz de desempeñarse de forma óptima en el campo laboral.

En contraste con la BENM, hay más inclusión hacia las mujeres (BENM 98%) (ESEF 94.5%), (ENS 92%), los homosexuales (BENM 94%), (ESEF 80%), (ENS 78%) y el indígena (BENM 93%) (ESEF 89%) (ENS 83%). Dado que existe una mayor población femenina, hay una mayor apertura a viajar con las de su mismo género, así como con el homosexual y el indígena. El hecho de que las mujeres tengan mayor disposición de contratar a mujeres, se puede explicar porque tienen una mayor comunicación entre ellas y se consideran a sí mismas más responsables. La perspectiva femenina enfoca de manera diferente los problemas y se busca evitar fricciones de connotación sexual con el género masculino. Así mismo, con el homosexual tampoco se enfrentan estos problemas y se comunican con una mayor confianza. La apertura social que existe hacia el indígena permite incluirlo al campo laboral.

La BENM y la educación primaria, constituidas primordialmente por mujeres, son más sensibles ante la relación interpersonal, mientras la ENS necesita mantenerse un poco más rígida, ya que su labor está enfocada a formar maestros de adolescentes.

Los dilemas de los normalistas

En la tercera sección del instrumento, se plantearon algunas situaciones hipotéticas de la vida cotidiana que condujeran al estudiante a reflexionar sobre lo que haría. Se le ofrecían tres opciones de respuesta. En la primera pregunta, el estudiante ha reprobado una asignatura y un profesor le ofrece acreditarla a cambio de dinero, bebida, sexo, etc. Los alumnos de la BENM (94.4%) y los de la ESEF (83.6%) rechazarían el ofrecimiento más que la ENS (81.7%). Rechazar y denunciar no es lo común, ya que se teme a las represalias de la autoridad. Así, el 30% de la ENS, respondió que lo rechazaría pero no lo denunciaría o contaría a nadie. Esta escuela es donde un mayor porcentaje de estudiantes complacerían al profesor (17%). En la ESEF, los alumnos presentaron el más bajo porcentaje de corrupción (16.4%), pero sólo unos pocos rechazarían sin denunciar (14.5%). Demostrar el conocimiento adquirido a través de un examen, es una práctica común en los estudiantes. En estas actividades es importante la honestidad, ya que este ejercicio refleja las capacidades individuales y el conjunto de saberes que podrán aplicar en su actividad profesional. Pero cuando a los estudiantes se les pregunta: en un examen, para el que no estudiaste lo suficiente, el maestro sale un momento del salón ¿qué haces?, los estudiantes de la ENS, un 18.3%, responden que sacarían sus apuntes y buscarían las respuestas; los de la BENM, con más del 20% de su población haría lo mismo; y,

finalmente, los de la ESEF, aproximadamente tres de cada diez (29.1%) también tendrían la misma actitud ante este dilema. Menos del 60% de la población en cada una de las escuelas, continuarían haciendo su examen, veamos las especificidades: en la BENM el 51.9%, en la ESEF 47.3% y en la ENM el 56.7%. Para esta pregunta hay una tercera opción: un importante porcentaje, definitivamente copiarían las respuestas a un compañero; de la población de la BENM, lo haría el 25.9%; los de la ESEF el 23.6%; y los de la ENM sólo un 23.3%. Como parte de su formación profesional, hacer un examen es un ejercicio intelectual y también un ejercicio ciudadano de honestidad, de respeto al otro y a las normas.

Menos de la tercera parte de la población en cada una de las escuelas, prefieren renunciar a una prenda cara y comprar otra de acuerdo a sus posibilidades. Entre un 44% y un 46% de la población, preferiría comprar la prenda, aunque de dudosa procedencia, en un tianguis.

Consideramos que las mujeres (37.6%) tienen una menor tendencia a comprar artículos de dudosa procedencia; debido a que son capaces de postergar la satisfacción para adquirir algo, dan prioridad al ahorro para que cuando tengan reunido el dinero, acudan al comercio establecido. Tradicionalmente, se piensa que la mujer se ha hecho cargo de cuidar el gasto familiar, y desde niñas son enseñadas a buscar los mejores beneficios para la familia. Mientras que los hombres (61.2%) prefieren tener el objeto por razones de presunción.

Es evidente que las condiciones económicas y sociales del país, impiden que la población tenga acceso a productos de marca reconocida y en tienda departamental, y que busque la manera de adquirirlos en el mercado informal. Uno de los derechos y obligaciones que se han conquistado, según Marshall (1963), son los sociales. En México hay una desigualdad muy notable como para hacer cumplir este derecho.

Conclusión

La cultura ciudadanas de los estudiantes, es un reflejo de la interacción (familia, escuela, grupos de amigos) con una sociedad contradictoria en la que se mantienen actitudes tradicionales ante los temas de índole político. La inclusión y la tolerancia de grupos en desventaja social, manifiesta un avance en la reivindicación de sectores históricamente marginados.

Los normalistas demuestran un cambio favorable en sus actitudes, pero aún falta incentivarlas. La información y la reflexión son importantes para el quehacer como ciudadanos.

Bibliografía

Almond, G. y Powell, G. B. (1972). *Política Comparada. Una concepción evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.

Durand, Víctor M. (2004). *Ciudadanía y cultura política. México 1993-2001*. México: Siglo XXI.

Marshall, T. (1967). *Social policy in the twentieth*. London: Hutchinson.

Piña, Juan M. (2007). *La cultura ciudadana en estudiantes universitarios*. México: FCPS-UNAM (en prensa).

Ramírez, Juan M. (2005). *Derechos de los ciudadanos. Las decisiones globales en La sociedad civil en la encrucijada. Los retos de la ciudadanía en un contexto global*. México: Cámara de diputados-Tec. De Monterrey-Porrúa. pp. 69-98.

Concepciones de educación y ciudadanía en la escuela venezolana 1948-1998

Blanca Rojas De Chirinos
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Resumen

Esta comunicación oral, resume una investigación documental histórica de carácter interpretativo, cuyo propósito consiste en reconstruir las concepciones de educación y ciudadanía en las reformas educativas de la escuela venezolana, comprendidas entre 1948, cuando la política educativa estaba inspirada en la Tesis de la Escuela Nueva, y 1998 cuando la transformación educativa sustentada en la transversalidad se orientó al fortalecimiento del ser de los niños y niñas cursantes de educación básica. La recolección de información, se obtuvo a partir de documentos escritos. Se utilizó la técnica de análisis de contenido para construir matrices que permitieron apreciar la relación Estado, educación y ciudadanía en cada período de gobierno, y concluir que a pesar de que el contexto sociopolítico en el cual se dieron las reformas educativas en la escuela venezolana en el período histórico 1948-1998 fue muy heterogéneo, la mayoría de ellas estaban orientadas a la formación de un ciudadano apto para vivir en democracia.

Palabras clave: educación, ciudadanía, reforma educativa.

Introducción

Educar para la ciudadanía supone, según Martínez (2001), apostar a un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procura que la persona construya una forma de vida feliz y que, a la vez, contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual o particular y grupal o comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio, si pretendemos construir ciudadanía en sociedades plurales y diversas; es decir un modelo de ciudadanía activa que requiere acciones pedagógicas orientadas a la persona en su globalidad, a la inteligencia, a la razón, al sentimiento y a la voluntad.

La ciudadanía, tal como lo sostiene Sacristán (2002), es una forma de ser persona en sociedad, que parte del reconocimiento del individuo como poseedor de unas posibilidades y de unos derechos. Se trata de una construcción histórica muy elaborada, cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como seres humanos libres, autónomos e iguales, al tiempo que se vive con otros; condición de la que se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás: una identidad que se construye en la experiencia cotidiana, mediada por los significados adquiridos en las condiciones reales en las que se vive, aunque también por los que proporcionamos a través de la educación formal.

En este sentido, la educación es entendida como la preparación de ciudadanos capaces de profundizar, de utilizar la democracia de tal modo que no se pervierta o desaparezca por falta de práctica o uso indebido. En otras palabras, producir personas capaces de vivir, de convivir, de utilizar de manera crítica y creadora instituciones democráticas.

Desde esta perspectiva, la participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones; y la escuela, como agente nutriente de las raíces de la democracia y como espacios sociales, debe estar consciente de que la socialización de las generaciones jóvenes, tal como lo señala Prieto Figueroa (1990), se logra por la asimilación de los hábitos, costumbres, tradiciones, ideales y sentimientos, que son bienes y valores de las generaciones adultas que constituyen el tesoro cultural de una comunidad, y en su transmisión se asegura la supervivencia de ésta.

Es decir que la escuela, en una sociedad democrática, debe organizarse precisamente no sólo para preservar los bienes y valores tradicionales, sino para promover el cambio, propiciar el progreso, recrear y perfeccionar la democracia. En este orden de ideas, la función del maestro cobra una alta significación educativa; su responsabilidad crece con el desarrollo y necesidades de las comunidades y, por ende, su preparación debe estar a la altura de sus tareas sociales.

Estos planteamientos sirvieron de motivación para desarrollar la presente investigación, cuya direccionalidad estuvo orientada por los siguientes objetivos:

- Explorar el contexto sociopolítico en el cual se dieron las reformas educativas en la escuela venezolana entre 1948 y 1998.
- Reconstruir las concepciones de educación y ciudadanía en las reformas educativas en la escuela venezolana entre 1948 y 1998.

Método

Esta indagación se realizó bajo la modalidad de una investigación documental, tipo histórica, en el área temática de historia de la educación, y en la línea de pedagogía, currículo, formación docente y formación profesional.

El proceso se inició con un arqueo de fuentes documentales, bibliográficas y hemerográficas, con la finalidad de obtener información sobre el contexto sociopolítico en el cual se dieron las reformas educativas en el ámbito temporal definido. La recolección de la información se hizo a partir del análisis de documentos escritos, tales como Constitución de la República de Venezuela de 1947 y 1961, Leyes de Educación 1940, 1948, 1955 y 1980 y los primeros diez planes de la nación.

El análisis de contenido de los documentos escritos, permitió construir una matriz que resume el contexto sociopolítico en el cual se dieron las distintas reformas educativas y las concepciones de educación y ciudadanía en la escuela venezolana entre 1948 y 1998. En el cuerpo de esta ponencia, se presentan los aspectos más relevantes extraídos de la interpretación de dicha matriz de análisis.

Educación y ciudadanía 1948-1998

Respecto a los fines de la educación venezolana, según el artículo 1º de la Ley de Educación, promulgada el 27 de Julio de 1940, el Estado venezolano considera a la educación como un proceso integrador del individuo desde el punto de vista de su desarrollo biológico y de su desenvolvimiento mental y moral. Como fines primordiales, el Estado venezolano asigna a la educación pública los de levantar progresivamente el nivel espiritual y moral de la nación, adiestrar a los ciudadanos para el desarrollo de su capacidad productora, intelectual y técnica, y fortalecer los sentimientos de cooperación y solidaridad nacional.

Al referirse a los propósitos de la reforma educativa, Arturo Uslar Pietri (1982), en la Memoria que, como Ministro de Educación, presentó al Congreso Nacional en sus sesiones ordinarias de 1941, expone lo siguiente:

Una reforma educacional venezolana no podría, pues, tener otro objeto que formar hasta donde sea posible los hombres que Venezuela está necesitando. Hombres de recia disciplina moral y social contra la anarquía y la indolencia que por tantos años nos han destruido; hombres de capacidad técnica para el trabajo y la producción, contra el empirismo, la improvisación y el escaso rendimiento; hombres capaces de luchar con éxito contra la naturaleza hostil; hombres con un claro sentido de sus deberes para con la patria, para con los demás venezolanos y para consigo mismo; hombres, en una palabra, capaces de sacar adelante la empresa, de crear una nación en el maravilloso marco geográfico de Venezuela (p. 251).

Desde ese punto de vista, la reforma educativa estaba concebida para la formación del carácter moral y del cultivo de la responsabilidad como valor fundamental en el educando, mediante una extensión suficiente y una estrecha coordinación entre los distintos planes de estudio que garanticen al alumno en cada etapa y en cada sector la adquisición y la asimilación del mínimo conocimiento científico y de cultura general, y en consecuencia formar e informar adecuadamente al hombre y a la mujer para que sean útiles en el medio que les corresponda actuar. Todo ello, indudablemente, requiere de disposiciones legales generales y uniformes que garanticen una verdadera reforma educativa en el sentido amplio de la palabra: “la reforma del existir, del conocer, del obrar” (Ibid., p. 257).

Es decir que la escuela no es y no puede ser un organismo aislado dentro de la nación, sino por el contrario, tal como lo plantea Prieto Figueroa en la Memoria que presenta en 1948 a la Asamblea Constituyente, como encargado del Ministerio de Educación Nacional de los Estados Unidos de Venezuela: “se encuentra conectada en tal forma a la vida nacional que su acción debe encontrarse coordinada para fomentar, auxiliar, corroborar lo que en diversos departamentos realiza el Estado” (Fernández, 1981, p. 743).

Trienio 1945-1948

Respecto a los fines de la educación, en el artículo 2º de la Ley Orgánica de Educación, promulgada el 18 de octubre de 1948, se dice que “la educación tiene por objeto lograr el desarrollo armonioso de la personalidad, formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, fortalecer los sentimientos de nacionalidad, acrecentar el espíritu de solidaridad humana y fomentar la cultura...”

En sí, bajo la dirección del doctor Prieto Figueroa en el trienio 1945-1948, se asumen los principios de la Escuela Nueva como filosofía educativa del Estado venezolano, que se reflejó en los principios de la Tesis del Humanismo Democrático al quedar definidos por dicho doctor (1959) del modo siguiente: 1. Formación del hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, como un factor positivo del trabajo de la comunidad. 2. Capacitar para la defensa del sistema democrático dentro del cual tienen vigencia y son garantizados los derechos civiles políticos esenciales de la personalidad humana. 3. Capacitar para el trabajo productor mediante el dominio de las técnicas reclamadas por el desarrollo técnico de la época.

Según estos principios, la reforma educativa estaría orientada a transformar una escuela centrada en su actividad intelectualista, suministradora de conocimientos memorísticos, sin aplicación práctica en la vida, en una escuela formadora de hombres y mujeres socialmente útiles, responsables y libres.

Se trata de una nueva manera de comprender la formación del hombre dentro de un medio nuevo, con nuevas tareas, de aplicar lo que se ha llamado humanismo democrático, cuya tesis brinda al ideario pedagógico del doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa, un adecuado contexto de filosofía política para establecer valiosas correlaciones donde la educación es proyectada en función del hecho social, económico y político, para conducirlo a una mayor perfectibilidad “y pone a éste, al hecho social, económico y político a descansar y enriquecer-

se sobre la naturaleza humana, el hombre, mejorada por el influjo beneficioso de la educación en el desarrollo de las virtudes ciudadanas y de la capacidad” (Fernández, 1997, p. 124).

Ahora bien, respecto al propósito fundamental de la educación en los primeros seis grados de la escuela venezolana, está claramente expresado en el artículo 20 de la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948:

La educación de primer ciclo tiene por objeto proporcionar a los niños instrumentos básicos de cultura, desarrollar hábitos individuales y sociales que faciliten su ulterior incorporación a la vida ciudadana y al trabajo productor, y prepararlos, de acuerdo con sus aptitudes, para los estudios del segundo ciclo.

Según el artículo 21 de la referida Ley, la educación de primer ciclo atenderá a los niños entre 7 y 14 años, y comprende, por lo menos, los primeros seis grados de la escuela venezolana. Junto con las prácticas educativas encaminadas a crear hábitos y conductas, los alumnos adquirirán las nociones elementales de lectura y escritura, lenguaje, cálculo, ciencias sociales, ciencias naturales, y las demás materias consideradas fundamentales para la formación del ciudadano.

Década 1948-1958

La Ley de Educación de 1955, en su artículo 1º, establece que la educación pública tiene por finalidad la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país, y contribuir a su mejoramiento moral y físico. Tal finalidad ha de armonizarse con el propósito de preparar ciudadanos que, con exacta valoración de nuestra tradición, tengan conciencia del destino histórico de Venezuela, y capacidad para colaborar eficazmente al cumplimiento de este destino, dentro de los principios en los cuales se sustenta nuestra democracia, y con definida voluntad de cooperación internacional.

Respecto al objeto de la educación primaria, la mencionada Ley, en su artículo 23, establece que el objeto de la educación primaria es proporcionar instrumentos básicos de cultura, formar hábitos individuales y sociales que faciliten la incorporación a la vida ciudadana y al trabajo útil y, de acuerdo con las aptitudes, capacitar para la realización de estudios ulteriores.

Década 1958-1968

El artículo 78 de la Constitución de la República de Venezuela (1961), establece los siguientes fines de la educación:

1. El pleno desarrollo de la personalidad.
2. La formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia.
3. El fomento de la cultura.
4. El desarrollo del espíritu de solidaridad humana.

La educación en sí, estaba orientada a formar la personalidad de los individuos dentro de los principios de la solidaridad humana, capacitándolos para comprender y ejercer la democracia, para adquirir conciencia de buen productor y de buen consumidor. En líneas generales, la reforma educativa estaba consustanciada con el pensamiento renovador de la Escuela Nueva y, por consiguiente, con la Tesis del Humanismo Democrático.

Entre los principios orientadores de las acciones y programas para el sector educativo, el referido a la obligatoriedad y gratuidad, inspirado en el Decreto de 1870, se mantuvo en los tres planes de la nación elaborados entre 1960 y 1968, y constituyó el tema de mayor preocupación para los Ministros de Educación: Julio de Armas, Rafael Pizani, Reinaldo Leandro Mora y J.M. Siso Martínez.

El acceso masivo al sistema escolar, se consideraba importante por razones ideológicas y económicas, pues la educación era la mejor defensa del régimen democrático, y de allí el porqué de que el mayor énfasis de la acción educativa estuviera orientado básicamente a inculcar valores, tradiciones y principios, con el propósito de promover la unión y la disciplina y, por supuesto, al logro del consenso en torno al modelo de desarrollo escogido por los grupos dominantes, tal como lo sostiene Sosa, J. (s/f).

Segunda década de democracia representativa 1968-1978

El eje central de la reforma educativa en la segunda década de la democracia, denominada “La Modernización”, que se inició con el primer gobierno del Dr. Rafael Caldera bajo el Lema: “Educación como Empresa Nacional”, radicó en la acción del sistema educativo, orientada básicamente a desarrollar la posibilidad humana en su integridad, y a fortalecer la expansión del hombre en todos los órdenes. Es decir que la tarea de la educación era trabajar por la perfección humana en los diversos momentos existenciales, por lo tanto no tendría comienzo ni fin en edades determinadas. En consecuencia, la escuela debía ser centro de apoyo para la educación permanente y no ambiente exclusivo para el aprendizaje.

Según el IV Plan de la Nación (CORDIPLAN, 1971), la reforma educativa debía orientarse a la generación de cambios positivos en el sistema social, y la educación debía estar en función del bien común, cuyas exigencias están establecidas en el Preámbulo de la Constitución, donde se inspira la política educativa:

El objetivo fundamental es la conformación de una sociedad que se realice dentro de un proceso de desarrollo sostenido y autónomo. Esta sociedad se la entiende de manera general como democrática y participante, con el hombre como autor y sujeto de las transformaciones, y en la cual cada persona encuentre las condiciones y oportunidades necesarias para su liberación y personalización crecientes (Fernández, 1981, p. 193).

Desde ese punto de vista, se asumía el desarrollo autónomo con un sentido social, y se planteaba en oposición el concepto de dependencia, principalmente científica y tecnológica, al neo-colonialismo fomentado por los países hegemónicos. Todo ello podía contrarrestarse a través del sistema educativo, desarrollando políticas de rescate de talentos, imprimiendo un claro sentido humanista a la educación, y tratando de distanciarse de la Teoría del Capital Humano, que asumía al hombre como un recurso y a la educación como inversión reproductiva.

La fuente principal de inspiración en el V Plan de Desarrollo de la Nación, tal como lo expresa Rodríguez N. (1998), “parecía estar en lograr la continuidad del régimen democrático, como meta esencial del momento histórico de transformaciones por el que había transcurrido la población” (p. 256). Es por ello que en dicho plan, la educación era considerada el factor importante para el fortalecimiento de la democracia, al establecer que el sistema educativo venezolano debía alcanzar el ideal pedagógico de:

Formar hombres críticamente conscientes y responsables, tanto a sí mismos como de la realidad física y social que nos rodea, capaces de aprender y de innovar, a fin de que puedan actuar cooperativamente en la construcción de su propio futuro en un ambiente de democracia, de convivencia constructiva y de libertad (Fernández, 1981, p. 600).

Tercera década de la democracia 1978-1988

Los fines claramente establecidos en la carta magna de 1961, los desarrolla La Ley Orgánica de Educación de 1980. Específicamente, en el artículo 3º, dispone que

La educación tiene como finalidades fundamentales:

a) El pleno desarrollo de la personalidad; b) el logro de un hombre sano, culto crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa, libre, basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; c) capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; d) consustanciado con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, al convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericanos...

En el primer quinquenio de la tercera década de la democracia, denominada “Deterioro y Desafíos”, la reforma educativa en atención al VI Plan de la Nación (M.E., 1982), se fundamentó en el concepto de Estado Promotor, el cual, a su vez, se sustentó en un principio socialcristiano llamado el principio de la subsidiariedad, según el cual el Estado debía dejar que las ‘sociedades intermedias’ llevaran a cabo lo que podían realizar por sí mismas.

El Programa de gobierno de Herrera Campins, “Mi compromiso con Venezuela”, declara la prioridad bajo el lema: “la educación es primero”, definiéndola como un proceso de perfeccionamiento de la persona humana, continuo y permanente: “cuya finalidad básica consiste en impulsar a los hombres para que desarrollen sus potencialidades y su vocación. Así realizándose como personas podrán lograr la felicidad propia, del grupo familiar y de las comunidades regional, nacional e internacional” (Fernández, 1981, p. 882).

Los principios orientadores de la política educacional, eran la democratización, que respondía a la necesidad de un acceso equitativo a las oportunidades de educación; la diversificación, que armonizaba las oportunidades ofrecidas con las necesidades y demandas individuales y de los grupos sociales; la regionalización, para que estas oportunidades se correspondieran con los intereses de las variables características regionales; y la participación, puesto que uno de los objetivos fundamentales del VI Plan de la Nación era el fortalecimiento del sistema democrático. Se buscaba el desarrollo de una sociedad y un ciudadano más autogestionario y menos dependiente del Estado. En atención al VII Plan (1984-1988), la reforma educativa centró su interés en:

Consolidar las bases para la formación de un ciudadano creativo, crítico e integral en el marco de una democracia más participativa. Este será un proceso continuo, persistente que debe ser perseguido y realizado con tenacidad. Para ello es necesaria una educación que responda a las necesidades colectivas mediante una organización más moderna y eficiente, que permita una mayor igualdad de oportunidades tanto en el acceso y permanencia en el sistema educativo como en la incorporación al mercado de trabajo (M.E, 1986, p.6).

La Ley de Educación de 1980, establece que el sistema educativo venezolano está estructurado por niveles y modalidades. La educación básica es el segundo nivel del sistema, y debe guardar relación e interdependencia con los demás elementos constituyentes (educación preescolar, media diversificada y profesional y la educación superior). La concepción filosófica en la cual se fundamenta, orienta la formación del venezolano en atención al cultivo de valores morales, sociales y culturales, con la intención de que el ciudadano pueda incorporarse armónicamente a la sociedad y satisfacer sus necesidades esenciales como individuo.

Se fundamenta en el principio de la autodeterminación, mediante el cual los pueblos tienen plena libertad para decidir sus propias formas de vida, para organizarse y desarrollarse. Se expresa, en la educación básica venezolana, en el hecho de que no está asociada a ninguna escuela filosófica en particular; toma de las diferentes corrientes en que se fundamenta el pensamiento pedagógico contemporáneo, aquellas orientaciones inmersas en los postulados de la Constitución de la República de 1961 y en los de la Ley Orgánica de educación de 1980.

El proceso educativo en el nivel de educación básica, debe formar un alumno capaz de analizar, profundizar e indagar permanentemente. Ofrecer conocimientos abiertos al análisis

lisis, a la reflexión, al cambio y al crecimiento integral del ser humano. En consecuencia, la formación de profesores para los primeros seis grados de la educación básica en la escuela venezolana, tendrá carácter amplio de dirección del docente hacia la formación del niño hasta los once años, con enseñanzas globales en relación con la mente del educando, con aplicación de mano y mente; el taller y el aula, la herramienta y el libro, la palabra y la obra en armónica labor, trabajando para la formación integral en el alumno, en el cual ha de verse el futuro ciudadano, pero sin olvidar la naturaleza de éste.

La formación del maestro, ha de tender, tal como lo sostiene Prieto Figueroa (1990), “más que a la de enseñador, a la del docente como incitador de conductas para la convivencia dentro de la sociedad” (p. 318). Se requiere de profesores con ideas e iniciativas, con una conciencia clara de sus funciones primordiales,

Capaz de conducir al dominio de las técnicas instrumentales, indispensables para penetrar en el mundo de la ciencia y de la técnica, pero sobretodo para el dominio del difícil arte de vivir en armonía con la sociedad, limado al egoísmo personal, pero sin inhibir la propia personalidad, que en cada alumno es y debe ser el sello de su expresión humana (Ibid.).

En líneas generales, apreciamos que la fundamentación filosófica y legal de la educación venezolana, esté orientada a formar ciudadanos aptos para vivir en democracia. La visión hoy en día, es que la educación debe tender hacia la formación de individuos para la convivencia en una democracia moderna pluralista que entiende la ciudadanía como una forma de identidad política que consiste en la afirmación de la libertad y la igualdad para todos, tal como lo propone Chantal (1999).

Desde esta perspectiva, el bien común funciona, tal como lo sostiene el autor, por un lado, como “imaginario social”, o sea, de condición de posibilidad de cualquier representación en el espacio que delimita. Por otro lado, podemos apelar a la “gramática de la conducta” que coincida con la lealtad a los principios éticos-políticos constitutivos de la democracia moderna: libertad e igualdad para todos. Sin embargo, puesto que estos principios están abiertos a muchas interpretaciones que entran en competencia, hay que reconocer que la comunidad política plenamente inclusiva, nunca podrá realizarse; siempre habrá un exterior a la comunidad y la verdadera condición de su existencia.

Cuarta década de la democracia 1988-1998

En la cuarta década de la democracia 1989-1998, cabe resaltar la concepción en la cual se sustentó la reforma educativa de la escuela básica, en atención a lo planteado en el IX Plan de la Nación en uno de sus documentos denominado “Proyecto de País”: “el desafío principal de la reforma del Estado es abrirlo a la sociedad [...] esto es, valorizar a la sociedad como fuente originaria de legitimidad” (CORDIPLAN, 1995, p.226). En sí, la reforma educativa se asume a partir de una concepción de la escuela como ente integrado al contexto sociocultural y, al mismo tiempo, como un centro de reflexión y de discusión de los problemas éticos-morales que afectan al colectivo venezolano.

De esta manera, la reforma aspira alcanzar una renovación de la práctica pedagógica a través de una orientación que permita no sólo la interrelación entre el contexto escolar, familiar y social, sino también entre las áreas curriculares diferentes en sus contenidos conceptuales, pero íntimamente relacionadas en la atención prioritaria de contenidos procedimentales y actitudinales claramente definidos en los programas de las diferentes etapas del nivel de educación básica.

Para lograr la integración señalada anteriormente, se proponía un enfoque fundamentado en la transversalidad, asumiendo los ejes transversales como una dimensión educativa

global interdisciplinaria que impregnan todas las áreas y que se desarrollan transversalmente a lo largo y ancho del currículo. considerando cuatro ejes en la primera etapa de educación básica: valores, desarrollo del pensamiento, lenguaje y trabajo, los cuales no pueden trabajarse como contenidos paralelos a las áreas que integran el currículo sino como medios entrelazados en cada una de ellas, que le dan funcionalidad al aprendizaje porque complementan la formación científica con una dimensión ético-moral que permite el desarrollo integral del ser humano cónsono con los nuevos tiempos. Esta dimensión, presente en las diversas disciplinas, deberá orientar la actuación de directivos, docentes y representantes, como modelos en la vida diaria de un sistema de valores y actitudes.

Esta concepción de la transversalidad, no niega la importancia de las disciplinas, sino que obliga a una revisión de las estrategias didácticas aplicadas tradicionalmente en el aula, al incorporar al currículo, en todos sus niveles, una educación significativa para el niño a partir de la conexión de dichas disciplinas con los problemas sociales éticos y morales presentes en su entorno. Es decir, los ejes transversales son el 'puente' que permite integrar al contexto socio-cultural con el contexto escolar.

Conclusiones e implicaciones

- El contexto sociopolítico en el cual se dieron las reformas educativas en la escuela venezolana en el período histórico 1948-1998, fue muy heterogéneo. Sin embargo, la mayoría de ellas estaban orientadas a la formación de un ciudadano apto para vivir en democracia.
- El Estado concibe a la educación como un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y con equidad social. Desde esa perspectiva, la educación debe constituirse en un proyecto histórico, axiológico, político y social que responda a las exigencias del presente con una visión prospectiva, al orientar el futuro de la sociedad, formando a sus integrantes para el ejercicio democrático en términos del diálogo, participación y solidaridad social.
- Los fines de la educación contenidos en la Constitución de 1961 y en la Ley Orgánica de Educación de 1980, responden a una concepción de persona y de sociedad críticos, creativos, éticos, concededores, informados y sensibles a su realidad, con responsabilidad social en los procesos de comunicación y de participación, en armonía con la formación de valores, con el medio ambiente y con el desarrollo personal y del colectivo.
- En la actualidad, es necesario desarrollar investigaciones que propicien el repensar de la reforma educativa bajo la concepción de la enseñanza como un proceso de significación social, de carácter histórico e ideológico, que constituya una vía permanente para la promoción y la formación integral del ser humano. En este sentido, se espera que la educación ofrezca una formación en valores, cónsonos con una sociedad democrática, de tal manera que el ser humano que estamos formando, vincule los conocimientos y la formación permanente para preservar y valorar la dimensión humana y cultural de la educación, elemento esencial para la integración del *ser-hacer y conocer*.

Bibliografía

Cordiplan (1971). *IV Plan de la Nación 1970-1975*. Caracas: Oficina Central de Coordinación y Planificación.

Cordiplan (1995). *Un Proyecto de País. Venezuela en consenso. Documentos del IX Plan de la Na-*

ción. Caracas: Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República.

Chantal, M. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Estados Unidos de Venezuela (1940). *Ley de Educación de 1940*. Caracas: Autor.

Fernández, H. (1981). *Memoria de Cien Años. Historia de la Educación en Venezuela* (9 vols). Tomos 5- 6 (vol. 1 y 2). Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.

Fernández, H. (1997). *La Educación Venezolana bajo el signo de la Escuela Nueva*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

Sacristán, G. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata S.L.

Martínez, M. (2001). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ministerio de Educación (1984, octubre). *Ley Orgánica de Educación Nacional* (1948). *Gaceta Oficial* (211, extraordinario). Caracas: Autor. Educación al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1948. Caracas: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación (1980, julio). *Ley Orgánica de Educación 1980*. *Gaceta Oficial* de la

República de Venezuela 2635 (extraordinaria). Caracas: Autor.

Ministerio de Educación (1982, enero-febrero). VI Plan de la Nación. *Cuadernos de Educación*, (91-92). Caracas: autor.

Ministerio de Educación (1986, marzo). VII Plan de la Nación (1984-1988) *Proyecto Estratégico*, (10). Caracas: Ministerio de Educación.

Prieto F, L. (1959). *El Humanismo democrático y la educación*. Caracas: Las Novedades.

Prieto F, L. (1990). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.

República de Venezuela (1961, enero). Constitución de la República de Venezuela de 1961. *Gaceta oficial*, (662). Extraordinario.

Rodríguez, N. (1998). *Historia de la educación venezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Uslar, P. (1982). *Educación para Venezuela*. Madrid-Caracas: Lisbona.

La construcción de un lugar para la ciudadanía. Elaboraciones y posicionamientos en torno a la resignificación del sujeto estudiante y la formación ciudadana

Carolina Díaz, María Soledad Jiménez y Alejandro Olivera
Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC)

Resumen

En el marco de una investigación en proceso, desarrollada por el Grupo de Investigación y Acción en Ciudadanías (GIAC) de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, se presenta la primera fase de dicha investigación, que tiene como finalidad reflexionar en torno a las visiones, prácticas y definiciones que se elaboran sobre la ciudadanía y formación ciudadana, y el diálogo que hoy se establece entre estas definiciones y uno de los actores fundamentales: el estudiante. El siguiente escrito pretende dar cuenta de las principales reflexiones que surgieron a la luz de la discusión, la revisión bibliográfica, y un primer acercamiento a los estudiantes que hoy están presentes en las escuelas chilenas y que se han vuelto a hacer visibles a partir de las movilizaciones en pos de cambios en el ámbito de la educación, de las cuales han sido protagonistas en los últimos años. Este nuevo sujeto que irrumpe en el escenario público nacional, arroja nuevas preguntas y desafíos al complejo escenario de rearticulación de la ciudadanía y, por ende, a la escuela y su histórica tarea de formar ciudadanos, labor que hoy está incitada a reconstruirse y explorar nuevas formulas de concreción en la escuela.

Palabras clave: ciudadanía, formación ciudadana, sujeto estudiante.

Introducción

En la necesidad de repensar los modos de reafirmación de lo colectivo, Chile ha iniciado un proceso de reinstalación de la concepción y prácticas de ciudadanía en las escuelas, a través de la conformación de la Comisión de Formación Ciudadana (2004) y, a partir de ella, la construcción de nuevos lineamientos para su comprensión y ejercicio en los establecimientos escolares a nivel nacional.

La fundamentación histórico-política de la participación y ciudadanía, expresada en los sistemas democráticos liberales actuales, tiene sus antecedentes en comunidades nacionales definidas, de acuerdo a la tríada clásica entre cultura, sociedad y territorio, aglutinados a través del aparato estatal nacional como constructor de una plataforma de homogeneidad cultural. Esta identidad se construye sobre una base de pertenencia a elementos comunes, unificados y proyectados a través del sistema escolar.

Esta plataforma de identidad común sobre la cual se ha sustentado la ciudadanía, es la que justamente hoy entra en tensión frente a sujetos –y subjetividades– que se construyen fuera de los lineamientos políticos, culturales y espaciales tradicionales. La construcción de un sujeto, no se termina en la propuesta nacional estatal, sino que se abre a nuevos proyectos de derechos, participación y pertenencia. Manifestaciones como las reivindicaciones

identitarias de muy diversos grupos y los conflictos en relación al reconocimiento y/o ampliación de derechos culturales, el debate en torno a la representatividad y la participación del poder, entre otros, están generando nuevas formas de comprensión y significación de la ciudadanía, admitiendo una relectura basada en distintos enfoques culturales y, por lo tanto, distintas visiones frente al pensamiento y la práctica ciudadana.

En este contexto, el Grupo de Investigación y Acción en Ciudadanías (GIAC), ha iniciado un proceso de reflexión e indagación en la comprensión de los significados que se elaboran en lugares de transformación ciudadana, entendiendo a éstos como los espacios donde se desarrollan una forma nueva o innovadora de participación democrática.

Dichas expresiones reclaman una resignificación de las concepciones de ciudadanía y formación ciudadana. En el presente escrito, hemos querido aportar, a través de una reflexión en torno al sujeto estudiante, su historicidad y los requerimientos de cambio que se proyectan en el espacio escolar, con base en estas nuevas conformaciones.

Antecedentes

En una primera mirada a la discursividad actual existente en torno a la democracia y la vinculación de las personas a ella, queda la sensación de un acuerdo implícito con respecto a la necesidad de un sistema democrático, la legitimidad de su institucionalidad y de las formas de establecer lazos con la ciudadanía.

Sin embargo, al revisar las capas que subyacen a esta apreciación e iniciar una conexión con las vivencias diarias de los sujetos, se evidencia otro nivel de relación, que se podría constatar más bien como desarraigo a la democracia, expresando “la distancia existente entre la experiencia cotidiana de la gente y la democracia” (Lechner, 2003, p. 1).

Este sentimiento de impotencia frente a la realidad, se refleja en la sociedad actual, especialmente en los jóvenes y su relación con el mundo de la política, donde la institucionalidad actual limita la expresión de los diferentes grupos representativos.

De esta forma y a través de la propia institucionalidad, se retroalimenta la autoexclusión de quienes van tomando distancia de la política, pues la capacidad transformadora de esta actividad se diluye como rasgo propio y aparece sólo como la acción corporativa del único actor que hoy recibe el apelativo de clase: “La clase política” [...] Se cierra así el círculo de la creciente deslegitimación de aquella actividad que tiene como objetivo posibilitar la conducción de la polis. En el camino queda la democracia como un herido desvalido; como la promesa de que en esa conducción se respeta la igualdad de todos para participar en las decisiones sobre el destino de la nación (PNUD, 2004, p. 254).

El “cansancio de la democracia” (Laporta, 2000) y las consecuencias en torno a la desvinculación de las posibilidades de participación y arraigo hacia el régimen actual, genera, en definitiva, una crisis de la ciudadanía en el escenario tanto nacional como mundial.

No obstante, en los últimos años los estudiantes chilenos han optado por romper la inercia política y desarrollar un movimiento estudiantil activo e incidente en el espacio público nacional. Este movimiento tiene sus primeras manifestaciones el año 2001, en el marco del alto costo del pase escolar; un segundo hito se produce en abril del 2006¹, en donde la reivindicación esencial es la derogación de la Ley Orgánica Constitucional del Estado (LOCE); en el 2008 vuelven a salir a las calles, y se vuelven a repetir las herramientas de lucha como la toma de los colegios, las asambleas de participación directa, y las vocerías rotativas, entre otras modalidades de participación horizontal y directa.

1 La llamada “Revolución Pingüina”.

En este movimiento ha sido permanente el cuestionamiento al modelo económico actual y los problemas de inequidad que afectan el sistema educativo.

Fundamentación teórica

Hoy se vive una intensa discusión sobre la arquitectura de las diferentes concepciones ciudadanas, desde la tradición liberal a la comunitaria. Entre una y otra tradición, se ha abierto un amplio rango de reinterpretaciones y revisiones, que intentan develar rutas para la oxigenación de los procesos políticos de inclusión participativa de los sujetos. Así, entre el sujeto construido por el liberalismo cimentado desde el individuo y la consecución de sus derechos a través de la representatividad, hasta el sujeto comunitarista elaborado con base en el colectivo y su compromiso activo con los valores compartidos, se desarrollan hoy visiones, síntesis, o reelaboraciones que pretenden revisarlas en relación a los nuevos paradigmas socioculturales, dando cuenta desde diferentes perspectivas del sentido profundo que tiene la revisión a las modalidades actuales de vinculación de las personas al régimen político democrático, entendido más allá de una forma de gobierno, sino como

... el ordenamiento simbólico de las relaciones sociales [...] La forma específica de organizar políticamente la coexistencia humana, lo que se produce como resultado de la articulación entre dos tradiciones diferentes: por un lado, el liberalismo político (imperio de la ley, separación de poderes y derechos individuales) y, por otro, la tradición democrática de la soberanía popular (Mouffe, 2003, p. 36).

Estas nuevas lecturas, así como las nuevas experiencias de vinculación que ellas pueden generar, constituyen un desafío abierto que aún suscita resistencias, pero también despierta posibilidades, especialmente en torno a la generación de nuevos enfoques educativos para la formación de ciudadanía.

La educación y sus sistemas educativos, no se encuentran exentos de la misma tensión, y se constituyen como focos temáticos clave para el repensar la construcción de un nuevo sujeto ciudadano que, desde las múltiples subjetividades expresadas al interior de la sociedad, pueda concebir la trascendencia de un “nosotros” con sentido y compromiso.

Resistencias y potencialidades en el sistema y sus sujetos, van configurando un entramado de narraciones que expresan los cambios y continuidades en torno a los nuevos significados de participación y ciudadanía, tanto en la escuela como en otros espacios de formación que se van configurando como nuevos escenarios para la reelaboración de una democracia participativa.

Problema

El nuevo sujeto estudiante que irrumpe en el espacio público nacional, arroja nuevas preguntas y desafíos al complejo escenario de rearticulación de la ciudadanía y, por ende, a la escuela y su histórica tarea de formar ciudadanos, labor que hoy está incitada a reconstruirse y explorar otras formulas de concreción en la escuela.

Objetivo general

Reflexionar en torno a las transformaciones del sujeto estudiante, su historicidad y los requerimientos de cambio que se proyectan en el espacio escolar.

Objetivos específicos

- Debatar las ideas fundamentales presentes en la discusión actual en torno al tema de ciudadanía y la formación ciudadana.
- Generar un marco referencial propositivo frente a las visiones, definiciones y prácticas vinculadas a la ciudadanía, constitutivo de un concepto amplio, integrador, y expresión de la tensión existente frente a los cambios socio-culturales actuales.

Preguntas de investigación

¿Cuál es el contexto socio-histórico que permea al sujeto estudiante?

¿Cómo se reinventa el sujeto estudiante en su constitución como sujeto social?

¿Qué formación ciudadana debiera plantear la escuela en un escenario de transformación y conflicto?

Modos de indagación

- Recopilación de bibliografía con base en focos temáticos estructurantes de una comprensión de la ciudadanía y la formación ciudadana. Los establecidos fueron: 1. Historia y ciudadanía. 2. Educación y ciudadanía. 3. Teoría política y ciudadana.
- Discusiones temáticas bibliográficas.
- Discusiones interna de trabajo con especialista en los focos temáticos relevantes.
- Entrevistas con los sujetos estudiantes, participantes en las movilizaciones entre los años 2006-2008.
- Sistematización de las temáticas clave definidas anteriormente.

Análisis de la información /resultados

Elaboraciones y posicionamientos en torno a la resignificación del sujeto estudiante y la formación ciudadana

En los últimos años, en Chile, voces escolares han remecido el apaciguado escenario político social. Tomas de establecimientos escolares, paralizaciones de actividades académicas y movilizaciones en el espacio público; nos devuelven el desafío analítico de mirar al alumno como un actor social complejo. Un escolar o “pingüino”² en las calles, representa a un sujeto histórico, estudiante y ciudadano.

La historicidad del sujeto que “irrumpe”

Los estudiantes movilizados, como sujetos históricos, se relacionan complejamente con el estado chileno. Dicha complejidad se entiende precisamente en la historicidad del estudiante como sujeto social, que irrumpe en el orden establecido. Pero justamente en esa “irrupción” se plasma la complejidad analítica del sujeto histórico estudiante; ¿por qué existe un sujeto que irrumpe? ¿Contra qué irrumpe éste? Intentar dar respuesta a estas preguntas, nos proporcionará elementos constitutivos de éstos como sujetos históricos.

2 Nombre dado a los estudiantes secundarios participantes en los movimientos estudiantiles de los últimos años.

Uno de los argumentos más reiterados durante las movilizaciones estudiantiles, es la contradicción que se produce entre el “deber ser de un estudiante”, y su irrupción pública. La primera condición que compone la contradicción, plantea la idea de que el estudiante tiene la obligación única e irrenunciable de estudiar; mientras que la segunda lo propone como un sujeto social. La argumentación de la contradicción antes descrita, proviene precisamente de las autoridades interpeladas por los estudiantes, que en sus discursos transitan hacia la anulación de éstos como actores propositivos en cuanto a las políticas educativas del país. Esa responsabilidad, desde el argumento institucional, pareciera ser exclusiva y excluyente del poder ejecutivo y legislativo, o de alguna comisión extraordinaria donde el “juicio de experto” tiene la última palabra. La argumentación antes mencionada, se proyecta efectivamente desde una opción de organización del Estado, constituida desde la idea de “orden” que, en Chile, posee una historia de larga duración, y que se plantea como un “fin supremo y permanente del Estado por encima de los vaivenes de las opiniones o preferencias de gobernantes y gobernados” (Bravo, 2002, p. 44).

Dicha concepción de orden, luego del proceso independentista a principios del siglo XIX y de los años posteriores a la misma, se constituyó sustituyendo la noción de rey por la de un gobierno central, oligarca e institucionalizado (Bravo, 2002). De esta manera, se establece y proyecta una concepción clásica y restrictiva de la ciudadanía, que se hermana con el desarrollo histórico de Chile basado en la idea de orden.

La ciudadanía, sin duda, ha estado mucho más ausente en la historiografía de Chile que en su historia. Desde el proceso de independencia, ha existido un actor social importante en los distintos procesos históricos. Casi siempre invisibilizado y reprimido, el sujeto ciudadano, con distintas manifestaciones e intereses, ha transgredido la idea de orden y ha participado en procesos reivindicativos, inclusivos o transformadores (Salazar, 2005). En este país, el sujeto ciudadano se ha constituido desde una incesante exclusión de la institucionalidad y desde un prolongado enfrentamiento con los sectores hegemónicos.

De ahí en adelante, a lo largo de la historia chilena se han sucedido extensos periodos que mantienen la misma constante: exclusión de grandes masas de la población por parte de la oligarquía instituida como sector dominante y hegemónico e institucionalizado en el Estado. Ahora bien, más importante que esa constante, es que dicho proceso ha contado con sectores sociales que se expresan, movilizan, resisten e intentan transformar esa realidad, y que han sido sistemáticamente reprimidos por ello.

Los movimientos de resistencia, la soberanía popular, o la ciudadanía propiamente tal, han sido protagonistas también de los procesos históricos y sociales de esta historia de Chile. En ocasiones espontáneos, en otros reivindicativos, con proyectos nacionales o revolucionarios, han existido movimientos sociales capaces de cuestionar el orden y la institucionalidad. Pero también el orden institucional ha sido capaz de sostenerse y adaptarse, recurriendo a diversos métodos que van desde medidas paliativas a matanzas propiamente tal.

De esta manera, en un sentido clásico y excluyente, su historia ha transitado por el camino de la constitución de grandes héroes nacionales y de grandes edificaciones constitucionales que, aparentemente, se plasman en décadas y décadas de orden institucional. Sin embargo,

... reducir el análisis histórico y político al círculo cerrado que une la genialidad del “estadista” a la durabilidad de su “obra” es ignorar por completo la presencia o ausencia de un gran convalidado de piedra, tercer gran actor involucrado en ese círculo de poder: la sociedad civil y/o la soberanía ciudadana (Salazar, 2005, p. 17).

Los estudiantes secundarios movilizados, efectivamente, parecieran ser ese gran convidado de piedra a la hora de pensar y decidir sobre los destinos de la educación en Chile. Su irrupción, no siendo novedosa, representa una especie de alteración al orden público, y los discursos más conservadores; incluso la catalogan como un atentado al régimen institucional. Ya en otros momentos de la historia, los estudiantes secundarios chilenos se habían constituido como movimiento social. Uno de los más recientes fue, justamente, en los años 80, cuando diversas paralizaciones y tomas de establecimientos educacionales se presentaban como una presión más contra el régimen dictatorial.

Desde este punto, resulta menester acotar que en la actualidad, quizás uno de los desafíos más importantes que asume el movimiento de estudiantes secundarios es hacer historia de su propia historia, articulándose y reconstituyéndose en actor social protagonista de la educación y, desde ahí, de la sociedad en general. En este sentido, uno de los elementos más relevantes radica, ciertamente, en hacer conciencia de la exclusión y proyectar espacios de socialización democrática, teniendo en cuenta que “hoy, el concepto [democracia] ha sido empobrecido y se ha transformado en el derecho a voto individual. Esto es negación completa de la relación, la información y el debate que tú tienes con todos los demás miembros de la comunidad” (Salazar, 2006).

El sujeto que irrumpe, tiene la posibilidad de “irrumper” precisamente por el derrotero histórico de la construcción del Estado chileno y su desencuentro con la ciudadanía y los movimientos sociales. Desde ahí que su movilización señala la posibilidad de poner en tela de juicio la idea de gobernabilidad propuesta por los gobiernos actuales, vista ésta como una situación política y social que restringe la participación ciudadana y proyecta una democracia apenas representativa y elitista. En este sentido, nuevas formas de relación entre los sujetos partícipes de la sociedad, deben proyectarse transitando desde una gobernabilidad planteada por los administradores del Estado, hacia formas más inclusivas de la ciudadanía.

La reinención del sujeto estudiante

La escuela es considerada el espacio en donde, mayoritariamente, se reproduce la sociedad. Sin embargo, al mismo tiempo se confía en que la escuela —y sus actores— puede llegar a ser la base de la transformación social. Para esta transformación, se vuelve necesario incorporar a la escuela nuevas formas de relacionarse socialmente, que poco a poco se vuelquen hacia la sociedad en su conjunto, transformándola y convirtiéndola en un espacio participativo, democrático y justo.

No debemos olvidar que la escuela es la institución moderna por esencia; y que a ella se ha encomendado la tarea de formar a las futuras generaciones bajo la lógica racional. La constitución de los Estados nacionales, va de la mano de la constitución de una escuela laica donde se enseñen el orden y la obediencia necesarios para la sociedad. Es posible argumentar, entonces, que la concepción de ciudadano y ciudadana que se proyecta en esta escuela a través del tipo de niños y jóvenes que se pretende formar, se encuentra basada en la reproducción del orden establecido, donde éstos no poseen mayor importancia para el desarrollo de la sociedad salvo para la mantención del modelo; “la educación no es para la sociedad más que el medio por el cual logrará crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia” (Durkheim, 1976, p. 5).

Desde esta mirada, la formación cívica se sustenta en el vínculo inseparable entre los sujetos y sus estados mediante el voto y la representación política.

Por ende, la irrupción de los sujetos estudiantes en el ámbito público es un quiebre al orden establecido, que no es visto por la institucionalidad como un espacio de legítima de-

manda sino, por el contrario, se simboliza como un espacio de “nulo aprendizaje”, en cuanto el deber del estudiante es “estar” en el colegio estudiando. En este contexto, el sujeto que irrumpe no es considerado ciudadano, en tanto no corre por los carriles que reglamentan el vínculo tradicional entre sujeto y Estado, y, al mismo tiempo, la irrupción no se corresponde con el “deber ser” del estudiante.

Cada vez más, la vida cotidiana de los estudiantes y su socialización, transita por caminos distintos al espacio escolar, haciendo de éste un lugar ajeno a sus ámbitos de significación y pertenencia. Se produce, así, una disociación entre inquietudes del estudiantado y una estructura rígida y normativa de la escuela.

Aunque la escuela no lo quiera, los alumnos, como sujetos sociales, han sabido alzar la voz frente a diversos procesos vinculados con su quehacer estudiantil, posicionando sus intereses en la discusión de políticas públicas nacionales.

En síntesis, el sujeto estudiante reinventa su rol, se empodera y se constituye como un actor social que encarna la complejidad de la realidad sociocultural actual. En esta línea,

... es menester que no insistamos en una diversidad cultural estática, haciendo de la cultura un museo viviente de las opciones contemporáneas, sino en una ‘diversidad crítica’. La diversidad crítica quiere decir que deben entenderse las opciones como prácticas sociales construidas ellas mismas histórica y socialmente (McLaren, 1993, p. 29).

Un sujeto estudiante en transformación ¿una escuela en transformación?

Las modalidades de convivencia y participación en una realidad múltiple y heterogénea, deberían avanzar hacia la inclusión y la expresión de la disonancia dentro del discurso de la mayoría. Sin embargo, el ejercicio democrático pluralista, es un ejercicio relativamente nuevo en Chile.

En Chile, las formas de convivencia política democrática se han ido ampliando más lentamente de lo que la gente espera, provocando desapegos con el sistema político como “la creciente pérdida de legitimidad de los partidos políticos...” así como también la nula credibilidad en “un sistema electoral de tipo binominal que en la práctica excluye a las minorías...” (PNUD, 2004, p. 242). Dichas lecturas del escenario político por parte de los ciudadanos, especialmente de los más jóvenes, confirma la necesidad de una propuesta de país, pero también de una alternativa formadora que permita admitir la expresión de grupos sociales, políticos y culturales diversos, más allá de los componentes legitimados dentro del consenso y el acuerdo socio político tradicional.

Desde la constatación de un sujeto estudiantil en cambio, que traspasa la barrera del deber ser oficializado centrado en las labores académicas, y se constituye como actor social, se hace necesario explorar los modos en que la escuela responde a estas transformaciones y cómo se relaciona este nuevo escenario con la formación ciudadana que en ellas se desarrolla. El nuevo y complejo alcance de la enseñanza de la ciudadanía, implica que las escuelas vayan creando las condiciones para resignificar los conceptos asociados, den cabida a la diversidad de expresiones culturales de niños y jóvenes, y vivencien nuevas formas de participación.

Conclusiones

Repensar la participación y el conflicto

La sociedad actual, cada vez más construida desde la multiplicidad, tiende a la expresión de las discrepancias y los desencuentros, y, en esa condición, el conflicto es una realidad cotidiana que debe ser enfrentada. El problema que se presenta, es pensar si vamos a seguir

enfrentándolo como lo hemos resuelto hasta ahora, o vamos a incorporar nuevas modalidades para responder a esas diferencias de manera inclusiva, respondiendo a las exigencias de profundización y renovación de las democracias que vivimos.

La escuela y la participación estudiantil como instancia de formación ciudadana, es un espacio propicio para el reconocimiento y legitimación del conflicto, como algo “natural, motivador del cambio social y un elemento creativo de las relaciones humanas” (Jares, 1991, p. 107). Desde esta perspectiva de comprensión, se reducen las posibilidades de imposición de soluciones autoritarias y aumenta la presencia de visiones discordantes de la realidad, motivando la consolidación de una comprensión social y de una institucionalidad escolar que permita manifestar las divisiones y desencuentros al interior de una colectividad que reconoce su composición diversa.

Las nuevas modalidades de convivencia y participación dentro y fuera de la escuela, deben avanzar hacia la inclusión y la expresión de la diferencia, de tal manera que a partir del reconocimiento de ellas, puedan organizar modalidades creativas de vinculación, creando comunidades de pertenencia legítimas tanto a nivel local como global.

Para ello es necesario pensar una articulación de la formación ciudadana activa y crítica, que considere efectivamente al ciudadano como un sujeto histórico que se piense contextualizadamente y haciendo lectura del mundo que vive, sin ser un mero espectador, sino un sujeto que interviene y transforma su realidad. Esta motivación a repensar la forma de enseñar y aprender ciudadanía, es válida tanto para el sujeto estudiante como para el sujeto docente, que se constituye como otro ciudadano que, sin duda, también requiere resituarse y reconfigurarse en torno a qué ciudadanía lo compromete, y está dispuesto a reflexionar y vivir en su escuela y con sus estudiantes.

Bibliografía

- Apple M. y James, B. (2000). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Laporta, F. J. (2000). El cansancio de la democracia. *Claves de Razón práctica*, ISSN 1130-3689, (99), 20-25.
- Lechner, N. (2003). El arraigo de la democracia en la vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*. Santiago. Recuperado el 2 de abril del 2008. Disponible en: [www.revistadesarrollohumano.org/boletin/diciembre_05/04_chile.pdf].
- Loyola, M. y Grez, S. (comps.). (2003). *Los proyectos nacionales en el pensamiento político y social chileno del siglo XIX*. Santiago, Chile: Eds. UCSH.
- McLaren, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción social,
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Salazar Vergara, G. (1999). *Historia contemporánea de Chile. Series en Historia*. Santiago, Chile: LOM.
- Salazar Vergara, G. (2005). *Construcción de Estado en Chile*. Santiago de Chile: Sudamericana.
- PNUD (2004). *Informe de Desarrollo Humano en Chile: El poder ¿para que y para quien?* Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

La competencia social en la escuela secundaria. Comunidades de aprendizaje y empoderamiento

Andrea Olmos R., Rosa Martínez M., Martha Gaytán G.
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En el contexto de la actual Reforma Educativa propuesta en diversos países latinoamericanos, que propone como uno de sus múltiples objetivos replantear la educación para la ciudadanía que se imparte en secundaria, en este documento se reflexiona sobre el reto de transitar de las políticas y programas educativos, surgidos en el debate internacional y nacional, a cambios en la práctica cotidiana de los actores del proceso educativo, en particular en los centros escolares. Se pretende documentar las narrativas y desafíos de los actores, al generar espacios reflexivos y accionar colectivo en las aulas y escuelas para el desarrollo de las competencias ciudadanas, y para repensar y transformar su práctica.

Se concluye la relevancia del proceso de empoderamiento en el aula y escolares, enmarcadas en comunidades educativas, a través de una enseñanza dialógica y colaborativa, para promover la competencia social y ciudadana, que logre la participación en la toma de decisiones, así como el protagonismo de los estudiantes en su proceso formativo vinculado con su contexto social y cultural.

Palabras clave: educación ciudadana, empoderamiento, comunidades educativas.

No podemos negar que formar para la ciudadanía es una prioridad importante y muy compleja, y, aunque no sea posible resolver con dicha formación los múltiples problemas sociales que se han compartido en los diversos países latinoamericanos, ni brindar las estrategias para la superación de los mismos, algunos autores lo han asociado a conceptos como capital social, como apoyo teórico e instrumental, que nos permita poder enfrentar los desafíos expuestos (Baquero, 2001; Lin, 2001).

El capital social tiene relación con otros conceptos relevantes tales como desarrollo humano, redes sociales y educación ciudadana, cuya posibilidad nos permite enfrentar mejor las cuestiones del desarrollo, al percibir la necesidad de introducir conceptos como cooperación, confianza, amistad e identidad en el proceso mismo de desarrollo (Valdivieso, 2003).

Se concibe el capital social como recursos del individuo y colectividad que incluyen redes sociales, confianza, normas comunes, acciones cooperativas entre otras cosas. Estos recursos darían lugar a oportunidades (o coacciones), y el acceso o el control de los mismos, condicionando la posición de cada actor en la estructura y su margen de maniobra respecto a los demás.

En este sentido, Durston (2000) considera que una política de empoderamiento (*empowerment*) puede traducirse en la construcción de capital social, y ello debería tener la intención de igualación de oportunidades. Se trata de potenciar recursos ya existentes en los individuos o grupos, promover la autogestión y eliminar el paternalismo.

Para continuar en esta vía de análisis, consideramos que los diversos cambios por los que está transitando nuestra región, tales como el educativo, y donde la mayor parte de los gobiernos de América Latina se ha sumado al compromiso de mejorar sus sistemas educativos mediante reformas, son un espacio fértil para reflexionar sobre lo antes referido. En tal arena, se sitúa una ambiciosa reforma educativa con numerosos programas y actividades, entre ellos el de educación ciudadana para la democracia.

La perspectiva de los actores en las reformas educativas en América Latina

Para muchos, la educación ciudadana es una actividad que tiene como finalidad fomentar el despliegue de competencias para integrarse en sus comunidades y participar activamente en el régimen político democrático.

Se considera que la institución escolar es un escenario productivo para lograr esta meta, un lugar de encuentro de diversos grupos culturales, que prepara para la convivencia y desde donde, además, es posible ejercerla. Pero para introducirse en este espacio y tiempo común, los profesionales de la educación debemos repensar sobre qué ciudadano queremos formar, para así plantear una educación de acuerdo con ese modelo.

Un punto importante a considerar en torno a las reformas educativas, en relación a la formulación de políticas y su puesta en práctica, es comprender que esta transición constituye un complejo y amplio proceso social. Dichas reformas tienen como objetivo producir cambios culturales que afectan los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores relacionados con el sistema educativo. Este proceso de cambios se realiza en un complicado sistema de relaciones, en el cual los actores participan con sus propios marcos de referencia, contruidos socialmente, desde los cuales piensan, definen sus intereses y las estrategias colectivas de acción. En estas relaciones, se originan consensos, disensos y espacios de incertidumbre... (Martinic, 2001).

Esta dinámica, a decir de Martinic, sugiere un escenario de *mediaciones* que se realiza del tránsito entre la formulación de las políticas y su realización en los contextos específicos de cambio, en este caso la escuela o el aula. Dentro de este escenario, los actores pueden apoyar, desviar, proponer, neutralizar o resignificar total o parcialmente las propuestas diseñadas. Para este autor, las mediaciones no son un simple filtro de los procesos de cambio, sino un espacio y oportunidad para la construcción de discursos, compromisos y de sugerencias de acción que hacen posibles las renovaciones que se proponen.

Para ello, es importante en las reformas en la educación ciudadana, saber desde qué posicionamiento personal, contruido desde los diferentes espacios sociales, se concretan dichos cambios por los actores, dependiendo del modelo de ciudadanía, de empoderamiento, de educación, etc., que sea contruido.

Propuestas educativas. empoderamiento y participación del adolescente

De manera esquemática y simplificada, podemos señalar que el empoderamiento se ha concebido y practicado en educación desde dos vertientes fundamentales: una dimensión individual y otra colectiva. Aunque para algunos autores ambas dimensiones son interdependientes.

Dimensión individual de empoderamiento

Esta dimensión significa potenciar la capacidad individual para ser más autónomo, autosuficiente y depender menos de la provisión estatal de servicios o empleo. Implica un proceso

por el cual la persona eleve sus niveles de confianza, autoestima y capacidad para responder a sus propias necesidades. Puede enmarcarse, por ejemplo, en la pedagogía basada en competencias y la pedagogía crítica.

La forma de empoderamiento que se relaciona con la teoría de las competencias, se basa en los saberes básicos (saber hacer, saber disciplinar, saber ser, saber convivir), que constituyen los cuatro pilares del conocimiento integral que habilita a las personas para el trabajo o para una ocupación. Incluso en un sentido integral, según esta postura, habilitan para la vida, porque al aprendizaje de los conocimientos y las tecnologías suman el impacto de estos saberes en los afectos, los sentimientos, las formas de ser y de conducirse, las percepciones de sí mismo y de los demás, con la conciencia de que este impacto determina en gran medida sus competencias¹.

Desde la pedagogía crítica, se supone, por ejemplo, que el adolescente tiene interiorizados ciertos mensajes culturales o ideológicos de opresión y subordinación que reciben respecto a sí mismos, en el sentido de que carecen de voz o de derechos legítimos, lo que redundaría en su baja autoestima y estatus. Trabajar por su empoderamiento implica, en primer lugar, ayudarles a recuperar su autoestima y la creencia de que están legitimados a actuar en las decisiones que les conciernen. Este tipo de empoderamiento en el campo educativo, tiene sus raíces en el concepto de “concientización” de Paulo Freire. Su filosofía se basa en situar al individuo en el centro de su vida para que comprenda sus circunstancias personales y el entorno social en el que vive. Este proceso le permitirá desarrollar una conciencia crítica, y actuar con base en ella. Según esta interpretación, el empoderamiento implica una transformación de la conciencia personal; se centra en individuos que se convierten en ‘sujetos’ de sus propias vidas y desarrollan una ‘conciencia crítica’; es decir, la comprensión de sus circunstancias y del entorno social que los conduce a la acción.

La dimensión colectiva del empoderamiento

La dimensión colectiva del empoderamiento se basa en el hecho de que las personas construyen sus cogniciones, habilidades, sentimientos, etc. de forma social, y que, además, tienen más capacidad de participar y defender sus derechos cuando se unen con unos objetivos comunes. El empoderamiento sería una estrategia que propicia que los grupos incrementen su poder, esto es, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social. Esto incluye, también, un proceso por el que las personas tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de cómo éstos se relacionan con los de otras personas con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones, y estar en condiciones de influir en ellas. Puede sustentarse, entre otras teorías, con la teoría social y sociocultural con el proyecto de comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico.

El proyecto de comunidades educativas

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje, es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la transformación de sociedad industrial en sociedad informacional y todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual.

1 Ver Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, 1996.

Lo que se propone no es la adaptación al contexto sino, por el contrario, la transformación del mismo, tal como proponía Vygotsky (1979) y como proponen teorías sociales (Wenger (2001) y educativas (Freire, 1969, 1970, 2001). Es necesario tener en cuenta la diversidad en lo que tiene de riqueza, en lo positivo o como punto de partida, pero es necesario transformar todo lo que supone desigualdad, procurando el enriquecimiento de todos y todas.

Desde esta visión, se considera al aprendizaje como participación social. Aquí la participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance; consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con esas comunidades. Dicha participación social en comunidades, implica que el proceso de empoderamiento se de en una doble vía, ya que el empoderamiento de los individuos incrementará el poder del grupo, y el mayor poder del grupo impactará al propio individuo. Algunos autores, como Flecha (2001), conectan las comunidades de aprendizaje con el aprendizaje dialógico.

Aprendizaje dialógico

Freire propuso una visión dialógica en la educación, algunas veces entendida en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesorado y el alumnado dentro de la clase. El diálogo sugerido por Freire (1969, 1970), abarca toda la comunidad educativa incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros y otras profesionales, además del alumnado y del profesorado. El diálogo, en este contexto, se entiende como un proceso interactivo mediado por el lenguaje, y que requiere, para ser considerado con naturaleza dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentra en relación directa a la capacidad argumentativa de los actores, y no a las posiciones de poder que éstos ocupan.

Las cuestiones que surgen al analizar la relevancia de estas propuestas de empoderamiento en el ámbito escolar secundario, son ¿cómo han sido concretadas en las prácticas escolares? ¿Dependen dichas prácticas del concepto de ciudadanía que manejen los actores educativos? ¿Cómo se relaciona con el tipo de prácticas pedagógicas o didácticas propuestas por los educadores o el centro escolar?

Este documento explora las posibilidades de lograr prácticas de empoderamiento de los actores educativos en las escuelas en una secundaria del área metropolitana. Investiga cómo los docentes utilizan diversas estrategias para interactuar con los estudiantes y la escuela, para generar prácticas de empoderamiento para el desarrollo y educación de los adolescentes. También, se discute si el concepto de empoderamiento es aplicable al contexto educativo en el nivel secundario.

Modo de indagación

Este estudio parte de una investigación más amplia; es un análisis cualitativo con un enfoque biográfico narrativo, realizado a 5 profesoras de Educación Cívica y Ética de una escuela secundaria pública mexicana. Todas las participantes fueron de sexo femenino. Las edades de la mayoría, oscilaban de los 39 a 46 años. Tenían de 19 años de experiencia docente en promedio. Una de ellas con estudios de posgrado, y las demás con licenciatura.

Se realizaron entrevistas individuales a profundidad, como método de colección de datos. Durante el periodo de septiembre de 2007 a marzo de 2008, las entrevistas duraban aproximadamente una hora y media por cada participante. Algunas preguntas se determinaron con antelación y permitieron guiar las historias y perspectivas personales de las docentes. La primera

serie de entrevistas se enfocó en el nivel micro de la escuela (aula), mientras que la segunda se enfatizó en la escuela y comunidad. Los investigadores iniciamos el proceso de análisis de datos después de transcribir las narrativas. Se llevó a cabo la lectura y relectura de cada una de las líneas de las transcripciones en búsqueda de “unidades significativas”, en lugar de tratar de conducir conceptos *a priori* para comprender los datos. Se asignaron códigos a estas unidades y se categorizaron éstos. Todas las transcripciones y el análisis preliminar al de datos, se compartieron con participantes de la investigación. Después de considerar sus comentarios, se refinaron los códigos y categorías, y se inició un nivel avanzado de los datos. Se encontraron diferentes niveles de significado producido por las narrativas, y se organizaron narrativas similares para formar diferentes subtemas. Finalmente, se agruparon estos subtemas, para formar el tema fundamental de este estudio.

Análisis de los datos

Se identificaron diversos temas recurrentes en las narrativas de las docentes, que ilustran, de forma general, la docencia en la escuela. Ésta es asociada a las dimensiones de empoderamiento en el aula, escolares y comunitarias.

La dimensión individual de empoderamiento

En esta dimensión se observan esfuerzos para hacer conscientes a los alumnos de sus fortalezas, en particular capacitándoles en la toma de acciones, de manera inicial en el aula, y ayudarles a considerar sus relaciones con su entorno para poder interactuar con él. Estas narrativas dan cuenta de cómo los actores de proceso se comprometen en esta dimensión del empoderamiento.

Uno de los objetivos que se señala, es dar poder a los estudiantes para desarrollar sus competencias y apoyarles a utilizar dichos recursos para efectuar cambios en su participación en el aula y en su vida cotidiana. Algunos docentes apoyaron a chicos a reafirmar y reconocer su potencial y buscar diversos recursos para resolver dificultades que obstruyen su trayectoria de vida. Expresaron diversos relatos para demostrar lo exitoso de sus experiencias de trabajo. La siguiente narrativa es un ejemplo típico de estas historias:

Me encanta darme cuenta cómo la mayoría de mis estudiantes se han dado cuenta [...] que son capaces de ofrecer soluciones o propuestas a muchos de los retos o problemas tanto sociales como personales que han surgido en los debates en el aula. Yo creo que lo importante es que se ha trabajado en grupos y se apoyan entre sí y después ellos pueden dar sugerencias en trabajos personales (MS, pp. 1-35).

Este poder de los estudiantes en la toma de decisiones, se observó en varios momentos en el escenario escolar. Particularmente, referiremos un episodio para ejemplificar: una de las actividades que todas las docentes planificaron, con el fin de conocer los intereses y necesidades de los alumnos mediante una práctica por escrito, fue solicitarles que manifestaran los principales problemas a lo que ellos se enfrentaban tanto en la casa como en la escuela, con preguntas guía elaboradas por las profesoras. Posteriormente, se abrió un espacio para discutir sus trabajos individuales y llegar a conclusiones en pequeños grupos, y dar a conocer sus propuestas en una asamblea donde los representantes de cada grupo leyeron sus conclusiones. Se invitó a los padres de familia para escuchar a sus pequeños, y luego trabajar en pequeños grupos entre ellos para tratar de dar respuesta a las demandas de sus hijos. Toda esta labor, en dos sesiones de trabajo colectivo, se dio a conocer en otra sesión especial, cuyos invitados incluían a padres, docentes, autoridades escolares y los estudiantes representantes de los grupos.

Se comentaba por las maestras, que notaban la confianza, el entusiasmo y las argumentaciones de los estudiantes en su participación. Por ejemplo, en esa sesión, una de las pequeñas manifestaba, como acuerdo de su grupo, la necesidad de comunicación entre los padres e hijos, ya que muchas veces ellos sentían que varios de los problemas que se presentaban, se debían a ello. Pero en sus conclusiones, manifestaron también el papel que ellos juegan en ese proceso, y prometieron cambiar sus actitudes y comportamientos para facilitar ese diálogo familiar.

En el escenario del aula, los aspectos políticos del empoderamiento son conectados con frecuencia a los temas contenidos en los derechos humanos de los adolescentes. Dos de las maestras, consideran que ellas juegan un papel importante en la protección de los derechos de los estudiantes.

Las docentes manifiestan ofrecer oportunidades para que los adolescentes expresen su interés y participen en la vida de la comunidad y la sociedad. Algunas profesoras consideran que tienen la responsabilidad de participar y tener compromiso social ya que ellas ofrecen, con su modelo, experiencias de aprendizaje y empoderamiento.

Dimensión colectiva de empoderamiento

El empoderamiento en la escuela y la comunidad, son percibidos como una arena política que los docentes deben considerar. Ellas han promovido aprendizajes asociados con experiencias positivas y trabajo con los adolescentes. Relatan cómo iniciaron con actividades en el aula, para después continuar con otras dimensiones como la escuela y comunidad. Un ejemplo: para dar continuidad a los acuerdos que relatamos anteriormente, se concertó una plática con especialistas en educación familiar, con el fin de compartir algunas de las inquietudes sobre la educación de sus hijos; juegos colectivos en el área de educación física, permitieron que los padres e hijos convivieran y se conectaran tanto corporal como emotivamente. Otro ejemplo fue de la muestra cultural, artesanal y gastronómica de los diferentes municipios de su localidad, con la participación de los padres de familia como apoyo al fortalecimiento de la identidad mexicana. Así como la Feria ecológica, donde participaron agentes de educación ambiental, los cuales ofrecieron talleres y pláticas para apoyar la cultura ecológica.

Uno de los aspectos al que todas ellas hacen alusión, es el trabajo colegiado y de colaboración con el resto del personal de la escuela para iniciar cambios positivos a las políticas y prácticas escolares. El empoderamiento en la dimensión escolar, se ha conseguido al alterar algunas de estas políticas que los actores piensan que obstaculizan el funcionamiento social y educativo de los estudiantes. Todas ellas manifestaron el papel fundamental de la directora del colegio que apoyaba la totalidad de sus iniciativas. Alguno de los cambios que alcanzaron como grupo, fue crear un espacio y horario de discusión colectiva, para analizar los problemas comunes en la escuela. Esta práctica logró extenderse en todas las escuelas de la zona y sector escolar.

Una vez que el personal de la escuela acordó ajustar las políticas escolares a un caso especial, se convirtió como referente para el futuro.

Otro de los aspectos principales que se manifestó por el total de las profesoras, fue la colaboración entre los propios docentes, así como con los miembros de la comunidad, para fortalecer la relación comunidad con la escuela. Algunas de las participantes reconocen la importancia de la colaboración para crear una comunidad de aprendizaje y educación, que conduzca al desarrollo de la competencia ciudadana y del desarrollo integral de los alumnos. Una de ellas narra su experiencia:

Aunque tenemos pocas sesiones de trabajo de manera regular para planificar y organizarnos con la comunidad y la familia, tratamos de hacerlo en las horas de descanso o en los pasillos,

y para ello damos tiempo extra. Yo pienso que es importante atender estas sesiones debido a que podemos discutir nuestro propio interés en los temas en esta comunidad. De esta manera, podemos aprovechar de manera óptima los trabajos en la comunidad como lo relacionado con la ecología. Este trabajo colectivo ha impactado de forma notable. Los chicos están muy emocionados a tal grado que cuando vinieron autoridades educativas, ellos, por iniciativa propia, les pidieron leer sus peticiones que se relacionaban con apoyo a su trabajo en la escuela para ampliarlo a la comunidad. Peticiones escuchadas con atención por las autoridades educativas visitantes. Para mí eso es un gran avance ¿no crees? (RM, pp. 1-37).

Discusión

Para enmarcar la discusión, señalaremos que hemos observado una relación entre los documentos que se les entregan a los docentes sobre la reforma, que refieren al modelo de competencias, y que es usado como referente por las docentes y su actuar cotidiano; manifiestan sus inquietudes de cómo concretar los cambios en sus aulas y hacen referencia al concepto de competencia, lo cual nos permite comprender cómo y desde dónde movilizan recursos para ayudar al estudiante, al mismo tiempo que lo motivan para comprometerse y contribuir con la comunidad. En un momento posterior de intercambio de inquietudes, dudas y propuestas, una de las profesoras, por su experiencia y por su proyecto de investigación del posgrado que recupera el trabajo en comunidades de aprendizaje, comparte con el grupo esta idea, y tratan de manera conjunta planificar y desarrollar sus actividades.

Las narrativas y las prácticas observadas, nos ilustran los temas comunes incorporados en las narrativas de las docentes de la escuela secundaria. Sus relatos muestran cómo aplican el enfoque de empoderamiento en la escuela, en relación a su trabajo individual y global. Ellas modifican las políticas escolares y se contactan con agentes educativos de la comunidad, para reforzar sus acciones en las aulas. Consideramos que estos relatos de experiencia colegiada, pueden ayudar a otros docentes a comprometerse en una práctica educativa que considere simultáneamente el empoderamiento individual de los estudiantes y construir redes inter-sociales entre los alumnos, familias, escuelas, comunidad y la sociedad en general.

Las propuestas de empoderamiento que despliegan las maestras, parecen ser ‘neutrales’; es decir, no hacen mención a cómo se distribuye *realmente* el poder dentro de una sociedad. Tampoco consideran las dinámicas de poder que afectan a los adolescentes.

Las docentes promueven, con más frecuencia, el empoderamiento en la dimensión individual en el aula, que enfatizan en el individual con menos participación en las dimensiones sociales, políticas y económicas, y que se vincularían con el concepto de capital social. Las intervenciones que ellas hacen a nivel familiar y comunitario, son menos frecuentes. Esto nos habla de la importancia de que se desarrollen otras redes que apoyen y modelen las prácticas sociales y democráticas de los estudiantes, y que puedan contribuir con las escolares para una educación real para la ciudadanía.

Sin embargo, es importante señalar que la práctica de los docentes, en relación con la formación de los niños, es un proceso complejo y largo que no sólo se basa en lo que las profesoras hacen en el presente, sino lo que éstas y otros actores educativos vislumbren en su proyecto educativo futuro. Las narrativas ilustran que todas las participantes comprenden las interrelaciones de las diferentes dimensiones del empoderamiento, las cuales no pueden ser considerados al mismo tiempo, así que ellas transforman tal comprensión en la práctica de diversas formas. En particular, fortalecer la cooperación inter-organizacional y las redes escuela sociedad, para dirigir temas de la escuela y la educación (Krauskopf, 2003).

Las narrativas indican que aunque cada dimensión del empoderamiento tiene sus propias características, todas se interrelacionan. El empoderamiento no debe ser considerado

unidimensional, fijo y universal, sino diverso, dinámico, contextual y creativo. Los alumnos, los padres, los maestros, las escuelas y la comunidad, y aún el sector educativo, son considerados tanto como sujetos de empoderamiento, como vías cruciales de esta articulación. Como tal, el presente estudio no sólo muestra los pensamientos, sentimientos y acciones de los participantes, sino que proporciona un conocimiento base para comprender las futuras direcciones del desarrollo de las prácticas docentes. Esta experiencia particular, ofrece materiales presentes y futuros, al conformarse en testimonio o documentación de experiencias pedagógicas, y que pueden ser referencia para otros maestros. A la vez, permite proporcionar a los docentes de saberes y la oportunidad de que otros colegas compartan sus experiencias y saberes cotidianos en la escuela.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la escuela es un microcosmos de la sociedad, así que si ésta no le permite a los estudiantes tener voz en prácticas relacionadas sobre su escolarización, ellos pueden cuestionar la importancia para participar en los procesos sociales y políticos en el futuro. Los docentes pueden colaborar con los miembros de la comunidad educativa para crear un clima en el cual los adolescentes puedan reflejar críticamente sus necesidades y hacer recomendaciones para un ambiente de aprendizaje y desarrollo más favorable. De esta forma convertirse en participantes activos, los cuales se comprometan a tomar parte fuera de su escenario escolar, y poder convertirse, por tanto, en parte real de ese anhelado capital social como ciudadanos.

Conclusiones

Los docentes juegan un papel crucial en lograr el empoderamiento en los escenarios escolares y ser el vínculo con otros agentes educativos para colaborar en esa educación ciudadana proyectada y, a su vez, convertirse en capital social. Las políticas de empoderamiento pueden concretarse tanto en su dimensión individual como comunitaria, si se integran como un proyecto común y a través de redes sociales.

La escuela es un ambiente propicio para la formación en competencia ciudadana y el aprendizaje de la convivencia, pues es el lugar donde los individuos interiorizan las relaciones sociales más amplias, después del espacio familiar.

La escuela tiene el reto de formar la participación como una estrategia que permita, en pequeña escala, una nueva ciudadanía basada en el respeto y la sana convivencia con actitud democrática, comunicación y creatividad interiorizando desde su participación en grupos sociales, dentro de ellos, el de la comunidad de aprendizaje y de diálogo, como sugerían, entre otros, Vygotski y Freire.

Desde esta visión, dar poder a los jóvenes implica que éstos construyan e interioricen los conocimientos, habilidades, sentimientos valores, actuaciones, etc. a través de su participación en los grupos sociales o comunidades educativas que les permitan enfrentar los retos de su vida y lograr un desarrollo positivo. Sin olvidar promover la conciencia de los adolescentes para dirigir los problemas institucionales o estructurales que afectan adversamente sus vidas.

Bibliografía

Baquero, M. (2001). Reinventando la sociedad en América Latina. Cultura política, género, exclusión y capital social. En: Baquero, M (Ed.). *Capital social en América Latina*. Puerto Alegre: UFRS.

Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Editor/ UNESCO.

Durton, J. (2000). *¿Qué es el capital social? Políticas Sociales*. Santiago de Chile, 38. Consulta-

- do el 2004, septiembre. Disponible en: [www.cepal.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/485].
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Deabory Press. (Trad. Cast. (1998). Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI).
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata.
- Flecha, R. (2001). *Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos*. Disponible en [www.mec.es/cesces/flecha.html].
- Krauskopf, D. (2003). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José, C.R: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y educación*, 3, 5-18.
- Pineda, N. (1999). *Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México*. Disponible en [www.colson.edu.mx/estudios%20Pol/Npineda/Estepais2.pdf].
- Soriano, E. (2006). Competencia ciudadana en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria obligatoria de Almería. *Revista de Investigación educativa*, 24 (1), 119-146.
- Valdivieso, P. (2003). Capital social, crisis de la democracia y educación ciudadana. La experiencia chilena. *Revista de Sociología Política*, 21, 13-34.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- World Bank. (2003). *Social Capital for Development*. Washington, D.C.: The World Bank Group. Disponible en: [www.worldbank.org/poverty/Scapital/topic/pov.1.html].

La escuela en Colombia: una historia de la construcción permanente de la libertad

Juan Carlos Echeverri Álvarez
Universidad Pontificia Bolivariana

Resumen

Con base en un argumento de Michel Foucault: la vigencia hasta hoy de las estrategias liberales del poder, se hace posible una aproximación novedosa a la historia de la escuela en Colombia desde principios del siglo XIX hasta hoy: historia de larga duración que propone un cambio de concepción y abordaje metodológico. Es recurrente, en nuestro medio, denunciar autoritarismos, castigos y encierros de la escuela: rezagos de un tiempo en el cual primó la disciplina como estrategia del poder para producir la docilidad requerida para gobernar. Sin embargo, es posible pensar las cosas de otro modo, pensar que desde la emergencia del liberalismo como forma predominante del poder, la escuela ha sido escenario privilegiado de producción y concreción de las libertades necesaria para la constante viabilidad del poder. Una escuela fundamentalmente libre. Metodológicamente, esa historia recurre a una matriz de análisis y rejilla de observación: la mencionada vigencia de las estrategias liberales del poder a la luz de la cual se observan los discursos y las prácticas que circulan dentro y en torno a la escuela.

Palabras clave: liberalismo, escuela, libertad.

Planteamiento

La historia de la escuela en Colombia, tiene dos características: su marcada compartimentación temática y temporal, y la persistencia del referente de la disciplina para abordar las problemática escolares. Se carece, sin embargo, de una propuesta teórica y metodológica mediante la cual se garantice una visión de conjunto que otorgue unidad de sentido a esa historia para los siglos XIX y XX. Es una historia de larga duración que en la actualidad puede hacerse mediante el uso metodológico de una rejilla de observación y de contrastación: la vigencia, desde el siglo XVIII hasta hoy, de las estrategias liberales del poder para el gobierno de la población. En el marco de esas estrategias liberales de gobierno, y del Estado constitucional, su correlato, emergió la escuela como institución privilegiada para construir la nueva sociedad: sociedad posible de ser gobernada en tanto permanentemente capaz de ser y sentirse libre.

Una historia en sentido inverso al propuesto por Michel Foucault: él caracterizó la sociedad como disciplinaria a través de prácticas propias de instituciones como el ejército, la escuela o la fábrica, aquí se propone analizar los discursos y prácticas que circulan en la escuela a la luz de las formas generales del poder. Historia que, por un lado, porte la coherencia explicativa de los análisis en tiempos más largos y, por el otro, sea una historia de la escuela, ya no elaborada a partir de la vigencia o superación del dispositivo disciplinario sino, por el contrario, desde la perspectiva de la constante construcción histórica de la libertad como estrategia del gobierno de la población¹.

1 No se opone libertad a disciplina, por el contrario, se suponen como elementos constitutivos de una misma lógica de poder.

Veámoslo más despacio. La escuela, como otras instituciones, es consustancial a la forma vigente del poder (Althusser, 2008; Durkheim, 1991; Baudelot y Establet, 1975; Bourdieu, 1977). Con base en esa evidencia, y a partir de sus prácticas, Foucault (1999) calificó más de un siglo de la historia de Occidente como *sociedad disciplinaria* dada la preeminencia de prácticas de vigilancia y de control mediante las cuales se garantizaba el gobierno de los hombres en términos de su docilidad. Original estudio del poder sin recurrir a la presencia omnímoda del Estado como un objeto natural y obvio de análisis (Veyne, 1984). Posteriormente, sin embargo, al introducir Foucault los conceptos de *gobierno* y de *gubernamentalidad*, la presencia del Estado se le hizo indispensable por cuanto el gobierno de la población, a diferencia de las disciplinas en el marco de una institución limitada, implicaba necesariamente el aparato estatal. Pese a ello, Foucault no asumió el análisis del Estado como fuente de la cual emana el poder: el Estado mismo, para él, fue el resultado y el instrumento de técnicas liberales de gobierno de los hombres (Foucault, 2006, p. 448).

En este sentido, Foucault hace las preguntas: “¿Es posible resituar el Estado moderno en una tecnología general de poder que haya asegurado sus mutaciones, su desarrollo, su funcionamiento?, ¿Se puede hablar de una gubernamentalidad, que sería para el Estado lo que las técnicas de segregación eran para la psiquiatría, lo que las técnicas de disciplina era para el sistema penal, lo que la biopolítica era para las instituciones médicas?” (Foucault, 2006, p. 146). Su respuesta fue afirmativa. Con la emergencia histórica de la economía política y con la introducción de un principio liberal que limita la acción gubernamental, se efectuó una sustitución según la cual los sujetos de derecho sobre quienes se ejercía la soberanía política se convirtieron en la población que un gobierno debía manejar en términos de la vida misma. Tal es el punto de emergencia de la organización biopolítica, y también del liberalismo como su marco general, esto es, emergencia de la tecnología de poder dentro de la cual aparece el Estado moderno. Es, dicho sintéticamente, la emergencia de una forma del poder que construye y administra la libertad como fundamento de su propia existencia: la forma liberal del poder que, pese a sus variaciones históricas, aún conserva vigencia (Ibíd., p. 443).

Y como la escuela está íntimamente vinculada a la forma del poder vigente, ésta queda necesariamente inscrita en la órbita de la gubernamentalidad liberal y en la de su correlato necesario, el Estado-Nación. Dos siglos, entonces, durante los cuales en Occidente en general, y en Colombia en particular, la escuela ha permanecido vigente con sus discursos y sus prácticas en el marco de los Estados nacionales, y más ampliamente aún, en las lógicas de las estrategias liberales de gobierno. No obstante, al abordar la historia de la escuela en Colombia, se descuida esa larga persistencia, o mejor, se asume como un sobre entendido innecesario de profundizar y se opta por periodizar en tiempos cortos para dar cuenta de la emergencia de fenómenos coyunturales. Fenómenos que, en su conjunto, y según la lógica aquí expuesta, pueden ser analizados desde la perspectiva de la vigencia de las estrategias liberales del poder.

Pero veamos un poco más ampliamente que significa asumir el liberalismo como forma general del poder. Para Michel Foucault: “el liberalismo no es una ideología ni un ideal. Es una forma de gobierno y de racionalidad gubernamental muy compleja” (Léonard y Foucault, 1982, p. 90). El liberalismo es, según él, una práctica, es decir, una manera de actuar orientada hacia objetivos y regulada por una reflexión continua. Es el principio y método de racionalización del ejercicio del gobierno, una racionalización en la cual éste no puede ser su propio fin; por el contrario, limita desde adentro el poder de gobernar. Nuevo arte de gobernar guiado por un principio de frugalidad, es decir, el principio según el cual no se debe gobernar excesivamente ni tampoco en forma insuficiente (Foucault, 2007, pp. 44-45).

En el liberalismo el mercado se convierte en el ámbito de formación de verdad, y el principio de frugalidad es un efecto de verdad que se produce en el mercado. Esto quiere decir que la verdad no se construye racionalmente como expresión de la teoría política, sino que es expresión natural del mercado. Éste obedece a mecanismos espontáneos que se desnaturalizan en caso de ser intervenidos. El mercado revela algo semejante a la verdad porque cuando a partir de él se observa lo que hace el gobierno, las medidas que toma y las reglas que impone, éste falsea o verifica la acción gubernamental: por tanto, el mercado es la verdad de la práctica de gobierno o, dicho de otra forma, el mercado constituye el régimen de verdad que dice cuáles prácticas gubernamentales son correctas y cuáles no lo son (Ibíd., p. 49).

El mercado, además, hace que esa gubernamentalidad liberal funcione con base en el interés. Ya no el interés de la razón de estado, de su propio crecimiento, su riqueza y población, sino un interés plural, juego complejo de intereses individuales y colectivos, utilidad social y ganancia económica. Gobernar es manipular intereses. En otras palabras, los intereses son el medio por el cual el gobierno se relaciona con las cosas; empero, el gobierno ya no tiene, en su forma liberal, influjo directo sobre esas cosas, sólo está legitimado para intervenir cuando los juegos de intereses interesen a su vez al gobierno.

Ahora, nombrar como liberalismo este nuevo arte de gobernar queda justificado, según Foucault, por el papel que desempeña la libertad en la consecución de los fines del gobierno de los hombres. Una libertad que no se alcanza o se conquista en relación con épocas en las cuales su existencia era menor, sino que debe ser producida y administrada como principio de ese arte de gobernar. La libertad no es un universal que presenta a través del tiempo una consumación gradual: “la libertad nunca es otra cosa –pero ya es mucho– que una relación actual entre gobernantes y gobernados, una relación en que la medida de la demasiado poca libertad existente es dada por la aún más libertad que se demanda” (Foucault, 2007, p. 83). De tal manera, arribar históricamente al liberalismo no es llegar al reconocimiento de una supuesta libertad universal hasta ese momento secuestrada, sino al reconocimiento de los mecanismos mediante los cuales su fabricación se hace constante.

Es una práctica gubernamental consumidora de libertad que sólo funciona con base en la existencia real de ciertas libertades: de mercado, libre ejercicio del derecho de propiedad, libertad de vender y de comprar, libertad de discusión y de expresión. Y por ser consumidora de libertad, se ve abocada a producirla y a organizarla. El liberalismo produce las condiciones para ésta: procura que haya la suficiente para que los individuos y los grupos sean libres. En palabras de Foucault: “el liberalismo plantea simplemente lo siguiente: voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre. Voy a procurar que tengas la libertad de ser libre” (Foucault, 2007, p. 84). Liberalismo que, por ser menos el imperativo de la libertad como la administración y la organización de las condiciones en las cuales se puede ser libre, comporta una relación problemática entre la producción de la libertad y aquello que, al producirla, amenaza con limitarla y destruirla. Es necesario producir la libertad, pero al mismo tiempo, no obstante, se deben crear los controles, limitaciones y coerciones que le impidan desbordarse (Ibíd., p. 85)².

2 Con la matriz no se fuerzan continuidades. Nombrar como gubernamentalidad liberal un período histórico y otorgarle vigencia de varios siglos, no es desconocer las transformaciones que emergen en el ámbito de sus procesos para posicionarla al mismo tiempo que la transforman; es, por el contrario, reconocer la vigencia de un tipo de orden específico, marco dentro del cual se sigue desarrollando la historia; es reconocer que no todos los cambios dentro de un orden de las cosas son rupturas definitivas con ese orden, sino parte fundamental de sus reacomodos y refinamientos (Foucault, 1999); es asumir la pertinencia de los estudios de tiempos más largos porque, como dice Reinhard Kuhn: “si la historiografía se limitara a ser una serie de miniaturas históricas, habría renunciado ya de entrada, a su pretensión de explicar el devenir histórico” (1982, p. 14).

Aspectos metodológicos

Se propone una investigación histórica. Por tanto, son sus métodos los que se utilizan para alcanzar los objetivos propuestos. Historia capaz de reconocer que para explicar a los seres humanos en un mundo complejo, relativo y con un pasado ondeante, se requieren métodos igualmente complejos, versátiles y no convencionales acordes con las sociedades que tratan de explicar. En ese sentido se propone la matriz de análisis: construcción teórica elaborada con base en el trabajo de Michel Foucault, para quien la vigencia hasta hoy del liberalismo como estrategia predominante de gobierno de la población es una evidencia (Foucault, 2006, p. 419). Esta evidencia funciona como elemento de contrastación, una rejilla que permite mirar los discursos y las prácticas en la escuela a lo largo de toda la temporalidad acotada. El modo de proceder es el siguiente. Si el liberalismo, es decir, la matriz propuesta, es fundamentalmente una forma de las estrategias de gobierno que crea y administra la libertad, se tendría que preguntar, entonces: ¿qué significa ser libre en las lógicas del poder liberal? Y, luego, ¿en qué tipo de prácticas y de discursos se hace visible su creación y administración en el marco de la historia de la escuela en Colombia?

En cuanto a la primera pregunta, se aclara que ser libre, en el liberalismo, es quedar incrustado en estrategias de poder: es la relación constante entre una demanda creciente y la sujeción a los marcos posibles del derecho. Por tanto, ser libre se refiere a dos asuntos: libertad en tanto distancia de los gobernados en relación con los gobernantes, por un lado; y por el otro, como efecto de unos derechos universales que fijan el límite de intervención del gobierno. Ambos asuntos relacionados íntimamente, convergen históricamente en la construcción de ciudadanos, lo cual, en términos de mecanismos, significa dos ámbitos de intervención: uno, las prácticas reales de libertad, es decir, espacios de acción y de participación; y, dos, la construcción de una subjetividad personal de experiencia de la libertad a través de diversos discursos y prácticas.

Con base en lo anterior, la segunda pregunta se responde ya en las fuentes: la construcción de la libertad, así definida, es visible en la ley, en los saberes, en las políticas y en las prácticas y discursos de la escuela. La ley crea derechos; los saberes promueven la experiencia subjetiva de la libertad; las políticas crean marcos de expresión, actuación y participación; los discursos constituyen una práctica en torno a la libertad y la convierten en un anhelo que debe ser conquistado para cada uno y para todos en la sociedad de derecho. Por tanto, en aquellos registros que se haga evidente espacios de participación, de derechos y, al mismo tiempo, de formas de producción de individuos, de autonomía, de sí mismos, allí por supuesto, está la construcción histórica de la libertad individual y colectiva necesaria para gobernar.

Expresiones de libertad: constitución, educación y escuela

Para el siglo XIX se proponen tres espacios convertidos en concreciones de libertad y en espacios de su emergencia y proliferación discursiva: la Constitución, la educación y la escuela. La Constitución, además de ser “la ley Fundamental de un país que organiza el Estado, los poderes públicos y las relaciones entre gobernantes y gobernados” (constituciones Tomo IV, 334), es el surtidor mediante el cual se pretende asperger los valores fundamentales de la sociedad en su conjunto y de cada uno de los individuos que la componen. De tal modo, si bien es cierto que a una constitución liberal se llega a través de un largo y complejo proceso histórico de intereses y concepciones, también lo es que la Constitución irradia por toda la sociedad a través del tiempo, los valores que en ella se presentan al mismo tiempo como ruptura y como potencia; ruptura con un pasado en el cual esos derechos no existían, y

potencia de lograr que los individuos y la sociedad incorporen como mentalidad individual y colectiva valores que, como la libertad misma, posibilitaron la aparición constitucional como instrumento privilegiado para su difusión por toda la sociedad.

No era fácil convertir la sociedad colonial jerarquizada y de castas, en una sociedad de ciudadanos libres e iguales. Si bien la independencia consuma la liberación de España, la constitución va a ser el instrumento de la clase gobernante para, lentamente, ir adecuando la mentalidad colectiva a las instituciones liberales y a la experiencia personal de la libertad. La constitución es un acto libertario y fundacional que decreta el derecho y la obligatoriedad de la libertad. Así, uno de los primeros efectos de la Constitución fue darle existencia real a lo que nombraba por el hecho mismo de nombrarlo. Nombrar las libertades produjo, entre otras cosas, eficacia simbólica: la libertad se pone en discurso, circula con el paso del tiempo, pese a las restricciones, para todos. De tal manera, negros, indios, mestizos, gozan la libertad primero, y tal vez por siempre, en el discurso, en la escritura esperanzadora de la ley. La libertad, para que funcionara, debía ser convertida en conversación cotidiana, en promesa, en seguridad, en orgullo, en patria. Y uno de los mecanismos más expeditos para lograr la apropiación de la libertad discursiva en unos, y el goce económico y político de esa libertad en otros, es decir, para producir el doble ámbito de las inclusiones abstractas y concretas, es todo un despliegue legal con sólido sustento constitucional.

La Constitución, entonces, no es la primera, pero sí la más evidente –por tangible– referencia de la Construcción de la libertades liberales en el Estado republicano. Lo es, en primer lugar, porque las nombra, porque al decretarlas les da existencia real, posible y alcanzable en prácticas futuras; las convierte en elemento de lucha y de conquista, apetito abierto para cada vez más personas, obligación para obtener visibilidad y posición en la nueva realidad política, económica, social y cultural. Nombrar las libertades y darles un marco de derecho, no es lo mismo que estar inmerso en la lógica de una condición natural, sin salidas imaginarias siquiera, en la cual la sujeción es constitutiva de la vida. En el Estado republicano, quien gobierna demanda de sus propios gobernados que sean libres, que abandonen sus posiciones serviles y se reconozcan cada vez más con valores intrínsecos defendibles mediante la ley. Un discurso en el cual se horizontalizan legal y discursivamente las dignidades entre gobernantes y gobernados con las consecuencias sociales de la eficacia simbólica que ello conlleva, que no se quedan simplemente en inclusiones abstractas e exclusiones concretas, sino que producen transformaciones en potencia siempre renovada.

Por supuesto, entre la enunciación de la ley y la práctica, hay un espacio de construcción, reconfiguración y adecuación que tiene que ver con su aceptación y grados de resistencia, inaplicabilidad o aplicabilidad en relación con sus intenciones ideales. Es por eso que es una práctica. No se supone que las libertades simplemente aparecen porque la ley las nombra, pero nombrarlas sí las ubica en un campo de luchas en las cuales se van integrando cada vez más sectores de la población que, autorizados e impelidos para participar, sienten cada vez mayores apetitos por una libertad que se les otorga y se les impone. La educación y la escuela han sido, obviamente, expresión privilegiada de libertad, el escenario de su construcción y la potencia de su constante ensanchamiento.

Educación y escuela

La educación, en sentido liberal, es libertad en tanto educarse es el ejercicio de un derecho. Para el Ilustrado Helvétius, la educación, por ser una cuestión fundamental del Estado, debe figurar en la Constitución (Barreiro, Terrón, 2005, p. 50). En efecto, más que un privilegio –como en el Antiguo Régimen– y más que un servicio –como lo seguía siendo para muchos–, la educación se convierte en un derecho constitucional. Ya los ilustrados le otorgaban tal importancia a

la educación que negaban la posibilidad de una revolución política si no estaba acompañada de una revolución educativa. Para ellos, además, el Estado era la máxima autoridad responsable en materia de una educación bajo un sistema controlado por él (Barreiro, Terrón, 2005, p. 48).

La forma del poder liberal a través de estrategias como el Estado y el sistema educativo, comienza desde finales del siglo XIX un proceso que aún no ha terminado, dinámica que obliga a emerger diferentes estamentos sociales para el aprovechamiento del sistema, es decir, la construcción de intereses grupales que frente a otros intereses, genera la dinámica de libertad necesaria para gobernar. Así, el sistema educativo produce la emergencia de los niños, de los maestros, de los padres de familia, en nuevas formas de organización y visibilidad. También, a través de la educación de esa niñez, son paulatinamente impulsados a ser libres, y con intereses particulares, mujeres, negros, minorías, juventudes, entre otros futuros actores sociales con intereses particulares.

Ahora, la escuela misma, o la forma de escuela, es decir, la idea de educar por cuenta del Estado la población en lugares separados de la casa familiar, es en sí misma una expresión de libertad en sentido liberal. La escuela representó la posibilidad de enajenarle los hijos a los padres para devolverlos, años después, siendo diferentes de lo que hubieran sido en los ámbitos del hogar, el púlpito y el trabajo, en un mundo en el cual primaban las ideas trascendentes y la organización jerárquica de la sociedad. La escuela republicana significó encierro, por supuesto, pero al mismo tiempo fue lugar de encuentro de todas las castas, clases y colores. Sitio en el cual los acercamientos se hicieron posibles, no con la contundencia de lo inmediato pero sí paulatinamente. Ubicar juntos en el mismo lugar para aprender las mismas cosas, así hoy parezca nimio, fue un acto de igualdad inconmensurable, porque antes estaba completamente prohibido a escala social y mental: “y con condición de que en la dicha escuela —dice un documento de la época— no se puedan recibir indios, negros, mulatos, ni zambos, porque mi ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirllos y que sólo reciban pobres españoles y los demás que no sean prohibidos” (Hernández, 1976, p. 356).

La escuela republicana es un mecanismo de producción de libertad, entre otras cosas por el efecto de visibilidad que le es inherente: es una máquina que permite ver a los niños, así, en plural, reunidos en un punto específico y, por tanto, que van a requerir de tratamientos diferentes. Es decir, a través de la escuela los niños adquieren una posición en la nueva organización del poder, un papel en el Estado. Niños pobres que ya no existen en la penumbra de la familia, niños para la muerte, sino en las policías de la familia, en las preocupaciones de los saberes y de las ciencias. La escuela es una opción que brinda orden a un sector poblacional importante en tanto potencia de la nueva sociedad.

La escuela también libera al niño de yugos ancestrales. Le otorga un espacio diferente a la de ser brazos para el trabajo. La escuela obliga, encierra, para liberar a los niños de la familia, de las arduas labores que se les imponen en la administración de la pobreza de casa. La escuela no es simplemente un llamado que se acata, ni un deseo o una resistencia; es una lucha constante, batallas en la guerra de la instrucción, mediante las cuales se intenta que aquello que es impuesto constitucionalmente se convierta en un deseo, una necesidad un logro alcanzado desde abajo: “la alcaldía ha luchado contantemente con los padres para que continuamente manden sus hijos a la escuela, pero al fin sus esfuerzos han encallado ante las poderosas causales de las distancia de los niños del establecimiento, y de la extremada pobreza de sus padres no tienen un pan que dar a sus hijos durante el tiempo consagrado al estudio porque la subsistencia les viene a la mayor parte del tercio que a espaldas hacen de remolino, junto con sus chiquillos que desde muy temprano los dedican a tan arduas faenas”³.

3 A.H.A. Gobierno Provincial. Tomo 1806. 1856. 17 de junio. El Retiro. Fracción del Chuscal.

Libertad física de los niños, por lo menos durante algunas horas del día, a la cual los padres se niegan con vehemencia. Pero hay otra libertad más intangible, menos visible, pero de mucha mayor trascendencia a largo plazo, es una libertad en el orden de lo simbólico: “si pues, consideramos todos estos inconvenientes insuperables cese en su totalidad, tendríamos que el resultado del examen es demasiado halagüeño, tanto más cuanto que la raza indígena carece de despreocupación para presentarse y hablar en público, y hacerlo como lo han hecho, ciertamente es de admirar”. La escuela otorga la palabra, admite que todos hablen, que aprendan a hablar a los otros desde un referente que se construye. La escuela organiza un horizonte de igualdad, de participación, otorga una voz que puede irse ensanchando en los diferentes caminos de la sociedad. La escuela funda el deseo y la necesidad de la misma educación (A.H.A. Gobierno Provincial. Tomo 1806. 1856. 17 de junio. El Retiro. Fracción del Chuscal).

Una vez que la escuela queda inmersa en una nueva lógica de organización del poder en la forma del Estado constitucional, poder ejercido sobre la totalidad de la población dentro de la totalidad de un territorio, los funcionarios del Estado tienen que garantizar su expansión, posicionamiento y permanencia, por lo cual no basta que se obligue legalmente su instauración, que se cree toda una red –sistema– para su crecimiento cuantitativo, sino que debe empezar a generarse un discurso permanente que acompañe esa expansión, que ayude a que sea aceptada, que la vaya convirtiendo una obligación en el sentimiento de una carencia cuando no se tiene, se demora, o no realiza todas las condiciones de sus promesas. Es decir, se produce toda una ideología, discursos de diferentes ámbitos estatales que pretenden ir modelando las masas, creando una mentalidad que necesita ser libre y, por tanto, educada.

Un discurso que, desde diferentes ámbitos, inclusive allende las fronteras, resalta la importancia de la educación y denuncia su descuido. Discurso elaborado conscientemente para producir unos efectos específicos en la sociedad. Uno de esos efectos, tiene que ver con lograr que la población desee aquella educación que se le impone, que la considere natural y necesaria. Que la misma sociedad se convierta en la voz que la demanda y deje de sentirla como impuesta para gozarla como un triunfo más en el camino reivindicatorio de los derechos.

Conclusiones

La escuela en Colombia ha sido analizada, con fundamento, por supuesto, desde la perspectiva de la disciplina, mecanismo para la construcción de la nación. En ese sentido ha sido una escuela que, supuestamente, ha tenido que luchar contra sí misma para abandonar sus prácticas anquilosadas. Las libertades adquiridas por la sociedad, aparentemente llegan a destiempo a una escuela que todavía hunde sus raíces en estructuras heredadas del siglo XIX. Por tanto, se dejan escuchar sin sordina las voces que claman constantemente por mayores cotas de libertad y democracia para la escuela y para que ésta abandone la rigidez de sus prácticas autoritarias.

Sin embargo, una investigación histórica como la que aquí apenas se ha bosquejado, puede permitir otras comprensiones y transformar las concepciones. Esta nueva historia de la educación tiene varios presupuestos; uno, la historia de la escuela en Colombia tiene que ser capaz de recurrir a la larga duración como una forma de dar coherencia a procesos que le han permitido llegar a ser lo que es, y que no pueden verse en selecciones temporales de coyuntura. Dos, la utilización de una matriz de confrontación; la vigencia de las formas liberales del poder permite, allí donde siempre se ha denunciado el encierro, el castigo, la docilidad, la sumisión, ver la construcción sin descanso de la libertad necesaria para gobernar. Tres, la libertad es una concreción en el marco de la ley, por tanto, si bien se construye como expe-

riencia personal que siempre demanda más, se limita en los campos de la misma ley. Es decir, la libertad es la sujeción a un tipo de ley que, ora garantiza fácticamente ciertas libertades, ora cuando no las puede garantizar de la misma forma para todos, las mantiene vigentes en la subjetividad individual como un derecho por el cual se debe seguir luchando en el marco, precisamente, del derecho.

En tal sentido, es posible hacer la historia de la escuela en Colombia, mirando sus discursos y sus prácticas a la luz de las formas del poder liberal. Mirar en que instituciones, formas de actuar, saberes, discursos, modelos de enseñanza, leyes, se ve la construcción de esa libertad. Con ello, en un proceso que nos trae desde el siglo XIX hasta hoy, es posible ver que esa libertad se ha transformado en tanto se ha desplegado por todo el espectro social, se ha refinado, se ha interiorizado, ha individualizado la sociedad. La pregunta por la escuela a través de la libertad, muy seguramente coadyuve a responder mejor por las preguntas por las problemáticas que hoy la aquejan: violencia, conflicto y falta de autoridad.

Es una historia que no pretende impugnar, cuestionar o polemizar con los trabajos insuperables en torno, por ejemplo a la práctica pedagógica, o que han tenido como referente metodológico categorías bien fundadas como las de disciplina, mucho menos minimizar las opciones temporales y las elecciones temáticas que han enriquecido el panorama de la historia de la educación nacional. Por el contrario, la existencia de ese acervo es lo que en la actualidad permite, a los nuevos trabajos, como enanos parados sobre gigantes, otear otros horizontes con la seguridad de caminar por los territorios seguros de una historia científicamente elaborada. En ese sentido, las fuentes de la historia propuesta están en los archivos, pero en gran medida son los mismos textos de la historia de la educación.

Bibliografía

- A.H.A. Gobierno Provincial. Tomo 1806. 1856. 17 de junio. El Retiro. Fracción del Chuscal
- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barreiro, H. y Terrón, A. (2005). *La institución escolar: una creación del Estado moderno*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Durkheim, É. (1991). *Educación y Sociología*. México: Ed. Colofón (3ª ed).
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. México: siglo XXI editores.
- Kuhnl, R. (1982). *Liberalismo y fascismo: dos formas de dominio burgués*. Barcelona: Fontanella (Segunda Edición).
- Hernández de Alba, G. (1976). *Documentos para la historia de la Educación en Colombia*. Tomo 3. Bogotá: Ed. Kelly.
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.
- Zuluaga, Olga L. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia.

EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década

Joan Pagès

Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya, España

El problema no está en el bajo nivel de conocimiento que la enseñanza actual de ciencias sociales está produciendo en nuestros alumnos, sino en que éstos no logran una real comprensión de lo social. La solución, en consecuencia, no está en facilitar el conocimiento sino en garantizar la comprensión (Zubiria, 1987, p. 21)¹.

Las palabras de Miguel y Julián de Zubiria que presiden el presente texto, siguen teniendo pleno sentido a pesar de haber sido pensadas y escritas hace ya algunos años. A partir de palabras como éstas, podemos formularnos preguntas acerca de la actual situación de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. Y podemos apuntar algunas alternativas o, al menos, algunas sugerencias para seguir intentando averiguar qué pasa y por qué pasa lo que pasa, y cómo hemos de actuar para intentar cambiar el curso de las cosas.

¿Qué sabemos de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, casi a finales de la primera década del siglo XXI?, ¿qué aportaciones se han hecho al currículo para comprender el mundo del siglo XXI y sus problemas?, ¿qué nos dice la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales?, ¿y sobre el desarrollo y la formación –inicial y continuada– de su profesorado?, ¿dónde estamos y hacia dónde nos gustaría dirigir nuestras enseñanzas?

En este trabajo no se pretende profundizar en todas y cada una de estas preguntas. La intención es presentar un listado de problemas o de temas –parcial, sin duda–, que reflejen mi visión sobre la situación de estas enseñanzas, a partir de lo que se ha investigado y reflexionado. Se intentará presentar una visión general, global, no exclusiva de ningún país. Sin embargo, este texto reflejará mis concepciones, mis saberes –más históricos que geográficos, por ejemplo– y mis preferencias.

En la construcción de este escrito, se ha utilizado, en la medida de las posibilidades, fuentes bibliográficas recientes, del siglo XXI, tanto referidas a la investigación como a revisiones generales o a temas y propuestas concretas. A título de ejemplo, se pueden citar dos de los trabajos que han guiado buena parte de las ideas acá expuestas: el *Handbook*, editado por Levstik y Tyson (2008), y los trabajos recogidos en la obra coordinada por Ávila, Borghi y Mattozzi (2009). En el primer caso, se trata de un texto en el que se recogen los resultados más recientes de la investigación en didáctica de las ciencias sociales del mundo anglosajón. En el segundo, de los trabajos presentados en el XXI Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales y en el I Congreso Internacional Italiano-Español de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado

1 He utilizado muchas de las ideas que los Zubiria escribieron en este texto, principalmente para intentar comprender la naturaleza de las prácticas de enseñanza. En particular, me fueron muy útiles sus reflexiones sobre los modelos tradicional, activista y conceptual de la enseñanza de las disciplinas sociales. Sus textos presiden el primer tema que desarrollo en la formación de maestros –de primaria y secundaria– en didáctica de las ciencias sociales sobre los estilos de enseñanza de las disciplinas sociales y en muchas sesiones de formación continua.

el mes de marzo pasado en la Universidad de Bologna, organizado por ésta y la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de las Universidades Españolas.

A continuación, se describe brevemente el contenido de ambos textos, ya que permiten mostrar por dónde van las cosas actualmente en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, así como ver algunas diferencias entre lo que preocupa en el mundo anglosajón y lo que preocupa en Europa y, en particular, en la Europa Mediterránea.

El *Handbook*, editado por Levstik y Tyson (2008), consta de siete partes y de diecinueve capítulos, el primero de los cuales es la introducción al texto realizado por las editoras. A este preámbulo, le siguen los siguientes apartados: I. Cambio y continuidad en los estudios sociales (3 capítulos), II. Competencias cívicas en democracias plurales (5 capítulos), III. Justicia social y estudios sociales (3 capítulos), IV. Evaluación (1 capítulo), V. Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas (historia, geografía y economía) (3 capítulos), VI. Ecologías de la información: la tecnología en los estudios sociales (1 capítulo) y VII. Formación y desarrollo del profesorado (2 capítulos). En mi opinión, los trabajos recogidos en este *Handbook* actualizan y ponen al día algunos de los textos recopilados en el hasta hoy insuperable *Handbook* editado por Shaver (1991), auténtica “biblia” de los saberes relacionados con los estudios sociales del siglo XX (con cincuenta y tres capítulos organizados en ocho secciones).

Más modestas, pero no por ello menos interesantes, son las aportaciones publicadas en la obra editada por Ávila, Borghi y Mattozzi (2009). Los trabajos están organizados en cinco ámbitos: la educación para la ciudadanía —el eje central del Simposio— (13 trabajos), la geografía y la educación para la ciudadanía (9 trabajos), la historia y la educación para la ciudadanía (10 trabajos), la didáctica del patrimonio (12 trabajos) y la formación del profesorado (14 trabajos). En cada ámbito se presentaron tres ponencias: una general en la que se pedía al o a la ponente que presentara un estado de la cuestión a nivel europeo, otra ponencia que reflejara la situación en Italia, y otra la situación en España. El resto de trabajos eran comunicaciones en las que se mostraban resultados de investigaciones realizadas en los distintos ámbitos o reflexiones, y propuestas sobre los mismos. Las comunicaciones fueron presentadas, mayoritariamente, por profesorado europeo, pero también por latinoamericano.

La comparación entre los distintos ámbitos, permite observar coincidencias y diferencias entre lo que sucede, se investiga y se publica en ambas orillas del Atlántico. En la elaboración de esta investigación, se han tenido en cuenta muchos otros trabajos y muchos de los conocimientos que se han ido adquiriendo en los encuentros de todo tipo a los que se ha podido asistir en los últimos años, tanto en Europa, en particular en Francia e Italia, como en Latinoamérica (concretamente en Chile, Argentina, Venezuela, Colombia y México).

El presente trabajo, tratará los siguientes problemas:

1. ¿Enseñanza de las ciencias sociales o enseñanza de las disciplinas sociales?
2. ¿Para qué hay que aprender ciencias sociales?
3. ¿Llenar cabezas u ordenar cabezas? Pensar para...

¿Enseñanza de las ciencias sociales o enseñanza de las disciplinas sociales?

Se entiende que la denominación “enseñanza de las ciencias sociales” se utiliza, en los países en los que se hace o se ha hecho uso de ésta, para designar un área de conocimiento que incluye las disciplinas sociales escolares, sea cual sea el tratamiento práctico que se les dé

(disciplinar, integrado, etc.). Es la denominación que se utilizó en España y en otros países latinoamericanos, cuando se optó por un currículo organizado en áreas de conocimiento, en substitución del organizado en disciplinas. No supuso ni la desaparición de éstas, ni la aparición de nuevos enfoques o de nuevas prácticas de enseñanza. Simplemente, en la inmensa mayoría de los casos, fue un cambio de nombre siguiendo –¿imitando?– el modelo norteamericano de los *Social Studies*. En la mayoría de países que manejan en la escuela obligatoria la expresión “enseñanza de las ciencias sociales”, se sigue haciendo fundamentalmente una enseñanza disciplinar centrada, en primer lugar, en el aprendizaje de la historia, y en segundo, en el de la geografía –las dos disciplinas tradicionales en nuestro currículo–. En cuanto a la historia del arte, la mayor parte de las veces integrada a la asignatura de historia, se dicta en la educación o formación cívica o para la ciudadanía, y a muchas distancia, y con carácter muy minoritario y casi anecdótico, en otras disciplinas sociales separadamente o con enfoques interdisciplinarios².

A pesar de ello, el debate en torno a si enseñanza de las ciencias sociales o enseñanza de la geografía y de la historia, es recurrente en muchos países del mundo a pesar de ser, quizá, una falsa discusión que, en muchos casos, esconde problemas más importantes de la enseñanza y del aprendizaje de estas disciplinas, como por ejemplo los que se derivan de la formación que necesita un profesor o una profesora para enseñar ciencias sociales, o cualquier de sus disciplinas en la actualidad.

Thornton (2008) analiza las características de este debate en los Estados Unidos, relacionándolo con los cambios y las continuidades producidos en el currículo durante el siglo XX. Señala que ha habido dos grandes momentos en los que ha predominado un enfoque u otro. Los estudios sociales, entendidos como educación social, relacionan los contenidos con los problemas y las demandas sociales, y entroncan con la aspiración de Dewey y de los partidarios de la Escuela Nueva, de preparar para la vida. Este enfoque no rechaza las aportaciones de las disciplinas, sino que intenta –pocas veces lo consigue– ir un poco más allá de ellas a través del estudio de temas integrados o interdisciplinarios en los que se crucen las fronteras disciplinarias para obtener mejores aprendizajes en el alumnado. Para los partidarios de este enfoque, el punto de partida para la selección de las disciplinas sociales y de sus contenidos, deberían ser los problemas de la vida, y no al revés.

La consideración de la pedagogía de las ciencias sociales como la enseñanza de sus disciplinas, no rechaza el papel de la sociedad y sus problemas; al contrario, casi siempre, los contenidos de esta disciplina se han justificado a partir de unos propósitos que, según Thornton, van más allá de sus disciplinas y de sus métodos, y tienen relación con lo que la sociedad y, en particular, sus representantes políticos esperan de las disciplinas. Así, por ejemplo, durante mucho tiempo, tanto la geografía como la historia han tenido por misión principal construir una narrativa oficial “unificadora”, nacional, patriótica, en contra incluso del pluralismo paradigmático de la geografía y de la historia universitaria. Por otro lado, la concepción del saber disciplinar que se maneja en los currículos escolares –tanto los temas seleccionados como su secuencia–, muy pocas veces se relaciona con la lógica del saber científico. Además, en las decisiones últimas sobre la selección de temas a enseñar, juegan aspectos tan poco disciplinarios como el tiempo o los materiales que se disponen para su enseñanza.

Sin embargo, el debate sigue. A modo de ejemplo, podemos analizar los argumentos a favor o en contra de Pontecorvo (2007), Vega (2007) y Thornton (2004). Para Pontecorvo, un enfoque integrado de la enseñanza de las ciencias sociales, que supusiera mayor presen-

2 En algunos países, la enseñanza postobligatoria incluye la enseñanza de la economía, de la sociología, del derecho o de la política. Existen pocos estudios interdisciplinarios, y los que existen, son más experiencias concretas que propuestas curriculares de un curso, un ciclo o una etapa.

cia de las *otras* disciplinas sociales, permitiría al alumnado de la escuela secundaria italiana ubicarse mejor ante los nuevos y múltiples problemas del mundo actual, como el desarrollo de los medios de comunicación de masas, la informatización del mundo, el feminismo y la diferencia de géneros, la sociedad global y la desigual distribución de la riqueza, la emergencia ambiental, la construcción de la subjetividad y la pluridentidad. Es decir, le permitiría ubicarse en la contemporaneidad y en sus problemas, e intervenir de manera democrática en su resolución.

A estos problemas, alude también Vega (2007), pero desde una posición diferente. Para este autor colombiano, una de las dificultades principales de la enseñanza de las ciencias sociales, estriba en el hecho de que

El divorcio existente entre la investigación social especializada en el ámbito disciplinario y la enseñanza de las Ciencias Sociales es evidente cuando se considera la temática de las transformaciones del mundo contemporáneo, las cuales por su magnitud y por su rapidez han desbordado la capacidad de asimilación de conocimientos por las instituciones educativas.

La “poca recepción”, según él, de la información generada por la investigación social en el ámbito escolar, es una de las razones por las que “es dudoso pensar que se esté preparando adecuadamente a los profesores y estudiantes para enfrentar críticamente, esto es con saber y argumentos, los tan alabados retos de la modernización globalística” (Vega, 2007, p. 502).

La revisión de la evolución curricular en Colombia, lleva a este autor a considerar que, en la actualidad, “las áreas de conocimiento social se han convertido en unos discursos insustanciales, en gran medida rancia urbanidad o educación cívica [...] se han ido convirtiendo en saberes coyunturales, reactivos y ligeros” (Vega, 2007, p.505). Estos discursos y saberes,

... contribuyen a generalizar la desinformación, la apatía, el conformismo y el individualismo extremo y a dejar la sensación que efectivamente el conocimiento social no tiene ninguna importancia ni utilidad, sino que es una especie de casuística más o menos arbitraria. Los conocimientos sociales ya no se ocupan de la historia y la geografía de Colombia y del continente, sino de cosas sin sentido, y eso en un país atravesado por incontables problemas (p. 506).

Aunque su reflexión descansa en una defensa a ultranza de un currículo centrado en las disciplinas sociales tradicionales, la geografía y la historia, su propuesta de programa mínimo para la enseñanza de las ciencias sociales es bastante común a otras propuestas realizadas en otras partes del mundo (ver, por ejemplo, Pagès, 2007). Su propuesta tiene como propósito fundamental

... proporcionar instrumentos y mecanismos de análisis que permitan mirar de frente a la realidad contemporánea, no para evadirnos del mundo sino para reconocernos en él, como protagonistas y participantes en el drama de nuestra época y para contribuir a afrontar los dramas mencionados (p. 567).

Se basa en los siguientes aspectos: “una crítica al progreso”, “una visión no eurocéntrica de la sociedad”, “revaluar la memoria de los vencidos y de sus luchas”, “replantear los vínculos hombre-naturaleza”, “incluir a las mujeres, la mitad olvidada de la historia y de la sociedad”, “considerar la diversidad cultural como un patrimonio de la humanidad”, “reivindicar una visión radical de la democracia”, “una crítica al consumismo, al lujo, al dinero, a la propiedad privada y al mercado” y “cambiar todo tipo de fundamentalismo religioso, étnico, nacional o económico” (p. 567). Bastantes coincidencias con los problemas señalados por Pontecorvo.

Tal vez, uno de los problemas principales de la enseñanza de las ciencias sociales hoy, tanto en su formato más clásico como en el más innovador, es que impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había

tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones. Y, además, una dicha información que caduca a una velocidad enorme; los cambios que caracterizan la contemporaneidad, chocan muchas veces con la estabilidad del currículo de ciencias sociales y con el predominio de métodos de enseñanza transmisivos y poco participativos.

Ciertamente, ha habido respuestas a partir de algunos hitos significativos de los primeros años del siglo XXI. Por ejemplo, la reflexión de Thornton (2004) acerca de las consecuencias educativas, y en concreto para la enseñanza de las ciencias sociales de los atentados terroristas del 11 de septiembre en los Estados Unidos. Las diferencias de fondo entre las propuestas de Thornton y la de Vega, son de matiz, a pesar del contexto en que se producen. Como se ha visto, la propuesta de Vega (2007) se realiza en el marco del análisis de las grandes transformaciones mundiales, la globalización y sus repercusiones en Colombia, en Latinoamérica y en el mundo, mientras que las del otro se centran en el impacto de los ataques del 11 de septiembre. Ésta forma parte del último capítulo de una obra cuyo objetivo es el estudio de la evolución del currículo de las ciencias sociales en los Estados Unidos, mientras que la de Vega es la reflexión final de un extenso y profundo trabajo dedicado al análisis de las principales transformaciones económicas, geopolíticas, espaciales y sociales del capitalismo y sus repercusiones en la cultura, la tecnología y la destrucción ambiental.

Thornton considera que el currículo ha de cambiar, debe adaptarse a la situación producida en los Estados Unidos, a partir de los atentados terroristas del 11 de septiembre; afirma:

Los ataques de 9/11 nos recordaron a cada uno de nosotros lo básica que es la educación en estudios sociales. Ignorábamos nuestro propio peligro. Los ataques contra Nueva York y Washington fueron seguidos por las invasiones de América a Afganistán e Irak. Internamente, el Gobierno Federal ha asumido nuevas y amplias competencias para proteger la seguridad de la "patria". Las fronteras entre cuestiones nacionales tales como las libertades civiles y cuestiones internacionales como la lucha contra el terrorismo se han convertido en borrosas. *Educación a los jóvenes para que sean ciudadanos cuidadosos y competentes en esta nación y en el mundo requerirá mucho más que una atención esporádica a acontecimientos actuales o el refuerzo del tratamiento de los países islámicos en los estándares globales de los cursos de historia y geografía.* Es necesaria una combinación de cambio del currículo y de reorganización de la educación del profesor para las dimensiones nacional e internacional de la globalización. Es demasiado pronto para decir si ocurrirán estos cambios fundamentales. Pero juzgando por los cambios en los estudios sociales en respuesta a crisis pasadas como se ha documentado en este libro, el resultado más probable puede ser el de más cambios y añadidos antes que la reformulación fundamental del currículo y de la instrucción (p. 217: la cursiva es mía).

Como se señalaba antes, tal vez detrás de estos debates se esconden problemas más acuciantes. En cualquier caso, ha habido reacciones importantes a los retos que la contemporaneidad presenta a la enseñanza de las ciencias sociales y que pueden ilustrarse, a modo de ejemplo, con las aportaciones de los trabajos de Smith Crocco (2005) sobre la relación entre la prensa y los estudios sociales, de Legardez y Simonneaux (2006) sobre la enseñanza de las cuestiones socialmente vivas, o de Thénard-Duvivier (2008) sobre las cuestiones socialmente vivas en historia y geografía.

La respuesta a los problemas sociales no es, por supuesto, una característica del siglo XXI. La reacción, por ejemplo, a un currículo de ciencias sociales "blanco, masculino y de clase media" se inició a finales de la década de los sesenta. Pero sigue siendo una aspiración. Como también lo sigue siendo un currículo centrado en la formación del pensamiento y en el desarrollo de competencias ciudadanas.

La explicación puede hallarse en la estabilidad del currículo y su resistencia al cambio. Para Thornton (2008), el currículo de estudios sociales en USA se ha caracterizado por la

coexistencia de la continuidad y el cambio que se ha ido produciendo en la medida en que nuevas ideas han pretendido incorporarse en los currículos ya existentes. En la práctica, no obstante, la sustitución de un currículo por otro, ha sido excepcional. En los estudios sociales norteamericanos, pero en igual medida en las disciplinas sociales —en particular en la historia y en la geografía— del resto del mundo, los cambios han sido muy lentos.

La evolución y la situación del currículo no son, sin embargo, coincidentes con la práctica de la enseñanza. Parece que los cambios curriculares y los cambios en la práctica, obedecen a razones diferentes; mientras que los primeros suelen responder a problemas de naturaleza política (en la España democrática, por ejemplo, se ha cambiado de currículo tres veces en poco más de treinta años), los segundos obedecen a diversas razones que hacen que los cambios sean más complejos y difíciles de interpretar. Levstik (2008) recuerda que un estudio realizado en USA a principios de los años noventa del siglo pasado, reveló que se habían producido muy pocos cambios en la práctica de la enseñanza de los estudios sociales desde principios del siglo XX. En su revisión de la investigación sobre la práctica, concluye afirmando que “en la superficie, parece que han cambiado pocas cosas en las clases de estudios sociales desde el 1992”, aunque los “estudios de caso muestran claramente que en algunas clases ocurren cosas interesantes y emocionantes para algunos estudiantes” (p. 59). Atribuye buena parte de lo que ocurre o deja de ocurrir en las clases, al profesorado y al soporte institucional con el que cuenta: “lo que sí sabemos es que se enseña la materia y que la enseñanza se ve influenciada por los propósitos de los profesores, su comprensión de las capacidades de los estudiantes, y sus expectativas en cuanto a apoyo institucional” (p. 59).

Las reflexiones de Levstik son una consecuencia de la respuesta a la pregunta ¿Qué pasa en las aulas de estudios sociales? Su análisis es, quizá, generalizable a muchos otros países. De él se pueden sacar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, que en Estados Unidos —pero no sólo allá—, el currículo es bastante estable. En la enseñanza primaria funciona el currículo concéntrico (partir del entorno inmediato para llegar al mundo); en 6º se enseña, fundamentalmente, geografía regional del mundo; en 7º historia mundial; en 8º historia americana del siglo XX; en 9º es donde hay más variedad de oferta de cursos; en 10º historia mundial; en 11º historia de los Estados Unidos; y en 12º educación cívica.

Esta situación contrasta con la existencia de los intentos por innovar, que han acabado en un cierto fracaso a pesar de responder a problemas e intereses sociales claves en la sociedad norteamericana, como es el caso del movimiento para implementar un “currículo multicolor” que reflejase mejor la realidad de la sociedad de Nueva York. Algo parecido ocurre en una Europa; cada vez más multicolor, en la que los currículos siguen siendo monocolors.

En segundo lugar, que en la enseñanza primaria existe un importante nivel de integración curricular entre contenidos diferentes y, en particular, entre estudios sociales y lengua. Este hecho, que había sido una de las características de la Escuela Nueva, hoy tiene más relación con la presión de las evaluaciones de lengua y matemáticas, que con los supuestos de la escuela activa. Levstik (2008) señala que esto ha supuesto una reducción considerable de los contenidos de estudios sociales en la enseñanza primaria. La situación de estos estudios en Europa es, en general, poco conocida, con alguna excepción como el excelente trabajo coordinado por Audigier y Tutiaux-Guillon (2004).

Otra característica es que, el libro de texto, sigue siendo el instrumento privilegiado de la enseñanza de los estudios sociales. Sin embargo, se sabe muy poco sobre cómo el profesorado utiliza estos materiales en clase. Se sabe mucho más, en cambio, sobre los contenidos que almacenan. También se sabe que, en su integración con la lectura, cada vez ha sido más

frecuente acompañar el libro de texto de otros materiales de ficción y de no ficción, pero apenas se conoce nada sobre su impacto real.

En definitiva, ni en Estados Unidos ni, por lo que se sabe, en ningún país del mundo, el currículo de ciencias sociales, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, pasan por su mejor momento. Existe muchísima literatura sobre cómo enseñar y cómo aprender esta disciplina, existe investigación cada vez más relevante y precisa pero... ni los currículos ni las prácticas a las que se ven sometidos los niños, las niñas y los(as) jóvenes, consiguen grandes entusiasmos por parte de éstos y, en consecuencia, tampoco logran aprendizajes satisfactorios.

¿Por qué?

¿Para qué hay que aprender ciencias sociales?

No es fácil responder a la pregunta con la que se ha concluido el apartado anterior. No hay una sola respuesta, y las que hay no suelen ser satisfactorias. Se ha señalado alguna: el alejamiento de los contenidos de los problemas sociales y de la vida, el predominio de métodos transmisivos y del libro de texto, el impacto de la actualidad en la formación social de los niños y de los jóvenes, etc. y, sin duda, también el carácter ideológico de los saberes sociales.

Thornton (2008) afirma que la enseñanza de estas disciplinas nunca ha sido ideológicamente neutral. “En una sociedad democrática los educadores se esfuerzan por crear un equilibrio entre puntos de vista razonables. Proporcionan a los estudiantes suficiente información para que puedan decidirse después de una reflexión crítica” (p. 19). Parece que a principios del siglo XXI, subsisten estos dos enfoques en cuanto a las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales: por un lado, las que están destinadas a proporcionar a las nuevas generaciones una idea de aquello que es permanente en la vida de una nación, y, por el otro, las que apuestan por enseñar a criticar la tradición que se transmite a través de los estudios sociales. O, como afirma Thornton (2008, p. 26), “la tarea de los educadores de estudios sociales parece ser reconciliar la adaptación social con la continuidad curricular y la reconstrucción social con el cambio”, es decir que para socializar a las nuevas generaciones, hace falta estabilidad, mientras que para contrasocializar, hay que apostar por el cambio.

Entre las principales finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la construcción de la identidad nacional ha ocupado un lugar muy importante durante mucho tiempo en prácticamente todos los países del mundo donde se enseñan. Y lo sigue ocupando hoy en la inmensa mayoría. La enseñanza de la historia, ilustra bien esta situación.

En la introducción que Nicole Tutiaux-Guillon (2009) realiza a los trabajos englobados en la obra de *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation*, señala cómo, a partir de la década de los años 60 del pasado siglo, la historia escolar construida a partir del siglo XIX como un instrumento para conseguir la cohesión nacional de los habitantes de un país, entró en crisis. Se denunció el nacionalismo y el etnocentrismo dominante en los currículos y en los manuales escolares, se luchó contra los estereotipos negativos, se reescribió la historia a la luz de los cambios democráticos acaecidos en muchos países, en especial de Latinoamérica. Se empezó a considerar insuficiente el trato dado a las minorías —mujeres, inmigrantes, minorías étnicas, etc.— y, simultáneamente, apareció la necesidad de construir historias comunitarias de base supraestatal como la historia de Europa.

A estas perspectivas, hoy hay que añadir otro enfoque que afecta al estatus de los saberes escolares y a su naturaleza. Afirma Tutiaux-Guillon que

... la ciudadanía tiende a redefinirse alrededor de competencias como argumentar, comprometerse en la vida social, ser autónomo y responsable, enfrentarse a la pluralidad y a los difíciles

retos del mundo. [...] El resultado de la escolarización –y la educación histórica no se escapa– deviene más importante que lo que se enseña y se mide menos en memorización que en capacidades para hacer, ser y seguir estando en la sociedad (p. 15).

Se podrían dar muchos ejemplos de las perturbaciones que afectan actualmente a una disciplina como la historia, bien establecida en el sistema escolar durante más de un siglo, y enseñada a la mayoría de los estudiantes de la escuela obligatoria de todo el mundo. Cita Tutiaux, por ejemplo, los debates en Australia sobre el lugar de los aborígenes y su historia, así como la historia que han de estudiar los aborígenes, o las reivindicaciones que, en Brasil, indios y negros hacen de su historia y de la identidad brasileña, o bien el malestar y las incertidumbres de la enseñanza del tiempo presente, de la dictadura, en Argentina, o las revisiones sucesivas de la historia de la URSS en la Rusia postcomunista, entre la denuncia, la reescritura nacionalista y la apología de la grandeza económica y política. Podía haber citado también la invisibilidad de las mujeres, de las minorías étnicas, sexuales, de los discapacitados de todo tipo, etc. No obstante, las situaciones que se comparan en este trabajo corresponden a la situación de la enseñanza de la historia en Suiza, Québec, Grecia, Rumania y Marruecos, “situaciones [...] singulares pero lo que está presente está lejos de ser un caso aislado, excepcional. Es necesario leer, en estos textos, los ejemplos emblemáticos de situaciones que se pueden encontrar en el mundo” (p. 17).

Por su parte, Heimberg (2009) plantea, en relación con la enseñanza de la historia en Suiza, tres retos esenciales que pueden perfectamente generalizarse al resto del mundo donde se enseña historia y que presenta en forma de preguntas:

- ¿Se transmite una historia identitaria o una historia abierta al mundo y a su complejidad?
- ¿Se trasmite una historia lisa y lineal o una historia que afronta los problemas y designa la complejidad de las evoluciones del pasado humano?
- ¿Se transmite una historia fría y aséptica o una historia de cuestiones socialmente vivas? (p. 20).

Las finalidades de una u otra opción, se pueden relacionar perfectamente con la acomodación o la socialización, y con la reconstrucción social o la contrasocialización, apuntadas anteriormente.

Así, frente a una historia escolar –o a una geografía escolar– pensada y diseñada durante muchos años al servicio de la patria, de la nación, la historia escolar que hoy se requiere, ha de ser abierta a la diversidad, a todos los grupos y personas que conviven en un mismo territorio y que habitan el planeta tierra. Levstik y Barton (2001) consideraban que si los estudiantes han de ser visibles, es decir, han de ser capaces de verse a sí mismos como participantes de la historia, era –es– necesario repensar cómo se concibe la historia. Es básico y urgente pensar en una historia plural como la propia sociedad, en una historia que nunca será nuestra en su totalidad sino sólo parcialmente, y en una historia viva, en construcción y, por tanto, cambiante. Una historia que, en opinión de estos autores, ayude a los niños, niñas y los(as) jóvenes a pensar quienes son y a dibujar futuros posibles. Si el alumnado no se ve como miembro de un grupo que ha hecho historia, y se siente invisible, le faltarán modelos viables de futuro:

Consideremos, por ejemplo, el impacto de la enseñanza de la historia tradicional que pone el énfasis en el protagonismo de algunos hombres –conquistando desiertos, estableciendo gobiernos, dirigiendo movimientos sociales– mientras presenta como actúan la mayoría de las mujeres– siguiendo a sus maridos a nuevas tierras, invisibles en el gobierno, silenciosas en los problemas públicos. Cuando esta enseñanza coincide con la práctica escolar en la que a las niñas a menudo se les enseña a ser pasivas y a los niños activos, tienen pocas alternativas modélicas

para el futuro. Esto no sólo es problemático para las niñas sino que limita el acceso a una amplia gama de opciones abiertas a los seres humanos a través de los tiempos y en los lugares (Levstik y Barton, 2001, p. 2).

Estos autores proponen una enseñanza de la historia más plural, que dé cabida a todas las perspectivas y que abra caminos para actuar en el mundo y en el futuro. Una historia centrada en dilemas humanos, en la participación, en la interpretación:

Desde nuestra perspectiva, el deseo de evitar controversia lleva a una de las debilidades más serias de la discusión de la historia —el rechazo a admitir que toda la historia es interpretativa—. Los que defienden el estatus quo retratan su versión como la historia “real” (puesto que ya se encuentra en los libros de texto) y condenan cualquier otra interpretación como el debilitamiento de alguna manera de la “verdad” de la historia de América. Dado que estos argumentos están hechos habitualmente para precisamente aquellas personas que más se benefician de hacer caso omiso de cuestiones de raza, clase y género, posición que no es sorprendente. Pero si las escuelas han de preparar a los estudiantes para la ciudadanía activa en democracia, no pueden ni ignorar la controversia ni enseñar a los estudiantes a aceptar pasivamente las interpretaciones históricas de otras personas. Ser ciudadano de una democracia significa mucho más que eso. La educación para la ciudadanía democrática requiere que los estudiantes aprendan a participar en la significativa y productiva discusión con personas de diversos puntos de vista (Levstik y Barton, 2001, p. 8).

El cambio en la concepción de la historia enseñada y una mayor atención a los resultados de las investigaciones existentes sobre lo que aprenden de historia los estudiantes, y sobre la manera como lo aprenden, tal vez ayudaría a repensar los currículos de una manera más racional y facilitaría un mayor acercamiento del alumnado a la historia, así como una mayor comprensión de su significación. En la revisión realizada por Barton (2008) sobre la investigación de las ideas de los estudiantes de la historia, se cuestionan muchas de las creencias existentes entre el profesorado sobre la capacidad de los alumnos más jóvenes para aprender el pasado. Por ejemplo, en relación con el tiempo histórico, con las evidencias del pasado o con la interpretación:

Desde muy jóvenes, los estudiantes saben mucho sobre el pasado y han comenzado a desarrollar una comprensión del tiempo histórico. Este conocimiento, no obstante, puede diferir de las expectativas de profesores o de otros educadores: es más probable que sepan sobre cambios en la vida social y material más que en gente concreta o en acontecimientos, y que su comprensión del tiempo comience con secuencias amplias más que con datos precisos. De manera semejante, los estudiantes mayores reconocen a menudo temas y patrones históricos amplios incluso cuando su conocimiento de detalles específicos es vago o inexacto. Los estudiantes también tienden a simplificar el contenido histórico que encuentran, y esto evita que reconozcan completamente la complejidad de las experiencias y de las perspectivas históricas (p. 241).

En definitiva, repensar las finalidades y adecuar los contenidos acercándolos a la realidad, parece que puede facilitar unos aprendizajes mucho más significativos que aquel conocimiento escolar histórico, geográfico y social que se limitaba a describir cómo era nuestra nación, cómo se había forjado y quienes habían sido los padres de la misma.

¿Llenar u ordenar cabezas? Pensar para...

La apuesta por un currículo alternativo, supone también una apuesta por una selección más cuidadosa de los contenidos, por la inclusión de algunos temas emergentes, y por el cambio de algunas metodologías obsoletas.

Los contenidos más emergentes en la enseñanza de la historia, giran, quizá, en torno a los siguientes ámbitos: el pensamiento histórico, la consciencia y la memoria histórica y las identidades y la multiculturalidad. Todos ellos han generado una rica y variada producción que es impensable tratar en este trabajo. Se señalarán, sin embargo, algunos trabajos que sirvan para ilustrar esta situación.

En relación con la formación del pensamiento histórico, la producción es rica y variada (ver Pagès, 2009). Es posible que el trabajo de Lévesque (2008) pueda ilustrar todo lo que se ha hecho hasta ahora en relación con la formación del pensamiento histórico de las jóvenes generaciones. Para este autor, el pensamiento histórico puede contribuir enormemente a la formación de la ciudadanía democrática:

El conocimiento histórico de los sistemas político, social, cultural, y económico se superpone con el conocimiento democrático necesario para la ciudadanía activa, y por tanto el dominio del conocimiento de la historia y últimamente la práctica de la misma historia, puede permitir a los estudiantes participar más eficazmente en la sociedad democrática, más allá de la adquisición de un profundo sentido de patriotismo (es decir, el sentido de apego a la política). De acuerdo con el historiador Peter Stearns, la historia puede contribuir a la ciudadanía democrática en, al menos, cuatro formas: (1) el estudio de las instituciones políticas; (2) los análisis históricos comparativos; (3) las comparaciones del pasado con acontecimientos actuales; y (4) el desarrollo de hábitos de pensamiento democrático.

Dadas las relaciones entre historia y educación democrática no es de extrañar que varias jurisdicciones hayan identificado la historia como la disciplina *por excelencia* para enseñar educación para la ciudadanía (pp. 28, 29).

La importancia del desarrollo del pensamiento histórico y de las competencias vinculadas al mismo, es común a otras disciplinas sociales, y es una vieja reivindicación de quienes hemos creído que la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales tenía que dirigirse, fundamentalmente, a convertir a los niños y a los jóvenes en pensadores reflexivos y críticos capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo; desde los tiempos de Dewey (1989, edición actual 1933). Sirvan de ejemplos de la importancia que se ha otorgado a esta formación los trabajos de Pitkin (2009), desde la enseñanza de la sociología, y Laurin (2001), desde la de la geografía. Para Pitkin,

... un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social que le permita al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa (p. 18).

Por su parte, Laurin, considera que

Lo que está en discusión en el plano de la investigación en didáctica social son las referencias didácticas a las que ha de recurrir necesariamente el enseñante para construir con el alumno relaciones entre el pensamiento y su contenido, entre los razonamientos, el conocimiento, la conciencia y la experiencia (p. 195).

Esta profesora entiende que la conciencia geográfica consiste en tener “conciencia de la geograficidad del presente, de la relatividad de los lugares y de las interpretaciones de los lugares habitados” (p. 199). Para ella,

... la escuela se distingue, en el dominio de las ciencias sociales, como un lugar de formación del pensamiento social, la expresión que designa, fundamentalmente, el aprendizaje de la discusión argumentada de problemas, de ideas, de acciones de hombres y mujeres organizados en sociedad, en el tiempo y en el espacio (p. 200).

El concepto de pensamiento histórico –y, quizá, el más genérico de pensamiento social– puede relacionarse, además, con el concepto de consciencia histórica, con el de tiempo histórico y temporalidad, y con memoria histórica, campos que están cada vez más presentes en los discursos, en las prácticas y en la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

Rüsen (2007), por ejemplo, plantea las relaciones entre consciencia histórica y memoria, con las siguientes palabras:

... la memoria *presenta* el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiada por principios de uso práctico, mientras que la consciencia histórica *representa* el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y por reclamaciones veraces: acentúa la temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia para el presente. La memoria es una relación inmediata, y la consciencia histórica es una relación mediata, entre el pasado y el presente. La memoria está relacionada más con el reino de la imaginación, la consciencia histórica más con el de la cognición. La memoria está atascada en el pasado; la consciencia histórica abre esta relación al futuro (p. 15).

La capacidad de los alumnos y de las alumnas de pensarse en la historia, de sentirse en ella y de ser protagonistas de la misma, es una manifestación de que han construido conocimientos y han desarrollado su pensamiento histórico.

Tanto en un caso –pensamiento– como en los otros dos –consciencia y memoria–, la temporalidad es el elemento básico para que el alumnado, ubicándose en su presente –“dónde estamos”– desde la comprensión del pasado, de lo que ya ha sido –“de dónde venimos”–, pueda proyectarse hacia el futuro –“hacia dónde queremos ir”– desde la libertad y el compromiso, desde la participación democrática y activa con su mundo y con su comunidad.

En un trabajo reciente, Pagès y Santisteban (2008, pp. 95-96) constataban que

La enseñanza del tiempo histórico se enfrenta en la actualidad con cambios significativos en las representaciones de la temporalidad, así como también a transformaciones en las formas de interpretación de la historia. El tiempo del siglo XXI no parece tener el mismo significado que en otras épocas. Y, sin embargo, la enseñanza de la historia no parece haber cambiado demasiado. Los chicos y chicas, cuando acaban la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones, aislada, inconexa y organizada en un tiempo discontinuo. Una historia que, en demasiadas ocasiones, no sirve para interpretar el presente ni para pensar alternativas a la realidad actual.

Y añadían:

Es necesario revisar nuestra concepción del tiempo, buscando las relaciones entre el tiempo y el espacio, dándole la importancia que se merece a la temporalidad en la historia, ayudando a formar la consciencia histórica como consciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo último del estudio de la historia y de las ciencias sociales. Es necesario promover propuestas alternativas a la linealidad temporal que vayan más allá del estudio de la cronología o la periodización, y revisar y actualizar aquellas propuestas alternativas como, por ejemplo, el método retrospectivo, el enfoque diacrónico, los mapas temporales, la interpretación de la contemporaneidad o la multiculturalidad aplicada al tiempo histórico para intentar encontrar soluciones a los problemas de su aprendizaje.

Probablemente, las propuestas que están surgiendo en Europa y en América en torno al lugar que ha de ocupar la memoria en la enseñanza de la historia, pueden ayudar al alumnado en la compleja construcción y desarrollo de su pensamiento, de su consciencia y de su temporalidad histórica. Las relaciones entre memoria e historia, en Europa y América Latina, fueron objeto de debate en las IV Jornadas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,

realizadas en la Universidad Autónoma de Barcelona en febrero de 2007 (Pagès, J. y González, M. P., 2009). Sirvan como ejemplo de lo que se está haciendo en torno a la memoria, los trabajos de Carretero (2007), Grasselli y Maletta (2008), o, los más recientes, coordinados por Jacquet-francillon y Tutiaux-Guillon (2009) sobre políticas de memoria y educación.

Por otro lado, la enseñanza de la historia ha estado vinculada, desde sus orígenes, a la creación de identidades y, en particular, de identidades nacionales, eurocéntricas, etnocéntricas; por regla general, excluyentes. El tema de la construcción de identidades en las sociedades democráticas, ha sido analizado y discutido a partir de las migraciones generalizadas y de la presencia cada vez mayor de hombres y mujeres de otras culturas y otras religiones en la vieja Europa. Las repercusiones curriculares y prácticas en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, son aún escasas –como lo son, por otro lado, las que tratan de la igualdad de géneros también en la enseñanza de la historia–. No obstante, se han realizado encuentros, se ha investigado y empiezan a gestarse algunas alternativas tendentes a hallar respuestas a la diversidad frente a currículos excesivamente centrados en el peso de lo nacional. Los trabajos, por ejemplo, coordinados por el marroquí Hassani Idrissi (2007) como resultado del *Rencontre de l'histoire et reencontré de l'autre*, organizado por la Sociedad Internacional para la Didáctica de la Historia y la Universidad Mohamed V-Souissi, fueron en esta línea. En este encuentro, celebrado en Rabat en 2004, se presentaron importantes trabajos que analizaban el peso del etnocentrismo –la percepción del yo–, de los estereotipos –la percepción del otro– en la enseñanza de la historia, y, más importante aún, se presentaron y se debatieron experiencias actuales y sugerencias para modificar en el futuro la situación dominante en aquellos años, situación que, posiblemente, no ha experimentado cambios sustanciales cinco años después. Unas palabras de Hassani Idrissi (2007, p. 13) en la introducción, pueden sintetizar las líneas de futuro para acabar con el etnocentrismo y los estereotipos:

La comprensión del otro pasa por un esfuerzo de descentración que tiene en cuenta cuadros de referencia, normas y valores del contexto estudiado. Es aprendiendo cuales eran los fines de las gentes, sus valores, que sus acciones y sus conductas son inteligibles.

Y concluye:

La descentración, requisito para discernir la diferencia, debe ser una preocupación didáctica mayor para que el reencuentro del alumno con la historia y con el otro contribuya a hacer del niño de una familia y de una nación, un ciudadano del mundo.

Junto con los otros, las grandes ausentes en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, siguen siendo las otras, las mujeres.

Para que estos temas emergentes pudieran tomar cuerpo en unas nuevas prácticas y empezaran a generar aprendizajes vinculados al desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas, es necesario, además, reorientar los métodos y las maneras de intervenir en la práctica educativa. El peso de los libros de texto, se corresponde poco a los medios que la sociedad de la información pone al servicio de la escuela. Sin embargo, ni éstos, ni los nuevos materiales virtuales, son por sí mismos elementos transformadores; son sólo medios. Sobre los libros de texto se ha escrito mucho y se ha investigado mucho, en particular sobre sus contenidos (ver, por ejemplo, Ministerio de Educación de Chile, 2006). Pese a esto, hay muy pocas investigaciones como las que ha realizado el Grupo de Investigaciones Pedagógicas y Educativas (2005, p. 19) de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuya aportación consistió para sus autores en “llenar un vacío de investigación y asumir la indagación sobre el uso del texto escolar desde una óptica que [va] más allá de la mera descripción.”.

Enseñar ciencias sociales más allá de la “mera descripción” de los contenidos de los libros de texto, requiere estrategias didácticas innovadoras, dirigidas a hacer pensar al alum-nado y a predisponerles y enseñarles para intervenir en contextos sociales. Tal vez una de las estrategias más eficaces y menos costosas, sea la que se relaciona con la problematización de los contenidos, con una enseñanza realizada a partir de problemas (por ejemplo, Le Roux, 2004; Dalongeville, 2003). Para Vega (1998, pp. 55-56), enseñar a partir de problemas, su-pone

... ampliar los horizontes del profesor y del estudiante en cuanto a posibilidades interpretativas que proporciona, por ejemplo, una misma fuente informativa, que es susceptible de ser anali-zada de múltiples maneras, mostrando que, como diría Paulo Freire, la lectura de la realidad es diversa y múltiple.

Además, señala él,

... al mismo tiempo se requiere de un cambio de actitud, puesto que la enseñanza basada en problemas involucra la democracia en el aula de clase [...] [porque] problematizar en la ense-ñanza es no solamente una cuestión de contenidos sino de actitudes pedagógicas en el aula de clase, respecto a uno de los asuntos cruciales de la escuela en la sociedad capitalista: el referen-te al autoritarismo y a la antidemocracia.

En definitiva, y para concluir, la situación de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geo-grafía y de la historia, requiere de cambios urgentes, necesita entrar en el siglo XXI apostando por enfoques más vinculados a lo que la investigación y la experiencia nos muestra como más viable para la formación democrática de los niños, de las niñas y de la juventud de todos los países del mundo. Si los Zubiría nos hablaban de problemas de comprensión, Parker (2008, p. 76), como muchos otros, nos los convierte en problemas de decisión, de compromiso, de acción democrática reflexiva:

¿Qué tipo de los ciudadanos queremos que eduquen las escuelas y cómo podrán las escuelas realizar esa labor? He sostenido aquí que queremos que los ciudadanos sean lúcidos y estén comprometidos democráticamente, y, en consecuencia, que este trabajo tenga tanto un saber como un hacer. Estas dimensiones son, prácticamente hablando, inseparables; por lo menos nadie aboga por una sobre la otra en la práctica escolar. El objetivo no es [educar] ciudadanos comprometidos que no saben lo que están haciendo; ni es [educar] ciudadanos expertos que no estén comprometidos con los problemas de la convivencia.

Se puede añadir, incluso, que el objetivo es educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo, y lo hagan junto con los demás, para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente.

Bibliografía

- Audigier, François y Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. INRP.
- Barton, Keith C. (2008). Research on students ideas about history. En: Levstik, Linda S. y Ty-son, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Re-search in Social Studies Education*. New York/ London: Routledge. pp. 239-258.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identi-dad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevalier, J.-P. (2008, septiembre). Enseigner la France en géographie aux jeunes écoliers (1788-2008). *L'information géographique: L'enseignement de la géographie de la France*, 72, 20-33.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. Enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de investigación*, (2), 3-12. España: ICE Universitat Autònoma de Barcelona/ICE Universitat de Barcelona.

Dewey, John. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós

Graselli, A. y Maletta, S. (a cura di). (2008). *Dalla Memoria alla Storia. Esperienza educativa e questioni teoriche*. Rubbettino.

Grupo de Investigaciones Pedagógicas y Educativas. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Hasani Idrissi, M. (coord.). (2007). Introduction. Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel. *Horizons Universitaires. Revue Scientifique de l'Université Mohammed V-Souissi*, 3, (4), 9-13

Heimberg, Charles. (2009). Quelques questions posées à l'histoire scolaire et leur écho en Suisse romande. *Éducation Comparée. Raisons, comparaisons, educations*, (4), L'Harmattan, 19-31

Hugonie, G. (2008, septiembre). Les paradoxes de l'enseignement de la géographie de la France. *L'information géographique: L'enseignement de la géographie de la France*, 72, 1.

Jacquet-Francillon, F. y Tutiaux-Guillon, N. (coord.). (2009). L'éducation et les politiques de la mémoire. *Revue Française de la Pédagogie*, (165).

Knafou, R. (2008, septiembre). Difficultés et principes de base d'un enseignement de la géographie de la France. *L'information géographique: L'enseignement de la géographie de la France*, 72, 6-19.

Laurin, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. En: Gohier, C. y Laurin, S. (dir.). *Entre culture, compétence et contenu: la for-*

mation fondamentale, un espace à redéfinir. Québec: Les Éditions Logiques. pp. 195-229.

Le Roux, A.(coord.). (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* Paris: L'Harmattan.

Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF Éditeur.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University de Toronto

Levstik, Linda S. y Barton, Keith C. (2001). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (Second Edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).

Levstik, L. S. (2008). *What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice*. En: Levstik, Linda S. y Tyson, Cynthia A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge. pp. 50-62.

Levstik, Linda S. y Tyson, Cynthia A. (eds.). (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.

Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. SITE 2006*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile/UNESCO.

Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: Avila, R. M.; Lopez, R. y Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 205-215.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito de la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia (nº en curso)*.

- Pagès, J. y González, M. P. (2009). *Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona*.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En: Jara, M.A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Argentina: EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. pp. 95-127.
- Parker, Walter C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. En: Levstik, Linda S. y Tyson, Cynthia A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.
- Pitkin, D. (coord.). (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología en la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Pontecorvo, C. (2007). Come fare scuola con le scienze sociali: un possibile modello di scuola. En: Pontecorvo, C. y Marchetti, L. (a cura di). *Nuovi saperi per la scuola. Le Scienze Sociali trent'anni dopo*. Roma: Marsilio. pp. 9-31.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En: Cajani, L. (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7*. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books. pp. 13-34.
- Shaver, James P. (ed.). (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of The National Council for The Social Studies*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Smith Crocco, M. (ed.). (2005). *Social Studies and the Press. Keeping the Beast at Bay?* Greenwich, Connecticut: IAP.
- Thénard-Duvivier, F. (coord.). (2008). *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie. Actes du colloque*. Paris: ADAPT Editions.
- Thornton, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. En: Levstik, Linda S. y Tyson, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge. pp. 15-31.
- Thornton, S. J. (2004). Citizenship Education and Social Studies Curriculum Change After 9/11. En: Woyshner, C.; Watras, J. y Smith Crocco, M. (eds.). *Social Education in Twentieth Century. Curriculum and Context for Citizenship*. New York: Peter Lang. pp. 210-220.
- Tutiaux-Guillon, N. (2009). L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation. Introduction au dossier. *Éducation Comparée. Raisons, comparaisons, educations (4)*, 11-17. L'Harmattan.
- Vega, R. (1998). *Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Santafé de Bogotá: Ediciones Antropos. pp. 55-56.
- Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zubiria, M. y J. de (1987). *Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá: Plaza y Janés.

Investigación, innovación y políticas curriculares

Alfonso Torres Carrillo¹
Universidad Pedagógica Nacional

Presentación

Se me ha invitado a hablar, como contraparte del invitado internacional, sobre la educación en ciencias sociales en Colombia, en particular sobre la investigación, la innovación pedagógica y la formación de docentes en este campo. Aplaudo la apertura de la denominación, dado que el sentido formativo de las disciplinas y estudios sociales no puede limitarse a la didáctica de las ciencias sociales en contextos escolares, dado que en la actualidad abarca un amplio conjunto de prácticas como la formación ciudadana, la cultura democrática y la recuperación de la memoria social. Además, en el tema específico de la didáctica –como lo veremos luego– otros colegas de mi propia universidad han hecho muy buenos balances (Rodríguez y Acosta, 2007; Aguilera y González, 2008).

Antes de exponer mis ideas, quiero mencionar brevemente desde dónde hablo. Lugar de enunciación que es recomendable exponer para confirmar que no existe ya en el mundo de la investigación la pretensión de universalidad que abogó la ciencia moderna, y que permite al auditorio o a los lectores no generarse falsas expectativas con los contenidos del texto. Fui formado como profesor de ciencias sociales durante la primera mitad de la década de los ochenta, en un contexto de tensión entre las tecnologías educativas y la emergencia del constructivismo como su alternativa; simultáneamente y hasta ahora, he asumido mi papel como educador, en el contexto de la corriente pedagógica crítica de la educación popular inspirada en Paulo Freire, primero en contextos escolares y luego en procesos organizativos comunitarios y movimientos sociales; desde 1985 soy docente e investigador en el Departamento de Ciencias Sociales, formador de educadores en el área, y participé, en el 2001, en la elaboración del documento ministerial de Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales y en una comisión que redactó una primera propuesta de estándares, que no fue acogida por el MEN.

La ponencia se organiza en torno a 3 temas, que, por motivos de tiempo, me limitaré a esbozar las líneas argumentativas centrales: en primer lugar, unas notas los procesos recientes de conformación del campo de investigación, innovación y discusión sobre la enseñanza de las ciencias sociales; en segundo lugar, las posibilidades y limitaciones proporcionados por los referentes normativos recientes; y finalmente, los desafíos para la formación de docentes a partir de la experiencia formativa del Proyecto de licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la UPN.

1. La tímida conformación del campo de investigación sobre educación en ciencias sociales

En contraste con lo que pasa en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, donde se han configurado a lo largo de las últimas tres décadas verdaderos campos intelectuales y de investigación, en la de ciencias sociales no ha sido posible; en esta área formativa no se

1 Doctor en Estudios Latinoamericanos, UNAM; Magister en Historia, Universidad Nacional de Colombia.

ha logrado consolidar un debate sostenido a través de investigaciones, producción intelectual, Congresos, simposios y publicaciones periódicas en torno a los sentidos, los contenidos, las didácticas y la evaluación de las ciencias sociales en contextos educativos.

La anterior afirmación no quiere decir que no existan investigadores y grupos de investigación que se ocupen de la educación en ciencias sociales (llámese didáctica, aprendizaje, enseñanza, currículo), ni que no podamos identificar unas tendencias en torno a los cuales podamos agrupar la producción investigativa y reflexiva de estos. En efecto, lo que intentaré en esta primera parte de la ponencia, será describir esos ejes articuladores de las aún dispersas prácticas de investigación, innovación y reflexión.

1.1. Emergencia del campo

Antes, es necesario señalar que la emergencia del debate público y estudios sistemáticos sobre el papel y la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela se inicia a mediados de la década del ochenta del siglo pasado, asociada al establecimiento de los marcos conceptuales del currículo de ciencias sociales (Decreto 1002 de 1984) en un contexto más amplio de discusión educativa y pedagógica, expresada en el llamado Movimiento Pedagógico.

La reforma curricular buscaba alterar siglo y medio de permanencia de una concepción tradicional de los contenidos (historia, geografía y civismo) y de metodologías (descriptivas, memorísticas y verbalistas) de los estudios sociales escolares. Planteaba la superación del abordaje aislado de la historia y la geografía, proponiendo un currículo integrado junto a otras disciplinas sociales, incorporando sus desarrollos teóricos y metodológicos recientes y buscando una relación con la vida cotidiana de los estudiantes. Pese a que esta reforma planteaba un avance en cuanto a concepción y objetivos formativos del área, no alteró significativamente los contenidos y las metodologías; en consecuencias, salvo en los primeros niveles de primaria, la historia y la geografía como asignaturas se mantuvieron, así como las prácticas tradicionales de enseñanzas, ahora “modernizadas” bajo el ropaje de la tecnología educativa.

El movimiento pedagógico, impulsado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) presentó, a partir de 1982, un giro del énfasis principalmente gremial y reivindicativo del sindicato a un interés por promover la reflexión pedagógica, al maestro como trabajador de la cultura y al gremio como actor social. En una estrecha interacción con grupos de investigadores y académicos universitarios y centros de educación popular, el movimiento se expresó en la creación de centros de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), la realización de seminarios pedagógicos y el Congreso Pedagógico Nacional y la creación de Comisiones pedagógicas y de la revista *Educación y Cultura* (Peñuela y Rodríguez, 2006).

En cuanto a nuestro tema, diversos maestros e investigadores se pronunciaron críticamente sobre las concepciones pedagógicas y prácticas predominantes en la enseñanza de las ciencias sociales y de la reforma curricular de 2004. Se cuestionaba que la nueva propuesta reproducía los valores ideológicos del sistema y obedecía a políticas foráneas, los contenidos seguían siendo descriptivos y descontextualizados y no consideraba las realidades regionales del país, así como que las prácticas memorísticas, repetitivas y descriptivas no habían sido superadas (FECODE, 1987).

También fue *educación y cultura* el principal medio para divulgar las alternativas pedagógicas que se fueron configurando en aquel periodo. Éstas provenían de tres fuentes: las reconfiguraciones de las ciencias sociales, los desarrollos recientes de la psicología cognitiva y los desafíos planteados por corrientes pedagógicas contemporáneas y las discusiones sobre los propósitos que deberían orientar la educación escolar. En un artículo publicado hace más

de una década, (Torres, 1994) se planteaba cómo en las propuestas “innovativas” de enseñanza de la historia en nuestro país desde la década de los ochenta, reconocíamos estas tres influencias, las cuales también eran válidas para la enseñanza de la geografía. A *grosso modo*, las ideas eje de cada una de estos frentes de innovación eran:

1. Incorporación de los debates, las teorías y los procedimientos propios de la ciencias histórica y geográfica; ello implicaba para su enseñanza como disciplinas escolares: actualizar sus contenidos y metodologías a las tendencias recientes de estas ciencias; por ejemplo, organizarlos en torno a problemas de conocimiento, incorporar conceptos, hipótesis y perspectivas interpretativas para su análisis, e introducir estrategias de trabajo propias de la investigación histórica y geográfica: uso y crítica de fuentes, análisis comparativo, trabajo de campo, etc.
2. Recepción de los desarrollos de la psicología cognitiva, en particular de enfoque constructivista en sus diversas tendencias. En cuanto a la historia, se incorporaron propuestas acerca de la comprensión del tiempo histórico, la formación de nociones y conceptos estructurantes como tiempo, cambio y causalidad histórica. Con respecto a la geografía, se han incorporaron los planteamientos del aprendizaje significativo, los mapas conceptuales, la adopción de perspectivas y el cambio representacional.
3. La actualización y puesta en escena de corrientes pedagógicas contemporáneas como la Escuela Nueva, la enseñanza basada en problemas, la educación popular y la enseñanza para la comprensión. En la innovación en la enseñanza de la historia y la geografía, éstas se vieron favorecidas al incorporar metodologías y dispositivos pedagógicos propios de sus pedagogías renovadoras: el uso del medio local, las salidas de campo, la investigación desde el aula, el trabajo por proyectos y el uso de fuentes orales y la recuperación colectiva de la historia, entre otros.

A lo largo de la década del noventa, las Licenciaturas en Ciencias Sociales y algunos postgrados en enseñanza y didáctica de la historia y la geografía que nacieron en aquel entonces como fruto de los desarrollos generados en estas líneas, permitieron expandir y divulgar estas búsquedas renovadoras entre profesores en formación y en ejercicio; sin embargo, la escasez de grupos y proyectos de investigación permanentes en los centros educativos, impidieron la consolidación de dichas propuestas como corrientes pedagógicas o programas estables de innovación e investigación².

1.2. La producción investigativa y reflexiva reciente sobre la educación en ciencias sociales

Transcurrida una década del nuevo siglo, es importante hacer un nuevo balance de los desarrollos en la investigación, innovación y discusión en el campo de la educación en ciencias sociales en el país. Para ello, nos basaremos en los estudios realizados por Acosta y Rodríguez (2007), y González y Aguilera (2008), así como en el análisis de algunas publicaciones y otros documentos recientes (impresos y virtuales) al respecto. También mantendremos como líneas expositivas las tres áreas de influencia reconocidas para las décadas anteriores: los recientes aportes y debates en las ciencias sociales contemporáneas, en las ciencias cognitivas y pedagógicas, a las cuales agregamos una que cobró vigencia en el período: los desafíos del contexto mundial y nacional a la educación y la escuela.

2 Valiosas excepciones a lo largo de la década de los noventa fueron el equipo de profesores de la especialización en Enseñanza de la Historia de la Universidad Javeriana de Bogotá, el trabajo sostenido de los profesores Jairo Gómez y Piedad Ramírez en la Universidad Distrital y el colectivo de profesores de la maestría en docencia de la geografía de la UPN liderada por Rosa Torres de Cárdenas (q. e. p.).

A finales del siglo XX se pone de manifiesto la crisis y reestructuración de las ciencias sociales a nivel mundial. Diversos autores (Lyotard, 1991; Wallerstein, 1996; Dogan y Parhe, 1993) documentan la redefinición de las fronteras disciplinares a favor de las inter y transdisciplinas, la emergencia de estudios no disciplinares (de género, culturales, subalternos, posoccidentales, decoloniales), el diálogo entre ciencias, humanidades y otros saberes (artísticos, tradicionales, etc.), la creciente sensibilidad a problemáticas emergentes (globalización, deterioro ambiental, violencias, cambios culturales, migraciones transcontinentales, etc.) y multiplicación de metodologías colaborativas y participativas.

Estos cambios se empiezan a traducir en las reflexiones y estudios sobre la enseñanza de las ciencias sociales. En particular en el ámbito curricular y en las innovaciones didácticas; en el primer caso, cobraron fuerza iniciativas por la integración curricular y el trabajo en torno a proyectos pedagógicos, que se retoman en la formulación de los lineamientos curriculares del área (Restrepo, 2003). En cuanto a lo didáctico, se fortalecieron las iniciativas de investigación en el aula, la incorporación de las estrategias de investigación social como abordaje metodológico de los contenidos y el uso de textos literarios y otras narrativas (visuales) en la enseñanza de la historia y la geografía (Prieto y otros, 2004).

En Colombia ha sido acogida con gran entusiasmo por parte de algunos colectivos de maestros, el uso didáctico de la historia oral propuesto por Sitton (1999) y divulgado por el historiador y profesor de la UPN, Renán Vega. Así la incorporación de historias y relatos de vida, los testimonios y las historias locales, se ha vuelto común en varias innovaciones pedagógicas documentadas (Castro, 2004; Castaño y Velasco, 2006). Ha sido más reciente la incorporación de la perspectiva de la reconstrucción colectiva de la historia y la memoria (Cendales, Peresson y Torres, 1992; Cendales y Torres, 2002) que asume la participación de los propios colectivos sociales en la reconstrucción de su pasado, y acude a diferentes fuentes técnicas para hacerlo.

Claro está que aún siguen teniendo presencia las propuestas centradas en los aportes de las disciplinas sociales en la enseñanza. Iniciativas sobre rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia, financiadas por el IDEP (2004) y el Convenio Andrés Bello (2007), prefieren acudir a los departamentos de historia y no a los de pedagogía para recibir las orientaciones al respecto. Como resultado, se producen libros en los que historiadores, desde su trayectoria investigativa, aconsejan a los profesores sobre cuáles contenidos y metodologías utilizar.

Como se puede ver, sigue siendo la enseñanza de la historia y la geografía los referentes principales de innovación. Es casi nula la reflexión y la investigación didáctica sobre otras disciplinas que se están enseñando en la educación media (economía y política), mucho menos sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas. Participé en la elaboración de materiales para currículos integrados en ciencias sociales para el programa de reinserción (Torres y Torres, 2001) y para un proyecto de aceleración del aprendizaje (Corpoeducación, 2008), pero desconozco si se ha hecho seguimiento investigativo a su implementación.

Una excepción notable es el trabajo adelantado por el sociólogo Gabriel Restrepo (2003), quien junto a profesores de Ciencias Sociales del colegio de la Universidad Nacional, han construido una propuesta curricular integrada para el área de ciencias sociales, fundamentada en los desarrollos recientes de éstas y de los planteamientos pedagógicos que reivindican las bondades de la integración curricular. Este enfoque de vertiente interdisciplinar, es también respaldado por una preocupación por la formación democrática y ciudadana, respaldada en filósofos políticos contemporáneos como Arent y Castoriadis.

En cuanto a los aportes de la psicología, los más interesantes provinieron del reconocimiento del pensamiento narrativo (Bruner, 1986 y 1992) y del cambio representacional (Mos-

covisci, 1982; Jodelet, 1984; Ibáñez, 1994)< desarrollado por Jairo Gómez y Piedad Ramírez de la Universidad Distrital FJC, quienes se dedicaron a estudiar los procesos de formación de pensamiento social y sus implicaciones para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Gómez y Ramírez, 2000 y 2002; Gómez, 2002).

Dentro de la gran corriente de pensamiento e investigación social y psicológica que reconocen el peso de la cultura y el lenguaje en la construcción y comprensión del mundo social, Jerome Bruner (1986) planteó la existencia de dos modalidades de pensamiento, cada una de las cuales posee sus propios modos de ordenar la experiencia, de construir realidad, de validar lo verdadero: la modalidad paradigmática o lógico formal, y la modalidad narrativa. La primera, supervalorada por el proyecto moderno, emplea la categorización y la conceptualización; su ideal es el razonamiento matemático analítico deductivo; se ocupa de las causas y sus determinaciones, su lenguaje busca la coherencia y la no contradicción; su aplicación creativa produce sólidas teorías, hipótesis y argumentos firmes.

La modalidad narrativa, menos valorada y estudiada, se ocupa de las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes de la experiencia cotidiana; le interesan los personajes, sus acciones sus intenciones y los contextos donde se desempeñan. Está cargada de afecto y sentimiento, de valores e ideales. Busca la verosimilitud de los relatos más que su verificación; la aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce buenos relatos, obras dramáticas, crónicas creíbles e “increíbles”. En la realidad psíquica cotidiana predomina la narración; la construcción diaria de la realidad social se realiza a partir de creencias, deseos e intenciones; es decir desde el ámbito cultural. “En virtud de nuestra participación en la cultura, los significados sociales se hacen públicos y compartidos” señala Bruner (1992, p. 9). En consecuencia, se reivindica la existencia de una psicología popular que dé cuenta de los procesos mediante los cuales las personas y las culturas construyen y negocian significados compartidos.

Correlativo a la modalidad narrativa de pensamiento, cobra importancia el concepto de representación social. Asumida la cultura como universo de significación desde el cual los grupos interpretan y actúan sobre el mundo, serían las unidades desde las cuales atribuyen sentido a realidades específicas. Para Moscovisci, las representaciones sociales son un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible su realidad, se insertan en un grupo y en una relación cotidiana de intercambios (Citado por Ibáñez, 1994, p. 170). En términos de Jodelet (1984, p. 15), “la noción de representación social concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno, próximo o lejano [...] el conocimiento espontáneo, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común...”

Las representaciones sociales están organizadas alrededor de significaciones centrales que producen y reproducen creencias, normas e ideas que rigen la vida cotidiana y colectiva de una sociedad. De este modo, las representaciones poseen una dimensión cognitiva (traen a la mente conceptos e interpretaciones), una normativa (atribuye un orden a lo social) y una simbólico-semiótica (significan lo que acontece); van más allá del ámbito individual y presencial, al inscribirse en procesos colectivos de larga duración (Bonilla y García, p. 20).

En cuanto a las implicaciones para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, Gómez y Ramírez han introducido el concepto de “cambio representacional” (Gómez, 1992; Gómez y Ramírez, 2000). Si “la representación simbólica de la realidad exige la interiorización y aceptación de un sistema de creencias, valores e ideas que constituyen un horizonte cultu-

ral y que en el fondo va a determinar la validez, legitimidad y sentido de la realidad” (Gómez, 1998, p. 34), su transformación no puede obedecer a la misma lógica del cambio conceptual.

El cambio representacional no implica el tránsito de estructuras cognitivas simples a complejas, ni desequilibrios cognitivos; la construcción social de la realidad social supone readecuaciones que operan simultáneamente en varios planos: incremento de los procesos y volúmenes de información; transformaciones en los campos de representación (en las perspectivas, contenidos y organización de las representaciones) y cambios actitudinales. Retomando a Turiel (1989), para Gómez y Ramírez las representaciones sociales no forman un sistema o estructura global que rige todo el cambio cognitivo; por el contrario, el conocimiento social está organizado en torno a dominios específicos: el psicológico, el diádico (relaciones de autoridad, amistad, conflicto...), el moral y el social; cada uno de los cuales puede ser afectado separadamente sin que se den procesos de equilibración global.

Finalmente, los autores mencionados desembocan su preocupación por el cambio de las representaciones sociales en una perspectiva hermenéutica; el cambio representacional se constituye en un proceso interpretativo, en una modificación de las perspectivas de comprensión y del horizonte de sentido desde el cual se leen y ordenan las acciones y discursos propios y ajenos. Dichas conclusiones las llevan al análisis de la manera como los niños y jóvenes configuran sus nociones y lecturas de lo social fuera y dentro de la escuela (Gómez y Ramírez, 2002).

Los investigadores del aprendizaje y enseñanza de la geografía, se han mantenido fieles a las teorías conductistas de la geografía de la percepción, complementándolo con algunos aportes de la psicología constructivista y operatoria, valorando en sus estudios, la vivencia y la percepción del espacio por parte de diferentes individuos, la elaboración de mapas mentales y la cartografía social. Con abundante investigación empírica, han confirmado las teorías básicas de los autores desde los cuales orientan sus estudios (Lynch, Alderoqui y Boira, entre otros), especialmente sobre contextos urbanos Cely y Moreno, 2008).

Una corriente pedagógica que tuvo acogida entre algunos profesores y centros de formación de maestros, ha sido la llamada “Enseñanza para la comprensión”, desarrollada en la Universidad de Harvard por autores como Perkins, Stone y Gardner. Esta perspectiva fue acogida con entusiasmo por varios de los estudiantes de la maestría en Docencia de la Historia de la UPN. Otros autores y tesis, influidos por Plukrose (1993), recrearon diseños didácticos basados en la adquisición de conceptos estructurantes de la historia y el uso de fuentes y técnicas de investigación en el aula en torno a preguntas y problemas significativos del pasado (Acosta, s.f.; González, 2003; Molano, 2004).

Finalmente, quiero destacar que una fuente muy fuerte de reflexión, innovación e investigación en el área de ciencias sociales, son los desafíos planteados por los contextos mundial y nacional, así como por las exigencias planteadas por las políticas educativas del país. Como lo señalan Acosta y Rodríguez (2007), algunas demandas del contexto han sido naturalizadas y asumidas más instrumental que pedagógicamente. Es el caso de los llamados a adecuar el sistema educativo y el área de ciencias sociales, a las “exigencias de la globalización, el uso de TICs, a la formación democrática, ciudadana y en derechos humanos, así como la necesidad de adecuarse a las políticas evaluativas que incorporaron las competencias y los estándares”. En dos publicaciones colegiadas sobre experiencias pedagógicas en curso en la ciudad de Bogotá (IDEP, 2004 y 2004a) varias de ellas se definen con relación a estas problemáticas.

Contrasta con esta visión celebrativa de las transformaciones mundiales, el libro del Renán Vega, *Un mundo incierto, un mundo para enseñar y aprender* (2 volúmenes). A lo largo de más de mil páginas, el autor hace una crítica contundente a la reestructuración actual

del capitalismo, al imperialismo, a la mitificación de los cambios tecnológicos y a la destrucción ecológica, para confluir en sus incidencias en la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, en contraste con la documentada y argumentada crítica al nuevo orden político y económico mundial, las consideraciones sobre las implicaciones educativas y pedagógicas son más bien ensayísticas, plagada de apreciaciones ligeras acerca de la psicopedagogía, el posmodernismo y las reformas curriculares recientes, así como una reivindicación vehemente de la identidad disciplinar de la historia y la geografía.

Con todo el valor que tiene la obra en cuestión (lo confirman el Premio sobre pensamiento crítico latinoamericano concedido por el gobierno venezolano y su alto volumen de ventas), cabe afirmar que frente al tema específico de la enseñanza de las ciencias sociales, el aporte es mínimo; se ubica en la tendencia ya descrita de valorar el conocimiento producido desde las ciencias sociales y el pensamiento crítico, como el camino idóneo para transformar los contenidos y metodologías de las ciencias sociales escolares, despreciando las contribuciones desde la investigación pedagógica y las ciencias cognitivas.

Por último, vale la pena destacar que frente al contexto nacional de persistencia y deterioro del conflicto armado, de criminalización y represión estatal a la protesta social y a la oposición política, así como a la generalización prácticas violentas, han surgido, tanto en contextos educativos escolares como desde movimientos sociales de derechos humanos, de víctimas de la violencia y por la solución negociada del conflicto y por la paz, iniciativas formativas en torno a la reivindicación de la memoria, la resolución de conflictos, la promoción de la paz y de la convivencia. Existen actualmente muchas propuestas para formar a niños y jóvenes en constructores de paz y defensores de derechos humanos, escuelas de formación y liderazgo democrático y proyectos de educación popular, que dan un lugar importante al conocimiento de la realidad social y a la adquisición de saberes provenientes de la investigación social, así no se reconozcan como docentes de ciencias sociales.

A modo de balance, confirmamos que la enseñanza de las ciencias sociales, mucho menos la educación en ciencias sociales, no se ha podido consolidar como un campo intelectual, en el sentido de Bourdieu, dada la dispersión de las iniciativas investigativas e innovativas, la escasa (por no decir nula) discusión entre investigadores y autores de libros y artículos sobre el tema, ausencia de eventos periódicos de socialización y debate de resultados como Congresos, simposios y encuentros. Lo confirma el hecho de que en la última convocatoria de clasificación de grupos de investigación realizada por Colciencias, el número de colectivos que definen su identidad en torno al estudio de problemas pedagógicos o didácticos en ciencias sociales, se cuente con los dedos de una mano: Comprender, de la Universidad de Antioquia; Geopaideia y Sujetos, y nuevas narrativas en enseñanza de las ciencias sociales, de la UPN. Porcentaje ínfimo frente a la gran cantidad de grupos en torno al campo educativo: 388 (Scienti-Cociencias, 2009).

2. Las políticas curriculares: entre aperturas y cierre

Dos normativas recientes, generadas desde el Ministerio de Educación Nacional en la actual década, tampoco han generado los debates, la investigación e innovación que se esperaría, pese a las potencialidades y efectos que pueden generar en las prácticas de enseñanza en las instituciones escolares del país. Se trata de la publicación en 2002 de los Lineamientos Curriculares del área de ciencias sociales en la educación básica, que había ordenado la Ley General de Educación desde 1994 (Art. 78) y la formulación, dos años después, de los estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales.

Los primeros, elaborados por un equipo de profesionales del Ministerio, a los que me sumé a última hora, luego de haber sido interlocutor crítico de los documentos iniciales, fue el resultado de una investigación de campo y documental³ que fue puesta en discusión con algunos académicos de ciencias sociales. La apuesta es la de un currículo integrado en ciencias sociales, organizado en torno a la propuesta de organizar los contenidos alrededor de unos ejes generadores, unas preguntas problematizadoras y unos ámbitos conceptuales que den cuenta de grandes y significativas problemáticas que afectan y deben ser afrontadas por la humanidad, que a su vez permitan a los estudiantes ampliar su comprensión de la vida histórica y social y la adquisición de conceptos básicos y competencias investigativas provenientes de las ciencias y necesarios para asumir una posición crítica frente a la sociedad.

A partir de una crítica a la organización curricular del área en cuanto a las asignaturas de historia y geografía, del reconocimiento de la tendencia contemporánea de reestructuración de las ciencias sociales hacia la confluencia disciplinar y debilitamiento de sus fronteras con otros campos del saber como la literatura y las tradiciones populares (Wallerstein, 1996) y de una fundamentación psicológica y pedagógica de la integración curricular, el documento argumenta la propuesta de organización curricular en torno a ejes generadores, al abordaje de las unidades didácticas alrededor de preguntas problematizadoras y del desarrollo de ámbitos conceptuales. De acuerdo al carácter flexible, abierto y no regulatorio de los lineamientos, el documento concluye con un ejemplo de su implementación a través de una malla curricular.

A mi juicio, la propuesta es progresista en relación a la normatividad previa y da autonomía a las instituciones educativas y profesores para construir sus propios ejes generadores y planes de estudio; además, a partir de la consideración de la capacidad reflexiva de los profesores, los lineamientos se divulgaron como un documento conceptual y no como unas indicaciones prescriptivas a ejecutar. Sin embargo, el MEN no generó ningún proceso sistemático y de amplia cobertura de formación de docentes que permitiera su discusión y apropiación crítica; como consecuencia, su impacto en la transformación curricular y didáctica ha sido mínimo. La mayoría de instituciones y profesores, ha continuado trabajando el área de sociales como lo venía haciendo desde hace décadas: centrada en asignaturas diferenciadas organizadas linealmente en torno a la sucesión temporal y distribución espacial tradicionales, muy influidos por el contenido de los textos escolares elaborados desde las empresas editoriales.

A esta precariedad de condiciones para implementar la reforma, la preocupación en cuanto a los lineamientos pronto fue eclipsada por la formulación de los estándares. En efecto, obedeciendo a las políticas del gobierno nacional de adecuar el sistema escolar a los mandatos del mercado y la competencia internacional, el MEN contrató con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), la elaboración de los estándares para las diferentes áreas obligatorias y fundamentales. Para el caso del área de sociales, inicialmente se conformó un grupo de 12 profesionales provenientes de programas de licenciatura en Ciencias Sociales de diferentes lugares del país y profesores de educación básica que, luego de una amplia discusión y de llegar a unos acuerdos a partir de unos criterios coherentes con los lineamientos curriculares, redactó una propuesta por ciclos con ejemplos y orientaciones pedagógicas, la cual no fue acogida por el MEN.

Un segundo grupo de 6 personas generó una propuesta de estándares comunes para las ciencias naturales y sociales que tampoco se adoptó. Finalmente, la labor de elaboración de

3 Se realizó un Estado del Arte sobre propuestas curriculares en varios países y un reconocimiento desde trabajo de campo de algunas experiencias curriculares novedosas en el país.

los estándares quedó en la mano de dos investigadores de la Universidad de los Andes, con el respaldo acrítico de 2 integrantes de las comisiones anteriores que se fueron adaptando a cada propuesta. El resultado: un listado de centenares de proposiciones prescriptivas en primera persona, organizadas en cuatro columnas que corresponden a sendos ejes básicos: procedimientos y conocimientos propios de las ciencias sociales, las relaciones con la cultura y la historia, las relaciones espaciales y ambientales y las relaciones ético-políticas.

Pese a que los estándares son asumidos como un derrotero “para establecer lo que nuestros niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobretudo, su propio país y su entorno” (MEN, 2004), en realidad se presentan como prescripciones de corte instrumental y muy ligados a las disciplinas histórica y geográfica, esta última complementada por lo ambiental. Una vez formulados, de nuevo las editoriales adaptaron los textos existentes a los nuevos parámetros, y al igual que con los lineamientos, el MEN no genera un espacio de socialización, formación y debate con los profesores y estudiosos del área.

A mi juicio, los estándares representan un retroceso al camino iniciado con los lineamientos que, con todas sus limitaciones, representan un avance en la concepción curricular y el sentido de las ciencias sociales en el ámbito escolar: el centro es la formación de sujetos autónomos, críticos y comprometidos, y no los contenidos disciplinares, por más progresistas y actualizados que sean. Sin embargo, es aún deficitaria la discusión entre el gremio docente, entre los investigadores y estudiosos de la enseñanza de las ciencias sociales, así como entre los programas universitarios de formación profesional y avanzada de profesores en el área.

La formación de docentes

Al respecto, cada programa curricular ha procurado posicionarse en el contexto descrito. En el caso del equipo de docentes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS), el plan de estudios actual es el resultado de una construcción colectiva y debatida en torno a los desafíos que supone la formación de educadores en el área, con una perspectiva investigativa y una actitud crítica y propositiva.

Además de definir y redefinir los ambientes de formación que se consideraron más pertinentes (preocupación común a otras licenciaturas similares), nuestro programa ha dado especial importancia al ciclo de profundización (últimos 4 semestres), estructurándolo en torno al llamado Proyecto Pedagógico e Investigativo, que deben desarrollar los estudiantes en el ámbito de 4 líneas respaldadas por la investigación y el trabajo académico de los grupos de profesores que las conforman:

- Formación política y memoria social.
- Pedagogía urbana.
- Formación ciudadana.
- Territorio y educación intercultural.

En cada una de las Líneas, el trabajo de los estudiantes se organiza en torno a los siguientes 4 procesos no lineales, tanto en instituciones escolares como en otros espacios y procesos sociales:

- Caracterización del contexto de los sujetos donde desarrollará el proyecto.
- Identificación de la problemática y definición de la propuesta o estrategia a desarrollar.
- El desarrollo de la experiencia de innovación.
- La sistematización de la experiencia y redacción del informe final (que se constituye en el trabajo de grado de cada estudiante).

Asumida la práctica pedagógica no como un ejercicio instrumental (“aplicar lo aprendido en teoría”), sino como una práctica investigativa, reflexiva e intersubjetivas, se desenvuelve simultáneamente en varios escenarios: el propio espacio institucional, organizativo o cultural donde se lleva a cabo (escuelas, colegios, organizaciones sociales, procesos culturales), las asesorías y tutorías personalizadas entre estudiantes y directores de proyecto, y seminarios plenarios de formación, socialización y discusión.

Bibliografía

- Acosta, W. y Rodríguez, Sandra P. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales. *Folios*, (25). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Acosta Baldeón, W. (s. f.). *La formación del pensamiento histórico. Una alternativa a la enseñanza tradicional de la historia*. Bogotá: Ediciones Clío.
- Bonilla, J. y García, María E. (1998). *Los discursos del conflicto*. Bogotá: Universidad Javeriana. Facultad de comunicación y Lenguaje.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1992). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Castaño, R. y Velasco, G. (2006). *Aprender haciendo historia*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Castro, F. (2004). *Historia oral: historias de vida e historias barriales*. Bogotá: Colectivo de Historia Oral y Aspectos Siglo XXI.
- Cely, A. y Moreno, N. (comps.) (2008). *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Bogotá: Geopaidéia.
- Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo pedagógico, IDEP (2002). *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Gómez, J. (1992). Cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales. *Cuadernos de investigación*, (6). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, J. (2002). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, J. y Ramírez, P. (s.f.). Pedagogía de la representación social de la Historia: siglo XVI. *Cuadernos de investigación*, (14). Bogotá: Universidad Distrital.
- Jodelet, D. (1984). Reflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication and information*, (6).
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social constructivista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales en Educación Básica*. Bogotá: MEN y Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar en Ciencias: ¡el desafío! Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.
- Peñuela, M. y Rodríguez, V. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, P. y Gómez, Jairo H. (2000). *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ramírez, P. y Gómez, Jairo H. (2000a). *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Restrepo, G. (2003). *Ciencias sociales, saberes mediadores*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Rodríguez, Elsa A. (2000). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Bogotá: Tercer Mundo.

Rodríguez, José G. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-IDEP.

Torres, A. (1994). La enseñanza de la historia en Colombia. *Revista Conjeturas*, (1). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para enseñar y aprender. Las transformaciones mundiales y sus implicaciones para la enseñanza de las ciencias sociales* (2 volúmenes). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Algunos pivotes que apoyan la reflexión en torno a la didáctica general y a la didáctica de las ciencias sociales

María Eugenia Villa Sepúlveda
Universidad de Antioquia

Presentación

Este escrito busca precisar algunos aspectos referidos a la didáctica, a fin de que sirvan de plataforma de discusión en torno a temas más específicos, en cuanto a la de las ciencias sociales. Se parte de algunas posiciones decantadas en la literatura sobre el tema, que se amplían y precisan con el objetivo de generar puntos de discusión que puedan ser interesantes para el acervo de conocimientos que conforman el campo de las ciencias sociales. El escrito contempla los siguientes apartes: en primer lugar, se abordan cuatro procedimientos para la conceptualización de la “didáctica”; en segundo lugar, se argumenta en qué sentido es estéril la confrontación que se ha sucedido entre quienes trabajan sobre la didáctica general y quienes trabajan sobre las específicas; en tercer lugar, se abordan las cuestiones o problemas que referencian la construcción de conocimiento didáctico general; en cuarto lugar, se argumenta por qué la didáctica de las ciencias sociales y las didácticas específicas serían dos maneras de abordar la comprensión de lo social humano. Finalmente, se exponen las preguntas de la didáctica general que estructuran el proceso pedagógico para la enseñanza referida a lo social humano.

Cuatro procedimientos para la conceptualización de la “didáctica”

La definición del concepto “didáctica”, se inscribe en dos grandes debates que, según Sáenz (1998), ocupan el campo de la educación: uno es si la enseñanza y su mejora, es decir, si la didáctica ha de fundamentarse en teorías elaboradas según el método de la ciencia de la época moderna, o en reflexiones más o menos generalizables obtenidas por los y las profesoras, a partir de su práctica docente. De este modo, el reto para quienes construyen conocimiento científico en el campo de la educación, es el de edificar teorías de enseñanza, con la entidad suficiente para que la didáctica se constituya en una ciencia. De lo contrario, es necesario determinar cuál es el grado de su cientificidad. El otro debate, se refiere a la vigencia de ésta como disciplina científica, “o si está justificada su sustitución por el empuje de lo que se llama Teoría del Currículum” (Sáenz, 1998, p. 11), de lo que se deriva que la definición de este concepto se inscribe en la discusión en torno a dos grandes preguntas que se han formulado de manera sucesiva: la primera, es si la didáctica es una ciencia; la segunda, si ha de sustituirse por la Teoría del Currículum. En el marco de esta discusión, Sáenz define el concepto utilizando tres métodos, a los que añade el del uso común del lenguaje. Éstos son: el de estampación, el analítico y el genético-histórico.

El método de estampación, consiste en inventar una definición para hacerla circular hasta que sea aceptada y acreditada por la comunidad científica. Éste tiene como riesgo la insolvencia ante dicha comunidad, así como la ambigüedad conceptual, en tanto que no acude a un espacio conceptual históricamente decantado, sino a la puesta a prueba de su propio

ingenio para la invención de una definición que, a cuenta de su circulación, se podría validar. De este modo, tales definiciones no cumplen, según el autor, con las normas para acuñar una sola, que sería el ser pertinentes a los cánones de evaluación intelectual y el ser operativas para explicar dimensiones ya comprobadas y fundadas a la luz de la epistemología actual. Según Sáenz, desde este método la didáctica sería una ciencia y una tecnología “del sistema de comunicación intencional donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a optimizar, principalmente, la formación intelectual” y, en una definición cargada de afectividad, sería una “ciencia práxica que desde una perspectiva de integralidad, criticidad y concreción, estudia las leyes de la instrucción formativa, sin olvidar la problemática de su aplicación”, tendiente a conseguir los fines que se propone la educación.

Desde el método analítico, se puede definir el concepto a partir de la comparación, que permite encontrar rasgos comunes a varias definiciones, y con base en la diferenciación semántica que hace referencia a fijar en un núcleo semántico, lo que es afín y pertinente. De esta manera, la didáctica, merced a la comparación, desde su nivel de elaboración teórica, sería una ciencia, una técnica y una tecnología con clara orientación hacia la práctica, que se expresa en términos como normativizar, optimizar, orientar y dirigir. Desde su contenido propio, la enseñanza, la instrucción, el aprendizaje y la formación intelectual, son, en su orden, los términos más citados por los especialistas en el tema que fueron consultados para la definición analítica del concepto. En este contexto, Sáenz subraya la definición de Fernández Huerta, cuando afirma que la didáctica se configura, según las reglas comunes de la construcción científica, por medio de experiencias que dan cumplimiento a la finalidad de la ciencia: la explicación mediante teorías que tengan certeza de probabilidad. El objetivo de la didáctica, es el de tomar decisiones normativas o prescriptivas que, hipotéticamente, serían obligatorias, en torno a los interactivos trabajos que despliegan docentes y discentes. Su fin sería el de la instrucción o integración de la cultura. Es así como Sáenz concluye que la didáctica se ocupa del trabajo docente y discente; se configura como una ciencia, y se orienta a la acción como una tecnología. Ésta siempre se refiere a un tipo especial de intervención: la pedagógica (Camilloni, 2004). Se teoriza a su alrededor para guiar la acción, y a su vez se investiga sobre la acción para prescribir o normatizar las maneras como se ha de actuar en los procesos de enseñanza y, aún, en los de aprendizaje, o, dicho de una forma en la que confluyan ambos, la didáctica expresa el tipo de intervención que tiene que tener quien ocupa el lugar de docente, con relación a los procesos de aprendizaje de quienes buscan aprender en el contexto escolar y en los que se configuran en la sociedad en general (Camilloni, 2004).

Si se define la didáctica desde el diferencial-semántico que, en este caso, alude a los términos pertenecientes al campo semántico de la educación; ésta poseería, teniendo en cuenta el término enseñanza, los siguientes caracteres: su núcleo básico sería la enseñanza; se acentuaría el papel protagónico del profesor; se enfatizaría la transmisión de información. De manera adicional, cuando la enseñanza se contempla desde el denominado acto didáctico global, se entiende como un proceso interactivo entre docente, discente y contexto; una actividad instrumental orientada al aprendizaje; una acción intencional; un proceso inicial de comunicación que va más allá de ella, y una actividad con carácter mediacional. En este aparte, el autor aclara cómo cuando nos referimos al término aprendizaje, se entiende que no existe relación causal entre los procesos de éste y los de enseñanza, aunque sí se verifica una relación de carácter ontológica. De esta forma, se desborda el papel transmisor del profesor y, en consonancia, se recupera el protagonismo del alumnado; con lo que el nuevo rol del primero, es el de enseñar a aprender. Por tanto, resulta bastante claro, en la actualidad, que no es correcto hacer referencia a procesos de enseñanza-aprendizaje, en vista de que la com-

posición que forman estas dos palabras, alude a un proceso que no existe; no existe un único proceso en el que enseñar implique el aprender. Por el contrario, la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes, “y hasta contradictorios” (Camilloni, 2004, p. 27), que se relacionan y se refieren uno a otro en el ámbito de la educación, pero que han de teorizarse de manera diferente, debido a que los de aprendizaje no son consecuencia simétrica de los de enseñanza o, aún más, el uno puede darse en ausencia del otro, debido a que pueden desplegarse procesos de enseñanza que no generan aprendizajes o procesos de aprendizaje que no se originan en enseñanza. De manera consecuente, puede concretarse que la didáctica es una teoría que se ocupa de explicar, entender o comprender los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, con la finalidad de producir teorías sobre ambos, que puedan ser referentes para las acciones que implica enseñar y las que implican el aprender. Desde este punto de vista, la didáctica como disciplina o forma de organización del conocimiento, ha de inscribirse en el ámbito de la pedagogía, el cual se refiere a las teorías que informan las acciones educativas que se despliegan cotidianamente en la interacción humana.

Siguiendo los aportes de Sáenz referidos a los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, es de destacarse la importancia de lo que hay entre la presentación de información y el rendimiento, que trae, como consecuencia, que el alumnado se asume como agente de su propio aprendizaje, sin ser éste el único resultado de lo que hace el profesor. De este modo, los métodos de presentación de la información que desarrollan los docentes, y las estrategias de aprendizaje que construye el alumnado, tienen igual importancia. Finalmente, el privilegiar la acción del estudiante, obliga a la didáctica a tomar en consideración las capacidades de aprendizaje; la práctica; la utilización de estrategias cognitivas y las expectativas del profesorado y del alumnado. Los términos enseñanza y aprendizaje, son relacionados desde el aserto de que el primero pierde su sentido didáctico sin el segundo, debido a que el aprendizaje, vinculado a la enseñanza, se torna en un proceso interactivo en el que alumnado y profesorado participan en un contexto que es tomado en cuenta, en tanto que es, en éste, donde los intercambios se producen. Profesorado, alumnado y contexto, son protagonistas en la enseñanza, ya que han de participar activamente en ella, siendo conscientes del contexto en que se sitúan y para qué generación de aprendizajes informan, así como de la construcción de las experiencias, con relación a las que se configura la acción social humana.

Si se hace referencia a la instrucción, se atiende al desarrollo intelectual; a la preparación técnica y especializada; al aprendizaje disciplinar como instrumento para codificar la realidad, y a lo que especifica la conexión entre enseñanza y aprendizaje. La instrucción es la acción educativa especializada en la que el conocimiento se asume como la capacidad de hacer. Es, en últimas, lo que la escuela, de manera específica, suministra. Finalmente, el autor se refiere a la didáctica desde la formación, que sería el sustrato doctrinal que le brinda sentido a sus diversos planteamientos, y en cuyos contornos atiende a la dimensión humana en la búsqueda del logro de la plenitud personal. A la didáctica, entendida desde la formación, se le confiere un carácter axiológico; se le añade una importante dimensión cualitativa a su acción, y se torna en la reflexión emancipatoria del acto de aprender, tendiente a la autorrealización. Los términos instrucción y formación, se relacionan en tanto que la primera que se refiere a lo técnico, sin la segunda, que se refiere a lo axiológico, se circunscribe a un entrenamiento que se referiría a un ejercicio técnico despreocupado de los efectos en la definición de las subjetividades y de las colectividades en las que éstas devienen. En el caso contrario, el de una formación sin instrucción, se quedaría en el ejercicio lingüístico en el que se especula sobre ideales. Concluye el autor que lo axiológico y lo técnico se constituyen en la esencia del discurso didáctico y en su operativización.

Sin embargo, en definitiva, si se ha de entender la acción educativa como un tipo de acción sistémica, se asume que formación, instrucción, enseñanza y aprendizaje, están interrelacionados y son interdependientes, en la medida en que tienden al desarrollo pleno de lo individual en el contexto de lo social, deviniendo como subjetividad en el ámbito de lo colectivo. Entendiendo lo individual como lo que define la condición humana en entornos gregarios; y lo subjetivo como aquellas definiciones que prescriben las actuaciones automáticas de la cotidianeidad, entrelazadas con el proceso de toma de decisiones en torno a la acción que se desata ante lo inédito, que emerge de las relaciones intersubjetivas.

A través del método genético-histórico, se pueden hacer dos aproximaciones a la definición de didáctica: una de carácter etimológico y otra que tiene en cuenta el agregado histórico a su génesis. Visto a partir de su etimología, el término permite una doble aproximación a la cultura griega y a la latina. Desde la griega, el término proviene del verbo *didáskein*, que significa enseñar, instruir y explicar. La misma raíz tienen los términos maestro, enseñanza, y lo que ha de ser enseñado. El término, como adjetivo, afecta lo que tiene por objeto enseñar, y, como sustantivo, el conocimiento sobre la enseñanza.

Desde la cultura latina, los términos derivados del griego *discere*, que significa aprender, y *docere*, que significa enseñar, se siguen refiriendo a la enseñanza, y se enriquecen con nuevas voces derivadas, como discípulo, disciplina y doctrina.

En el siglo XVI, la didáctica se aplica al arte de enseñar, cuando el término es usado por Wolfgang Ratke, y adquiere su sentido pedagógico con la obra *Didáctica Magna* de Jan Komensky, a quien conocemos por su nombre en Latín: John Amos Comenius. De este modo, “A pesar de la enorme evolución histórica de la educación y de la escuela, la didáctica sigue conservando intacto su sentido etimológico, es decir, algo que trata de la ‘enseñanza’ y de sus procedimientos para hacerla eficaz” (Sáenz, 1998, p. 11). Este sentido, desde luego ha de estar afectado por lo que, en la actualidad, entendemos por “enseñanza”. Dentro este marco, el autor se refiere de la manera que sigue a las transformaciones del concepto “enseñanza” desde su génesis greco-romana, bajo una lógica de cambios de paradigma que no suponen la acumulación sino el entendimiento de la situación a tratar en los referentes que, históricamente, son posibles de constituir en la interacción social en la que, como tales, tienen un efecto. En principio, el concepto “enseñanza” se refería a la transmisión de información o conocimientos. Esta es la visión convencional de la enseñanza que subsiste en la práctica y que tiende a desaparecer en la doctrina. Más adelante, se entiende como condicionamiento, es decir, como la creación de nuevas conductas y hábitos, a medida que se definieron los modelos conductistas skinerianos, que trataban la enseñanza como estructura de refuerzos.

Otra forma de entenderla, se refirió a la dirección del aprendizaje, en tanto la definía el manejo técnico de las situaciones didácticas, con la especificación de propósitos, la configuración de estrategias de acción, la incorporación de recursos técnicos y la evaluación, como sus ejes. La enseñanza también es entendida como orientación del aprendizaje, que permite optimizar las condiciones que abran paso al desarrollo integral de los sujetos. En este sentido, ésta se concibe desbordada del aula, ya que conecta la escuela con el territorio, y la dinámica social con la instructiva.

Finalmente, y lejos de la definición del concepto derivado de un método o procedimiento, Sáenz estima que la didáctica puede definirse a partir de un acercamiento desde el uso común que, en el lenguaje, se hace del término. Tal forma de acercarse a su definición, la legitima el hecho de que el sentido de las palabras, radica en el uso que se hace de ellas. Esta es la vía de la filosofía analítica. En esta vía de definición, la didáctica está, en términos genéricos, centrada en la enseñanza, que ha de cumplir con características tales como: la facilita-

ción del aprendizaje, la presentación adecuada y adaptada a los sujetos, y los contenidos que se estiman valiosos. En últimas, los(as) docentes se refieren, en el uso común del lenguaje, a la didáctica como la que aborda el estudio de las cuestiones referentes a la enseñanza y al cómo lograr su mejora, sin prejuicio de que, como lo afirma Alicia Camilloni, desarrollen dos rupturas: una con la enseñanza espontánea y otra con las teorías implícitas acerca de lo social, que no son naturales y que, por lo tanto, son construidas en entornos socio-temporales específicos. Tales rupturas son las propias de toda disciplina científica (Camilloni, 1995). Para esta autora, la didáctica, de forma general, busca configurar la práctica pedagógica y generar su comprensión alrededor de un objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y discentes construyen, en ambientes en los que configuran distintas formas de interacción, diversidad de conocimientos que tengan significado para la interacción social.

Siguiendo a Camilloni (2004), la didáctica relaciona dos campos que, de suyo, están entrelazados: el primero de ellos, es el que conecta la teoría y la acción pedagógica; el segundo, el que conecta la explicación y la prescripción didáctica. Desde este punto de vista, se entiende que, alrededor de lo pedagógico, se despliegan espacios de construcción teórica que informan la acción, cuya explicación no emerge simétrica con la teoría que la inspira, en torno a la cual se configuran prescripciones o normativas de carácter didáctico, que tienen que ver con la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, se visibiliza una relación entre pedagogía y didáctica, en donde la primera teoriza sobre los procesos empíricos de carácter educativo que se despliegan en los diversos ámbitos de lo social humano, y lo didáctico se configura como aquel espacio de construcción de conocimiento de carácter prescriptivo, en el sentido deontológico, en el que se teoriza sobre los mejores procedimientos para la enseñanza y para el aprendizaje, cuando éstos se realizan de manera intencionada. En este contexto, lo intencional se refiere a fines explícitos que en el proceso de interacción social humana, aparecen como producto de los intereses que configuran quienes actúan en los contornos que va construyendo el quehacer humano.

En definitiva, una de las búsquedas más caras de la didáctica, es la de generar situaciones de enseñanza y de aprendizaje, dado que la primera es un proceso que ha de diferenciarse de la segunda si se quieren alcanzar las finalidades: la de educar seres humanos y humanas autónomas, con posibilidades de desplegar lecturas críticas de su entorno, a la vez que son capaces de ser artífices de la mejora de los transcurrir individuales y colectivos de la sociedad humana, en entornos que se vuelven cada día más vulnerables a las maneras de actuación que, en las épocas moderna y contemporánea, hemos privilegiado tanto en las sociedades occidentales.

La estéril confrontación entre la didáctica general y las didácticas específicas

María Cristina Davini (2004) ha mostrado cómo, quienes construyen conocimiento didáctico desde los diferentes ámbitos disciplinares de las ciencias naturales, sociales y desde las humanidades, han tendido a definir las didácticas específicas como campos determinados de las disciplinas en los que se ha fragmentado el conocimiento científico referido a lo social, a lo natural, y aun a los procesos creativos de los que se ocupan las humanidades. En esta situación, quienes se ocupan de la didáctica general, han tenido que ocuparse también de la delimitación específica de ésta como disciplina, lo que ha conllevado la distancia entre lo disciplinar, referido a la didáctica, y ésta como teoría sobre la acción, referida a la enseñanza

y al aprendizaje. A este distanciamiento, contribuyó la expansión del enfoque tecnicista de la enseñanza (Davini, 2004) que le extirpó, o mejor, le traslapó a la didáctica tres de las cinco preguntas que configuran el proceso de enseñanza: ¿para qué se enseña lo que se debe enseñar? y ¿qué debe ser y hacer la escuela? La expansión del enfoque tecnicista de la enseñanza, fue consecuencia de la tutela que sobre los procesos educativos han querido tener, en principio, los estados nacionales y, de manera subsiguiente, la empresa capitalista, a fin de, el uno, mantener la cohesión social referida a lo estatal nacional, y la otra, funcionalizar para sí la producción de conocimiento, especialmente el técnico, que se deriva del científico. En este panorama, se imponen las teorías del currículo sobre las de la didáctica, o una noción tecnicista; la de currículo con el que se pretenden tutelar los procesos educativos. Esta imposición se sucede en tanto las teorías del currículo traslapando la intención, se concentran en una doble eficacia: la de lo enseñado y la manera como se enseña. Dentro de este marco, las teorías críticas y las hermenéuticas se posicionaron, en primer lugar, manteniendo vigente la pregunta sobre la intencionalidad que rige todo proceso educativo, y su capacidad transformadora de la acción individual y de las acciones colectivas. En segundo lugar, mostrando que la experiencia que arroja la investigación referida a los procesos educativos –asumidos desde el concepto de currículo– es de carácter interpretativo. Con ello, relevaron el vasto espesor de realidades que componen la educación, así como la multiplicidad de visiones y de enfoques que cohabitan en un mismo espacio social en el que mutuamente se perturban para hacer emerger diversidad de situaciones sociales que no están prescritas y que se tornan difíciles de mensurar.

En estas circunstancias, cabe decir que las didácticas específicas y la didáctica general, más que oponerse, han de trabajar de manera complementaria, dado que la investigación sobre los postulados de la general, y los hallazgos de las específicas, no han hecho más que complementarse y enriquecerse de manera mutua. Esto significa que las segundas se han apoyado en los hallazgos de la primera, y que los descubrimientos en el ámbito de una específica han cualificado los de otras específicas, sin perjuicio de que enriquezcan las aseveraciones de la general. A este respecto, es especialmente ilustrativo el concepto de trasposición didáctica que habiéndose erigido como exclusivo para la de las matemáticas, ha traspasado las fronteras de ésta, para cualificar los aportes de otras específicas y los de la general.

Cuestiones o problemas que referencian la construcción de conocimiento didáctico general

Dado que el término “objeto de conocimiento” alude fuertemente, o mantiene una carga que lo referencia con entidades inanimadas que se oponen a lo viviente, en virtud de ser uno de los términos que definen el estilo epistemológico positivista, como aquel en el que los sujetos, mediante el método científico que privilegia lo nomotético, pueden conocer el objeto al que apunta la intencionalidad de conocimiento, en este aparte no se hará referencia a lo que serían los objetos de conocimiento de la didáctica general. Se hará referencia, en cambio, a las cuestiones o problemas que se relacionan con la construcción de conocimiento en torno a un saber que se denomina didáctica general, entendiendo el término como aquel universo intersubjetivo en el que las individualidades que cotidianamente se subjetivizan, interaccionan en los espacios que habitan con otras individualidades en similares procesos de subjetivación, en unos entornos en los cuales perturban y son perturbadas por lo que es viviente y por lo que no lo es; es decir, por aquello que se comunica y por aquello que no.

En este sentido, se pueden mencionar algunas cuestiones o problemas que referencian Alicia Camilloni (2004) y María Cristina Davini (2004), cuando se ocupan de las corrientes

contemporáneas de la Didáctica General. Estas cuestiones o problemas, son, entre otros, los que se refieren a las formas de pensamiento de los(as) docentes; los procesos de enseñanza que pueden desatarse a partir de las teorías implícitas de los(as) alumnos(as); las formas de comunicación productiva intergeneracional; los estudios que se centran en las estrategias de enseñanza y, en general, sobre lo metodológico; las comparaciones que se pueden realizar entre diferentes diseños de programación; los sistemas de evaluación de los procesos de aprendizaje; la gestión o administración institucional; y la formación de los(as) profesores(as).

La didáctica de las ciencias sociales y las didácticas específicas dos maneras de abordar la comprensión de lo social humano

La didáctica de las ciencias sociales, se refiere, en principio, a su enseñanza. De esta manera, surge la necesidad de construir una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales que acuda a las preguntas esenciales de la didáctica: qué enseñar y cómo enseñar, en este caso, en el dominio del área mencionada (Camilloni, 1995), teniendo en cuenta que el discurso didáctico se constituye en la “permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica” (p. 27), que es la propia de la actividad de quien es docente. Para Camilloni, la enseñanza de esta área, exige resolver cuatro problemas específicos y uno de carácter general referente a la didáctica. Tales problemas son: determinar el carácter científico de las ciencias sociales en tanto que se han de distanciar, como toda ciencia, de la opinión. En segundo lugar, se han de determinar las certezas del conocimiento social. En tercero, se han de fijar los límites de objetividad del conocimiento social y su relación con los valores y la acción humana. En cuarto, se ha de abordar la posibilidad de integrar las diversas ciencias sociales. El problema de carácter general, se refiere al establecimiento y desarrollo de criterios para la selección de los contenidos y su conversión o transposición didáctica, que determinan el manejo de la clase y la concordante producción de materiales y soportes que apoyan el proceso de enseñanza (Camilloni, 1995).

Es de anotar que, con referencia a las certezas que se pueden construir en el campo de lo social, se puede concretar que este conocimiento es de carácter interpretativo y que, como lo afirma la autora, no existe un paradigma o un modo de investigación científica que predomine entre dicha comunidad. Por el contrario, los métodos para interpretar las sociedades son diversos y se despliegan frente a subjetividades que, por lo mismo, no se asumen como pasivas, en la medida en que se les defina como objetos de conocimiento. Al revés, las ciencias sociales se posicionan ante subjetividades que afectan los unilaterales y unidireccionales métodos de investigación científica, que heredaron el positivismo y el neopositivismo, de las ciencias naturales que se estructuraron desde la revolución científica y tecnológica del siglo XVI occidental.

En torno a la posibilidad mencionada por Camilloni, de integrar las diversas ciencias sociales, es claro que su didáctica se ha de basar en las interrelaciones que se pueden establecer entre ellas. Para ello, se puede tomar como foco la intencionalidad de explicar, entender, interpretar o comprender las sociedades que devienen de los diferentes espacios que cambian, perturban y afectan cada vez más. Tales interrelaciones, si se sigue la propuesta de Prats, pueden conformar núcleos conceptuales que se han de constituir en el marco de referencia para la definición de los contenidos educativos o de formación de la didáctica de las ciencias sociales. Para Prats, los núcleos conceptuales deben ser dinámicos, es decir, se han de cualificar y variar en sus perspectivas a lo largo del tiempo, en tanto la flecha de éste afecta y complejiza los análisis que se puedan realizar, siguiendo la perspectiva de dicho

núcleo. Además, estos núcleos conceptuales han de ser maleables en el sentido en que sólo se puede enseñar lo que tenga una extensión dinámica o, lo que es lo mismo, creaciones ulteriores a partir de lo enseñado. Lo aprendido no ha de ser estático o meramente repetible; ha de tener especial conexión con el contexto de quienes se involucran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Lo enseñado ha de poder ser transformado en creaciones personales que dignifiquen los devenires individuales y colectivos. Ha de ser asimilado de manera visceral, para que dirija las actuaciones automáticas de la vida cotidiana y las más repensadas, que han de caracterizar las creaciones de carácter intelectual, pues, al ser difundidas, construyen consensos y discensos —es decir, acuerdos o desacuerdos— con el poder político; aquella forma de ejercicio del poder que, en lo social, tiene como función propia su ordenamiento. Esto es así porque a los dispositivos educativos de las sociedades, los determinan los factores políticos (Davini, 2004).

En este marco, la didáctica de las ciencias sociales, se refiere a un proceso de enseñanza, con el reto de definir procesos de aprendizaje, que contempla la re-unión de unas disciplinas que se estructuraron en el siglo XIX de manera independiente, para explicar el mundo, y que a partir de la segunda mitad del siglo XX, tienden a converger para construir interpretaciones y comprensiones del devenir de las sociedades humanas. Por ende, los retos actuales, en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, comprenden la posibilidad de estructurar sólidos conocimientos disciplinares que contribuyan a la construcción de objetos de estudio transdisciplinares, que permitan generar comprensiones del devenir de las sociedades en los espacios-espacialidades que configuran, desconfiguran y reconfiguran incesantemente. De esta manera, en esta área la didáctica busca conformar un núcleo de intereses que orientan la interpretación de las sociedades, a partir de las construcciones particulares que ha definido cada disciplina en torno a su epistemología; los métodos que privilegia para construir conocimiento; las rutinas perceptivas, a las que alude Prats; los conceptos que ha delineado; y, en general, las articulaciones conceptuales que generan las discursividades propias de las teorías.

Por esta razón, las coordenadas de construcción de conocimiento de cada disciplina, son un elemento básico en la formación de los(as) docentes del área. Las disciplinas son, entonces, posibilidades de análisis de las sociedades humanas en nuestra época, en la que se busca realizar travesías entre las islas en las que estuvieron confinados los saberes producidos por cada “coto de caza” que definía cada una de las rutinas disciplinares. Por esta razón, y para el caso de la presente propuesta, la didáctica de la historia busca definirse como un camino que permita definir una reflexión referida al significado y los contenidos de la de las ciencias sociales, que pueda ser desarrollada en los diversos espacios educativos que han creado las sociedades humanas para socializar sus individualidades: los formales, los no formales y los informales, o aquellos en los que se ha teorizado sobre el significado que tienen las otras educaciones.

La didáctica de cada ciencia social, o didácticas específicas, se construyen a partir de la epistemología de cada disciplina, y lo que Joaquim Prats (2000, pp.7-17) denomina “la rutina perceptiva o el esquema de percepción” que se desarrolla en cada una, por parte de quienes la cultivan. Tales esquemas condicionan, conforman y, en definitiva, dan cuenta de los objetos de percepción en el proceso de construcción de conocimiento científico aunque, finalmente, sean naturalizados o pasen desapercibidos para quienes no buscan develar, como lo hacen los se constituyen como observadores de segundo grado, las premisas, prejuicios y las “cárceles” temporales que nos llevan a conocer de determinada manera.

De este modo, puede plantearse que existe lo que podría llamarse complementariedad, entre la didáctica de las ciencias sociales y las didácticas específicas. Lo anterior debido a que

la primera construye cuestiones o problemas de enseñanza en los que es preciso que confluayan los saberes de diversas disciplinas para su resolución. En otras palabras, sucede con la didáctica de las ciencias sociales, lo que sucede con las cuestiones o problemas transdisciplinarios: una sola disciplina no basta para dar cuenta de lo que es susceptible conocer, cuando una cuestión de este tipo emerge. Por ejemplo, lo que se denominaba “pobreza” por parte de la economía, no era posible de entenderse solamente por lo que ésta denomina crecimiento económico; el sentido de la pobreza ha sido entendido como aquellas vulnerabilidades que aparecen cuando disminuyen las oportunidades, lo que sólo se pueden entender si se acude a los conocimientos que arroja la historia, la geografía, la ciencia política, la antropología y, por supuesto, la economía, entre otras.

Por otra parte, las didácticas específicas en ciencias sociales pueden ser puertas de entrada para el entendimiento de lo social humano. Ello quiere decir que si el sentido de esta didáctica es la posibilidad de entender lo social humano como herramienta para su transformación, referida a criterios que dignifiquen la condición humana, las específicas se postulan como puertas de acceso al entendimiento de la totalidad de lo social, de modo que, por ejemplo, la didáctica de la historia permitiría entender el devenir humano desde la actuación de la conciencia sobre lo temporal, o la de la ciencia política permitiría acceder al entendimiento de lo social humano desde las relaciones de poder político que se configuran y reconfiguran en el tiempo.

Preguntas que estructuran el proceso didáctico para la enseñanza

El diseño de un proceso didáctico para la enseñanza, parte de las intencionalidades que guarda el educativo en general, tanto en las instancias educativas formales como las que se desarrollan en contextos educativos diferentes a la escuela. Tales intencionalidades se comparan con los órdenes sociales que se quieran validar, conservar o, por el contrario, transformar. Con esto, se quiere decir que la educación se referencia en lo político o aquella instancia de lo social que pretende ordenar lo social mediante la coacción que se transmuta en coerción; es decir, en el ejercicio de los poderes coactivos e ideológicos que porta la diversidad de actores sociales individuales y colectivos que interaccionan en lo social humano. En el ámbito educativo, en específico, se ejerce el poder ideológico o aquel que emana del dominio de un saber y que pretende construir consensos y discensos —o acuerdos y desacuerdos— con el poder político. El poder ideológico, por tanto, interacciona con el político cambiando, variando o modificando, de manera radical, las formas como prescribe lo social. El ideológico tiene como ámbito privilegiado de ejercicio, los procesos de socialización de corte secular o religioso, por lo que es allí, y en específico en lo que prescribe mediante el trabajo intelectual en torno al saber, en donde se ha de enfocar el análisis de la intención de los sentidos, como razones de ser o finalidades de la enseñanza.

De las intencionalidades se deriva la función social de la enseñanza y, finalmente, el significado de lo que se enseña. Es de anotar que las intencionalidades de los procesos educativos, se refieren en las individualidades y colectividades que concurren en el proceso educativo. Es con referencia a aquellos(as) que componen lo social —que se pretende ordenar de determinada manera—, que se fija la intencionalidad del proceso educativo, que toma el saber socialmente legitimado, para educar (en el sentido de socializar), de determinada manera, las individualidades y colectividades que, interaccionando, hacen devenir lo social humano.

Fijada la intencionalidad —que se referencia en las individualidades y colectividades que concurren en el proceso educativo—, son fácilmente detectables los contenidos que se han

de privilegiar del conocimiento legitimado por las comunidades científicas que se agrupan con relación a las ciencias naturales, a las ciencias sociales y a las humanidades, en las que se ubican, entre otros, los conocimientos que producen los(as) artistas. Ello porque es el conocimiento en general, y el científico en particular, el que se aborda en los procesos de enseñanza que se desarrollan, de manera consciente, mediante un ineludible trabajo de transposición didáctica o conversión del conocimiento científico y humanístico, que se produce para las sociedades occidentalizadas en ámbitos disciplinares, en conocimiento que ha de ser trabajado en los procesos de enseñanza que, como se acaba de precisar, apuntan a una intencionalidad de ordenamiento de las sociedades humanas.

Precisada la intencionalidad referenciada en individualidades y colectividades que conforman lo social, y escogidos los contenidos que se muestran simétricos a la intención con la que se ha de interaccionar con las alteridades en el proceso educativo, emergen las preguntas por los métodos o procedimientos de enseñanza, y las formas de valorar el trabajo en torno a las socialización como humanos, a través del proceso educativo. Estas reflexiones comienzan y terminan con una de las preguntas más trascendentales de la didáctica: ¿qué debe ser y hacer la escuela? y, en general, ¿qué deben ser y hacer los ámbitos sociales en los que se desarrollan, de manera intencionada, procesos educativos? (Camilloni, 2004).

Pintado este panorama, se propone precisar algunas de las intencionalidades que se vislumbran a través del análisis de ciertas investigaciones realizadas en Colombia en las últimas dos décadas, que trabajan en torno a la didáctica de las ciencias sociales. El objetivo es tratar de fijar las prescripciones de ordenamiento de lo social que portan los(as) intelectuales que las han desarrollado. En este contexto, se entiende como intelectual a quien porta poder ideológico mediante el cual ejerce acciones eficaces —dado que construye y reconstruye consensos y discensos—, con referencia a las individualidades y asociaciones que portan poder político; una de ellas, los estados que se postulan como asociaciones con fines de dominación, mediante el porte de poder coercitivo.

Bibliografía

Camilloni, A. (1995). Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2004). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: Camilloni, Alicia; Davini, María C. y Edelstein, G. (comps.). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, María C. (2004). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre

didáctica general y las didácticas especiales. En: Camilloni, A.; Davini, María C. y Edelstein, G. (comps.). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Prats, J. (2000, abril-junio). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, VII (24), 7-17.

Sáenz Barrio, Ó. (1998). *Didáctica general un enfoque curricular*. Alcoy: Editorial Marfil.

La interactividad e influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento científico en las ciencias sociales

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Diana Marcela Arana Hernández

Lina Marcela Cardona González

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

Las prácticas educativas en el enfoque socioconstructivista (Coll, 2008), incluyen los componentes del triángulo didáctico: docentes y estudiantes en interrelación con el conocimiento, desde procesos de interactividad e influencia educativa que buscan la formación de pensamiento autónomo y científico; fundamentación que lleva a plantear un proceso investigativo basado en el estudio de casos múltiple, con el propósito de interpretar las prácticas educativas desde los mecanismos de interactividad e influencia educativa en dos ciclos de indagación en ciencias sociales; uno en escenarios de comunicación cara a cara, y otro en un escenario híbrido (de comunicación cara a cara y mediada por computador), desarrollados por profesores y estudiantes del Programa Ondas de Colciencias en el departamento de Risaralda.

Los resultados evidencian la importancia del trabajo colaborativo que privilegia la interacción entre iguales y la conversación entre profesores y estudiantes, para aprender a indagar en el aula con apoyo de TIC, en búsqueda de la construcción conjunta de conocimiento escolar que propicia el desarrollo del pensamiento científico.

Palabras clave: interactividad, influencia educativa, pensamiento científico.

Introducción

La ponencia es parte de un proceso investigativo sobre los mecanismos de interactividad e influencia educativa, desplegados en un ciclo de indagación en las ciencias sociales por parte de docentes y estudiantes del Programa Ondas de Colciencias, en el departamento de Risaralda, en el que se busca avanzar en el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del pensamiento científico que se desarrollan en prácticas educativas presenciales y en otras con soporte de TIC.

Planteamiento del problema y su justificación

Para aportar a la calidad educativa, Colciencias implementa el Programa Ondas en entidades de educación básica y media del sector público, interesadas en la construcción de una cultura de la ciencia, la tecnología y la innovación, mediante el fomento de pequeños proyectos de investigación en el aula, la escuela o la comunidad, realizados por niños, niñas o jóvenes acompañados de los maestros.

El Programa pretende aportar a la formación del espíritu reflexivo y crítico en los estudiantes, además de mejorar la formación y las prácticas educativas de los docentes en las

instituciones beneficiadas. Sin embargo, no hay estudios a nivel nacional ni regional, que den cuenta de lo que ha venido pasando con la formación del espíritu investigativo de docentes y estudiantes en estos procesos educativos.

Un estudio de impacto del Programa realizado por Colciencias en el año 2006, arroja la necesidad de trabajar en procesos de formación docente que ayuden a superar las tensiones en el tránsito de las preguntas espontáneas de los niños y niñas hacia la indagación y las posibilidades de respuestas científicas, porque la mayoría de docentes manifiestan no saber trabajar pedagogías basadas en la indagación, a pesar de la participación en Ondas durante varios años.

Investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo en la escuela, desde autores como Dewey (1989), Mercer (2001), Lemke (1997), Garrison y Anderson (2005), Cazden (2005), entre otros, han sido realizadas primordialmente en la enseñanza de las ciencias naturales o la matemática y desde los contenidos curriculares oficiales en las aulas de clase. Al respecto, Mauri y Valls (2002) relevan la importancia del pensamiento científico en la escuela, y señalan la falta de estudios centrados en las ciencias sociales.

Por otro lado, investigaciones de Edwards y Mercer (2001) sobre construcción conjunta del conocimiento, promoviendo el uso del lenguaje como instrumento para razonar y resolver problemas; además de los aportes de Scardamalia sobre las posibilidades de la interacción asincrónica en la construcción colaborativa del conocimiento, las indagaciones de Wells (2001) sobre la mediación semiótica en la resolución de problemas, y los avances de Coll et al. (1991, 2004, 2005, 2007), sobre los mecanismos de influencia e interactividad educativa, tanto en entornos presenciales como virtuales en la producción de conocimiento escolar, tienen en común la relevancia de la participación conjunta de profesores y estudiantes en la indagación y construcción del conocimiento.

La comprensión de los mecanismos de influencia e interactividad educativa en el desarrollo del pensamiento científico o reflexivo en profesores y estudiantes del Programa Ondas, que a pesar de estar dentro de la escuela no es currículo oficial puesto que parte de problemas reales expresados por estudiantes y docentes buscando construir conocimiento de carácter global e interdisciplinario en espacios no convencionales, llevan a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué mecanismos de interactividad e influencia educativa se dan en un ciclo de indagación en ciencias sociales, realizados en un escenario de comunicación cara a cara, y otro en un escenario híbrido (con comunicación virtual), desarrollados por estudiantes y docentes del Programa Ondas de Colciencias en el Departamento de Risaralda?

Objetivo general

Interpretar las prácticas educativas desde los mecanismos de interactividad e influencia educativa en dos ciclos de indagación en ciencias sociales; uno en escenarios de comunicación cara a cara, y otro en un escenario híbrido (con comunicación virtual), desarrollados por profesores y estudiantes del programa Ondas de Colciencias en el departamento de Risaralda.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar los mecanismos de interactividad e influencia educativa en cada uno de los dos ciclos de indagación en ciencias sociales seleccionados; el de comunicación cara a cara, y el del escenario híbrido.

- Analizar y contrastar las particularidades y características encontradas en los mecanismos de interactividad e influencia educativa en los dos ciclos de indagación seleccionados en ciencias sociales.

Fundamentación teórica

El enfoque constructivista sociocultural, analiza las prácticas educativas (Coll, 2004) desde una mirada interdisciplinaria que permite describir, comprender y explicar los factores y procesos implicados en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje. Para el autor, esto implica considerar el triángulo interactivo o didáctico desde la actividad docente de enseñanza y la de aprendizaje de los estudiantes, además de las relaciones que se establecen entre ambos en torno a los contenidos o tareas, teniendo en cuenta la posibilidad de incorporación de las TIC como instrumentos psicológicos mediadores entre los tres elementos. Las relaciones entre éstos son dinámicas, consideran las actuaciones manifiestas y encubiertas de profesores y estudiantes respecto a los contenidos o tareas de manera conjunta y articulada, denominada interactividad (Coll, 2004).

La *interactividad* es la articulación de las actuaciones del profesor y los estudiantes, en torno a una tarea o contenido de aprendizaje determinado. El triángulo didáctico tiene en cuenta la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos, como elementos básicos e indivisibles de la práctica; desde lo que se hace, cómo lo hacen y por qué lo hacen, tanto maestros como alumnos en procesos concretos de enseñanza y aprendizaje, e implica formas de organización de la actividad conjunta con varios aspectos básicos a considerar (Colomina, otros, 2001):

La dimensión temporal del proceso enseñanza aprendizaje: ubica las actuaciones de los participantes en el transcurso de un flujo de actividad conjunta, teniendo en cuenta los momentos en que se producen, para que el profesor pueda brindar la ayuda adecuada en el momento oportuno, garantizando así la comprensión del conocimiento en cada situación determinada. Esto lleva a la secuencia de indagación como unidad básica de observación, análisis e interpretación.

La naturaleza de los contenidos: de acuerdo con las exigencias y condiciones impuestas por la naturaleza y estructura de las tareas sobre las que gira dicha actividad (lógicas epistemológicas), según Coll et al. (1992).

La regulación de la participación de acuerdo con normas y reglas que determinan en cada momento quién puede hacer o decir algo, cómo y respecto a qué o quién, se vincula con roles, derechos y obligaciones comunicativas de acuerdo con las características y secuenciación del contenido de aprendizaje en la actividad conjunta.

La articulación o interrelación del docente y los estudiantes en una situación concreta de enseñanza y aprendizaje: tiene en cuenta la reciprocidad de las actuaciones y comportamientos en los contextos sociales específicos. Para Coll et al. (2004), es importante el diseño y selección de situaciones de observación o práctica, el marco social y específico de referencia.

En el marco de la interactividad, se lleva a cabo la INFLUENCIA EDUCATIVA, definida por Coll (1991) en “términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esa ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno”. El doble sentido de la ayuda pedagógica, alude por un lado al hecho de entregar paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, y por otro, a que dicha ayuda proporcione las herramientas

pedagógicas adecuadas y oportunas en la construcción significativa del conocimiento. Los dos mecanismos básicos son:

- *El traspaso paulatino de la responsabilidad y el control sobre el aprendizaje* a los estudiantes, relacionado con los conceptos de “andamiaje”, que apunta a las zonas de desarrollo próximo que el profesor utiliza para ir ajustando las ayudas pedagógicas según las características de cada situación.
- *La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos*, referida a los acuerdos y al proceso de negociación de los participantes hasta lograr comunicación y pactos intersubjetivos, bajo la guía o mediación docente a lo largo de la secuencia de indagación. En las propuestas que incluyen las TIC, el diseño debe distinguir la interactividad pedagógica (formas de organización y comunicación profesor-estudiantes en torno a contenidos y tareas de aprendizaje), de la interactividad tecnológica (incidencia de herramientas y recursos en las formas que toma la relación docente-estudiantes-contenidos) (Mauri et al., 2002).

Además, en la *enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales* desde la teoría de la interactividad (Mauri y Valls, 2002), es fundamental facilitar a los estudiantes el conocimiento y comprensión del medio social desde visiones interdisciplinarias que incluyan las interacciones entre lo histórico, cultural y social de manera interrelacionada, buscando que los alumnos aprendan a interpretar y comprender el mundo en que viven, con capacidad de decisiones político ideológicas.

Por otra parte, en la *formación del espíritu científico en la escuela*, Bachelard (1999) plantea que para enseñar a los alumnos a inventar, hay que generar la sensación de que ellos hubieran podido descubrir, mediante estrategias de confrontación permanente del saber y de las certidumbres. El espíritu científico es aquel que desea saber para interrogar mejor, el que accede a la ciencia para rejuvenecer espiritualmente y aprender a plantear problemas, porque si no hay preguntas, no puede haber conocimiento, y en este sentido el papel de la enseñanza es poner la cultura en movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, propio del pensamiento reflexivo y crítico.

El desarrollo del pensamiento científico implica un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la problematización, es decir, en el estudio de un determinado problema y aportes a la solución del mismo. La base para su desarrollo es la indagación en ciclos creativos, que permitan el desplazamiento en múltiples direcciones y recorridos a través de la clase, el currículo, áreas o campos disciplinares e interdisciplinares. El ciclo de indagación es definido a partir de los aportes de Garrison y Anderson (2005) y Short (1999), como un proceso de enseñanza y aprendizaje interdependiente en la construcción de conocimiento con significado y atribución de sentido, a partir de la exploración de preguntas de los estudiantes, con las que se genera un proceso de carácter teórico práctico que involucra contenidos curriculares desde los intereses y experiencias de los alumnos y docentes, en cuatro fases complementarias que favorecen el desarrollo pensamiento reflexivo (Dewey, 1989), ellas son:

- La fase *desencadenante o de problematización* para la presentación o construcción colaborativa del dilema.
- La de *exploración* para entender la naturaleza del problema, buscar información relevante y posibles explicaciones a partir del trabajo colaborativo con la ayuda de la bibliografía.

- La de *integración* orientada a la construcción de significados y toma de decisiones sobre la sistematización progresiva de los mismos con la guía y acompañamiento docente para detectar posibles fallas.
- La de *resolución del dilema o problema*, que puede darse en diversos niveles: contextualización de soluciones específicas, reducción comprensiva de significados del mismo, demostraciones, aplicaciones directas o indirectas u otras que sean viables y de valor en la actividad educativa.

Los resultados del ciclo llevan a nuevas preguntas y ciclos a partir de los cuales se va desarrollando el currículo a través de prácticas educativas integradoras en la construcción conjunta del conocimiento.

Metodología

La investigación se ubica en el paradigma Interpretativo de origen constructivista (Denzin y Lincoln, 2000). Asume el proceso educativo del aula desde las interrelaciones de los tres elementos que conforman el triángulo interactivo (Coll y Solé, 2001), considerados parte de una realidad dinámica y cambiante a partir de las actuaciones y la actividad discursiva intencional de las personas que las producen en los intercambios con la realidad física y social en los contextos.

Es un estudio de casos múltiple, holístico (Yin, 1998; Stake, 1999); parte de la misma fundamentación teórica y metodológica en las unidades de observación y análisis; en este caso la interactividad e influencia educativa en un ciclo de indagación en ciencias sociales, y se seleccionan dos casos sencillos para ser estudiados en profundidad y en sus particularidades, bajo criterios de relevancia y de la manifestación de los profesores de querer participar, además para el caso híbrido, el profesor debía tener experiencia previa en manejo de TIC.

Las unidades de observación y recolección de información, son dos grupos del Programa Ondas en Risaralda, conformados por docentes de la educación básica oficial y sus estudiantes (entre 6 y 18 años), quienes voluntariamente presentaron propuestas para indagar en ciencias sociales, las cuales fueron aceptadas para la realización durante el año 2008.

El procedimiento se explica en tres fases complementarias para los dos casos: antes, durante y después del ciclo de indagación:

- El antes, para definir la participación en el estudio y las condiciones en que se desarrolla el proceso, teniendo en cuenta que el ambiente sea natural, además de pactar los compromisos en cada situación. Se clarifica la planeación y ejecución del diseño pedagógico y, en el caso híbrido, del diseño tecnopedagógico con el manejo del foro virtual y el wiki, además de definir quién trabaja en cada uno de los casos, de acuerdo con la experiencia previa en manejo de TIC. También se tiene en cuenta el registro audiovisual de todo el proceso bajo consentimiento informado, la realización de autoinformes mensuales, entrega de la planeación escrita y entrevistas semiestructuradas a profesores y estudiantes al iniciar y terminar el ciclo.
- Durante la práctica educativa en la ejecución de la propuesta, se hace seguimiento a todo el ciclo de indagación de Ondas en los dos casos. En el híbrido, la plataforma electrónica bajo la cual se trabaja es el Moodle, porque reúne los planteamientos y exigencias para el trabajo colaborativo, además de ser software libre.
- El momento posterior a la práctica educativa, es de análisis, procesamiento e interpretación de la información.

Hallazgos

De acuerdo con los referentes teóricos y los objetivos planteados, se analizan e interpretan los casos a nivel de mecanismos de interactividad e influencia educativa, además de la evolución conjunta del proceso desarrollado.

La unidad básica para el análisis e interpretación del Ciclo de Indagación (CI) en su globalidad y evolución, son los Segmentos de Interactividad (SI) o de actividad conjunta, definidos por Coll (2001) como “el conjunto de actuaciones típicas y dominantes que exhiben las personas que participan en él y que reflejan la estructura de participación subyacente” y marcan conjuntos de comportamientos esperables o esperados en una sesión de trabajo académico. La identificación de los segmentos de interactividad en cada sesión, sigue dos criterios metodológicos: la unidad temática o de contenido (de lo que se habla o se ocupan los participantes) y el patrón de los comportamientos o actuaciones dominantes (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992), y cada vez que se produce un cambio sustancial en uno o ambos de los aspectos, se inicia un nuevo SI, que refleje la estructura de la tarea académica y de la participación social.

Con los SI en cada Ciclo de Indagación (CI), se identifican los distintos tipos de actuación de profesores y estudiantes, que recogen los aspectos más sobresalientes de la organización de la actividad conjunta en el proceso, hasta encontrar categorías o patrones de participación, bajo criterios establecidos por consenso entre jueces, en los que se dé cuenta de la influencia educativa en los dos casos; el de Comunicación Cara a Cara (CCC) y el Híbrido (CH), con comunicación cara a cara y comunicación mediada por ordenador (CMO); tomados holísticamente en su singularidad e integrados en cada nivel.

En los dos CI se identifican seis SI: Información (IN), Conversación entre Profesores (CP), Conversación entre Estudiantes (CE), Conversación entre Profesores y Estudiantes (CPE), Acuerdos y Compromisos (AC) y Evaluación (EV); en los que se cumple con el patrón temático y/o de actuación de los participantes (ver cuadro 1 con resumen del número y tiempo de los SI con sus respectivos porcentajes en ambos casos).

En el análisis cualitativo, se analiza la caracterización, funciones instruccionales en el proceso, presencia de SI en las sesiones y tendencias de cambio, aportes, simultaneidad en las actuaciones, y demás aspectos que permitan observar las similitudes y diferencias en los casos analizados.

Cuadro 1. Número y tiempo de segmentos de interactividad en cada caso de los ciclos de indagación

Número y tiempo de SI en cada CI	IN	CP	CPE	CE	AC	EV	Total general	Total CO
Número de SI en CCC	31	17	31	3	14	4	96	51
%	32%	18%	32%	3%	15%	4%	100%	53%
Tiempo de SI en CCC	1:39:50	1:28:11	9:28:40	0:16:33	1:26:57	00:14:19	14:34:30	11:13:24
%	11%	10%	65%	2%	10%	2%	100%	77%
Número de SI en CH	25	17	46	7	18	5	118	70
%	21%	14%	39%	6%	15%	4%	100%	59%
Tiempo de SI en CH	1:55:12	0:31:38	10:56:09	0:23:55	1:24:06	00:11:43	15:22:43	11:51:42
%	12%	3%	71%	3%	9%	1%	100%	77%

Fuente: tablas con información general del proceso.

Los SI de Información (IN): implican principalmente trabajo de la profesora que entra a contextualizar, explicar, ordenar u organizar el trabajo, sea presencial o virtual en cada sesión. Todas las sesiones, a excepción de la 4ª en el CCC, inician con un segmento de información. En el CCC ocupan el 32% del total de segmentos durante el ciclo, con frecuencias que oscilan entre los 5 y 17 minutos en distintos momentos de las diferentes sesiones, mientras en el CH ocupan el 21% del número total de segmentos, con una duración de 3 a 9 minutos, distribuidos en diversos momentos de las sesiones, a diferencia de lo ocurrido en el foro virtual, donde ocupan el 57% del total de segmentos; puesto que en un buen número de intervenciones lo que hacen los estudiantes es aportar información bajo la consigna de la profesora.

Los patrones de actuación en el SI de IN a lo largo del ciclo, tienen la siguiente estructura temática categorial en las sesiones presenciales: contextualización, dar o recibir instrucciones como base para el seguimiento de actividades o de exposición magistral de temas. En los cinco foros virtuales realizados en el CH el SI de IN sigue un patrón de actuación diferente: la profesora da instrucciones, dice qué hacer o buscar y hasta cuándo, dando paso a la ejecución por parte de los estudiantes, donde suceden dos tipos de comportamientos: conversaciones entre profesores y estudiantes (4 foros), o aportación de información sin más intervenciones (un foro).

Los SI de Conversación entre Profesores (CP): Implican principalmente conversaciones entre la profesora tutora y la profesora asesora, ambas acompañantes del proceso de los estudiantes. Los intercambios en este tipo de conversación van dirigidos generalmente hacia la aclaración de alguna información o al replanteamiento de preguntas dirigidas a los estudiantes. En ambos casos, se da la misma cantidad de segmentos de este tipo (17). No obstante, al mirar la duración de éstos (cuadro 1), se observan diferencias: en el CCC corresponden a un 10% frente al 3% en el CH.

En los segmentos de este tipo, se encuentran los siguientes patrones de actuación: la profesora tutora da o solicita información sobre alguna temática en desarrollo mediante la formulación de preguntas; igualmente solicita aclaración sobre algún procedimiento o actividades pendientes a realizar en la sesión inmediata o en posteriores. La profesora asesora complementa o amplía la información aportada por la tutora y, conforme a ésta, solicita nueva información ya sea a esta misma o a los estudiantes.

Los SI de Conversaciones entre Estudiantes (CE): corresponden a conversaciones entre estudiantes sin intervención de la profesora. Aparecen pocas veces durante el CI: en 3 de 8 sesiones para el CCC y 4 de 10 para el CH. Éstas se dan generalmente durante el desarrollo de alguna tarea donde los alumnos, como protagonistas, se dirigen a un(a) compañero(a) o compañeros(as) para referirse a algo específico, interpelar o confirmar algo.

Aunque existe diferencia en el número de estos segmentos en ambos casos: 3% para CCC y 6% para CH según datos de cuadro 1, tal diferencia disminuye cuando se observa el tiempo de duración: en el CH corresponden a 24 minutos, o sea el 3% del tiempo total y en el CCC a 17 minutos, es decir el 2% del tiempo total del ciclo. Esto muestra que las conversaciones entre estudiantes son muy pocas; casi siempre hubo acercamiento y acompañamiento por parte de la profesora, quien se convierte en un compañero, más como se mostrará en los SI de CPE.

Los tipos de actuación evidenciados en los SI de CE, se describen como sigue: el estudiante informa sobre producción escrita frente a determinada actividad realizada, enuncia o propone algo frente a algún procedimiento o temática durante la sesión. Otro interviene para constatar, corregir o ampliar la información aportada previamente por el compañero o compañera.

Los SI de Conversación entre Profesores y Estudiantes (CPE): implican el desempeño activo de los participantes; corresponden a las conversaciones entre los tres actores: estu-

diantes, profesora tutora y profesora asesora, quienes se ven envueltos en diferentes conversaciones en las cuatro fases del CI.

Los SI de CPE, ocupan más de la mitad del tiempo total de duración del CI, en ambos casos. En el CCC, corresponden a un 65% y en el CH a un 71%, además de un 33% en los foros virtuales. Esto demuestra que, en las dos situaciones, la interacción entre profesores y estudiantes jugó un papel fundamental en el desarrollo de cada una de las fases del CI. En el CCC, la frecuencia y duración de los SI de CPE fue aumentando con el paso de las sesiones, puesto que inicialmente predominó la información.

A lo largo del ciclo según el patrón de actuación, los tres actores intercambian opiniones, hacen comentarios, aclaraciones o replantean lo enunciado o expuesto por el “otro”, entendiendo este otro como “compañero(a)” o “profesora”. Esta última pasa a ser igualmente “compañera”, en el sentido en que se convierte en una participante más en la construcción conjunta de conocimiento.

Ante las intervenciones de los estudiantes, las profesoras hacen comentarios y motivan la participación. La actuación de la asesora generalmente se caracteriza por replantear lo enunciado por el estudiante, parafraseando con la intención de confirmar lo dicho (cuando se considera correcto) o de que el alumno escuche lo enunciado y lo replantee con relación a lo anterior (cuando se considera incorrecto). En la mayoría de los casos, es la tutora quien finaliza la conversación dando paso a nuevas tareas o actividades.

Los SI de Acuerdos y Compromisos (AC): en éstos se pactan fechas, formas de trabajo u otras actividades a realizar en la misma sesión o en otras posteriores. En ambos casos, los SI de AC corresponden al 15% del total de los SI; sin embargo, hay diferencia en la duración de éstos: 9% del tiempo total para el CH y 10% para el CCC. En los foros virtuales del CH, no se presentan SI de AC.

En los SI de AC, se encuentra el siguiente patrón: la profesora o los estudiantes proponen ideas manifestadas en exposiciones, recomendaciones o indicaciones en torno a la forma de realizar alguna tarea o procedimiento, las cuales se someten a consideración y son discutidas entre los actores (profesora y estudiantes), hasta definir los compromisos. Es la profesora quien enuncia los compromisos acordados, y tanto los estudiantes como ella misma, asumen diferentes responsabilidades en la realización de las actividades o tareas a ejecutar de manera inmediata o posterior.

Los SI de Evaluación (EV): la profesora pregunta sobre el desarrollo de la sesión, invitando a los estudiantes a hablar sobre el desempeño en ésta, con el interés de conocer las percepciones frente al trabajo realizado y los posibles cambios a implementar.

Los SI de EV son los más escasos durante el CI; sólo aparecen en las primeras sesiones (en la mayoría de éstas, al finalizar), y son de corta duración (entre 2 y 4 minutos para ambos casos según cuadro 1). En el CH, los SI de EV no aparecen en los foros virtuales.

Reflexión final

La conversación, en general, y primordialmente entre profesores y estudiantes, genera procesos de interactividad en la construcción conjunta de conocimiento que favorece el desarrollo del pensamiento científico y la autonomía en los estudiantes.

El foro virtual de conversación y debate desarrollado en el CH, inicialmente sólo genera información, y a partir de la conversación entre profesores y estudiantes o entre los mismos estudiantes en torno al tema objeto de indagación, favorece la interactividad e inicia procesos de influencia educativa para el desarrollo del pensamiento científico en profesores y estudiantes.

Los segmentos de información hallados a lo largo del ciclo de indagación, son importantes en la recontextualización, para generar patrones de actuación a nivel de acuerdos y compromisos, o conversaciones que permiten ir delegando la responsabilidad y el control sobre el aprendizaje a los alumnos durante el proceso investigativo.

La indagación colaborativa entre docentes y estudiantes, ayuda a superar la brecha digital intergeneracional y a construir una nueva cultura educativa apoyada en las TIC, que favorezca el desarrollo del pensamiento científico.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en ciclos de indagación desde temas y problemas de interés para profesores y estudiantes, ayudan a salir de la tradición y a construir procesos reflexivos propios del pensamiento científico.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1999). *La formación del espíritu investigativo*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Colciencias (2006). *La ciencia, la tecnología y la innovación en las culturas infantiles y juveniles en Colombia*. Bogotá: Programa Ondas.
- Coll, C. (1991). Constructivismo y Educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: Coll et al. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. pp. 157-186.
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista*. Sinéctica, 25 URL: [www.ub.edu/grintie].
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). *La incorporación de las TIC a la educación: Del diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso*. Disponible en [www.ub.edu/grintie].
- Coll, C.; Palacios, J y Marchesi, A. (comps). (2001). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Solé, I. (2001). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Monereo (2008). *Psicología de la educación virtual*. Barcelona: Morata.
- Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M.J. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y mecanismos de construcción de conocimiento en el aula*. Barcelona: Grao.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Mauri, T., Valls, E. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: Una perspectiva psicológica. En: Coll, Palacios, J. y Marchesi, A. (comps). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. pp. 157-186.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Onrubia, J.; Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2006). *Del diseño tecnopedagógico y el análisis de la práctica educativa al desarrollo tecnológico*. Disponible en: [www.ub.edu/grintie].
- Schort, Katy. (1999). *El aprendizaje a través de la Indagación*. Barcelona: Gedisa.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Piados.

Yin, R. (1998). *El método de casos. Una estrategia de Investigación*. Instituto Tecnológico de Massachusetts.

Ciencias sociales para la vida, un proyecto de identidad cultural

Victoria Castiblanco Ávila
Instituto San Pablo Apostol

Antecedentes

El proceso de globalización ha generado en las últimas décadas serios cuestionamientos teóricos como movimientos de diversa índole, alrededor del concepto y el significado de la identidad para los pueblos y la convivencia planetaria. La Unión Europea ha realizado un proyecto educativo para resignificar la identidad regional en lo que ha denominado la dimensión europea, para referirse a una nueva identidad de carácter inclusivo, en un esfuerzo por superar la identidad de perfil estático y excluyente que definió a los nacionalismos hasta la primera mitad del siglo XX. Se trata de un reconocimiento de las connotaciones negativas que trajo esta concepción de la identidad para los europeos y de una apuesta de esfuerzo mancomunado para comprender el impacto en el continente del componente multiculturalidad que lo caracteriza. Existen cerca de diez proyectos educativos que están buscando la formación de una identidad dinámica o en proyecto, que reconozca, valore y respete la diversidad cultural, y a partir de ello se generen procesos de mayor convivencia y cohesión entre todos los europeos y de éstos con los inmigrantes. El objetivo es la consolidación de la U.E. como bloque en medio de la dinámica de la globalización y las tensiones de poder político y económico que ésta implica.

Para el caso de Latinoamérica, cuando se habla del tema de identidad cultural, existen dos enfoques básicos desde la educación. Las investigaciones educativas encontradas en Venezuela, comparten la perspectiva de fortalecimiento de la identidad cultural como respuesta a la globalización entendida como amenaza. Las razones de esta concepción pueden estar delimitadas por motivos políticos más que a situaciones de real desafío al proyecto nacional, como ocurre en el caso cubano. Por su proceso histórico en los últimos cuarenta años, Cuba se ha visto obligada a replegarse a su interior debido a que su sistema sociopolítico de carácter socialista, cuestiona y contradice al análogo hegemónico en el mundo, basado en la democracia y la economía de mercado. Dentro de las investigaciones realizadas en educación sobre identidad cultural en Cuba, ésta se presenta como una necesidad nacional debido a los cambios acelerados a los que se ha visto expuesta la isla por efecto de la globalización y su particular relación con Estado Unidos. Es posible que el gobierno cubano y muchos de sus nacionales vean este proceso como una amenaza a su sistema, siendo algo obvio, y por lo tanto comprensible. De esta manera, Cuba desarrolla proyectos de fortalecimiento de la identidad cultural como mecanismo para enfrentar los efectos que sobre su sistema sociopolítico y económico pueda tener la globalización.

Investigaciones relevantes en Chile y Argentina sobre identidad cultural, y que se acercan a lo que está pasando en Colombia, parten de la orientación de una propuesta pedagógica para fortalecer procesos identitarios en un intento por fortalecer la formación ciudadana, además de las múltiples inquietudes que han surgido en todo el subcontinente por efecto de la celebración del Bicentenario de las Independencias. Dentro de esta concepción en torno

a la identidad cultural, la globalización es pocas veces identificada como amenaza; es más bien observada como la oportunidad de fortalecer dicha identidad al tener la posibilidad de reconocerse en la diferencia, así como la posibilidad de formar valores para la apreciación y respeto a la misma, como camino hacia la formación ciudadana.

Fundamentación teórica

Identidad quiere decir singularizar, es decir distinguir algo como una unidad en el tiempo y en el espacio, discernible de las demás. La identidad cultural significa la ubicación propia y la de los otros grupos en referencia a una cultura, la clasificación de una persona como perteneciente a un grupo que se supone tiene una cultura específica (Villoro, 1998, p. 63). En otro nivel de significado, la identidad individual se refiere a la representación que tiene el sujeto de sí mismo y que es coherente y armónica con las diferentes imágenes de uno mismo. Aplicando este presupuesto a la identidad colectiva, Villoro la define como una representación intersubjetiva, compartida por una mayoría de los miembros de un pueblo, que constituiría un sí mismo colectivo. Grosser (1999) alude al papel que desempeña la “memoria colectiva”, transmitida por la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc., para la identificación retrospectiva de una colectividad, en especial de la colectividad nacional. Igualmente, explica cómo el contenido de la memoria colectiva está sujeto a variaciones temporales y cómo se fundamenta en mitos que alimentan sentimientos por la colectividad nacional.

La identidad es una constante en construcción, que se forma en la relación con el otro. Cuenta con una estructura multidimensional, ya que se tiene identidad frente a la nación a la que se pertenece, así como a la cultura de la que se hace parte y que se manifiesta en la lengua, la religión, la etnia, etc. Igualmente, dentro de la identidad se encuentran diferentes niveles o subidentidades no excluyentes entre sí, pues así como se pertenece a una etnia, se pertenece a un género, a una familia, etc. Este polimorfismo del ser y su permanente construcción, se conforman en la interacción con el “otro” (Bartolomé, 2002).

Es necesario hablar de identidad hoy en medio de la sociedad de la información, pues, en ésta, la identidad gira en torno a códigos culturales. Las migraciones de los países de la periferia a los países del centro y la globalización, plantean la pregunta sobre cómo construir la identidad desde una perspectiva grupal en la época de la mundialización y los nacionalismos, y cómo superar la concepción tradicional de ciudadanía. En el contexto de una sociedad pluricultural o multicultural, la ciudadanía tiene otras aplicaciones: asumir la diversidad, la pertenencia múltiple y la singularidad como una riqueza individual y colectiva. Desde este punto de vista, hoy asistimos a lo que se ha denominado la crisis del Estado-Nación. En realidad, lo que entra en crisis es una visión de estado homogéneo en el que se identificaba la nación con el grupo mayoritario dentro de ese estado (Bartolomé, 2002).

Al hablar de identidad, identidad cultural y Estado-Nación, es necesario preguntarse: ¿Cuál es la relación de la identidad cultural con la identidad nacional? Independientemente del modelo de nación que predomine, la edificación de ésta requiere un proceso de construcción cultural y de identidad nacional. La nación existe como comunidad imaginada, es decir, por la creencia que la gente tenga sobre su nación (Anderson, 1993). Una nación es una comunidad humana que sobre la base de unas características compartidas, se interpreta a sí misma como espacio político que se convierte en uno de los referentes básicos de las personas que viven en la comunidad. En esta medida, la identidad cultural sería la base de la identidad nacional.

Respecto a la identidad nacional, es necesario definir el concepto de nación. Algunos autores coinciden en afirmar que por nación se entiende a un conjunto de personas que comparten un agregado de símbolos culturales, tales como la lengua, la religión, las tradiciones, etc., además de un origen común y una trayectoria histórica, asentados en un mismo territorio. La identidad nacional es un concepto diferente del nacionalismo, que surge como un componente subjetivo de la identificación colectiva en el contexto de formación de las naciones. La identidad nacional es el mantenimiento y la reproducción continua del modelo de valores, símbolos, memorias, mitos y tradiciones que componen el patrimonio distintivo de las naciones, y las identificaciones de los individuos con aquel patrimonio particular (Smith, 2000).

El nuevo concepto de identidad nacional (Miller, 2000) que se aspira a construir occidente en medio de la sociedad de la información, establece que las naciones se conciben como grupo de personas cuya identidad común esté constituida por una historia y una cultura pública común y compartida, pero donde la calidad de miembro cultural sea inclusiva y no exclusiva. Esto implica que la cultura pública común pueda coexistir con una gran variedad de subculturas particulares. Es este sentido, el sentimiento de pertenencia es imprescindible para generar una ciudadanía activa (Cortina, 1998; Gracia y Lukes, 1999; Kymlicka, 1996). Dentro de los proyectos educativos que adelanta la Unión Europea en este sentido (Bartolomé, 2002), se subrayan dos tendencias en la construcción de la identidad en las sociedades multiculturales:

- Nacionalismo o pertenencia étnico-cultural o nacional.
- Cosmopolitismo o tendencia global que se define por contraposición al nacionalismo.

Es una nueva civilización que integra elementos de todas las culturas, acentuando la construcción de identidad desde la diversidad cultural. Este enfoque universalista debe superar dos tipos de peligros: el de la hegemonía y el de la uniformidad, que se puede ejercer mediante la colonización cultural propia de nuestra época. En muchos lugares del planeta, modernización equivale a occidentalización, y es una tendencia que los progresos técnicos cada vez acentúan más. Esta realidad no la viven de la misma forma quienes han nacido en la civilización dominante y quienes han nacido en otra. Los primeros pueden transformarse, progresar y adaptarse sin dejar de ser ellos mismos. Sin embargo, para el resto del mundo la modernización siempre implica el abandono de una parte de sí mismos (Maaluf, 1999). La universalidad significa pluralidad y diversidad, como opuesto a homogeneidad. El valor de la pertenencia se verá aumentado por la reflectividad que resulta de experimentar con otras culturas, e inversamente, sólo aquellas prácticas culturales que los miembros del grupo consideran valiosas contribuirán a la diversidad de una cultura pública.

El desarrollo y/o fortalecimiento de la identidad cultural cobra mayor vigencia en tiempos de la sociedad de la información, donde la globalización define la manera que los países participan de la misma en términos de beneficio. Una nación con identidad mantiene una especie de adhesión emocional (identitaria) al proyecto nacional, es decir, que se identifica y compromete con dicho proyecto común. En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela resulta ser mucho más que la impartición de unos conocimientos para convertirse en el medio para generar esa adhesión emocional e identitaria al proyecto nacional. No se trata de falsear los acontecimientos del pasado ni de idealizarlos para crear una identidad ficticia, sino de analizar objetivamente el pasado para la comprensión de lo que somos realmente en el presente, y así tener la posibilidad de generar proyectos que brinden una mejor sociedad a las futuras generaciones.

Los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales (MEN, 2007), buscan superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos a la que se había

asociado esta área de conocimiento. Para ello, los nuevos lineamientos pretenden promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos(as) críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones, dentro de los contextos local, nacional y global.

La identidad cultural genera en el individuo un conjunto de representaciones singulares y características que lo identificarían en relación a los otros, y ello deriva hacia la formación de una conciencia histórica y de identidad nacional, en la medida en que las distintas generaciones de connacionales de un país aceptan y se reconocen en las acciones individuales y colectivas que han tejido en el tiempo la urdimbre de la historia nacional (Rengifo, 2006).

Es así como se fundamentan conceptualmente las razones por las cuales el proyecto *Ciencias Sociales para la vida, un proyecto de identidad cultural* busca la orientación de la enseñanza de las ciencias sociales en un proyecto de formación del ciudadano a través del fortalecimiento y/o desarrollo de la identidad cultural.

Problema

El proyecto *Ciencias Sociales para la vida, un proyecto de identidad cultural*, surge en el Instituto San Pablo Apóstol ISPA, institución de educación secundaria, adscrita a la Arquidiócesis de Bogotá y en convenio con la Secretaría de Educación Distrital que atiende a población de la localidad Rafael Uribe Uribe. Como situación problema, se encontró que los estudiantes que ingresan al ISPA en grado 6° (sólo se reciben estudiantes para este grado) consideran que la clase de ciencias sociales carece de un componente formativo, y la reconocen más bien como una asignatura que se limita a brindar una información irrelevante sobre el pasado, que iría a crear lo que en el imaginario colectivo se denomina como “cultura general”. Por otro lado, se apreció que la identidad que tienen estos estudiantes frente a Colombia está relacionada con aspectos negativos de la misma; es decir: narcotráfico, corrupción en todos los niveles sociales y manifestaciones; además del prejuicio extendido socialmente acerca de que Colombia no constituye un espacio cultural enriquecido en relación con lo existente a nivel mundial, sobre todo Norteamérica, Europa y algunos países orientales.

Desde esta situación problemática, la docente titular del área (autora de esta ponencia); creó en el ISPA un proyecto pedagógico denominado Proyecto de Identidad Cultural, que desde el 2006 se ha venido estructurando a las exigencias del Plan de Estudios de Ciencias Sociales. Las diferentes actividades articuladas al mismo han recibido un seguimiento para su progreso y proyección, como parte de un proyecto de investigación en el aula. Su objetivo radica en el desarrollo y/o fortalecimiento de la identidad cultural por medio de la enseñanza de las ciencias sociales, para hacer significativo el proceso enseñanza-aprendizaje de esta área de conocimiento al convertirse en un ámbito formativo para su vida.

Preguntas de investigación

¿Cómo fortalecer la identidad cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales como estrategia para hacer esta asignatura más significativa?, ¿el fortalecimiento de la identidad cultural puede formar un criterio sólido y actitudes consecuentes en el estudiante para que éste se asuma e interactúe creativamente como un ciudadano del mundo sin soslayar su esencia colombiana y latinoamericana?

Objetivos

- Establecer relaciones entre las disciplinas de las ciencias sociales y los ámbitos de la vida cotidiana del estudiante.
- Conocer y recrear diferentes manifestaciones culturales de nuestro país reconociendo los lazos de identidad que poseemos frente a ellas y/o generando vínculos ante las mismas.
- Despertar el interés por las manifestaciones culturales nacionales y sus potencialidades dentro del contexto contemporáneo de la globalización.
- Reconocer las posibilidades lúdicas y formativas de la agenda cultural de Bogotá y participar de la misma.

Metodología

La metodología privilegia la interrelación docente-saber-estudiante, acogiendo a la perspectiva metodológica cognitiva; así como a la participación activa del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, acogiendo a la metodología constructivista. El docente propone actividades que implican la integración de contenidos del área, contextualizados en la cultura y los conocimientos previos de los estudiantes. Éstos participan creativamente generando un proceso en el que van rediseñando la invitación inicial con sus aportes.

La metodología involucra tres fases del aprendizaje:

- Una *etapa de exploración* de los conocimientos y percepciones que tienen los estudiantes sobre los diferentes componentes de la cultura de nuestro país.
- Una *etapa de aclaración* que gira en torno al desarrollo de diferentes actividades sobre la cultura de nuestro país, su proceso histórico de construcción y su articulación al plan de estudios.
- Una *etapa de aplicación* en la que los estudiantes presentan diferentes proyectos según el aspecto que se esté desarrollando por curso. De esta manera, los estudiantes construyen conocimiento acerca de la identidad cultural.

La estrategia metodológica está diseñada en tres fases:

Grado 8°: sensibilización hacia la comprensión de los conceptos básicos de civilización, cultura y patrimonio a partir de la temática de las culturas precolombinas. Contextualización de los conceptos herencia cultural, multiculturalidad y sincretismo a partir del periodo colonial en América. Importancia contemporánea del proceso de independencia para nuestro país.

Grado 9°: profundización conceptual y recreación de manifestaciones culturales contemporáneas propias de nuestro país, en constante relación y diálogo con lo latinoamericano (Guerra Rodríguez, 1996) y mundial.

Grados 10° y 11°: Comprensión de Colombia en el contexto nacional, latinoamericano y mundial. En grado 10°, la temática gira en torno a la historia de Latinoamérica y Colombia desde mitad del siglo XX hasta hoy. En grado 11° se analiza el concepto de Estado-Nación en el contexto de la globalización, el proceso histórico de la conformación de la nación en Colombia y la importancia de la formación ciudadana para el desarrollo de un proyecto nacional. Se realizan debates en clase en torno a interrogantes de los estudiantes sobre la situación política, económica y social actual de Colombia, para identificar las necesidades de nuestro país como nación, y sus retos frente a la globalización.

La estrategia didáctica contempla

Medios audiovisuales como la televisión y el cine: de allí nace un subproyecto para grado 9° denominado “Aprendamos Ciencias Sociales a través del cine”, que hace énfasis en el conocimiento, apreciación y crítica al cine colombiano y latinoamericano.

Elaboración de murales en los salones por curso de acuerdo con la temática que se esté desarrollando en el momento. Por ejemplo, grado 8° realizará murales alusivos al patrimonio de las culturas precolombinas; así como del sincretismo cultural de la colonia y la iconografía respectiva del proceso de independencia; grado 9° sobre la arquitectura urbana de Bogotá antes y después del Bogotazo.

Asistencia a espacios y eventos culturales que brinda la ciudad capital (museos, teatro, conferencias, recorridos, eventos especiales, etc.). Se busca que los estudiantes reconozcan la potencialidad cultural de Bogotá y la reconozcan como una ciudad que brinda espacios formativos de alta calidad. Además se pretende orientar el manejo formativo y lúdico del tiempo libre.

Programación y realización de actividades culturales por curso en el colegio: exposiciones en la reflexión diaria sobre patrimonio, noticias culturales de Colombia, etc. Este trabajo se realiza en conjunto con el proyecto de bilingüismo, razón por la cual las actividades deben hacerse en inglés y contener actividades para la participación del público. Grado 8° realiza una obra de teatro relacionada con el proceso de independencia de Colombia, y grado 9° realiza la muestra de folclor nacional en el marco de fiesta del 12 de octubre, denominada “Colombia multicultural”.

Salidas de campo a lugares tanto rurales como urbanos: esta estrategia busca relacionar los ámbitos sociales de la vida del estudiante con la riqueza cultural y natural de nuestro país. Se hace énfasis en visitas al patrimonio histórico, cultural y natural, que brinda la capital y sus alrededores.

Análisis de la información

La presente ponencia es el resultado de una investigación que se encuentra en proceso y por lo tanto no se han realizado aún los análisis de datos. Sin embargo, el trabajo desarrollado con los estudiantes hasta el momento, ha mostrado algunos resultados que presento a continuación.

El seguimiento y valoración de los logros del proyecto se realiza por medio de cuatro actividades clave: 1. Un diálogo bimestral con cada curso acerca de los alcances de los logros planteados para el mismo y creación de estrategias de mejoramiento a seguir. 2. Desarrollo de guías de trabajo, cuando se requieren, para orientar y profundizar en temas, así como para identificar avances; 3. Encuesta anual de opinión (desde 2007), como mecanismo para identificar avances y reorientar procesos; y 4. El disfrute y apropiación de las distintas actividades por parte de los estudiantes. Este punto es clave, pues así no sean medios viables de medir para la muestra de resultados en una investigación, considero que cuando los estudiantes se entusiasman con las actividades del proyecto, proponen nuevos ejercicios, salidas pedagógicas, etc. y solicitan ser sus orientadores; es un gran indicador de que están disfrutando, aprendiendo y apropiándose de las mismas.

Con estos instrumentos, se analiza si se están cumpliendo los objetivos y se reformulan actividades y estrategias cuando se requieren. De todas las actividades se tiene un archivo compuesto del registro de las mismas en video, fotografía, guías, encuestas y escritos libres.

Conclusiones

Reitero que la presente ponencia se trata de un informe de investigación que está en proceso. Hasta el momento estoy pensando en un medio que me permita medir el desarrollo de la identidad cultural. Considero que se trata de medir, más que un concepto, una serie de actitudes. Lo que encuentro, por ahora, como logros del proyecto son:

- En grados 8° y 9°, inquietud por conocer más sobre temas relacionados con identidad cultural y patrimonio; grados 10° y 11°, el nivel conceptual progresivo de los estudiantes que se manifiesta en los debates de clase, en todos los cursos, la actitud positiva y propositiva frente a las actividades programadas por el proyecto.
- A través de los escritos libres, diálogos informales y encuestas, encuentro que los estudiantes consideran que el impacto académico es alto porque se comparan con otros estudiantes, tanto de su entorno inmediato como de otros contextos, y consideran y se sienten con mayores fortalezas en conocimientos y en capacidad crítico-reflexiva. A su vez, algunos consideran que el impacto social del proyecto es mínimo pues identifican su entorno como poco flexible para alcanzar cambios significativos como los logrados en el colegio. Algunos consideran que el impacto social no se presenta a nivel macro, pero identifican que la educación brindada en el colegio les otorga una formación social y humana que les permitirá modificar su entorno inmediato, aspecto que consideran como un proceso lento pero importante para alcanzar un impacto social de mayor amplitud.
- Considero que el proyecto que surgió dentro de una asignatura para proyectar el conocimiento de la misma hacia una formación significativa, ha obtenido buenos resultados frente a sus objetivos académicos, ya que he ido encontrando elementos para fortalecer más directamente el PEI, surgiendo así la idea de convertirlo en un proyecto transversal.

Bibliografía

Bartolomé, M. (coord.) (2009). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Beck, C. A. J. y Sales, B. D. (2001). *Family mediation: Facts, myths, and future prospects*. Washington, DC, EE.UU.: American Psychological Association.

Gómez, T. (2004). Lugares de la memoria e identidad nacional en Colombia. En: Arocha, J. (comp.) *Utopía para los excluidos*. Bogotá: Facultad de Ciencias humanas. U.N.

Giménez Montiel, G. (2002). Paradigma de identidad. En: Chihu, A. A. (coord.) *Sociología de la identidad*. México. D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

Guerra Rodríguez, C. (1996, enero). Sujetos sociales, subjetividad y democracia en América Latina. *Revista Foro*, (28).

MEN (2007). *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales*.

Mato, D. (coord.) (2003). *Políticas de identidades y diferencias sociales, en tiempos de globalización*. Caracas: Faces Ed.

Rengifo, D. (2006). *Historia, Educadores e Identidad Nacional*. Venezuela: Ágora -Trujillo Año 9 N° 18. Consultado septiembre 2008. Disponible en: [<http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/agoratrujillo/agora18/articulo10.pdf>].

Rodríguez González, A. L. (2003). *Memoria colectiva, historia e identidad*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.

Sagastizabal, M. (coord.) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*.

Los actos cívicos y culturales un espacio para el ejercicio de la ciudadanía

Wilson Antonio Bolívar Buriticá, María Raquel Pulgarín Silva
Universidad de Antioquia

Resumen

La ponencia describe los resultados de la investigación realizada en seis Escuelas Normales Superiores (ENS) del departamento de Antioquia, la cual examinó las concepciones de ciudadanía, prácticas pedagógicas y los rituales presentes en los actos cívicos, actividad profundamente arraigada en la tradición escolar. Se pudo establecer que los docentes valoran positivamente los actos cívicos por cuanto, según ellos, permiten una formación ciudadana basada en la autonomía, la libertad y la crítica racional. Los consideran un espacio para el desarrollo de habilidades sociales, la participación, la formación en valores, el análisis de problemas sociales y la manifestación de las identidades propias de las regiones. Incluso plantean referentes teóricos desde autores como Cortina, Freire y Magendzo, entre otros, para sustentar una formación ciudadana no tradicional en las instituciones. Sin embargo, dichas concepciones no siempre se vuelven experiencia y, menos aún, no se practican en los encuentros, tal y como lo afirman los estudiantes, para quienes los actos cívicos son una actividad programada desde los docentes y en las que se sigue recordando efemérides y donde la instrucción cívica, es la tarea fundamental.

Palabras clave: formación ciudadana, proceso docente, prácticas pedagógicas, actos cívicos y culturales.

Consideraciones iniciales

Al abordar el estudio de los actos cívicos y culturales, considerados como una de las prácticas pedagógicas con más tradición en el ámbito de la escuela, se asumió la tarea de leer en el contexto de seis Escuelas Normales Superiores del departamento¹, las dinámicas que en ellos se dan, con miras a hacer conscientes a los maestros, de las múltiples posibilidades que se tienen en el proceso docente, de articularlos a la formación ciudadana, relacionándolos además con los proyectos de aula que se lideran desde las áreas de conocimiento escolar. Los actos cívicos son actividades pedagógicas que han venido perdiendo vigencia o, mejor, importancia en la comunidad educativa tanto así, que estudiantes y profesores han insistido en la necesidad de re-significarlos para convertirlos en un espacio para la participación y la ampliación de la democracia.

A través del proyecto, los actos cívicos fueron la práctica motivo de reflexión, es decir se cuestionó lo que se nos presenta como evidencia, constituyéndolo en algo observable, observación entendida no como la contemplación, sino donde los protagonistas de esta práctica se leen a sí mismos, piensan en el deber ser de estas prácticas y su pertinencia en el contexto de

1 ENS de Amagá, Bajo Cauca, Copacabana, Jericó. San Jerónimo y Santa Rosa de Osos. Quienes acudieron al llamado hecho por el grupo de investigación a todas las ENS en convenio con la Universidad.

la formación del ser humano a la vez que se atreven a pensar en nuevas formas de abordar su dinámica en las instituciones escolares.

Es una lectura crítica de la cotidianidad de la escuela a la luz de los actos cívicos, y que va unida a la preocupación por los nuevos requerimientos del sistema educativo colombiano, formar ciudadanos capaces, propositivos, como se lee por ejemplo en los estándares básicos de las competencias ciudadanas, documento donde se definen las competencias como “las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, para participar democráticamente y valorar el pluralismo” (MEN, p. 6). Finalidad que no sólo se alcanza mediante el currículo explícito en los planes de área, sino desde todas las actuaciones y experiencias que en las instituciones educativas se dan, entre las que ubicamos los actos cívicos y culturales, que de manera muy directa se relacionan con los procesos de enseñanza. En este sentido, el objetivo general que orientó la ejecución del proyecto, se resume en fundamentar una propuesta pedagógica para la dinamización de los actos cívicos y culturales que se lideran en las ENS desde el núcleo ético social, y con ello fortalecer la formación ciudadana en la comunidad educativa.

En general se coincide en la necesidad de reevaluar, recrear y modificar la intencionalidad repetitiva de los actos cívicos, y oxigenar dicha práctica pedagógica con nuevas propuestas y estrategias, convirtiéndolos en actos colectivos creativos; superando el activismo, reconociendo que pueden llegar a ser promotores de una formación integral, y constituirse en espacios académicos promotores del conocimiento social. A través de los actos cívicos y culturales, puede fortalecerse el encuentro de las tres dimensiones del proceso docente: instrucción, desarrollo y educación; es decir, en ellos se logra evidenciar el valor agregado que tienen estas prácticas escolares en el desarrollo de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales y, en especial, se reconocen como el espacio donde se hacen visible el diálogo de saberes docentes y la integración curricular, siempre y cuando sean concebidas como acciones pedagógicas conscientes y colectivamente dinamizadas.

La descripción de los actos cívicos como práctica pedagógica, fue más allá de los análisis de lo inmediato, lo particular; se hizo posible el acercamiento a teorías latentes en los discursos de los docentes, a la revisión conceptual de los referentes teóricos enunciados por ellos, logrando un reconocimiento de las propuestas de formación ciudadana que históricamente se han venido dando en nuestro contexto mediante un proceso reconstructivo, llegando por momentos a incertidumbres y contradicciones latentes en las prácticas explicativas dadas por los docentes co-investigadores en el proyecto, y por las afirmaciones ofrecidas por los estudiantes. Sin embargo, se logró descubrir en los diferentes modos de análisis de cada una de las ENS, diferencias que van a dar lugar a múltiples realidades, a un buen número de propuestas de intervención pedagógica que denotan algunas preferencias teóricas frente a la formación ciudadana.

Si bien se avanzó en la comprensión de los actos cívicos que actualmente se lideran en la ENS, e inclusive en la fundamentación de una propuesta creativa que hace de ellos una invitación pedagógica original y diferente, posibilitadora de formación ciudadana, queda mucho por indagar y analizar con los colectivos de docentes sobre las dinámicas de su aplicación.

Es necesario exaltar aquí, cómo entre los mayores logros del proyecto se contemplan: el acercamiento a la concepción de los actos cívicos y culturales desde los imaginarios de los docentes y, en especial, la consolidación de un verdadero equipo de trabajo entre los miembros del grupo investigador, donde los docentes co-investigadores de las ENS, lograron apropiarse de los fundamentos conceptuales y metodológicos de la investigación educativa, de unas rutinas básicas muy puntuales a considerar a la hora de realizar ejercicios de investi-

gación desde el aula, tarea que espera implementarse en la formulación de los actos cívicos y culturales en cada una de las ENS.

Aunque también nos quedan muchas necesidades por resolver en esta tarea de fortalecer la investigación y hacer comunidades académicas, proyectando la universidad a las regiones, igualmente son muy notorias las debilidades manifiestas a la hora de dar cuenta de las lecturas realizadas a través de un texto escrito, producir sentidos de lo analizado en grupo, como también lo es el reconocer la formación ciudadana como la finalidad misma de la educación, la cual, a través las prácticas pedagógicas, puede cohesionar y/o transversalizar las diferentes áreas de conocimiento que en el currículo se ofrecen.

Algunos referentes de la formación ciudadana

Ante los amplios desarrollos científicos y tecnológicos vividos en el mundo actual, la educación, y en particular los currículos escolares, demandan cambios y ajustes acordes con unas sociedades cruzadas por la información, situación que ha dado lugar a nuevos retos en la formación de los ciudadanos de hoy. Uno de ellos, como lo afirman Gil y Wilches (2007), es lograr la alfabetización científica, la cual se ha convertido en:

... una necesidad para todos; todos necesitamos utilizar la información científica para realizar opciones que se plantean cada día; todos necesitamos ser capaces de implicarnos en discusiones públicas acerca de asuntos importantes que se relacionan con la ciencia y la tecnología; y todos merecemos compartir la emoción y la realización personal que puede producir la comprensión del mundo natural (Pérez, 2007).

Hoy en día nadie pone en duda la necesidad de manejar los sistemas de información, las técnicas básicas para buscar, clasificar, ordenar, interpretar y recrear la información, así como el requerimiento de la competencia de la segunda lengua, que le permita acceder a las bases de datos de los avances científicos que generalmente se presentan en lengua inglesa. Es decir, hacer de los ciudadanos seres informados, actualizados en la ciencia y la tecnología, conocedores de los espacios que habitan y capaces de comprometerse con el desarrollo de sus comunidades.

En este sentido, como lo explica Moncada (2004), a la escuela se le encarga la tarea de formar para actuar socialmente no sólo en ella, sino también fuera de ella, desde la comprensión de las relaciones escuela-entorno, escuela-ciudad y escuela- cultura, es decir formar para el desarrollo afectivo, cognitivo, biológico, creativo y estético de cada persona, lo cual implica formar para el desarrollo y consolidación de proyectos sociales, culturales y políticos.

Desde la educación, se pretende desarrollar las diferentes habilidades que requieren ser aprendidas, cultivadas: habilidades sociales, cognitivas, procedimentales y actitudinales, las cuales no son más que los aprendizajes que se buscan lograr a través del proceso docente. Ésta no ha sido una tarea que se asuma de la misma manera a través de la historia, y mucho menos ha tenido desarrollos iguales en las diferentes culturas y naciones. En el caso del currículo colombiano, la formación ciudadana ha sido encomendada al proceso de enseñanza de las ciencias sociales, primero desde la instrucción cívica, luego desde una cátedra de educación para la democracia, y últimamente desde el desarrollo de las competencias ciudadanas.

De manera general, la formación en la ciudadanía exige el desarrollo de competencias y actitudes de los estudiantes para vivir en comunidad; en este sentido, compromete todas aquellas acciones orientadas a la adquisición de información que permita asumir posiciones críticas, así como participar, abarcar la habilidad para asociarse, colaborar con otros, intercambiar opiniones, expresarse y modificar sus opiniones de acuerdo con criterios responsa-

bles y racionales. Las competencias no se desarrollan por medio de la recitación de formulas teóricas de cómo funcionan los distintos mecanismos de participación, sino mediante la práctica desde las aulas de todas aquellas acciones que sean democráticas y participativas, lo cual trae consigo el segundo reto para la educación, y en particular para los maestros, de hacer del proceso docente un proceso significativo provocador en los estudiantes de aprendizajes con sentido, y de aplicabilidad en sus contextos y espacios locales.

Tradiciones teóricas en la relación ciudadanía y educación

La formación ciudadana, a la que actualmente se le apuesta en el desarrollo de la educación en Colombia, se fundamenta en múltiples tendencias teóricas y didácticas, donde se destacan los aportes de autores como Jhon Dewey, para quien la democracia tiene su campo ideal de aprendizaje en la escuela, mediado por la experiencia; Cortina (2005), quien plantea la escuela como un espacio para la formación en valores y la construcción de una ética de mínimos; Habermas (1990), quien insiste en el encuentro con el otro desde el diálogo, en tanto que Giroux (2006) presenta la escuela como esfera pública y democrática; y, Magendzo (2006), quien identifica a las instituciones educativas como espacios para el fortalecimiento de los derechos humanos.

Son referentes teóricos que se enlazan con concepciones didácticas como la teoría de los procesos conscientes, con Álvarez de Zayas (2000), donde la escuela ha de educar a los estudiantes desde una apuesta a la excelencia, y desde la vida misma, donde se logre preparar para el desempeño exitoso en la vida real, y desde paradigmas y enfoques críticos de la didáctica. Es ahí donde se da el encuentro con propuestas pedagógicas críticas como *La investigación como base de la enseñanza* de Stenhouse, *La pedagogía de la pregunta* de Freire, y *Para la comprensión* de Gadamer, entre otras.

A partir de la Ley 115 de 1994 y de las reglamentaciones posteriores a esta ley de educación, como lo son los lineamientos y estándares curriculares, nuestro sistema educativo viene avanzando en la fundamentación y el direccionamiento de las habilidades requeridas a través del proceso formativo de los estudiantes. Requerimientos que se ubican en las nuevas condiciones sociales, económicas y políticas, tecnológicas y científicas de la sociedad. Esto no significa que estemos a tono con todos los avances científico-técnicos e informacionales de la época, pero sí apostándole a los nuevos retos de la sociedad mundial.

En este sentido, Restrepo et al. (2001), afirman que

... la escuela debe iniciar al estudiante en el desciframiento de lo que significan las teorías, no tanto en su contenido exhaustivo (pues debe postergarse para la educación universitaria y, más aún, para la formación doctoral el dominio relativamente pleno de una teoría o de un saber sobre lo que significan las teorías), como en su método de proceder, es decir, en el espíritu de investigación científica.

Los autores insisten en la necesidad de incorporar en el estudiante el método experimental de la ciencia: es decir, en adquirir el espíritu de asombro, de interrogación y de duda, a lo que, autores como Stenhouse, proponen la investigación como base de la enseñanza, donde la re-creación de los contenidos mediante la inclusión de los procesos dados en la producción del conocimiento, se ofrecen como la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Orientar la formulación de nuevas propuestas pedagógicas para el desarrollo de los actos cívicos y culturales en las instituciones educativas, y que conlleven a la formación ciudadana, demanda que el proceso docente no sólo incluya contenidos instructivos (cognitivos),

procedimentales o desarrolladores, sino también actitudinales. Estos últimos permiten procesar y responder a estímulos sociales de una manera eficiente, pero sobretodo se dirigen a la promoción del respeto y la defensa de los derechos humanos.

Los contenidos instructivos que propenden por el desarrollo de actitudes favorables a la convivencia y la formación ciudadana, los ofrecen las diferentes áreas, en especial las llamadas ciencias sociales. Son contenidos acerca de los derechos humanos, la diversidad cultural, las formas de gobierno, deberes y derechos del ciudadano colombiano y del ciudadano a nivel mundial, reconocimiento de los problemas socio-ambientales, etc. Es una formación en el pensamiento, dirigida a la obtención de una cultura política. Conocimiento que le posibilita al estudiante las herramientas para actuar constructivamente con el conocimiento obtenido, y “relacionarse con otros de una manera más compresiva y justa, ser capaces de resolver problemas cotidianos” (MEN, 2004, p. 8). La instrucción y el saber qué hacer con ese conocimiento, dan lugar a unas actuaciones que muestran consigo unas actitudinales frente al otro, frente a los demás. Cuando se tiene información sobre un tema o problema en especial, se da la participación, y por ende se estimula la conversación, el diálogo con el otro.

Ruta seguida en la lectura de los actos cívicos y culturales en seis escuelas normales superiores

El tema de la formación ciudadana a partir de la dinámica de los actos cívicos y culturales, y en particular del desarrollo de competencias ciudadanas, es un tema vigente e interesante en el campo de la docencia, el cual no ha sido precisamente problematizado para su comprensión y, menos aún, no se ha abordado para su discusión y análisis por parte de los docentes, en general desde sus prácticas escolares. Aquello de educar para la vida, formar para la ciudadanía o pensar en una escuela de excelencia, puede dejar de ser un ideal manifiesto en los proyectos educativos institucionales, siempre y cuando sea interiorizado por el maestro y puesto en marcha desde las prácticas pedagógicas cotidianas en el proceso docente y en los proyectos de aula que tienen lugar en las instituciones educativas en nuestro país. Una de esas prácticas pedagógicas más tradicionales en la escuela, la constituyen los actos cívicos que se realizan periódicamente y en todas las IE del país, y que en su mayoría se leen como una simple tarea de reunir a los estudiantes en las fechas patrias, para recordárselas e insuñarlos. Situación que se convierte en una oportunidad para transformarla desde la inclusión de la formación ciudadana, en su concepción y dinámica.

Problema que se sintetiza en la pregunta: ¿cómo articular la formación ciudadana a las prácticas pedagógicas de los actos cívicos y culturales liderados desde los núcleos interdisciplinarios ético-social definidos en el Plan de Formación de las Escuelas Normales Superiores, en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y con ello fortalecer los procesos de formación ciudadana?

En esta dirección, se enmarcó el desarrollo del proyecto de investigación: tratar de hacer realidad la comprensión e implementación de la formación ciudadana en actividades pedagógicas como lo son los actos cívicos, y a la vez repensar el currículo que se ofrece, y proponer planes de mejoramiento en el trabajo que lidera la escuela, lo cual implica la inclusión de la investigación como estrategia dinamizadora de cambios y transformaciones curriculares, pedagógicas y didácticas, y por consiguiente transformadora de la comunidad escolar. Si se logra hacer de las competencias ciudadanas una necesidad de conocimiento para los docentes, sin duda que traerá como resultado su inclusión en los proyectos de aula.

El objetivo general es construir una propuesta pedagógica donde se articulen los estándares básicos en competencias ciudadanas, a las propuestas de intervención pedagógica que

se dan mediante los actos cívicos y culturales que se lideran en las ENS desde el núcleo ético social, y con ello fortalecer la formación ciudadana en la comunidad educativa. Específicamente, se buscó:

Reconocer la concepción y dinámica de los actos cívicos en la práctica pedagógica que se lidera en las ENS desde el núcleo ético-social y su articulación con la formación ciudadana.

Diseñar una propuesta pedagógica que haga de los actos cívicos y culturales una estrategia dinamizadora de la formación ciudadana, y producir un texto con la propuesta didáctica para su publicación y socialización.

El camino seguido con miras a lograr los objetivos trazados, relacionó la formación ciudadana a las prácticas pedagógicas de los actos cívicos y culturales liderados desde los núcleos interdisciplinarios ético-sociales definidos en el plan de formación de las ENS, desde el rastreo bibliográfico, el desarrollo de seminarios taller con los docentes, la aplicación de cuestionarios a docentes y estudiantes, desarrollo de seminarios creativos de lectura para el fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana. Para lo anterior, se tuvo en cuenta la fundamentación de una propuesta pedagógica a partir de la identificación y análisis de los resultados obtenidos en las pruebas saber 2003 y 2005 en competencias ciudadanas; el reconocimiento de la concepción y dinámica de los actos cívicos en la práctica pedagógica y su articulación con la formación ciudadana.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron:

- La aplicación de un cuestionario a 40 docentes y a 590 estudiantes.
- Se realizó observación directa en campo desde el trabajo en todas y cada una de las ENS.
- Desarrollo de talleres creativos y conversatorios diversos sobre los materiales bibliográficos revisados y alrededor del análisis de los datos obtenidos.
- Igualmente, se realizaron cinco encuentros con el grupo de docentes con quienes se realizó el análisis de la información y la formulación de una propuesta pedagógica para el trabajo de los actos cívicos en las instituciones.

Las Escuelas Normales participantes fueron: Amagá, Bajo Cauca, Copacabana, Jericó, San Jerónimo y Santa Rosa de Osos, ubicadas en 5 de las 9 subregiones del departamento, en las cuales se trabajó con un total de 40 docentes y 590 estudiantes.

En la ruta metodología seguida, se combinaron métodos de análisis de información de tipo cuantitativo y cualitativo, lográndose una metodología mixta. El análisis cualitativo se realizó desde el primer momento con los docentes desde una perspectiva crítica y participativa. De la misma manera, se incluyeron en el análisis textos claves para la fundamentación del proyecto y la transcripción de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

La información obtenida se procesó en el programa ACCES de Microsoft, que permitió recopilar, organizar y categorizar la información obtenida.

La formación ciudadana y los actos cívicos y culturales.

Una propuesta de intervención pedagógica

Inicialmente se pudo establecer que los docentes y los estudiantes tienen percepciones distintas acerca de los actos cívicos y su pertinencia para la formación ciudadana. Para los primeros, permiten un acercamiento a la ciudadanía desde la autonomía, la participación, la formación en valores y la manifestación de las identidades regionales. En tanto que para los estudiantes corresponde a una actividad impuesta por los maestros, que sirve para el control disciplinario en donde la formación en valores es heterónoma más que autónoma, y la participación se circunscribe a las orientaciones y planificación que el docente realiza en

la mayoría de las ocasiones. No obstante, consideran que es una estrategia valiosa para la formación ciudadana siempre y cuando sean re-significados y se les permita una ampliación de la participación y el abordaje de temáticas que estén de acuerdo con sus intereses.

Para llegar a estas conclusiones, el grupo investigador elaboró un cuestionario en el que tanto docentes como estudiantes, plasmaron sus percepciones sobre lo que consideraban era un acto cívico. A partir de allí se identificaron las siguientes categorías: el acto cívico como una conmemoración, recreación de sucesos, acción pedagógica, oportunidad de tomar conciencia, un espacio para la participación, forma de enseñanza y de abordar temáticas de clase.

Discursos bien intencionados, prácticas contradictorias

Los actos cívicos son una actividad que las instituciones escolares han utilizado como medio didáctico para la promoción y ejercicio de la ciudadanía. Éstos existen desde la época de la independencia y nacieron como una estrategia para manifestar la adhesión a los principios de la nueva república. Con el tiempo pasaron a la escuela y se convirtieron en prácticas que estaban destinadas a formar en ciudadanía a los niños y jóvenes. En este espacio se enseñaba a valorar los principios basados en el respeto a las instituciones tradicionales como la iglesia y el estado, la idea de patriotismo y el derecho al voto como promoción al ejercicio de los deberes que exige la democracia formal (Melo, 2002). La entonación de un canto patriótico (himno), la izada de la bandera y las formaciones en filas e hileras, recuerdan las formaciones militares que se ve en las guarniciones militares y que es un indicio de sus orígenes como ritual asociado al control disciplinario y la instrucción pasiva (Hernández, 2000).

Inicialmente, la mayor parte de los docentes identifica a los actos cívicos como una conmemoración que sirve para recordar acontecimientos o personajes de la historia, un espacio que permite la evocación y el recuerdo de fechas que se constituyen en referentes simbólicos de la identidad nacional. Además de las fiestas patrióticas, en las instituciones con una marcada influencia confesional, se resalta eventos de orden religioso. Este tipo de acontecimientos son importantes en la media en que se constituyen en referentes que exaltan el valor formativo de algún acontecimiento histórico que sirve de modelo y referente para los jóvenes.

La recreación de sucesos busca la exaltación de figuras y personajes de índole histórico o religioso, que pretende motivar a los estudiantes hacia los principios patrióticos, y presentar un modelo y referente moral de ciudadano que cumple con sus deberes para con la sociedad. Aquí aparece una marcada tendencia a orientar la formación hacia el ejercicio de la imitación de prácticas virtuosas, herencia de una educación de corte aristotélico que privilegia la formación del carácter, en tanto que se es “bueno” a partir de la imitación y práctica de hábitos virtuosos.

En los estudiantes también aparece una referencia a los actos cívicos como actividades que sirven para la exaltación de hechos o personajes históricos, fechas importantes en la tradición nacional o alusiones al folclor y la idiosincrasia. Sin embargo, en una visión más crítica, plantean que las efemérides deben servir para el fortalecimiento de las identidades culturales de las regiones, la manifestación, divulgación y fortalecimiento de las expresiones juveniles en las instituciones educativas.

La valoración positiva que hacen tanto docentes como estudiantes de los actos cívicos como estrategia didáctica para la preservación de la memoria histórica, tiene la intención de educar en un modelo de hombre responsable con su sociedad, y encontrar en el pasado elementos que le permitan interpretar los acontecimientos actuales. En este sentido, Pagès

(2005) reafirma la importancia de la enseñanza de la historia como una forma en la que los jóvenes pueden aprender a negociar las diferencias y acercarse a visiones complejas y diversas del mundo a partir de los hechos históricos cercanos; una ciudadanía que se reconoce como aquella que da sentido y unidad a la nación en medio de la diversidad, en donde aparece una permanente alusión a los símbolos nacionales como la bandera, el escudo y el himno.

El reconocimiento público que se hace a los estudiantes por su buena conducta o modelo de virtudes cívicas o sociales, se convierte en un pretexto que convoca en torno a un ideal de unidad y de reconocimiento del modelo de ciudadano respetuoso de las normas y las virtudes que debe poseer toda persona comprometida con la causa de “la patria” en el sentido romántico del término. Es un ideal de ciudadanía que Magendzo (2004) refiere como de corte tradicional y que se remite al reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales, así como a la responsabilidad que tiene el ciudadano para cumplir compromisos referidos al pago de los impuestos, al cumplimiento de las leyes; en resumen, el buen ciudadano del siglo XIX.

Hasta aquí, tanto docentes como estudiantes, tienen la misma percepción y orientación de los que se constituye el acto cívico como tal; sin embargo, en tanto que los primeros le otorgan un gran valor como actividad formadora de la ciudadanía, en la que se busca socializar un modelo de nación que promueve la civilidad y la promoción de los valores éticos y morales, para los estudiantes es una actividad tediosa que se basa en la repetición de rituales y situaciones históricas que carecen de sentido, al no haber sido socializados previamente en un ejercicio académico previo que dé elementos para una discusión crítica sobre los acontecimientos que se celebran.

Los docentes defienden, desde sus discursos, que los actos cívicos se constituyen en espacios para la promoción de la ciudadanía; en la medida que los estudiantes participan y pueden expresar sus opiniones, manifiestan sus intereses particulares y pueden promocionar las identidades culturales. Sin embargo, esto es parcialmente cierto en cuanto a que en algunas instituciones se les permite a los jóvenes planear las actividades y promocionar las dimensiones artísticas. Incluso la mayoría de los estudiantes manifestaban su deseo de tener espacios más lúdicos y recreativos que les permitieran mostrar la riqueza del folklor, el humor y la manifestación de expresiones artísticas. En otras Escuelas Normales, la organización queda a cargo de los docentes, quienes son los que toman la iniciativa y proponen que actividades realizar.

Frecuentemente, los docentes hacen alusión a la participación que se puede alcanzar por medio de los actos cívicos y culturales; pero esto, pasado por el tamiz de las percepciones de los estudiantes, pareciera indicar otra cosa. Lo anterior, básicamente porque la participación se ve reducida más a la colaboración en la realización de los actos protocolarios y lectura de textos seleccionados por los docentes, quienes en última instancia, planean, dirigen y establecen los contenidos y las actividades a desarrollar; por algo se hacen recurrentes las siguientes expresiones: “deberían pensar en los intereses del alumno”, “se deberían hacer lecturas más interesantes”, “que trabajen temas que sirvan para la vida y no para el momento”. En general, los estudiantes manifiestan su inconformidad con una actividad que no se hace pensada para ellos y en la que las pautas de dirección y organización reposan en los docentes.

Tanto docentes como estudiantes, valoran positivamente que este espacio motive el buen desempeño académicos o las habilidades y actitudes que los jóvenes demuestran en sus actividades al interior de la institución escolar. También sirve para dinamizar la relación entre pares por cuanto propicia un punto de encuentro de propuestas para ser exhibidas a los demás compañeros, y refuerza el sentido de pertenencia institucional. Sin embargo, piensan

que puede ser más significativo para la comunidad educativa, cuando éste sea un compromiso académico asumido por las diferentes áreas de conocimiento que conforman el plan de estudios de las diferentes instituciones.

Bibliografía

- Bolívar, W. y Pulgarín, R. (2008). Concepciones y sentidos de ciudadanía en los docentes de las ENS del departamento de Antioquia. *Uni-Pluri/versidad*. 8 (2).
- Camps, V. (1998). La escuela ante el reto del saber práctico. *Infancia y aprendizaje*, 82, 65-73.
- Cortina, A. (2005). *El mundo de los valores. "Ética mínima" y educación*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Dewey, J. (1995). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- MEN (2004). Formar para la ciudadanía si es posible. *Serie Guías*, (6). Bogotá.
- Moncada, R. (2004). *Ciudad, educación y escuela*. Colombia: IDEP y Secretaría de Educación de Bogotá. Documento digital.
- Pérez Gil, D. y Vilches, A. (2007). *Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades. Organización de estados iberoamericanos. OEI*. Disponible en: [www.oei.es/noticias/spip.php?article537].
- Pintos, José L. (2008). *Construyendo realidades*. Consultado en septiembre de 2008 . Disponible en: [www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=786&chapterid=738].
- Pimienta, L. E.; Villegas, L. y Pulgarín, R. (2009, febrero). *Lineamientos para la cátedra Antioquia*. Medellín: Editorial Artes y Letras Ltda.
- Pulgarín, R. (2008, agosto). *Hacia la integración del plan de área de ciencias naturales y ciencias sociales desde el estudio del territorio y la formación en competencias. Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias*. Medellín: Editorial Artes y Letras Ltda. pp. 33-53.
- Pulgarín, R. Bolívar; W. Espinal, C. y Fonnegra, N. (2008). *Los actos cívicos y culturales una oportunidad de fortalecer la formación ciudadana desde la escuela*. Medellín: Intempo.
- Restrepo G.; Sarmiento Josué L. y Ramos, Javier A. (profesores Universidad Nacional de Colombia). (2001, mayo). *Documento de trabajo, motivo de estudio en la Mesa de Trabajo de ciencias sociales*. Colombia: Encuentro de docentes de las Universidades de la ciudad de Medellín.

Globalización, efectos pedagógicos de los medios de comunicación social y la enseñanza de la geografía

José Armando Santiago Rivera
Universidad de los Andes

Resumen

Desde finales del siglo XX, el mundo vive circunstancias socio-históricas caracterizadas por el expansionismo económico y financiero, el impulso científico-tecnológico, y el desarrollo de los medios de comunicación social, donde se revela la unicidad cultural y civilizatoria planetaria y problemas sociales, ambientales y geográficos. Esta temática fue abordada por estudiantes de Educación, especialidad geografía y ciencias de la tierra del Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, de la Universidad de Los Andes (Venezuela), con el apoyo didáctico de referencias bibliográficas sobre la globalización. Luego, se obtuvieron las concepciones elaboradas sobre esta situación, desde su formación como docentes de geografía. La información se recolectó con la aplicación de una prueba de respuesta breve. Los hallazgos demuestran que las concepciones de los estudiantes son otros planteamientos para entender la temática del estudio con algunos argumentos, coincidentes con los formulados por los expertos, al considerar la manifestación de la aldea global, destacar el alcance de los medios de comunicación y sus efectos pedagógicos, el reto del cambio educativo, la existencia de nuevos temas ambientales y geográficos, y la necesidad de reorientar los fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza de la geografía para explicar analítica y críticamente el mundo global.

Palabras clave: globalización, efectos pedagógicos de los medios de comunicación social y enseñanza de la geografía.

Una explicación

En el marco de los acontecimientos históricos luego de la segunda guerra mundial, se observó el pugilato geopolítico entre EE. UU. de Norteamérica y la Unión Soviética, calificado como la Guerra Fría. Asimismo, se aligeró la internacionalización de las empresas multinacionales, el capital logró trascendencia global y los medios de comunicación superaron los linderos regionales y nacionales. Luego, entre los años sesenta a los ochenta del siglo XX, se aceleró el empuje de los emporios financieros en la captura de mercados y capitales, y el capitalismo dio fisonomía al contexto planetario bajo el calificativo de mercado único, con base en fundamentos establecidos por el pensamiento neoliberal (Vadillo y Kringler, 2004).

Para fines del siglo XX, la situación sociohistórica logró la magnitud planetaria, calificada como el nuevo orden mundial, mundo global y globalización, entre otros términos. Con eso, el capitalismo, que había iniciado su gestión económico-financiera con la revolución industrial en el siglo XVIII, fortaleció la tendencia globalizadora. Indiscutiblemente, esa acción expansiva tuvo como puntuales a los medios de comunicación social, porque permitió la simultaneidad e instantaneidad informativa, así como la integración social de efecto global.

De esta manera es como hoy cualquier ciudadano del planeta puede acceder a las noticias, informaciones y conocimientos divulgados por la prensa, la radio y la televisión.

Este hecho global, según Trinca (1993), fue determinante para entender que todo el planeta se podía percibir integral, total y sistemáticamente. Además, manifestó un acento incierto, paradójico y caótico; es decir, un suceso pleno de complejidad, de movimiento relativamente acelerado en una realidad inestable, insegura y movida. La situación enunciada se ha sostenido en los extraordinarios avances científico-tecnológicos, apoyado en una inventiva que adquirió un ritmo asombroso y espectacular, concretado en una sorprendente producción de conocimientos y prácticas; especialmente en artefactos, máquinas, mecanismos y dispositivos, creados por la microelectrónica.

Opina Santos (2004), que la simplificación de los sistemas operatorios ha hecho posible minimizar los exigentes sistemas complejos a instrumentos de tamaños reducidos en su volumen y capacidad, pero de asombrosa agilidad y funcionalidad. De allí ha derivado un sorprendente progreso tecnológico que se ha transformado en logros cada vez más contundentes y relevantes; por ejemplo los satélites que contribuyeron a facilitar una clara visión geográfica del planeta. Este suceso facilitó la conformación de una imagen mundial que representa un desafío para la enseñanza de la geografía, a la vez que una nueva posibilidad para su desarrollo educativo, pedagógico y didáctico.

En principio, Santos piensa que emerge otra realidad geográfica complicada y plena de incógnitas, problemas y dificultades sociales que ha derivado en una situación enrevesada, desorganizada y desordenada que involucra a los países altamente industrializados, como también a los pobres subdesarrollados y dependientes. Se trata de condiciones ambientales y geográficas donde son comunes comportamientos hacia el consumo, el disfrute del ocio y el turismo; especialmente con el uso de la televisión, se ofrecen parajes atractivos para el consumo, además de que se observan los hechos en sus escenarios habituales, generalmente, los problemas sociales.

Para Santos (2001) mientras esta circunstancia es vivenciada por la sociedad con los medios, la escuela se aferra a transmitir contenidos programáticos. Eso ocasiona una discrepancia porque los medios dan una imagen más próxima a lo real, a la vez que comunican informaciones actualizadas. En cambio en las aulas escolares persiste la fijación de nociones y conceptos disciplinares tradicionales de acento obsoletos. Es necesario atender ese desfase y comprender cuál es la opción educativa, pedagógica, didáctica y geográfica más acorde con la finalidad educativa, en cuanto la formación de los ciudadanos del mundo globalizado que habitan en un ambiente socio-geográfico difícil y comprometido.

De allí la importancia de acudir a los estudiantes que se forman como docentes de geografía y ciencias de la tierra, en procura de revelar las concepciones que ellos han construido en los avatares del desarrollo curricular y en el tratamiento académico, con el objeto de utilizar estos fundamentos y prácticas para promover cambios en la pedagogía de la enseñanza geográfica; especialmente en la elaboración de opciones de cambio.

La búsqueda de información

El tema de la globalización comenzó a hacerse frecuente y habitual en los medios de comunicación social, luego de la caída del Muro de Berlín, la fragmentación de Yugoslavia y el estallido de la Unión Soviética. Al mismo tiempo, según Bodemer (1998), se inició en los espacios académicos un amplio debate sobre sus repercusiones en los diversos ámbitos de la dinámica social. Por cierto, vale destacar que estas circunstancias poco son tomadas en

cuenta en la elaboración de los diseños curriculares en la educación superior. Eso motivó a promover su explicación en la formación docente, como contenido del programa de didáctica de la geografía y ciencias de la tierra, en el Núcleo Universitario del Táchira, de la Universidad de los Andes, Venezuela.

La actividad se orientó a asignar la lectura de recortes de periódico, artículos de revistas y capítulos de libros especializados sobre los temas de la globalización, lo que dio origen a comentarios, debates y exposiciones sobre los puntos de vista elaborados por los estudiantes, quienes, al acentuarse la discusión, establecían relaciones con su formación como docentes. Lo interesante de las discusiones fue incentivo para precisar las repercusiones de esta temática en la enseñanza de la geografía y las ciencias de la tierra. Esta integración conceptual y práctica entre los términos globalización, medios de comunicación social y enseñanza de la geografía, motivó en el investigador la iniciativa para determinar las opiniones estudiantiles al respecto.

Por eso, apoyados en Delval (1997), se recurrió a los fundamentos de la concepción cualitativa de la ciencia social, para conseguir los datos requeridos en los estudiantes como actores que han vivenciado y analizado los mencionados referentes teóricos. La intención fue reivindicar la elaboración conceptual y empírica de los alumnos en su condición de actores que protagonizan el acto educante. Los representantes de esta indagación, fueron los treinta y ocho estudiantes que cursaban en el año escolar 2007-2008, el cuarto año de la especialidad de geografía y ciencias de la tierra, en la asignatura didáctica de la geografía y ciencias de la tierra.

Para obtener sus concepciones, se elaboró una prueba de respuesta breve para recolectar sus puntos de vista personales, como revelaciones coherentes y pertinentes, redactadas con libertad y autonomía. El procedimiento se sostuvo en los planteamientos de Woods (1989), y Cohen y Marion (1990). Allí, el procesamiento de esos datos se desarrolló con la lectura de sus respuestas, identificando indicadores, dimensiones y luego categorías; aspectos que se exponen en la siguiente parte del informe de la experiencia realizada.

Hallazgos

El estudio obtuvo un conocimiento interesante que sirve para validar la importancia del saber que los estudiantes elaboran como resultado de procesos de enseñanza y aprendizaje, donde ellos son actores de primer orden. Eso constituye un referente para que la enseñanza de la geografía sea coherente con las circunstancias del mundo global, debido a que desde su perspectiva, es necesario:

a. Asumir la existencia del mundo como Aldea Global

Al buscar una explicación a la situación del mundo que se asocia a la globalización, los estudiantes consideran que “vivimos en una aldea puesto que estamos informados de lo que pasa en cualquier parte del mundo”. Se trata de la posibilidad de obtener una información sobre los acontecimientos, debido a que “existe un todo donde confluye un flujo de información en el planeta del sistema de Internet”.

Es la visión de totalidad que está vinculada con la información que suministran los medios y la red electrónica de Internet. Eso facilita comprender que “vivimos en un mundo globalizado donde todos los acontecimientos se saben simultáneamente en todos los rincones del planeta”. De este modo, es claro que, desde sus puntos de vista, se vive en una comunidad planetaria aldeana, porque está informada al instante y simultánea.

Para decirlo en otras palabras,

Estamos altamente informados sobre lo que ocurre diariamente en el mundo; eso nos da la capacidad de tener una visión general sobre los sucesos mundiales. Por lo tanto, existe una posibilidad de poder mirar nuestros problemas nacionales y locales desde otras perspectivas, como también explicar mejor la forma como se desenvuelve la vida diaria de la comunidad.

Eso implica un fuerte contraste con las circunstancias pasadas, donde las informaciones fluían en forma muy lenta, pues “antes, un acontecimiento era indispensablemente local. Hoy día, gracias al perfeccionamiento de los medios de comunicación, se hace que las informaciones lleguen a todos los países del mundo, a cada momento y en todos los lugares del mundo”.

El fácil acceso a la información es, entonces, una posibilidad del mundo contemporáneo, y ocurre, desde sus perspectivas, “gracias al avance que ha dado la tecnología a los medios de comunicación, pues todos los países del mundo podemos estar comunicados por muchas maneras como por ejemplo la televisión, la radio, los computadores, los teléfonos, incluyendo los celulares”.

b. Entender el alcance global logrado por los medios de comunicación

El sentido aldeano se puede vivenciar en forma cotidiana en el actual momento socio-histórico, de allí que cuando

... se habla de la globalización, nos están hablando de un mundo que gracias a los ultramodernos equipos de comunicación, se ha convertido en un mundo sumamente pequeño, en el cual, en fracción de segundos, o mejor, en el mismo instante y preciso momento, sabemos lo que está pasando en cualquier parte del globo terrestre. Esto con el agravante de que cualquier ser humano, a cualquier distancia del sitio de los acontecimientos, está oyendo y viendo lo que está pasando, en mejores condiciones que los actores de lo que sucede.

En ese contexto, es fácil establecer el contraste con el pasado tan lento para las comunicaciones, porque

Antes, un conocimiento era independiente, hoy día, gracias al perfeccionamiento de los medios de comunicación, se hace que las informaciones lleguen a todos los países del mundo a cada momento y en todos los lugares del mundo, eventos que son indispensables se incluyen en un mismo sistema, pasando de lugares aislados a otros lugares, cubriendo todos los campos del conocimiento y todas las actividades del hombre, conduciéndonos a una nueva forma de civilización: la globalización.

Es razonable entender que esa posibilidad que tiene la sociedad del mundo globalizado de estar enterada sobre los sucesos planetarios, también tiene efectos en la percepción de los estudiantes sobre la existencia de una realidad compleja, caótica y problemática. Al respecto, “pienso que la situación crítica que vive el planeta en todos los niveles, se debe en gran parte a las informaciones que constantemente nos llegan a través de los medios de comunicación escrita y audiovisual de lo que ocurre en mi comunidad, región, país y el mundo”.

Para los estudiantes, sería conveniente revisar la forma como se utilizan los medios, qué información divulgan, cuáles son sus puntos de vista y, en general, qué derivaciones surgen de la función social que cumplen. Eso debido a que

Las implicaciones de los medios de comunicación en la vida social debe constituir estímulo o motivación para que los docentes tengan oportunidad para expresar ideas y su transferencia en la producción de cambios. Por lo tanto, debe facilitar oportunidades para innovar experiencias, retroalimentar actividades y fomentar la creatividad.

Se trata, desde sus criterios personales, de redimensionar el uso y disfrute de esa eventualidad de divulgar noticias, informaciones y conocimientos sobre sucesos sociales, ambientales y geográficos, lo que obliga a replantear la misión de la comunicación social en la actualidad:

Todo esto se debe, en gran parte, al desarrollo de los medios de comunicación de masas, a nuevas fuentes de información, a las nuevas tecnologías, lo que hace que los estudios geográficos sean más reales, activos y exijan otras formas de explicación ante los nuevos retos.

c. Renovar el modelo educativo en coherencia con los cambios epocales

El alcance global de los medios, trae consigo la exigencia de revisar la orientación educativa que ellos cumplen diariamente, en forma persistente y constante, al difundir noticias y conocimientos sobre eventos socio-ambientales y geográficos que, de una u otra forma, desempeñan una función pedagógica importante;

En una palabra, muchos construyen y otros muchos destruyen. La idea es trabajar cada día para generar una vía educativa para cuidar los recursos y el planeta en que vivimos, pues esa es una tarea de todos. Continuar en ese camino, y el que no lo haya hecho es tiempo de comenzar.

Una iniciativa en esa dirección es que “la educación se debe adecuar a los cambios; en primer lugar y como muy importante, lograr la concientización con el buen trato hacia los ecosistemas, procurando formar una conciencia ciudadana”. Es una prioridad que “los educadores en geografía tengamos el sagrado deber de enseñar al que lo necesita, donde lo más importante es ‘amar a nuestro planeta’. Pero ese amor no se logra sólo de palabra sino también compartiendo la existencia ecológica actual”.

Los estudiantes son de la opinión de que “la humanidad está viviendo una realidad deplorable donde el hombre está sujeto a la contaminación del medio y a la destrucción del ambiente extinguiendo a todas las especies”. Eso se hace evidente al observar el estado del ambiente que muestra el mundo contemporáneo, ya que es “un ambiente que presenta un panorama desolador por lo que la población en general debe tomar conciencia y aportar soluciones para frenar que nuestro planeta y sus habitantes se destruyan”.

Algo significativo para los estudiantes, es el hecho de que esa realidad tan saqueada y devastada muestra condiciones ambientales y geográficas, y deja, como resultado, un mundo contaminado y en peligro de extinción. Por tanto,

No se puede ocultar que con la globalización la realidad geográfica ha manifestado como problema importante a la contaminación que se origina de la manera irresponsable como ha sido tratado el ambiente. Un ejemplo claro es la destrucción de la capa de ozono, el cual, como problema, no para de destruir irremediamente la atmósfera.

En efecto, no se puede dejar de mencionar que al causar desequilibrios y rupturas en las condiciones ecológicas, el peligro de la existencia de la humanidad es inocultable. Es necesario entender que

Los problemas ambientales creados como una respuesta de nuestra madre tierra ante la negligencia humana de corte machista, pues como ‘ser superior terrícola pensante’ es terco y sordo ante el clamor de la naturaleza de aprender a vivir y compartir con el mismo hábitat natural en el cual existimos.

Esta complicada realidad, denunciada diariamente en los medios, incide en revisar la tarea formativa que debe cumplir la educación en la formación del ciudadano que vive las circunstancias del mundo globalizado. Es imprescindible educar para la supervivencia en un ambiente sano, humano y ecológico. Los alumnos opinan que “la realidad de cambios incide

en tomar en cuenta la necesidad de supervivencia, pues a comienzos del siglo XXI, el ser humano debe buscar diferentes formas o vías de escape a sus problemas más apremiantes”.

d. Explicar los temas ambientales y geográficos como problemas sociales

El mundo global revela, en forma cotidiana, insistente y reiterativa, los problemas sociales, ambientales y geográficos, gracias a los medios que ayudan, de una u otra forma, a crear una matriz de opinión sobre la problemática mundial. Para los estudiantes,

Donde se están reflejando los cambios del mundo actual es en sus condiciones climáticas y geográficas. A ello se unen los terremotos y hasta el desplazamiento de las placas tectónicas. Otro caso a citar lo constituye la destrucción de la capa de ozono, el descongelamiento de los polos.

La complejidad del deterioro ambiental y geográfico es de tal magnitud, que

... incluso han venido geólogos de Estados Unidos para observar y apreciar la zona y tratar de laborar, con otros profesionales, planes de desarrollo para reconstruir los terrenos devastados por los fenómenos naturales originados por los desequilibrios ocasionados por el mal uso de la naturaleza por la sociedad.

Adicionalmente, desde sus perspectivas, son ya comunes estas dificultades para denunciar la existencia de

Una realidad geográfica se presenta con hechos o acontecimientos que reclaman reconstruir los países, hacer nuevos planes de desarrollo debido al nivel destructivo de las inundaciones, huracanes, tornados, terremotos, donde esto ha contribuido a modificar el relieve terrestre.

Aunado a “los desequilibrios espaciales, la macrocefalia urbana, el desarrollo y complejidad de las actividades comerciales, la difusión de los medios de información son una clara señal de la nueva época”.

Los estudiantes afirman que “con la globalización ya no se habla solamente de un área rural, ni de las áreas urbanas, sino de una comunidad global, de ciudades, metrópolis del mundo, del crecimiento de la población y la movilidad que se da entre los habitantes de las diferentes regiones y países”. Por tanto,

Ante el deterioro ambiental y de los valores, también encontramos un poco de luz, aquellos anónimos que trabajamos día a día para que las condiciones de nuestro espacio geográfico mejoren, formando en valores, creando conciencia y sembrando la semilla en las generaciones de hoy.

A esta situación, también se le puede añadir la frecuencia inusitada de eventos socio-ambientales, como por ejemplo, “los problemas de los huracanes e inundaciones ocurridos en Centroamérica, que desbastaron toda esa zona modificando el relieve y el paisaje. Cuestiones éstas que no están planteados en los contenidos programáticos de geografía”.

e. Enseñar geografía para explicar el mundo global como realidad vivida

El escenario de la globalización, donde la realidad geográfica presenta como rasgo esencial a la complejidad, incide en el apremio de remozar a la enseñanza de la geografía, en su finalidad, conocimientos y prácticas. Al respecto, opinan los estudiantes que

Si la información es una característica del mundo actual que irrumpe en todos los ámbitos de la vida moderna, el manejo de la información obliga a que la enseñanza de la geografía no deba ir a la mano de los libros solamente sino que debe ser complementada con la que suministran la televisión, Internet y los periódicos, que den paso es actualizarse.

Debe ser una enseñanza geográfica que

... también considere que la globalización favorece más a quien tiene poder económico que a quien no lo tiene, y esto no es sólo en cuanto personas se refiere, sino también en cuanto a países, y con respecto a nosotros los latinoamericanos, quizás estamos en desventaja ante ella.

El motivo es comprender que hay “una gran cantidad de seres muriendo día a día por hambre, necesidades, desempleo, inseguridad, guerras, en fin, pero lo que más me aterra es le hecho de que no hacemos nada por cambiar este cuadro”.

En virtud de lo expuesto, enseñar geografía debe representar un esfuerzo formativo que explique analítica y críticamente la situación nacional desde otros planteamientos; especialmente que pongan en el primer plano la forma como se sostiene el país en su esfuerzo económico, porque “mientras la economía del país va cuesta abajo, la pobreza crítica aumenta, pero lo más grave es que ese problema es mundial y abarca los países industrializados”.

Dentro de esta misma idea, la enseñanza de la geografía debe orientar su labor pedagógica y didáctica a contribuir desde la integración escuela-comunidad, al mejoramiento de la calidad de vida con el desarrollo de procesos de investigación social conducentes educar al ciudadano que vive los acontecimientos del inicio de un nuevo milenio al logro de la paz y el bienestar. En efecto, “es necesario atacar las implicaciones de las situaciones conflictivas que además de las guerras sangrientas, causan desdichas y miserias a los habitantes del mundo, en su mayor parte pobres”.

Adicionalmente,

... si bien es cierto que con la globalización se han manifestado graves desequilibrios entre países, es igualmente cierto que han surgido, en los últimos tiempos, un sinnúmero de avances tecnológicos que en nada han mermado las dificultades de la sociedad, por el contrario se han agravado los problemas de índole económico y social que contribuyen al deterioro global.

Una reflexión

Entre los hallazgos a destacar, es relevante enfatizar que los estudiantes han adquirido un dominio excelente sobre la situación geográfica que se vive en el mundo globalizado; en especial la valoración a la revolución comunicacional que ha achicado al planeta a la connotación aldeana, donde el colectivo social sabe de todo un poco, como ocurre en los pueblos pequeños. También se aprecia el sentido de agitación y efervescencia que observan en las informaciones, y el acceso a los sucesos referentes sobre los diversos temas ambientales y geográficos con una significativa actualidad, instantaneidad y simultaneidad de alcance mundial.

Desde sus puntos de vista, perciben que el conocimiento que divulgan los medios es determinante para realizar explicaciones más coherentes y pertinentes a los eventos socio-ambientales y geográficos que ocurren en forma cotidiana en diversos lugares de la superficie terrestre. Esto quiere decir, según Facundo (1990), que la diversidad, multiplicidad y variabilidad de información y conocimientos, les ha permitido tener acceso a una percepción más reveladora del escenario planetario. En efecto, en este caso, es la posibilidad de tener una apreciación más clara de los acontecimientos ambientales y geográficos que ocurren diariamente en cualquier lugar del mundo.

Consideran, también, que el mundo globalizado es posible gracias a los medios, quienes facilitan una actualizada percepción del escenario terráqueo, más allá de lo lugareño, región, nacionalidad y continentalidad. Además de reconocer que existe una nueva civilización, como un contexto socio-histórico y, con eso, una realidad geográfica compleja y en perma-

nente metamorfosis. Esto conduce, en palabras de Fontalvo (1999), a entender y comprender que es urgente la presencia de otras explicaciones a la compleja, caótica y problemática realidad, a la vez que una formación educativa más coherente con el escenario globalizado.

Asimismo, opinan que es apremiante que esa acción educativa forme para concientizar sobre el sentido frágil, perecedero y complejo de escenario natural, así como entender que es imprescindible superar las dificultades ocasionadas por la ruptura de los equilibrios ecológicos y contribuir a mermar la destrucción de las condiciones naturales del planeta. Las dificultades que confronta la sociedad de origen socio-ambiental, son cada vez más dañinas, nocivas, perjudiciales y perversas, y son percibidas como contratiempos normales en los programas de la radio y la televisión, además de los textos leídos en la prensa diaria.

Les llama la atención que esas temáticas no sean aspectos programáticos de la enseñanza de la geografía, cuyo tratamiento pedagógico permita a los educandos tener conocimiento y poder elaborar opciones de cambio a las dificultades de sus comunidades. Piensan que la magnitud de los problemas ambientales y geográficos, exigen una labor pedagógica y didáctica que sostenga una labor formativa más preocupada por la formación de una conciencia ciudadana sobre el deterioro ambiental y geográfico, que la simple transmisión de nociones y conceptos geográficos.

Su reflexión es acorde con García y Rosales (2000), quienes piensan que es imperioso abordar activa y reflexivamente la realidad geográfica con el apoyo didáctico del uso de la radio, la prensa y la televisión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El propósito es asumir, como objeto de conocimiento, a los acontecimientos del ámbito cotidiano, con una enseñanza geográfica de un profundo sentido crítico, constructivo y creativo. Por tanto, las concepciones de los estudiantes inmersos en esta experiencia, revela:

1. La importancia de promover la explicación analítica y razonada en los escenarios escolares, de las circunstancias que se muestran en forma cotidiana, en el interesante escenario originado por la globalización. Allí, deben ser motivo de preocupación pedagógica los problemas que afectan a la sociedad; en este caso, los ambientales y los geográficos.
2. La globalización es un constructo mediático, originado por el flujo informativo que ha afectado el sentido del tiempo y el espacio, y, con eso, una percepción de movimiento acelerado que es imperioso debatir en las aulas de clase, donde se enseña geografía.
3. En el mundo global, los medios deben ser motivo de atención en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía. El hecho de ofrecer una información actualizada y coherente con la realidad contemporánea, le asigna una valiosa relevancia didáctica.
4. La enseñanza geográfica encuentra en el desarrollo de los acontecimientos, una extraordinaria oportunidad para replantear su tarea formativa. Es de obligatoria exigencia renovar sus fundamentos teóricos y metodológicos debido a que otros son los eventos socioambientales y geográficos, al igual que su magnitud y repercusión son de acento globalizado.
5. La globalización debe ser un obligado tema de estudio en la enseñanza geográfica. Por tanto, las reformas curriculares elaboradas para formar a los ciudadanos del mundo global, deben tener como visión y misión la formación integral que sea coherente con los desafíos del mundo contemporáneo.

Bibliografía

Bodemer, K. (1998). La globalización. Un concepto y sus problemas. *Nueva Sociedad*, (156), 54-69.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Delval, J. (1997). ¿Cómo se construye el conocimiento? *Kikiriki*, (42-43), 44-50.

Facundo Díaz, A. (1990). ¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural? *Educación y Cultura*, (21), 64-69.

Fontalvo P., R. (1999). Educación y transdisciplinariedad. Un desafío para el pensamiento complejo. *Relea*, (7), 17-30.

García G., J. y Rosales, J. N. (2000). *Estrategias didácticas en Educación Ambiental*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, S. L.

Santos Guerra, Miguel Á. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Homo Sapiens Ediciones.

Santos, M. (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.

Trinca, D. (1993). *La geografía y los cambios del hoy. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Mérida: Universidad de los Andes.

Vadillo, G. y Klingler, C. (2004). *Didáctica, Teoría y Práctica de éxito en Latinoamérica y México*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Woods, F. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (primera reimpresión). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

La filosofía en Antioquia: un análisis epistemológico social del currículo que organizó su enseñanza a nivel secundario y universitario 1903-1940

Diana Melisa Paredes Oviedo
Univesidad de Antioquia

En Colombia las propuestas de investigación que han tenido como objeto central la “escolarización de la Filosofía” han gravitado en el campo de reflexión didáctica o metódica¹ que ayude a resolver preguntas de corte aplicado sobre esta disciplina; aunque algunos trabajos como los de Óscar Saldarriaga (2004²), Juan Manuel Pacheco (1984³) y Daniel Herrera (2006⁴) han explorado desde perspectivas históricas, no se ha adelantado una historia del currículum que configuró la enseñanza de ésta durante el siglo XX, ni del plan de estudios que permitió la dosificación de los contenidos filosóficos y la emergencia del saber filosófico escolar, en otros términos: no se ha hecho historiografía de la “Filosofía” como disciplina escolar.

El caso de la escolarización de la Filosofía en Antioquia durante las cuatro primeras décadas del siglo XX, es particular por las condiciones geopolíticas de la época: la educación en esta región del país, si bien era clerical, contaba con orientaciones de escuela activa y con un profundo interés por la formación técnica, además de la laxitud de la iglesia frente a las parroquias que eran subvencionadas con los diezmos de los liberales lo que según Christopher Abel (1987), lo que hacía contrastar las propuestas nacionales emitidas por el Colegio del Rosario con las adaptaciones o reformas que en el departamento se pretendían implementar; la pugna por la supresión de la Filosofía de los planes de estudio, estuvo presente desde comienzos del siglo XX en los debates de pensadores antioqueños como Tulio Ospina o el interés por la separación de planes del bachillerato clásico y del técnico ya se encontraba en Don Tomás Cadavid Restrepo (1929) lo que nos muestra un panorama oscilante frente a esta asignatura, a las apropiaciones de las diferentes tendencias filosóficas y sus adaptaciones para la escuela.

Se requiere entonces historiar el currículum que organizó la escolarización de la Filosofía en Antioquia a nivel secundario y universitario durante las cuatro primeras décadas del siglo XX, y hacer visibles los efectos que sobre éste campo disciplinar tuvieron las disposiciones y cambios tanto sociales como políticos sufridos en Colombia, para poder determinar los efectos reales de las reformas escolares. Sumado a lo anterior, nos enfrentaremos, desde este trabajo histórico con el Currículum, a los procesos internos de la institución escolar,

1 En cuanto a los trabajos adelantados en este campo, podemos ubicar a autores como: Betancur G. (2004), Gómez Mendoza (1998), Duque Quintero et al. (2004), Medina Gallego (1990), Colegio del Santo Ángel (2001) y A. Gómez (2006).

2 En este trabajo, se explora lo relacionado con la enseñanza de la Filosofía en Colombia durante los Siglos XVIII y XIX.

3 Considérese este trabajo el cual trata, en general, de la educación en el siglo XVIII. Hay un capítulo dedicado a la enseñanza de la filosofía.

4 En el tercer capítulo de este escrito, el autor habla sobre “teoría y praxis educativa de Restrepo”.

llamada también “caja negra” de la escuela” (Goodson, 1994, p. 84), y así explicar de qué manera la asignatura escolar “Filosofía” y el saber filosófico como disciplina universitaria, sus trayectorias y cursos de estudio, se constituyeron en mecanismos para designar y diferenciar a los alumnos en Antioquia (1903-1940), a la vez que exploramos lo que significaba para los ciudadanos colombianos, y específicamente para los antioqueños, “una instrucción clásica” frente a una “instrucción técnica”. Cabe anotar que los planes de estudio de bachiller clásico y la formación en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Antioquia durante el lapso mencionado, son semejantes entre sí en términos de planes de estudio; entonces se hace necesario explorar también los grados que diferencian cada nivel educativo y el sentido de estas prácticas escolares.

1. De la instrucción pública en Colombia, 1903-1940

En el marco de la reforma educativa adelantada durante la administración de José Manuel Marroquín en 1903, conocida como Reforma Uribe, y el Proyecto de Ley de la Misión Alemana (1924-1926), se sitúa en Colombia lo que diferentes autores han denominado instrucción pública católica en el siglo XX (Quiceno, 2004; Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997). En 1886, Colombia firma el acuerdo concordatario entre Estado e Iglesia, y hace que la instrucción pública católica se constituya en el único modo aceptado para educar a los colombianos. La reforma antes mencionada presenta una serie de ambivalencias que van a constituirse en prelude para poder comprender los procesos de “modernidad” sufridos por nuestro sistema educativo, por una parte abre nuevas posibilidades para pensar los métodos de enseñanza pero también permite observar las tensiones políticas de la época (régimenes conservadores frente a ideas liberales, propuestas neoescolásticas frente propuestas experimentales) que configuraron la imagen de hombre colombiano a principios del siglo XX y, a su vez, el tipo de educación requerida por éste. Por otra parte, al abrirse campo en Colombia la necesidad de una educación técnica y científica que ayudase al pueblo también a salir de la pobreza, se posibilitaron posteriormente los diálogos con autores como Ovidio Decroly y las iniciativas derivadas de la Misión Alemana mencionada.

Para ilustrar lo anterior, consideremos el caso del Primer Congreso Pedagógico Nacional, celebrado en 1917: se reunieron maestros, pensadores y otros funcionarios encargados de la educación del pueblo, con la firme intención de responder a la crisis de las Normales oficiales y la necesidad de modernizar los métodos tradicionales de enseñanza, aunque los docentes del Gimnasio Moderno, quienes hacían fuertes críticas a la propuesta educativa llevada a cabo por los Lasallistas en la Escuela Normal Central, fueron excluidos del Congreso. En el seno de este evento, se establecieron algunos nuevos aspectos que orientarían la educación Colombia; en primer lugar, con relación a los métodos y sistemas de instrucción en los diversos grados de enseñanza, se defendió la propuesta educativa de los Hermanos Cristianos (Lasallistas), convirtiéndola en el modelo requerido para la reorganización y modernización de las escuelas normales oficiales; en segundo lugar, se concretó de manera tangible lo expresado en la reforma Uribe con relación a orientar la educación Colombiana bajo los parámetros de una Pedagogía Católica; la mencionada reforma ya le había otorgado a los párrocos en las provincias la potestad de controlar e inspeccionar el funcionamiento de las escuelas, ahora no sólo se avalaba tal hecho sino que se hacía entrega a los Hermanos Cristianos de la formación Pedagógica y la dirección intelectual de de los maestros oficiales, se crea la Revista Pedagógica de la Normal central regentada por la orden eclesial mencionada, contando para su apertura con todo el apoyo oficial, a la vez que se establecía un sistema

de censura frente a autores y maestros de quienes no se pudiese comprobar su ortodoxia católica; y en tercer lugar, también se discutió acerca de la necesidad de abrir las puertas de nuevos institutos, técnicos y comerciales.

En el marco de la reorganización educativa en Colombia a comienzos del siglo XX, otro hito fundamental, además del Congreso mencionado, es la presencia de autores como Monseñor Carrasquilla, quien desde el Colegio del Rosario en 1915, ya había expresado sus consideraciones en torno a la necesidad de restaurar una perspectiva neoescolástica y católica para la educación que fue asimilada en calidad de postura oficial desde la Revista de instrucción pública de Cundinamarca⁵. Lo anterior se conjuga con el hecho que la instrucción pública colombiana pasa a tener fines sociales y confesionales abiertos. Ahora se habían establecido unas fronteras para la educación colombiana en general; el Congreso fortaleció y ofreció soporte a estas consideraciones, que apuntaban a fortalecer la voluntad de los alumnos, el seguimiento de un método objetivo para la enseñanza, el reconocimiento de métodos sintéticos y analíticos, la configuración de una escuela que enseñara el catecismo católico y la necesidad de formar campeones de la Santa Fe; lo anterior logró ubicar a la enseñanza de la religión como algo fundamental en la primaria y que debía ser ahondada en la secundaria y la universidad. Frente a todo este sistema Saldarriaga (1997) nos dice:

El Plan Zerda para escuelas primarias y normales; el Colegio del Rosario, que formaba maestros desde 1895 y difundía los textos oficiales de filosofía neotomista; la Escuela Normal Central de los Hermanos Cristianos y las veintinueve normales departamentales; los manuales de pedagogía; la Revista pedagógica, las revistas de instrucción pública; las otras comunidades religiosas docentes –salesianos y maristas–; los inspectores provinciales; los maestros nombrados por los Gobernadores de la Hegemonía conservadora; todos ellos, eran los elementos que a través del Primer Congreso Pedagógico se quería enlazar en una red monolítica y flexible a la vez; firme, en sus principios religiosos y morales bajo control eclesial, y flexible, para la reforma de los métodos que se avecinaba y el ingreso masivo de los saberes de fundamento experimental a la pedagogía oficial (p. 363).

Colombia se ve expuesta, a partir de 1915, a una pedagogía católica opuesta en términos de principios a una educación laica, a la universalización de la instrucción primaria, secundaria y universitaria, y también a la coeducación; todo lo anterior apoyado en lo expuesto desde el Colegio del Rosario. Este proyecto de pedagogía católica se empezó a cerrar gracias a una serie de acontecimientos que nuevamente hacen entrecruzar las prácticas pedagógicas y las estrategias políticas: la llegada de la misión pedagógica en 1924, la apertura de la Escuela Normal de Tunja, regentada por el maestro católico y moderno Julius Sieber, con un carácter nacional y con una dinámica experimental; el cierre de la Revista Pedagógica de los Lasallistas en 1928; la cancelación del contrato oficial de los Hermanos Cristianos para dirigir la Escuela Normal Central y la posterior entrega de ésta en 1935 al pedagogo laico conservador Alfonso Jaramillo (Carvajal, 1993); el aval dado por parte del Ministro conservador Julio Carrizosa a la publicación del libro *Decroly en Colombia*, que había sido atacado por su defensa de una Educación monopolizada por el Estado y la tolerancia religiosa.

5 Monseñor R. M. Carrasquilla en un artículo titulado “Sobre educación moderna”, publicado en la Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (número 107) y luego difundido en el Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca de 1915 (número 17), expresaba lo siguiente: “Hay pues, pedagogía panteísta, y hay evolucionista, cartesiana, sensualista. Y hay una Pedagogía Católica, que es la obligatoria en los institutos oficiales de Colombia, conforme al Concordato con la Santa Sede, que es ley de la República” (Citado por Saldarriaga, p. 360)

Si la Reforma Uribe (1903) implicó el inicio del restablecimiento de la Pedagogía Católica en Colombia, que se hizo tangible por ejemplo en la configuración de las juntas de inspección escolar constituidas por el párroco respectivo, el presidente del concejo municipal, el alcalde y un vecino notable, dejando casi todo en manos de un párroco que oscilaba también en el vaivén social y político de su región, y que dejó en manos de la religión católica la organización y dirección de la instrucción pública en Colombia⁶; los cambios sufridos por la educación son de gran magnitud durante la segunda y tercera década del siglo XX, producto de las transformaciones políticas en el país y de las disputas académicas en torno a la educación y la instrucción pública con diferentes pensadores entre los cuales se encontraba Don Agustín Nieto Caballero; las innovaciones en la enseñanza de Don Martín Restrepo Mejía; la presencia de pioneros de la Escuela Activa Experimental como Tomás Cadavid Restrepo, quien organizó la Escuela en Antioquia hacia 1929; la presencia en la educación nacional de los enfoques educativos de autores tan heterodoxos como John Dewey y Juan Enrique Pestalozzi; y, de manera determinante, la presencia de las misiones alemanas que nos visitaron e hicieron sugerencias para la cualificación de nuestro sistema educativo.

En definitiva, el campo de tensiones que organizó el sistema de instrucción pública a nivel nacional, que a su vez permitió la consolidación de un currículum oficial y la presencia o ausencia de campos disciplinarios en la educación colombiana, es disímil en su configuración; por una parte, encontramos las oposiciones que se presentan entre la pedagogía católica y la pedagogía activa; por otra, tenemos las particulares relaciones geopolíticas que nos muestran un territorio nacional dividido no sólo en función de la administración de turno, sino en facciones a las que se adscriben los diferentes actores sociales (gobierno, iglesia, ciudadanos del común). En el caso de Antioquia, durante las décadas de 1930 a 1950, de acuerdo al análisis de Christopher Abel (1987) se podría afirmar que la iglesia era más tolerante con el liberalismo en aquellas diócesis que dependían más fuertemente de los liberales para el pago de diezmos.

1.1. De la instrucción pública en Antioquia: apuntes sobre la instrucción clásica y el proceso de escolarización de la Filosofía, 1903- 1940

Lo expuesto en el apartado anterior, le da importancia a un proyecto como éste, interesado en rastrear las particularidades de la enseñanza de un saber que durante los siglos XVIII y XIX se constituyó en hegemónico, pero que durante el siglo XX sufrió fuertes transformaciones y una reorganización, en términos de plan de estudios, que no tuvo una recepción uniforme en el país. En cuanto a su configuración como saber escolar, especialmente en Antioquia, la enseñanza clásica fue duramente cuestionada y/o redefinida por autores como Tomás Cadavid Restrepo, y pensadores como Tulio Ospina, Eusebio Robledo, Cayetano Betancur, entre otros.

La Reforma Uribe (Ley 39 de 1903) propone en su artículo 11, que la instrucción secundaria en Colombia será técnica y clásica: “la primera comprenderá las nociones indispensables de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofías” (10). A renglón seguido, el mismo artículo plantea que se dará preferencia a la instrucción técnica en aquellos colegios e institutos que hayan sido establecidos oficialmente gracias a las rentas nacionales, departamentales o municipales; pero, aparentemente, las Facultades Superiores siguen contando a nivel nacional con otras en las que se puedan cursar estudios

6 Léase Art. 1, Ley 39 de 1903.

superiores de Filosofía, pues en el artículo 12 se plantea que el Gobierno tiene la discrecionalidad de permitir el ingreso a ellas de alguien que haya cursado los estudios de bachillerato clásico en una institución privada, atendiendo al criterio de cualificación del cuerpo docente. Lo que llama la atención para nuestro estudio es la transformación que el artículo 11 propone para la *enseñanza de la Filosofía* y la *instrucción clásica*; ya no es obligatoria en educación oficial y se empieza a relegar al campo de las instituciones privadas, pero además es demeritada frente al saber técnico, ¿cómo afectó esto al bachillerato clásico en Antioquia? Entre los autores que hicieron frente a esta reforma, encontramos a Ospina y Robledo (1905), quienes intentaron dar cuerpo a las propuestas de educación práctica popular que, al parecer, se hacían visibles en calidad de políticas de sumo interés para el Estado. En este caso particular, adelantan una propuesta de Reforma Universitaria que afectaba profundamente el campo de las humanidades y de la Filosofía no sólo en la Universidad de Antioquia, sino también a nivel departamental por el tipo de profesionales que egresarían de esta institución, y las nuevas dinámicas que se querían imprimir a los procesos de producción de conocimiento.

Desde la lectura de los dos autores mencionados, la *educación popular* debe preocuparse esencialmente de la *educación física e intelectual* de la juventud de las escuelas, colegios y universidades, “juventud que es la sociedad misma en periodo embrionario” (Ospina y Robledo, 1905, p. 2). Pero dicha formación debía apuntar al perfeccionamiento de habilidades en los ciudadanos que permitiesen al país y a la región antioqueña salir de su postración económica; en otros términos, el pueblo se mostraba ante los ojos de estos pensadores como inútilmente recargado de conocimientos que nos les permitían cambiar sus condiciones vitales. Al respecto nos dicen:

El fin que debemos perseguir, por tanto, si es que queremos proceder racionalmente, no debe ser otro que salir del estado de postración económica y hacer que la juventud nutra su cerebro con conocimientos sólidos, con verdadera ciencia útil para la vida del espíritu y de la carne, y se liberte de ese surmenaje enfermizo y enervante, creado por los convencionalismos tradicionales y por los errores de nuestro sistema de enseñanza (pp. 2-3).

Los autores, haciendo un ejercicio de reconstrucción histórica, señalan que la educación, tanto en oriente como en occidente, fue impulsada por un enfoque en el que no se educaba para el trabajo y la industria, lo que le dio un giro especulativo a la enseñanza, y le concedió demasiada importancia a los estudios de historia, retórica y filosofía. En España, de acuerdo al análisis de Ospina y Robledo, madre patria de nuestra nación, la situación fue semejante tanto en la edad media como en los siglos de Oro: la teología, las humanidades y la filosofía eran el común denominador en la educación de los individuos; casos similares se pueden encontrar en los pueblos eslavos, germanos y sajones hasta hace menos de un siglo, pero es precisamente Alemania la que, según estos dos autores, ofrece un panorama de progreso al implementar una educación técnica y práctica, dejando de lado la carga histórica de ser uno de los pueblos con mayor tradición especulativa.

Durante el siglo XIX, en Europa la *educación práctica* se impuso frente a la *educación ideológica* mencionada, y reorganizó el desiderátum de lo educativo mismo hacia una formación en habilidades que permitiese una mejora profunda de las condiciones económicas de los pueblos; esas exigencias también las hacen Robledo y Ospina para la educación antioqueña, que debía preocuparse por la formación de mineros, agricultores, comerciantes e industriales competentes; “pero en nuestras escuelas y colegios, en vez de la agronomía, la metalurgia, la mecánica y los idiomas vivos, se han enseñado filosofía, latín, retórica, jurisprudencia, y medicina. Siempre en las huellas que nos dejaron nuestros antepasados españoles” (pp. 4-5). Los efectos de una educación de tal naturaleza, según lo planteado por estos

autores, son básicamente el dejar la administración en manos de ignorantes un excesivo número de médicos que pelean por sus enfermos, y la formación de una generación de abogados y letrados que se encuentran alejados de cualquier código ético.

Frente a tal condición social caótica, emerge entonces la necesidad de replantear la enseñanza clásica que ha imperado en toda la nación, la cual debe ser producto de una existencia fácil y holgada de un pueblo, pues las condiciones materiales nos muestran otras necesidades para la supervivencia y, además, hacen que los brotes de dicha enseñanza aparezcan como algo forzado y enfermizo. Lo que los autores proponen no es acabar con la enseñanza del latín, de la filosofía y la retórica en todos los colegios y universidades del Departamento, sino que estas disciplinas deben ser cursadas por aquella persona interesada en hacer carrera como literato, que requiere más cursos y tiempo de estudio; las condiciones económicas y las intelectuales de los ciudadanos antioqueños no permiten el sostenimiento de este tipo de enseñanza. De alguna manera, el estudio de tales carreras se destina a estudiantes “acaudalados” y con aficiones de esa índole, que tienen deseos de ser científicos o literatos, contando para ello con la Universidad Nacional en Bogotá. Entre los antioqueños se cuenta con el Colegio San Ignacio, regentado por Jesuitas, que ofrecen el bachillerato clásico con el mismo programa ofrecido por la Universidad de Antioquia hasta 1905, pero por cuestiones económicas se hace imposible sostener dos instituciones que ofrezcan el mismo tipo de Bachillerato. En términos generales, proponen para la reforma de la Universidad de Antioquia, la supresión del Bachillerato Literario de 6 años que existe a la fecha, por uno práctico y científico cuya duración sea de 4.

La enseñanza de la Filosofía en Antioquia, a partir de 1905, entra gracias enfoques semejantes a los de Ospina y Robledo en un periodo de crisis, y pasa de ser un campo de educación para todos, a ser un campo de élites en momentos de crisis económica generalizada; pero paradójicamente se materializa como efecto sublime, en cuanto una sociedad haya logrado un nivel de satisfacción material y se pueda dedicar a la contemplación.

Curiosamente, posturas como las anteriores se contrastan con acontecimientos tan particulares como el hecho de que en el programa de quinto año para las alumnas de la Normal, aparezca el componente de Filosofía, que pasa por un reconocimiento del objeto de la Filosofía, sus divisiones y utilidad, el uso de la lógica y las formas de argumentación, la pregunta por la certeza y los estados de la mente, y, finalmente un enigmático apartado dedicado al estudio de la naturaleza de los brutos (1922). El informe presentado por la Universidad de Antioquia en 1921 ante el Sr. Director General de Instrucción Pública, se pone de manifiesto que en la organización de dicha institución se cuenta con el Liceo Antioqueño, en el que ofrecen los cursos correspondientes a los tres primeros años de bachillerato clásico, y se especifica que en la sección universitaria se cursan los tres restantes; también se puede constatar que en 1922 la Universidad de Antioquia contaba con la Facultad de Filosofía y Letras y, además, con el programa criticado por Robledo y Ospina, a saber: retórica, estética, higiene, latín, inglés, historia (universal, natural y de Colombia), filosofía, pero tenía componentes más de corte científico como geometría, química y física.

Sólo diecinueve años después de expedida la Ley 39, hasta 1922, se expide el Decreto 1122 con el que se reglamentó el bachillerato en Colombia, atendiendo al desarrollo que diferentes instituciones han intentado dar tanto al bachillerato clásico como al técnico, pero no alcanza a cumplir con las exigencias gubernamentales que habiliten a los estudiantes para iniciar sus estudios universitarios; lo anterior, gracias a que los artículos 12 de la Ley 39 de 1903 y 122 del Decreto 491 de 1904, sobre instrucción pública, autorizan al Gobierno para reconocer los estudios de Filosofía y Letras, si a su juicio los colegios oficiales o privados en

donde se hacen, llenan ciertos requisitos. Pero es necesario, para la buena marcha de los estudios universitarios, reglamentar el *pensum* del *bachillerato tanto en letras y filosofía* como en ciencias, por la razón antes mencionada.

El Decreto 1122 nos muestra el plan de estudios que debe ser seguido por las instituciones autorizadas para expedir los grados de bachiller en filosofía y letras, y bachiller en ciencias. Con relación a la enseñanza de la Filosofía, encontramos en los años cuarto, quinto y sexto de la instrucción secundaria, una asignatura denominada con el mismo nombre, y que contaba con una intensidad horaria de 5 horas semanales abarcando temáticas que iban desde la lógica, la ontología hasta la ética y la filosofía del derecho. En el tercer año, encontramos la asignatura de retórica e historia de la literatura, con una intensidad de 5 horas semanales, también acompañada del latín, el francés y el inglés. Cabe anotar que en el programa oficial también se debía cursar álgebra, geometría, matemáticas entre otras asignaturas de corte numérico y experimental. Emergen entonces preguntas por la enseñanza de la Filosofía en Antioquia durante esos 19 años en los que no se dieron directrices uniformes: ¿cómo era impartida la Filosofía a nivel secundario y universitario?, ¿dónde se formaban los maestros de filosofía?, ¿qué teorías filosóficas circulaban en las instituciones educativas de la época entre docentes y estudiantes?, ¿cuáles autores podían leerse?, ¿cómo se estableció la relación entre la instrucción clásica y la técnica?, ¿se modificaron las prácticas de enseñanza de la Filosofía a partir de la implementación de este decreto? Estas son algunas de las preguntas de las que se encargará la presente investigación.

Continuando con el rastreo en las décadas a ser estudiadas, se puede leer también en el informe que rinde el secretario de educación pública al señor Gobernador de Antioquia en 1929, que la Universidad de Antioquia tanto a nivel del Liceo como de la Escuela de Filosofía y Letras, ha empezado a implementar pruebas escritas de tipo mensual para los estudiantes, algo anteriormente no contemplado en la enseñanza de ésta⁷, y que suponían una recarga en el trabajo del maestro ya que debía revisar tal producción; frente a esto, también se puede observar que, según Saldarriaga, bajo la dirección de Don Tomás Cadavid Restrepo, en términos generales los maestros antioqueños habían optado por combinar el sistema de exámenes: entregas mensuales a los padres donde se les informase acerca del rendimiento de los estudiantes, y realización de una “velada” final donde se cerrara el proceso. Aquí surgen más preguntas que enriquecen el campo de investigación del presente trabajo: ¿cuál era la finalidad del examen en la enseñanza de la Filosofía?, ¿eran pruebas uniformes, o cada institución educativa contaba con la discrecionalidad necesaria para su diseño?

Don Tomás Cadavid Restrepo, en el informe rendido al señor gobernador del departamento en 1929, contrario a lo establecido en el Decreto 1122 de 1922, señala que la educación forma en dos sentidos; por un lado, individuos de conocimientos limitados o concretos; y por otro lado, varones de gran agilidad mental, cultura vasta y selecta y aptitudes generales. En el primer enfoque se logra la formación en agricultura y artes mecánicas, siendo ésta una formación para la mayoría; en el segundo enfoque se logra formación de los conductores de la sociedad, los poetas, los oradores o, en otros términos, los hombres de conocimiento, que

7 En informe presentado por el Director General de Instrucción Pública Dr. Jesús Hoyos al Señor Gobernador en el año de 1921 se planteaba la necesidad de proponer la necesidad de un examen para los estudiantes de la Sección Universitaria de Letras y Filosofía de la Universidad de Antioquia, ya que el bajo rendimiento de los estudiantes en conjunto con un nivel de exigencia precario sólo garantizaría la formación de estudiantes mediocres en las profesiones liberales; también se alega que en todo el mundo este tipo de prueba es realizada, y de allí se puede derivar su utilidad y efectividad en cuanto al nivel de exigencia para los estudiantes con relación a la escritura.

son pocos. Lo anterior hace obligatorio que el bachillerato clásico requiera un *pensum* diferente al bachillerato técnico, y que se amplíe la duración de los estudios si se busca un título de Doctor. Aunque también nos muestra parte de las confrontaciones de la época frente a las particularidades de estos campos de saber y de la enseñanza de la Filosofía de manera específica.

En 1934 aparece el Decreto 1972 en el que, como producto de solicitudes ante el Ministerio de Educación de los directores de Colegios de Segunda Enseñanza, se reorganiza el plan de estudios de enseñanza secundaria normalista y el de segunda enseñanza. Aparece entonces una división entre la educación requerida por varones y mujeres⁸ que deseen obtener el certificado de cultura general o de ingreso a las facultades universitarias: la Filosofía aparece para los varones en el quinto y sexto año con una intensidad de tres horas, programada en conjunto con la asignatura de religión. Para las mujeres aparece nuevamente un sólo componente para Filosofía y religión; en quinto año, la psicología experimental, y en sexto la asignatura de ética, ambas con una intensidad de dos horas. En el artículo 3, se mencionan los requisitos académicos que deben cumplir tanto varones como mujeres⁹ que aspiren a carrera en el Magisterio. Con relación a la Filosofía, aparece nuevamente junto a religión en un sólo componente, y se hace visible en el sexto año en el componente de ética, con una intensidad de dos horas semanales.

Otro registro del mismo año, nos muestra un informe del Director de educación pública al gobernador del departamento de Antioquia acerca de las actividades desarrolladas por la Escuela de Filosofía y Letras¹⁰ de la Universidad de Antioquia, a cargo del Dr. Julio César García, quien manifiesta la inclinación cada vez mayor de los profesionales antioqueños al estudio serio de las distintas ramas de la Filosofía y el estudio superior del idioma latín, sin ningún impedimento, como acontecía en épocas anteriores. La formación filosófica es vista como necesaria para que los profesionales accedan al caudal cultural de la humanidad y rompan con la estrechez de mirada. La escuela de Filosofía también extenderá su campo de acción a los obreros, en la modalidad de escuelas nocturnas, para subsanar las falencias académicas de éstos, y pretendiendo cualificar su trabajo. También se proponen cursos de readaptación para extranjeros o nacionales que hayan estado fuera del país.

Todo lo anterior nos muestra entonces unas líneas generales del campo de tensiones que posibilitó la configuración de la Filosofía como disciplina escolar en Antioquia desde 1903 hasta 1940; posturas intelectuales encontradas, intereses políticos, proyectos de ciudadano y necesidades fácticas de la sociedad antioqueña que nos permiten aceptar, junto con María Esther Aguirre (2008), que el currículo es un complejo entramado en el que se vinculan la vida social y cultural de un grupo, el lugar y las funciones de las instituciones de educación formal en ésta, las políticas diversas, los protagonistas y sus roles, las formas o procesos de producción de conocimiento, los procesos de comunicación de éste, y en fin una cantidad de elementos que nos revelan sus matices y la imposibilidad de reducir todo a una perspectiva instrumental. El currículo ya no podrá ser entendido como una forma de racionalidad de las prácticas educativas que permanece estática.

8 Las mujeres debían realizar, además de los mismos cursos compartidos que los varones, cursos de oficios domésticos, música y canto y trabajos manuales (*Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1933).

9 La educación física aparece discriminada para hombres y mujeres; además, estas últimas deben adelantar cursos de oficios domésticos (*Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1933).

10 La Universidad de Antioquia denominaba así a la escuela en que se cursan los años quinto y sexto de bachillerato.

Bibliografía

- AA.VV. (1928-1940). *Revista Educación Pública Antioqueña*. Medellín: Imprenta Oficial.
- AA.VV. (1919- 1936). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña. Órgano de la dirección de Educación Pública*. Medellín: Imprenta Oficial.
- Aguirre Lora, María E. (2001). Calidoscopios comenianos. *Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*, 2. México: CESU, UNAM-Plaza y Valdés, México.
- Betancur, C. (2006). *Una vida para la Filosofía. Selección de ensayos*. Medellín: Universidad de Antioquia-Instituto de Filosofía.
- Betancur G., Marta C. (2004, octubre-diciembre). A propósito de la enseñanza de la filosofía. *Aleph*, (131), 55-59.
- Biblioteca colombiana de filosofía (1985). *La Filosofía en Colombia. Bibliografía del siglo XX*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Colegio del Santo Ángel (2001). *Filosofar con los niños en la escuela*. Bogotá.
- Duque Quintero, N. et. al. (2004). Enseñanza de la filosofía. *Aproximaciones a problemas filosóficos actuales*. Armenia: Universidad del Quindío. pp. 24-28.
- Gómez, Adolfo L. (2006). *¿Enseñar Filosofía?* Cali: Programa editorial Universidad del Valle.
- Gómez Mendoza, Miguel Á. (1998). Crítica de la razón didáctica: la disertación en la enseñanza de la filosofía. *Revista de ciencias humanas, Universidad tecnológica de Pereira*, 5 (18), 5-14.
- Goodson, Ivor F. (2000). *El Cambio en el Currículum*. España: Octaedro.
- Goodson, Ivor F. (1994). *Estudio del Currículum. Casos y métodos*. Argentina: Amorrortu.
- Goodson, Ivor F. (1995). Historia del Currículum. En: Tr. Joseph M. Apfelbäume. (Col.) *Educación y conocimiento*. Barcelona: Pomares.
- Goodson, Ivor F. (1991, mayo-agosto). La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Currículum. *Revista de Educación*, 295, *Historia del currículo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 7-37.
- Herrera, D. (2006). *El pensamiento filosófico de José Félix De Restrepo*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Biblioteca Colombiana de Filosofía.
- Medina Gallego, C. (1990). *La filosofía desde la praxis pedagógica. La enseñanza problemática*. Bogotá: Rodríguez Quito Editores. pp. 77-94.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1959). *División de Normales Superiores y Educación Primaria. Educación Colombiana. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la Educación Nacional en las ramas de Primaria, Normalista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general. 1903-1958. Tomo I* Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ospina, T. y Robledo, E. (1905). *Reforma Universitaria*. Consultado el 25 de abril de 2009. Disponible en: [<http://biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co/pdf/50/educacion-ru-to.pdf>].
- Pacheco, J. M. (1984). *Ciencia, Filosofía y Educación en Colombia (siglo XVIII)*. Bogotá: Ecoe.
- Pinar, W.; Reynolds, W., Slattery, P. y Taubman, P. (eds) (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: historia del Currículum y tradiciones intelectuales. En: Aguirre, María E. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*. Colombia: Magisterio. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Saenz, J.; Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colombia: Conciencias, Foro Nacional Por Colombia, Unian-des, Universidad de Antioquia.

Saldarriaga, Ó. (2004). Hacia una arqueología de la Filosofía escolar en Colombia: de los elementos de ideología de Destutt de Tracy a las lecciones de Metafísica y ética de Monseñor Carrasquilla. *Filosofía, Pedagogía y Enseñanza de la Filosofía*, (1), 163-200. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Saldarriaga, Ó. (2003). *Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Secretario de Gobierno (1921). *Memorias de Instrucción Pública*. Medellín: Imprenta Oficial.

Zuluaga Garcés, O. (1987). *Pedagogía e Historia, La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional Por Colombia. Universidad de Antioquia.

Ideología y narrativa en los textos escolares

Sandra Milena Polo Buitrago
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Hacer historia implica una toma de conciencia sobre la época en la que se vive, pues ésta tiene como punto de partida necesario la relación presente-pasado. Esto quiere decir que los que escribimos historia, hacemos conciencia de esta relación a tal punto que pretendemos dar un sentido a lo que pasó desde nuestras propias condiciones de vida, para prefigurar acciones en el futuro.

Quien asume el pasado de una sociedad y decide dedicarse al ejercicio de presentarlo en una “estructura formalizada de conocimiento”, hace historia, lo cual quiere decir que selecciona sistemáticamente los “hechos históricos” y los implica en una estructura causal.

Esta decisión no puede entenderse como individual en sentido absoluto y autogenerado por una especie de punto vista personal. Por el contrario, esa decisión personal se manifiesta como autonomía sin serlo en realidad.

La forma imperante de hacer historia en una época, más que un capricho es una decisión política de la sociedad, que determina sus modos de producción de la vida material, tanto como los modos de producción de conocimiento y la reproducción social del mismo.

La educación entendida en este contexto, es la forma en la que la sociedad justifica, a través de discursos, las condiciones de vida existentes, o trata de modificarlas de manera conciente. Por esta razón, hacer y enseñar historia tiene efectos político-sociales que no podemos soslayar.

Estos efectos han preocupado a historiadores como Eric Hobsbawm (1998), quien en una conferencia que dictó en la Universidad Centro Europea de Budapest, afirmaba:

la historia es la materia prima de la que se nutren las ideologías nacionalistas, étnicas y fundamentalistas. El pasado es un factor esencial- quizás el factor más esencial- de dichas ideologías... En estas circunstancias, los historiadores se encuentran con que han de interpretar el inesperado papel de actores políticos (p. 18).

En este sentido, Hobsbawm indica que el historiador, como actor político, participa de la tensión social que constituye la escritura de la historia, en especial de la que está puesta en los manuales de enseñanza; la llamada historia nacional.

Esta historia nacional construida ideológicamente, incluye algunos actores, desconoce otros, explica procesos que tienden a poner desde el pasado las normas por las que se rige el presente¹. De esta manera, el mito, la invención y el anacronismo, se convierten en las principales herramientas para construir un pasado que sirve oficialmente para mostrar lo bueno y lo necesario del presente, y el curso “normal” que debiera alcanzar el futuro.

Por esta razón, el debate por la historia no se puede presentar como un capricho intelectual, porque esta discusión que se manifiesta como epistemológica pasa necesariamente por una argumentación política que decide socialmente qué se incluye o no en los libros de texto; en últimas decide cómo se fija la posibilidad de la población para cambiar sus propias

1 Hobsbawm (1998, p. 19) cita el ejemplo de la construcción de la historia oficial de la nación griega que le niega un pasado autónomo a Macedonia, pues el interés oficial es demostrar que Macedonia pertenece a Grecia desde el pasado, sus intentos de autonomía quedarían desvirtuados por el “peso del pasado”.

condiciones de producción de la vida o aceptarlas como un hecho del pasado que las pone como absolutamente inevitables.

Para el caso de la historia de Colombia que se enseñaba en los años ochenta, Salomón Kalmanovitz (1989) llama la atención en los temas que la historia oficial ha decidido omitir y reflexiona acerca de los motivos políticos que acompañan estas omisiones:

La violencia de los años cincuenta no es contemplada por la vieja historia y el que se trate objetivamente en términos de proyectos políticos de reformas sociales y contrarreformas sociales irrita en especial al alvarismo. Aunque casi la mitad de la población colombiana de esa época sufrió directa o indirectamente sus efectos, existe un interés político para no revelar nada sobre ella. En vez de eso destacan las obras públicas emprendidas por Laureano Gómez y el general Rojas Pinilla. Esos estudiantes así engañados, ni siquiera van a absorber una ideología de derecha sino una visión del mundo desarticulada, una imposibilidad para apropiarse de las ciencias sociales y van a estar seriamente limitados para leer obras de alguna complejidad, es que ni siquiera se les prepara para entender las simples categorías que utilizan los periodistas para la avalancha de información que arrojan diariamente. Las generaciones semieducadas bajo este tipo de orientación dispersa y parroquial, carente de teorías y rigor científico sufren lo que Rubén Jaramillo llama “sonambulismo social”, que es el estado mental proclive a la ofuscación y a la desesperación frente a los profundos conflictos políticos que debemos asimilar los colombianos cotidianamente (pp. 121-122).

Como lo expresa Kalmanovitz, las formas como la historia oficial construye su visión del pasado y la difunde, no sólo se hace con la elección premeditada de temas, sino con una renuncia a entender lo que sucede. Este efecto es posible porque se han decidido abandonar también categorías que contribuyen a la comprensión de los conflictos sociales. Reitera Kalmanovitz:

¿Se deberá insistir ante los estudiantes, con la justificación de que la “lucha de clases” es un complot del comunismo internacional, que no existieron en el país movimientos sociales que se forjaron metas de defensa de los intereses artesanales, de la abolición de la esclavitud, de organización sindical, de participación política con la generalización del sufragio masculino y femenino, de democratizar la propiedad rural, de liquidar la agregadura en las haciendas o que recientemente se han dado movimientos cívicos y guerrilleros? (p. 121).

Estas reflexiones identifican el problema de la construcción y la difusión histórica en general, y son el punto de partida que justifica la necesidad de revisar uno de los recursos que por excelencia ha servido para difundir y enseñar la historia colombiana: los textos escolares.

En este artículo pretendo ilustrar, desde el problema de las luchas artesanales del siglo XIX, las implicaciones ideológicas de la enseñanza de la historia en los textos escolares.

Para ello, he elegido dos textos de la misma editorial, el primero correspondiente al año 1982 y el segundo del año 2006. A través de su análisis, pretendo mostrar que las formas de construcción de la narrativa histórica son elecciones ideológicas.

Para demostrar esta hipótesis, en la primera parte se relatan las versiones de los artesanos en el siglo XIX en los dos textos; se analizan los contenidos específicos y se mencionan sus omisiones. En la segunda, se enfatiza en las formas de explicación histórica según Hayden White, y con esta herramienta metodológica se hace un análisis de la narrativa histórica elegida en cada uno de los textos escolares; en la tercera se analiza el caso del texto líderes y la versión liberal que maneja con respecto a las luchas artesanales; y en la última parte se insinúan los temas que premeditadamente se dejan de lado al hablar de los artesanos en el siglo XIX.

Dos relatos²

Comenzaré mi exposición con dos relatos sobre los artesanos durante el siglo XIX, por medio de dos textos: *Historia de Colombia 2. El Hombre y su Huella* (Bejarano et al, 1982) y *Líderes: Ciencias Sociales 8* (Suárez y Rodríguez, 2006).

Artesanos en *El Hombre y su Huella* (Bejarano et al, 1982, pp.92-93):

Los artesanos son presentados como un problema que generó la Guerra Civil de 1854, interpretada como una crisis social, que fue resuelta por medio de una alianza liberal conservadora que se disolvió al derrocar a José María Melo, quedando un nuevo gobierno conservador, el de Manuel María Mallarino, al que le siguió otro conservador: Mariano Ospina Rodríguez. Esta explicación se encuentra en un párrafo, bajo el título de “Confederación Granadina (1857-1861)”.

Luego, en otro subtítulo: “Antecedentes (1854-1857)”, se indica que las luchas a favor o en contra de las reformas liberales llevaron a las guerras civiles de 1851 y 1854. Que la última fue ganada por la alianza liberal-conservadora, en contra de los artesanos y moderados que veían en el libre cambio y la debilidad del Estado central, la destrucción de sus actividades y el comienzo de caos. Se plantea nuevamente que la alianza liberal-conservadora se diluyó una vez terminada la guerra civil, quedando Mallarino, conservador, como Jefe de Estado.

A Mallarino le tocó implantar la constitución de 1853; no obstante, buscando la paz estableció un mecanismo de uso frecuente en la vida política colombiana: implantó un consejo de ministros mixto; dando participación a ambos bandos. Su gobierno redujo el ejército, mejoró la educación y resolvió problemas externos con Venezuela, Inglaterra y Estados Unidos.

Este relato está acompañado de dos ilustraciones: una de Tomás Cipriano de Mosquera, ubicada en la parte inferior izquierda, y otra de Mariano Ospina en la parte superior derecha. No hay ninguna ilustración de artesanos.

Mosquera es presentado bajo el título de: “La Dictadura de Mosquera”, y lo presenta como el ejecutor de la desamortización de bienes de manos muertas que hizo crecer la propiedad terrateniente y era poco favorable a los pobres.

Artesanos en *Líderes 8* (pp. 116, 117).

El relato se refiere a los artesanos como aliados de los comerciantes alinderados, en un bando, contra los terratenientes y el clero, que están en el otro. Estos bandos forman parte de la opinión pública y están divididos porque Colombia se acercaba a vivir nuevos cambios sociales, económicos y políticos.

Esta división de la opinión pública es el origen de los partidos políticos en Colombia. En el mismo párrafo, se indica que la convivencia pacífica no logró tampoco cristalizarse en aquella época.

2 La elección de los dos relatos pretende mostrar cómo dos textos de la misma editorial no tienen ninguna diferencia en la problemática social a pesar de que el primero es del año 1982, es decir, anterior a la reforma curricular que pretendió transformar la enseñanza de las ciencias sociales, mientras que el segundo corresponde a la época de las ciencias sociales integradas, que sigue las renovadas ideas de la enseñanza por ejes curriculares, que no han cambiado mucho dicha enseñanza. Según mi punto de vista, esta integración de las ciencias sociales ha contribuido a la precariedad de la conceptualización que se evidencia en el anacronismo marcado en todos los ejes curriculares de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Los artesanos son definidos como propietarios de pequeños talleres, que están a favor de prohibir o limitar la importación de mercancías para eliminar la competencia que perjudica sus intereses económicos. Ellos están de acuerdo con los comerciantes en acabar con la esclavitud, porque entre más personas reciban salario mayor es el mercado, y por lo tanto sus ganancias.

Con el subtítulo de “Los conflictos de los artesanos”, se explica que la competencia con el comercio internacional y los azares de la competencia interna, son los motivos que llevan dicho conflicto. Al parecer, el conflicto es con estas leyes, porque no se menciona otro grupo social con el que entren en confrontación, es decir que el problema es con las fuerzas del mercado.

En un recuadro se menciona el surgimiento de la Sociedad Democrática de artesanos desde 1847, propuesta exitosa que se dispersó por el país en menos de tres años; ya había 66 organizaciones del mismo estilo. El propósito de estas sociedades era defender la instrucción de sus miembros, sobre todo en ramos que benefician su industria, defendían la igualdad, la honradez, el patriotismo y la virtud como medios.

No se nombra 1854, y se da un salto hacia 1880, mencionando que el estado fundó las Escuelas de artes y oficios, que buscaban formar ciudadanos modestos y laboriosos que han de componer el gremio de respetables y honrados artesanos. De esta forma, el artesano era vinculado al progreso industrial.

La ilustración que acompaña esta explicación, es una fotografía de una mujer actual que teje sombreros y está descalza. A su espalda tiene unas mochilas de colores que están colgadas; la imagen está montada en la mitad de la página con la siguiente frase explicativa: “los artesanos conformaron un grupo social bien organizado que promovió importantes cambios sociales, políticos y económicos durante el siglo XIX en Colombia”.

En el texto *Líderes 8*, se brinda un mayor espacio a los artesanos como actor social, se describen sus intereses, se plantea la creación de las Sociedades de Artesanos como una evidencia de su capacidad organizativa, y aparecen como uno de los bandos que forman la opinión pública del siglo XIX. Esta explicación parece tener un interés en incorporar nuevos actores sociales a la historia.

En abierto contraste al texto *El Hombre y su Huella*, referencia a los artesanos como un actor social marginal, que se vincula a un hecho violento, la Guerra Civil de 1854, que no es descrita en el texto pero que se interpreta como crisis social. En este relato, los artesanos son superados por el predominio de las instituciones y los grandes hombres que construyen la historia; en este caso, los presidentes conservadores que contribuyeron con su labor a la consolidación de la Confederación Granadina.

En las dos versiones, los artesanos protestan contra las fuerzas del mercado, representadas en el libre cambio y la competencia internacional, porque éstas destruyen sus actividades tradicionales. A esta visión de la protesta, el historiador Edward Thompson la llama *espasmódica* ya que en ella el pueblo no es agente histórico sino que aparece de manera ocasional en la trama histórica, haciendo disturbios sociales repentinos. Estas irrupciones son compulsivas, no autoconcientes o autoactivadas; son simples respuestas a estímulos económicos. Aparece una variable como el incremento de precios o una mala cosecha, y las exigencias de una explicación histórica sobre estas movilizaciones quedan satisfechas (Thompson, 1979, p. 63).

El libre cambio se manifiesta aquí como una fuerza impersonal e inevitable que sobrepasa a los artesanos; en el texto del *Hombre y su Huella*, este efecto de lo inevitable se explica desde la creación de la Confederación Neogranadina, que sobrepasa el conflicto; y

en *Líderes 8*, las fuerzas inevitables del mercado pasan como integración en las Escuelas de artes y oficios de 1880.

Ninguno de los dos textos explica el gobierno de José María Melo en 1854; no plantean su duración, la participación artesanal, la persecución del Estado contra estos artesanos o las luchas artesanales de 1893 y 1894. Igualmente, ninguno de los dos está acompañado de una ilustración de un artesano del siglo XIX.

Las formas de explicación histórica

Hayden White (1992) define la historia como una estructura verbal en forma de discurso en prosa narrativa. Por ello, el análisis histórico tiene implicaciones de carácter lingüístico y de naturaleza poética. Para este autor, los historiadores combinan datos, y conceptos teóricos para explicar esos datos presentándolos bajo una estructura narrativa.

De este modo, el análisis de la obra histórica tiende a identificar los distintos “efectos explicatorios” que los historiadores utilizan. Estas estrategias de explicación se articulan en tres niveles: explicación por la trama, por la argumentación formal y por implicación ideológica.

La explicación por el modo de tramar, permite identificar el tipo de relato que el historiador usa para darle un significado a lo que ha narrado, y define las relaciones entre el hombre y el mundo. Existen cuatro modos diferentes de tramar: el romance, la tragedia, la comedia y la sátira. Escoger una de ellas define un modo de explicación diferente. Por ejemplo, el romance es una autoidentificación simbolizada por la trascendencia de héroe en el mundo; en este modo de tramar se pone en evidencia el sufrimiento de héroe hasta su triunfo final (White, 1992, p. 19). En la comedia, el hombre se enfrenta al mundo social y natural, pero finalmente resuelve su destino entrando en armonía con el mundo.

Por la forma de argumentación, el historiador recurre al uso de herramientas epistemológicas que pretenden decir “lo que sucedía” en el pasado. Aquí se buscan leyes de explicación histórica de manera explícita, para White, bajo una forma nomológica-deductiva que intenta mostrar la necesidad lógica de que los hechos hayan ocurrido así. Aquí existen, también, cuatro modos de hacer esta explicación: formista, organicista, mecanicista y contextualista. Estos modos son elegidos por el historiador y establecen la matriz de las relaciones causales que explican el relato.

La explicación por implicación ideológica, refleja el elemento ético, ya que el historiador asume una posición particular sobre el problema de la naturaleza del conocimiento histórico y las implicaciones que pueden derivarse de los acontecimientos del pasado para la comprensión del presente. En este punto, White parte de una matriz de clasificación de las perspectivas ideológicas, establecida por el análisis de Karl Mannheim (White, 1992, p. 32). Esto genera cuatro posiciones ideológicas básicas: anarquismo, conservadurismo, radicalismo y liberalismo.

El argumento más llamativo del modelo de White, es que sugiere una interesante relación entre el presente y el pasado, propia del conocimiento histórico que define las formas de explicación por la trama, por la argumentación formal y por la implicación ideológica, que son elegidas por el historiador, por una decisión previa que ha tomado desde su presente, explica White, que:

En realidad parece haber un componente ideológico irreductible en toda descripción histórica de la realidad. Es decir, simplemente porque la historia no es una ciencia, o es en el mejor de los casos una protociencia con elementos no científicos específicamente determinables en su constitución, la pretensión misma de haber discernido algún tipo de coherencia formal en el registro histórico trae consigo teorías de la naturaleza del mundo histórico y del propio cono-

cimiento histórico que tiene implicaciones ideológicas para intentos de entender el ‘presente’, como quiera que se defina ese ‘presente’ (p. 31).

Pero esta explicación de White concibe la construcción de una estructura narrativa que depende de ella misma, como si la narrativa impusiera su estructura a la realidad. Obviamente aquí se desconocen las condiciones históricas que posibilitan la construcción de la narrativa histórica.

Esta perspectiva de la narrativa como construcción social, es la que añade el análisis de Topolsky, quien explica que la elección ideológica del historiador pasa por el entorno cultural de éste, sus concepciones sobre el mundo y el hombre, y su propia ideología que es su propia decisión política frente al mundo³.

Por esto, para Topolsky las teorías de la naturaleza del mundo histórico determinan el presente, y a la vez, las formas como el historiador concreta su lugar en éste, definen su forma de asumir la presentación y construcción del conocimiento histórico.

En los términos utilizados por White, la implicación ideológica opta por un modo de tramar y una forma de argumentación que son coherentes con la posición ética del historiador. Su ideología es un conjunto de prescripciones para tomar posición en el mundo presente de la praxis social y actuar sobre él (ya sea transformándolo o dejándolo como está).

Pero la opción ética no la toma sólo el historiador, sino también el maestro que enseña historia, así como los que escriben historia en los textos.

En esta última parte del análisis, se pone en evidencia el sentido de la construcción histórica de los artesanos en los textos escolares en una reflexión que determina el sentido de la construcción histórica a partir del modo de implicación ideológica, el modo de tramar y el de argumentar.

La narrativa histórica de los artesanos en los textos escolares

El texto *El hombre y su huella* es ideológicamente conservador, ya que define el cambio como una condición natural, sin la intervención de fuerzas sociales que lo programen. Para la posición ideológica conservadora, cuando intervienen fuerzas sociales que plantean el cambio, es que surgen los problemas:

Las luchas en favor o en contra de las reformas llevaron a las guerras civiles de 1851 y 1854. Esta última fue ganada por la alianza liberal-conservadora, en contra de los artesanos y moderados, que veían en el libre cambio y en la debilitación del poder central, la destrucción de sus actividades y el comienzo del caos. Esta alianza se disolvió una vez terminada la guerra civil, quedando Mallarino, conservador, como jefe del Estado (p. 93).

En este caso, la intervención de fuerzas sociales como la alianza liberal-conservadora que se interpone contra los artesanos, es problemática, causa el enfrentamiento y es poco durable; es decir que, para este caso, es el factor detonante de la crisis social que sólo descansa cuando estas fuerzas desaparecen para restablecer el curso normal del cambio, o sea, la presidencia de Mallarino.

Su modo de argumentación es organicista, porque hace tender la explicación hacia fines más altos teleológicamente definidos, que son la guía de las acciones sociales que quedan integradas a un todo orgánico:

3 Topolsky analiza solamente los mitos actuales que traspasan las explicaciones del historiador. Indudablemente el trabajo del contexto político-social que define la forma como se asume la historia; es un trabajo que se debe hacer en cada contexto.

A Mallarino le tocó la implantación definitiva de la Constitución de 1853; sin embargo, buscando la paz estableció un mecanismo político de uso frecuente en nuestra vida política: implantó un consejo de ministros mixto; es decir, abandonó la máxima de “gobierno con mi partido” y al dar participación a ambos bandos, los ligó con el gobierno, posibilitando así la paz política (Ibid., p. 93).

El efecto de explicación de las acciones de Mallarino, queda demostrado por el fin último al que tiende la acción política: la paz bipartidista, que hace comprensible la implantación del consejo de ministros mixto, para alcanzar el fin: la paz.

El modo de tramar es cómico; se muestra el conflicto que, aunque se presenta, acaba en una resolución armónica de las diferencias sociales:

Este breve periodo se debió a los resultados generados por la crisis social de 1854, en la que la alianza liberal-conservadora se disolvió al derrocar a José María Melo, quedando un conservador en el poder: Manuel María Mallarino, a quien sucedió Mariano Ospina Rodríguez [...] Mallarino redujo el ejército, resolvió los problemas externos con Venezuela, Inglaterra y los Estados Unidos... (Ibid.).

Esta aparición de la trama cómica, que reconcilia todas las fuerzas divergentes al final del relato, otorga coherencia a la ideología conservadora que es puesta en términos de argumentación organicista que apela al descubrimiento de la “ley de la alianza bipartidista” como el eje central del fin de la paz política en Colombia. Esta lectura, sin duda alguna, es optimista, ya que lleva a la historia a su forma mejor: la consecución de la paz por un acuerdo entre partidos.

El texto de *Líderes*, lo podemos definir como ideológicamente liberal; esta ideología no se define como propia de la filiación política liberal, sino más bien como una percepción del cambio como ajuste del mecanismo social que es posible a través de las organizaciones sociales.

Por ello, el relato privilegia la capacidad organizativa de los artesanos en las Sociedades Democráticas desde 1847 y las Escuelas de artes y oficios desde 1880, como los momentos más importantes de las acciones de los artesanos en el siglo XIX (p. 117), y la organización artesanal como el motor del cambio: “los artesanos conformaron un grupo social bien organizado que promovió importantes cambios sociales, políticos y económicos durante el siglo XIX en Colombia”⁴.

El modo de argumentación tiende a la trama contextualista, que supone que los acontecimientos pueden ser explicados colocándolos en el “contexto” de su ocurrencia. Esta forma marca una necesidad en la construcción histórica, la de especificar las interrelaciones entre todos los agentes del contexto. Su implicación lógica es descubrir tramas en contexto, que generan una especie de sincronía del proceso que tiende a segmentarlo, o a mostrar una especie de dispersión de los acontecimientos históricos.

El contexto es presentado remotamente y de forma autónoma, sin correlación con otros procesos así:

En aquella época, Colombia estaba al borde de iniciar su etapa de desarrollo industrial, que terminaría definitivamente con la vieja organización del trabajo. El arte del maestro especializado, el taller doméstico al cual acudían los aprendices, la solidaridad y el orgullo de ejercer un oficio, eran cosas del pasado (Suárez y Rodríguez, 2006, p. 117).

4 El mismo concepto de organizaciones y asociaciones como la forma de solucionar injusticias, se resalta en la creación del movimiento obrero en la revolución industrial (p. 139).

Después de este contexto, se presenta otro así: “en la década de 1880 el Estado proponía como alternativa, acorde con un nuevo afán de industrialización, la apertura de Escuelas de artes y oficios...” (Ibid.).

La concurrencia de todos los agentes del contexto, queda clara cuando se muestran en la misma trama del relato los comerciantes, los terratenientes, los indígenas, esclavos y comerciantes, sin ninguna correlación entre sí.

En el modo de tramar, se escoge la sátira que literariamente contempla las esperanzadas posibilidades y verdades en forma irónica, comprendiendo la inadecuación de la conciencia para vivir feliz en el mundo o comprenderlo plenamente. Esto hace que en la forma satírica se prepare la conciencia para un rechazo a toda conceptualización sofisticada del mundo, y anticipa el regreso a una aprehensión mística el mundo y sus procesos.

Esta renuncia se pone en evidencia en la forma como es negada la conceptualización del proceso artesanal del siglo XX, y es vista como un retorno a valores sociales que rescatan un estado familiar:

Pero sólo bastaron las dos primeras décadas del siglo XX para lograr la conformación de una organización más beligerante, la cual para 1920 ya había acordado constituir un partido obrero que organizara a sus miembros y les ayudara a obtener una legislación protectora, a crear instituciones que elevaran su nivel educacional y el de sus familias, y a unirlos para brindarles protección y cooperación (Ibid.).

Aquí, el sindicato obrero es puesto en términos artesanales, es decir, existe una indiferenciación conceptual de procesos que son claramente divergentes; se postula sin beneficio de inventario un paso del obrero al artesano que ni la conceptualización, ni la realidad han mostrado como evidente, y esta explicación se cierra con el regreso a la protección y la cooperación, que son la forma de las asociaciones artesanales mutuales del siglo XIX. Allí, el anacronismo histórico es utilizado ideológicamente para justificar que hoy, como ayer, el camino de las organizaciones sociales es la cooperación entre sus miembros.

De esta manera, queda tejida una narrativa histórica con implicaciones ideológicas liberales, que muestran el cambio como un ajuste mecánico que es posible desde las organizaciones sociales. Esta implicación ideológica se recoge de un modo de tramar que toma partido por la sátira, como la forma expedita de una renuncia a la comprensión, que es argumentada de forma contextualista que genera una lectura dispersa de los acontecimientos históricos.

Consideraciones finales

Los textos escolares recogen, según Mario Carretero, la versión “oficial” de la historia, pero en cada sociedad se define qué es lo “oficial”, y la tensión de las fuerzas políticas de una determinada época define los temas y el modo de narrativa histórica (trama, argumentación e implicación ideológica) que predomina en ellos.

Por ello, un análisis de la construcción de la narrativa histórica, pone en evidencia que la historia enseñada, escrita y contada a las generaciones presentes, implica una elección ideológica que es socialmente configurada.

Esta preocupación por la ideología implicada en la historia oficial materializada en los textos escolares, es un llamado de atención sobre las formas como el ejercicio docente contribuye a una ignorancia sistemática sobre hechos del pasado que aún se ocultan premeditadamente.

Estas preocupaciones quiero dejarlas en forma de preguntas sobre las luchas artesanales del siglo XIX.

¿Por qué razones se enfatiza en las organizaciones artesanales, su contribución al fortalecimiento de la democracia y no se explican los intereses que los artesanos defendían como grupo social?, ¿dónde queda el gobierno de José María Melo en 1854 y de que forma se explica cómo aparece?, ¿por qué se presenta bajo la versión de dictadura?, ¿qué interés predominan en la explicación de que los artesanos tenían una diferencia de opiniones frente al liberalismo económico?, ¿qué ideologías actuales están colocando las diferencias sociales como problemas de diferencia de puntos de vista y no como problemas sobre las condiciones reales de subsistencia?, ¿por qué motivos nuestros niños y jóvenes ya no deben aprender contenidos en historia, sino que esos contenidos son lo menos importante de la enseñanza?, ahora la perspectiva es enseñar a pensar históricamente, pero ¿a pensar en qué?

Sin duda, considero que la versión de la historia que se maneja actualmente, trata de justificar la abolición de contenidos en el supuesto de que así se favorecen procesos de pensamiento. Como si cada profesor eligiera sus contenidos y cada estudiante trajera al salón de clase su realidad. El problema es qué tipo de realidad trae un alumno a su clase en un contexto neoliberal, qué muestra de forma sistemática una sociedad que renuncia a entender lo que sucede y acepta cada vez con mayor fuerza sus modelos de consumo y autorreproducción de la realidad.

Como lo advierte Kalmanovitz, los medios de comunicación dicen qué es lo violento, lo no-violento, y cuáles son sus formas de enfrentarlo. Detrás de esos medios existen poderes e intereses que no debieran ser los principales educadores.

Indudablemente, la pregunta política que resulta válida en este momento es: ¿a qué proyecto político e ideológico de sociedad beneficia esta forma de la narrativa histórica, que tiende a una positivización y aceptación satírica de la realidad tal cual ella es, sin intentar modificarla?

Una narrativa diferente de la historia, en el caso específico de los artesanos, debe mostrar no sólo sus organizaciones como ajuste social, sino como enfrentamiento político con otros grupos sociales. Pero la decisión de insertar esta perspectiva de la narrativa histórica, pasa necesariamente por un debate de las implicaciones ideológicas de la enseñanza de las ciencias sociales, debate que está pasando de moda por los efectos de la diversidad de opinión, para lograr el ajuste social liberal al que estas ciencias sociales en Colombia le están apostando bajo el discurso de la crisis generalizada de sus paradigmas en la actualidad.

El epílogo de estas preocupaciones, lo argumenta de manera muy pertinente Salomón Kalmanovitz, en una crítica a Germán Arciniegas:

Germán Arciniegas tiene una frase que transparenta ignorancia, facilismo y prepotencia a la vez: “Colombia es otra cosa”, y que él mismo traduce como la imposibilidad de aplicar la filosofía, las ciencias sociales de occidente a las realidades locales. Hay que esperar, según él, a que desarrollemos nuestra propia filosofía tropical. El argumento es el de que Hegel “se equivocó” respecto a América, no entendió sus posibilidades de libertad y por ello debemos ignorarlo junto con toda la filosofía europea. Esa concepción ha tenido aislado al país de todos los avances intelectuales conquistados por occidente desde la Reforma Protestante, de la ilustración de Hegel, Weber, Darwin, Keynes a Einstein. Ahora se trata de eliminar de un tajo las aportaciones que viene haciendo al país una comunidad creciente no sólo de historiadores sino también de científicos sociales.

Este rechazo sistemático a comprender la realidad y a transformarla a partir del conocimiento históricamente consolidado, dice más de la renuncia a cambiar las condiciones existentes y, por supuesto, habla bien de los triunfos epistemológicos de la sociedad de consumo y de nuestro desarrollo neoliberal con su cariz de seguridad democrática y aparentemente tolerante.

Bibliografía

- Bejarano, H.; Gutiérrez, P. y Mejía G. (asesoría). (1982). *El Hombre y su Huella. Historia de Colombia 2*. Colombia: Editorial Voluntad. Sexta Edición.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Kalmanovitz, S. (1989). *La Enrucijada de la sinrazón y otros ensayos*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Suárez Medina, G. y Rodríguez Suárez, José E. (2006). *Líderes. Ciencias Sociales 8*. Editorial Voluntad. Primera Edición.
- Thompson, E. (1979). *La Economía Moral de la Multitud. Tradición, Revuelta y Conciencia de Clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Editorial Crítica.
- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación Histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.

Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad

Adriana Chacón Chacón
Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Resumen

Las investigaciones existentes sobre la construcción de pensamiento histórico en la educación infantil, demuestran no sólo que los niños y niñas, desde muy temprana edad, cuentan con las capacidades para adquirir información importante sobre temporalidad, causalidad, uso de fuentes y su interpretación, sino que, además, tienen gran interés en conocer y comprender acerca de temas y hechos del pasado que superan los tópicos de dinosaurios, castillos, príncipes y princesas.

Sobre lo anterior, quizás aún existan muchas reservas e inseguridades que impiden contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en estas edades, desconociendo así su enorme contribución en la consolidación de un sujeto cívico, político, cultural y social. En cambio, existe gran coincidencia acerca del valor del pensamiento narrativo o el uso de relatos como recurso didáctico en la educación infantil.

Una perspectiva más socio histórica que psicoevolutiva del aprendizaje humano, en la que el adulto significativo es elemento clave, y un enfoque de investigación en educación basado en la reflexión consciente e informada de la práctica docente por parte de los profesores, permite a este trabajo ofrecer un marco pedagógico y didáctico para la elaboración de representaciones históricas, a través de una de las formas de expresión humana más potentes para organizar y comprender la realidad: el pensamiento narrativo.

Palabras clave: pensamiento histórico, pensamiento narrativo, educación infantil, didáctica de la historia.

Introducción

La conciencia de pasado es tan importante para el individuo como para la sociedad. A través de la historia, podemos descubrir el registro de la raza humana, compartirlo y formar parte de él. Es una conciencia que, alimentada en la infancia, crece a lo largo de la vida (Cooper, H., 2002, p. 15).

- Danna Sofía (4 años): Antes, cuando yo era una bebé, no podía comer yo solita y tampoco sabía caminar y mi mami me cargaba en una cobijita de conejo que me regaló la bisabuela Pascuala.
- Sebastián (7 años): ¿Qué jugaban mis abuelos cuando eran niños? Yo creo que también jugaban fútbol pero no tenían *play station*.
- María Alejandra (5 años): Yo puedo ser el lobo feroz, pero sólo si es bueno.

- Jefferson (6 años): Mi papá tiene una campana grande por donde sale música de unos compacts grandes y negros y dice que con eso bailaban cuando era joven.
- Santiago (6 años): El otro día vi en televisión un programa sobre pirámides y faraones, y ellos ahora son momias que viven en Egipto.
- Mariana (7 años): Vimos la película “Monstruos Marinos” en 3D y era de los antepasados de los delfines que ya no existen. Una niña los encontró hace mucho tiempo y se volvió una señora muy famosa.

Las anteriores fragmentos de diálogos sostenidos con diferentes niños y niñas de edad pre-escolar, sugieren la primera inquietud que la presente investigación pretende resolver y que asalta a docentes e investigadores cuando se les propone la discusión y reflexión sobre la construcción de pensamiento histórico en educación infantil: ¿qué significa pensar históricamente? y quizá la pregunta más importante que se deriva de la anterior, dadas sus implicaciones pedagógicas y didácticas, es: ¿qué puede ser a tan temprana edad pensar históricamente?

La idea es potenciar la comprensión de la realidad y del presente como el resultado de un proceso que incluye muchos actores. Por lo tanto, el pensamiento histórico se entiende aquí como la formación del conocimiento sobre la sociedad desde una perspectiva procesual, es decir, comprendiendo el devenir humano y la manera como se han llegado a tener las estructuras actuales. En la infancia, y también en los años posteriores, esta comprensión tiene que ver con la búsqueda y uso de fuentes de información, la formulación de preguntas para comprender los cambios que se han producido a lo largo del tiempo y el reconocimiento de variadas y diversas interpretaciones del pasado, el presente y el futuro.

Hasta hoy, es visible la ausencia del trabajo pedagógico intencionado para contribuir en la elaboración de representaciones históricas en la primera y segunda infancia, lo cual dificulta la creación de relatos propios que sienten las bases que *a posteriori* permitirían participar en la construcción de sociedad y ciudadanía como sujeto de la historia y no como objeto de la misma.

Sobre los estudios que preceden a la presente investigación, es importante anotar que el proyecto surgió en el marco del trabajo que el Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia (GIEH) de la Universidad Nacional, realizó con algunos colegios distritales de Bogotá durante el año 2007, como parte de una propuesta curricular de la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2008). No obstante, de algunos logros y aportaciones que hoy ya hacen parte de las reflexiones pedagógicas en algunas instituciones del ámbito escolar y extraescolar, quedó de manifiesta la necesidad de mayores desarrollos que clarificaran no sólo la propuesta de ese momento, sino también la enseñanza de las ciencias sociales durante los primeros años, y su vinculación con las denominadas dimensiones del desarrollo infantil: lógica, comunicativa, estética, cinética-corporal y personal-social.

Los hallazgos relacionados con el tema en el ámbito nacional, se encuentran en algunos estudios publicados por la Universidad del Norte de Barranquilla sobre nociones económicas y políticas en niños entre 3 y 7 años de edad (2001), fundamentados principalmente en la propuesta del psicólogo evolutivo Juan Delval, pionero en éste y muchos otros temas relacionados con la conformación de representaciones sociales en la infancia.

Los resultados, introductores de un debate poco desarrollado en nuestro país que dejen entrever algunas posibilidades de trabajo pedagógico, se circunscriben dentro de una corriente piagetiana. Sin desconocer los aportes de tal perspectiva para el entendimiento del desarrollo humano, los estudios en este sentido nos conducen, la mayoría de veces, a puntos

de vista deficitarios en relación al potencial de los infantes para asumir ciertas tareas en determinadas etapas o períodos de su ciclo vital. La comprensión de una evolución progresiva del aprendizaje en la cual se avanza de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, nos deja ante una caracterización psicoevolutiva del individuo a través de la cual reconocemos los límites e insuficiencias de la capacidad humana. Por lo tanto, quedan al margen los enfoques de tipo contextual y cultural sobre los que se apoya la presente investigación, vistos principalmente a través de Vygotski y su idea de la ZDP (2003), o de otros estudiosos de la educación como Jerome Bruner (2004), quien ha introducido conceptos tan importantes como los de “adulto significativo” y “negociación de significados”.

Desde este mismo enfoque sociocultural del aprendizaje, pero con una mirada ya no desde la psicología sino desde la educación, nos encontramos con algunas menciones al tema de la didáctica de las ciencias sociales durante los primeros años, en estudios hechos por los historiadores españoles Cristófol Trépat (1998) y Joaquín Prats (2001). Aunque la mayoría de sus trabajos se concentran en la educación básica y secundaria, llaman la atención sus recurrentes observaciones acerca de la necesidad de generar, desde los primeros años, auténticas habilidades y conocimientos propios del oficio del historiador.

Las aproximaciones más cercanas a la propuesta que da el título a este artículo, se encuentran en los análisis y desarrollos investigativos hechos por Hillary Cooper al currículo nacional inglés (2002). La autora se refiere a la enseñanza de la historia desde los tres años de edad, y ofrece a través de tres líneas que a su modo de ver conforman el pensamiento histórico, una serie de aplicaciones didácticas y de trabajo en el aula para la educación infantil y primaria. En la misma línea pero de manera más específica para la educación preescolar, se hallan las publicaciones de las educadoras Liz Wood y Cathie Holden (2007), quienes con una mirada crítica al currículo inglés, hacen valiosos aportes en materia de actividades y recursos didácticos, contando con una sólida base epistemológica y pedagógica.

Como resultado del análisis de los anteriores trabajos y de las investigaciones de trabajo en el aula realizadas con profesores del nivel denominado “Transición” en algunos colegios públicos y privados de Bogotá, la presente investigación ofrece orientaciones de tipo pedagógico y didáctico que permitan al alumnado pensar históricamente a través del pensamiento narrativo, dado que es la forma connatural a través de la cual conocemos y explicamos los procesos sociales o, como señala Hayden White (1992), la cuestión de la naturaleza de la narración suscita la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura e, incluso, la naturaleza propia de la humanidad.

La presentación de la propuesta pedagógica y didáctica es la resultante y fin último del análisis realizado para este trabajo alrededor de las siguientes preguntas: ¿cómo se construye pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo entre los 5 y 7 años de edad?, ¿qué conocimientos y habilidades se adquieren o potencian con el desarrollo del pensamiento histórico con base en la elaboración de relatos y narraciones? y, finalmente, se cristaliza la propuesta pedagógica y didáctica al dar respuesta a la pregunta: ¿de qué forma los educadores y educadoras podrían intervenir significativamente en el desarrollo del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo?

Lo anterior con el objeto de dilucidar y ampliar el debate acerca de algunos de los supuestos formulados inicialmente en esta investigación, y en los que se sustentan los argumentos sobre la necesidad de desarrollar esta forma de conocimiento y aprendizaje desde los primeros años. 1. Al igual que todos los individuos, los niños y niñas son sujetos y no objetos históricos, esto significa que deben y pueden hacer la historia participando en la conformación de su propio destino, reconociéndose como ciudadanos de la aldea mundial. 2. El

conocimiento que se adquiere en el ámbito escolar no puede fundamentarse solamente en el desarrollo de destrezas; se requieren dominios cognitivos que permitirían obtener representaciones históricas a través de las cuales el niño aprehendería el acervo de experiencias humanas que posibilitan la imaginación y la creación. 3. Desde muy temprana edad, se dispone de las herramientas conceptuales para construir pensamiento histórico, pero todavía existe predominio de prácticas educativas que minimizan este aprendizaje bajo el supuesto de que aún no es tiempo de adquirirlo.

Este último punto reviste gran preocupación, considerando el papel que juega la educación tanto en la comprensión de la cultura y la vida en sociedad, como en la configuración de los mecanismos de autorealización personal y alcance de logros que permiten desarrollarse a plenitud como ciudadano e individuo.

En este sentido, vale la pena destacar lo señalado por Bruner (1997) frente al papel de la educación, y justamente la incidencia del desarrollo del pensamiento narrativo y del pensamiento histórico para enfrentar los retos a los que los educadores y aprendices nos vemos abocados en la actualidad:

El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local [...] el objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar el camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. [...] La educación no sólo ocurre en las clases, sino también alrededor de la mesa del comedor cuando los miembros de la familia intentan dar sentido colectivamente a lo que pasó durante el día, o cuando los chicos intentan ayudarse unos a otros a dar sentido al mundo adulto, o cuando un maestro y un aprendiz interactúan en el trabajo [...] la narración como forma de pensamiento y como una expresión de la visión del mundo de una cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros (pp. 9-15).

Ahora bien, aún queda por resolver la segunda inquietud planteada al inicio del artículo: ¿qué significa pensar históricamente entre los 5 y 7 años de edad? Las citas de diálogo con los niños que introducen este texto, nos ofrecen en gran parte la respuesta. Nos hablan de las capacidades incipientes o embrionarias con las que se cuenta a esta edad o del anclaje de conocimientos previos, del interés o motivación que tienen los infantes alrededor de temas del pasado que se relacionan con su presente, y de la necesidad de potenciar tales aprendizajes para formar sujetos históricos.

Las autoras del libro *Teaching early years history*¹, señalan cinco líneas del pensamiento histórico: 1. comprensión cronológica, 2. conocimiento y comprensión de acontecimientos, personas y cambios en el pasado, 3. interpretaciones de la historia, 4. investigación histórica, y 5. organización y comunicación. Por su parte, Hillary Cooper se refiere a tres tareas que conformarían dicho aprendizaje: comprender el cambio en el tiempo, reconocer distintas interpretaciones del pasado y realizar inferencias y deducciones de las fuentes. Podrían agregarse o reagruparse en otras líneas, pero lo realmente importante aquí es visualizar lo que implica pensar históricamente en estas edades, para lo cual resulta muy útil recurrir a la etimología del término, reconociendo el valor y sentido que cobran las palabras a través del tiempo. El vocablo “histor” significa preguntar, inquirir, cuestionar y, en síntesis, investigar, no necesariamente sobre el pasado sino acerca de los hechos en general. Por supuesto, este

1 Se coloca el título original de la obra, pero para efectos de la presente investigación, se consultó la traducción en catalán.

trabajo de indagación llevará inevitablemente a la búsqueda de un origen, de una causa, de un comienzo, pues las respuestas no surgen del aquí y del ahora.

Danna Sofía, a su corta edad, ya reconoce que todos tenemos una historia que contar y que ésta empieza cuando somos bebés; ¿es ésta una forma de comprender los cambios en el tiempo? Hace uso correcto de cláusulas o expresiones temporales como “antes”, así como de tiempos verbales que evocan el pasado: era, podía, sabía, cargaba. ¿Podría señalarse que aquí están las bases para una comprensión cronológica? Identifica claramente a una persona que se relaciona con su vida: la bisabuela, y tal vez tenga claro que sólo las bisabuelas, que fueron bebés hace mucho tiempo, podrían llamarse Pascuala, porque los niños de hoy no llevan ese nombre. ¿Hay aquí un comienzo de organización de la información considerando las edades de las personas?

De la misma forma, con Jefferson y Santiago nos hallamos ante los primeros asomos de investigación histórica y uso de fuentes para obtener información. Con María Fernanda acudimos al descubrimiento que los niños hacen de las distintas versiones que podemos tener de un relato y, por tanto, de las variadas interpretaciones que pueden existir sobre la historia. Sebastián nos ofrece una prueba de la forma en la que los niños formulan sus propias hipótesis, y Mariana, construyendo con toda claridad una línea cronológica de los hechos, da cuenta de algunos conocimientos que posee sobre el pasado.

Esta propuesta de investigación aún sigue trabajando en la definición de lineamientos que den respuesta a ¿cómo pueden aprovechar los docentes esa capacidad embrionaria de pensamiento histórico de un modo estructurado? y ¿hasta qué punto los niños pueden ser capaces de pensar de un modo genuinamente histórico?

Metodología

Este trabajo se adhiere a las perspectivas metodológicas de tipo cualitativo conocidas como investigación-acción y observación participante, dado que los profesores y profesoras del nivel obligatorio de preescolar de los cuatro colegios de Bogotá (dos públicos y dos privados) con los que actualmente se realiza el estudio, han actuado como observadores e investigadores naturales de los distintos procesos iniciados para obtener información sobre la construcción de pensamiento histórico a través del narrativo.

Lo anterior supera el hecho de contar con un marco metodológico, pues tiene que ver con un enfoque adoptado para esta investigación sobre la necesidad de que sean los propios docentes quienes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas pues, como señala Cooper (2002, p. 15), “... la enseñanza apasionante es el producto de una reflexión sobre la práctica confiada e informada, realizada por unos maestros que estén desarrollando constantemente sus propios intereses y su maestría, y, por encima de todo, divirtiéndose”.

Luego de un par de encuentros para presentar la propuesta y realizar las aclaraciones conceptuales pertinentes, los docentes pusieron en marcha un proyecto pedagógico relacionado con la elaboración de representaciones históricas apoyándose principalmente en el uso de relatos y narraciones. El proyecto fue elegido y alimentado por ellos mismos y ha sufrido las variaciones que exigen la aplicación de actividades con niños y niñas que parecen poseer una inquietud y curiosidad innata por el pasado. Entre los temas de los proyectos pedagógicos propuestos a los docentes, se encontraban: *historias de vida e historias de familia, animales del pasado, objetos y lugares antiguos*, los cuales fueron tomando formas y nombres distintos durante el ejercicio de apropiación: *las historias que me cuentan la música de mis padres y abuelos, esas palabras que ya no se usan y que me parecen divertidas, ¿cuáles eran los juguetes y juegos de mis abuelos?, las mascotas de los cavernícolas*, etc.

A través de la aplicación de los distintos proyectos, los(as) maestros(as) hacen seguimiento a los procedimientos y procesos intelectuales relacionados con la forma de pensar históricamente desde la narratividad: capacidad de secuenciación, reconocimiento de simultaneidad, construcción de líneas temporales, identificación de semejanzas y diferencias de distintos momentos, objetos y lugares, uso e interpretación de fuentes, presencia de vocabulario o lenguaje temporal-cronológico, entre otros.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos e información útil a los resultados de la investigación, se utilizaron instrumentos que arrojaron tanto información de tipo cualitativo como cuantitativo. El trabajo de campo incluyó, entonces:

- Entrevistas: se realizaron entrevistas a niños y niñas de la edad objeto de estudio, con el fin de obtener información sobre las formas de construcción narrativa. Éstas se hicieron con guía estructurada, en unos casos para tratar de homogeneizar bajo definición de categorías los resultados de las distintas instituciones con las que se hizo el trabajo de campo. También se hicieron entrevistas con guía no estructurada para obtener relatos más espontáneos. A partir de ellas, se analizaron elementos relacionados con el *historiar* y la construcción de esquemas de sucesos e historias, tales como el uso de fórmulas, cláusulas, conectores y bases textuales; en general, la capacidad de ilación y conexión de ideas a través de causalidad o transformación, la construcción de un argumento, las técnicas de relato, la elección temática, la relación texto-contexto, la pertinencia de los discursos, etc.
- Ejercicios y actividades: tres actividades han acompañado el momento de la entrevista-conversación: 1. Muestra de una imagen relacionada con el período conocido como “Independencia”, a propósito del bicentenario que se aproxima, y obtención de ideas, percepciones y conocimientos previos de la misma. 2. Muestra de imágenes de objetos antiguos y modernos que cumplen la misma función para trabajar las nociones “antes” y “después”. 3. Organización y secuenciación de su historia personal a partir de fotografías que son llevadas por los niños.
- Instrumento de observación para prácticas de aula: junto a la propuesta del proyecto pedagógico, los maestros conocieron y discutieron el instrumento de seguimiento y observación de trabajo en el aula. La idea es obtener información sistemática de las capacidades de los niños sin la presencia o intervención directa del investigador principal, aunque los elementos de análisis fueron muy similares a los de la entrevista.
- Encuesta/cuestionario: diseñado para padres y profesores con el propósito de obtener información sobre su nivel de estudios, contexto familiar, e indagación de aspectos; en general, para evaluar la incidencia e intervención de adultos significativos en la construcción narrativa de los niños.
- Mesas de discusión o conversatorios de prácticas docentes: a través de distintos encuentros, se ha tenido diálogo con los(as) profesores(as) de las instituciones que trabajan en estos niveles, para establecer cuáles son las variables o condiciones que se consideran determinantes en la elaboración de relatos para la construcción de pensamiento histórico.

Resultados preliminares

La revisión de entrevistas y conversaciones sostenidas con los niños, revela no sólo que se sienten atraídos hacia temas relacionados con el pasado sino que poseen algunos conocimientos al respecto. Así, por ejemplo, de las 40 entrevistas estructuradas realizadas a los ni-

ños y niñas en los distintos colegios, a la pregunta: ¿con qué se relaciona la palabra antiguo?, en 28 de ellas se obtuvieron respuestas que podríamos catalogar del mismo campo semántico: *viejo, que ocurrió hace muchos años, algo como mi abuelito...*, incluso de una complejidad mayor: *que es del pasado o que ya no es moderno*.

En cuanto a las conversaciones alrededor de las actividades propuestas, se ha podido establecer que los niños no poseen mayores conocimientos sobre hechos y personajes específicos del pasado, reconocidos como importantes para la historia de una Nación, pero poseen una idea vaga sobre lo que ello pudo significar. Así, al preguntar: ¿quienes aparecen en esta imagen?, un porcentaje mínimo pudo reconocer a Simón Bolívar, pero en cambio la mayoría supuso que, si estaba la bandera de colombiana junto a unas personas sonrientes vestidas de campesinos, sería porque los pobres habían ganado alguna guerra u obtenido una victoria.

De esta manera, de los resultados obtenidos a través de las entrevistas y conversaciones con los niños y niñas entre los 5 y 7 años de edad, se deduce que, actualmente, en este nivel se construye pensamiento histórico haciendo un uso adecuado aunque incipiente del lenguaje temporal, con escasos conocimientos previos sobre acontecimientos específicos del pasado, pero con una clara conciencia del transcurrir del tiempo.

Cabe anotar que de las entrevistas y encuentros con los docentes, se pudo constatar que la mayoría de ellos no había realizado ningún tipo de trabajo pedagógico intencionado con sus estudiantes en este sentido, esto es, con la claridad de que estaban contribuyendo a conformar el pensamiento histórico del alumnado. Muchas maestras habían trabajado nociones temporales y espaciales, y quizás habían hecho algún tipo de actividad que involucraba la historia personal y familiar de los niños, pero los fines de aprendizaje los relacionaban con otro tipo de habilidades o conocimientos.

Lo anterior deja entrever que las muestras de pensamiento histórico halladas en los niños, se construyeron básicamente de manera indirecta, natural o espontánea y que, por supuesto, los resultados serían mucho mayores si existiera una intervención pedagógica consciente, oportuna y adecuada.

Ahora bien, es un hecho que la intervención del adulto significativo a través de las prácticas pedagógicas potencia el desarrollo de habilidades y operaciones mentales relacionadas con la capacidad de organización y clasificación de la información, siguiendo criterios tales como: antes/después, viejo/nuevo, antiguo/moderno, pasado/presente, lo cual constituye una importante herramienta para estructurar los conocimientos.

Los niños son capaces de formar oraciones y frases cortas con una sintaxis correcta desde los 2 años, y hacia los 3 ya hacen pequeños relatos de sucesos cotidianos (qué hicieron durante el día, de qué trataba la película, lo que vieron en la calle), no como simple enumeración o listado de eventos, sino utilizando cláusulas que denotan continuidad, temporalidad, secuencia (antes, luego, entonces...); evidentemente, ya hacia los 5 y 6 años, estas narraciones son mucho más elaboradas y se involucran coherentemente elementos de causalidad, además de opiniones o apreciaciones con una incipiente argumentación.

Pero... ¿sobre qué son los relatos de los niños?... el descubrimiento es sorprendente: los niños hablan de las razones que tuvo su madre para no recogerlo a tiempo (trabajo, desempleo), de por qué la ida a la escuela o al jardín tiene como principal motivo las onces o el refrigerio (hambre, pobreza), y más explícitamente, en sus conversaciones aparecen temas de la actualidad como los secuestros, el conflicto armado, el pico y placa vehicular, pues son problemáticas sociales, a veces muy cercanas, que los afectan directa o indirectamente.

Por otra parte, es importante considerar que las nociones de nación, país, identidad, cultura, democracia, gobierno, guerra, paz, pueblo, pasado, presente y futuro, cultura, cos-

tumbres, autoridad, religión, familia, etc., configuran los modos de inserción en los distintos grupos sociales, así como los roles y funciones que se asumen en éstos. Ahora bien, la adopción de estas nociones, inevitablemente estará marcada por los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve el individuo, y varían de un lugar a otro, por lo cual no resulta fácil pensar en ellas como algo definitivo, terminado o indiscutible.

En términos educativos, formar a los niños en este campo no es tarea fácil y quizás algunos piensen que es imposible. No obstante, el pensamiento narrativo hace su aparición desde muy temprana edad y es probable que la provocación de relatos alrededor de estas nociones tenga un papel importante en la configuración de las mismas.

Apelando al origen de la palabra “historia”, cabe destacar el valor que revisten las preguntas en el proceso de comprensión y resolución de problemas, pues, en consonancia con lo que afirma Bruner (1997),

... el arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras [...] el arte de cultivar tales preguntas, de mantener las buenas preguntas vivas, es tan importante como cualquiera de los otros dos. Las buenas preguntas presentan dilemas, subvierten “verdades” obvias o canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención.

Algunas conclusiones

- El análisis de las propias prácticas docentes, ofrece importantes aportes a la investigación en educación y contribuye a comprender y modificar las formas en que se pueden desarrollar los aprendizajes. A través de éste, los(as) profesores(as) del preescolar han podido resignificar sus ideas sobre lo que representa formar en pensamiento histórico, consiguendo redescubrir que tanto estudiantes como docentes tienen interés y competencias para trabajar este campo del saber.
- Los niños y niñas entre 5 y 7 años de edad, son capaces de secuenciar acontecimientos de su propia vida, contar cuentos en sucesión cronológica reconociendo ciertas convenciones, utilizar el habla para ensayar, reordenar y reflexionar sobre la experiencia pasada, relacionar acontecimientos significativos de su propia vida, repetir y volver a contar las sucesiones de los acontecimientos de un cuento y ver las cosas desde distintos puntos de vista. Éstas y otras capacidades constituyen el sistema o anclaje embrionario sobre el cual los docentes de la educación infantil pueden potenciar la conformación del pensamiento histórico apoyándose principalmente en una de las formas de pensamiento más desarrolladas en los niños para comprender la realidad: la narración.
- El diálogo, la conversación, la lectura o relato de historias fantásticas o reales, y todos los registros del lenguaje que incluyan la narración, contribuyen a la comprensión sobre la secuencia y simultaneidad de los hechos, las causas, efectos y acciones que conforman una historia. Pero, sobretodo, inciden en lo que significa aceptar que puede haber diversas interpretaciones de un hecho, dependiendo de quién lo cuente y el momento que vive ese narrador o historiador.
- El registro de fechas y nombres, puede ser fundamental para la historia como disciplina, pero para los niños, la curiosidad y el entusiasmo con respecto a otras gentes, otras vidas y otros tiempos, son más importantes y también hacen parte del pensamiento histórico.

Bibliografía

- Amar, J. et al. (2001, diciembre). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe colombiana. *Investigación y Desarrollo, 09, (002)*, 592-613. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Bruner. J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner. J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Chomsky (2000). *La (Des) Educación*. Barcelona: Crítica.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En: Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista IIP-SI. Facultad de Psicología-UNMSM, 10 (1)*, 9-48
- Egan K. (1994). *Fantasía e Investigación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Morata.
- Mumby, D. (comp.) (1997). *Narrativa y control social: perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Universidad Autónoma de Barcelona: Paidós.
- SED (2008). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Educación.
- Trépat, C. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao.
- Vygotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Wood, L. y Holden, C. (2007). *Enseñar Història als més petits*. Barcelona: Zenobita ediciones.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Gerencialismo y mercado en la educación escolar colombiana

Arley Fabio Ossa Montoya
Universidad de Antioquia

Resumen

La pesquisa realizada a partir de una perspectiva genealógica, visibiliza la crisis de la escuela en Colombia a partir de finales del siglo XX, desplegada con base en un proyecto educacional colonizado por una versión neoliberal y neoconservadora de la globalización, que sustituye la perspectiva humanista de la educación por conceptos de calidad y control, en los que se justifica en la escuela la hegemonía de la productividad y el dominio de la economía, bajo un modelo educativo racional, basado en la política estratégica de la desigualdad. El trabajo muestra cómo las macropolíticas educativas generadas a partir de poderes y decisiones más estructurales y constituyentes, recortan la gestión educativa que se concreta en la escuela, haciendo de ella un espacio que desafía la propia naturaleza de la educación, a partir de un uso interesado y partidista de la razón. Se visibiliza allí una gestión que como dominación en el Estado a partir de una forma legal, bajo una acción racional, despliega normas calculables, libres de arbitrio personal, con las que se afecta la escuela en sus aspectos políticos, ideológicos, financieros, curriculares y administrativos, para ponerla más al servicio del mercado, desplazando su valor como centro de educación y formación. Ante tal panorama, se cierra el escrito mostrando puntos de fuga, como apuestas que propugnan por un tipo de gestión educativa alternativo a la que es desplegada hoy a través de la ingeniería administrativa, el imperialismo de la gerencia y la sociología del mercado.

Palabras clave: educación, escuela, globalización, gerencialismo y mercado.

Aspectos preliminares

Este trabajo es uno de los productos de la investigación “Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la Reforma Instruccionista: el caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880”. Esta pesquisa que fue realizada con el apoyo de Colciencias, se abordó metodológicamente a través de la perspectiva genealógica como “método” o, mejor, herramienta de investigación que implicó el análisis de la gestión de la educación en el presente. Partiendo de los discursos indagados en torno a la gerencia en la educación y su despliegue en Colombia, el presente escrito se pregunta por los modos en que se ordena y funciona en la actualidad la gestión en la educación escolarizada, para visibilizar en ella un despliegue colonizado por la versión neoliberal, neoconservadora y mercantilista de la globalización, que a partir de macropolíticas educativas delimitan el accionar de la escuela hacia un espacio que desafía la propia naturaleza de la educación, a partir de un uso interesado y partidista de la razón.

Por la anterior vía, el gerencialismo educativo trata la educación como un problema de eficacia, centrándola en un tipo de interés “técnico”, enclavado en el mundo existencial de la producción y del trabajo. En consecuencia, en esta visión una organización como la escuela

existe para conseguir determinados objetivos. Para ello es dotada de una estructura y unas normas explícitas y claras de funcionamiento. La sistematización y regulación técnica de estructuras y normas, conducen a la eficacia de la organización que es valorada en términos de productos cuantificables. Se trata, pues, de una vía de constitución de la ciencia pedagógica más atenta a la satisfacción de criterios formales y principios de rigor, control y objetividad, que a la adecuación de teorías, modelos o metodologías con las especificidades de los fenómenos o prácticas de saber-poder en el ámbito educativo. Este enfoque asentado en una ideología conservadora, ha sido objeto de críticas porque se centra como concepto clave de la praxis organizativa en la educación, la eficacia o capacidad para lograr sus fines mediante prácticas “neutras” y objetivas, que ven las organizaciones escolares en una perspectiva uniforme, intrínsecamente ordenadas y desplegadas en una creciente preocupación por la productividad, los resultados y la rendición de cuentas. La gestión de la escuela se basa allí en consideraciones económicas y no educativas (Gairin, 1996, pp. 37-40).

La genealogía como herramienta investigativa posibilitó, en la anterior perspectiva, focalizar la mirada sobre la serie de problematizaciones y dispositivos donde se constituye y estructura no la verdad, sino determinados juegos de verdad, en los que los sujetos que intervienen, por tal virtud, se ven envueltos en procesos de subjetivación en los que se aplica y padece determinado tipo de gestión educativa, en el entramado de fuerzas institucionales que la configuran. La genealogía permite develar, de esta manera, cómo la gestión se produce en su aplicación, control, sujeción, docilidad, moldeamiento y utilidad. Ella, en el trabajo, posibilita preguntarse por el tipo de racionalidad que se evidencia en el despliegue de objetos discursivos como el gerencialismo educativo, lo que admite a la vez analizar las reglas de constitución y transformación, con el propósito de descubrir su enraizamiento histórico y su análisis presente (Álvarez y Varela, 1991, p. 55).

La genealogía, al favorecer el develamiento de las disposiciones, los funcionamientos y transformaciones de una práctica gerencial en territorios específicos como el educativo, muestra tensiones con las que es posible problematizar y cuestionar la gestión de la educación. Lo anterior ocurre cuando en su desarrollo no omite lo funcional y pragmático para el gobierno de las personas y la administración de las cosas.

La genealogía como herramienta metodológica, permitió, en síntesis, una escritura de la historia presente del gerencialismo educativo en Colombia, en la que se trata, mediante la crítica de ciertas evidencias, de descifrar el tortuoso mecanismo por el cual en un régimen determinado, “las cosas” llegan a ser justamente “cosas”.

Gerencialismo y mercado en la educación

La investigación permitió ver cómo a través de algunas herramientas genealógicas se observa que hoy en el ámbito educativo se consolida la tendencia del gerencialismo como mecanismo de gobierno escolar el cual, como tecnología y nueva forma de poder, busca crear una cultura empresarial al interior de la escuela. Por esta vía, la educación se administra mediante mecanismos de control, informes, evaluaciones, comparaciones, indicadores, estrategias de competencia y retribución por el desempeño, usados como medios para inspeccionar, vigilar, sancionar, desgastar y producir cambios políticos y culturales. Las raíces más próximas de esta tendencia que va acompañada de una disminución de la presencia del Estado en la financiación de la educación y de un aumento del control sobre el proceso pedagógico, las encontramos en la década de los 80 y los 90, donde maestro y escuela se encuentran en un período en el que se presentó el nacimiento de las políticas neoliberales –hoy mucho más radicales de lo que cabría esperar de los conservadores– las cuales incluyeron los recortes en

la inversión social y la necesaria racionalización de las tareas administrativas del Estado para buscar en escenarios como el educativo, una modernización, eficiencia y competitividad.

El gerencialismo como práctica, tiene en la actualidad un papel preponderante en la educación, en tanto espacio relevante en la configuración de la realidad social. Como *tecnología moral*¹ posibilita que la forma y modo en que, respectivamente, se organicen y pongan en funcionamiento procesos administrativos, se genere una gestión que forja la *formación de la subjetividad* y que tiene resonancias en la conducción de lo social. Como forma de acción moral, como expresión de cálculos fundados en la bondad o la malicia dirigidos a intervenir los caracteres y las acciones de las personas, adquiere su sentido dentro de un contexto cultural determinado al desplegar tecnologías de gestión como la planeación, la organización, la dirección, el control, la evaluación, el premio o el castigo. Toda decisión tomada por un sujeto al servicio del aparato administrativo educativo, se fundamenta en una apreciación cognitiva del contexto social y político en el que el sujeto se sitúa.

Como lo plantea Deleuze, los estilos de administración de las instituciones cerradas en sociedades de control como las actuales, son cambiados por la gerencia, tarea propia de empresas que no sólo miran hacia adentro, sino que tienen una apertura hacia su entorno (1990, pp. 112-113). En este tipo de instituciones, como lo plantea Sennett, ya no existen las fábricas que eran administradas desde la mirada Weberiana, conforme a la dirección militar. Por el contrario, hoy emerge la flexibilidad laboral y hace desaparecer las actividades con carácter indefinido, sustituyéndolas por equipos de trabajadores que, laborando de forma simultánea, según los criterios fijados ya no por los de arriba sino por los del centro, compiten por la efectividad entre unos y otros (2002, p. 12). Como estímulo por el triunfo, está la satisfacción de haberle ganado a los otros, de ser “los mejores”, de haber logrado ahondar más la escisión.

Para el campo educativo, el gerencialismo se constituye en la actualidad en la “mejor forma” de dirigir las instituciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica ocupando, como lo menciona Ball (1994, p. 155), un *lugar esencial y reverencial* en los círculos relacionados con la educación. Él se armoniza hoy con la megatendencia de la globalización que ha impuesto la ley de la competitividad como un distintivo de las sociedades con futuro. En este contexto, la relación conocimiento-educación-productividad, tiene cada vez más protagonismo. En la perspectiva anterior, la competición es posible sólo a través de acciones educativas en las que los individuos desarrollen competencias universales mediante las cuales configuran una especie de ciudadanía universal, ya no inducida por la religión o la ideología, sino por la racionalidad instrumental (Martínez, 2002, p. 203). Allí, el proyecto educacional moderno es colonizado por el imperialismo de la gerencia y de la ingeniería administrativa como centros de las estrategias neoliberales que sustituyen la visión humanista de la educación por conceptos precisos de calidad y de control del producto, importados del espacio fabril y empresarial. Este gerencialismo que penetra a la escuela, fundamentado en un modelo sistémico, se asienta en la esfera de la pragmática, siendo operado por políticos, administradores y gestores. Así desplegado, marginan en un contexto de neoliberalismo económico y de

1 El gerencialismo educativo se entiende como tecnología moral, en tanto en él se expresan un conjunto de prácticas y procedimientos que sustentados en saberes como la economía política, la administración pública, el derecho, la pedagogía, la educación y el currículo propenden por el control de los sentimientos y comportamientos en los escolarizados y quienes los dirigen, o por el desplazamiento o mantenimiento de cierto tipo de principios y costumbres en el escenario escolar. La regulación que se produce, se adecua al orden instituido, con el objeto de generar actos en los sujetos que en coherencia con lo establecido, posibilitan rentabilidad política.

expresiones de pensamiento conservador, los compromisos y aspiraciones constitutivos del proyecto moderno e ilustrado de educación de igualdad, equidad, justicia social, democratización, emancipación social y personal. La educación se desliga por esta vía de los imperativos morales y sociales a los que debe responder para reemplazarlos en una condición cultural posmoderna emergente, por una sociología del mercado sustentada sobre los principios de racionalización, liberalización, eficiencia, eficacia, optimización, productividad, rentabilidad y excelencia (Silva, 1997, p. 284), en los que subyacen las lógicas de producción, de rentabilidad y de mercado con las que se difuminan los compromisos sociales y humanos, pendientes de realización satisfactoria en el campo educativo.

Los nuevos esquemas organizativos se despliegan de manera sutil con base en el binomio centralización-descentralización. El primer elemento de la diada equivale a burocracia; el segundo se homologa a liberalización, desregulación, desconcentración, autonomía organizativa y también pedagógica. De esta forma, se invisibiliza por el gerencialismo educativo su carácter instrumental y mercantil, al ampararse en postulados que tuvieron resonancias históricas bien diferentes como autonomía, democratización, participación e implicación comunitaria en educación. Como modelo corporativo inspirado en una ideología mercantil y elitista, y en una concepción y práctica dirigista y subreguladora, el gerencialismo impulsa políticas concretas promovidas mediante decretos y órdenes ministeriales que reconocen por un lado la autonomía de las instituciones educativas, y por otro les determinan a los diferentes sujetos que se enmarcan en el edificio administrativo y legal del sistema educativo, lo que deben hacer, paso a paso, de manera prescriptiva, en sus proyectos educativos institucionales. De esta manera mengua el efugio de los predicamentos ideológicos positivos y reaviva antiguas concepciones sobre la sociedad, la naturaleza humana y la ordenación social e institucional de los servicios sociales y educativos (Escudero, 2002, pp. 174-199).

En esta situación de desbordamiento de la administración, que así se confiesa sobrepasada por el curso de los acontecimientos reformistas provocados por ella misma y en el marco de un contexto de burocratización en la tendencia gerencialista que se observa en la dirección de las instituciones escolares, emerge una complementariedad entre la visión macropolítica y la micropolítica; es decir, de manera respectiva, entre los poderes más estructurales y constituyentes, al lado de los más personales, cotidianos, locales e institucionales.

En el entramado asimétrico, sutil y quebradizo de poderes y responsabilidades expresado tanto en sus diversos ámbitos de competencia como de relación con las formas de ejercerse y sus consecuencias, se hace evidente por un lado la limitación que presenta el poder omnímodo que toma las decisiones estructurales que enmarcan y ordenan la escolarización, y por otro la intención de redirigir la atención hacia otros dominios que no incluyen los cometidos y aportaciones inexcusables de los poderes públicos. Aun así, la administración recurre al truco de repartir responsabilidades y, de ese modo, también las culpas, en la materialización de ciertos proyectos de cambio en particular (Escudero, 2002, pp. 209-251).

En la perspectiva anterior, el gerencialismo educativo es un medio y una expresión de la racionalización sistémica², en la que el mundo de la vida se reduce mediante acciones de planificación, programación y coordinación, a imperativos sistémicos en los que la moral se expulsa de la esfera pública y privada, se presenta una burocratización y monetarización progresiva, existe individualismo, los motivos de realización y competencia guían la conducta de los sujetos, el hedonismo se libera de las presiones de la racionalidad, las decisiones polí-

2 La integración sistémica opera a través de “formas de autogobierno” como el dinero y el poder, independientemente de las orientaciones de acción de los actores individuales (Habermas, 1987, pp. 377-378).

ticas se desvinculan de los contextos concretos de formación de identidad y la organización formal de la acción económica y burocrática generan empobrecimiento cultural. Este tipo de racionalización que secuestra la calidad educativa, se ve acompañada en la actualidad por la performatividad que como tecnología, cultura y modalidad de reglamentación, utiliza la inspección, la vigilancia, las evaluaciones, el castigo y el premio con base en la producción y publicación de información e indicadores para generar control y cambio (Ball, 2003, pp. 89-90); medios que, en su conjunto, posibilitan producir transformaciones políticas y culturales.

El despliegue del gerencialismo y el mercado en la educación en Colombia

El despliegue del gerencialismo en la educación enraizado en una sociología del mercado, se asienta en el desarrollo de macro políticas³ implementadas por poderes estructurales y constituyentes, que coadyuvan a recortar o delinear la actual dinámica de la escuela. Por esta vía, las decisiones en lo que respecta a políticas educativas de actores de organismos multilaterales, impulsan las decisiones de los estados y, en consecuencia, delimitan al sistema educativo nacional en el caso colombiano, dejando ver formas de ordenamiento y funcionamiento de la escuela en el marco de una versión neoliberal y neoconservadora de la educación, impulsada por un estado nación que emerge como institución restringida, al tratar de equilibrar las respuestas que debe dar al capital transnacional a las estructuras políticas globales, a las presiones y demandas políticas nacionales y a los propios intereses y necesidades internas (Burbules y Torres, 2001, p. 19). La mayoría de las decisiones políticas, incluidas las educativas, se forman en el seno de estas cuatro presiones que hacen del Estado una institución no neutral, reflejo de una serie de restricciones y preocupaciones que dan peso especial a las demandas de intereses específicos, y que como nuevo orden mundial muestran impactos en el Estado-Nación.

Por la anterior vía, la escuela se visibiliza como un espacio de disputa y lugar en permanente configuración y reconfiguración, por estructuras estructuradas y estructurantes que someten el currículo a un carácter mercantil y pragmático en el que se desafía la propia naturaleza de la educación, a partir de un uso interesado y partidista de la razón, es decir, con base en una razón instrumentalizada. La escuela muestra, así, disfunciones en su ordenamiento y movimiento, debido a la gestión que sobre ella se ejerce y al mercado de la educación en el que se encuentra inmersa, debilitando su función de escenario singular para la educación y la formación. La gestión de la educación enmarcada en un contexto de decisiones estructurales, margina los compromisos y aspiraciones constitutivos del proyecto moderno e ilustrado de la educación para la igualdad, la equidad, la justicia social, la democratización, la emancipación personal y social.

El anterior gerencialismo educativo, no descarta apoyos en la gestión burocrática, expresada en una dominación en el Estado por una forma legal, bajo una acción racional, que permite a la administración estatal imponer normas calculables, libres de arbitrio personal; una dominación que fundada en lo jurídico, es racional, pues en tanto instrumento de dominación, la administración burocrática parte de la *acción racional con arreglo a fines*, y de la *burocracia* como forma que adquiere el orden social, orientado por esta racionalidad. Esta gestión, al operar desde una *dominación legal*, se ejerce mediante un *cuadro administrativo burocrático* compuesto de funcionarios individuales, el que según Weber se debe sólo a

3 Las políticas macro no desconocen las micropolíticas, desplegadas a través de decisiones más personales, cotidianas, locales e institucionales.

deberes objetivos de su cargo, estatuidos de modo racional con arreglo a fines o con arreglo a valores, o a ambas cosas. Tal cuadro presenta una jerarquía rigurosa; es técnicamente seleccionado, posee competencias fijadas de forma precisa —las cuales son ejercidas en virtud de un contrato que es retribuido— y está sometido a una asidua disciplina, organización, dirección, inspección, vigilancia, evaluación, sanción o estímulo administrativo. El cuadro administrativo como conjunto de mandos, implica la prescripción de actividades dirigidas a la *ejecución de ordenaciones generales y mandatos concretos*, como aspectos llevados a cabo por parte de un grupo de individuos *cuya obediencia se espera*. El imperio burocrático —o el soberano que de él se sirve— que no excluye la dominación tradicional ni la carismática; se caracteriza por la plutocratización, la dominación de la impersonalidad formalista y la inclinación de los burócratas a llevar a cabo sus tareas administrativas de acuerdo con criterios utilitarios *en servicio de los dominados, hechos felices de esta suerte*. En esta *jaula para una nueva servidumbre* (Weber, 1994, pp. 170-177), se emplea una racionalización ordenada y calculada, en la que para lograr finalidades, se omite en la selección de los medios las consideraciones éticas, políticas y estéticas.

En el sistema educativo escolar en Colombia, se visibilizan formas en que existe el anterior tipo de racionalización, que nacen en relación a la manera como el Estado ha asumido la versión neoliberal de la globalización, en tanto proceso de integración económica que vincula a sociedades diferentes y genera el surgimiento de instituciones supranacionales que determinan las opciones políticas de cualquier Estado-Nación (Burbules y Torres, 2001, p. 13).

Una primera forma de racionalización se encuentra en una gestión política e ideológica que configura a partir de un enfoque funcionalista, la búsqueda del orden social a través de valores morales compartidos en las escuelas. “Las estructuras, sus funciones y las organizaciones que las hacen operativas, son, desde el estructuralismo funcionalista, eficientes y eficaces para conseguir objetivos de productividad, de desarrollo económico y de equilibrio general” (Pineda, 1996, p. 85). Se agrega al anterior enfoque de funcionamiento en el sistema educativo, la *tesis del consenso* que plantea que la sociedad se mantiene gracias a la aquiescencia de valores entre sus miembros. Como supuestos ideológicos a ambas perspectivas, se encuentra una gestión enmarcada en una racionalidad técnica de ideología tecnocrática. El enfoque funcionalista como teoría general del consenso producido a través de la estabilidad, el orden, la cohesión, el acatamiento de reglas, la asimilación de valores hegemónicos, la adaptación y la integración social, configura la utopía conservadora de la eterna reproducción de lo mismo: el *statu quo* imperante. Este enfoque genera, con la ideología que lo sustenta, una valoración de conceptos como productividad, crecimiento, desarrollo, estratificación social, meritocracia e incentivos según la competitividad personal; una subvaloración de la importancia de la crítica ideológica; una falta de crítica de las condiciones de vida bajo el capitalismo; una descentralización más regulada en la que se mengua la participación y la democracia; una carencia de crítica al mercado y, por esta vía, a la oferta y demanda como categorías que no son independientes ni están sujetas a la ley del equilibrio; una falta de cuestionamiento en la escuela de la validez de la estratificación, y la desigualdad y a la concepción meritocrática que culpa al individuo de sus propios fracasos por no haber aprovechado la educación para el mejoramiento o subsanación de las imperfecciones sociales; una falta de cuestionamiento en la escuela al poder, entendido como la capacidad para condicionar la conducta de otros, y utilizado por grupos e individuos para beneficio propio; una mayor productividad y mantenimiento del orden social; una configuración de la escuela como una institución funcional y eficiente que “transmite conocimientos y desarrolla aptitudes y destrezas que han de ser eficaces para un concreto estrato social dentro de un contexto económico

que propugna por la rentabilidad productiva” (Pineda, 1996, p. 90); una configuración de la escuela para la transmisión de una instrucción como proceso de adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades que favorecerían el que el individuo entre en el competitivo mercado con posibilidades de éxito y logros acordes a la educación recibida –meritocracia–, la cual, además, contribuye al culto por la eficacia productiva –culto al trabajo, sumisión a la autoridad, pasividad y ausencia de espíritu crítico–; un despliegue de la escuela para la producción económica y la reproducción social.

La anterior lógica racionalista desplegada mediante una gestión curricular preponderantemente técnica, reduce los problemas de la organización social a cuestiones instrumentales orientadas al logro eficaz y eficiente de los objetivos específicos (McGinn, 1997, p. 42). Mediante un lenguaje técnico, con pretensiones de neutralidad, se pasan por alto las relaciones entre poder y recursos políticos y económicos, gracias a un cambio minuciosamente gestionado que encubre la ratio administrativo empleada. La escuela, en esta lógica, reclama permanentemente para sí, los avales de las estrategias y procedimientos útiles y operativos para que las cosas mejoren. Se siente más cómoda en la esfera de la pragmática que en la semántica especulativa. Asentada en una sociología del mercado, se desliga de los imperativos morales y sociales de igualdad y no discriminación, educación como servicio público y estatal comprometido con la equidad, la justicia social y la democratización, la emancipación social y personal (Silva, 1997, p. 78). Existen allí versiones de calidad asentadas en el mercado, que están empeñadas en reavivar antiguas concepciones sobre la sociedad, la naturaleza humana y la ordenación social e institucional de los servicios sociales y educativos que, tras los logros y conquistas del Estado de bienestar, podría suponerse que no volverían a resurgir (Escudero, 2002, p. 183). Se presenta, así, un abandono del Estado por administrar los recursos públicos para la promoción de la justicia social, reemplazando esta responsabilidad en el ámbito educativo por una fe ciega en el mercado.

La racionalización ordenada y calculada se manifiesta, en segundo lugar, en la gestión que se hace del currículo, estructurándolo a partir de competencias para atender a mercados globalizados. Tras la globalización de competencias⁴, existe una acción estratégica que genera rituales unificadores que fomentan la identificación de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas oficiales con las de las escuelas privadas, en las que la problematización de la desigualdad, la inequidad y la injusticia, en muchas ocasiones se invisibiliza a través de contenidos y rituales de enseñanza alejados del compromiso de lo público.

En el país encontramos, como base en el desarrollo de este currículo, la subvaloración del saber pedagógico que se impulsa en el Decreto 1278 de junio de 2002, en el cual, al expedirse el “Estatuto de Profesionalización Docente” (MEN, 2002, pp. 1-2), se determina que para el oficio del maestro no se requiere tener título de licenciado en educación sino que un profesional con título diferente puede asumir con idoneidad la labor pedagógica, educativa, formativa, curricular y didáctica en relación con la enseñanza de los saberes específicos. La anterior subvaloración del oficio del maestro y la violencia simbólica que allí emerge al despedagogizar y desprofesionalizar la carrera docente, se acentúa con los bajos salarios del educador a partir de un alejamiento de las políticas de bienestar y la adopción de medidas antisindicales. Esta racionalización de los salarios que se da en un marco de políticas de creación de empleo y a favor de grandes beneficios del sector privado, dificultan

4 Se presenta allí una gestión cultural que ejerce una presión global sobre las culturas locales y una atenuación del sentido de la interdependencia y el interés común que respetaba el discurso del pluralismo liberal como marco dominante de la educación multicultural en las sociedades desarrolladas.

el cultivo, la formación permanente y la labor de intelectual del maestro, lo que en su conjunto hace posible el que éste, en ocasiones, funcione en un límite que mantiene y refuerza el sistema de educación existente, convirtiéndose por momentos en fuerza “conservadora” que no implementa acciones que transformen el currículo y la pedagogía en las escuelas. La desprofesionalización del oficio del maestro pone a circular en las instituciones educativas una participación de nuevos actores escolares, que ante sus limitaciones pedagógicas y curriculares, debilitan la calidad de la educación, constituyéndose lo anterior en un poderoso factor de resistencia ante la necesidad de un cambio en el que se identifiquen con claridad las transformaciones necesarias, con los recursos, la autoridad y las calidades pedagógicas y educativas para llevarlas a feliz término (McGinn, 1997, p. 49).

En tal sentido, si en las prácticas pedagógicas de los maestros, por momentos se perciben inercias, se hace necesario agregar en esta mirada los cambios que en la gestión curricular introducen las evaluaciones nacionales de distintos niveles de rendimiento. En este énfasis en el que la evaluación se ordena y funciona como medida, se realiza una comparación del rendimiento de los alumnos especialmente en los currículos en ciencias sociales, matemáticas, lenguaje y competencias ciudadanas. Se recogen, así, datos cuantitativos para mejorar la eficiencia o la calidad de la educación, mediante la aplicación de tests estandarizados de rendimiento académico –Pruebas ICFES, pruebas Saber, TIMSS y Pisa–, que tabulados permiten medir y comparar inter e intranacionalmente el cumplimiento de estándares, competencias y criterios de calidad concebidos desde la perspectiva monolítica de la educación para el libre mercado (FECODE, 2008, p. 2). Acá la escuela participa en el diseño y aplicación de test parecidos a los de las pruebas. La evaluación justifica reformas financiero-dependientes, en lugar de la mejora escolar. Es de destacar, en este aspecto, cómo la maquinaria evaluativa incentiva una educación tecnocrática en la que los conocimientos y habilidades tienen un valor económico y no social.

En tercer lugar, se aprecian formas de racionalización relacionadas con la gestión, en la imposición de modelos de conducción y rendimiento escolar, tomados del sector negocios y basados en la organización racional del trabajo. Por esta vía, se incrementa la calidad de la educación mediante reformas centradas en la eficiencia, de coste reducido o nulo, como la descentralización, que muestra dispersión en sus elementos. Se descentraliza así la gestión de las escuelas, pero se mantiene y aumenta el control sobre los currículos y sobre la evaluación con base en una regulación que se realiza de los lineamientos curriculares, los estándares por competencia y las evaluaciones internas y externas tanto de carácter nacional como internacional. En este entramado, por paradójico que parezca, la descentralización permite la toma de decisiones y el control local sobre currículos y métodos de enseñanza, bajo el convencimiento de que un ajuste de los procesos escolares a la clientela local, permite exigir mayor responsabilidad de cara a la rendición de cuentas sobre el rendimiento de los alumnos, es decir, la descentralización de la gestión –control de la educación por los clientes cercanos–. La anterior situación genera un incremento del panoptismo, generalizado hoy en el ámbito social, una centralidad del accionar de los actores educativos locales en la búsqueda de financiación de sus sistemas de instrucción y de su nivel salarial, un desarrollo de actividades no estrictamente docentes, una reducción de la docencia y una renuencia de los actores locales para contraer responsabilidades administrativas (McGinn, 1997, p. 47). En este sentido, los “sistemas de educación organizados” actúan bajo los auspicios del estado-nación que controla, regula, coordina, autoriza, financia y certifica el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta descentralización de la educación que se da en el paso de la producción centralizada –modelo fordista– a la descentralizada, localizada y de mayor flexibilidad pos-

fordista, prevé la existencia de dispositivos de “rendición de cuenta”, que tienen por objetivo el evitar el que las “conexiones flexibles” subvaloren el poder de la administración central y favorecer la formación de una cultura homogeneizada y uniforme (McGinn, 1997, p. 46). Tales dispositivos son factibles de aplicar en aquellas sociedades poco democráticas. No es de extrañar que el principal propósito del sistema educativo diseñado de esta forma, sea crear un ciudadano ideal y competente” (Burbules y Torres, 2001, pp. 14-15).

Además de la descentralización, otra forma que se visibiliza de la racionalización de la gestión en la educación, es la reactivación de discursos como el de la teoría del capital humano que emerge a partir de la economía neoclásica en la que no basta, para la producción, sólo el capital y el trabajo, sino unir a estos factores exógenos la capacidad técnica y científica, vía educación, entendida como transmisión de valores útiles (Pineda, 1996, p. 84). La teoría en cuestión, considera que lo educativo es variable de desarrollo económico y de modernización. Esta teoría desconoce que el trabajador debe enfrentarse con la racionalidad organizativa, el conflicto de intereses y la lucha por el poder que poco o nada tienen que ver con la competitividad o la eficacia. Se configura desde la teoría del capital humano, en conjunto con la perspectiva funcionalista de la sociedad, un paradigma dominante de gestión de lo social en el que subyace la racionalidad tecnológica, la planificación racional de la educación y del cambio. Proliferan los cuasimercados que suplantán el espacio público de la escuela por el privado. En ellos se legitima la gestión privada y las fórmulas de eficacia y eficiencia canalizadas a la demanda desde una calidad sustentada en los principios de racionalización, liberalización, eficacia, optimización, excelencia, eficiencia, producción, rentabilidad y mercado. Cuando se opera bajo los auspicios de la calidad como excelencia, sólo se seleccionan algunas dimensiones; por ejemplo, aquellas que se alinean con la urgencia de reestablecer y elevar los estándares de la formación; fortalecer y redefinir los mecanismos de la evaluación; fijar criterios de acreditación más rigurosos y competitivos; vigilar los resortes de transición de unos cursos a otros, de unas etapas a las siguientes; disponer itinerarios diferenciados de formación, incluso en los tramos comunes y obligatorios de escolaridad; conectar con más eficacia lo que se enseña en las escuelas con las necesidades y demandas del mercado del trabajo; revisar la constitución y funcionamiento de las instituciones escolares, así como su vigilancia y control; activar mecanismos poderosos para la propia autorregulación y responsabilidad de las instituciones educativas, teniendo en cuenta las necesidades de los clientes, y una larga lista de respuestas de un tono similar. En acertada metáfora, eso no supone otra cosa que un modelo corporativo al estilo de McDonalds o Kentucky Fried Chicken (Escudero, 2002, p. 213). También lo está, a su vez, con la creencia desmedida, toda visible por extraño que parezca, de que la dirección, como mayor poder formal, el control a distancia y la burocracia, pueden ser vías razonables para hacer posible el mencionado modelo corporativo en la escuela.

Finalmente, como cuarto elemento de la racionalización, se visibilizan los controles financieros realizados en el campo educativo, entre los que se citan la reducción del crecimiento del gasto público en educación, evidenciada en la desconcentración financiera que paulatinamente el Estado realiza en instituciones de nivel superior y de educación básica y media, en el desvío de fondos públicos para la educación de los niveles superiores a los inferiores del sistema educativo, en la extensión de la educación universitaria y secundaria mediante la privatización, en la elevación de la matrícula para cubrir la diferencia entre el coste por estudiante y el gasto público por estudiante, así, a mayor nivel, mayor pago por la familia; en la reducción del gasto público por alumno a partir de una “asignación por alumno” según se determina en la Ley 715 (MEN, 2001, p. 30), lo que produce en, primer lugar, una

educación discriminatoria respecto a los estipendios de un colegio privado o uno de primera categoría y, en segundo lugar, un aumento del número de alumnos por aula; en la racionalización paulatina de los salarios profesoraes, en la disminución del salario social a expensas del salario individual (Carnoy, 1999, pp. 146-150). Las anteriores modificaciones regresivas del sistema fiscal, son acompañadas de crisis fiscales con drásticos recortes en el gasto social y, por paradójico que parezca, con un aumento del gasto en infraestructura militar. Se visibiliza allí la presencia de una reestructuración económica a partir de un Estado neoliberal, como aquel que se retira de su papel de árbitro entre la mano de obra y el capital, para aliarse con este último, llevando a los trabajadores a una posición defensiva.

Puntos de fuga al control

Ante el anterior despliegue del gerencialismo y el mercado en la educación escolarizada, alternativas de resistencia pueden emerger en sociedades con un pasado de coherencia cultural limitada, que estén menos integradas a la cultura dominante y posean una tradición de autogobierno. Se hace necesario a partir del anterior horizonte, fomentar una conciencia que promueva una noción más crítica de la educación (Burbules y Torres, 2000, p. 27), que posibilite cambios que impulsen la justicia y la libertad, o que aprovechen los márgenes de maniobra que favorecen asuntos como la descentralización o la autonomía escolar. Por la anterior vía, se hace necesario impulsar políticas educativas más igualitarias, proyectos educativos fundamentados en conocimientos más plurales y más racionales, en los que se favorezca la formación de sujetos cívicos, críticos y sociales. El reto es, pues, impulsar nuevas claves de pensamiento educativo que reconozcan las obligaciones morales de los sujetos, las competencias cognitivas, el ejercicio de ciertos valores sociales –justicia, igualdad, tolerancia, solidaridad–, la promoción de variables personales –interacción con los demás, reconocimiento de los otros, maduración personal–, las normas y principios democráticos que vayan más allá de los asuntos meramente académicos. El impulso, en síntesis, de una escuela construida para superar las disfunciones que han evitado la afirmación de la identidad personal y el pensamiento crítico, al igual que la cultura democrática y la identidad colectiva, como aspectos que respectivamente se constituyen en principios básicos para configurar la participación democrática y la conciencia social, como aspectos con base en los cuales se forje la condición de ciudadano, los desarrollos cognitivos que habiliten juicios políticos, la presencia de componentes cívicos, la autorregulación y la identidad social.

Apuntes finales

Para concluir, el escrito evidencia cómo los efectos más generales de la globalización e internacionalización tienden a forzar las políticas educativas nacionales hacia un marco neoliberal que hace hincapié en la reducción del sector estatal educativo. Se expresan, en tal sentido, la promoción de políticas de mercado que hacen de la escuela un dispositivo para la competitividad económica, en la que se impulsa una gestión racional, se lidera una evaluación del rendimiento –exámenes–, y se fomenta la liberalización para alentar a nuevos proveedores. En la anterior óptica, urge racionalizar, por tanto, los recursos escasos, gestionar con más rigor las instituciones, exigirles que se doten del espíritu y mentalidad empresarial y emprendedora.

Se evidencian en el trabajo, de igual manera, las simpatías del gerencialismo y el mercado de la educación con la uniformidad y sus escasas sensibilidades y atenciones con todo aquello que rompa con el disciplinamiento, la normalización y el control en la escuela. Y, por lo mismo, la estandarización de resultados o la comparación entre sujetos e instituciones educativas, como aspectos que cumplen una función importante dentro de un esquema en

el que la libre competencia, las imágenes de los productos logrados o prometidos, son necesarios para que los clientes puedan disponer de la información y el conocimiento sobre el que asentar las propias elecciones. Lo diverso, lo local y lo contextual, de este modo, no son ingredientes con los que se puede contar, específicamente a la hora de plantearlos desde una perspectiva de igualdad; son, más bien, mecanismos para activar iniciativas particulares, competencia, diferenciación, desigualdad, liberalización de la uniformidad burocrática. Nos topamos, por lo tanto, con una versión de calidad, saturada de significados y valores como eficacia, planificación, rentabilización, funcionalidad, optimización, rigor gerencial, diferenciación, competitividad y desigualdad, en la que se desplazan despliegues curriculares acordes con las peculiaridades y necesidades de los sujetos, acceso y estancia no discriminatoria en las instituciones escolares, equidad, democratización efectiva de la educación, emancipación social y personal, una educación considerada como derecho, y no como dádiva, de todos los ciudadanos y ciudadanas (Escudero, 2002, p. 200).

Se evidencia con lo anterior, la concepción de la educación como mercancía, quedando, por lo tanto, secuestrada por la mentalidad mercantil en la que se invisibiliza la calidad educativa conectada más con ideologías sociales que nos legaron una idea de la educación asociada a la voluntad política de ir convirtiéndola en un servicio público universal.

Bibliografía

- Álvarez, F. y Varela, J. (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Ball, S. (2003, septiembre-diciembre). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, 15 (37).
- Ball, S. (1994). La gestión como tecnología moral. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Burbules, N. y Torres, C. (2001). Globalización y Educación. *Revista de Educación. Número Extraordinario*. Diana María Irizate González (trad. al castellano). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carnoy, M. (1999). "lobalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, (318). Madrid.
- Deleuze, G. (1990). Las sociedades de control. *L'autre Journal*. Retomado en Pourparlers. Alberto Castrillón (trad.). París.
- Escudero, J. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. España: Editorial Ariel.
- FECODE (2008). Una política perversa: mantener la promoción automática y promover la era de la evaluación neoliberal. *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: FECODE.
- Gairin, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol 2. España: Siglo XXI de España Editores.
- Martínez, A. (2002). *Tendencias de la educación en América Latina a finales del milenio. De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- McGinn, N. (1997). El impacto de la globalización en los sistemas educativos nacionales. *Perspectivas*, 27 (1). Bruselas: UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Bogota: Momo Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356*

y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Bogotá: Momo Ediciones.

Pineda, J. (1996). El pensamiento económico político y la innovación educativa. En: *Economía de la Educación*. Barcelona: Ariel.

Sennett, R. (2002). La nueva sociedad urbana. *Le Monde Diplomatique*.

Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno. *Crítica posestructuralista y educación*. Barcelona: Alertes.

Weber, M. (1994). *Economía y sociedad*. Tomo I. México: Fondo de la Cultura Económica. José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eduardo García Máynez. Eugenio Ímaz y José Ferrater Mora (trd.). Título en Alemán: *Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der Verstehenden Soziologie*.

Movilizaciones por la educación y la pedagogía: escenarios para la construcción de otras políticas públicas¹

María Cristina Martínez Pineda*, Víctor Manuel Rodríguez Murcia**
Universidad Pedagógica Nacional

*El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo un aspecto
y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva*
(Hannah Arendt).

Resumen

Durante las últimas dos décadas, han surgido en Colombia diferentes expresiones de movilización social por la educación; algunas de éstas, centradas en transformaciones educativas y pedagógicas que connotan modos de resistencia a las lógicas derivadas de la entronización del modelo neoliberal en el campo educativo. Estas formas de movilización coexisten con otras manifestaciones de resistencia y descontento del magisterio colombiano, que no son excluyentes pero que conservan ciertas distinciones y caracterizaciones tanto en los motivos que las constituyen, en los repertorios de acción colectiva que realizan, como en las intencionalidades políticas de los sujetos que las agencian.

La tesis central que se busca desarrollar es la siguiente: las dinámicas de la Mesa de Movilización Social por la Educación y de la Expedición Pedagógica Nacional, dos movilizaciones educativas y pedagógicas que desde nuestra mirada analítica, se conectan con otras movilizaciones que se adelantan en América Latina, se han convertido en escenarios constituyentes de construcción de lo público, de políticas públicas educativas y de fortalecimiento de subjetividades políticas, desde ejercicios de poder constituyente, pluralistas y democráticos.

Palabras clave: movilización social, lo público, política pública, resistencias, poder instituyente, escuela, maestro, experiencia.

El acercamiento investigativo que da origen a estas reflexiones, permite situar en tres escenarios las movilizaciones por la educación que se reconocen durante el periodo objeto de estudio (1998-2006). En un primer escenario, se sitúan las *movilizaciones de protesta agenciadas por la Federación Colombiana de educadores –FECODE–*, orientadas especialmente a las reivindicaciones laborales y defensa de los acumulados históricos del magisterio, el rechazo a las reformas y contrarreformas educativas, a la defensa de los derechos fundamentales². En

1 Las reflexiones que se presentan en este texto forman parte del proyecto de investigación: Movilizaciones y acciones políticas del magisterio colombiano periodo 1998-2006, que adelantan los autores en la Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto CIUP- DPG 032-07.

* Profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Coordinadora proyecto de investigación.

** Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Coinvestigador del proyecto de investigación.

2 Situamos en éstas, las manifestaciones de protesta pública que registran cierta continuidad y persistencia en los motivos de oposición y que hacen evidente la capacidad organizativa y movilizadora del magisterio. Ci-

el segundo, se ubican las *movilizaciones educativas y pedagógicas* que se reconocen como experiencias que devienen como nuevas expresiones de movimiento pedagógico y asumen una perspectiva transformadora de sujetos y procesos³ y que se convierten en objeto de reflexión en este texto. En tercer lugar, se sitúan las *movilizaciones sociales por la educación que se conectan a temas y procesos sectoriales e intersectoriales, de carácter nacional e internacional*. Se referencian, en éstas, diferentes acciones y expresiones colectivas, con participación de diferentes sectores y actores sociales, que están directa o indirectamente relacionadas con las dos anteriores pero que simultáneamente están conectadas con eventos y movilizaciones por la educación de carácter internacional. Muchas de éstas devienen o están articuladas con iniciativas surgidas en los Foros sociales mundiales y en los Foros mundiales de educación⁴.

Como hemos advertido, nos referiremos sólo a las expresiones de movilización educativa y pedagógica que se ubican en el segundo escenario y que articulan a las dinámicas del Movimiento Pedagógico Colombiano surgido en los años 80. En concreto a la Expedición Pedagógica Nacional y la Mesa de Movilización Social por la Educación, con la advertencia de que estas expresiones de movilización, que llamaremos contemporáneas, no son aisladas ni exclusivas de nuestro contexto colombiano, sino que su accionar permite articularlas a dinámicas de movilización continentales y esto en sí mismo se lee como potencia para el futuro de los movimientos educativos y pedagógicos.

Al reflexionar sobre estas dos movilizaciones, buscamos hacer visible sus puntos de encuentro y articulación con la tesis que hemos planteado, no con el fin de ofrecer certezas o recetarios sobre el deber ser de las movilizaciones educativas y pedagógicas sino de avanzar en el reconocimiento de estas experiencias instituyentes⁵ y de alternatividad, que emergen en los mismos territorios donde el poder instituido realiza su tarea de continuar con el arrasamiento y minimización de lo público. Rutas, conexiones, entramados que se crean desde con la construcción de políticas educativas con sentido público.

Movimiento pedagógico y movilizaciones educativas y pedagógicas: otros modos de resistencia

Durante las últimas décadas, y a la luz de la imposición de políticas neoliberales, han emergido en Colombia y América Latina movilizaciones de maestros y otros actores que han visto en la lucha por la defensa de la educación pública, una apuesta desde dónde hacer resistencia a

tamos, por ejemplo, las movilizaciones contra el Plan de Desarrollo de Pastrana, contra el Acto Legislativo 01 en el año 2000 y 2001, contra la Ley 715 a partir del 2002, contra el Referéndum en el 2003. En estos casos, los motivos que las convocaron atraviesan el periodo objeto de estudio y aún permanecen, hecho que necesariamente abre perspectivas para fortalecer movimientos sociales y crear resistencias más sostenidas.

3 Ubicamos en esta categoría movilizaciones como la Expedición pedagógica nacional, la Mesa de Movilización Social por la Educación de Bogotá y el Foro Educativo por la calidad de la Educación adelantado por FECODE en el 2003.

4 Nos referimos en el caso colombiano a: Foro social Colombia, campañas nacionales por el derecho a la educación, hoy Coalición Colombiana por el derecho a la educación; FLAPE, Plataforma de política pública de la UPN, Semana de Acción Global por la Educación, entre Otros. En muchos casos, estas movilizaciones conectan sujetos, motivo, acciones y sujetos que interactúan en las anteriores. Lo que aquí se logra es una ampliación de escenarios y de organizaciones que logran tejer y consolidar esfuerzos y fuerzas de resistencia.

5 Retomando la argumentación de Castoriadis (2002), se reconoce y afirma el poder instituyente como potencialidad y capacidad de innovación radical, de creación y de transformación. Lo instituyente puede darse incluso por dentro de lo instituido, porque lo alternativo se construye desde adentro y desde afuera de las tendencias dominantes.

las lógicas neoliberales en el campo educativo. Muchas de estas movilizaciones emergen no sólo como descontento a dichas políticas, sino también como rechazo manifiesto a las lógicas tradicionales (centralistas y autoritarias) que imperan al interior de los sindicatos, aunque un gran número de dichas movilizaciones, hay que decirlo, coexisten y emergen en el seno de acciones desarrolladas con el gremio de educadores o agenciadas por éstos.

La mirada histórica a la emergencia de estas movilizaciones, hace ineludible la referencia al Movimiento Pedagógico Colombiano como génesis de las mismas, movimiento que en el XII Congreso de FECODE se convirtió en una apuesta por la consolidación de movimiento social desde los maestros, y que logró movilizar no solamente a docentes agremiados en el sindicato, sino también a partidos políticos, intelectuales universitarios, estudiantes y grupos de investigación educativa desde lo popular. Podríamos decir que se trató de una multiplicidad de fuerzas que se reunieron en torno a una apuesta alternativa a las imposiciones derivadas de la tecnología educativa y en defensa de la educación pública.

Este movimiento pedagógico abrió las puertas a lo que hoy podríamos denominar como caminos alternos para nuevos movimientos sociales por la educación y la pedagogía, o nuevas expresiones de los mismos. El movimiento pedagógico de los 80, construyó otros repertorios a partir de tertulias, foros, seminarios, grupos de investigación y de innovación; potenció sujetos de saber que desde su acción pedagógica configuraron otras expresiones de resistencia como las redes de maestros⁶, que a su vez derivaron en nuevas formas y expresiones de movilización social. De esta manera, aceptamos entonces que la noción de *movilización social* tiene varias acepciones y que requiere interpretarse en el contexto en que aparecen y desde las intencionalidades que las convocan. En todos los casos se trata de formas de acción colectiva⁷ que surgen como expresión de resistencia a un conflicto, a la necesidad de exteriorizar o posicionar una iniciativa en el terreno de lo público. Diversidad significativa que está signada fundamentalmente por los intereses que las convocan y a la fuerza de los actores que las agencian y dinamizan.

Para Adell (1998, pp. 1-4), las movilizaciones sociales “se convierten en la expresión de la queja, la diferencia, el deseo, las demandas ante un derecho reconocido para la expresión del conflicto [...] no son un fin en sí mismas, sino un instrumento más de presión” que suelen servir, además, para reforzar la cohesión de grupo y el conjunto de acciones de los sujetos que se movilizan bien para protestar, reclamar, o poner en evidencia factores que generan exclusión, desigualdad o injusticia social. En éstas, se hacen evidentes diferentes formas de resistencia y de manifestación del descontento, se producen procesos de negociación, de mediación y cauces de ritualización participativa que permiten a los ciudadanos, partidos políticos, grupos de presión y movimientos sociales “hacerse oír” ante la opinión pública.

Ahora bien, cuando los objetos de conflictividad y disputa que convocan la movilización, son *la educación, la cultura y la pedagogía*, necesariamente nos conectan con acciones de resistencia que van más allá de la simple protesta contestataria o reivindicativa, se convocan y emergen otros modos de acción y de resistencia que necesariamente tienen que ser leídas desde otras ópticas y dimensiones, más allá de los parámetros de la movilización de recursos⁸.

6 Para ampliar los alcances de las redes de maestros, cfr. M. C., Martínez. (2008).

7 Para entender la noción de acción colectiva, podemos partir de la forma tradicional como han sido concebidas, “conjunto de hechos que un grupo social organizado realiza de manera consciente –o inconsciente en algunos casos– para efectuar cambios fundamentales en instituciones sociales, políticas, económicas, legislativas, etc. Para que haya acción social -o colectiva- se requiere que todos los actores de la misma conozcan los medios empleados en ella, ya que sin tal conocimiento es imposible la comprensión de su desarrollo” (Gran Enciclopedia Larousse Tomo I).

8 En el modelo de movilización de recursos, “el movimiento es un instrumento que usan los actores para satisfacer sus intereses individuales y participar en el sistema político con la finalidad de controlarlo o de utilizar a su favor, como grupo particular, los cambios que de él se derivan” (Múnera, L., 1994).

En el caso que nos ocupa, las generadas por la MMSE y por la EPN, se trata de resistencias que son adelantadas por los mismos sujetos de la educación, en los que se da apertura a actos simbólicos; modos de resistencia que en el caso de los maestros, se conectan directamente con su actividad pedagógica. Surgen entonces formas de resistencia crítica, *creativa, proactiva, propositiva y proyectiva*, que movidas por el pensamiento crítico y utópico⁹, y situadas en su propia historicidad, no sólo modifican las acciones colectivas que las configuran sino que transforman los sentidos y alcances de las mismas. También se abre un campo de posibilidad y de diálogo entre objetos de movilización y sujetos que se movilizan.

Si bien no toda movilización puede leerse como movimiento social pero sí son constitutivas de los mismos, queremos señalar y hacer visible que las movilizaciones objeto de estas reflexiones, encuentran en la lucha por la educación pública, un cauce común que las articula y les permite generar dinámicas de constitución de otras formas de institucionalidad y ejercicio político *desde abajo y desde lo pedagógico*. Estas formas de expresión política que hemos denominado “movilizaciones educativas y pedagógicas”, *educativas y pedagógicas* porque su accionar colectivo se circunscribe en este campo, construyen sus propios repertorios, sus objetos de lucha y reflexión, sus estrategias y metodologías, en las que participan diversos sujetos y organizaciones que ven otras formas de participación auténticas, y que buscan resignificar las categorías de democracia, de lo público, de la política y de las políticas.

Tanto la MMSE como la EPN, se inscriben dentro de las nuevas lecturas de los movimientos sociales, convocan y asumen un carácter participativo desde la diferencia, como una crítica a las lógicas de democracia liberal representativa en donde unos soberanos (Estado, Partido, etc), representan a una mayoría “masa” que es orientada desde las decisiones centrales de dicha soberanía. Estas movilizaciones apuestan por una auténtica *democracia de la multitud* que, en términos de Hardt y Negri (2004, p. 40), se entiende como “una *nueva ciencia*, esto es, un nuevo paradigma teórico, para hacer frente a esta nueva situación. Esta nueva ciencia tendrá como punto programático primero y principal la destrucción de la soberanía a favor de la democracia”¹⁰. Se trata entonces de una participación que construye lo común desde diversos intereses, y potencia otras formas de resistencia desde la fuerza de los actores y desde el territorio, lo local como lugar fundante.

Referimos entonces estas movilizaciones como acontecimientos¹¹ de la historia reciente de la educación colombiana y latinoamericana. Movilizaciones educativas y pedagógicas que nos potencian hacia la constitución como sujetos políticos, individuales y colectivos, que nos conectan con otras formas de ver, leer y asumir las movilizaciones y las resistencias desde lugares y formas más pertinentes con el momento actual. Para lograrlo, acuden a la acción crítica, creativa, a lo simbólico, a lo subalterno, a poco o nada convencional. Es en esa fusión de construir de lo distinto, lo de frontera, lo de borde, que se configuran hoy las movilizaciones que agencian alternatividad en los modos de hacer resistencia.

Sirven aquí las voces de Rainer María Rilke (2004) en *Cartas a un joven poeta* que nos incita a los actos de creación:

9 Asumimos aquí el pensamiento utópico en los sentidos trazado por Ernst Bloch, y trabajado por Zemelman en sus diferentes trabajos orientados a la construcción de sujeto social. Para mayor ampliación, remito a la obra del profesor Zemelman (1996, 1997).

10 Según estos autores, para nuestro tiempo la multitud es quien determina la resistencia a través de su proyecto político: la democracia: “La multitud es un sujeto social internamente diferente y múltiple, cuya constitución y cuya acción no se fundan en la identidad ni en la unidad (ni mucho menos en la indiferenciación), sino en lo que hay en común”.

11 Acontecimiento en tanto ruptura con la cotidianidad, con la homogeneidad temporal a la que nos quieren someter las múltiples expresiones del poder hegemónico.

No busque ahora las respuestas; no le pueden ser dadas porque sería incapaz de vivirlas. Y de eso se trata: de vivirlo todo. Ahora viva usted los problemas. Viviéndolos, quizás en un lejano día, paulatinamente y sin advertirlo, penetre en la respuesta. Tal vez usted tenga en sí mismo la posibilidad de suscitar formas, de crearlo cual es un modo de vida particularmente venturoso y puro (p. 74).

Éste es el problema y la posibilidad que algunos hemos decidido afrontar; suscita crisis pero a su vez nos coloca en situación de límite que nos avoca a pensar de otro modo y desde otras aristas. Conviene advertir que no queremos hacer una apología a las mismas pues es necesario también señalar sus limitaciones, pero sí creemos que en estas formas de acción colectiva se pueden generar nuevas rutas de movilización y de construcción de formas auténticas de construcción de política pública en las que se resignifique lo político y lo público.

Por otra parte y para fortalecer las argumentaciones de la tesis central, se hace necesario interrogarnos acerca de lo público y la política pública, en especial de las ausencias de lo público a la hora de construir política educativa en nuestro país. Cobra sentido, entonces, volver al epígrafe con el que iniciamos el texto para situar la tensiones existentes en este campo, generadas en gran parte por lógicas autoritarias que ejercen su poder de forma aparentemente imperceptible pero que evidentemente han minimizado y tergiversado su verdadero significado: “En muchos aspectos, la opinión pública ha pasado a ser la forma primordial de representación en las sociedades contemporáneas [...] sin embargo, y al menos desde mediados del siglo XX, la opinión pública se ha visto transformada por el enorme crecimiento de los medios de comunicación: la prensa, la radio, la televisión, Internet, etc.” (Negri y Hardt, op. cit., pp. 297-299).

La tensión que queremos situar se relaciona, pues, con la ausencia de lo público, que necesariamente es constitutivo del pensamiento político. En todos los casos, lo político no es *a priori*, sino que se produce en tanto se liga a un lugar, a un espacio concreto, constituido o constituyente; allí se funda un tipo de relación de poder y un modo de regulación que es política en tanto interacción humana y escenario de debate público.

Pedagogías instituyentes: el nos-otros como potencialidad de política pública

Ubiquemos brevemente cómo surgen y como se conciben estas movilizaciones. La Mesa de Movilización Social por la Educación (MMSE), surge por iniciativa de un grupo de actores en el II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública realizado en el año 2003 y la Expedición Pedagógica Nacional (EPN) surge como una nueva expresión del Movimiento Pedagógico, se anuncia en el Plan Decenal de Educación 1995-2005 y se materializa esta iniciativa con el proyecto adelantado entre la Universidad Pedagógica Nacional y diseña una propuesta y conviene con el MEN poner en marcha la Expedición.

Al analizarlas se busca mostrar las posibilidades que desde estas movilizaciones emergen, emergencias que dan cuenta de esas otras fuerzas que constituyen potencialidad, esas otras políticas que permiten ver, hablar, oír a los *otros* maestros, a *otros* padres, a *otros* estudiantes, a esa *otra* comunidad educativa que hace parte también de otras pedagogías menos visibles y que se construye desde abajo, desde la creatividad y la resistencia.

Tres premisas sirven de orientación para desarrollar el nos-otros como potencialidad para la construcción de política pública: la *primera*, la escuela, en tanto organización social, se reterritorializa, construye nuevos territorios a partir de la participación, y el aula como lugar

de la micropolítica creadas y ejercidas por el maestro. Ambas se convierten en los principales escenarios para la resignificación de prácticas democráticas, para hacer resistencia y para construir alternativas a las formas de poder neoliberal que se instituye como poder hegemónico. La *segunda*, en estas movilizaciones, la pedagogía, la educación y la cultura, actúan como formas de resistencia, que se hacen visibles en repertorios que buscan el reencuentro y reconocimiento con el otro a partir de acciones como el debate, el diálogo, el disenso. La *tercera*, el sujeto maestro es el actor protagónico en estas movilizaciones y, desde éstas, en la construcción de otros sentidos de las políticas educativas que pasan por la constitución de subjetividad política desde sus discursos y sus prácticas.

En el caso de la primera premisa, hablamos de una resignificación de lo público desde la escuela que se desterritorializa, esa escuela que deviene de una concepción moderna disciplinaria y de encierro, y que desde la movilización de pensamiento y acción de los actores, produce éxodos y causa afectaciones que la mueven y convocan a crear resistencias, a relacionarse con el entorno social, con otras formas de vida que la muestran constante y activa.

La escuela se desterritorializa y se mueve pero no para abandonarse y desaparecer sino para constituirse como lugar de ejercicio político, en tanto política de lugar¹². Es una escuela que busca cambiar espacios y tiempos, pues se construye con los intereses, espacios y tiempos de los actores que la mueven, de las movilizaciones de indígenas, campesinos y de los trabajadores en general.

Situemos estas reflexiones desde lo que se produce en la MMSE que se concibe como ... un espacio de participación, intercambio, socialización y producción de propuestas que incorpora experiencias e iniciativas de importancia para la construcción de un proyecto educativo democrático y alternativo para la nación, entendiendo la educación en sentido amplio: como un proyecto compartido con participación de múltiples actores sociales, que trasciende las actividades en el aula o la escuela (Movilización social por la educación, 2004).

En este caso, la MMSE produce otras formas de resistencia porque apuesta por construir democracia desde otras educaciones y otras pedagogías, por ampliar el horizonte participativo y construir política desde la diversidad, desde la diferencia para trascender la representatividad y devolver al escenario de debate el sentido de lo público.

En el caso de la EPN, que hace llamados a crear un frente social, se propicia un fortalecimiento para la acción conjunta que crea tejido social que, a la vez que actualiza muchas de las expresiones del Movimiento Pedagógico en Colombia, se conecta con luchas conjuntas por la revalorización social del magisterio que también suceden en otros países de América Latina. En palabras de sus gestores, con la expedición

... no nos aislamos, sino que nos articulamos a otros movimientos locales e internacionales para pensar las nuevas condiciones de la sociedad, avanzar en la crítica al modelo económico neoliberal imperante en estos tiempos de globalización, y propiciar la construcción de nuevas formas de solidaridad y de proyectos emancipatorios. En esta perspectiva, la Expedición hace un llamado para conformar un frente social por la defensa de la educación pública (Unda, et al., 2001, p. 16).

Y esta convocatoria a conformar frentes comunes, hay que leerla en clave del acumulado histórico constituido por las luchas magisteriales de las últimas décadas en Colombia y en especial por el Movimiento Pedagógico.

12 Para Arturo Escobar (2005), la política del lugar, “constituye una forma emergente de política, un nuevo imaginario político en el cual se afirma una lógica de la diferencia y una posibilidad que desarrollan multiplicidad de actores y acciones que operan en el plano de la vida diaria. En esta perspectiva los lugares son sitios de culturas vivas, economías y medio ambientes antes que nodos de un sistema capitalista global y totalizante” (p. 41).

Al entender que la escuela se moviliza como organización social, emergen tensiones existentes entre exclusión e inclusión que exigen discernimientos. Ello porque no se lucha ni se hace resistencia por una inclusión al sistema educativo capitalista, sino por su transformación. Y en esta dinámica, se desarrollan los postulados de la segunda y tercera premisa, porque escuela y maestros se erigen como actores protagónicos. Nos referimos a maestros que no aboga porque sus propuestas sean incluidas o aceptadas en el sistema educativo imperante, sino que reclaman participación en un campo de fuerzas conflictivas en el que pugnan múltiples intereses.

Allí, en el terreno de luchas y conflictos, a través del diálogo argumentado, de la capacidad de desarrollar propuestas alternativas, se debaten los maestros y otros actores en el escenario público, propuestas que buscan posicionarse como iniciativas de política pública. En la EPN se afirma que los docentes están construyendo otros modos de hacer escuela y han resignificado, desde la diversidad de prácticas, las propuestas que se imponen derivadas de las macropolíticas educativas; es decir, en el mismo territorio coexisten múltiples formas de ser maestro. Algunos que actúan como agentes funcionales a las reformas educativas, se encuentran también los llamados por Ball (2003) “profesionales ‘auténticos’”, para referirse a aquellos que si bien reciben y quizá aprenden de la reforma, no hacen réplica de la misma sino que en su potencia como productores de saber, reinventan los currículos, construyen y deconstruyen nuevos problemas que hacen de la escuela el campo de combate a que se refería el maestro Estanislao Zuleta.

Es claro que las instituciones educativas están habitadas por la dinámica entre lo instituido y lo instituyente; esta tensión interviene activamente en el campo de fuerzas donde se configuran y reconfiguran las formas de relación de los maestros con la política. En este sentido, reconocer las fuerzas de lo instituyente, que se configura como acción de frontera, nos convoca a desentrañar los modos de resistencia que se construyen en estas formas de movilización, a fortalecerlos y a construir desde esos múltiples lugares que tienen en común, una acción que es “desde abajo”¹³; escenarios en los que pugnan lo instituido y lo instituyente.

Así entonces, tanto la MMSE como la EPN se convierten en escenarios como colectivos, y éstos los entendemos como lugares de acción colectiva y de acción política. Y la acción, dice Arendt (1997, p. 23), “no tiene lugar en el aislamiento”. Si consideramos que “los seres humanos interactúan en una trama de relaciones donde toda acción se convierte en una reacción en cadena”, entonces podemos afirmar que las acciones colectivas que se generan y sustentan estas movilizaciones, crean afectaciones simultáneamente en los sujetos y en sus prácticas, que se convierten en experiencias de transformación y, desde ahí, en agenciantes de proyectos políticos y de políticas públicas.

La pedagogía como posibilidad de resistencia: apuesta política necesaria

Un segundo punto de encuentro entre las movilizaciones analizadas, concita a entender la pedagogía en tanto *movimiento de resistencia*. Asumimos aquí la noción de resistencia, siguiendo a Foucault (1998), “como un catalizador químico que permite poner en evidencia las relaciones de poder, observar dónde se realizan, descubrir sus puntos de aplicación y los

13 “Construir desde abajo indica ante todo una concepción –y una lógica– acerca de la formación y acumulación del contrapoder popular, de cómo contrarrestar, detener y minimizar el poder hegemónico del capital y como forma de construir el poder propio. La expresión desde abajo no alude a una ubicación geométrica, a lo que está situado abajo aunque indica un cierto posicionamiento político-social desde donde se produce la construcción, colocando en un lugar central, la participación de los de abajo” (Rauber, 2006).

métodos que ellos emplean. En lugar de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través de la confrontación de estrategias". Estas estrategias de poder se entrecruzan, articulan, y especialmente se actualizan, formalizan, integran y reactualizan en el saber, constituyéndose en efectos de verdad, resultado de la interacción de muchas fuerzas que se pueden integrar en una línea de fuerza general de poder, la cual pasa por instituciones, sujetos, reglas, aparatos, y otras formas de materialidad, pero que en términos del análisis que pretendemos realizar, no se produce allí, sino que más bien se reproduce, en la configuración de un diagrama de fuerzas social¹⁴.

Desde esta perspectiva, las resistencias que se plantean desde la MMSE y la EPN, ante el panorama problemático y desafiante, y desde la diversidad de posturas e intereses de los sujetos políticos que las dinamizan, se posicionan en el sentido planteado por Bourdieu (1988); para este autor francés, la resistencia se debe ejercer en el campo cultural y científico, ya que es allí donde los intelectuales juegan un papel fundamental en la lucha contra el poder simbólico dominante. Afín a estos planteamientos, se pensó la EPN, cuando se definió como un movimiento físico y de pensamiento.

En este orden, en la medida que construyen colectividad y se crean entramados que en forma de red se asocian con organizaciones múltiples, académicas, políticas y sociales, se establecen mecanismos y formas de comunicación, de conexión múltiples y desde distintas posiciones. Y en estos escenarios de confluencia de voces, intereses y utopías, la educación y la pedagogía hacen parte de la apuesta política por constituir otras formas de subjetividad y de sociedad, debido a que los sujetos que las constituyen sueñan con la posibilidad de reinventar un proyecto pedagógico y educativo orientado a la formación de ciudadanos autónomos, críticos y con un amplio compromiso con la transformación social (Martínez, 2007).

Cuando la MMSE plantea entre sus propósitos

... el reconocimiento y fortalecimiento de las redes sociales en torno a la educación, la consolidación de concertaciones nacionales hacia la construcción de un movimiento social por la educación que construya un pensamiento y un discurso pedagógico propios sobre la educación, con una propuesta crítica, calificada y viable, que enfrente las políticas de contrarreforma educativa en el país, y consolide la aplicación y disfrute de un proyecto educativo democrático para la nación (Movilización Social por la Educación 2004).

podemos afirmar que lo pedagógico entra a hacer parte de un discurso de resistencia a las lógicas tecnocráticas impulsadas por los gobiernos actuales. En este sentido, la pedagogía como posibilitadora de un proyecto democrático educativo y de nación.

Igualmente, al reconocer en la EPN su propósito de reconocer las experiencias pedagógicas y constituirse como movimiento pedagógico, la pedagogía se convierte en posibilitadora del devenir del maestro como transformador de sus prácticas y constructor de experiencias. En estos tránsitos y reconocimientos, la relaciones entre educación, cultura pedagógica y experiencias de frontera, se imbrican para mostrar claramente la constitución de otras percepciones sobre los modos de conocer. Buscan una decolonización¹⁵ de los saberes occidentales, para visibilizar aquellos que se construyen culturalmente. Estamos hablando entonces de prácticas y discursos constitutivos de otras formas de ser, pensar y actuar de los maestros, como profesionales de la educación, como sujetos políticos y como militantes de la vida.

14 Al respecto ver: Peñuela y Rodríguez (2007a).

15 Usamos la noción de decolonialidad asumida por los llamados estudios interculturales en el sentido de apuesta por hacer visibles otras formas de saber, de poder, de entender las relaciones hombre naturaleza, de constitución de subjetividad distintas a las impuestas desde la lógica occidental moderna. En este sentido, se busca construir unas epistemologías del sur. Al respecto ver: Walsh, 2007.

Movilizaciones, “otras” formas de ser maestro y posibilidades para “otras” políticas públicas

Con las movilizaciones que actúan como cimientes para estas reflexiones, se corrobora y amplía la imagen del maestro que comenzó a reconfigurarse desde el movimiento pedagógico. Un maestro nómada *in situ*: “en la escuela” “en sus prácticas”, y un nómada *in situ* “en su mismo cuerpo”. Lo que viajó en este movimiento y que hoy toma fuerza en las movilizaciones, fue su pensamiento, su tolerancia discursiva frente a lo diferente, frente a otras formas de hacer las cosas, de ver el mundo, su posibilidad de verse en otros y de verse a sí mismo en total desnudez; con la seguridad de sufrir la deconstrucción de su piso y los sólidos soportes que garantizaban su “seguridad” y “tranquilidad”, pero con la confianza de una multiplicidad de posibilidades que se abrirían a su paso, posibilidades que él mismo podía pensar, ensayar, construir y reconstruir¹⁶.

Queremos, en este último apartado, potenciar la idea de sujeto como movimiento social y como fuerza vital del movimiento que, en términos de Sztompka (1995), se concreta cuando los individuos son capaces de acciones sociales dirigidas a incrementar su conciencia de libertad y como actor social. Desde esta perspectiva, la transformación del individuo en sujeto se produce y dinamiza en el movimiento social, si actúa como tal, esto es, si lucha contra los poderes que dominan los universos de la instrumentalidad y de la identidad, si busca potenciarse para liberarse del orden instituido en el que se encuentra atrapado, si actúa con la certeza de que al producir transformaciones, se transforma también su subjetividad, y si en esas construcciones e interacciones reconoce también al otro como sujeto.

Desde esta visión, los actores sociales son considerados como la base social de los nuevos movimientos que, al decir de Stompka, “aparecen aquí como vehículos, portadores, transmisores del cambio en curso, en lugar de como su causa última o una mera manifestación superficial. No surgen en el vacío sino que se suman a una determinada encrucijada histórica del proceso social e intentan afectar su curso”. En este caso, pensamos al sujeto político como activador del cambio en tanto se organiza, se moviliza y se transforma, porque la transformación está implícita en su fuerza vital, en los actos que lo definen y caracterizan en tanto productor y portador. Desde esta perspectiva, apostamos y reconocemos al *maestro como sujeto político y como militantes de la vida*.

Como *sujeto político* en tanto se afirma como productor de saber, cuando se asume interlocutor válido con las políticas públicas que se imponen sin atender a las reales necesidades de los sujetos de dichas políticas; cuando busca incidir en las mismas y se arriesga a participar en las instancias de decisión creadas o a crear otras. Cuando asume que su rol es político porque el acto educativo es en sí mismo un acto político. Cuando se resiste a implementar acríticamente las reformas y busca construir acciones alternas. En todas estas expresiones, hablamos de un maestro potenciado en su capacidad de acción política¹⁷ y gestor y constructor de otras políticas públicas¹⁸.

16 Estas alegorías al maestro como movimiento, se desarrollan con mayor amplitud en Peñuela y Rodríguez (2007b).

17 Convocamos a ampliar el imaginario construido sobre la noción de política que tradicionalmente ha sido considerada como una actividad institucionalizada y atribuida a ciertos actores políticos: el gobierno, el Congreso, los partidos políticos, las elecciones. Esta concepción tradicional de la política ha tomado la fuerza del sentido común; de esta manera, se hace urgente y necesario ampliar la mirada de los participantes frente a la política como concepto polisémico e histórico y, principalmente, como una dimensión inherente a los sujetos.

18 Para un desarrollo amplio de esta categoría cfr: Martínez, M. C. (2008).

Damos cuenta de un *maestro militante de vida* porque los maestros que se movilizan y que agencian nuevos movimientos sociales desde su accionar pedagógico, superan el rol de funcionarios. Son maestros que dan sus tiempos para hacer trabajo político desde su práctica pedagógica, articulándose con diferentes organizaciones sociales y educativas. Son maestros que militan con la vida, porque mantienen vivo y constante el diálogo con sus dificultades en la práctica, pero a la vez son conscientes de su potencialidad social desde el rol que ejercen y hace de su trabajo una auténtica fuerza potencializadora de movilización social, de ejercicio de democracia “desde abajo”, en el sentido ya referido.

Como *militante de la vida*, el maestro expedicionario es un docente que construye desde su militancia en la pedagogía “la Expedición evidencia el compromiso social del maestro, quien construye políticas desde sus prácticas en la escuela. Al mostrar la variedad de las prácticas pedagógicas, también ha surgido una nueva cultura política, en la que se ha fortalecido una propuesta alternativa sobre el concepto de la política” (Expedición Pedagógica Nacional, 2007). El maestro expedicionario convoca a construir, a ser parte de la construcción y en ella deviene se constituye en un *otro* político. Desde la expedición vemos un maestro que no se deja determinar por los dictámenes de las políticas oficiales sino que construye política desde la pedagogía.

Una de las finalidades de la Mesa de Movilización Social, es la lucha por la dignificación de la profesión docente, en esta búsqueda articula su trabajo con el interés de constituir un Estatuto Docente único, ejemplos como éstos expresan claramente la decisión de incidir en la construcción de política pública. Lo mismo podríamos decir de las apuestas por la construcción de una Ley Estatutaria de Educación y un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, acciones y manifestaciones específicas de reconocerse como actores constructores y defensores de lo público, entendido como lo común, lo de todos y de elevar esas búsquedas a políticas verdaderamente públicas.

Pero ¿cómo se producen esas resistencias y cómo emergen las propuestas? Expliquémoslo con un ejemplo: en carta abierta a la Ministra de Educación la MMSE, afirma a propósito de las consecuencias de las políticas oficiales en la profesión docente, desde éstas, “se produce un fenómeno de desprofesionalización del maestro que se evidencia en los bajos salarios y la pérdida de la identidad. Que va reduciendo al maestro y maestra a ser simplemente un empleado más del mudo oficial” (Mesa de Movilización Social, 2007, p. 47). Con este llamado, se develan varios elementos; de un lado, la crítica argumentada que se utilizan en el seno de estas movilizaciones; de otro, la resistencias que se producen connotan alter-natividad, llamados a construir políticas desde otros lugares, con las bases, con participación amplia y creativa que posibilite otra educación alejada de las lógicas del estándar, la evaluación punitiva y la competencia que hoy actúan como marcos reguladores.

Bibliografía

Adell, R. (1998). El estudio de la movilización como indicador de participación sociopolítica: parámetros analíticos y significado. *Ponencia presentada al VI Congreso Español de Sociología*. La Coruña.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. (U. d.-F. Educación., Ed.) *Educación y Pedagogía: Foucault, la educación y la pedagogía*. XV.

Basile, T. *La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo: emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder en la Argentina de la*

posdictadura. Disponible en: [www.globalcult.org.ve].

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Escobar, A. (2005). *Más Allá del Tercer Mundo: Globalización y Diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá: Universidad del Cauca.

Expedición Pedagógica Nacional (2002). *El Itinerario del Maestro: de portador a productor de saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Restrepo Barco.

Expedición Pedagógica Nacional (2007). *Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Ford.

Foucault, M. (1998). Sujeto y Poder. *Revista Texto y Contexto*, (35).

Gran Enciclopedia Larousse Tomo I.

Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Imperio*. Barcelona: Paidós.

Hardt, M. y Negri, T. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Debate.

Martínez, M. C. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Magisterio: Bogotá.

Martínez, M. C. (2007). *Movilizaciones y Resistencias del Sector Educativo al Inicio del Siglo XXI: 1998-2006. Elementos para una cartografía* (Mimeo).

Mesa de Movilización Social (2007). Carta Abierta a la Ministra de Educación. *Paradojas y desafíos en educación. Itinerario de la Mesa de Bogotá en la Movilización Social por la Educación*. Bogotá.

Mesa de Movilización Social (2004). Documento Borrador. Disponible en: [www.plataforma-colombiana.org/biblioteca_pag/063.doc].

Múnera, L. (1998). Rupturas y Continuidades, Poder y Movimiento Popular en Colombia. 1968 –1988. IEPRI. Universidad nacional.

Múnera, L. (1994). *Las Dimensiones del Estado. Constitución Política y Reorganización del Estado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Peñuela, D. y Rodríguez, V. (2007a). *El Movimiento Pedagógico Colombiano: Realidades, resistencias y utopías*. UPN-Editorial Magisterio (En prensa).

Peñuela, D. y Rodríguez, V. (2007b). Pertinencia Del Movimiento Pedagógico Colombiano Hoy: Otras Escuelas Otros Maestros Otras Resistencias. *Revista Educación y Cultura*, 77, 50-56.

Rainer, María R. (2004). *Cartas a un joven poeta*. Buenos Aires: Longseller.

Ramón, A. (1998). El estudio de la movilización como indicador de participación sociopolítica: parámetros analíticos y significado. *Ponencia presentada al VI Congreso Español de Sociología*. La Coruña.

Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Stompka, P. (1995). *Sociología del cambio*. Alianza Universal. Madrid

Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento*. Madrid: Alianza.

Unda, P.; Orozco, Juan C. y Rodríguez, A. (2001). Una Construcción colectiva de conocimiento pedagógico. *Expedición Pedagógica Nacional. Huellas y registros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Walsh, C. (s.f.). *Las Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Entrevista a Walter Mignolo. Disponible en: [www.revistapoliscl/4/wal.pdf].

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (48). Medellín: Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Zemelman, H. y León, E. (coords.) (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Madrid: Anthropos.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. Jornadas 126*. México: Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto

Isabel Cristina Calderón P¹, Diana Alejandra Aguilar²
Universidad de Antioquia

Resumen

El presente trabajo aborda el problema del maestro colombiano reconociendo el contexto de la globalización y los efectos que trae en la reconfiguración de los Estados, específicamente en los procesos de descentralización, para de esta manera dar cuenta de los rostros de maestros que se dibujan desde las políticas educativas, pero también desde diversas experiencias que ofrecen distanciamientos, oposiciones, luchas y fugas, que dan cuenta de otros posibles rostros de maestros.

Palabras clave: maestro, políticas educativas, descentralización, prácticas de resistencia, rostros de maestros.

Contexto de una problemática sobre el maestro en Colombia

La presente ponencia se teje en el marco de la pregunta que se hace acerca del presente, del maestro y de su posición frente a las demandas sociales, políticas y pedagógicas, las cuales se imponen desde el contexto de la globalización, y que en Colombia se han materializado en el proyecto de descentralización, demandas que provienen no de las necesidades particulares de los contextos, ni del discurso pedagógico, sino desde la política del mercado que hegemoniza el saber administrativo.

En este sentido, las políticas educativas se configuran respondiendo a las demandas de los Organismos Internacionales como el Banco Mundial –BM–, el Banco Interamericano de Desarrollo –BID– y el Fondo Monetario Internacional –FMI– (Mejía, 2006), quienes imponen propuestas que buscan orientar la escuela, el maestro y la educación como un factor para la formación de la ciudadanía y la eficacia para el desarrollo de los Estados y de las instituciones, permitiéndoles a éstas mayor autonomía en su funcionamiento, con el objetivo de influir en la disminución de la pobreza y la formación de un capital humano útil en la perspectiva del desarrollo. Para lograr este fin, los Estados delegan sus funciones a las regiones y a los ciudadanos, mediante la transformación de las instituciones y la organización administrativa y financiera del Estado, lo que se puede sintetizar en lo que aquí llamamos el proyecto de descentralización³, y para el caso de la educación, el planeamiento educativo centra su

1 Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. En la actualidad es investigadora del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, categoría A de Ciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad de Antioquia y del Colegio Colombo Británico.

2 Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. En la actualidad es investigadora del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, categoría A de Ciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad de Antioquia y de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.

3 Para Colombia se emite la Ley 60 del 12 de agosto de 1993 referente a la distribución de competencias y de recursos a los diferentes entes territoriales. En materia educativa La Ley General de Educación, Ley 115 de

atención en el discurso del desarrollo, a través de la estandarización y la evaluación, tarea de los gobiernos nacionales, quienes delegan su ejecución a los gobiernos locales, instituciones educativas y ciudadanos.

En Colombia, en lo concerniente a la legislación, el proceso de descentralización (entre el periodo 1994-2006) se materializa con la expedición de la Ley 715 de 2001⁴, la cual está precedida por expediciones legales como el acto legislativo 01 de 2001 que ordena el proceso de transferencias, que va a influir no sólo en el cambio⁵ de los modos de administrar la educación y la salud, sino que va a dar cuenta de una nueva concepción de Estado, que corresponde al Estado Comunitario, como lo afirma la directiva presidencial 10 de 2002:

La consolidación del Estado Comunitario exige la implementación de reformas de carácter estructural. En este sentido, la reforma de la administración pública contempla objetivos intermedios y finales. Los objetivos intermedios consisten en la creación y consolidación de una política de Estado –permanente y gradual– de modernización y gestión de la administración pública, y en el establecimiento de un Estado gerencial que se caracterice por su responsabilidad fiscal. El logro de estos objetivos intermedios hará posible el cumplimiento de los objetivos finales de eficiencia y calidad en la prestación de los servicios públicos, en la promoción de la equidad, la eliminación de la corrupción y la legitimidad del Estado. (2002, p. 4)

En esta referencia claramente se observa cómo el Estado está comprometido con una reforma de fondo de la administración pública y la consolidación de un Estado gerencial, que implica un manejo austero de los recursos, lo cual va a justificar el recorte fiscal en educación y la reforma del Estatuto Docente para garantizar el ahorro en la nómina de los docentes, entre otras medidas de racionalización.

En esta dinámica se enmarca un acontecimiento crucial que es la expedición del Decreto-ley 1278, a través del cual se expide el nuevo Estatuto Docente que pone de manifiesto una transformación profunda de lo que es el maestro, su práctica, su saber y su función en la sociedad, en coherencia con los nuevos objetivos del Estado. Así, el maestro se hace visible desde una perspectiva administrativa, dirigiendo su acción hacia la consecución de fines tecnocráticos, restringiendo su subjetividad a la de servidor público.

Rostros de maestros

Como se observó anteriormente, la perspectiva de la legislación en el marco de las políticas globales y de las determinaciones del mercado, exigen un maestro servidor público, dando

1994, también lo ratifica cuando establece en su artículo 4º que “Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso, al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y, de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento”. En el 2001 se consolida esta estrategia con la expedición de acto legislativo 01 y la Ley 715, las cuales perfeccionan el proceso de descentralización administrativa. Cfr: [www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue=31215.html].

4 Ley 715 del 21 de diciembre de 2001, por la cual se reforma el régimen de competencias y recursos de las entidades territoriales, sienta las bases de una revolución en el sector educativo. Profundiza el proceso de descentralización, precisa las responsabilidades de la Nación y las entidades territoriales. La reforma educativa Ley 715 de 2001, en: Memorias de la educación 2000-2002, p. 15.

5 Es de anotar que el proceso de descentralización se inicia con la expedición de la Ley 60 de 1993, sin embargo este proceso dejaba espacios abiertos en el tema educativo que no posibilitaban la reducción en la inversión, ni racionalizaba los recursos, tales como el estatuto docente 2277 de 1979, en la cual los docentes podían ascender en el escalafón con mayor facilidad, lo que se constituía en un gasto exagerado para el Estado, de igual manera el proceso de administración de los establecimientos educativos y otros aspectos de financiación que se buscan controlar con la Ley 715. Para mayor ampliación, ver el informe del ministerio de educación de 2002: La reforma educativa Ley 715 de 2001, en: Memorias de la educación 2000-2002, p. 15.

lugar a una sola mirada sobre él, desconociendo otras formas de ser maestro, que resisten a las demandas del proyecto de descentralización, no como oposición a éste, sino como producción de alternativas, de nuevas miradas que surgen atadas a este proyecto. En otras palabras, las resistencias son prácticas que emergen en lo cotidiano, en lo efímero y minúsculo, que no buscan dominar la totalidad de los espacios, y que simplemente en su singularidad hablan, producen, y generan el peso de la transformación del discurso sobre el docente en tanto expresa el inconformismo, el cual alude a la incapacidad de producir una forma que abarque las otras, y a la necesidad de reconocerse en otras prácticas que, aunque efímeras, respondan mejor a los múltiples rostros del maestro que se configuran en lo cotidiano.

En este punto comenzamos a adentrarnos por las rutas que nos conducen a esos rostros de maestro que se configuran en las prácticas cotidianas, y que a pesar de estar dentro del proyecto de descentralización, se constituyen en otras formas de ser docentes, en cuanto producen otra mirada de la sociedad, del contexto, de la enseñanza, de la pedagogía y de sí mismos, aprovechando las oportunidades que el proyecto estatal impone. Dicho lo anterior, es pertinente darle lugar a la experiencia en la cual se muestran esos rostros que posibilitan pensar otro lugar: el de la resistencia.

Otra forma de ser maestro

A partir de lo anterior, cabe preguntarse por las otras formas de ser y pensarse maestro, para lo cual se toma la noción de resistencia, entendida como aquellas prácticas que tienen lugar al interior de la estrategia dominante, en este caso la estrategia estatal, con la cual se relaciona de manera diferencial, es decir, no uniéndose a la dinámica hegemónica y totalizante sino por el contrario estableciendo posiciones diferentes, distantes, más que opuestas, disímiles, que no entran a responder a la misma lógica de la estrategia pero parten de ella. Para efectos de este apartado, se asume que estas resistencias se hacen visibles en las prácticas pedagógicas, es decir, en las prácticas que desarrolla el maestro tanto en el aula como en su relación con el saber específico, con la comunidad, con el entorno social y cultural, las cuales están atravesadas por una mirada pedagógica y didáctica.

Las prácticas de resistencia pueden considerarse tácticas, como se mencionó en apartados anteriores, puesto que éstas no pretenden ser totalizantes, homogéneas, ni dominantes, sino que responden desde lo local a una estrategia global, como lo es en este caso la estrategia de la descentralización y de la calidad de la educación. Cabe aclarar que: a) no todas las tácticas podrían considerarse prácticas de resistencia puesto que, como se desarrollará más adelante, también se pueden identificar prácticas de simulación; b) ni tampoco todas las tácticas son producidas por parte de quienes se resisten, también se pueden identificar usos tácticos por parte del Estado.

Esta conceptualización de resistencia tiene la potencia de distanciarse de una concepción del maestro desde el déficit, puesto que da cuenta de la capacidad que éste tiene para producir prácticas diversas que le hacen frente a las propuestas totalizantes, unificadoras y excluyentes que lo encasillan en el deber ser, y en algunas ocasiones lo llevan a una contradicción entre su profesión y su posición como ciudadano; en otras palabras, el concepto de resistencia parte del supuesto que el maestro es productor de propuestas que lo resignifican como sujeto y que hacen frente a las propuestas hegemónicas, generando tensiones y confrontaciones a estas mismas, no necesariamente de manera contestataria sino productiva, es decir generando otras formas de entenderse como maestro, de entender la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la relación con el mundo.

Dentro del periodo estudiado, es ineludible, para dar cuenta de modos de resistencias llevadas a cabo por los maestros colombianos, recurrir a la experiencia del Movimiento Pe-

dagógico de la década de los 80, el cual se constituyó en una de las principales movilizaciones de maestros, pero también de intelectuales de la educación, que produjeron nuevas formas de pensar la escuela, el maestro, la educación y la pedagogía.

El Movimiento Pedagógico se constituyó en una condición de posibilidad para la emergencia en años siguientes de nuevas formas de resistencia, puesto que: “se producen en Colombia distintas manifestaciones de otras formas de pensar y de actuar desde los maestros y desde la pedagogía. Nos referimos específicamente a las experiencias de innovación y al movimiento de redes y colectivos pedagógicos” (Martínez, 2002, p. 79). Entre las experiencias que permiten plantear los nuevos rostros de maestros y que partieron como iniciativas al interior del movimiento pedagógico, están: las experiencias de innovación crítica, las redes de maestros y las expediciones pedagógicas.

Por su parte, las experiencias de innovación crítica Alberto Martínez (2002) afirma que en estas:

... son los maestros quienes deciden introducir cambios en sus prácticas, como una resistencia a la imposición de la tecnología educativa y como ruptura con el modelo curricular, arriesgando la creación y alejándose de las rutinas y los esquemas que atan su trabajo a planes diseñados previamente y sin su participación. Cuando la innovación es reglamentada por el Ministerio de Educación e institucionalizada como uno de los ejes de las reformas educativas de la globalización, los maestros que adelantaban este tipo de trabajos prefirieron distanciarse y plantear precisamente lo que está en el centro de la innovación: las fisuras y los pliegues por los que irrumpe lo no regulado (p. 79).

La innovación deja de ser un modo de resistencia productiva cuando el Estado pretende regular esta iniciativa a través de la reglamentación; es aquí donde se hace evidente que una característica propia de las prácticas de resistencia consiste en que no puede ser regulada, homogeneizada, reglamentada, pues perdería su poder incisivo, agudo, que al mismo tiempo es creador y recreador. En este sentido, las experiencias innovadoras responden a reflexiones críticas que el maestro hace de su práctica, del conocimiento de las ciencias y del entorno, no responden al interés de políticas de control y de evaluación de resultados. Además, no refuerzan la concepción de déficit de la práctica del maestro sino que parten de la mirada de la transformación y la experimentación, o sea, de la idea de producción de saber pedagógico y didáctico.

En la actualidad, las experiencias innovadoras, aunque cooptadas (al ser institucionalizadas y reguladas), pueden ser parajes que le permiten al maestro fugarse y no tenerse que identificar con el rostro que el Estado le plantea, sino con los rostros que él quiere construir de sí mismo. Igualmente es necesario destacar la importancia de la escritura que los maestros hacen de su experiencia, pues es esta práctica la que les permite entrar en los juegos de poder, al otorgar visibilidad a sus prácticas.

Por otro lado, las redes de maestros⁶ se caracterizan por su distanciamiento de otras formas de agrupación y organización como lo es el sindicato, en palabras de Martínez (2002):

Las redes constituyen un intento por variar los modelos organizativos cerrados hacia formas abiertas de relación y articulación entre los maestros, comprensión que por supuesto entiende de otra manera las temporalidades y espacialidades organizativas, más acorde con los interro-

6 Entre las redes de maestros cabe destacar a aquellas que participaron en el encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares “Por Colombia asistieron 37 maestros de varias organizaciones pedagógicas: Comisión Pedagógica de Lenguaje de la ADE, Anillo de Matemáticas (ADE), Red de Maestros Rurales del Tolima, Red Pedagógica del Caribe Colombiano, RED de la Universidad Nacional, Red de Maestros de Enseñanza de las Ciencias de Suba, CEPE y RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional” (Unda, 1999, p. 64).

gantes que plantea la actualidad, tratando de superar la insularidad y el aislamiento que había caracterizado buena parte de la trayectoria de las innovaciones educativas (p. 81)

Aquí se observa cómo las redes se constituyeron en un modo de resistencia por su capacidad para romper con el encierro en que se había sumido la práctica pedagógica, y su poder para resignificar la espacialidad y la temporalidad, las cuales estaban atrapadas en el encierro del aula, en el caso de las Escuelas Normales en lo que se identificó como dispositivo anexa.⁷ Asimismo, las redes de maestros se resisten a las formas centralizadas del poder, a formas verticales, lineales, burocráticas e institucionales de agrupación, dando lugar como colectivo, a afirmarse como maestros, a inventarse otros modos de existencia del maestro; como lo afirma Martínez y Unda (1998): “las redes se constituyen en un espacio que fortalece y amplía las experiencias innovadoras en marcha, convirtiéndose a su vez en un mecanismo generador de nuevas búsquedas”. A esta dinámica también responden las expediciones pedagógicas, especialmente aquellas que tuvieron lugar antes de ser asumidas por el Estado; es de resaltar la expedición pedagógica del viejo Caldas y la Expedición Pedagógica del Guaviare⁸ (1998)

Actualmente, las redes de maestros pueden continuar funcionando como formas alternativas de agrupación, que responden al intento de disgregación de las agremiaciones magisteriales evidente en las políticas estatales, no solamente con la falta de garantías a los sindicatos⁹, sino también con la vigencia de dos estatutos docentes disímiles, por ende los maestros tienen la posibilidad de hacer una ocasión del auge que han cobrado dichas redes, para no volver a la insularidad y resistir la disgregación. Por otro lado, las redes también dan la posibilidad de no responder en función del escalafón, del premio o de la evaluación, y a que los maestros se acerquen a lo que les interesa conocer, saber e investigar, poniendo a circular sus apuestas éticas y políticas (Martínez y Unda, 1998). Cabe anotar que la pertenencia de los maestros a las redes, permitió otorgar visibilidad a estas experiencias que, por existir, dicen y son a pesar de estar en el interior de la estrategia.

Finalmente se puede concluir que las diferentes formas de resistencias han dado lugar a nuevos rostros de maestro, a imágenes diferentes de las delimitadas por las políticas estatales y por su deber ser que, de alguna u otra manera, lo intentan atrapar en la lógica de la estrategia tecnocrática de calidad, descentralización y evaluación, como lo es la figura de maestro servidor público o maestro profesional innovador. Entre los docentes que se hacen visibles en las tácticas de resistencia, se pueden mencionar los rurales, inquietos por los problemas locales; también se perciben los colectivos, que reconocen la importancia de hacer y pensar juntos problemas de la enseñanza y la formación. Igualmente, se identifican maestros

7 La noción de dispositivo anexa emerge en la investigación Apropriación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes. ACIFORMA. Financiada por Colciencias, con el propósito de explicar en la historia las relaciones y funcionamientos entre las prácticas, saberes e instituciones que conducían a una formación de maestros encerrada en el espacio del aula (escuela anexa) que además debía ser vigilada y controlada, reduciendo el saber pedagógico a un saber instrumental.

8 “La idea de Expedición Pedagógica está ligada al origen y desarrollo del Movimiento Pedagógico. Fue inicialmente planteada en el XI Congreso de Fecode, realizado en 1982 en la ciudad de Bucaramanga, y tuvo sus primeros desarrollos durante la década de los años 80 en los Departamentos de Caldas y Guaviare. Ella impregnó momentos significativos del Movimiento Pedagógico como fueron los Congresos Pedagógicos de 1987 y 1994 y, finalmente encontró su lugar en el Plan Decenal de Educación, como una estrategia que busca reconocer las instituciones que han encontrado formas innovadoras y creativas de enseñanza” (Expedición Pedagógica Nacional, 2000).

9 Véase Aguilera Morales, A. y González Terreros, M. I., (2007).

experimentadores que recogen de la cotidianidad para reconstruir y solucionar problemas de la enseñanza. También, y especialmente desde la experiencia de la Expedición Pedagógica, se pueden identificar los maestros expedicionarios, caracterizados y atravesados por la experiencia del viaje, que también se puede entender, según Martínez, como maestro del borde, término retomado por uno de los docentes expedicionarios (Sánchez, 2005), a partir del cual explica que: "... los actores de la periferia, del límite o borde, fácilmente pueden falsear, escapar o fugarse del sistema", también agrega que "... el maestro del borde es acción, pero también reflexión, da sentido y significado a su práctica pedagógica, la hace experiencia. Su práctica pedagógica no se agota en sí misma...", a partir de lo cual se puede decir que los diferentes rostros de maestros que tienen lugar, los cuales no se agotan en los mencionados, responden a prácticas de resistencia, puesto que rompen, desacomodan y escapan a los moldes que continuamente se le quieren imponer desde demandas externas.

Bibliografía

Martínez, A. y Unda, María del P. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 1 (5), 6-11.

Martínez, A. (2002). El movimiento pedagógico: otra escuela otro maestro. *20 años del movimiento pedagógico 1982 -2002: entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio, corporación tercer milenio.

Mejía, Marco R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Medellín: Editorial Desde Abajo.

Lujan, Margarita R.; Calderón, Isabel C. y Aguilar, Diana A. (2006). Políticas educativas e institución formadora de maestros: imágenes de un dispositivo de resistencia. *Las escrituras de la política - La rebelión del lenguaje*. (Tomo 4. pp. 29-44). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez Irreño, Jorge L. (2005). El maestro del Borde. *Revista Nodos y Nudos*, 2 (18), 139-142.

Legislación consultada

Ley 115 de febrero 8 de 1994.

Ley 715 de diciembre 21 de 2001.

Decreto 2277 de septiembre 14 de 1979.

Decreto 1278 de junio 19 de 2002.

Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997.

Decreto 0272 de febrero 11 de 1998.

Formación de formadores y políticas públicas de primera infancia

Jenny Castro; Sara Ochoa, Patricia Londoño, Lucía Nossa,
Daniel Ardila, Luisa Amézquita.

ASCOFADE (Universidad Iberoamericana, Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad San Buenaventura)

Resumen

El presente trabajo surge del interés por abordar, desde el escenario formativo, la construcción y desarrollo de políticas públicas, reconociendo el rol social de maestras y maestros que desde posturas críticas y experiencias significativas, han contribuido con estos procesos. No obstante, los avances en materia política se perciben alejados de la formación de profesionales en educación, por ello siete universidades de Bogotá, con el apoyo de ASCOFADE, en coherencia con el compromiso ético que han asumido, participan en el desarrollo de la investigación *Formación de formadores y políticas públicas de primera infancia*, cuyo objetivo es analizar la incidencia de la Política Pública por la primera infancia, en el desarrollo de los programas de formación de formadores para la educación inicial a partir del año 2000 en 15 universidades del país pertenecientes al capítulo centro de ASCOFADE. Con este trabajo se busca promover el conocimiento sobre el estado actual de los discursos y prácticas que los programas de formación de formadores han generado en relación con la política para la primera infancia, identificando rupturas y continuidades, y movilizandolos procesos de análisis y acciones conjuntas desde la educación superior, que se traduzcan en propuestas y reflexiones permanentes acordes con los intereses y necesidades que demanda la infancia hoy en el marco de la protección integral.

Palabras clave: infancia, política pública, formación de formadores.

Introducción

Comprendiendo el compromiso social, ético y político de las instituciones formadoras de educadores infantiles frente a la sociedad y el desarrollo del país, éstas han de asumir el reto de formar profesionales idóneos, fundamentado en el posicionamiento y sentido pedagógico del rol docente y su relación con la infancia en los diversos escenarios, a través de la investigación y el desarrollo del conocimiento, reconociendo, además, que el ejercicio educativo debe asumirse como posibilidad para la transformación de visiones y prácticas reduccionistas frente a la educación.

En este sentido y en coherencia con los discursos actuales, la atención a la primera infancia se constituye en uno de los intereses fundamentales del Estado y de las instituciones en tanto múltiples argumentos venidos de la ciencia, la economía, la política, lo social y lo cultural, coinciden en que son los primeros años de vida del ser humano una etapa crucial para su desarrollo, y que la inversión pública en beneficio de la primera infancia redundará en progresos para la sociedad.

Bajo este compromiso, se exige a las instituciones formadoras de formadores lograr un cambio en la cultura profesional del Educador Preescolar, ampliando su campo de conocimiento y acción, a través del análisis crítico de la realidad social, económica y cultural del país, apropiándose de las políticas, planes y programas trabajados intersectorialmente, posibilitando una mirada panorámica de los fenómenos y acciones que afectan el desarrollo y calidad de vida de las niñas y los niños. Por ello, esta propuesta de investigación indaga sobre el abordaje que han realizado los programas de formación de formadores en educación preescolar frente a la política pública por la primera infancia, pues en ella se exponen las concepciones y acuerdos concertados desde diversos sectores para la atención integral a los niños y las niñas.

Por lo anterior, resulta indispensable reseñar el trabajo adelantado frente a dicha política pública, pues ésta constituye, para el presente estudio, objeto de análisis y permitirá vislumbrar la participación de diferentes actores y sectores, entre ellos el educativo, y los aportes que realizaron. En razón de ello, se presentan a continuación los antecedentes referidos a la construcción y desarrollo de la misma.

Antecedentes

Como antecedentes importantes, se hace referencia en primer lugar, a la política pública que contempla el conjunto de acciones estatales en favor de la infancia, donde son relevantes las directrices de la recientemente promulgada, Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 del 2006) y el documento Conpes 109 de la Política Nacional por la primera infancia “Colombia por la primera infancia” de diciembre del 2007.

La construcción participativa de la política para la primera infancia, se promovió desde el 2003, siendo motivo de encuentro nacional de diferentes actores gubernamentales, no gubernamentales, academia y comunidad en general, la realización de un Primer Foro Internacional, denominado “*Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*”. En el 2005, se impulsó el “*Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia en Colombia*”, conformando una mesa nacional interinstitucional e intersectorial, liderada por el ICBF y el MEN. Esta gestión nacional por la primera infancia en materia de política pública, tuvo como uno de sus logros formales administrativos y políticos, la emisión del Conpes 109 con la publicación de la Política para la primera infancia y productos específicos en cada comisión de trabajo.

Como dificultades y retos a asumir en este proceso, se pone en evidencia el cuestionamiento por el papel de la Educación y en particular el contexto de los programas de formación de formadores a nivel de educación superior. Esto en la línea de trabajo que exige la construcción e implementación integral y participativa de la política, donde, como bien es sabido, se han oficializado alianzas especiales para la educación de la primera infancia entre el ICBF y el MEN. Por tanto, se hace necesario fortalecer la movilización, el compromiso, el ajuste y definición de competencias de los distintos actores y organizaciones implicadas en todos los niveles (local, regional y nacional). Se requiere superar la visión de asistencia social que predomina en la atención de los más pequeños, aún lejos de los ideales planteados en esta nueva política. A pesar de los logros en la acción interinstitucional-sectorial, las acciones siguen siendo dispersas y las intervenciones sectorializadas, acordes con el funcionamiento y organización estatal vigente. Por tanto, se convierte en un reto la importancia de promover transversalidad, programas intersectoriales y más participativos, incluyendo como actor principal a los niños y niñas.

Finalmente, es relevante, como antecedente, el reto que se plantean las comisiones de trabajo enunciadas anteriormente, en torno a la importancia de producir investigación y

estudios en la materia acordes con las necesidades del país, donde según mostró el mapeo realizado por áreas de derecho, el campo de la educación ha sido poco explorado, hablando específicamente de su relación, voz y voto en los procesos de construcción e implementación de la política, limitada a aspectos formales y competencias gubernamentales del sistema educativo oficial. De allí el interés y reto por el cuestionamiento sobre la pedagogía y la formación de formadores, sus alcances, límites y campos de acción, fundamentado, entre otros, en estos antecedentes de la escena pública de construcción de la política.

Referentes conceptuales

Los ejes conceptuales se construyeron en torno a tres categorías que resultan pertinentes dada la naturaleza del estudio, y que más que ser una presentación exhaustiva, enmarca la propuesta a fin de posibilitar la emergencia de las categorías de análisis previas, posibilitando una ampliación posterior de acuerdo con los mismos intereses de la propuesta y de posibles categorías emergentes. Así pues, las categorías conceptuales que se abordan son: infancia, política pública para la infancia, y formación de formadores. A continuación se resaltan los aspectos más importantes que conforman el marco teórico y conceptual de la presente investigación.

Sobre la concepción de infancia en el proyecto

Dentro del marco del convenio interinstitucional con ASCOFADE y en el desarrollo de la presente investigación, es necesario retomar el estudio de la infancia como tema central. De ahí la importancia de considerar las diversas concepciones que se han dado en el proceso de surgimiento de la misma como categoría y como representación de un sentimiento de sociabilidad propiamente moderno, que se ha vuelto esencial para prácticamente todas las sociedades.

La infancia, como categoría, se caracteriza por ser histórica y social, construida junto y desde los grupos humanos, pero, además, determinada por quienes abordan su estudio desde las formas como comprenden la realidad y hacen su lectura, enmarcadas por sus intereses.

Un análisis de la infancia como institución social, permitirá comprender las diferentes percepciones que de la misma han existido en Occidente desde los tiempos modernos. Desde los aportes de la antropología puede darse un contenido a la concepción de infancia a partir la idea de diversidad de la niñez. Desde esta perspectiva de la diversidad, la infancia es una categoría socialmente construida cuyas identidades “no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales, contrastantes (es porque nos diferenciamos de ‘los otros’ que nos reconocemos como ‘nosotros’), situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación” (Colángelo, 2003). El problema es que una vez instituida como categoría, “la” infancia tiende a homogeneizar y enmascarar una gran variedad de experiencias de vida por las que atraviesan los niños y las niñas, experiencias que justamente tienen que ver con la diversidad cultural y la desigualdad social.

Desde la perspectiva de la diversidad, se plantea la necesidad de hablar de “infancias”, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja. Aporte este esencial en el desarrollo del trabajo investigativo que se pretende desarrollar.

Con el propósito de ampliar las perspectivas sobre la niñez, y teniendo en cuenta que este estudio busca analizar la infancia en relación con las políticas públicas y la formación de formadores para este grupo de edad, es importante considerar cuatro concepciones sobre

ésta que servirán como referente para dicho análisis: la pedagógica, la psicosocial, la infancia como sujeto de derecho y como sujeto de políticas.

Desde la concepción pedagógica, el niño es visto como alumno, como escolar, determinado por la relación entre la infancia, la escuela y la pedagogía. Según Escolano (citado por Alzate, 2003), la concepción de la infancia en la sociedad contemporánea, está formada por tres corrientes que refuerzan las ideas dominantes de la infancia moderna (los criterios de preservación, protección y escolarización): la revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico, que introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, y que va a postular el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social; los movimientos a favor de la escolarización total de la niñez, que se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y que crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños; y finalmente, el desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y la pedagogía, iniciado a finales del siglo pasado y continuado ininterrumpidamente a lo largo del siglo XX, que proporcionará las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la escuela” (p. 109).

La concepción psicosocial valora la niñez como una etapa de la vida humana reservada al desarrollo y a la preparación para el ingreso a la comunidad de los adultos. En este sentido, “la infancia, para la pedagogía moderna y contemporánea, constituye una etapa de la evolución psicobiológica que posee una significación propia y que no debe ser acortada. En ella, el niño que no es una miniatura del adulto, juega, experimenta y se adapta funcionalmente al medio físico y social con el que interactúa, preparándose para su futura cristalización” (Ibíd., p. 109). Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de proteger esta etapa y ofrecer al niño las condiciones para su desenvolvimiento.

La concepción de la infancia como sujeto de derechos, está marcada por el reconocimiento de los derechos del niño, postura que contribuye de manera importante a la reflexión y al debate sobre la ésta. En este sentido, las políticas y los derechos de la infancia, como lo plantea Casas (1998), “configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interacción entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales”.

Políticas para la infancia

Abordar la política pública de infancia en Colombia, implica considerar, desde un plano histórico, las acciones en términos de planes, programas y proyectos que en diferentes escenarios y por períodos gubernamentales han sido formuladas en pro de su bienestar.

Inicialmente, es necesario remitirnos al marco internacional y al hito histórico en el que convergen esfuerzos y acuerdos en favor de ésta, los cuales se concretan en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), y a la cual Colombia se vincula en conjunto con los demás países del mundo (excepto Somalia y Estados Unidos). En Colombia, casi de manera simultánea con la promulgación de la Convención, se promueve y establece el Código del Menor (Decreto 2737 de 1989), el cual a pesar de surgir de procesos de reflexión y estudio con cierto nivel participativo, se queda corto en el planteamiento de su directrices desde la perspectiva de derechos, y atiende a una concepción de niñez, desde la situación irregular, lo cual, lo hace limitado en cuanto al marco deseable de la garantía de derechos.

En este contexto de organización estatal, la política para los niños y niñas se ha dado a través de la prestación de servicios especializados, inicialmente denominados de prevención y de protección, y en los últimos años, ha derivado en propuestas de atención integral, intersectoriales e interinstitucionales en multiplicidad de planes, programas y servicios de carác-

ter nacional y local, bajo el paradigma de la Protección Integral como doctrina que traduce el ideal de la perspectiva de derechos.

Sin embargo, se vislumbra la tendencia de una política de carácter asistencialista, prestadora de servicios, a pesar de los esfuerzos por promover una política social con enfoque de desarrollo humano y sostenible a largo plazo. En este orden de ideas, tratar asuntos de política pública implica considerar múltiples variables relacionadas con fenómenos sociales, con la concepción de lo público y, en este caso, de la infancia en particular como el eje central de su formulación.

De esta manera, se parte inicialmente de la política bajo la idea de ejercicio del poder donde se involucra a sujetos y colectivos como actores sociales, protagonistas con voz y voto en la construcción de ciudadanías y sociedad. Sujetos y colectivos en situación, en contextos culturales, sociales y económicos propios y en momentos históricos con ritmos y dinámicas particulares.

Así, se rescata la propuesta hecha desde la Constitución Política Nacional de 1991 (CPN), donde se definen y establecen para Colombia nuevas formas de relación entre el Estado, la sociedad y la familia, enmarcadas en principios de *corresponsabilidad, participación y descentralización*. Se otorgan a cada uno de los actores sociales, la responsabilidad de ser copartícipe de la construcción social de la nación dentro de una perspectiva universal de derechos, e invita a movilizar la acción pública en el marco de la organización estatal en torno a niveles y jerarquías de responsabilidad territorial y competencias institucionales.

Esta es la lógica de trabajo y formulación de la política en el escenario nacional desde la década de los años 90, donde, a su vez, cobran importancia los territorios desde el marco de la descentralización, la cual *puede concebirse como* un “estilo de gobernar y administrar lo público, donde se involucra a los ciudadanos para que ejerzan sus derechos y deberes” (Contraloría de Bogotá, 2000). Igualmente, cobra importancia el sentido de lo público entendido como “aquello” que conviene a todos.

Lo anterior da cuenta de la dinámica y las lógicas de trabajo predominantes en los procesos y escenarios de construcción de política pública de infancia, asumiendo a la niñez como “asunto de todos”, título de varios planes intersectoriales, sectoriales e institucionales de los últimos años como traducción de la intencionalidad de la política en el marco de los derechos humanos.

Desde la perspectiva de derechos, el discurso y la acción de la política pública a favor de la infancia se enmarca en la protección integral, con la cual se busca promover y garantizar el ejercicio de los derechos de la niñez contemplado en instrumentos internacionales, la Constitución Política y las leyes, haciendo referencia a principios como el interés superior del niño, la corresponsabilidad, la participación y la vida con dignidad.

En conexión con esta intención, y atendiendo a la definición de la política pública como: Un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organismo gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales y colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (Roth, 2006).

Se puede hacer referencia en Colombia a la política pública para la infancia como un conjunto de acciones orientadas a favorecer su bienestar, desarrollo y expresión de los niños y niñas como sujetos de derechos.

Los retos que todas las acciones y transformaciones sociales, políticas y culturales implican, exigen análisis crítico de posibilidades, competencias, alcances, formas de implementa-

ción lejos de enfoques asistencialistas asociados con preeminencia a la prestación de servicios y orientados al desarrollo humano y sostenible.

Desde estas premisas, se hace la invitación a través del presente estudio, a que los docentes asuman su rol como participantes activos, esencial para la construcción y reconstrucción de todos los procesos concernientes a la formación de los sujetos. En este sentido, a continuación se resaltan varios aspectos frente a la formación de formadores y los retos que han de asumir desde el escenario pedagógico en relación con el análisis crítico de la política pública.

Formación de formadores

En Colombia, y tal vez en toda América Latina, se hace difícil establecer los principios que orientan la formación de formadores, pues “los docentes de todos los niveles se forman en instituciones de diverso tipo: en las escuelas normales, en institutos de enseñanza superior [...], en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea” (Vaillant, 2005).

Por lo general, al hablar de los programas académicos que se ocupan de quienes forman a las actuales y a las futuras generaciones, lleva a considerar muy de cerca aspectos tan diversos como la formación de los docentes, el análisis de los métodos enfocados, las tendencias teóricas, el modelo de enseñanza y aprendizaje que se promueve, los tipos de prácticas educativas que se realizan, la concepción de sujeto, de ciudadano, los recursos didácticos que se emplean, los espacios físicos en que se forman, las técnicas que se promueven, entre otros muchos y variados aspectos.

Pero el análisis y la reflexión sobre lo que han de ser los formadores(as), radica en el propio concepto de formación, entendiéndose ésta como la preparación y construcción de estructuras propias del proceso pedagógico, conducentes a resignificar de manera continua el hecho educativo. De ahí que las políticas y programas de Estado que se encaminan a fortalecer la profesión docente, deben reconocer que:

Ninguna reforma de la educación puede dar resultados positivos sin la participación activa y cualificada de los educadores, en donde una educación con calidad mantiene una estrecha relación con un educador de excelente calidad. Por lo tanto, mejorar las condiciones del maestro, transformar los programas dedicados a su formación y constituir con él una nueva forma de ser maestro, es el desafío más urgente que afrontan las sociedades en la actualidad, en su tránsito hacia sociedades de conocimiento (MEN, 2000 p. 33).

Tal construcción de una nueva forma de ser maestro(a), lleva implícita la reflexión y análisis de la articulación existente entre algunos componentes fundamentales, como lo son: la formación pedagógica, la formación disciplinar, el conocimiento didáctico del contenido a enseñar y el conocimiento del contexto. La conjunción de estos componentes acarrea el compromiso, en los programas universitarios que ofrecen Licenciaturas, de ir más allá del conocimiento de lo pedagógico y su aplicación práctica, llevando a quien se forma a considerar el *dónde enseña* y a *quién enseña*, y, cuando surgen además temas que tienen que ver “específicamente con dimensiones no expresamente académicas [...] se podría decir que el maestro está respondiendo a la pregunta por el *para qué enseña*, en el sentido de la formación integral” (Vasco, s.f., p. 60).

Por ello, asumir el sentido de la formación de formadores en las Licenciaturas, lleva a asumir también el compromiso, desde las mismas Facultades de Educación, para que quienes

recorren el camino formativo sean competentes, para contribuir a la realización o consumación de la visión utópica de sociedad, a la transformación de la misma, a la búsqueda colectiva de un proyecto de sociedad mejor de acuerdo con los diferentes contextos y así favorecer un desarrollo integral en los docentes en formación.

Es así que cuando en una investigación se está pensando en la incidencia de la política de infancia en las propuestas curriculares de formación de formadores, para la primera infancia, se debe hacer un alto en el camino, para entender la contextualización de lo formativo y dentro de éste, la pedagogía, como lo plantea el Decreto 272 de 1998, en el saber fundante de la formación docente, en la medida en que este saber se tematiza, se vuelve objeto de estudio, se reflexiona y se reconstruye, sobre los interrogantes que surgen en torno al quehacer pedagógico; convirtiéndose ésta en la esencia y razón de ser del maestro, por ser el campo del saber que le permite la construcción de un cuerpo teórico orientador y de reflexión de su quehacer como maestro (Henao, et al., 2000, p. 5). Este saber debe convertirse en objeto de estudio, construcción y cuestionamiento sobre “los cómo, los por qué y los para qué” de un quehacer pedagógico. Igualmente, situándolo en el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos epistemológicos de la pedagogía, exigiéndole participación crítica, reflexiva e investigativa en la conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en su contexto cultural.

Planteamiento del problema

En torno a la formación de profesionales en educación infantil, es frecuente la discusión sobre el sentido pedagógico y la responsabilidad ética de atender integralmente a las niñas y los niños en primera infancia, así como, el desconocimiento de diversos planes y programas que a nivel política se han desarrollado a favor de la niñez.

Las diversas instituciones no sólo están en la obligación de estar a la vanguardia de los últimos avances y propuestas provenientes de diferentes sectores, sino que deben ser aspectos a discutir en sus mesas de trabajo a fin de apropiarlos y analizarlos como paso fundamental para la transformación en acciones concretas de lo que se establece a través del discurso y del papel, y para el establecimiento de un trabajo interinstitucional, intersectorial e interdisciplinario.

Es por esto que resulta de especial interés realizar un estudio que profundice en el análisis de la incidencia de la política pública para la primera infancia de septiembre de 2006, en el desarrollo de los programas de formación de formadores en pedagogía infantil o afines. Por lo anterior se plantea como pregunta orientadora el indagar por ¿cómo han abordado los programas de formación de formadores en educación preescolar el desarrollo de la política pública en primera infancia a partir del año 2000, de quince universidades de las ciudades de Bogotá, Tunja y Villavicencio pertenecientes al capítulo centro de ASCOFADE?

A partir de lo anterior, se establecieron como objetivos de la propuesta: identificar las acciones, reflexiones o transformaciones que se han dado en los programas de formación de formadores en educación preescolar a partir de su relación con la política pública de primera infancia, en quince universidades pertenecientes al capítulo centro de ASCOFADE, en las ciudades de Villavicencio, Tunja y Bogotá.

Y como objetivos específicos: identificar los discursos (teóricos y prácticos) sobre política pública en relación con la infancia, que circulan en los programas de Licenciatura en Educación Preescolar de las ciudades de Bogotá, Tunja y Villavicencio pertenecientes al capítulo centro de ASCOFADE. Determinar qué sentido pedagógico le otorgan los programas de las Licenciaturas en Educación Preescolar a los procesos de atención integral de la primera

infancia. Aportar elementos para la reflexión y el análisis sobre los procesos de construcción de política pública y la formación de formadores en las licenciaturas en educación preescolar que puedan ser utilizados como referente para la movilización por la primera infancia.

Metodología propuesta

De manera acorde a la propuesta investigativa que se presenta, se propone realizar una investigación de tipo descriptivo que permita puntualizar los aspectos fundamentales de los diferentes programas de las Licenciaturas en Preescolar tomados como referencia en relación con el abordaje que han hecho sobre la política pública de primera infancia.

Como estrategias de obtención de información, se contemplan en primera instancia la entrevista y los grupos de discusión en los que participarán docentes, administrativos y estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Preescolar de las Facultades de Educación asociadas a ASCOFADE, que conforman el capítulo centro de esta asociación. Así mismo, se tendrá en cuenta el análisis de documentos como técnica de recolección de información fundamental para este proyecto, ya que se considera que allí se reflejan y concretan las acciones y/o transformaciones dadas en cada uno de los escenarios donde se ha buscado la información. Los documentos o materiales escritos son parte sustantiva en el proceso, en tanto ellos contribuyen a contextualizar la información, a darle sentido y reafirmar su validez.

Cómo técnica de análisis de información se eligió el análisis de contenido en tanto se considera una técnica fundamental para orientar el análisis de la información y acceder a los discursos, reflexiones y sentidos que construyen los actores de la comunidad educativa frente a política pública por la primera infancia y su incidencia en los programas de formación formadores en Educación inicial.

Impacto y resultados esperados

Con el desarrollo de esta investigación, se busca promover el conocimiento sobre el estado actual de los discursos y prácticas que programas de formación de formadores, han generado en relación con la política para la primera infancia.

De esta manera, se pretende identificar rupturas y continuidades, así como movilizar procesos de análisis y acciones conjuntas desde la educación superior, que se traduzcan en propuestas y reflexiones permanentes acordes con los intereses y necesidades que demanda la infancia hoy en el marco de la protección integral que exige una visión de integralidad, corresponsabilidad e intersectorialidad en la atención.

Igualmente, se busca incidir en la reflexión interna de los programas de formación con el fin de poner en evidencia, la necesidad de lecturas sociales y educativas, más allá del aula y de la mirada centrada en el niño-alumno, donde se revisen, replanteen y/o re-signifiquen los propósitos de formación, los planes curriculares y los perfiles de los nuevos educadores infantiles.

De acuerdo con lo anterior, el estudio impactará en diversos escenarios a través de acciones y productos tendientes a garantizar tanto la divulgación como la difusión del estudio, y en ese mismo sentido asegurar el cumplimiento de los objetivos, la validación, la contrastación, y la co-construcción de lo expuesto a fin de establecer redes de trabajo inter e intra institucional y sectorial. Así pues, el impacto de la propuesta se enmarca aspectos tales como: apertura al diálogo interuniversitario frente a la formación de formadores para la primera infancia como desafío actual para las instituciones; consolidación de alianzas a favor de la primera infancia que trasciendan los intereses burocráticos y propendan por acciones concretas que mejoren la calidad de vida de las niñas y los niños; promoción de nuevas investigaciones a partir de los elementos fundamentales arrojados en el presente estudio; entre otros.

Bibliografía

Alzate, M. (2001). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*. No. 28, 125-133.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicossociales*. Barcelona: Paidós.

Colángelo, M. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Consultado el 10 de marzo de 2008. Disponible en: [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf].

Contraloría de Bogotá, D.C. (2000, octubre-agosto). ¿Una puerta que se cierra? *Revista apuntes foro económico, regional y urbano*, (14).

Duran, E. (2003). *Niñez, estado del arte, Bogotá 1999-2000*. Bogotá, Dabs.

Henao, H. Luz Mariela et al. (2000). Módulo de pedagogía y currículo. *Círculo de Gestión Pedagógica* (1ª edición). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

MEN-ASCOFADE-ASONEN (2000). *Formación de maestros*. Colombia.

Roth D, André-Noël (2006). *Políticas públicas. Formulación, implementación y análisis*. Colombia: Ediciones Aurora.

Vasco, E. (s. f.) *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Magisterio.

Políticas de transformación de la supervisión escolar en México: una revisión crítica

Lucía Rivera Ferreiro¹
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

La premisa que ha justificado la inclusión de la supervisión escolar como parte de las políticas de gestión educativa en México, es que para promover una educación de calidad es preciso centrar las políticas y las acciones en el aula y la escuela, tarea en la cual los supervisores juegan un papel de suma importancia. Recientemente, estas políticas adoptaron la forma de orientaciones nacionales dirigidas a fortalecer lo que se ha denominado acción académica de la supervisión y servicio de apoyo a la escuela. El hecho de que dichas políticas no estén consiguiendo los objetivos que explícitamente se propusieron, no significa que no estén ejerciendo algún tipo de efectos prácticos en el trabajo cotidiano de los supervisores. En esta contribución se realiza una revisión crítica de tales políticas con el propósito de evidenciar la condición paradójica en la que han venido a situar a los supervisores, no únicamente por el incremento notable de los mecanismos de control que tienen que aplicar sobre el trabajo que realizan otros, sino también porque a consecuencia de ello, su propio trabajo se ha intensificado considerablemente, en la misma medida en que su capacidad de decisión ha disminuido.

Palabras clave: política educativa, gestión, supervisores.

Introducción

Se ha vuelto un lugar común afirmar que la supervisión escolar juega un papel fundamental para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación de maestros y el logro académico de los alumnos. Para superar el modelo de supervisión dominante, etiquetado como tradicional por su fuerte énfasis en la fiscalización y el control administrativo burocrático, las políticas educativas proponen sustituirlo por otro más acorde a los tiempos que corren, basado en la asesoría y el acompañamiento a las escuelas, la promoción de la formación continua de directores y docentes y la evaluación del funcionamiento de las escuelas. Pero en la realidad institucional cotidiana, esto no ha significado una reducción, revisión, ni mucho menos modificación de las cargas de trabajo ni de las tareas “tradicionales” de los supervisores. De igual forma, tampoco se ha modificado el marco estructural en el que se desarrolla su labor cotidiana ni las condiciones institucionales que la determinan.

La presente contribución constituye un avance parcial de una investigación en curso en la que se analizan las prácticas de las supervisoras de nivel preescolar a partir de una reforma constitucional que hizo obligatorio este nivel en el año 2003. El supuesto que guía la presente exposición, es que la tendencia homogeneizadora de las políticas oficiales de transformación

1 Candidata a Doctora en Pedagogía por la UNAM, profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, Distrito Federal, México. Correo electrónico:[lrivera@upn.mx].

de la supervisión, al no distinguir entre la función y los sujetos que la realizan, no sólo contribuye a mantener el modelo tradicional que busca modificar, sino que también minimiza u oculta los problemas concretos que los supervisores enfrentan en su práctica cotidiana.

A nuestro juicio, la distinción entre la función y los sujetos, es fundamental y absolutamente necesaria, ya que como función amplia del sistema educativo, es preciso reconocer la supervisión como un entramado de relaciones y una pluralidad de objetos, propósitos y medios que se han ido diversificando y multiplicando a medida que los sistemas educativos han ido creciendo y burocratizándose. Por otro lado, los supervisores son los sujetos que con ese nombramiento formal concretan parcialmente la función de supervisar mediante la realización de determinadas acciones, y que no se encuentran al margen de los múltiples conflictos y tensiones que caracterizan actualmente a la educación en una sociedad en constante cambio.

La perspectiva elegida para este análisis es de corte eminentemente sociopolítico, con base en aportes de la sociología crítica de Bourdieu (1980, 1984), de analistas de la modernidad contemporánea como Bauman (2005), sociólogos de la educación como Dubet (2006) y críticos de la educación neoliberal con enfoque empresarial como Laval (2006).

Antecedentes

La reorganización del sistema de educación básica a partir de la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, marca el surgimiento de la gestión escolar como línea estratégica de la política educativa para el nivel básico. En un inicio, los planteamientos se sustentaron en la idea de revalorar a la escuela como centro del cambio y la mejora educativa, después de que por muchos años permaneció como el último eslabón de una larga cadena burocrática. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señalaba que

... para elevar la calidad de la educación pública es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. Por ello es indispensable articular las estructuras y procesos mediante los cuales se realizan las funciones de gestión dentro y fuera de las escuelas (SEP, 1995, p. 43).

De esta forma, comienza a hablarse de un nuevo marco de gestión escolar que tiene en el proyecto una herramienta para organizar de modo más eficiente el trabajo escolar y para impulsar una colaboración más estrecha de maestros y directivos, estos últimos considerados como agentes clave de tal transformación. Con respecto a la supervisión, en este mismo programa se menciona la necesidad de fortalecer dicha función mediante la interacción periódica de directores y supervisores, y entre los propios supervisores. Poco después, las políticas enfocadas en la gestión escolar para elevar la calidad de la educación pública, entendida como la vuelta a los aprendizajes básicos, se ampliaron hacia la transformación de la gestión institucional, bajo el argumento de que para elevar la calidad del proceso y el logro educativo, entendidos básicamente como una cuestión de eficacia y eficiencia del trabajo realizado por los docentes, los directivos y los alumnos, es necesario además de transformar las formas de organización del trabajo en las escuelas, reconocer que “gran parte de lo que en ellas ocurre depende de las acciones u omisiones de las instancias dirigentes del sistema, es decir, de la gestión institucional” (SEP, 2001, p. 119). En este contexto, la evaluación estandarizada de los aprendizajes y la llamada rendición de cuentas, pasaron entonces a ocupar un lugar protagónico.

En la actualidad, las políticas de gestión educativa comprenden tanto la conducción y coordinación de acciones, objetivos y recursos en el nivel micro o local del sistema que

corresponde a la escuela, en el nivel intermedio que corresponde a instancias de apoyo y servicios en la ejecución de las políticas, o también al nivel macro del sistema, que es el que diseña y evalúa las políticas, establece la normatividad general para regular el funcionamiento del sistema educativo y se encarga de distribuir el presupuesto asignado por el Congreso.

Políticas de gestión y transformación de la supervisión escolar en México

Como es sabido, las políticas no pasan directamente de las definiciones generales a su aplicación en las escuelas. En este proceso intervienen otro tipo de instancias y actores que responden a una lógica distinta a la que mueve a los políticos; las administraciones locales y sus cuadros intermedios son los encargados de concretar los programas y proyectos mediante los cuales se pretende convertir en acción los planteamientos políticos.

Tomando como ejemplo el caso de la ciudad de México, y en materia específicamente de la supervisión, el cuadro siguiente permite apreciar quienes son depositarios de estos planteamientos, cómo los interpretan y qué tipo de acciones han impulsado para concretarlos.

La relación de programas, documentos y acciones que aparecen en el cuadro anterior, permite apreciar la forma en que las políticas de transformación de la supervisión se fueron concretando. En primer lugar, y de forma similar a lo ocurrido en otros estados del país, el período 1992-1999 se caracterizó por el desarrollo de experiencias piloto de actualización, así como por la elaboración de diversos documentos y guías dirigidos a los supervisores contando con la intervención de distintas instancias operativas y con un alcance meramente local, en este caso, el Distrito Federal, ciudad capital. En este período no existían reglas uniformes ni directrices nacionales homogéneas; las políticas planteaban orientaciones muy generales que fueron interpretadas y concretadas por los sistemas educativos locales de distintas maneras. Así, mientras en algunos estados se desarrollaron experiencias piloto con grupos de directores escolares, en otros se comenzó trabajando con supervisores escolares de determinados niveles educativos, principalmente de educación primaria. Lo que se hacía entonces, obedecía más bien a condiciones políticas, intereses y dinámicas locales, de ahí que las iniciativas fuesen diversas y heterogéneas en cuanto a su contenido, alcance, duración y forma de organización.

En contraste, el período que va del año 2001 a la fecha, las políticas educativas se caracterizan por su tendencia creciente a la homogeneidad. Es en esta etapa cuando surgen diversos programas nacionales tales como el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), regulados por reglas de operación que establecen objetivos, participantes, responsabilidades, recursos, atendiendo principalmente a criterios de eficiencia. En este tiempo toman forma una serie de documentos dirigidos a la supervisión que hoy día constituyen las directrices nacionales que todos los sistemas educativos estatales han de tomar en cuenta para proponer y guiar las acciones de actualización, los exámenes nacionales a los que anualmente deben someterse los directivos, así como guiar el trabajo cotidiano de los supervisores de zona y de sector escolar al igual que quienes tienen nombramientos como apoyos técnicos.

Cuadro 1. Programas, proyectos y acciones relacionados con la supervisión escolar

1992-1999	2000-2006
– Programa “Fortalecimiento de la Supervisión Escolar de Educación Básica” (FORSEBA) dirigido a supervisores de preescolar, primaria y secundaria, como parte de un convenio firmado entre la recién creada Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal (SSEDF) y la Escuela superior de Comercio y Administración (ESCA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN)	– Documento: <i>La Supervisión en Educación Básica</i> elaborado por la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) de la (AFSEDF).

<p>– La Dirección de Educación Primaria en el D.F., con base en diagnósticos previos elaborados por la ESCA, instrumenta el “Programa de Actualización a Supervisores de Educación Primaria”.</p> <p>– Con base en la experiencia con supervisores, se instrumenta el Programa de Acciones de Apoyo a Directores de Escuela Primaria (PROADEP) con sesiones quincenales de trabajo entre el mes de enero a mayo de 1996.</p> <p>– Programa para el fortalecimiento de las escuelas del D.F.</p> <p>– Guía para la elaboración del plan de trabajo anual del supervisor.</p> <p>– En el nivel preescolar, se elaboran y difunden como normatividad aplicable en la ciudad de México, los siguientes documentos: Documento “Proyecto Anual de Trabajo de la Supervisora de Zona Escolar” elaborado por la Dirección de Educación Preescolar. “Manual de Organización del Jardín de Niños en el Distrito Federal”. “Guía para la elaboración del proyecto de gestión de la supervisora de zona”. “Guía para la elaboración del proyecto de gestión de la jefa de sector”. “Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación preescolar”. “Consideraciones para la elaboración del proyecto escolar”. “Consideraciones para el seguimiento y la evaluación del proyecto escolar”.</p>	<p>– Documento: <i>¿Cómo va nuestro proyecto escolar? Autoevaluación final</i> (CSEP-DGOSE).</p> <p>– Orientaciones Generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SEB-DGFCM).</p> <p>– Elaboración y difusión nacional de los siguientes documentos relacionados directamente con la supervisión, elaborados por la Subsecretaría de Educación Básica (entidad federal) con alcance nacional: <i>Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión</i> (SEB-DGDGIE). <i>Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar</i> (SEB-DGDGIE). <i>Orientaciones para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas</i>.</p> <p>– Taller “Reflexión sobre la función supervisora desde la práctica en el nivel preescolar” impartido por la Coordinación de Gestión en Educación Básica, en donde el que los documentos base revisados fueron los tres mencionados en la viñeta anterior.</p>
--	--

Implicaciones de las políticas sobre la supervisión: en las prácticas de los supervisores

En el año 2006, precisamente en el último tramo del gobierno anterior conocido como “gobierno del cambio”², se dieron a conocer públicamente tres documentos distintos pero que en conjunto exponen lo que podríamos considerar como políticas de transformación de la supervisión escolar.

Los planteamientos de estas políticas giran básicamente en torno a nociones como supervisión al servicio de la escuela y acción académica de la supervisión. En conjunto, el contenido de estos documentos da cuenta de lo que podríamos llamar postura hegemónica sobre la supervisión, no sólo porque se trata de planteamientos oficiales, sino también porque en

2 Nos referimos al primer gobierno de oposición encabezado por Vicente Fox durante el período sexenal 2001-2006.

esencia, éstos hacen eco e incluso recogen buena parte de las reflexiones y propuestas de estudios realizados por investigadores y expertos nacionales en la materia, además de constituir contenidos abordados en cursos y talleres de actualización auspiciados por la propia Secretaría de Educación. Para exponer lo que a nuestro juicio constituyen sus elementos sustantivos, en el cuadro siguiente se sintetizan los aspectos más relevantes de las políticas vigentes, organizados en tres grandes ejes: contenido de la supervisión, propósitos y medios.

Políticas de transformación de la supervisión: postura hegemónica³

Contenido	Propósitos	Medios (cómo-con qué)
Resultados y procesos educativos conforme lo estipulado en la legislación educativa. Trabajo escolar: procesos, funcionamiento normal de los planteles (asistencia, puntualidad de maestros, clima óptimo para el trabajo docente, planeación y aplicación de programas). Trabajo de la zona escolar. Avances de las escuelas en la calidad del logro educativo. Condiciones materiales (libros, materiales didácticos, etc.), físicas (aulas, mobiliario, etc.) y recursos humanos. Conflictos, agresiones, inseguridad.	Seguimiento, evaluación constante. Inspección=vigilancia y control del cumplimiento normativo (deber ser). Mejora de la calidad educativa, de la enseñanza y aprendizaje. Respaldar institucionalmente los procesos de mejora. Interactuar no sólo con maestros y directores sino también con alumnos y padres. Brindar apoyo institucional, administrativo, pedagógico, jurídico, laboral ante una urgencia, conflictos entre miembros de la comunidad, acontecimientos externos que afectan el funcionamiento de la escuela (como toma de instalaciones, manifestaciones, etc.), actos que vulneran los derechos de los niños y <i>que llegan a la denuncia más allá de la supervisión y de las autoridades educativas u otras instancias</i> . Atención de demandas de la autoridad para comunicar información institucional. Celebración de actos cívicos, culturales, académicos o sociales solicitados por las autoridades estatales, municipales o federales.	Visitas de carácter formativo y resolutorio, pueden ser de distintos tipos: - De acompañamiento, evaluación e incidentales. - Acompañamiento basado en el intercambio profesional consiste en apoyo diferenciado según el contexto, experiencias, condiciones y necesidades particulares de las escuelas. Observación presencial (¿se puede observar en ausencia?) Actividades antes, durante y después de las visitas de acompañamiento y evaluación. Visitas incidentales: cuando el surgimiento de emergencias o situaciones extraordinarias así lo demanden.

Como se puede apreciar en la síntesis que aparece en el cuadro, los problemas propios de la supervisión son sustituidos por otros asuntos, la mayoría de ellos relacionados con las res-

3 El cuadro fue elaborado con base en los siguientes documentos: DGFCM (2006), Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela, SEB-SEP, México; DGDGIE (2006a), Orientaciones Técnicas para Fortalecer la acción académica de la supervisión; -----(2006b) Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar y -----(2006c) Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica

pensabilidades de las escuelas, los directores, profesores y alumnos, relativas al cumplimiento de determinados objetivos y al logro de determinados resultados, cuestiones todas ellas que los supervisores deben asegurar que ocurran. De ahí la insistencia en propósitos tales como evaluar, regular, verificar, asesorar el trabajo de los otros, pasando por alto los problemas a los que se enfrentan los propios supervisores para cumplir con semejante cometido.

La primera cuestión sobre la que nos interesa llamar la atención es la ausencia de un diagnóstico específico sobre la supervisión y los supervisores. Técnicamente, toda política ha de estar fundada en un diagnóstico que no se limite a describir la situación sobre la que se quiere intervenir, sino también que identifique lo más claramente posible la problemática que interesa resolver, así como las causas o factores que la alimentan. En este caso, los documentos de referencia se centran en las prescripciones, en el deber ser de la supervisión con relación a los otros, es decir, los supervisados, sin identificar específicamente los problemas concretos de la supervisión, y más aún de los subgrupos que integran la población objetivo de estas políticas.

En las actuales políticas de supervisión, se encuentra ausente un análisis básico como el realizado por Carron y De Grauwe (2003) a solicitud del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), el cual ha sido ampliamente difundido en Latinoamérica. Con el objeto de saber hasta qué punto los servicios de supervisión y apoyo escolar son elementos que contribuyen a mejorar la calidad de la educación, en este estudio se examinaron con cierto detalle los servicios, modalidades, instancias y sujetos que realizan tareas de supervisión y apoyo a la escuela, encontrando que si bien dichos servicios existen como tales desde hace bastante tiempo, éstos han sido descuidados por los responsables de la formulación de políticas. A esto hay que agregar que se han convertido en sistemas complejos sometidos a constantes cambios y reformas desde que comenzaron a generalizarse las políticas descentralizadoras de los sistemas educativos a principios de los 90.

Un primer problema que es preciso señalar es el de las políticas de supervisión dirigidas a mejorar la calidad educativa, que carecen de diagnósticos puntuales sobre el estado que guardan los propios servicios de supervisión, que en el caso del sistema educativo mexicano han surgido de manera azarosa y accidentada.

Considerando esta omisión fundamental, las políticas de supervisión parten del falso supuesto de que existe un sistema de asesoría a la escuela como tal y, como parte de ello, equipos estructurados de supervisión, cuando en la realidad lo que hay es un número y variedad considerable de figuras que con denominaciones distintas, trabajan de manera aislada desempeñando funciones de supervisión. Esta situación que priva en el sistema educativo mexicano, coincide ampliamente con la descrita en el estudio del IPE, donde un común denominador en los sistemas educativos estudiados es la existencia de una compleja estructura multiniveles con una confusa división de tareas y líneas de mando conflictivas, donde existen diferentes grupos de actores que desempeñan funciones muy similares (Carron y De Grauwe, op. cit.).

En coincidencia con los hallazgos del estudio del IPE, las sucesivas reformas a la gestión de la educación instrumentadas en el país, no han simplificado las estructuras administrativas de supervisión, sino todo lo contrario: las han reforzado. Así mismo, existe poca claridad en la división de tareas que corresponden a los diferentes niveles de la administración donde existen servicios de supervisión; en algunos casos las funciones son idénticas para funcionarios que se encuentran en diferentes instancias, con la consecuente duplicidad de esfuerzos y desperdicio de recursos. Lo anterior da cuenta de que la articulación entre los diferentes niveles de supervisión es limitada, deficiente o de plano inexistente. Existen una gran canti-

dad de figuras⁴ que desempeñan funciones de supervisión por nivel educativo, además de supervisores por especialidades como son los de Educación Física, los de los Centros de Apoyo Psicopedagógico a la Educación Preescolar (CAPEP) en preescolar o de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en educación primaria.

Por otra parte, el contexto institucional en el que se están aplicando estas políticas, se caracteriza por la existencia de diversas estructuras, instancias y formas de trabajo que prácticamente no han sido trastocadas desde que la reforma descentralizadora dio inicio. Esta situación que podríamos juzgar como caótica, propicia la duplicidad de acciones y esfuerzos, así como un uso poco claro de recursos. No obstante, en las políticas persiste la idea de que la supervisión es necesaria y útil, lo único que hay que hacer es conseguir que los servicios de supervisión y apoyo a la escuela sean más eficientes en beneficio del sistema, las escuelas y los profesores, cuestión nada fácil considerando el panorama antes expuesto.

En los documentos que venimos comentando, se alude constantemente a nociones como supervisión al servicio de la escuela, acción académica de la supervisión y equipo de supervisión. En contraste, en su condición de intermediarios, e independientemente de los nombres que reciban, las tres funciones más comunes que cumplen las diferentes figuras de supervisión son verificar, controlar, apoyar y actuar como enlace de la administración central con las escuelas. Lo que los documentos no dicen, o cuando menos no perciben como algo problemático, es que en esa condición, dichas figuras tienen asignadas una gran multiplicidad de tareas principalmente de tipo administrativo en dos vías: informar a las escuelas sobre las decisiones adoptadas por el nivel central, y proporcionar al nivel central información básica sobre las escuelas. Debido a ello, los supervisores destinan mucho tiempo a redactar informes y realizar tareas administrativas, de manera que cuando realizan las visitas a las escuelas, los contactos con los profesores se reducen al mínimo, de modo que es poco probable pensar en la existencia de intercambios profundos y reflexiones significativas. Adicionalmente, con respecto a las condiciones de trabajo de los supervisores, éstos no siempre cuentan con los medios indispensables para realizar las visitas, sus salarios son bajos y sus espacios y equipos de trabajo son obsoletos o inexistentes. Puede decirse que las condiciones de trabajo para realizar una gran cantidad y diversidad de complejas tareas, son más bien desfavorables.

A esto hay que añadir la ausencia casi total de supervisión en escuelas alejadas o aisladas de los centros urbanos como otro problema recurrente, atribuible a la combinación de todos los aspectos antes mencionados, junto con otros de carácter histórico cultural, como es la relación corporativa y de solapamiento mutuo entre la Secretaría de Educación y el sindicato de maestros, el cual ha utilizado a los supervisores como sus operadores y vigilantes políticos. Como resultado de todo esto, tenemos que las escuelas con mayores rezagos y necesidades de supervisión, son las que menos apoyo reciben.

Por lo antedicho, sería incorrecto suponer que mayores recursos económicos mejorarían automáticamente el trabajo de los supervisores, pues como se ha visto hasta aquí, las sucesivas administraciones han realizado una pobre gestión institucional que pasa por alto las deficientes condiciones de trabajo, la sobrecarga de funciones, así como los conflictos internos y las tensiones que produce esta situación. Con respecto a la sobrecarga de tareas, dada su condición de intermediarios, a menudo los supervisores son utilizados muchos otros trabajos que nada tienen que ver con la supervisión, como por ejemplo representar a las

4 Por ejemplo, en educación secundaria, además de los supervisores escolares de zona, existen también los inspectores o jefes de sector escolar y los jefes de enseñanza por asignatura, en tanto que en primaria y preescolar hay supervisores, jefes de sector y apoyos técnicos.

autoridades en actos oficiales. A esto hay que sumar la lógica del predominio de lo urgente sobre lo importante, que comprime aún más el tiempo efectivo de supervisión.

Como se ha mostrado hasta aquí, la realidad de la supervisión contrasta notablemente con los planteamientos de transformación de la supervisión de las políticas mismas que dibujan un perfil de supervisión deseable sin aludir a los sujetos concretos que realizan esta función bajo condiciones como las descritas anteriormente.

Las prioridades de dichas políticas reducen la calidad educativa a la medición de resultados obtenidos por los alumnos, las escuelas y los docentes, lo que explica la ausencia de un diagnóstico y análisis específico de los problemas concretos de la supervisión, pero sobretodo de los supervisores como sujetos. Luego, entonces, la consigna de tales políticas pareciera ser que es la siguiente: “los supervisores no tienen problemas, están para resolver problemas”. De acuerdo con esta lógica, se espera de los supervisores que asuman el papel de guardianes encargados de aplicar eficazmente las políticas de modernización decididas desde arriba, que sean capaces de movilizar las energías, introducir innovaciones y controlar a los docentes de base (Laval, 2006).

Los supervisores, como parte de los cuerpos directivos que conforman las jerarquías intermedias, bajo las órdenes de otros responsables de más alto nivel, deben aglutinarse en torno a la estrategia modernizadora que proponen las políticas educativas, para lo cual es necesario consolidar una “cultura común”, una formación semejante basada en referencias idénticas, como las contenidas en los documentos que hemos venido comentando (Laval, op. cit., p. 327). De esta situación se desprende otra paradoja: pese a que en el mundo contemporáneo la formación continua ha adquirido una importancia considerable, ésta no se encuentra incorporada en el diseño de las políticas ni tampoco como parte del proceso de implementación de las mismas.

Los supervisores como individuos, tienen que buscar, seleccionar o aplicar los remedios necesarios para solventar sus necesidades de formación, que no son pocas considerando la cantidad y diversidad de demandas que recaen sobre su actuación. Su autonomía profesional se traduce al final como el deber de hallar una salida correcta al estado de insuficiencia, y sobre todo como una obligación de buscar activamente esa salida. Es decir, los individuos deben ganar un control satisfactorio de sí mismos, que descansa sobre fuerzas que no controlan (Bauman, 2005), sobre políticas que no diseñan, sobre decisiones que no toman.

Esto explica la ausencia de una estrategia general de formación en servicio tanto en el diseño como en el proceso mismo de implementación de las políticas. En el plano de la realidad, la demanda es atendida por una amplia oferta de instituciones y agencias diversas, sobretodo privadas, pues “el sistema experto ofrece soluciones, aprobadas socialmente, para los desasosiegos y ansiedades individuales, tras haberlos articulado autoritariamente como problemas que requieren soluciones. Los propios problemas deben ya haber sido aceptados socialmente; necesitan de una cartografía del mundo de la vida suscrita socialmente que los constituya como problemas que exigen soluciones” (Bauman, op. cit., p. 277).

En este sentido, toda vez que en la descentralización educativa el Estado conservó para sí el poder de toma decisiones estratégicas, el diseño y ejecución de asuntos que no puede o no quiere controlar, ha sido remitido a los niveles intermedios, a condición de que no pongan en duda el poder de la alta administración (Laval, op. cit., pp. 328-329), ni tampoco las directrices establecidas con antelación en las políticas. En respuesta, no pocas administraciones estatales y burocracias intermedias han dejado en manos de entidades privadas la formación y actualización de los supervisores.

Carron y De Grauwe (op. cit.) son claros y contundentes con respecto al tema de la formación: los supervisores requieren de formación previa, y una vez en servicio, de formación

permanente y regular; sin embargo, por las razones antes expuestas, esto rara vez ha ocurrido así de manera directa en el contexto mexicano, lo que dificulta la reflexión sobre los objetivos, métodos y prácticas de supervisión. A esto hay que agregar que el desempeño de un supervisor depende en gran medida de las herramientas puestas a su disposición, como son las guías o manuales y bases de datos actualizadas regularmente sobre el desempeño de las escuelas y los profesores, al igual que de indicadores que les permitan identificar las escuelas y los profesores que requieren de mayor apoyo, para de esta forma preparar y efectuar un monitoreo más focalizado. La ausencia de información es aún más deplorable cuando por otra parte los supervisores desempeñan un papel muy importante en la recolección de datos que son enviados a las autoridades del nivel central; esta situación guarda relación directa con la falta de retroalimentación de la gran cantidad de informes generados por los supervisores. Con relación a estos últimos, no obstante la gran cantidad de tiempo que invierten en su elaboración, los informes de distinto tipo rara vez son utilizados, los mismos supervisores no acostumbran apoyarse en ellos para retroalimentar a profesores y directores ni tampoco para autoevaluar su propio trabajo o para reflexionar con sus pares sobre los resultados de las visitas.

Del mismo modo, se desconoce qué hacen con esta información los niveles intermedio y/o central donde se toman decisiones que afectan a todo el sistema, por lo que cabe suponer que en raras ocasiones se emprenden acciones o se toman decisiones a partir de su contenido. A todo ello se suma la confusa estructura y organización del sistema educativo y las diferentes unidades que lo componen, lo que frecuentemente provoca la multiplicación de demandas de información, desconociendo quién y para qué se usa.

Conclusiones

Las políticas de transformación de la supervisión, expuestas en sendos documentos, son un claro ejemplo de que las políticas educativas, en su afán de ordenar el caos mediante el empleo de cada vez mayores y diversos dispositivos que adoptan la forma de orientaciones, lineamientos y guías, no han hecho sino intensificar el trabajo de los supervisores así como agudizar la ambigüedad que de por sí priva en las instituciones, con la consecuente incertidumbre que esta situación provoca en los sujetos. Como bien señala Bauman “cuanto más lógico y sofisticado sea el diseño del orden, menos adecuado a la compleja y variada realidad humana. La urgencia por el orden ha probado ser la mayor fuente de ambigüedad, y por tanto, de ambivalencia” (Bauman, 2005, p. 12). Por tanto, resulta altamente cuestionable la capacidad de las políticas para ordenar el caos institucional que el propio sistema educativo ha generado a lo largo de su historia, mismo que al paso del tiempo se ha agudizado. En su afán de ordenar el caos, otro aspecto igualmente cuestionable es la sustitución de grupos y sujetos singulares por perspectivas homogéneas acerca de la supervisión, no obstante que en la realidad cotidiana, la diversidad de figuras y la multiplicidad de actividades es lo común.

El modelo de gestión neoempresarial adoptado por quienes definen las políticas, propugna por poner al servicio de la productividad y el rendimiento toda energía física, intelectual y afectiva de que es capaz el individuo, mediante la instauración de toda clase de sujeciones y arreglos para impedir cualquier desarreglo atípico de individualidades desbocadas (Laval, op. cit.).

Por su parte, a falta de referentes comunes, los supervisores asumen cada vez más de manera individual la tarea de formarse y autorregularse, buscan soluciones individuales a problemas contruidos socialmente (Bauman, op. cit, p. 13). El aumento de las exigencias en el nivel académico requerido para desempeñar cargos de gestión, el cada vez mayor en-

cuadramiento jurídico y reglamentario de la educación, los reiterados llamados al trabajo en equipo y la creación de nuevas subprofesiones, demandan a los supervisores el dominio de competencias específicas certificadas conforme a procedimientos legales y de evaluación que demuestren la eficacia del trabajo efectuado. Los certificados y diplomas se convierten en moneda de uso corriente para refrendar la más mínima especialidad. Las constricciones técnicas y profesionales son cada vez más fuertes, de modo que la supervisión educativa, como campo de prácticas sociales configuradas históricamente, y a la vez como parte del sistema educativo, hoy día está siendo objeto de fuertes presiones sociales. Los marcos de la formación específica de los supervisores, íntimamente ligados a la noción de vocación que por mucho tiempo sostuvo y dio identidad al magisterio, anclados en un oficio y en una organización particular, se han debilitado considerablemente (Dubet, 2006).

Las políticas dan por hecho que las figuras de supervisión existentes, insuficientes en número y con grandes carencias de formación, pueden y deben atender a nivel de escuela, todas las demandas y necesidades que de manera vertical les plantea el sistema educativo. Bajo esta lógica, la acción de supervisar alude simultánea e indistintamente a tareas tan diversas, complejas y contradictorias como monitorear la implementación de las políticas educativas, supervisar el desempeño de los profesores y directores, y evaluar los resultados de las escuelas y los alumnos, todo esto además de continuar realizando otras actividades que responden al modelo “tradicional” que se pretende combatir, de naturaleza eminentemente administrativa.

Esta situación es particularmente aguda en el contexto mexicano, pues a diferencia de otros países donde existe separación clara entre la supervisión pedagógica y administrativa, y donde cada una es realizada por figuras distintas, aquí ni siquiera ha llegado a plantearse esta separación como una posibilidad de transformación.

En suma, la intención de las políticas con respecto a que los supervisores subordinen las tareas administrativas a las necesidades pedagógicas y dediquen mayor tiempo y esfuerzo a tareas pedagógicas, no pasa de ser una declaración retórica, un mero discurso vacío de significado dado que no ha estado acompañada de una revisión del marco institucional vigente ni mucho menos de las necesarias modificaciones y formas objetivas de respaldo institucional. De esta forma, el discurso del fortalecimiento de la función académica de la supervisión, del predominio de lo pedagógico sobre lo administrativo, se reduce en los hechos a un acto voluntarista, en el mejor de los casos por parte de la administración, cuando no de franca simulación la mayoría de las veces.

Por su parte, los supervisores, en tanto sujetos sociales ocupantes de una determinada posición dentro del campo de la supervisión educativa, desarrollan determinadas prácticas cuya lógica organiza sus pensamientos acciones y percepciones mediante una serie de principios generadores estrechamente ligados entre sí (Bourdieu, 1980), de los que cuales se valen para enfrentar tanto las demandas externas como las procedentes del sistema educativo y de las políticas. De esta forma, existen supervisores escépticos con respecto a estas políticas, sobretudo porque su papel de líderes se traduce en tener que lidiar con nuevas y mayores responsabilidades que las jerarquías más altas de la burocracia se empeñan en traspasarles (Laval, op. cit, pp. 327-328) y tratan de encontrar otros sentidos a la supervisión, nadando a contracorriente de las prescripciones oficiales.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Bourdieu, P. (1980). *El Sentido Práctico*. Á. Pazos (Trad.), Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. París: IIPE-UNESCO.
- Dirección General de Formación Continua de Maestros (2006). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México: SEB-SEP.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Investigación Educativa (2006a). *Orientaciones Técnicas para Fortalecer la acción académica de la supervisión*. México: SEP.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Investigación Educativa (2006b). *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar*. México: SEP.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Investigación Educativa (2006c). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica*. México: SEP.
- Dubet F. (2006). *El declive de la institución*. España: Gedisa.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Raphael R. (2007). *Los socios de Elba Esther*. México: Planeta.
- SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo (PDE)1995-2000*. México.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006*. México.

La relación entre la evaluación de la calidad en la educación universitaria y su financiamiento en México ¿un mal necesario?

Rafael Morales Ibarra¹, Alfredo Barrera Baca², Octavio Bernal Ramos³
Universidad Autónoma del Estado de México

Introducción

Con la conformación de los organismos de evaluación y acreditación de la calidad en la educación superior, en 1989 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1991, y más tarde con la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), estas dos instancias tienen la encomienda de evaluar la calidad de dicha educación; el primero de ellos por medio de evaluaciones diagnósticas que identifican las fortalezas y áreas de oportunidad en los programas educativos y en las funciones institucionales realizadas por un comité integrado por pares académicos de distintas IES nacionales. La segunda, son organismos reconocidos y facultados para acreditar la calidad de programas educativos de nivel superior, bajo metodologías y criterios comúnmente aceptados.

La política educativa en México, ha instaurado un sistema que ha permitido gradualmente superar algunos rezagos y problemas estructurales de las Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, el hecho de que el sistema de evaluación esté vinculado con el acceso a financiamiento extraordinario, ha traído consigo algunos riesgos e inconvenientes tales como que en la reproducción de diferencias al interior de las Universidades Públicas Estatales (UPEs), se hace una categorización de las universidades como de buena, media y de menor calidad, lo que conlleva a un descrédito entre aquellas instituciones que han logrado adaptarse más rápidamente que otras a dicho modelo.

Se entiende que la calidad es un fenómeno de largo plazo, por lo tanto, no depende sólo de un proceso sino de múltiples factores, por lo que está claro que para considerar a una universidad de calidad es necesario contar con una serie de atributos, condiciones y resultados, por lo que no se extraña la búsqueda eminente de una mayor cantidad de financiamiento, que no necesariamente se traduce en una mayor calidad educativa. Por tal razón, es oportuno hacer una serie de reflexiones al respecto de sistema de evaluación y acreditación de programas educativos que se practica en las universidades nacionales, reconocer las bondades, aportes y limitaciones que conduzcan al diseño de un modelo de financiamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), que permita valorar el avance y el impacto real de las acciones encaminadas a la mejora de la calidad en la educación superior.

En la presente comunicación se realiza un análisis sobre cómo las universidades públicas estatales de México han tomado los procesos de evaluación y acreditación de sus programas y procesos educativos, así como de la percepción interna de la calidad y mejoramiento en la educación superior. En función de la experiencia y conocimiento de dichos procesos y resul-

1 Coordinador General de Evaluación y Acreditación de Programas Educativos de la UAEM.

2 Director de Estudios Profesionales de la UAEM.

3 Profesor investigador de la Facultad de Economía de la UAEM.

tados, se identifica una evaluación con debilidades en su veracidad, credibilidad y justicia, debido a la intervención de factores de índole político y económico que ritualiza y burocratiza al actual modelo de evaluación y acreditación de la educación universitaria, peligrosamente desconectado de los principios universitarios y anclado cada vez más a una política educativa tendiente sólo a conseguir recursos –sin duda válida– dejando de lado la verdadera atención a la calidad en la educación terciaria. Por lo tanto, bajo este contexto, los resultados de los procesos de evaluación no favorecen la idea de contribuir en mejorar la educación, más bien pretenden una “calidad certificada” como requisito para acceder a fondos públicos y a juzgar por sus resultados se comprueba que los vicios y defectos en el proceso han desvirtuado el fin último de la evaluación en la educación superior.

Fundamentación teórica: el concepto de calidad

Hablar de evaluación y acreditación en la educación, necesariamente nos remite al concepto de calidad, sobretodo cuando la evaluación, acreditación y/o certificación de la calidad en la Educación Superior (ES) muchas veces se ha empleado como sinónimo de calidad. La definición de calidad tal como se entiende hoy, proviene del ámbito de la empresarial, porque se le ha considerado como un aspecto puramente cuantitativo, hasta llegar a un enfoque afín a las necesidades del “cliente”. No obstante lo anterior, varios autores afirman que es el usuario y no el productor quien, en última instancia, decide si un producto o servicio tiene calidad.

Para la UNESCO⁴, la calidad es la adecuación del *ser* y el *quehacer* de la educación superior a su *deber ser*. Esta idea señala que cada uno de los elementos institucionales que compone la definición de calidad (deber ser, quehacer y ser) es evaluado, predominantemente, en una categoría específica. Así, la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia; mientras que el funcionamiento (quehacer) es evaluado en términos de eficiencia: los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia, y de esta manera, la pertinencia y la calidad, junto a la internacionalización, son los tres aspectos claves que comprueban la posición indispensable de la educación superior.

No se busca inventar un nuevo concepto de calidad, porque ya existe, lo cierto es que se puede decir que la calidad es multifactorial y no es un concepto único y tiene múltiples dimensiones e interpretaciones, dado que hoy la educación superior no sólo preocupa a los participantes en el proceso educativo –profesores, alumnos, directivos y gestores universitarios– y a los gobiernos, sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología, esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico, se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio. Se entiende que el concepto de calidad ha cambiado en la medida en que el tiempo lo ha hecho, por tanto, es una acepción histórica, porque en la actualidad no es posible circunscribir el significado a un sólo factor (o a una definición filosófica), por lo que si la acreditación del programa educativo es sinónimo de calidad, entonces la definición debe soportarse en factores medibles, en los que se puedan percibir los impactos y la trascendencia de una educación de calidad, para lo cual es necesario una evaluación operativa que combine en un mismo tiempo factores cualitativos y cuantitativos.

Coincido con varios autores en que la calidad de una institución queda establecida por la capacidad que tiene en preparar al alumno, de tal manera que su formación trascienda en contribuciones a la sociedad para lograr un crecimiento y desarrollo económico sostenido en

4 Dictada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Informe Final, París, en el año de 1998.

su entorno. Mientras que desde la perspectiva de los docentes, la calidad se refiere a los saberes; para los empleadores, a competencias; para los estudiantes, a la empleabilidad; para la sociedad, en ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, en desarrollo social y humano unido a eficiencia. Por tanto, el concepto es una construcción que varía según los intereses de los distintos grupos dentro y fuera de la IES, por lo que no es un concepto uniforme y fijo. Tampoco se puede negar que la calidad en la educación está íntimamente ligada a los procesos y resultados en el desarrollo educativo del alumno, desarrollo que se manifiesta en aprendizaje relevante, haciendo que éste crezca y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario. Por ello la docencia es de calidad, si y sólo si consigue que el alumno alcance los conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para poder conseguir de forma autónoma un elevado nivel de desarrollo personal y profesional al tiempo que sea capaz de realizar una contribución significativa a la sociedad que ha posibilitado su formación.

Finalmente, juzgamos que la evaluación y acreditación de programas educativos en la actualidad ha sido un hecho novedosamente tomado como un medio de reconocimiento y aseguramiento de la calidad académica, ambos procesos diferenciados y complementarios, pero esto dista mucho de considerarlo como sinónimo.

El problema

Las universidades públicas estatales han aceptado sin resistencia la evaluación a sus programas y procesos educativos, en gran parte por ser una medida que ha venido acompañada de importantes recursos extraordinarios para aquellas instituciones con una mayor actividad en las tareas de acreditación de programas educativos. Es interesante observar que desde que se consideró a la evaluación externa como una estrategia y/o mecanismo para lograr la calidad en la educación del tercer nivel, se observa una alta correlación entre el número de programas acreditados y la cantidad de recursos recibidos, pero no así con la percepción con la calidad en la educación superior. Esta problemática ha desencadenado una serie de cuestionamientos, a la política implementada por el gobierno federal y acatada por las distintas UPES's en pro de la calidad educativa. Los cuestionamiento a estas políticas se desprenden por los pobres resultados obtenidos después de prácticamente dos décadas de haber sido instaurados los procesos de evaluación a las universidades, por el actuar de las autoridades de primer nivel en las IES, sus conductas y mecanismos de persuasión hacia los organismos externos de evaluación, y, por otra parte, por el envilecimiento de los ejecutores de las evaluaciones externas; todo ello ha minado en gran medida la veracidad y credibilidad de dichos procesos, que se han desentendido de la calidad. La obsesión de algunas instituciones por mayores recursos y mejor posicionamiento en el ranqueo nacional e internacional dentro de instituciones de educación superior, ha colocado en segundo orden de importancia la calidad en la educación.

Lo cierto de todo esto es que, necesariamente, para conseguir incrementar la calidad educativa, se requiere de mayor y mejor infraestructura, laboratorios, equipamiento, profesores, estudiantes, y en general mejores condiciones para la práctica de las tareas sustantivas de toda universidad —lo que justifica la competencia por recursos—. Sin embargo, el simple hecho de contar con mayores recursos no implica necesariamente tener de facto una educación de calidad, punto medular de la presente comunicación, ya que partir de algunos resultados y del análisis de distintos sectores de la sociedad, la relación anteriormente descrita esta truncada, debido a la condición establecida por la autoridad de que la obtención de un mayor financiamiento radica en la acreditación en los programas de licenciatura.

Las razones que se tienen para manejar estas hipótesis, se expondrán a continuación. Por una parte, se encuentra el hecho de que este modelo realmente no ha reflejado una verdadera educación de calidad, y por otra, que algunas IES se han empeñado sólo en procurar mayores recursos, lo que nos lleva a los siguientes cuestionamientos en la presente comunicación: ¿Por qué después de años de evaluaciones se ha mejorado tan poco? ¿Por qué continúan las brechas entre las “*mejores*” y las “*peores*” IES públicas? ¿Quién(es) se ha(n) favorecido?

La técnica de apoyo que permite soportar las aseveraciones, son algunas prácticas estadísticas elementales que demuestran cómo el monto de financiamiento y el número de programas educativos acreditados, presentan una trayectoria altamente correlacionada. Los datos empleados corresponden al financiamiento a la educación superior y el número de programas académicos evaluados por los CIEES que han sido clasificados con el nivel 1, así como el número de programas acreditados por los organismos reconocidos por el COPAES; se consideran para ello dos momentos; el primer momento, que corresponde a los datos registrados para el año 2000, y el segundo momento que corresponde a los datos a 2008.

Los mecanismos de aseguramiento la calidad en IES públicas

En México, desde la década de los 80 se empezó a delinear un modelo de asignación de recursos extraordinarios, bajo un primer objetivo de remediar y atenuar la escasez de recursos, así como de superar los rezagos históricos de financiamiento al sector educativo. Mediante proyectos específicos derivados de los autodiagnósticos, se consideró vital mejorar la calidad en la educación superior. De esta manera, el gobierno federal impulsó y ha mantenido un conjunto de programas encaminados a asegurar la calidad en la educación superior. Unas de las primeras propuestas que se registran son: el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en el que se les asignó fondos específicos para la modernización de las IES, para la formación docente y la evaluación como mecanismo para la conducción de las IES (Zorrilla, 1995). De igual forma, se han destinado recursos extraordinarios etiquetados al mejoramiento de diferentes elementos institucionales: el profesorado, a través del PROMEP; infraestructura, mediante el Fondo de Modernización de la Educación Superior (FOMES); la gestión a través del Programa para la Normalización de la Información Administrativa (PRONAD); los Programas de Cooperación entre instituciones, mediante el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU); la construcción y equipamiento de espacios físicos, mediante el fondo de aportaciones Múltiples (FAM).

Con la puesta en marcha del Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se ha mantenido como objetivo estratégico ofrecer una educación superior de buena calidad, reforzando a las universidades públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional, al tiempo que puedan ofrecer servicios educativos que formen profesionales con alto sentido de responsabilidad social y que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. Así, el impulso a la formulación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) se propuso lograr que la institución mejorara la calidad de sus servicios y programas educativos, y alcanzara un escenario deseable en el mediano plazo, así como que cerrara brechas entre las IES con mayores rezagos y consolidara académicamente a las más aventajadas.

Las opiniones al respecto de la funcionalidad y utilidad de dichos programas, están divididas; por una parte, las IES mayormente favorecidas consideran buenos los atributos de estos programas, mientras que la versión de las menos favorecidas, los cataloga como un proceso muy rígido y burocratizado, con recursos poco significativos, ocasionales, marcado

por procesos de planeación probable de quedarse en el papel, pues no bien acaban de entregarse los recursos cuando ya se tiene en puerta la siguiente convocatoria, por lo que dichos programas dejan a las IES a merced de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sin resolver de fondo los problemas de financiamiento a la educación superior.

Efectos y consecuencias

La relación entre el proceso de evaluación, acreditación y el financiamiento de la educación superior, ciertamente no es algo nuevo, ya que países como Gran Bretaña, Holanda y Estados Unidos han considerado desde hace tiempo la asociación directa entre el financiamiento y los resultados de la evaluación de la calidad en las IES. Para el caso mexicano, como ya se mencionó, las universidades compiten por recursos, donde el juicio de un comité evaluación externa integrado por pares académicos es el factor de peso para catalogar a un programa o institución de calidad, y por lo tanto para el otorgamiento de recursos por parte de las instancias gubernamentales para la atención y seguimiento a las recomendaciones realizadas mediante un informe de evaluación.

El dictamen que otorgan los organismos de evaluación –CIEES, COPAES– es una condición para poder incluir en el padrón de programas educativos de calidad y posicionar a las instituciones de educación superior de buena calidad a nivel nacional. Ello conlleva a mayores recursos extraordinarios y ordinarios, así como una nueva forma de tasar el prestigio académico de las universidades. La relación financiamiento-evaluación ha detonado un boom en el número de programas evaluados, siendo beneficiados un número de programas de educación superior. Sin embargo, instituciones que históricamente han permanecido rezagadas o las de reciente creación, son condenadas a repetir un círculo tortuoso de espera-rezago-obsolencia; por consiguiente, las diferencias siguen presentes –baja eficiencia terminal, desempleo y subempleo de egresados, cuerpos académicos sin consolidar, nula producción científica, posgrados descontextualizados, cuadros académicos sin renovación, escasa vinculación con los requerimientos para el desarrollo nacional, etc.– dado que instituciones mayormente beneficiadas en el pasado, son las que actualmente han concentrado los recursos, mientras que las instituciones de menor financiamiento continúan bajo esa condición, donde el beneficio común esperado no ha sido tal. Ello hace válida la reflexión sobre estos resultados; quizá el sistema de evaluación para la calidad de la educación superior en México, no fue concebido para atacar este problema. Si esto es así, entonces es apremiante la modificación de dicho modelo.

Algunos resultados

Los diagramas de correlación muestran cómo en un principio los procesos de evaluación no presentan una definición clara entre la asociación del financiamiento y el número de Programas Educativos (PE) acreditados, lo cual es entendible ya que aún no se generalizaba la cultura de procesos de evaluación, de tal manera que el coeficiente de correlación entre el financiamiento y el número de PE con nivel 1, fue tan sólo de 0.27 (ver tabla 1).

A medida que los procesos de evaluación de PE se generalizaron, y los reconocimientos del gobierno federal hacia las IES –aunado al reconocimiento de los CIEES y de COPAES– tuvieron más programas acreditados, más instituciones se vieron impulsadas a sumarse a los ejercicios de evaluación y acreditación de sus programas, desencadenando una mayor jerarquía de algunas instituciones frente al resto, y comenzaron a integrarse para autodenominarse universidades de calidad, con lo cual tomaron cierta posición para demandar especial atención frente al gobierno y las propias IES para tener acceso y fuerza para negociar sus presupuestos. Ello dio resultado ya que bajo el argumento de buscar la consolidar y mante-

ner la calidad de sus programas, la balanza en los financiamientos favorecieron a este grupo de universidades.

Los ranking donde se listaban las mejores universidades, se hicieron cada vez más comunes, y las IES públicas estatales se posicionaron de los primeros lugares, quedando ausentes universidades como la UNAM, IPN, UAM; entendible ya que estas instituciones prácticamente no compiten contra las UPEs por presupuesto y reconocimiento. Universidades como la Autónoma Yucatán, se logran establecer entre las primeras en las que el porcentaje de matrícula cursaba programas de calidad. Para el mes de noviembre de 2001, trece instituciones⁵ fueron reconocidas por la SEP debido a que el 70% o más de sus estudiantes, cursaban programas con calidad.

En el análisis de correlación se observa mucho más definida la fuerza de asociación entre el monto recibido y el número de programas acreditados, ya que el índice de correlación fue del 0.55, evidenciando el grado de asociación en estas dos variables, fortaleciendo la idea de un ajuste de tipo lineal en esta relación.

Tabla 1. Coeficiente de correlación

Índice de Correlación entre	2001	2008
Financiamiento vs Número de programas con Nivel 1	0,27	0,60
Financiamiento vs Número de programas Acreditados	0,55	0,62
Financiamiento vs Matrícula	0,90	0,91
Financiamiento vs Solicitudes de evaluación	0,42	0,54

En el 2008 ya se habían generalizado las tareas de acreditación de PE, por lo que el coeficiente de correlación alcanzó un nivel de 0.62, dato que apoya nuestra hipótesis sobre la estrecha relación entre el número de programas académicos acreditados y las mayores cantidades de dinero recibidas por parte de las universidades. Más específicamente, para el año 2001 la asociación fue de 0.42, y para el 2008, el índice observado fue de 0.54, sustancialmente mayor.

Un siguiente ejercicio realizado fue el de calcular el coeficiente de correlación entre el monto total de financiamiento contra la matrícula total de cada una de las instituciones educativas analizadas durante los años de 2001 y 2008, en donde se aprecia una correlación significativamente superior, ya que para el primer momento se tienen una asociación del 0.90 y del 0.91, respectivamente. Esto demuestra, en general, que aún el subsidio contiene el factor inercial de los costos de nómina y ampliación de la oferta educativa, mientras que el irreductible se calcula con base en los salarios actualizados y el crecimiento de la inflación.

Conclusiones

No es posible obviar que la mejora de la calidad sea un fenómeno de largo plazo que depende de la voluntad y capacidad de las instituciones de avanzar, y no sólo de un sistema de evaluación. Éste crea las condiciones para que las universidades se fortalezcan, las estimula, orienta, presiona, recompensa o castiga para que redoblen esfuerzos; pero el sistema no puede mejorar a las instituciones sin su colaboración. Nuestra síntesis de los resultados, perfila una

5 U.A. de Yucatán, Politécnico Nacional, Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, Universidad Tecnológica de León, Universidad de Colima, U.A. San Luis Potosí, U.A. Nuevo León, U.A. Baja California, U. Agraria Antonio Narro, U.A. Aguascalientes, U. Ciudad Juárez, Universidad de Occidente, ITESM.

evaluación institucional universitaria con diversas debilidades en su veracidad, credibilidad y justicia, creando un ritual de un proceso de evaluación, desconectado de los principios universitarios y anclado sólo a una política para la obtención de recursos donde la importancia concedida a la evaluación, no está en su contribución para mejorar la educación, sino en “certificar la calidad” que conduzca a acceder a los fondos públicos.

Bajo esta lógica, una evaluación condicionada por el financiamiento trae implícito el riesgo de reproducir desigualdades de origen en las IES públicas, y más grave aún, provocar el descrédito de aquellas cuyo desarrollo depende de los recursos adicionales. Esta forma de evaluar la calidad educativa carece de neutralidad en sus procedimientos, resultados y juicios; el ambiente politizado y la cultura de utilitarismo, cuestionan sus resultados. No se cuestiona la evaluación como tal, la reflexión está en la forma y uso que se le ha dado a la evaluación hasta ahora.

Para medir la calidad, no es suficiente una simple enumeración de indicadores, por lo que la propuesta debe otorgar peso a factores cualitativos que juzguen los avances verdaderos en todos los rubros y factores participantes en un programa educativo. Es necesario integrar un conjunto de criterios transparentes y acordados a nivel nacional, que concuerden con los criterios de calidad internacional; dar certidumbre a largo plazo con autonomía suficiente para ganar credibilidad y que no esté a expensas de los cambios en la administración federal para evitar reinventar cada seis años un modelo distinto, ya que una educación de calidad es la que garantiza resultados, desarrollo educativo del alumno que se refleja en el aprendizaje y desarrollo en su vida personal y profesional.

Finalmente, la evaluación ha sido concebida para ser el eje a partir del cual las IES públicas accedan a la calidad en la educación superior. Por lo tanto, es necesario que tanto las universidades como las distintas autoridades abandonen el mimetismo en los procesos de acreditación de la calidad educativa. Se cuestiona el modelo que basado únicamente en la contabilidad de indicadores a manera de auditoría, podría originar financiamiento a las IES que están en la cima de la calidad y desfinanciamiento de aquellas instituciones que tienen las mayores necesidades de mejora de la calidad, reproduciendo las asimetrías entre las “mejores” contra las “peores” universidades.

Bibliografía

Arrien, J. (1998). *Calidad y Acreditación: exigencias a la universidad*.

Brennan, J. (1998). Panorama General del Aseguramiento de Calidad. En: Salvador, M. y Arvelásquez Jiménez, A. (coords.). *La Calidad en la Educación Superior en México. Una Comparación Internacional*. México: UNAM.

Brunner, José J. (2005). *Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: bases para un nuevo contrato*. Chile: FLACSO.

Cronbach, L. J. (1963- 1964). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*. pp. 672-683.

Chelimsky, E. (1998). The role of experience in formulating theories of evaluation practice. *American Journal of Evaluation*, 19 (1), 35-55.

Gago Huguet, Antonio C. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. Secretaría de Educación Pública.

Martínez, M. J. (1991). *Metaevaluación de necesidades educativas: Hacia un sistema de normas*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

Secretaría de Educación Pública (varios años). *Aspectos Financieros del Sistema Universitario de la Educación Superior*. México DF.

La función directiva en escuelas integradoras con sujetos autistas: enfoque comparativo trinacional de la normatividad

José Antonio Rodríguez Arroyo¹, Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez²
Departamento de Estudios en Educación. CUCSH, Universidad de Guadalajara.

Resumen

El presente trabajo tiene como objeto de estudio la normatividad establecida por las políticas públicas sobre la función del director escolar en la integración educativa de estudiantes con autismo en tres países: México, Puerto Rico y la provincia de Alberta en Canadá. La metodología de este trabajo —primera parte de una investigación más amplia que se constituye en una tesis doctoral—, incluyó la revisión y el análisis de los documentos que rigen la administración escolar y la integración educativa en los tres países: leyes, políticas públicas, manuales de procedimientos, entre otros. El análisis de los conceptos principales de la investigación, toma como referencia lo establecido por la misma normatividad. Como resultado de esta primera parte, y a través de un análisis de las políticas públicas sobre administración escolar e integración educativa en los países seleccionados, se demuestra que existe un gran desfase entre lo que se exige como función y deber al director escolar en la integración educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales —incluyendo estudiantes con autismo— y los requisitos de formación, selección y nombramiento de este profesional.

Palabras clave: Políticas públicas, administración escolar, integración educativa

Introducción

El presente trabajo constituye la primera parte de una investigación que intenta auscultar: ¿cómo se preparan y desarrollan, en la práctica real, los directores de centros educativos regulares para cumplir con las funciones asignadas por las políticas públicas de integración educativa de estudiantes con autismo, si partimos del hecho de que los procesos de preparación, selección y nombramiento de este profesional no toman en consideración los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir con estos deberes?

En esta ocasión, se presenta una primera etapa en donde, a través de un análisis de las políticas públicas que rigen la administración escolar y la integración educativa en los tres contextos culturales que comprenden la investigación —México, Puerto Rico y la provincia de Alberta en Canadá—, se ha podido corroborar que, en efecto, existe un desfase entre las funciones que les son asignadas a los directores escolares en el proceso de integración educativa de estudiantes con autismo, y los requisitos de formación, selección y nombramiento para dicho cargo. En otras palabras, las funciones y deberes asignados a estos funcionarios, en el proceso de integración educativa, requieren de unos conocimientos y habilidades diferentes a los que se aplican en la administración de un centro educativo regular. Ordinariamente, estos conocimientos y habilidades no son tomados en cuenta en el proceso de formación del director escolar ni en el proceso de selección para dicho cargo.

1 Estudiante del Doctorado en Educación.

2 Profesor Investigador, Departamento de Estudios en Educación-Doctorado en Educación.

El análisis para llevar a cabo esta conclusión, es lo que enmarca esta presentación. El cómo hacen los directores para cumplir con estas funciones y deberes sin las herramientas necesarias, es cuestión de una investigación en curso y, por consiguiente, estará lista a mediano plazo.

El problema de investigación

A la par con el creciente reconocimiento de que el director escolar es un elemento fundamental en el funcionamiento adecuado de la institución educativa que dirige, este funcionario ha estado siendo sometido a una visibilidad más amplia que surge con la asignación de nuevas responsabilidades inherentes a su cargo. El director escolar no es sólo administrador, sino que es supervisor, coordinador, inspector, maestro, entre otras. Esto sin mencionar las tareas que menciona Ree (citado por Poster, 1981, p. 175), quien resumió, en una ocasión, el papel del director diciendo que es una persona “llamada a desempeñar sucesivamente y a veces simultáneamente [estos papeles]: oyente, animador, censor, reportero, vigilante, juez, crítico, encargado de adoptar decisiones y en ocasiones comandante”.

Por su parte, la integración educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares, ha dejado de ser un proceso que se ha quedado en el discurso. La integración educativa es un hecho alcanzando niveles tan altos como un 79.5% (Cuadro 1.3). La integración educativa de estudiantes con autismo también es un hecho con cifras que alcanzan casi el 40% (Cuadro 1.4).

Aunque se espera que sea un trabajo en equipo entre padres, maestros, personal de apoyo y director, por mucho tiempo la integración educativa ha sido delegada a los maestros por suponer que cuentan con la experiencia y formación académica para tal propósito y para la toma de decisiones sobre el proceso pedagógico. Esta práctica tan común y cotidiana, nunca fue ni es un buen ejemplo de liderazgo por parte del director (McLaughlin y Nolet, 2004), y menos bajo las políticas públicas actuales, en las cuales el director es identificado como responsable directo e insustituible de varios procedimientos centrales.

En el caso de los estudiantes con autismo, la integración educativa es mucho más compleja ya que “aún la mayoría del público, incluyendo profesionales en los campos de la medicina, educación y vocacional, no conocen cómo el autismo afecta a las personas y cómo trabajar efectivamente con individuos con autismo” (Massachusetts Department of Education, 1998, p. 3). Al respecto, la Secretaría de Educación Pública de México señala:

En caso de realizarse la integración a la escuela regular se tiene que cuidadosamente asegurar que los apoyos son suficientes para proporcionar oportunidades reales de aprendizaje y desarrollo. La mera exposición del niño a experiencias indescifrables puede contribuir a aumentar su aislamiento y sus alteraciones emocionales o problemas de conducta, en vez de ayudar a mejorarlos (SEP, 1997, p. 30).

Pregunta de investigación

¿Cómo se distancia la normatividad de la formación profesional, selección y nombramiento del director escolar *versus* las funciones que la realidad del proceso de integración educativa de estudiantes con autismo le exigen; esto en tres contextos culturales diferentes: México, Puerto Rico y Alberta, Canadá?

Objetivo de investigación

Hacer un análisis comparativo-evaluativo de las normas existentes sobre la administración educativa en escuelas integradoras y la integración educativa de estudiantes autistas en tres países.

Fundamentos conceptuales

Como trabajo basado en la recopilación y estudio de los documentos oficiales de cada país, habrá que considerar atentamente la administración escolar, la integración educativa y el autismo desde los enfoques y posturas que manifiesten explícitamente las políticas públicas que los tratan, sin menoscabo de una breve revisión de autores y teóricos conectados con el tema, que ayuden a dimensionar la participación del funcionario que se conoce como director escolar responsable del proceso de integración educativa.

Administración escolar

Lemus (1975) nos señala que:

... la administración escolar es la acción encargada de ejecutar y llevar a la práctica las disposiciones organizativas y legales de la educación. Administrar es controlar y dirigir la acción educativa. Es la dirección, el control, y el gobierno de las actividades relacionadas con el proceso de la enseñanza y aprendizaje (p. 41).

Hoy día se prefiere utilizar el término gestión escolar. Según Torres Estrella (2006), este modelo contemporáneo de gestión escolar se orienta hacia la toma de decisiones y la flexibilidad en los procesos para responder a las necesidades propias de cada escuela, al trabajo participativo y colegiado de los miembros de dicho centro escolar. Para esto se visualiza al director escolar como facilitador y promotor de un ambiente orientado a aprender a vivir la democracia y la acción conjunta; para lo cual habrá de necesitar un liderazgo pedagógico y transformacional, adoptando un papel participativo (más que el de administrador), buscando involucrar al colectivo escolar en un proyecto de conjunto.

Integración educativa

Según García Cedillo et al. (2000), la integración educativa puede entenderse de diferentes maneras dependiendo del ámbito al que se refiera. Desde las políticas educativas es el conjunto de medidas establecidas por las autoridades para educar a los niños, que tradicionalmente eran educados en escuelas especiales, en escuelas regulares. Desde la filosofía, la integración busca la igualdad de oportunidades para los niños y jóvenes con discapacidad, promoviénolos en ambientes más normalizados. Para las instituciones, la integración educativa requiere de una reorganización interna y el fortalecimiento de las escuelas para que sean más proactivas y sensibles a las necesidades de todos los estudiantes, con o sin discapacidad. Por último, para la práctica educativa cotidiana en mejorar el aprendizaje de todos los niños, es vital el esfuerzo conjunto de todos los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Para Bless (op.cit., p. 55) la integración educativa:

... implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular.

Autismo

Según el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-IV), los criterios diagnósticos 299.00 del síndrome autista presentan, entre otros: la presencia de un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales y un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses (Yazbak, 2003). Por su parte, el Dr. Michael D. Powers (2006) lo define como un trastorno físico del cerebro que provoca una

discapacidad permanente en el desarrollo. Se define también como un desorden de desarrollo definido conductualmente (Wagner, 1999). Según Powers (2006), entre los síntomas de la condición se encuentran:

- Incapacidad para desarrollar una socialización normal.
- Perturbaciones del habla, del lenguaje y de la comunicación.
- Relaciones poco comunes con objetos y acontecimientos.
- Respuestas anormales a la estimulación sensorial.
- Retrasos en el desarrollo y diferencias en el mismo.

Metodología

Para la obtención de los resultados de esta primera parte de la investigación, se llevó a cabo la recopilación y estudio de documentos oficiales en los tres contextos culturales. Cabe señalar que la selección de los tres países que forman parte del estudio, no fue al azar. El estudiante que aquí suscribe, es nativo de Puerto Rico, territorio de Estados Unidos, donde tuvo su formación académica y experiencia profesional. A través de su propia experiencia, nace la inquietud para desarrollar este tema de investigación. Actualmente, y como estudiante del Doctorado en Educación, en la Universidad de Guadalajara, en la ciudad del mismo nombre del Estado de Jalisco, México, ha podido constatar que la problemática identificada en su país natal es similar a la de su país adoptivo. Por último, en el proceso de seleccionar un tercer país para realizar un estudio comparativo, el director de tesis –Doctor en Educación y profesor que aquí también colabora– sugiere evaluar a Canadá como contexto partícipe de la investigación. Luego de haber evaluado las políticas públicas de este país –en específico de la Provincia de Alberta–, y por las relaciones existentes entre los tres países a través del TLC³, se escogió este último como tercer elemento de la investigación.

1. Los documentos oficiales, referidos como políticas públicas, incluyen: leyes, manuales de procedimientos, reglamentos, cartas circulares y cualquier otro documento oficial relacionado a la educación. (Ver Cuadro 1.1)

Cuadro 1.1. Principales Fundamentos normativos de las Políticas Públicas Educativas relacionadas con la administración escolar –director de Centro– y la integración educativa

País	Sobre Integración Educativa	Sobre Administración Escolar. (Director)
México	Ley General de Educación de 1993. Programa de Integración Educativa de 1997. Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial del 2006	Primer curso nacional para directores de escuela primaria. 2000.

3 TLC: Tratado de Libre Comercio de Norteamérica –NAFTA: North American Free Trade Agreement–.

Puerto Rico	<p>Ley 51 del 7 de junio de 1996 Ley de Servicios Educativos Integrales para las Personas con Impedimentos.</p> <p>Caso Núm. K. PE 80-1738.</p> <p>Sentencia por Estipulaciones en caso de Rosa Lydia Vélez vs Departamento de Educación.</p> <p>Manual de Procedimientos de Educación. Especial, 2008.</p>	<p>Ley 149 del 30 de junio de 1999. Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico.</p> <p>Carta Circular Núm. 6-2006-2007.</p> <p>Procedimiento Especial de reclutamiento y selección del director de las escuelas de la comunidad.</p>
Alberta, Canadá	<p>School Act. Secciones 47 y 48.</p> <p>Standards for Special Education. Enmendado en Junio 2004.</p> <p>Special Education Coding Criteria 2008/2009.</p>	<p>School Act. Secciones 20 y 93.</p> <p>Principal Quality Practice. Successful School Leadership in Alberta.</p>

2. La revisión de dichos documentos estuvo enfocada a la búsqueda de los siguientes elementos:
 - Requisitos de formación para los directores escolares.
 - Procedimientos para la selección y nombramiento de este funcionario.
 - Funciones y deberes generales inherentes al cargo de director escolar.
 - Funciones y deberes específicos asignados al director escolar en el proceso de integración educativa incluyendo estudiantes con autismo.
 - Estadísticas sobre la integración educativa de la población con necesidades educativas especiales en general y la población con autismo.

Se establecieron elementos de comparación entre los tres países, en relación a los elementos identificados en el punto anterior (cuadros 1.2, 1.3 y 1.4) los cuales se retoman en la discusión.

Discusión

Cuando examinamos las políticas públicas que tratan el tema de la administración escolar, vemos que las funciones y deberes que tiene el director, como máxima autoridad en un plantel escolar, no se limitan a la población de la escuela regular. Por ejemplo, en México la educación está garantizada desde las mismas bases de la Constitución del país. Su Artículo 3º establece la educación preescolar, primaria y secundaria como obligatoria, y que deberá ser laica, democrática, nacional y gratuita. Declara que “todo individuo tendrá derecho a recibir educación” y esta educación “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...” (Gobierno de México, 2005, p. 11).

Al igual que en México, la educación en Puerto Rico es un servicio garantizado desde las mismas bases de la Constitución del Estado Libre Asociado. En la Sección 5, del Artículo 2º, se establece que “toda persona tiene derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales” (Gobierno de Puerto Rico, 1952).

Tanto en Puerto Rico como en Alberta, Canadá, en donde las funciones y deberes están delineadas en las políticas públicas que rigen la educación de ambos estados, se le asignan al director funciones académicas y administrativas. La supervisión de los procesos de enseñan-

za y aprendizaje de los sujetos que llevan a cabo dicho proceso –maestros y estudiantes–, la revisión y adecuación curricular, la distribución y asignación de recursos, la identificación de necesidades, y el velar que la organización tenga un funcionamiento integral, son sólo algunas de estas funciones establecidas por ley. Aún en México, en donde no existe un documento que enumere una a una las funciones y deberes de este funcionario, diferentes programas, planes y proyectos han señalado que el director tiene un deber “académico, organizativo-administrativo y social para la transformación de la comunidad escolar” (SEP, 2006b, p. 25). Además de señalar que los directores deben contar con un dominio académico y estar preocupados por su continua actualización y la de sus colegas, así como la promoción del trabajo colegiado. Y vuelvo y repito: para *todos*: todos los estudiantes, todos los maestros, todos los programas, todas las materias, etc. (ver cuadro 1.2).

Cuadro 1.2. Director Escolar en las políticas públicas

Aspecto	México	Puerto Rico	Alberta, Canadá
Requisitos mínimos para ser director de escuelas	No	Sí. Ley 149. Se requiere: Maestría en Administración y Supervisión Escolar, cinco años de experiencia como maestro, entre otros.	Sí. School Act. Se requiere: licenciatura y certificado de maestro.
Funciones y deberes estable- cidas por ley	No	Sí. Ley 149. Funciones académicas (50%) y administrativas (50%).	Sí. School Act. Funciones académicas (70%) y administrativas (30%).
Requisito de educación especial	No ⁴	Sí ⁵	Sí

4 Aunque no es requisito, si el director ha tenido formación como maestro en la Normal –vía la más común para los maestros de educación básica– las licenciaturas incluyen opciones de programas formativos en educación primaria específicos: especial, preescolar, primaria, física; o de jóvenes en riesgo (educación secundaria).
5 Es un requisito indirecto, ya que el director debe contar con certificación de maestro la cual requiere una asignatura en educación especial durante la formación de la licenciatura.

La integración educativa es un hecho (cuadros 1.3 y 1.4). Y aunque definitivamente es un logro para los niños y jóvenes, y la sociedad en general, es un reto muy grande para los que tienen en sus manos hacer que esa integración educativa que se está dando, pase a ser, de un simple número estadístico a un proceso de calidad que se vea reflejado en el desarrollo de las máximas capacidades de los que se benefician de él.

Cuadro 1.3. Educación especial en las políticas públicas

Aspecto	México (al 2006)	Puerto Rico (al 2007)	Alberta, Canadá (al 2007)
Establecida por ley	Sí. Ley General de Educación. Artículos 39 y 41	Sí. Ley 51(estatal) y Ley IDEIA (federal)	Sí. School Act. Secciones 47 y 48.

Procedimientos establecidos	Sí. Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.	Sí. Manual de procedimientos de educación especial.	Sí. Standards for Special Education.
Estudiantes registrados en EE	342,992 (al 2006)	99,680 (al 2007)	80,438 (al 2007)
Estudiantes con autismo	1,595 (al 2006)	1,542 (al 2007)	7,764 ⁶ (al 2007)

Las funciones y deberes de un director escolar, no se limitan a las que establezcan las leyes generales de educación. A estas tareas se van añadiendo formal o informalmente más responsabilidades que van surgiendo con la necesidad de implantar nuevos e innovadores programas.

Cuadro 1.4. Integración educativa en las políticas públicas

Aspecto	México (al 2006)	Puerto Rico (al 2007)	Alberta, Canadá (al 2007)
Total de estudiantes integrados a escuelas regulares	252,142 73.51%	79,235 79.49%	49,801 74.30%
Total de estudiantes con autismo integrados a escuelas regulares	382 23.95%	607 39.36%	12,965 ⁷

La integración educativa es un proceso tan complejo, que él mismo requiere de una coordinación igual de compleja para poder satisfacer las necesidades de quienes ameritan el servicio. Y en esta coordinación, el director escolar tiene sus deberes y responsabilidades establecidas, las cuales deberían de llevarse a cabo con un compromiso moral, ético y profesional, más que como otra responsabilidad impuesta por la agencia educativa para la que se trabaja. Y ¿cuáles son esas responsabilidades particulares del director en el proceso de integración educativa?

A través del análisis y evaluación que se hizo de las políticas públicas de administración escolar e integración educativa, se ha podido detectar lo siguiente sobre las funciones asignadas a los directores escolares en este proceso: no se trata de responsabilidades técnicas como las que se señalan: citar a padres, coordinar evaluaciones, completar informes de datos estadísticos, entre otros; se trata de que el director escolar, como parte de la integración educativa, tiene que:

- Saber identificar posibles candidatos que necesitan educación especial.
- Conocer sobre los servicios de educación especial y los procedimientos para orientar a los padres y maestros.
- Participar activamente en la evaluación del alumno para determinar los servicios a ofrecer.
- Participar en la toma de decisiones sobre la ubicación del estudiante, los servicios educativos y de apoyo a proveerse.
- Ser parte del proceso de adaptación curricular que se ha de diseñar.
- Supervisar los procesos de enseñanza-aprendizaje; en otras palabras, supervisar al personal docente y estar al pendiente del progreso del estudiante.

Conclusiones e implicaciones

A través del análisis y evaluación de las políticas públicas identificadas en el cuadro 1.1, se observa un desfase existente entre las funciones y deberes asignados al director escolar en el proceso de integración educativa de estudiantes con autismo, y las que rigen los procesos de formación, selección y nombramiento de este funcionario; procesos que no preparan al director escolar para cumplir con las exigencias demandadas por las políticas públicas de integración educativa.

Definitivamente, el trabajo que se le exige al director escolar de escuelas integradoras de estudiantes con autismo, no es uno improvisar, ni que se deba delegar; es una labor que requiere de mucho compromiso y responsabilidad y el desarrollo de unas habilidades humanas y éticas, conocimientos y, por qué no, técnicas, muy propias de esta disciplina.

Bibliografía

- Alberta Education (2008). *Special Education Statistics*. Consultado el 21 de noviembre de 2008. Disponible: [<http://education.alberta.ca/admin/special/stats.aspx>].
- García Cedillo, I. et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Gobierno de México (2005). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (22da edición). Grupo Editorial RAF, SA de CV.
- Gobierno de Puerto Rico (1952). *Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico*. (1952). Consultado el 21 de noviembre de 2008. Disponible en: [www.gobierno.pr/NR/rdonlyres/083E5880-BC51-4DD6-AF56-27996A91706E/8510/elaConstitucion.pdf].
- Lemus, L. A. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Massachusetts Department of Education (1998). *Exploring the options for young children with autism*. Massachusetts: Massachusetts State Department of Education.
- McLaughlin, M. y Nolet, V. (2004). *What every principal needs to know about special education*. California: Corwin Press.
- Poster, C. (1981). *Dirección y gestión de centros educativos*. España: Ediciones Anaya.
- Powers, M. (2006). *Niños Autistas: Guía para padres, terapeutas y educadores*. México: Trillas
- Secretaría de Educación Pública (2006a). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006b). *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*. México. SEP. Consultado el 13 de noviembre de 2007. Disponible en: [<http://basica.sep.gob.mx/dgddie/escuelasdecalidad/PecRO%202006.pdf>].
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Integración Educativa: La Escuela Integradora*. México: SEP.
- Torres Estrella, M. (2006). El directivo y las escuelas de calidad. *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas: Reflexiones y Propuestas* (Alicia Rivera y Lucia Rivera, compiladoras). México: Colección Más textos, UPN.
- U.S. Department of Education (2008). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) Data*. Consultado el 21 de noviembre de 2008. Disponible en: [www.ideadata.org/Population-Data.asp]
- Wagner, S. (1999). *Inclusive programming for elementary students with autism*. Texas: Future Horizons.
- Yazbak, E. (2003). Autism in the United States: a Perspective. *Journal of American Physicians and Surgeons*, 8, 103-107.

Educación básica y marginalidad municipal en el Estado de Chihuahua

Ricardo Almeida Uranga
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen

Loera (1996) realizó un primer diagnóstico del sistema de educación del Estado de Chihuahua (México) con datos de primaria del ciclo escolar 1994-1995, sobre el grado de asociación y determinación que se dio entre la eficiencia terminal, la reprobación, la deserción y el índice de marginalidad en los 67 municipios. Después de transcurridos doce años de este reporte, se realizó un segundo análisis de contraste con datos correspondientes al ciclo escolar 2006-2007. El objetivo fue determinar si el sistema de educación estatal ha tenido avances en materia de ofrecer mayor igualdad de oportunidades educativas a la población. Se obtuvieron los siguientes resultados: en ambos ciclos escolares hay una alta asociación entre marginalidad municipal y los indicadores educativos que se emplearon, lo que corrobora la tesis reproduccionista en educación (Baudelot y Establert, 1971; Bourdieu y Passeron, 1973, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Ornelas, 1995). Las asociaciones se dan en estos sentidos: a mayor marginalidad municipal: (a) menor eficiencia terminal; (b) mayor tasa de reprobación; (c) y mayor deserción. Con base en los resultados, se recomiendan orientaciones en la política y en el diseño de programas y proyectos públicos de educación para contrarrestar el determinismo contextual en los resultados educativos.

Palabras clave: diagnóstico educativo, marginalidad municipal, evaluación de políticas educativas.

Introducción

Antecedentes

La Dirección General de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua (en la república mexicana) creó, en enero de 1996, la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico (CIYDA). El propósito central de instalar dicha instancia fue operar un proceso de planificación estratégica del sector educativo a nivel estatal, propiciando una amplia participación social. Este esfuerzo oficial fue inédito en la historia de Chihuahua (Loera Varela, publicado en Pardo, 1999).

De acuerdo a Loera Varela (1998), este organismo surgió como consecuencia de una tesitura en la que se dieron simultáneamente cuatro procesos: (i) Las crisis del sistema político mexicano, la crisis del partido de estado y la del estado benefactor (Aziz Nassif, reseñado por Martínez, 1994); (ii) el proceso de la alternancia política, en el que llegó al gobierno del estado un partido político de oposición, específicamente el Partido Acción Nacional (PAN, 1992-1998); (iii) las consecuencias que se estaban viviendo como resultado del conflicto entre el gobierno del Estado de Chihuahua y la dirigencia magisterial, en particular con la sección 42 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE, 1992-1995); y (iv) finalmente, el inicio del nuevo pacto federal en el sector educativo suscrito entre el Gobierno

Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el SNTE¹ (SEP, 1992) que da lugar a la transferencia de la parte federal del sistema educativo a los gobiernos estatales.

De acuerdo a Loera Varela (1998), en el Estado de Chihuahua, entre octubre de 1992 y octubre de 1995 se dio una grave ausencia de objetivos de política educativa que trascendiera la lucha por la gobernabilidad del sistema. Los aspectos administrativos se sobre-dimensionaron. Por lo anterior, el gobierno cometió errores en la comunicación con el magisterio y en su valoración social de la educación. En este contexto, entre enero de 1996 y octubre de 1998, el gobierno del Estado de Chihuahua se propuso estructurar la trilogía fundamental de la administración pública del sector educativo: (i) la norma, es decir la ley estatal de educación, que disminuyera la incertidumbre en la que se encontraban moviéndose los actores del sistema; (ii) la visión, es decir un plan estatal de educación que diera sentido a la acción política estatal; (iii) y la voluntad, expresada en decisiones presupuestales, políticas y operativas, que propiciaran el mejoramiento del sistema educativo estatal (Loera, 1998).

Para responder a la anterior situación, el gobierno del estado dio origen, como se expone al inicio de esta sección, a la CIYDA: se formó un equipo de maestros e investigadores que se involucraron en un proceso de generación participativa de política educativa basada en un esfuerzo amplio de investigación acerca de la educación chihuahuense. El resultado de lo anterior fue la realización de 27 estudios “eje” (y algunos otros menores), sobre los que se basó la propuesta estratégica “*los 21 compromisos para el siglo 21*” (CIYDA, 1997), que se constituyó en un proyecto inédito en la historia de la educación en el Estado de Chihuahua. Este documento se conoció con el nombre de “*Plan Estratégico del Sector Educativo en el Estado de Chihuahua 1997-2005*” (PESEEC, 1997-2005).

Objetivos del presente estudio

A partir de 1998, ha habido en la entidad la ausencia de una iniciativa por parte del sector gubernamental, así como por parte del sector académico, que actualice los estudios diagnósticos realizados en el periodo señalado y que evalúe los avances y retrocesos del Sistema de Educación en el Estado de Chihuahua (SEEC). En el año 2008, se cumplieron 11 años de haber concluido la propuesta de desarrollo estratégico del sector educativo para Chihuahua a nivel estatal. Por ello, en este momento es de trascendencia para la educación en Chihuahua, re-tomar algunos de los planteamientos, análisis y discusiones que se iniciaron con el PESEEC 1997-2005 para generar nuevamente información sobre el estado que guarda la educación en nuestra entidad. Los objetivos de este estudio son: (i) presentar una revisión breve del reproducionismo social en educación como perspectiva teórica principal de este estudio; (ii) resolver si las condiciones del determinismo contextual educativo se siguen presentando para un conjunto de indicadores educativos considerados de la educación primaria en el Estado de Chihuahua; (iii) que este reporte se constituya como base para el análisis sobre algunas de las fortalezas y debilidades del SEEC; (iv) también se espera que el presente análisis sirva como insumo de información para ampliar la perspectiva que diversos sectores de la sociedad chihuahuense en general, tienen de la problemática educativa en la entidad; (v) el presente análisis podrá ser aplicado, junto con otros estudios (Esquivel, 2009; Ordaz, 2009), como fundamento para la evaluación y re-orientación de las políticas públicas y la

1 Plasmado en el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal”, ANMEBYN, de fecha Mayo 18 de 1992.

toma de decisiones en el sector educativo de Chihuahua; (vi) finalmente, el presente trabajo pretende ayudar a reactivar, a través de su difusión por diversos medios, la discusión social sobre la problemática educativa en la región entre diversos grupos de interés e instancias institucionales.

Fundamentación teórica

Conviene indicar en este punto, de manera breve, la perspectiva teórica en educación bajo la cual se ubica el presente trabajo². Un estudio en el área educativa que analiza las asociaciones entre indicadores educativos e indicadores socioeconómicos (como lo es el índice de marginalidad municipal), se circunscribe dentro de la perspectiva reproductcionista en educación (Baudelot y Establert, 1971; Bourdieu y Passeron, 1973, 1977; Bowles y Gintis, 1985) y se trata de un abordaje de estudio que se lleva a cabo desde los campos disciplinares tanto de la sociología como de la educación. Las reformas sociales y educativas que reflejaron el espíritu de la década de los 60, buscaron la transformación social a través de la acción educativa. La apuesta fue ofrecer una educación de calidad con igualdad de oportunidad de acceso, permanencia y logro para los diversos grupos y estratos sociales esperando lograr con ello, un impacto para disminuir las brechas socioeconómicas de la población atendida (Connell, 1997). La perspectiva reproductcionista de estudios en educación, ha encontrado evidencia de que esta apuesta sociopolítica no ha tenido de manera predominante los resultados que se buscaron. Asimismo, dicha perspectiva ha elaborado diversas interpretaciones teóricas alrededor de la función reproductiva de la educación (Elboj; García y Guarro, 2005), tal como la de Bourdieu (1977), quien estudió la dinámica de la transmisión cultural a través del sistema educativo, y de cómo determinados grupos sociales tienen garantizado el éxito o el fracaso escolar de manera discriminativa. Otra elaboración teórica relacionada con esta perspectiva, es la realizada por Baudelot y Establert (1971), en la que ofrecen explicaciones acerca de cómo la división del trabajo en la sociedad corresponde a una división social producida por el propio sistema educativo. Dichas perspectivas se aplican en este trabajo para realizar la lectura interpretativa de los datos que se presentan más adelante.

Planteamiento del problema

De manera más específica, en el presente trabajo se plantea el siguiente problema central: desde el marco de las teorías de la reproducción social en educación, ¿se ha mantenido entre 1994 y el 2006 el determinismo contextual en un conjunto de indicadores del nivel de educación primaria en el Estado de Chihuahua?; y consecuentemente, responder también a un segundo cuestionamiento: ¿qué implicaciones tienen los resultados en materia de políticas, programas y proyectos educativos para el gobierno del Estado de Chihuahua?

Abordaje metodológico

El presente trabajo es un estudio empírico y de corte cuantitativo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006) que se circunscribe dentro del área de educación, particularmente del estudio de sistemas educativos. Un sistema educativo puede ser estudiado en México fundamentalmente en dos niveles: (a) nacional; (b) y/o estatal. También puede considerar-

2 No se pretende presentar el estado del arte sobre todas las vertientes teóricas aplicables al tema del trabajo, ya que dicha aspiración excede el alcance y la extensión requerida para los presentes análisis.

se teóricamente un sistema municipal de educación. Sin embargo, se prefiere omitir dicha categoría considerada conceptualmente, ya que la rectoría de la educación en la república mexicana corresponde tanto al gobierno federal como a los gobiernos de las entidades federativas. Una vertiente de estudio de los sistemas educativos es la que se lleva a cabo realizando análisis de asociación lineal entre indicadores de desempeño globales del sistema educativo e indicadores socioeconómicos desagregados en un nivel pre-establecido. Se trata de estudios fundamentalmente descriptivos y de análisis correlacional.

Intentar dar cuenta de la naturaleza del sistema de educación en el Estado de Chihuahua es una tarea compleja. Para ello se pueden utilizar indicadores. Dicho concepto, el de indicador, tiene obviamente una amplia variedad de significados. Para propósitos de este trabajo se utilizará el término indicador como:

... un elemento informativo, específicamente cuantitativo, sobre atributos de los sistemas educativos como totalidad o de algunos de sus componentes básicos, que pueden servir como fundamento para elaborar juicios sobre fines, los contextos, los insumos, los procesos o los productos de la educación. (Loera Varela, 1997, p. 1).

a Los juicios elaborados sobre estas bases, se les denomina juicios factuales, y se pueden diferenciar cinco tipos: (a) de autorreferencia; (b) referidos a objetivos; (c) referidos a criterios; (d) referidos a dominios; (e) y referidos a normas. En este trabajo se elaborarán los de autorreferencia. Dichos juicios se basan en cambios de los atributos de un sistema consigo mismo. El cambio puede concebirse en dos sentidos: (a) longitudinal, o sea el cambio del atributo en el tiempo; (b) y transversal, es decir, cambio entre diversos componentes en el mismo momento en aspectos predefinidos. En este trabajo se elaboran juicios de autorreferencia en el sentido longitudinal.

La educación básica en nuestro país, comprende tres niveles de educación a partir del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001; Secretaría de Educación Pública, SEP, 2001): (a) la educación pre-escolar para estudiantes en edades entre 3 y 6 años; (b) la educación primaria para estudiantes en edades entre 6 y 12 años; (c) y la educación secundaria para estudiantes en edades entre 12 y 15 años. En el presente trabajo, se excluyen los niveles de pre-escolar y secundaria del rango considerado para la educación básica, debido a que dicho esfuerzo rebasaría la extensión requerida.

Los indicadores educativos que se utilizaron en el análisis publicado en 1996 por Loera, correspondientes al nivel de primaria, y que se utilizan también en este trabajo con fines de contraste, fueron: (a) la eficiencia terminal, (b) la deserción, (c) y la reprobación³ (ver cuadro 1, Definición de los indicadores utilizados del nivel de educación primaria).

En el mismo estudio citado (Loera, 1996), se estimaron los grados de asociación y los coeficientes de determinación de los indicadores educativos, desagregados a nivel municipal, con el índice de marginalidad municipal (IMM, ver cuadro 2, Indicador del nivel socioeconómico de la población) desarrollado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 1990). El IMM es un indicador que se utiliza en análisis educativos para caracterizar el contexto económico que rodea a las escuelas de determinado municipio. Dicho ámbito se considera “determinante” porque la dimensión social y económica de los municipios es inalterable desde el sistema educativo, y a la vez, se ha encontrado que es un factor que en mayor medida influye sobre los resultados del sistema educativo en los estados. En el presente análisis, también se

3 Se utilizaron de manera adicional otros cuatro indicadores, la tasa de alumnos (a) por maestro; (b) por grupo; (c) por escuela; y el porcentaje de la población del municipio con respecto a la población en el estado. Estos indicadores se consideran secundarios, por ello no son referidos en esta sección.

obtuvieron los grados de asociación entre dichas variables, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson⁴ (Becker y Ichino, 2002; Gardner, 2003; Minium, 1978; Spiegel y Stephens, 1999), y el coeficiente de determinación. Este último indica en qué porcentaje la varianza del indicador educativo es determinada por la varianza del indicador socio-económico.

Cuadro 1. Definición operacional de los indicadores utilizados del nivel de educación primaria	
Indicador	Definición operacional
Eficiencia terminal	Se calcula por la SEP como la diferencia de matrícula en inicio de cursos en el sexto grado del año en consideración y la del primer año con seis años de anterioridad. Loera Varela (1996) señala que si bien, este indicador, es uno de los de mayor utilidad para determinar la capacidad del sistema, por la manera como se calcula, el dato "no corresponde al comportamiento de una generación" (p. 3) porque no se discrimina la matrícula de los alumnos de nuevo ingreso al grado, de los reincidentes y repitentes. Sin embargo, "la eficiencia terminal nos aproxima a factores de calidad importantes, los cuales, desagregados por municipio, nos da también elementos sobre el grado de equidad de las oportunidades educativas en el Estado de Chihuahua" (p. 3).
Deserción	Es la diferencia entre la matrícula final y la matrícula inicial correspondiente al mismo ciclo escolar. Se pretende captar la cantidad de alumnos que, por el motivo que sea, dejan de asistir a la escuela dentro del mismo ciclo escolar. Sin embargo, "la metodología de la SEP no permite medir este aspecto con precisión. Solamente una clave única por alumno . . . sería capaz de captar el nivel de deserción con mayor fidelidad" (Loera Varela, 1996, p. 3).
Reprobación	La reprobación entendida por su naturaleza pedagógica, indica el juicio de los maestros sobre la capacidad de sus alumnos para continuar avanzando en el siguiente grado. Se diferencia de la repetición, en que ésta señala los estudiantes que efectivamente y por la razón que sea, permanecen en el mismo grado dos o más ciclos consecutivamente.

Cuadro 2. Indicador del nivel socio-económico de la población	
Índice de marginalidad municipal	<p>El Consejo Nacional de Población (CONAPO) desarrolló en 1990 un estudio de marginalidad municipal para lo cual construyó un índice compuesto al que denominó <i>Índice de Marginalidad Municipal</i> (IMM). En este índice se incluyeron los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Porcentaje de ocupantes en vivienda sin agua entubada. b) Porcentaje de ocupantes en viviendas sin drenaje ni excusado. c) Porcentaje de ocupantes en viviendas sin energía eléctrica. d) Porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra. e) Porcentaje de vivienda con algún nivel de hacinamiento. f) Porcentaje de población ocupada que percibe hasta dos salarios mínimos. g) Porcentaje de población analfabeta de 15 años y más. h) Porcentaje de población sin primaria completa de 15 años y más. i) Porcentaje de población que vive en localidades de menos de 5000 habitantes <p>Este índice compuesto, el CONAPO lo volvió a estimar de la misma manera en el Censo de Población en el año 2000. Para efectos del presente contraste, se utilizan los datos del IMM del 2000 (CONAPO).</p>

4 Empleando, para ello, el "Paquete Estadístico para la Ciencias Sociales", SPSS v.11.5 pro sus siglas en inglés.

Para su análisis, Loera Varela (1996) empleó datos de inicio de cursos dados a conocer por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el ciclo escolar 1994-1995. En el presente trabajo se lleva a cabo un contraste de los principales hallazgos y conclusiones alcanzados en el estudio mencionado. Para ello se utilizan los mismos indicadores correspondientes a la información proporcionada por la SEP, también de inicio de cursos, pero en esta ocasión con datos correspondientes al ciclo escolar 2006-2007. Es decir, 12 años después. Nuevamente se calculan los grados de asociación y los coeficientes de determinación entre los indicadores educativos y el IMM con datos del CONAPO (2000). Esto da pie para realizar el contraste entre los resultados obtenidos para el ciclo escolar 2006-2007, con el informe presentado por Loera en 1996, con datos del ciclo escolar 1994-1995. Dichos resultados se interpretan tomando como base las teorías de la reproducción en educación. Asimismo, se proponen posteriormente un conjunto de recomendaciones en materia de políticas, programas y proyectos para el sector educativo, para ser considerados por los diferentes sectores sociales en el Estado de Chihuahua tendientes a reactivar la conversación social en materia educativa en nuestra entidad y aspirar a buscar la transformación sustancial del sistema de educación estatal.

Resultados del análisis de asociación de los indicadores educativos con el índice de marginalidad municipal

En esta sección se contrastan los resultados de las diferentes asociaciones obtenidas con datos del ciclo escolar 1994-1995 (Loera Varela, 1996), con el análisis de los datos correspondientes al ciclo escolar 2006-2007 (ver tabla 1)⁵. La marginalidad municipal se relaciona de la siguiente manera con los indicadores que se mencionan:

1. A mayor marginalidad menor eficiencia terminal de primaria en ambos ciclos escolares considerados. La asociación es fuerte y significativa. La variabilidad de la eficiencia terminal es explicada en un 61% para los datos de 1994-1995 y en un 46.4% para los datos del ciclo escolar 2006-2007.
2. A mayor marginalidad mayor tasa de reprobación de la primaria. La asociación es fuerte y significativa para ambos ciclos escolares considerados. De hecho, el nivel de asociación ($r=.76$) y el coeficiente de determinación ($r^2=.58$), son iguales para ambos ciclos escolares. En este caso, significa que el 58% de la varianza en la tasa de reprobación es atribuible a la varianza en el índice de marginalidad municipal.
3. A mayor marginalidad municipal mayor deserción de la primaria. El nivel de asociación es débil y significativo. La variabilidad de la tasa de deserción en el ciclo escolar 1994-1995 se explica por la marginalidad municipal en un 33% y en el ciclo escolar 2006-2007 en un 16.8%. Es decir, la variabilidad de la deserción en primaria se atribuye menos a la varianza del IMM en el ciclo escolar 2006-2007.
4. La marginalidad municipal se encuentra relacionada a nivel de primaria con menor tasa de alumnos por grupo y menor tasa de alumnos por escuela. Estos niveles de asociación son fuertes y significativos en ambos ciclos escolares considerados. La

5 Para la apreciación de los diferentes niveles de asociación se consideran fuertes las mayores a .60; débiles a las asociaciones entre .59 y .24; e inexistentes, a las menores de .24. Para las asociaciones del ciclo escolar 2006-2007, dos asteriscos (**) indican un nivel de significancia estadística de .01; un asterisco (*) indica un nivel de significancia estadística de .05. También se obtuvo el coeficiente de determinación para los distintos indicadores, que es una medida estadística para estimar la proporción de la varianza atribuible a un indicador enlistado. En este caso, mientras más alto sea el coeficiente de determinación o " r^2 ", se podrá considerar que el nivel de pobreza en el municipio está más fuertemente asociado a los indicadores educativos.

asociación fue ligeramente mayor en el ciclo escolar 2006-2007. La variabilidad de la tasa de alumnos por grupo en primaria, se explica en un 45% por la marginalidad municipal en el ciclo escolar 1994-1995 y en un 50% en el ciclo escolar 2006-2007. La variabilidad de la tasa de alumnos por escuela, se explica en un 44% por la marginalidad municipal en el ciclo escolar 1994-1995, y se explica, en la misma proporción, 12 años después. Lo anterior es indicativo de que en las zonas más pobres del estado hay menor población en edad escolar y mayor dispersión de la misma.

5. La asociación entre la tasa de alumnos por maestro en primaria y la marginalidad municipal es débil y significativa en ambos ciclos escolares considerados. El porcentaje de variabilidad explicado por la marginalidad es muy baja, el 15% en el ciclo escolar 1994-1995 y el 23% en el ciclo escolar 2006-2007.

Ciclo escolar →	r (coef. de correlación)		r ² (Coef. de determ.)	
	1994 - 95	2006 - 07	1994 - 95	2006 - 07
1. Tasa de eficiencia terminal de la primaria	-0.78	-.688 (**)	0.61	.464
2. Tasa de reprobación de la primaria	0.76	.769 (**)	0.58	.586
3. Tasa de alumnos por grupo en primaria	-0.67	-.712 (**)	0.45	.500
4. Tasa de alumnos por escuela en primaria	-0.66	-.670 (**)	0.44	.441
5. Tasa de deserción de la primaria	0.58	.429 (**)	0.33	.168
6. Tasa de alumnos por maestro en primaria	-0.38	-.494 (**)	0.15	.232
7. % de la población estatal que vive en el municipio	-0.24	-.231	0.05	.039

Conclusión

Llama la atención que en un lapso de 12 años, entre 1994 y 2006, se mantienen las desigualdades de oportunidades de permanencia, logro y continuación de estudios por parte de los estudiantes de primarias en el Estado de Chihuahua. Mayores índices de marginación social en los municipios, se relacionan en el sistema educativo con menores tasas de eficiencia terminal en primaria, con mayores tasas de reprobación y deserción en primaria. Asimismo, en todos los indicadores educativos considerados en el presente trabajo, hay una diferenciación aguda entre las escuelas de los 67 municipios, lo que es indicativo de que en la entidad, la desigualdad de oportunidades educativas se ha mantenido en los últimos doce años y poco han hecho las políticas y programas educativos de las burocracias educativas estatales y federales para amortiguar el impacto contextual sobre los resultados que se obtienen en el SEECH.

Así, los resultados que se muestran en las secciones precedentes, corroboran las tesis reproduccionistas en el sistema de educación en el Estado de Chihuahua (Baudelot y Establert, 1971; Bourdieu, 1977; Bourdieu y Passeron, 1973, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Connell, 1997; Elboj, García y Guarro, 2005; Ornelas, 1995). Es decir, el sistema educativo en la entidad, reproduce la jerarquía de distribución inequitativa de beneficios socio-educativos, y condiciona niveles de acceso desigual a grupos poblacionales diferentes (según su ubicuidad socio-económica) en relación con las opciones de desarrollo en educación primaria (y por ende, en el resto de los niveles), y consecuentemente de acceso a oportunidades de mejor nivel de vida laboral y familiar.

Notas a manera de recomendaciones sobre prioridades de políticas, programas y proyectos educativos a nivel estatal

Dada la fuerte determinación que se observa entre los indicadores educativos de primaria y el índice de marginalidad municipal, resulta vital que las políticas del sector educativo se complementen con políticas de mejoramiento del desarrollo económico de los municipios más pobres del Estado, así como con políticas compensatorias de la pobreza, para mejorar las oportunidades de desarrollo educativo de los municipios con mayor marginalidad municipal.

Resulta crucial en este momento, que desde el sector gubernamental y el Congreso del Estado, se plantee como política el cumplimiento cabal de la Ley Estatal de Educación (H. Congreso del Estado, diciembre 1997) en todos los rubros señalados por la misma, puesto que la ley norma la igualdad de oportunidades educativas para toda la población.

Es necesario impulsar programas y proyectos educativos que estimulen el arraigo y la permanencia de los estudiantes en las escuelas de primaria, tanto para las zonas urbanas como rurales (Ordaz, 2009; Schultz, 1961).

Es necesario implementar un proyecto de análisis de la pertinencia de la formación docente y de los planes y programas de educación primaria en todos los municipios del Estado.

Impulsar desde el sector gubernamental y universitario programas y proyectos de investigación educativa tendientes a estudiar: (a) los factores asociados con el aprendizaje de los estudiantes de educación básica en el Estado; (b) y los factores asociados con la baja eficiencia terminal, la deserción y reprobación en las escuelas primarias del Estado.

Es indispensable orquestar a nivel estatal el proyecto de un seminario especializado de análisis de la educación, desde el cual se invite a la ciudadanía en general y a los diversos sectores sociales, a sumarse a un esfuerzo colectivo de análisis y propuesta educativa del Estado.

Desde que se generó la propuesta educativa estratégica en el período 1996-1998, no ha habido otro esfuerzo similar en la entidad. Por ello se recomienda lanzar nuevamente una cruzada de investigación educativa y participación social amplia, con la finalidad de que la sociedad se involucre mayormente en enfrentar los grandes problemas y rezagos del sistema de educación en el Estado.

En la actualidad se tiene en las disciplinas de la educación, la psicología y la sociología educativa, suficiente conocimiento teórico y suficientes herramientas metodológicas, para enfrentar la problemática educativa en un estado tan grande y con una población tan diversa como lo es Chihuahua (Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2007). Con los resultados que se presentan en este estudio, se espera que se detonen esfuerzos más amplios para llevar a cabo nuevamente un esfuerzo histórico para transformar y mejorar el sistema de educación en el Estado de Chihuahua.

Bibliografía

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La Escuela Capitalista en Francia*. Madrid, España: Siglo XXI.

Becker, S. O. y Ichino, A. (2002). Estimation of average treatment effects bases on propensity scores. *The Stata Journal*, 2, 538-577.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1973). *Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires, Argentina: Labor.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1977). *Los Estudiantes y la Cultura*. Barcelona, España: Laia.

Bowles, S. y Gintis, H. (1973). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Buenos Aires, Argentina: Labor.

Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico (1997, octubre). 21 Compromisos Hacia el Siglo 21. *Foro 21*, 1, 7-13.

- Consejo Nacional de Población (2001, diciembre). *Índice de Marginación, 2000*. México: Consejo Nacional de Población.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- Elboj, C. Yeste, C. G. y Guarro P., A. (2005, septiembre). La Sociología ante las Prácticas Escolares Transformadoras. *Presentación en la XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Santander, España.
- Esquivel, G. (2009, enero). El Mercado Laboral Rural en México: Caracterización y Agenda de Investigación. *Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. (Distribución limitada)*, 1-101.
- Gardner, R. C. (2003). *Estadística para Psicología Usando SPSS para Windows*. México: Pearson Educación.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2001). *Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Talleres Gráficos de México.
- H. Congreso del Estado de Chihuahua (27 de diciembre de 1997). Ley Estatal de Educación. Unidad Técnica de Investigación Legislativa. *División de Documentación y Biblioteca: Periódico Oficial*, (104).
- Hernández S., R., Fernández-Collado, C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Loera V., A. (1996). Educación Básica y Marginalidad Municipal. *Foro 21*, 1, 3-6.
- Loera V., A. (1998). Fijan Chihuahuenses sus Bases Educativas. *Foro 21*, 3, 1.
- Loera V., A. (1997, noviembre). *Elementos para la Discusión sobre Indicadores de Calidad Educativa*. Chihuahua, México: Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico, Dirección de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua. Consultado el 13 de diciembre del 2008. Disponible en: [www.heuristicaeducativa.org].
- Minium, E. W. (1978). *Statistical Reasoning in Psychology and Education* (2nd ed). New York: John Wiley y Sons.
- Martínez P., L. (1994). Reseña de Chihuahua: Historia de una Alternativa de Alberto Aziz Nas-sif. *Perfiles Latinoamericanos*, 005, 167-169.
- Ordaz D., J. L. (Enero 2009). México: Impacto de la Educación en la Pobreza Rural. *Sede Subregional de la CEPAL en México-Serie Estudios y Perspectivas*, 105, 1-40.
- Ornelas, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, M. del C. (coordinadora). (1999). *Federalización e Innovación Educativa en México*. México: El Colegio de México.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos. Conjunto Básico para el Ciclo Escolar 2004-2005*. México: Dirección General de Planeación y Programación, SEP, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) (1995-1996). *Mi Chihuahua Hoy. Monografía del Estado*. (10a.). México: Ed. Chihuahua, Chih. Consultado el 13 de diciembre de 2007. Disponible en: [www.semarnat.gob.mx].
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51, 1-17.
- Spiegel, M. R. y Stephens, L. J. (1999). *Theory and Problems of Statistics* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Un discurso pedagógico desde lo público para superar la instrumentalización de la capacitación del servidor público.

Jacinto Pineda Jiménez
Escuela Superior de Administración Pública – ESAP

Resumen

En sintonía con los cambios de época, la administración pública colombiana ha dado un viraje hacia la incorporación de modelos gerenciales, propios del sector privado, orientados a resultados, a la eficiencia y a el impacto. En respuesta, la capacitación busca cualificar, así como garantizar, la instalación cierta y duradera de competencias y capacidades en los empleados públicos en la aprehensión de los nuevos modelos. La ponencia pretende, a partir de la conceptualización habermasiana de lo público, reflexionar sobre la instrumentalización de la capacitación en desmedro de la dimensión humana. A medida que se ahonda la distancia entre el sistema administrativo y el mundo de la vida, el servidor público se aleja de su propio ser, inmerso en organizaciones públicas que estimulan el éxito, sin reflexionar sobre sus consecuencias éticas. Sobre este debate aportamos a un discurso pedagógico construido desde la intersubjetividad, que resignifique el rol del servidor público. Pensamos en una capacitación enmarcada en la comprensión, en el entendimiento del otro, y desde allí aflorar los principios de la solidaridad, la autocomprensión, el autoreconocimiento y el reconocimiento del ciudadano, que posibilite un Estado promotor de desarrollo social.

Palabras clave: capacitación, lo público, mundo de la vida, discurso pedagógico.

Introducción

La insatisfacción de la ciudadanía con el desempeño de las organizaciones públicas y los logros alcanzados por las mismas, abre una constante reflexión sobre la administración pública. Dicha preocupación involucra la acción humana desde las organizaciones públicas y dentro de ésta la necesaria capacitación de los servidores igualmente públicos, para un Estado en permanente transformación y una sociedad con crecientes demandas.

Frente a los nuevos desafíos de un mundo cambiante y complejo, el Estado ha entrado en una constante revolución donde los paradigmas frente a la administración, permeados por lo privado, imponen modelos gerenciales que generan nuevas pautas y retos al servidor público. En este escenario, el papel de la capacitación se reduce a la cualificación operativa para la aprehensión de dichas herramientas e instrumentos por parte del talento humano de las organizaciones públicas. Aquí surge la preocupación de la presente ponencia.

La instrumentalización de la capacitación, en este contexto, aísla al servidor público de la dimensión pública, donde el mundo de la vida adquiere significado. Por ello la pregunta que guía el desarrollo de la ponencia está planteada sobre ¿Cómo superar la instrumentalización de la capacitación a partir de un discurso pedagógico pensado desde lo público? Ella nos lleva a indagar sobre el desarrollo conceptual de lo público, desde luego en el contexto de las transformaciones de rol del Estado posmoderno. Desde este interrogante, esperamos

dar luces sobre los cambios de roles, modelos y estrategias dentro del Estado, y sus referentes colombianos. Pero fundamentalmente cuál ha sido la respuesta desde la capacitación a estos desarrollos. Por ello revisamos las políticas del Estado orientadas a la capacitación y materializadas, en los últimos años, en la formulación de los planes nacionales de formación y capacitación. Allí enfocamos la atención sobre los aspectos pedagógicos que subyacen a estos planes y culminamos con una propuesta de capacitación pensada desde lo público, a partir de los desarrollos teóricos y prácticos, que creemos deben constituirse en parte de un discurso pedagógico en la capacitación.

En el quehacer como coordinador académico de los programas de formación y capacitación de la ESAP, en la territorial de Boyacá-Casanare, ha surgido siempre el interrogante sobre la subvaloración y lentos impactos de la capacitación, como si “todo pasa y nada pasa”. Por ello desde la experiencia de ocho años, con estas reflexiones, se aspira a continuar abriendo caminos al andar.

1. Las transformaciones del estado y los nuevos modelos

La crisis económica de los años 80, generó grandes transformaciones en el rol y estructura del Estado; cambios reflejados en el conjunto de políticas económicas impulsadas en aquella década por el consenso de Washington-DC, para los países de la región, agobiados por la crisis de la deuda externa. Entre otras, las medidas propuestas eran: privatización de empresas estatales, disciplina fiscal, reforma impositiva, liberalización del comercio.

El recetario del Banco Mundial se plasma en un nuevo concepto de gestión para el Estado denominado “Nueva Gestión Pública”, que se convierte en el principio orientador para las administraciones públicas latinoamericanas. En esencia, el nuevo paradigma “traía el reemplazo de los modelos burocráticos por métodos manejados por el mercado para la provisión de bienes y servicios producidos por el gobierno” (Cunill, 1997, p. 236). Buscaba, de acuerdo al documento CLAD, “una tercera vía entre el laissez-faire neoliberal y el antiguo modelo social-burocrático de intervención estatal” (Centro Latinoamericano para la administración y el desarrollo (CLAD). 1998, p. 3).

El nuevo modelo trae como estrategia la “gestión pública por resultados”. El concepto, en términos sencillos, se refiere a una estrategia de gestión que se centra en el desempeño y el logro de productos, efectos e impacto. La estrategia involucra activamente a los empleados en la fijación de metas específicas y cuantificables, donde el quehacer del Estado es obnubilado, en medio de la paranoia por los fines y el sacrificio de la ética, ante los medios legales e ilegales a los cuales acuden, en ocasiones los servidores públicos. El modelo es incorporado a la administración pública Colombiana, de una manera tardía con la Ley 443 de 1998, pero fundamentalmente la Ley 909 de 2004, denominada “Ley de Empleo Público, Carrera Administrativa y Gerencia Pública”. Allí se consagran los “acuerdos de gestión”, donde se concertan los objetivos y compromisos a cumplir; sobre la base del cumplimiento, se realiza la evaluación que será por escrito. En segundo lugar, está la evaluación del desempeño, la cual se aplica sin excepción a los servidores públicos de carrera. Este mecanismo “se ubica en el contexto de la gestión humana y se apoya en técnicas e instrumentos del modelo de competencia laboral, a fin de asegurar la calidad en el servicio, la satisfacción de las necesidades y requerimientos de sus usuarios, beneficiarios y destinatarios, así como el cumplimiento de los planes y programas de desarrollo y de las metas institucionales” (Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), 2006).

Para complementar el modelo de la nueva gestión pública, la Ley 909 introduce el concepto de competencias laborales, en la Administración Pública, y sumó a los requisitos de

acceso al empleo público, de experiencia y estudios, el de competencias. A través del Decreto 2539 de 2005, se establecen las competencias generales para los empleos públicos de acuerdo a los niveles jerárquicos. Prevalece en el decreto una visión funcionalista que busca una gestión por competencias orientada “a la definición de atributos de un desempeño exitoso en el cumplimiento de funciones esenciales y la desagregación de los componentes de la organización y el empleo; se establecen a partir de mapas de las competencias por dependencias y por cargos que serían en su conjunto el fin de la gestión por competencias” (Rincón, 2006)

2. Una capacitación para el modelo

Este nuevo rol del Estado y los modelos imperantes en la administración pública actual, conllevan a nuevas prácticas administrativas que pasan por el cambio en los procesos de capacitación. Frente a este tema, hagamos un breve recorrido histórico de lo ocurrido en Colombia, para luego abordar los elementos pedagógicos prevaletentes.

Con la expedición del Decreto 1567 de 1998, el Estado colombiano por primera vez formula una política frente al tema de capacitación para los servidores públicos. Crea el sistema nacional de capacitación, el cual comprendía un conjunto de normas; el plan nacional de formación y capacitación (PNFC); y los planes institucionales de capacitación (PIC). El primero traza las líneas generales, las estrategias y las temáticas; el segundo, materializa la política en las instituciones. Busca armonizar los planes nacionales, la política de capacitación y la capacitación impartida en cada institución; su formulación y actualización corresponden a la ESAP y el DAFP.

En abril de 2001, se formula el PNFC. Luego, en julio de 2003 se actualiza, y la última versión es de noviembre de 2007. Frente a la implementación de los PIC, un estudio del año 2006, de la ESAP y el DAFP, arroja los siguientes resultados: a la pregunta si su entidad formula anualmente el PIC, sólo el 33% dijo sí, el 54% no y el 14% no sabe o no responde. De quienes formularon el PIC, sólo 32% de los entrevistados afirmó haber consultado el PNFC para su elaboración. El 62% no sabe cómo se realiza el PIC (Escuela superior de Administración Pública, (ESAP) 2006). El tamaño de la muestra fue 222 municipios.

Ante esta realidad, la capacitación en nuestras instituciones responde más a las necesidades coyunturales, producto de los permanentes cambios normativos e institucionales de la administración pública. Subvalorada la capacitación, se convierte en un medio para resolver los asuntos propios del puesto de trabajo, y en muchas ocasiones hacen parte de la perversa práctica de la utilización de recursos públicos para pagar favores. Las solicitudes de capacitación realizadas para el año 2008, por las entidades de Boyacá y Casanare ante la ESAP, en cuanto a la temática, se reducen en un 95% a los cuatro ejes de la gestión pública, es decir: planeación, presupuesto, contratación y los sistemas de evaluación.

Desde luego las prácticas clientelistas y demás vicios dentro de nuestra administración, se convierten en otro obstáculo para la implementación de la capacitación y de los mismos modelos. “Aquí, el reto no se circunscribe a reformular una burocracia orientada a la rutina en una gestora de resultados, sino —nada menos— consiste en superar las prácticas que forja el clientelismo y su variedad de ‘buropatologías’” (Lacoviello M. y Pulido N., 2008)

3. Aspectos pedagógicos de la capacitación

La capacitación hace parte de la denominada “educación para el trabajo y el desarrollo humano”. En ella prevalece el enfoque de las competencias laborales, tanto en el sector privado como en el público. A la luz de los desarrollos de la norma y de los recursos económicos asig-

nados, especialmente al SENA, se puede afirmar que ha prevalecido una concepción por el saber hacer y no del ser. En la administración pública, la implementación del modelo adolece de estudios serios; sólo hasta el 2008, la ESAP y el DAFP, asumen el tema con seriedad.

Desde la tensión dialéctica entre servidor público en su dimensión humana y el que-hacer de un empleo, analicemos el enfoque orientado por competencias, y otra a la propia concepción de competencia prevaleciente en el modelo.

El enfoque por competencias planteado en la gestión pública por resultados, orienta la acción del servidor público al éxito y no al entendimiento. En la primera predomina una conciencia individualista, donde el otro es un medio para obtener fines, como señala Hoyos (1995), aquí se origina la cosificación y la manipulación. El entendimiento parte del otro y desde allí deben aflorar los principios de la solidaridad, la autocomprensión, el autoreconocimiento y el reconocimiento del ciudadano, no como cliente-instrumento sino como sujeto de derechos.

De igual manera, el modelo resultadista unilateraliza el concepto de competencia, privilegiando en el servidor público el hacer valer sus haceres en la organización e interiorizando los principios de eficiencia, eficacia y efectividad. La dimensión humana, propia del ser y de los saberes del servidor, quedan relegadas.

Pese al panorama que nos ofrecen las estadísticas, ahora estudiemos algunos aspectos pedagógicos de los tres PNFC que a la fecha se han formulado. En los dos primeros PNFC, se plantea como objetivos capacitar para la gerencia pública, la flexibilización, la transparencia y la búsqueda de una administración guiada por resultados. La formulación de los planes institucionales de capacitación, de acuerdo a las guías diseñadas para su elaboración por la ESAP, inician con la detección de las necesidades de capacitación expresadas por los funcionarios y tabulados en una serie de instrumentos diseñados para tal fin.

Busca “relacionar las necesidades individuales de los empleados con las de las áreas de trabajo y con las prioridades institucionales” (ESAP, 2004). Esta metodología pretende vincular la capacitación ofrecida a la demanda real, actual y potencial. La capacitación prioriza las necesidades del desempeño, aquello que los servidores públicos necesitan hacer en el puesto de trabajo; valga decir la aprehensión instrumental de los constantes cambios normativos e institucionales y la implementación de nuevas herramientas de gestión en la administración.

Predomina el enfoque funcional, pues identifica las necesidades por áreas de trabajo, es decir por dependencias. El resultado, un conjunto de solicitudes aisladas y atomizadas que reflejan la propia organización y la acción individualista de los servidores públicos. Por ello el objetivo central del proceso es la transferencia de los aprendizajes realizados al desempeño en las áreas de trabajo.

La formulación del tercer PNFC, adoptado por el gobierno en el año 2007, está precedido de un diagnóstico de la capacitación en las entidades del Estado Colombiano. Estudio que identificó las problemáticas regionales y las dificultades en el manejo de la capacitación. (ESAP, 2006). Con base en éste, se construye el PNFC, cuyo objetivo es “establecer las orientaciones conceptuales, pedagógicas, temáticas y estratégicas de la Política Nacional de Formación y Capacitación de los empleados públicos en el marco de la calidad y las competencias laborales” (ESAP, 2007).

Propone, por primera vez, unos lineamientos pedagógicos para el desarrollo de la capacitación, pues contempla un aprendizaje basado en problemas (ABP). A partir de los problemas institucionales, se formulan programas de capacitación en forma de proyectos de aprendizaje por parte de grupos de empleados. El enfoque busca, con más intención que posibilidad, el enseñar y aprender a partir de los múltiples problemas que surgen en las orga-

nizaciones públicas, donde los actores inmersos en el discurso resignificaran su razón de ser, desde los contextos cambiantes y dinámicos de la administración pública. El ABP, que intenta construir comunidades de aprendizaje colaborativo utilizando problemas reales, se diluye bajo la lógica resultadista, marcada por el individualismo y la competencia.

Se propone una guía temática en el PNFC, que responde a dos preocupaciones: “cómo asegurar el desarrollo institucional para el cumplimiento de los fines del Estado y cómo coadyuvar a la modernización del Estado, bajo las orientaciones del Plan Nacional de Desarrollo” (ESAP, 2007). Es decir, se impone la visión política del gobierno de turno, plasmada en el plan de desarrollo.

Frente a las competencias propone, dentro de los contenidos temáticos la de los programas de capacitación, la inclusión de la dimensión del ser, saber y hacer. El problema del ser está transversalizado en la ética pública, que para la administración pública se reduce al código de ética, documento de obligatoriedad para las administraciones y algunas reflexiones sobre la ética. La experiencia me ha enseñado que los participantes reclaman la supresión de estos módulos, o simplemente terminan prefiriendo entidades que se concentran en el saber hacer.

4. Un discurso pedagógico desde lo público

Más que un modelo pedagógico para la capacitación, lo que pretendo aportar son reflexiones desde la discusión entre lo público, lo privado, el servicio público y la ética, y que dada su incidencia sobre las organizaciones públicas, deben ser el eje de un discurso pedagógico que construya una política pública de capacitación para sus servidores públicos. Por ello, la ponencia está enmarcada dentro del eje temático de políticas públicas, propuesto por el Congreso.

En correspondencia con lo anterior, veamos el problema de lo público y lo privado. El debate está orientado por la articulación de los conceptos; o son divergentes y/o tienden a la convergencia. Para la modernidad, y desde allí la vertiente liberal, lo público es divergente de lo privado, por lo tanto lo primero se agota en la esfera de lo Estatal. Desde los comunitaristas e interaccionistas, dichas fronteras son borrosas o simplemente no existen o convergen. La concepción de lo público que orienta este ensayo, parte de Habermas, donde coexisten el mundo de los subsistemas (económico, sociocultural, político), propio de la racionalidad instrumental y el mundo de la vida (de los individuos), caracterizado por la racionalidad comunicativa que permite el debate público y la argumentación crítica y racional. Entre ellos no hay linderos precisos, sobretodo en el mundo de la vida. La problemática emergente, dados los procesos de globalización, del mercado y los medios de comunicación frente a lo público, es la colonización de la razón instrumental sobre el mundo vivido. Se ahonda la distancia entre el “sistema administrativo” y el “mundo de la vida” para utilizar el término de Habermas, o entre “racionalidad” y “subjetivación”, en palabras de Touraine (Pécaut, 2000, p. 16). Ésta es la cuestión en la que el quehacer del Estado y la capacitación, por extensión, se debaten. Abogamos por una capacitación desde el mundo de la vida, que resignifique lo público y la esencia humana del servidor público.

El Punto de convergencia en esta dialéctica relación, debe plantearse sobre una ética orientada por la justicia, entendida ésta como reparto y reparación de beneficios y cargas, derechos y deberes, etc. Por lo tanto, no es exclusividad del Estado agenciar el interés público, sino una obligación moral de los asociados desde la sociedad, dado que toda moral es pública y no hay morales privadas.

El escenario colombiano, en la configuración de lo público, nos trae contextos más complejos que de igual manera abren retos éticos al accionar del servidor público. Una caracte-

rística creciente e histórica de lo público en Colombia, es la constante penetración dentro de su esfera de grupos violentos e ilegales, quienes a través de la intimidación, la violencia, la coacción, pretenden imponer en la sociedad sus intereses; “lo público ha sido privatizado en Colombia en amplios ámbitos de los intereses colectivos a través de la usurpación por grupos privados de las potestades de la civilidad ciudadana” (Garay, 2000, p. 16).

Por lo tanto, el discurso pedagógico, entendido como la construcción intersubjetiva de los actores, dentro de la formación y la capacitación, debe priorizar el análisis y la reflexión sobre los contextos sociales, políticos y económicos determinantes en la realidad donde se realiza o materializa la acción pública. Allí, también, donde el mundo de la vida es correlato de la subjetividad, un mundo práctico, de valores y de metas. Lo que se busca, desde el planteamiento de Habermas, es generar un discurso donde el sistema administrativo y el mundo de la vida converjan. La predominancia de lo instrumental sobre el mundo de la vida en la actual capacitación, pierde de vista la integralidad de lo público, pero de igual manera la dimensión humana. Lo determinante es la objetividad del servidor público, como portador de la neutralidad valorativa, y la independencia frente al objeto; así termina aislándose de la sociedad. Visión alimentada por el Estado moderno, donde la organización, como el derecho, está por encima de los intereses que desde la sociedad emergen, es decir un Estado árbitro.

El discurso pedagógico dominante en la capacitación, tal como se anotó, impone una visión que margina al funcionario de su contexto, dada la unilateralidad frente a lo instrumental. Reduce su saber y hacer a los afanes de la organización pública, tales como la implementación de los constantes modelos que introduce la administración. Lo que planteamos es un discurso para la capacitación de lo público y no simplemente del afán de la organización, porque “de lo que se trata a propósito de lo público no es de instancias meramente legales, administrativas, económicas y políticas. Por el contrario, lo público, en cuanto a dimensión de la vida que implica a un otro y que se define radicalmente por la presencia –permanente o de principio de otro– es de una forma de vida [...] pensar lo público no es, por tanto, otra cosa que una manera de abordar el universo de la *politeia*” (Maldonado, 2002, p. 27).

Acercar al servidor a la realidad, implica comprender al otro, y este reconocimiento del otro es lo que potencializa en el funcionario su razón de ser, lo público. Este momento comprensivo parte del desarrollo del mundo de la vida, que trata del reconocimiento del otro, de la diferencia, de otras formas de vida, y en este sentido, la conceptualización de los derechos humanos. Porque éstos son un referente ético y horizonte en el accionar, más allá de los vaivenes políticos, institucionales, sociales o culturales.

La instrumentalización en la capacitación, aísla al servidor público de la reflexión, el contexto pero, de igual manera, de su propia vida. El mundo de la vida intersubjetivamente compartido por los servidores públicos, está mediado por las formas precarias de su vinculación y la suma de intereses que los presionan. Angustia frente a los crecientes procesos de privatización, supresión o función de entidades, inestabilidad en los contratos, etc., tensión ante los resultados por cumplir y los conflictos diarios del diario vivir. Estas experiencias del mundo de la vida, deben ser parte de un discurso pedagógico, donde los sujetos en el discurso, encuentren escenarios menos formales, tal como lo señala el propio PNFC al insistir en “los procesos de educación informal producto de la interacción cotidiana y que teniendo un carácter intencional o no, involucran a los funcionarios, sus relaciones y su cultura” (ESAP, 2007).

Desde la relación público-Estado, es necesario reflexionar sobre la orientación de la capacitación. Esta debe superar la visión de un determinado gobierno y trascender a lo público. Si la razón del ser del servidor público es precisamente lo público, ello implica que es eso lo que debe orientar su acción. El PNFC, como política pública de un cuatrienio, es coyuntural y

sólo debe ser un instrumento de referencia. Es decir la capacitación debe ser pensada desde los problemas en los cuales la acción pública se materializa y no desde la lógica vertical dominante. Sin embargo, es necesario anotar que la formulación del último PNFC da importancia a las realidades locales de los sujetos del discurso pedagógico, pero orienta a las políticas nacionales, al determinar contenidos temáticos de los programas. La capacitación, en este sentido, debe construir su discurso pedagógico con los ciudadanos, sujeto activo de lo público, y no desde el escenario dominante y orientado a entregar resultados de la rendición de cuentas, sino de la interacción de los grupos sociales y servidores públicos en torno al quehacer de lo público.

Pero así como resignificamos al servidor público desde su dimensión humana, también es necesaria la aprehensión de las herramientas y modelos de la nueva gestión pública desde la capacitación. Lo que se propone es una capacitación que interroge por el sentido del instrumento y su papel como medio y no fin. Desde luego las demandas ciudadanas requieren de respuestas a través de un Estado responsable y eficiente con los recursos públicos y muchas de las herramientas de la gestión contribuyen a este propósito. Reitero que el conflicto surge en la tensión medio-fin, pues la unilateralidad es la que vuelve perverso los modelos.

Finalmente, desde el Estado y la sociedad, se reclama una ética que oriente el accionar de los servidores públicos. Por ello, a partir de ese discurso de lo público, reflexionemos sobre la ética. Es necesario superar la concepción positivista jurídica dominante en la administración donde la ética se reduce al código, al catálogo de valores; pero también de quienes en las organizaciones públicas afirman que la corrupción es consustancial a su gestión. Partimos de Maturana para afirmar que los valores no se enseñan sino se viven, ello implica un discurso pedagógico desde el mundo de la vida, donde se resignifique el contexto en que se materializa la acción pública. Lo que debe emerger de dicha articulación, es la solidaridad social; y las fuerzas de tal solidaridad sólo se pueden regenerar y recrear hoy en las diversas formas comunicativas de reconocimiento mutuo, de interrelación y de prácticas de autodeterminación social. El rol del Estado frente a la exclusión social, la violencia, la inequidad y factores donde se recrea la injusticia, por ejemplo, deben ser los ejes temáticos de la capacitación en la búsqueda de servidores públicos críticos, sensibles y de compromiso con la comunidad. Es decir una ética pública orientada por la justicia y el respeto de los derechos humanos.

Conclusiones

La política pública de capacitación en Colombia, responde a la implementación de los nuevos modelos gerenciales dentro de la administración pública. Su lógica busca una gestión orientada a resultados en instalar competencias duraderas. En este escenario, el mundo de la vida del servidor público, se instrumentaliza y se aleja de su esencia, como ser y en su hacer, pues a la luz de las realidades, la administración pública no responde a las necesidades de los ciudadanos. Por ello, desde las diversas formas en las que se puede adoptar el entendimiento intersubjetivo, la ponencia aborda un discurso pedagógico desde lo público, donde confluyan el mundo de la vida y el sistema administrativo. La dimensión de lo público conlleva a la comprensión de los contextos donde se materializa su acción, para que el servidor público, desde las complejidades de la realidad, resignifique su papel ético, orientado por la justicia.

Bibliografía

- CLAD (1998). *Una Nueva Gestión Pública para América Latina*. Caracas.
- CNSC (2009). *Guía Evaluación del Desempeño Laboral*.
- Cunill, N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad*. Caracas: Nueva sociedad.
- ESAP- DAFP (2006). *Situación de la capacitación de los empleados y necesidades regionales de capacitación*. Bogotá.
- ESAP (2004). *Necesidades de Capacitación. Diagnóstico y programación de Actividades*. Bogotá.
- ESAP-DAFP (2007). *Plan Nacional de Formación y Capacitación*. Bogotá.
- Garay, Jorge L. (2000). *Crisis y construcción de lo público* (versión electrónica). *Memorias V Congreso del Tercer Sector*, 5.
- Hoyos, G. (1995). Ética Comunicativa y Educación para la Democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8.
- Lacoviello M. y Pulido. (2008). Gestión y Gestores de Resultados: Cara y Contracara. *Revista Reforma y Democracia*. CLAD.
- Maldonado, C. (2002). *Elementos filosóficos para el análisis y comprensión de lo público*. Bogotá: Ulibre.
- Pécaut, D. (2000). "Crisis y construcción de lo público" (versión electrónica). *Memorias V Congreso del Tercer Sector*. 5
- Rincón, J. (2006). La nueva Ley de Carrera y las competencias laborales. *Revista polémica*, 5, 27.

Políticas educativas, verdad y subjetividad: relaciones desde la enseñanza

Bernardo Barragán Castrillón
Universidad de Antioquia

Resumen

Las Instituciones de educación superior, desde hace poco más de una década, han adoptado un modelo que les permite acceder a recursos extraordinarios en función de los resultados de los procesos de evaluación y acreditación a los que se someten sus programas e instituciones educativas. El presente trabajo es producto de la experiencia como evaluador y gestor en procesos de evaluación, en él se aborda la problemática que se ha derivado de dicho modelo. En primera instancia, el análisis considera a la evaluación externa como una estrategia que las universidades públicas han tomado en busca de la calidad de sus procesos educativos, y en segundo lugar, se hacen unas reflexiones en las que se cuestionan los procedimientos y resultados que muestran en torno a la evaluación, una serie de debilidades en su veracidad, credibilidad y los actores de tipo económico y político que han desvirtuado las aportaciones para la mejora de la educación superior. Por lo tanto, la relación entre el financiamiento y los procesos de evaluación se percibe como un “mal necesario”, ya que bajo este contexto el aporte de la evaluación no ha permeado en la mejora educativa, más bien se ha encaminado a una “calidad certificada” que sólo busca mayores fondos públicos. Algunas de las reflexiones que conducen nuestro trabajo son: ¿por qué después de años de evaluaciones se ha mejorado tan poco?, y ¿por qué continúan las brechas entre las “mejores” y las “peores” IES públicas?

Palabras clave: evaluación, financiamiento, educación.

Preliminares metodológicos

Este trabajo no pretende ser un ejercicio exhaustivo de revisión bibliográfica y ni siquiera de referentes históricos sobre el tema que propongo y que enuncié en el título. Mejor aún, este ensayo funciona como una especie de reconocimiento del terreno referente a las políticas educativas y para ello utiliza dos herramientas topológicas, a saber: la subjetividad y la enseñanza que se constituyen en acciones para el análisis que, creo, nos permite ver las políticas educativas en otro horizonte.

Quiero ofrecer un sentido de la escritura en pedagogía y en educación que en vez de listar los acontecimientos, o en vez de moralizarlos o de experimentarlos, los va reconociendo en una geografía determinada; es como levantar una topografía de un problema con el simple propósito de mostrar cada uno de los acontecimientos que configuran un paisaje.

Esta escritura que pretende ser topológica y topográfica, funciona como una cámara de video que recorriendo lugares los muestra a través de un lente determinado la subjetividad y la enseñanza; y en este sentido, no escoge los testimonios sino que los registra de acuerdo a un estado de cosas que, por supuesto, es histórico.

En este sentido, intento hacer planos, nuevas tomas, mirar un territorio y describirlo como territorio, pero también como localidad, como terreno en erosión o como paisaje

transformado; esto me permite desprenderme de las grandes referencias de autoridad, y sencillamente enunciarlas en tanto ocupan un lugar en el territorio descrito, de tal manera no funcionan como autoridad sino como parte del paisaje que hoy está y mañana quizá no. Lo que hago entonces es un paneo que localiza puntos y los denuncia como un acto no de lo que pasa sino de experiencia.

Introducción

Entendemos las políticas educativas como acciones sobre las acciones de unos sujetos, unas instituciones o unos saberes. Sin embargo, estas acciones no son necesariamente físicas, sino de lenguaje, esto es, juegos del lenguaje donde hablarlo forma parte de una actividad o una forma de vida (Wittgenstein, 1988).

Queremos llevar a cabo un análisis de las políticas educativas en el marco de la enseñanza, para pensarla e intentar mirar cómo ocurre la relación entre el conocimiento y el poder a través de las reglas y métodos de la razón misma; esto es, en un acto de gubernamentalidad. (Foucault, 1994; Popkewitz, 2005).

De hecho las políticas educativas desde el punto de vista de su análisis, han tenido en nuestro país dos referentes especialmente; uno es el análisis contestario que propone cómo éstas constituyen una estrategia de poder tradicional, es decir, una línea impositiva que se mueve de arriba hacia abajo y que es necesario resistir a partir de la denuncia de todos aquellos elementos que ocultan y que convierten a la educación, y por supuesto al docente, en parte de la maquinaria destinada a materializar, en tanto reproducir, las políticas educativas; este punto de vista accede a cierto determinismo hegemónico propio de las políticas educativas, las cuales, de una u otra forma, terminan direccionando el rumbo de la educación, y con ella el del maestro (Mejía, 2004), convirtiéndose en un *thelos* imposible de ser modificado. El segundo tipo de análisis, se hace a partir de la relación teoría-práctica que de hecho parece tener como consecuencia las políticas educativas mismas, las cuales parecen estar encaminadas a resolver las tensiones de esa relación en la educación. Estos análisis intentan mirar cómo y de qué manera las políticas educativas constituyen una práctica que tiene como referente una teoría allende de lo que esto podría producir en la educación, de tal manera alegan que lo que importa es la manera como estas políticas educativas entran en la educación y la transforman dejando de lado los sujetos que las encarnan y, de algún modo, despolitizando este proceso. En cierta forma, lo que producen estos análisis es una objetivación de la educación, convirtiéndola en materia de estudio para ponerla a funcionar en el campo de la eficacia, más allá de los sujetos allí implicados. Esta desantropologización de la educación, se llena de sospechas en tanto asume el proceso educativo como una maquinaria pura.

Este análisis, a diferencia de los dos anteriores, pretende mostrar cómo ha sido posible que en la educación se produzcan acciones sobre las acciones que terminan transformando los sujetos, las instituciones y los saberes, produciendo un entramado que modifica especialmente al docente. Lo que quiero mostrar es que las políticas educativas no son solamente el discurso de las agencias educativas, ni tampoco la respuesta a sus análisis, sino que son otra cosa que se ha modificado en virtud de las acciones sobre las acciones a las que incesantemente se ven sometidas, y es esto lo que posibilita su funcionamiento.

Para este análisis, vamos a tomar la enseñanza como un campo de relaciones entre los sujetos, las instituciones y los saberes; pero especialmente en relación con la profesión docente. De tal manera, lo que nos interesa describir es cómo el docente se modifica en relación con las políticas educativas, lo que produce un campo de subjetivación que intentaremos señalar aquí. Para ello plantearemos cómo se piensa la enseñanza en relación con las

ciencias cognitivas de la educación y en relación con la eficiencia y la eficacia como acciones sustanciales que, a nuestro parecer, constituyen hoy al docente.

El aprendizaje o el maestro eficiente

Vamos a tomar como punto de referencia el momento en que la enseñanza comienza a modificarse en esa relación positiva con el aprendizaje del constructivismo cognitivo (Barragán, 2007). Este momento lo situamos a partir de los años noventa, en tanto es allí donde la modificación ha dejado de lado la pareja enseñanza-aprendizaje, y ésta comienza a subsumir la enseñanza o a hacerla aparecer de otra manera (Tezanos, 2001). Incluso este acontecimiento se ha evidenciado en otros países de Latinoamérica tales como Argentina, Chile y México, y obedece a cierta filiación con las políticas educativas internacionales (Martínez, 2004, p. 356).

En este sentido, creemos que las acciones sobre la enseñanza ya movilizadas al campo del aprendizaje del constructivismo cognitivo, produce acciones sobre el docente, lo que a su vez modifica la relación con el niño e incluso con las disciplinas. Veamos: los discursos de los noventa, y aun hasta hoy, van a sostener no sólo la infantilización del discurso educativo, propio de la escuela activa, sino también la necesidad de que el niño se convierta en un sujeto crítico, reflexivo y resolutor de problemas, lo cual produce, según algunos, la invisibilización del docente (Zuluaga, 1999; Echeverri, 2003; Saldarriaga, 2006; y Popkewitz, 1997), a lo que llama constructivista participativo, y que el discurso estatal va llamar mediador cognitivo o mediador de los aprendizajes.

¿Qué ocurre entonces con la enseñanza? Ocurre que los discursos de la época la convierten en una maquinaria de aprendizaje que revitaliza la acción autónoma y la capacidad para resolver problemas del niño y del joven (Fandiño, 1991), que paulatinamente se va a ir acompañando de la eficiencia y la eficacia en la evaluación de todo el sistema educativo (Elliot, 2002; Martínez, 2004). En otras palabras, como la enseñanza en el sentido tradicional niega la acción constructiva y la autonomía, es necesario el aprendizaje cognitivo que abre la posibilidad de una forma distinta de ser de la educación. La complejidad de este asunto es que hay acciones sobre las acciones, de tal manera que tenemos el discurso oficial que tiene como lugar de recepción la escuela y el maestro, y el discurso de los intelectuales de la educación, que tiene como lugar de recepción las instituciones de formación y, por esa vía, las disciplinas en las que allí se forma.

Con respecto al aprendizaje las políticas educativas, se mueven con una estrategia que aquí denominaremos la “estrategia monológica”; quiere decir que la enseñanza, en primer lugar, se piensa como aprendizaje de corte cognitivista determinando un sólo lugar de explicación del maestro, del niño, de la enseñanza de las disciplinas y de la escuela. Como resultado, el aprendizaje tiene solamente un lugar de definición que funciona como un acto de control que se ejerce como una acción sistemática sobre los sujetos, las disciplinas y las instituciones; en consecuencia, el niño sólo se comprende desde las nuevas teorías del desarrollo cognitivo, las disciplinas sólo es posible enseñarlas a partir de la didáctica cognitivista de corte anglosajón, y la escuela puede explicarse únicamente a partir de la eficiencia y la eficacia.

Digamos que hay como tres discursos que modifican en el mismo sentido al maestro: el discurso oficial, el discurso de los intelectuales de la educación asociados a instituciones formadoras de maestros y el de las didácticas de las disciplinas (Colom, 2004). Es decir, que las políticas se materializan allí a través de Congresos, publicaciones, reformas curriculares, procesos de autoevaluación y acreditación, y, por supuesto, capacitación docente. De hecho, a partir de la Ley General De Educación en Colombia, la gran mayoría de los PEI plantean a propósito del sujeto a formar, que éste debe ser un sujeto crítico, reflexivo, autónomo y con

capacidad para resolver problemas, así como el maestro debe ser un mediador de los procesos de aprendizaje igualmente crítico y reflexivo. A su vez, la institución educativa mira a los administradores como gerentes de una empresa que tiene que autogestionarse pululando los programas de capacitación para los directivos docentes en esta dirección.

Como consecuencia, las reformas educativas producen unas modificaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros, moviendo incluso nuevas relaciones de poder que solidifican las reformas mismas. Permítanme describir este paisaje: en un momento determinado, comienza a aparecer en el territorio de la educación una expresión bastante novedosa: “lo importante ahora no es la enseñanza sino el aprendizaje” (Orozco, 1989; Colom, 2002), y aunque esto se dice en otras regiones, por ejemplo la de las didácticas específicas y en la de las instituciones formadoras de docentes, comienza a solidificarse en el aula a través de disposiciones de espacio; por ejemplo, como el niño es autónomo y mediador social de los aprendizajes, las metodologías cambian, aparece la investigación en el aula y se formulan así para que la autonomía y la mediación social de los aprendizajes se haga visible, de tal manera que ahora vemos al maestro caminando por los grupos del aprendizaje cooperativo u observando el trabajo de un taller sobre enseñanza para la comprensión, por lo que el maestro parece estar en un territorio ajeno.

Igualmente, se produce una modificación en el tiempo de los aprendizajes en relación primero con los logros de éstos (resolución 2343), y luego con las competencias. En tanto, los aprendizajes están determinados por un tiempo y por un grado de desarrollo del niño, que se hace visible especialmente en la planeación de la enseñanza a través de las unidades, los periodos académicos o incluso las temáticas de los contenidos de las disciplinas escolares. En este sentido, el currículo se convierte en una maquinaria de control que opera sobre el espacio y el tiempo de todo el sistema educativo, proponiendo niveles en relación con el tiempo de los aprendizajes sujetos a la evaluación, tales como: insuficiente, aceptable, bueno y excelente; por ejemplo, ser excelente en un aprendizaje significa llevar a cabo una rutina intelectual en un tiempo previamente determinado y claramente visible en la evaluación.

Se produce, entonces, una relación en una doble vía: relación de objetos y relación de poder. La primera está hecha sobre la mente, de tal manera que el aprendizaje ya no se produce sobre las conductas o sobre los comportamientos, ni sobre la actividad concreta, las representaciones, o el conocimiento construido, sino sobre los eventos mentales y el conocimiento por construir: análisis, inferencia, deducción, abducción, comprensión, juicio crítico, reflexivo.

Es un giro que no sólo es epistemológico sino estratégico; esto es de poder. La enseñanza toma como objeto el aprendizaje, incluso subsumiéndose a sí misma en éste. Es por esto que las agrupaciones: maestro, alumno, escuela, se dan alrededor del objeto de aprendizaje; significa que siempre, o por lo menos con el grosor suficiente para su emergencia, cuando se habla del maestro, se habla en relación con el objeto aprendizaje, y se dice de él: mediador cognitivo, propiciador de conflictos cognitivos, es quien enseña a aprender, quien deja aprender. Cuando se habla del alumno, se dice: fundamento del aprendizaje, esencia del aprendizaje, constructor de conocimiento, procesador de información, sujeto crítico, sujeto reflexivo, sujeto autónomo del aprendizaje, sujeto independiente. Y cuando se habla de la escuela, se dice: lugar donde se construye conocimiento, lugar para producir y debatir el conocimiento, lugar para la investigación; lugar para formar en la autonomía.

En cuanto a las relaciones de poder, éstas se hacen mucho más complejas, menos unidireccionales y más enredadas; porque por ejemplo el conocimiento de las disciplinas, ha pasado de la vía sensualista a la cognitiva, mental y social, y el maestro ahora propone rutinas

de aprendizaje allende de los contenidos mismos, produciendo una nueva relación con quien aprende, que podríamos denominar, con Popkewitz, *participativa*.

Eficiencia y políticas educativas

Hay una nueva racionalidad; la racionalidad cognitiva atada a la fiscalista, que no deja de moverse y llenar el territorio de la educación, y producir nuevas relaciones entre los sujetos mismos, así como entre ellos y las instituciones, de manera que una política que enuncia el discurso oficial, se solidifica en la cotidianidad de la escuela, en tanto el maestro termina subjetivándose alrededor de esas políticas, y no necesariamente por el poder mismo de éstas sino por el de su evidencia puesta en todos los discursos de la educación que vuelven natural lo que es inventado.

Racionalidad en la que el maestro y la institución educativa, tienen que entrar indefectiblemente, en tanto que ponerse afuera de éstas significa para el maestro perder la autoridad para decir, perder la voz; y significa para las instituciones perder los recursos; y para la sociedad, estar en los límites.

En consecuencia, el aprendizaje como una forma de la enseñanza, constituye y tiene la tarea de constituir al maestro como un sujeto de control, y al estudiante como un sujeto autogobernado a través de un gran equipamiento que viene dado por el estado, los intelectuales de la educación y por las instituciones formadoras.

Hay varios lugares de este sujeto escindido que ahora es el maestro: en primer lugar, la tarea del maestro es controlar los aprendizajes a través de la evaluación de éstos, producida por la maquinaria cognitivista. Este control se produce en relación con los discursos que se han desatado alrededor de lo que debe aprender el estudiante, de tal manera los discursos de la psicología cognitiva, de la eficiencia de los aprendizajes y de la eficacia, modifican al maestro en relación con su función en la escuela, convirtiéndolo en alguien que atiende la mecánica de los aprendizajes; en consecuencia, lo que se impone al docente como deber, es velar por la eficiencia, la eficacia y la significancia de los aprendizajes por el afán de “estar en la verdad”. En segundo lugar, el maestro, en vez de dar contenidos, propone unas rutinas de aprendizaje desarrolladas por las ciencias cognitivas de la educación, las cuales van generando en el estudiante acciones de autocontrol, de autorregulación y de autogobierno respecto a los aprendizajes e incluso respecto a su comportamiento, y a su vez van produciendo una relación enteramente distinta del maestro con las disciplinas, con el estudiante y con la institución escolar, que de cierta manera va convirtiendo sus prácticas en útiles, en relación con las políticas educativas, no en el sentido en que las reproduce sino en el sentido en que las hace funcionales en la escuela. En tercer lugar, las relaciones de poder en la escuela se modifican, en tanto el poder ya está en todos; poder de los alumnos para aprender y para modificar las relaciones morales y éticas en la escuela; poder de los maestros para modificar a través de rutinas cognitivas los procesos de aprendizaje; poder de la escuela para controlar las fugas que estos pudieran producir; y poder del estado evaluador (Álvarez, (2003, 2008). Como resultado, al dispersarse el poder se endurece el control a través de la autorregulación y la regulación compartida.

En consecuencia, esta nueva relación de poder construida a partir del autogobierno, legítima en el adentro lo que fue inventado en el afuera. En otros términos:

Explicada brevemente, se asume que las personas actuamos de manera racional para maximizar nuestro interés personal. El papel del gobierno es proporcionar un mecanismo que permita precisamente la maximización de dicho interés personal. Si la política social es capaz de crear mercados puros, el mecanismo de la elección personal podría funcionar como una fuerza reguladora que produciría el mayor bien posible (Popkewitz, 1994, p. 5).

Conclusión: el impulso hacia la verdad

En este mismo momento se fija lo que a partir de entonces ha de ser “verdad”, es decir, se ha inventado una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria, y el poder legislativo del lenguaje proporciona también las primeras leyes de verdad, pues aquí se origina por primera vez el contraste entre verdad y mentira. (Nietzsche: *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*).

Me parece que el problema es observar cómo las políticas educativas se vuelven verdad, y producen a su vez un impulso de verdad, esto es, un contraste frente a otra verdad que ya no es necesaria; a mi manera de ver, el contraste está entre la enseñanza y el aprendizaje; entre el maestro que enseña y aquel que es un mediador de los aprendizajes; entre el estudiante que aprende lo enseñado y aquel que construye con autonomía y en relación con los otros, entre la eficacia y lo que no es eficaz, entre la calidad y la mala educación.

No nos interesa saber quién es mejor que quién, o qué situación resulta más benéfica para el maestro o la escuela, porque en ese sentido parece difícil negar el beneficio de un estudiante autónomo, inteligente y capaz de resolver problemas, o de la escuela como lugar para la investigación, o el valor de la gestión, o del maestro investigador.

Lo que interesa es mostrar cómo en este natural beneficio se produce un impulso de verdad. Este impulso de verdad se materializa especialmente porque al docente y a la escuela les gusta estar en la verdad, en tanto estar en ésta implica poder hablar desde ella y producir una relación de poder, una nueva subjetividad.

Existen algunas características de ese “impulso de verdad” que quisiera enunciar; en primer lugar, las verdades se tiran, se lanzan al ambiente al punto que en un momento determinado comienzan a olerse y a sentirse, se enuncian en un perifoneo que llega a todos los estratos. Por ejemplo, en el caso de la escuela competitiva (Martínez, 2004), a partir de los 90, se empieza a abrir el debate alrededor de la eficacia de la educación en relación con su función social y en este sentido los discursos del Banco Mundial, de la UNESCO, del PREAL, de la OEI o del BID, a nivel internacional, y de las universidades, de las Facultades de Educación, y de FECODE, del ICFES, de Colciencias, del MEN a nivel nacional. Y los intelectuales de la educación, abren el debate para poner en entredicho lo que hasta el momento era verdad; comienza así a delimitarse la discusión alrededor de dos lugares que se oponen o se complementan o se yuxtaponen; esta delimitación lo que hace es focalizar las miradas posibles alrededor de las políticas educativas propias del campo del aprendizaje.

El discurso funciona como una especie de cerco alrededor de la verdad, que va produciendo unos objetos discursivos en su interior que antes no existían o que existían de otra manera, tales como: competencias, estándares, autonomía, eficacia, eficiencia, evaluación de los aprendizajes, cobertura, calidad de la educación; son estos objetos los que producen, en principio, una intención de verdad alrededor del docente, del niño y de la escuela; intención que posteriormente necesita ser explicada y comprendida, lo que paulatinamente la va solidificando hasta volverse natural.

En este sentido, ni las políticas educativas ni las reformas educativas poseen una racionalidad previamente estructurada sino que ésta se va formando a través de una serie de relaciones que involucran todo tipo de discursos. Este impulso de verdad, va diciendo cómo debe ser el maestro, cómo debe comportarse respecto a los niños, cómo debe ser su relación con la institución escolar, y cómo debe ser su relación con el aprendizaje de las disciplinas escolares. En suma, lo que terminan haciendo las políticas educativas, como un acto de verdad, es señalar quién puede enseñar o, mejor aún, quién es el maestro. Igualmente, señalar quién

es el niño y cómo puede ahora aprender y, por último, qué es la escuela y qué determina la calidad de la educación. Sin embargo, el problema de esto es que el maestro, los estudiantes, la escuela y las disciplinas escolares, terminan creyendo que estar en la verdad es ponerse en la lógica del las políticas educativas en el sentido de que hacer otra cosa sería negarse; de tal manera que lo que se produce es una subjetivación positiva que impone la inclusión como una necesidad del ser humano, pero fundamentalmente de ser maestro.

Bibliografía

- Álvarez, A. (2003). *Acreditar, certificar, evaluar tres procesos distintos y un solo estado verdadero. Pedagogía y saberes* (18), 45-2. Universidad pedagógica Nacional de Colombia.
- Álvarez, A. (2008). Ponencia presentada en el Seminario Convocado por la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI–. *Diálogo de Especialistas sobre Formación de Docentes en Colombia. Tendencias y perspectivas*. Bogotá, Abril 24 y 25.
- Barragán, B (2007). Del análisis de la transmisión al análisis de la construcción: la emergencia del paradigma cognitivo en la educación en Colombia. *Actualidades investigativas en educación, revista electrónica publicada por el instituto de investigación en educación; Universidad de Costa Rica*, 7 (16), 1-16.
- Colom, A. (2002, mayo-agosto). Para una teoría tecnológica de la educación. Fundamentos y epistemología. *Revista Educación y pedagogía*. 14, (33), 13-27. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Echeverri, A. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio, GHPPC.
- Elliot, J. (2002, septiembre). La reforma educativa en el estado evaluador. *perspectiva*, 32 (3).
- Fandiño C., G. (1991, septiembre-diciembre). Hacia la construcción de un nuevo modelo para los textos de Educación a distancia. *Carta de Tecnología Educativa*, 7 (1). Bogotá: Icfes.
- Foucault, M. (1994). Estética, ética y hermenéutica. *Obras esenciales Vol. 3*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en Latinoamérica. *Antropos, Convenio Andrés Bello (Barcelona)*. Bogotá: Rubí.
- Mejía, Marco R. (2004, enero). Leyendo las políticas educativas de la globalización. *Panel sobre las reformas educativas en América Latina en el Siglo XX*. Santiago de Chile: Congreso de la CIEC.
- Orozco H, M. (s.f.). Piaget y la Educación. *Educación y Cultura* (18). Bogotá: Fecode.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Pablo Manzano (trd.). Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, (305).
- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento del profesor: algunas notas comparativas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (29), 89-109.
- Popkewitz, T. (2005). *La reforma como administración social del niño: globalización del conocimiento y poder*. Madrid: PROA.
- Saldarriaga, O (2006, octubre). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Revista Nómadas, Universidad Central de Colombia*, (25), 98-108.
- Tezanos, A. (2001, octubre-diciembre). Constructivismo: una largo y dificultoso camino desde la investigación al aula de clase. *Revista Educación y pedagogía (Medellín)*, 13 (31) (Segunda época), 31-41.

Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones filosóficas. *Instituto de investigaciones filosóficas (Unam), Crítica*. México D.F.: Grijalbo.

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía; la enseñanza un objeto de saber. *Anthropos*. Bogotá: Siglo de hombre editores, Universidad de Antioquia.

Competencia y educación: usos, alcances y limitaciones

Milton Molano Camargo
Universidad de La Salle

Resumen

La investigación, desde un enfoque crítico, buscó describir las creencias y las concepciones que actores curriculares universitarios (estudiantes, profesores y directivos) tienen sobre la formación en competencias. La base de datos estuvo constituida por 39 entrevistas a actores curriculares de la Universidad de La Salle y 7 proyectos de investigación en el tema de competencias, realizados por estudiantes de la Maestría en Docencia para optar por el título de Magíster. Estos proyectos se desarrollaron en distintos niveles de formación (básica, media, secundaria y universitaria) y en diversas áreas del conocimiento (matemáticas, lenguaje, administración, ética, entre otras). Los resultados permiten visualizar tensiones en torno al concepto, y plantean la necesidad de situar la propuesta desde sus raíces conceptuales, para dar sentido a los ejercicios curriculares, didácticos y evaluativos.

Palabras clave: competencias, perspectiva crítica, formación, evaluación.

Introducción

Este proyecto está inscrito en la línea de investigación Educación, Pedagogía y Docencia del (CIEP) Centro de investigación en Educación y Pedagogía de la Universidad de La Salle, y fue realizado por el grupo 'Intersubjetividad en Educación Superior', registrado en Colciencias. Los investigadores principales fueron: Marieta Quintero y Milton Molano, y el diseño inicial estuvo a cargo de la profesora Doris Santos.

La investigación tuvo como pregunta ¿cuáles son las creencias que los actores curriculares de la Universidad de La Salle, en Bogotá (estudiantes, profesores y directivos) tienen sobre la formación en competencias? Y su objetivo fue describir las creencias que los actores curriculares de las tres sedes de La Universidad de La Salle de Bogotá (estudiantes, profesores y directivos) tienen sobre la formación en competencias.

En este proyecto, el enfoque teórico adoptado fue de naturaleza crítica, inspirado en los presupuestos de la Escuela de Frankfurt, en particular en la propuesta de competencia comunicativa expuesta por Jürgen Habermas, cuyos fundamentos se orientan a la constitución de una teoría crítica de la sociedad. Desde esta misma perspectiva, adoptamos el enfoque crítico de educación, en específico la concepción de currículo como construcción cultural aportada por la autora Shirley Grundy, quien al respecto afirma que “no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 1994, p. 19).

Si bien, en este estudio se adopta el enfoque crítico de la competencia, es preciso señalar que fueron objeto de análisis las discusiones epistemológicas del lingüista Noam Chomsky, en la década de los 50 y 60, así como las críticas a este concepto planteadas por los teóricos Hymes y Searle. Adicionalmente, se recogen los planteamientos del Ministerio de

Educación Nacional (MEN) y del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) acerca de la evaluación por competencias, la cual fue implementada en nuestro país en el año 2000.

El tema de las competencias en el sistema educativo, tiene como antecedente en Latinoamérica la Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado (Argentina, 16 y 17 de octubre de 1995), en la que se acordó la puesta en marcha del Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación. Con esta iniciativa se buscó dar cumplimiento a los requerimientos del Banco Mundial que exigían la elaboración de un informe de la calidad de la educación.

Las anteriores exigencias internacionales, llevaron a que en nuestro país se propusiera el proyecto “Reconceptualización de los exámenes del Estado” (1995), en el que se buscaba sustituir las pruebas de aptitud aplicadas desde 1968¹ por el Estado, para el ingreso a la educación superior, por una evaluación por competencias². La concepción de competencia que se plantea en este documento, es *saber* hacer en contexto.

Asimismo, el teórico Vasco (2004) señala que existen dos razones que permiten entender por qué en nuestro sistema educativo se adoptó la evaluación como competencia. La primera tiene que ver con las políticas internacionales, en las cuales se imponen los indicadores de eficiencia y eficacia. Estos indicadores han llevado a la positivización de las ciencias sociales en la medida en que no se piensa en el sujeto, en sus concepciones, en sus mundos de significación, en sus imaginarios, en sus creencias, sino en tratar de forzar a través de ciertas jugadas estratégicas unos cambios.

La segunda razón acerca del por qué del uso del concepto de competencia en educación en nuestro país, tiene que ver con la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), la cual le quitó al MEN la potestad curricular, y en su lugar estableció las normas técnicas a partir de las cuales el Ministerio de Educación Nacional medía la calidad del sistema educativo. Estas normas técnicas son: lineamientos curriculares, estándares para el currículo en las áreas básicas del conocimiento (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales) y estándares de competencias ciudadanas.

Para Vasco (2004), la falta de una orientación creó “un caos curricular” y mostró que los resultados en las pruebas del Estado estaban por debajo de los alcanzados por otros países. En consecuencia, el Ministerio decidió regular los currículos a través del Sistema Nacional de Evaluación, y determinar que las transferencias económicas en educación dependieran de los resultados de éste Sistema Nacional.

Así, el tema de la competencia se centró en uno de los eventos pedagógicos: la evaluación. De esta manera, la evaluación se constituyó en el tema para entender la manera como aprendemos o como dotamos de significado el mundo; planteamiento opuesto a la historia del pensamiento pedagógico en la medida en que han sido los modelos pedagógicos los que han determinado los sistemas de evaluación.

De esta forma, mientras que en las teorías de la evaluación pedagógica los alcances y los límites en la aplicación y conceptualización de la misma están definidos por los modelos pedagógicos, contrario a esta tradición teórica, en Colombia una legislación impuso un tipo de evaluación (por competencias) y ésta, a su vez, determinó qué, cómo y para qué aprendemos. En nuestro país, para el desarrollo de esta política de competencias, la cual está inserta

1 En 1968 se aplicaron los primeros Exámenes Nacionales. Estas pruebas eran unificadas para toda la población colombiana y para su calificación se utilizaron escalas nacionales. En esta fecha, el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación profesional, se transformó en Servicio Nacional de Pruebas. ICFES, 1999.

2 En el 2000 se aplicó un nuevo Examen de Estado: la evaluación por competencias. Los fundamentos teóricos de esta propuesta y las especificaciones de los instrumentos de evaluación, se iniciaron en 1995. ICFES, 1999.

dentro de la política pública de Calidad de la educación, además del proyecto de “*Reconceptualización de los exámenes del Estado*”, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), conformaron un equipo de intelectuales del sector educativo, responsables de fundamentar y diseñar la prueba de evaluación por competencias. En sus discursos, estos académicos adoptaron los planteamientos de Hymes y Habermas, para implementar y fundamentar la evaluación por competencias

El pensamiento de Hymes permitió a estos intelectuales sostener que en situaciones de aprendizaje, la comunicación y la actuación son determinantes. Por su parte, el pensamiento de Habermas los llevó a que sostuvieran que la competencia comunicativa es esencial en el desarrollo de la competencia ciudadana porque determina la participación en lo público. Esto condujo a configurar dos tipos de orientaciones acerca de la evaluación por competencias:

La primera centrada en el lenguaje como fuente de comprensión y acción. Esto llevó a establecer en el sistema de evaluación tres tipos de competencias centradas en el lenguaje: la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. Así, el lenguaje se considera vinculado con la comunicación y la acción humana. En tal sentido, el lenguaje en situaciones de evaluación no sólo se relaciona con los procesos cognitivos, también se refiere a lo que hacemos con lo que aprendemos.

La segunda orientación de la evaluación por competencias, se relaciona con la formación ciudadana en la que se define, nuevamente, el lugar del lenguaje como fuente y expresión del entendimiento y del establecimiento de los consensos, disensos y expresión de la acción social, ética y política. Sobre esta segunda orientación, nos extenderemos en el último capítulo.

En el discurso de estos intelectuales, el concepto de competencia como evaluación se asumió como transformador de las prácticas educativas y de las formas tradicionales de interacción pedagógica. Entre los problemas de la educación tradicional que se propusieron superar, tenemos los relacionados con el carácter memorístico y libresco de las prácticas pedagógicas, el dualismo tradicionalmente presente entre escuela y contexto, la estrechez del concepto de inteligencia ligado a la habilidad y la destreza, y finalmente la exclusión social.

Sin embargo, la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque de competencias se ha venido implementada en los sistemas educativos en el orden mundial y nacional, como iniciativa de políticas educativas gubernamentales. La exigencia hoy de una formación por competencias en la educación, ha puesto en evidencia una problemática profunda en el campo de la pedagogía, puesto que en el contexto universitario no encontramos documentos que fundamenten y señalen los alcances de las competencias, sino que entramos en el tema de las competencias como respuesta a los exámenes ECAES (mayo, 2001), y posteriormente se presentaron los reglamentos de los exámenes de Estado de Calidad de la educación Superior (junio, 2003).

Esta idea de calidad centrada en la productividad, se refleja en el proyecto Tunning para América Latina, en el cual se propone la necesidad de la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables, y para ello se adoptan como punto de referencia las competencias (Proyecto Tunning América Latina, 2004-2007). Estas competencias no se relacionan con la historicidad de los saberes o la epistemología de los mismos o con la responsabilidad ética y ciudadana en el aprendizaje, sino como una “combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades, y habilidades” (Tunning, 2007). Estas competencias permiten en términos productivos definir los perfiles profesionales, seleccionar las clases de conocimiento que pueden ser apropiadas para acceder al mundo del trabajo (Tunning, 2007, p. 38).

En ese sentido, Ronald Barnett (2001) mira las competencias como una categoría emergente en ese nuevo paradigma curricular de la universidad que está bajo el peligro de las leyes del mercado y de una concepción unidimensional y operacionalista del conocimiento: "... las capacidades operacionales que la sociedad persigue, anuncian un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de manera demasiado limitada..." (Barnett, 2001, p. 32). Así, contrapone el concepto de competencia a los de comprensión o sabiduría. Barnett mira que ha habido una transición de lo que nombra como competencia académica, a lo que ve como una competencia meramente operativa. Sugiere que al ser el currículo un proyecto epistemológico, en ese sentido lo que está sucediendo es un cambio de paradigma epistemológico: "la pregunta clave que se le plantea al egresado antes de entrar en el mercado de trabajo ya no es ¿qué es lo que sabe? Ni menos aún ¿qué es lo que comprende? sino más bien ¿qué puede hacer?" (Barnett, 2001, p. 76). Continúa diciendo:

... las capacidades operacionales que la sociedad persigue anuncian un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de manera demasiado limitada [...] términos como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren en cambio otros como habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad (Barnett, 2001, p. 32).

Barnett afirma que la universidad hoy no asume los problemas generales de la sociedad sino que está enfocada a impartir "habilidades transferibles" a los estudiantes a fin de que puedan buscar un lugar en el mercado de trabajo.

Desde esta perspectiva, es claro que la mirada sobre las competencias debe tener un carácter crítico, en el sentido de develar las relaciones de dominación y ocultamiento que pueda entrañar este discurso que está en el presente de las propuestas curriculares universitarias.

Método

El enfoque adoptado es de naturaleza cualitativa. Además de dar cuenta de los presupuestos epistémicos sobre los que se fundamentan las competencias, en este estudio se pretendió también propender por el mejoramiento de las prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación. De ahí que el supuesto básico del diseño adoptado, siguiendo a la investigadora Ortrun Zuber-Skerritt (1992), se basó en que los actores curriculares pueden aprender y crear conocimiento:

- Con base en su experiencia concreta.
- A través de la observación y la reflexión sobre la experiencia.
- Formando conceptos y generalizaciones.
- Comprobando las implicaciones de estos conceptos en nuevas situaciones, las cuales guiarán una nueva experiencia concreta y, por tanto, el comienzo de un nuevo ciclo.

La base de datos estuvo constituida por 39 entrevistas –de 81 aplicadas– a actores curriculares de la Universidad de la Salle (11 fueron a directivos, 12 a profesores y 16 a estudiantes de pregrado y posgrado), y 14 proyectos de investigación en el tema de competencias, realizados por estudiantes de la Maestría en Docencia para optar por el título de Magíster. Estos proyectos se desarrollaron en distintos niveles de formación (básica, media, secundaria y universitaria) y en diversas áreas del conocimiento (matemáticas, lenguaje, administración y ética, entre otras).

Se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas a partir de un protocolo elaborado por el equipo de investigación. Dicho formato fue construido con base en los objetivos específicos, que dieron origen a unas categorías encubiertas (intereses de los investigadores) y luego si las preguntas que operaron como dispositivos de conversación para develar las creencias en torno a las competencias, la formación y las prácticas.

En el marco de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, se acompañó la realización de 7 proyectos de grado; 3 vinculados a las competencias éticas y políticas, 2 sobre las relaciones entre las competencias y el currículo, y 2 más que exploraron la dimensión pedagógica de las competencias.

Análisis de la información y resultados

Las entrevistas fueron analizadas con base en la técnica de análisis preliminar de Phil Carspecken (1996) descrita por Santos (2007). Siguiendo los siguientes pasos:

Lo primero que se realizó fue un ejercicio de codificación de las entrevistas, identificando posibles significados subyacentes y patrones importantes para el análisis, inicialmente en una mirada de bajo nivel (low-level coding), es decir, mirando palabras explícitas en torno a los tópicos de las competencias, y luego desde una reconstrucción inicial de significados, o sea, un ejercicio de inferencia de nivel medio y alto. Los códigos que emergieron y que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

Código	Definición
Concepto	Se refiere a ideas, opiniones, nociones sobre lo que son las competencias.
Formación	Se refiere a ideas, opiniones, creencias en torno a lo que debería ser el proceso de formación en competencias.
Evaluación	Se refiere a opiniones y prácticas sobre la evaluación desde la perspectiva de las competencias.
Prácticas	Se refiere a experiencias concretas y reales que los actores relacionan con la formación en competencias.

Lo segundo, fue la recopilación de los fragmentos de cada uno de los códigos en nuevos archivos, segmentos representativos de los patrones de acción.

De este corpus se elaboraron matrices de análisis en las que se buscó identificar las distintas voces presentes en los informantes, las recurrentes y las contradictorias. La siguiente tabla ilustra la relación entre los códigos-categorías iniciales y los indicadores.

Códigos-categorías	Indicadores
Concepto	Interés instrumental
	Interés emancipador
	Desconcierto-incredulidad
	Mirada crítica
Formación	Perspectiva instrumental
	Perspectiva integral

Prácticas	Centradas en el texto
	Virtuales
	Trabajo de campo
	Trabajo autónomo
Evaluación	Legitimación de los ECAES
	Crítica a los ECAES

De este material, y luego de reconocer patrones de pensamiento según tipo de actor curricular, programa y sede, en un ejercicio de triangulación por informante, se articularon campos de significado, es decir, “una gama de posibilidades identificadas por el investigador, vividos como posibilidades dentro de un campo de otras posibilidades” (Santos, 2007, p. 28) lo que implica la necesidad de articular tantos campos de significado como sean posibles, de tal manera que den cuenta de los matices encontrados. Es claro que “esta reconstrucción no es una garantía de la articulación de los campos reales que cada actor vivencia, por lo que debe verse como preliminar, siempre abierta a reconstrucciones adicionales, observaciones continuas y entrevistas” (Santos, 2007, p. 28).

En el caso de los trabajos de grado, el análisis se orientó a partir de la categoría de interés del conocimiento propuesto por Jürgen Habermas (1984). En tal sentido, las creencias de los actores curriculares acerca de las competencias fueron analizadas a partir del concepto de interés, el cual se asume como expresión cognitiva y racional de las acciones que los individuos realizan en el mundo de la vida. En otras palabras, conocimiento y acción son una misma cosa, en tanto que se considera que los actores curriculares, en el caso de este estudio, poseen unas creencias acerca del concepto de competencias según las acciones que ellos realizan en contextos educativos.

Para este ejercicio, los conocimientos se refirieron a las competencias cuyas creencias se plantean en forma de problemas de investigación; problemas en los cuales se expresan los valores culturales, sociales, pero también las dimensiones técnico-instrumentales presentes en una comunidad, en este caso la educativa.

En términos pedagógicos y para efectos de la organización del proyecto, las creencias acerca de las competencias según los intereses del conocimiento se determinaron, siguiendo a Habermas, en técnicas, prácticas y emancipatorias.

Conclusiones e implicaciones

Tensiones acerca del uso de las competencias

Primera tensión: concepto de competencia: En esta tensión se encuentran, al menos, tres aspectos por destacar. Inicialmente, la necesidad de preguntarse por las razones en que se establece un vínculo entre competencia y evaluación. Estas preguntas permiten hacer una mirada crítica del discurso y encontrar los orígenes teóricos del concepto y las adaptaciones que se han hecho para lo formativo desde los ámbitos de la empresa y el mercado, nos permite analizar las estructuras de poder y las formas de valoración que tenemos acerca de los contextos. Entre éstos, el contexto educativo que está inmerso en un contexto cultural. De ahí que sea muy importante preguntarse ¿por qué adoptar este enfoque de competencias?,

y si en realidad este enfoque en la práctica difiere de otras prácticas evaluativas que se han implementado. En especial, hay que tener en cuenta que la evaluación por competencias es en la política pública un indicador de la calidad del sistema educativo.

Seguidamente, tenemos la escasa importancia dada al concepto de competencias, lo que trae como consecuencia el exceso de nominalismo. El tercer aspecto tiene que ver con la dificultad de precisar, cuando se habla de competencia como saber hacer, ¿qué se entiende por contexto a la hora de definir el “saber hacer”? Para algunos se trata de los contextos sociales o simplemente de los laborales, para otros la referencia son los contextos disciplinares, sin embargo:

Los contextos educativos reales están lejos de aplicar las competencias como deberían hacerlo. Éstas se convierten en una categoría de evaluación que califica al estudiante en términos de aprehensión y no de aprehensión. Es una necesidad, un deber, preguntarnos si el marco teórico de formulación de las competencias es coherente con el marco de aplicación de las mismas.

Además, tal como se está asumiendo,

El saber hacer en contexto, propio de las competencias, imposibilita comprender y evaluar con calidad los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes en las aulas de clase; permite, superficialmente, evaluar qué hacen en un momento y cómo se desarrollan conocimientos mediatos.

Finalmente, la dificultad radica en que los contextos al ser objeto de evaluación, tienen que plantear cómo, por qué y qué evaluar. Aquí es donde desafortunadamente se pasa de evaluar a calificar.

Segunda tensión: la praxis evaluativa: La evaluación por competencias se asume como una estrategia que hace posible la transformación de las prácticas formativas:

Esto sí supondría entonces modificaciones en las prácticas educativas, participación comprometida en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto de los que enseñan como de los que aprenden con sus conocimientos e interpretaciones y hacer propias las nuevas propuestas curriculares.

Así, el asunto de la “evaluación por competencias” debería responder a construir alternativas, perspectivas e interpretaciones de la realidad, colocar el conocimiento, las habilidades y las actitudes a prueba para lograr un desempeño adecuado y oportuno en diferentes contextos o situaciones. De tal modo que,

... a nivel institucional habría necesidad de cambiar los objetivos académicos referidos a contenidos, por proyectos referidos a procesos y desempeños teniendo en cuenta la creatividad.

Otro aspecto se refiere a proponer prácticas evaluativas tales como el trabajo cooperativo como una

... gran herramienta que ayuda a tener procesos permanentes, a dar continuidad a proyectos, a desarrollar competencias estratégicas; proponen cambios institucionales, desarrollan capacidades cognitivas, aseguran la aplicabilidad del conocimiento necesario para dar solución a problemas y esto da la oportunidad a los estudiantes de no recurrir a respuestas inmediatas ni puntuales sino de impacto.

Tercera tensión: la equidad social: Hay que estar atentos frente a un discurso acrítico de las competencias porque éstas se reducirían a ser sólo una respuesta a las necesidades del nuevo capitalismo, lo que acentuaría la exclusión y las diferencias.

Adicionalmente, se debe interrogar acerca de la relación entre competencias con el surgimiento de nuevos grupos socio-culturales: ¿Qué papel juegan en las propuestas de competencias la emergencia de nuevos grupos sociales de acción y nuevos actores pedagógicos tales como propuestas etnoeducativas y educación para niños con necesidades especiales, entre otros?

Competencias interpretativa, propositiva y argumentativa

El lenguaje se considera vinculado con la comunicación y la acción humana. En tal sentido, éste, en situaciones de evaluación, no sólo se relaciona con los procesos cognitivos, sino que también se refiere a lo que hacemos con lo que aprendemos. En otras palabras:

... el lenguaje y la comunicación son dos elementos fundamentales en la evaluación de las competencias, ya que mediante éstos, el estudiante será capaz de interactuar con otro interlocutor, haciendo preguntas o simplemente respondiendo a determinados ejercicios.

En otras reflexiones, el lenguaje no sólo es la base de la formulación científica, también es mediador entre lo que el estudiante aprende y lo que hace con lo que aprende. El lenguaje en situaciones de evaluación, es situado; en otras palabras no se reduce a ser una herramienta, sino la expresión propia de la naturaleza humana, a partir de la cual se comprende el mundo y se participa en él. De ahí la importancia que se le otorga al lenguaje y a la comunicación en la evaluación, porque: “sin el lenguaje, eso que el estudiante procesa en su cerebro no sería públicamente reconocido, ya que no habría forma de mostrarlo al mundo sin lenguaje”. En este mismo sentido:

... el lenguaje no se reduce a una herramienta laboral o para participar en grandes industrias, sino que se constituye como el escenario donde el ser humano interviene, se apropia y comprende no solamente el mundo sino también a sí mismo en el mundo.

Establecida la importancia del lenguaje y la comunicación en la evaluación, se definió la competencia interpretativa como: “comprensión de información en cualquier sistema o forma de representación”. Esta competencia está relacionada con la interpretación de textos o con la capacidad de otorgarle sentido a lo que se aprende: “... quiere decir que él es capaz de darle un sentido a lo que se aprende...”

La competencia argumentativa se entendió como: “explicación y justificación de acciones”. Así pues, ésta no se reduce a la explicación y justificación de textos disciplinares de carácter científico, también se relaciona con lo que se hace en la vida cotidiana. En términos evaluativos la competencia argumentativa implica que: “... el estudiante debe mostrar su punto de vista de algún tema dando razones y argumentando debidamente...”

Finalmente, la competencia propositiva comprendida como: “producción y creación”. En la competencia propositiva recae el carácter creativo y generador de los problemas del conocimiento, pero también la solución de los mismos.

Evaluación y participación

Se afirma que:

... las prácticas evaluativas están en constante desarrollo, y que su evolución responde a un contexto y una permanente participación de los educandos, donde éstos vean la importancia de su papel y lo determinante de su aporte en el desarrollo del proceso evaluativo, pues la evaluación, a mi pensar, es la conciliación entre docente, educando y contenido científico. La incidencia de llevar un proceso evaluativo donde cada una de sus partes se sienta protagonista, conlleva a la vinculación de las habilidades y destrezas del alumno al campo científico, donde no se sentirá

agredido ni discriminado en su saber, por la evaluación. Así se puede dar a la evaluación el carácter científico y la validez que ésta requiere...

Se plantea entonces, que los actores del proceso de aprendizaje tengan una participación protagónica en las prácticas evaluativas, para así tener un verdadero impacto en la calidad de la educación. La propuesta radica en hacer de las prácticas de formación un asunto de *todos*. Esto significa que en el aprendizaje y en la gestión de la escuela, estén involucrados en la toma de decisiones y en las deliberaciones los estudiantes, los profesores, los administrativos, la sociedad civil. La educación se constituye en asunto de deliberación pública.

Sin embargo, es sintomático que éste es un aspecto que no se discute, tal vez porque se da por obvio, pareciera ser natural que el profesor es quien determina qué, cuándo y cómo evaluar; es más, hoy en día cuando en las universidades se está imponiendo el estándar de la norma, es el omnisciente mercado quien determina la forma y el fondo de la evaluación.

Finalmente, es interesante pensar que la evaluación es un asunto democrático, en tanto que los que participan, evalúan para valorar y tomar decisiones. No obstante, habría que preguntarse ¿quién decide, qué, cómo, cuándo y para qué evaluar?

Competencias en el contexto de la Universidad de la Salle

La discusión en torno al tema de las competencias en la Universidad de La Salle, se ha dado un poco, tal vez como en el resto del país, de una manera, si se quiere, obligada por los dispositivos de evaluación externa tipo ECAES y por los factores internacionales tipo Proyecto Tunning, esto genera en las creencias de los actores curriculares una serie de situaciones que es importante tener en cuenta:

- Se siente una especie de desconfianza frente al discurso, el hecho de que se piense que se trata de lo mismo pero con otro nombre, dificulta una discusión razonable sobre el asunto y entorpece cualquier posibilidad de transformación curricular.
- Aunque la Universidad ha definido las competencias en el sentido de dimensiones humanas (Documento No. 23), hay en los actores curriculares una enorme variedad de concepciones, algunas veces contradictorias entre sí. Esto ratificaría un poco la percepción de los teóricos de que el concepto de competencia opera como un significado flotante, como un dispositivo retórico de legitimación de un discurso con intencionalidades más económicas que académicas.
- Se percibe un énfasis de tipo instrumental en las concepciones sobre competencias, y con éste una marcada orientación a entender la formación universitaria sólo desde la perspectiva laboral. Esto conlleva a un sobredimensionamiento de lo que en términos coloquiales se llamaría lo práctico, sobre lo teórico, es decir, un desprecio por el discurso y la fundamentación conceptual y una exaltación de lo útil.
- Lo anterior ha hecho que las prácticas del aula se vuelquen más a una actividad de los estudiantes, no siempre pensada y reflexionada, delegando el rol indelegable del maestro en la enseñanza. De aquí se entiende la necesidad del desarrollo de unas sólidas competencias argumentativas e interpretativas, ligadas a los procesos lectoescriturales en la educación superior. Pero, además, de la necesidad de unos desempeños, tomando una categoría de una propuesta didáctica en particular, a través de los cuales los estudiantes dan nueva forma, amplían y aplican en diferentes contextos lo que han aprendido o lo que ya saben. Los desempeños deben propiciar el desafío a los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático y rígido. Un desempeño es acción pensante, acción reflexiva, acción que permite decidir. El asunto de las competencias debe llevar a que la Universidad piense seriamente en los temas de la didáctica.

- Respecto a la evaluación, es importante discutir ampliamente el tema de los ECAES y fijar una posición oficial al respecto, haciendo uso de la autonomía universitaria. Es posible ver que en algunas facultades se preparan intencionalmente para este tipo de exámenes y que animan u obligan a sus profesores a desarrollar evaluaciones tipo encuesta. Habría que mirar con seriedad el tipo de instrumentos que se realizan y las intencionalidades de la evaluación con respecto a la formación.

Bibliografía

- Abouchaar (2005). El Mantra de la Educación por Competencias: Análisis del Discurso. VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso. América Latina en su Discurso. Libro de Resúmenes. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Austin, J. (1955, 1990). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós. Trabajo original publicado en 1955.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bermúdez, Á; Escobar, H. y Jaramillo, R. (2001). *Guía evaluación de la competencia para la comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana*. Colombia: Tercera aplicación en calendario A. Sed-Universidad Nacional de Colombia.
- Bogoya, D. (2000). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bustamante, G. (2001). Las Competencias Lingüística, Ideológica y Comunicativa, a propósito de la evaluación masiva en Colombia. *El concepto de la competencia. Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Alejandría.
- Bustamante, G. (2002). La moda de las competencias. *El concepto de la competencia. Una mirada interdisciplinaria*. Vol. 2. Bogotá: Alejandría.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización. Las competencias en la educación colombiana*. Bogotá: Alejandría.
- Chomsky, N. (1973). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Buenos Aires: Sudamérica.
- Chomsky, N. (1978). *La lingüística Cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Contreras, H. (1969). *La revolución chomskiana*. USA: Universidad de Washington.
- De Estado: una Propuesta para la Evaluación por Competencias*. Bogotá: ICFES.
- Grundy, S. (1994). *Teoría y praxis del currículo* (2ª Ed). Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo 1. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- Heller, A. (1989) *Ética ciudadana y virtudes cívicas*. En: Ágnes Heller y Ferenc.
- Herrera. M.; Pinilla. A., Díaz. C. e Infante, R. (2005). La contracción de cultura política en Colombia. *Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hoyos, G. (2000). *Formación ética, valores y democracia*. Bogotá: ICFES.
- Hume (1739, 2000). *Tratado de la naturaleza humana. Libro 3. Acerca de la moral*. Argentina: Eudeba.

- Hutcheson (1700, 1999). *Escritos sobre la idea de virtud y sentido moral*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista forma y función*, 9, 13-37.
- Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*. Madrid: An-thropos.
- ICFES (1999). *Antecedentes y marco legal del examen de estado. Grupo de evaluación de la educación básica y media*. Bogotá.
- Garay, J. (2002). *Colombia: entre la exclusión y el desarrollo. Propuestas para la transición al Estado social de derecho*.
- Jaramillo, R.; Bermúdez, Á.; Escobar, H. (2001). *Guía evaluación de la competencia para la comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana*. Tercera aplicación en calendario A. Sed-Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. (1999). El carácter dialógico de la evaluación: la contribución del área de lenguaje y literatura en la evaluación por competencias. *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. (pp. 39-60) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lyons, J. (1974). *Chomsky*. México: Grijalbo.
- Marín, L. (2002). Competencias: “saber hacer”, ¿en cuál contexto?. *El concepto de la competencia. Una mirada interdisciplinaria*. Vol. 2. Bogotá: Alejandría.
- Miñana (2006). *Sobre la Misión de la UN: Un esfuerzo por entender el punto de vista de los reformadores*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. et al. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Molano, M. (2006). La pedagogía por proyectos mediante proyectos de aula en la clase universitaria. *Prácticas Pedagógicas Universitarias*. Bogotá: UNISALLE.
- Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (1995, octubre). San Carlos de Bariloche, Argentina.
- Quintero, M. (2007). *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia*. Tesis doctoral.
- Ruiz, A y Chaux, E. (2005). *La Formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Santos, D. (2006). *La formación en competencias en el contexto universitario lasallista: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación*. Bogotá: Proyecto de investigación. Universidad de La Salle.
- Santos, D. et al. (2006). Prácticas pedagógicas una mirada desde una etnografía crítica sobre el aprendizaje autónomo en la educación superior colombiana. *Prácticas Pedagógicas Universitarias*. Bogotá: Unisalle. pp. 25-34.
- Searle, J. (1981). *La revolución de Chomsky en lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Torrado, M. (1998). De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. *Serie investigación y evaluación educativa*. Bogotá: ICFES.
- Torrado, M. (2000). El desarrollo de las competencias: una propuesta para la educación ciudadana. *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Vasco, C. (2004). *Entrevista acerca de la Competencia*. Bogotá: Colombia.
- Vinent, M. (2000). Lenguaje y competencias. *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zubiría, S. (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. *El concepto de la competencia. Una mirada interdisciplinaria*. Vol. 2. Bogotá: Alejandría.

La gestión escolar en educación básica de México

Marcelino Guerra Mendoza¹
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

Es importante resaltar que la gestión escolar en nuestro país tuvo gran importancia en el Programa Educativo 1995-2000. Sin embargo, al paso del tiempo se fue desvaneciendo el interés por la misma, en la cúpula del sistema educativo, trayendo como consecuencia una serie de contradicciones y duplicación de acciones al interior de los centros escolares. La verticalidad del Sistema Educativo imposibilita la realización de actividades que no se encuentren avaladas por la autoridad correspondiente, aunque las comunidades educativas de las escuelas estén convencidas de llevarlas a cabo, lo que trae consigo una confusión enorme, tanto de conceptualización, como de concreción metodológica para su puesta en práctica.

Casi para concluir el sexenio correspondiente al Programa Educativo señalado, la Secretaría de Educación Pública se dio a la tarea de elaborar y editar dos textos importantes, *Elaboración del diagnóstico en la escuela* y *El proyecto escolar*, que pudieron ser orientadores para la realización de la gestión centrada en la escuela. Lamentablemente, llegaron tardíamente a las escuelas, y por múltiples razones los directores no los difundieron para ser analizados, reflexionados y discutidos entre sus comunidades.

Mientras estos documentos orientadores aparecían, la multiplicidad de interpretaciones e intenciones de cómo llevar a cabo la gestión escolar desde un marco diferente al administrativo, la confusión y el hartazgo de tantas actividades encomendadas al director y personal docente de las escuelas, hizo que se negara en los hechos la posibilidad de discutir y buscar consensos para la concreción del currículo desde la escuela misma. Como es de todos conocido, esta política educativa señaló “el qué y para qué” llevarla a cabo, pero careció del “cómo y cuando”, así como los recursos con que se contaría para ponerla en práctica, lo que representó una desarticulación sustantiva entre el discurso y la acción o práctica educativa.

No obstante, en la problemática referida es importante destacar la importancia que tiene llevar a cabo un proceso de gestión escolar desde una óptica sociocultural para avanzar en mejorar y favorecer los aprendizajes de los alumnos. Entre otras cuestiones, se propicia la participación colectiva de la comunidad escolar y se establecen compromisos concretos para mejorar y elevar la calidad de los servicios educativos que ofrece la escuela.

En este contexto, el objetivo principal del presente artículo, es analizar y discutir algunas situaciones que limitaron el desarrollo y fortalecimiento de la gestión centrada en la escuela en nuestro país, por lo que se abordará, en primer lugar, el compromiso que tiene el SEN de ofrecer una educación de calidad y relevancia para enfrentar los retos provocados por la crisis económica, social y política en la que se encuentran los países pobres y extremadamente pobres, fomentando de manera prioritaria, la participación y la autonomía de las comuni-

1 Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

des escolares. Del mismo modo, se planteará el sentido que tiene ubicar a la escuela como unidad básica del SEN para el desarrollo de un proceso de gestión centrado en la escuela.

En segundo lugar, se exponen los motivos por los que la gestión centrada en la escuela tiene que partir de la discusión, análisis y consensos de las comunidades escolares para diseñar, planear, organizar, desarrollar y evaluar un proyecto propio de cada centro escolar, lo cual exige atender la necesidad de reconstruir la organización y cultura escolar que imperan actualmente en las instituciones educativas. En este sentido, se plantea la necesidad de ubicar a la organización escolar como un ámbito fundamental a ser considerado en un proceso de gestión escolar. Del mismo modo, se destaca la importancia que tiene construir una cultura fuerte al interior de las instituciones, que permita la participación de los actores del hecho educativo en el trabajo colectivo, de manera que permitan avanzar en la innovación de estrategias y mecanismos pausados pero con solidez, hacia la formación integral de la población estudiantil.

Desarrollo

La política de gestión escolar surge a partir de los acuerdos y mandatos de orden internacional, emanados de diversas convenciones, conferencias y encuentros educativos realizados a principios de la década pasada entre países pobres, principalmente, de América Latina y del Caribe. En estos foros internacionales, se establece como premisa fundamental que la educación, impartida a través de los sistemas educativos de los países subdesarrollados, será la forma de paliar las consecuencias insalvables que han traído consigo las crisis económicas y el fenómeno de la globalización económica y política mundial. De tal modo que la educación tendrá que estar orientada por valores de igualdad, democracia y libertad, para estar en condiciones de aspirar a edificar una educación basada en los principios de equidad, participación y autonomía desde los centros educativos.

Según Namo de Mello (1990), las reformas educativas que venían experimentando los Sistemas Educativos desde la mitad de la década de los años 80, tenían que ver fundamentalmente con la preparación de ciudadanos capaces de convivir en la diversidad, de manera integral y solidaria, y de incorporarse al sistema productivo propio de cada país, haciendo uso racional de las nuevas tecnologías. De tal forma que las necesidades de aprendizaje y modos de gestión en las escuelas tenían que variar significativamente, al grado que constituirían una orientación importante para la formulación de políticas, y tendrían como objetivo primordial el desarrollo de un espíritu crítico en los educandos, así como prepararlos para la vida a través de una estrategia articuladora desde el sistema educativo hasta el salón de clases.

Las necesidades básicas de aprendizaje y las demandas educativas de las sociedades modernas, tienen que ver principalmente con el país, el contexto sociocultural y económico y el progreso tecnológico, pero deben estar centradas, de manera sustancial, en la lectura y escritura, en la flexibilidad, autonomía y adaptación, en la resolución de problemas, en la toma de decisiones y en el aprendizaje continuo. Esto exige a su vez una mayor apertura e interacción con el medio social, una planificación curricular sobria en cuanto a la diversidad de las disciplinas y la construcción de objetivos cognoscitivos más ambiciosos.

Del mismo modo, tendría que realizarse una elección de objetivos estratégicos y de gestión, que permitieran encontrar un equilibrio entre equidad y calidad, la creación de oportunidades de acceso a la escuela, una amplia comprensión de ideas y valores, la adquisición de conocimientos y habilidades sociales básicas, el desarrollo de actitudes y habilidades para mejorar de manera inteligente los instrumentos de la racionalidad tecnológica, y la formación de hábitos y valores que favorezcan la convivencia con el cambio. Así, la política educativa

para la educación básica tendría que abocarse fundamentalmente a priorizar como función de la escuela el aprendizaje para vencer el fracaso escolar, la repetición y la deserción, para lo cual es necesario desarrollar una gestión pedagógica que permita cubrir las necesidades de aprendizaje antes señaladas.

En este contexto, es pertinente ubicar la política de Gestión Escolar planteada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la cual aunque pareciera ser original en un inicio, sólo intenta responder a los planteamientos que resultaron de convenciones, conferencias y acuerdos de orden internacional (Jomtiem, Tailandia 1990; CEPAL-UNESCO 1992; Declaración de Quito 1991; etc.), sin estar preparados para realizar las acciones correspondientes a tales determinaciones.

En el PDE 1995-2000, este nuevo significado de la gestión escolar queda delineado a través de las siguientes líneas generales:

- Una colaboración estrecha entre maestros y directivos.
- Identificación de las necesidades concretas en las escuelas.
- Organización de actividades y tiempo escolar.
- Asignación de responsabilidades y tiempos para su cumplimiento.
- Adopción de estrategias de acción educativa acordes a las necesidades particulares de cada escuela.

Pese a los distintos cambios adoptados en la década de los 90, dentro del Sistema Educativo Nacional, y en particular en el nivel de Educación Básica (Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica 1992, la Ley General de Educación 1993, la federalización, carrera magisterial y el cambio de planes y programas entre los cambios más espectaculares) continúan experimentándose en materia de gestión, fórmulas y estrategias que no responden a las características y necesidades educativas del país. Diversos diagnósticos han dado cuenta del grave deterioro en que se encuentra el nivel educativo básico, tanto en aspectos de cobertura y atención a la demanda que se creían ya superados, como en lo relativo a la calidad, relevancia y pertinencia social de la educación a la que tiene derecho la población mexicana. Ante la enorme complejidad de los problemas, las iniciativas hasta ahora adoptadas representan sólo el inicio de un largo proceso de cambios que requieren de acciones sostenidas y de esfuerzos continuados en todos los planos de la realidad educativa, social, cultural y política, para que las transformaciones que se pretenden sean de fondo y no sólo de forma.

Como puede advertirse, resulta extremadamente contradictorio que un país como el nuestro llegue a establecer acuerdos frente a organismos de esta naturaleza, que difícilmente llegará a cumplir; el peso que tiene actualmente el modelo económico de corte neoliberal dista mucho de considerar como una de sus prioridades la solución a la problemática educativa, social y política por la cual atraviesa el país. Cuando el interés se centra en las cuestiones financieras para “poder competir en los mercados internacionales” y favorecer los intereses particulares de grupos o individuos, se dejan de lado prácticas y procesos fundamentales que hacen a una nación libre, participativa, autónoma y democrática.

No obstante esta contradicción de origen, en el SEN se intenta seguir los planteamientos establecidos por los organismos internacionales para dar cumplimiento a los ejes rectores que deben considerarse para que la educación contribuya significativamente en el desarrollo de la población. Uno de estos ejes es considerar a la escuela como la unidad básica de los Sistemas Educativos. Por tal razón, resulta fundamental centrar la atención en los procesos, prácticas y actores del hecho educativo, principalmente en lo concerniente a los cuerpos directivos, quienes tienen la encomienda de promover y propiciar la participación de la co-

munidad escolar en el logro de los objetivos educativos, mediante la construcción colectiva de un proyecto particular en cada escuela.

Sin duda, la escuela tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad y relevancia para enfrentar los retos provocados por la crisis económica, social y política en la que se encuentra la población de los países como el nuestro. Esto implica fomentar, de manera prioritaria, la participación y autonomía de las comunidades escolares a través *de un proceso de gestión centrado en la escuela*. Dicho proceso se define como aquel que potencia las relaciones e interacciones de la comunidad escolar para el logro cualitativo de los fines y funciones educativas que la escuela tiene socialmente encomendadas y que se traducen, de manera concreta, en la formación de individuos capaces de incorporarse a la vida pública y productiva de la sociedad.

Comprender el proceso de gestión al interior de las escuelas, requiere de echar mano de los recursos explicativos disponibles, por lo que resulta conveniente examinar diferentes modelos de gestión educativa (Borell, 1988), como herramienta para avanzar de manera cada vez más amplia y completa en el conocimiento de la realidad interna de las escuelas. Cada uno de estos modelos, destaca de determinada manera cuatro aspectos centrales y constitutivos de la organización escolar: los objetivos, la estructura, las relaciones con el entorno y el papel del liderazgo.

Desde los ‘modelos formales’, *los objetivos* se fijan a nivel institucional y la evaluación de las actividades escolares se hace según los propósitos oficiales; consideran a *las estructuras* como realidades objetivas y visualizan a la escuela como sistema cerrado a las influencias del *entorno*. El *líder* oficial tiene un papel claro en la toma de decisiones; es quien determina los objetivos y formula la línea a seguir.

En los “modelos democráticos”, los miembros de una organización definen de común acuerdo los objetivos de ésta, en tanto aceptan que siempre es posible llegar a un consenso basado en valores comunes. Consideran a las estructuras de manera horizontal, como realidades objetivas donde los individuos, se involucran en la toma de decisiones. No se explican las relaciones con el ambiente porque es difícil localizar dónde se toman las decisiones. Las líneas a seguir surgen de un proceso de discusión en comités y en grupos formales e informales. El líder es un participante más.

Por su parte, “los modelos políticos” dan más importancia a los objetivos de los grupos o departamentos que a los objetivos institucionales. Es común el surgimiento de conflictos debido a que cada uno de los grupos quiere promover sus propios objetivos. La estructura es uno de los elementos más inestables y conflictivos de la institución. Se piensa que ésta surge de los procesos de intercambio y negociación. La sociedad es vista como un elemento de interés en el complejo proceso de negociación que caracteriza la toma de decisiones en educación.

Los “modelos subjetivos” otorgan más importancia a los fines de los individuos que a las instituciones o grupos. El concepto de objetivos institucionales es sustituido por los objetivos personales de cada uno. Contemplan la estructura como resultado de las relaciones entre los individuos. Las personas dan diferentes interpretaciones de cada situación, y estas variaciones se deben a diferentes entornos e influencias externas que cada uno recibe. Quitan importancia al concepto de liderazgo e inciden más en los atributos personales de los individuos que ocupan una posición importante en la organización.

Finalmente, “los modelos ambiguos” plantean que los objetivos son problemáticos y poco claros, razón por la cual se pueden justificar diferentes comportamientos. La estructura puede estar sujeta a una variedad de interpretaciones debido a la ambigüedad y autonomía

de los grupos al interior de las organizaciones complejas. Consideran al entorno como fuente de incertidumbre que contribuye a la ambigüedad de la organización, lo cual incide en la inestabilidad de los líderes y las dificultades asociadas a la falta de productividad.

A partir de estos modelos posibles, Borrell plantea que conocer sus características es importante para identificar tanto la estructura y tipo de relación que se tiene en una escuela determinada, como la pertinencia o no de la misma en función de las metas que se desean lograr. De este modo, resulta factible analizar y evaluar el proceso de gestión que se sigue al interior de las escuelas desde un punto de vista cualitativo, bajo la consideración de que es posible, la mayoría de las veces, encontrar características de distintos modelos en una sola escuela.

Adicionalmente, si se aprende a reconocer la existencia o, mejor dicho, la coexistencia de diferentes modelos de gestión en una misma escuela, resulta completamente inconveniente considerar a las escuelas como entidades estáticas que pueden modificarse por simple decreto; es preciso concebirlas en toda su complejidad y dinámica para entender que las transformaciones requeridas son de fondo, posibles de consolidarse a mediano y largo plazo, pues existen tradiciones e inercias sociales forjadas a lo largo del tiempo que se convierten en fuertes resistencias al cambio.

El hecho de haberse decretado en nuestro país, desde el nivel superior del SEN, que las escuelas se convirtían en la espina dorsal del mismo, y por consiguiente que tendría que generarse un proceso de gestión en su interior para mejorar la calidad de los servicios educativos, así como dar mayor cobertura con equidad a la población en edad escolar, ha resultado ser, en el mejor de los casos, una serie de buenas intenciones para no pocos sistemas educativos estatales.

Un aspecto omitido en los planteamientos oficiales pero vital en la realidad cotidiana, son los procesos y las prácticas que las escuelas mismas han generado a lo largo de su historia y que, definitivamente, rigen de manera central la vida escolar de la comunidad que en ellas participan cotidianamente. A esto se agrega la falta de un sistema nacional de actualización y superación profesional, establecido con oportunidad para los cuerpos directivos y docentes de las escuelas, a través del cual entrarán en contacto con el nuevo proyecto curricular a la par de una elaboración conceptual de la gestión y su problemática, pero fundamentalmente, que hubiera servido para orientar paulatinamente el cambio y la innovación educativa que demanda dicha problemática. Las resistencias al cambio tienden a ir más allá del simple decreto; es necesario que se conviertan en el centro de atención durante un proceso de gestión centrado en la escuela.

De acuerdo con Santos Guerra (1997), las escuelas son organizaciones que se han construido a lo largo del tiempo en un espacio determinado, con una forma y un estilo de vida propia, es decir, una cultura escolar. Del mismo modo, resulta pertinente recordar que la educación, como fenómeno complejo, ha sido abordada desde distintos ámbitos que en su parcelación es difícil su comprensión amplia y completa, pero ha sido importante esta especialización para profundizar en su conocimiento. Uno de esos ámbitos es el contexto donde la educación escolarizada se lleva cabo, es su ámbito institucional, el marco organizativo de la escuela. Sin embargo, la organización escolar ha ocupado un lugar secundario en el campo de las disciplinas y de la investigación educativa, tanto desde el punto de vista aplicado como conceptual.

Algunas de las causas de esta situación pueden ser las siguientes:

- Se piensa que las escuelas son organizaciones simples que no necesitan una profundización en el análisis de su funcionamiento.

- Se relega a la Organización a una cuestión ordenancista, alejada de la práctica, que depende sólo de las instancias superiores de la administración que son las encargadas de regular el funcionamiento de los planteles.
- Se concede un papel preponderante al proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente dicho, atribuyendo a la organización un carácter meramente subsidiario.
- No existen investigaciones concisas sobre organización escolar.
- La formación, actualización, superación y el ejercicio profesional de los docentes y cuerpos directivos, ha sido eminentemente disciplinar.

Debido a este estado que guarda la organización escolar como objeto de estudios, el tipo de soluciones que se ponen en práctica en este ámbito tienden a ser producto del sentido común, de la aplicación de ciertas recetas administrativas o bien de la intuición individual, cuando lo que realmente se requiere es un trabajo de investigación de corte cualitativo y la adopción de soluciones que permitan consolidar su impacto en el mediano y largo plazo, no sólo de manera emergente.

En el nivel del SEN, desde donde se dictan las políticas y se asignan los recursos, se aprecia cierto desinterés sobre la importancia que tiene la organización escolar como ámbito de la realidad educativa con estatus propio, de enorme complejidad e influencia en los problemas educativos que se intentan resolver, que por lo expuesto hasta el momento, en muchos sentidos es parte del problema, aunque hasta ahora la visión predominante haya sido concebirla junto con la gestión, como parte de la solución. Quizá por ello es que se continúan dando respuestas aisladas y apresuradas a problemáticas tan relevantes, como son: la reprobación, la deserción, el aprendizaje escolar, la socialización de la comunidad escolar, la preparación para la vida social y productiva de los estudiantes, la fragmentación de la enseñanza y de los aprendizajes del currículo de educación básica y, en general, el fracaso de las escuelas y del sistema en su conjunto en la educación de los alumnos. Así, las autoridades educativas han priorizado la revisión de “la organización y funcionamiento de las escuelas”, obviando el hecho de que la organización escolar es, como ya se dijo, parte del problema, además de que como disciplina aporta un conjunto de conocimientos que debieran interrelacionarse con otras áreas del saber educativo.

Así, tenemos que la organización escolar, como parte dinámica y activa en la realidad cotidiana, comprende aspectos culturales, relacionales, psicológicos, etc, que afectan la *racionalidad, colegialidad y flexibilidad* del conjunto de personas que integran la organización; así pues, las escuelas no existen como estructuras aisladas donde se insertan automáticamente los actores del hecho educativo, sino que gracias a su interacción social cotidiana es posible la existencia y transformación de tales estructuras (Santos Guerra 1997). Esto es lo que podría explicar en parte por qué los mejores diseños y proyectos curriculares se ven condenados al fracaso si no están contextualizados, si no toman en cuenta el ámbito organizativo donde se van a desarrollar, si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones. En definitiva, los profesores y el director, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad en el marco de una organización, junto con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales, en un contexto que nada tiene que ver con la idea de la escuela como serie de aulas protegidas por una campana de cristal que las pone a salvo de cualquier tipo de influencia externa.

En cuanto a las acciones más importantes desarrolladas por el nivel central del SEN con relación a la gestión escolar, vale la pena destacar la edición y distribución de los siguientes materiales de consulta y apoyo a las escuelas de educación básica: “Diagnóstico en la escuela-

la" (1998) y "El proyecto escolar" (1997). Sin dejar de reconocer su valor intrínseco como camino posible para resolver el "cómo" ni la ayuda que pueden prestar a los docentes y directivos interesados en diagnosticar los problemas de su escuela o construir su propio proyecto escolar, estos apoyos no garantizan por sí solos la tan anhelada racionalidad, colegialidad y flexibilidad en el funcionamiento de las escuelas. Por un lado, fue tardía su distribución, sin la debida difusión y sensibilización hacia los actores educativos, y por otro lado, existe un vacío curricular y conceptual por parte de los directores y profesores para poner en práctica los planteamientos que contienen dichos materiales.

Además de la producción de materiales y recursos de apoyo, se requiere fundamentalmente instrumentar acciones dirigidas a modificar las estructuras y las formas de gestión y organización escolar que se realizan dentro y fuera de la escuela con miras a elevar la calidad de los servicios educativos en todos los niveles del SEN, y en particular en cada escuela, mediante la adopción de un enfoque más amplio de atención a la población en edad escolar, estableciendo una estrecha relación con la comunidad a la que cada una pertenece. Éstas son, sin embargo, líneas generales que poco se han atendido a través de la investigación y de la acción directa con los maestros y directores en las escuelas. Es necesario abrir los espacios para el trabajo colectivo, romper con una serie de inercias que dificultan la participación de la comunidad; poco se podrá avanzar con el simple decreto de impulsar un proceso de gestión centrado en la escuela, porque las comunidades escolares no están convencidas de la necesidad e importancia de estas cuestiones en la práctica educativa y en los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Es indispensable abrir todos los espacios posibles de análisis, reflexión y discusión al interior de las instituciones educativas, para que los actores del hecho educativo aprendan a problematizar su propia realidad escolar y encuentren conjuntamente las posibles soluciones. Mientras el individualismo y aislamiento de los profesores, directivos, alumnos y padres de familia sean las actitudes que predominen y orienten la práctica educativa, la gestión centrada en la escuela no pasará de ser una mera ilusión o falacia política.

Para Andy Hargreaves (1995), la irracionalidad de la organización burocrática ha llevado al individualismo y a la balcanización, ha impedido la colaboración y ha enajenado a los profesores y directores. En un sistema balcanizado, el todo es menos que la suma de las partes. Es por eso que en las actuales circunstancias, resulta necesario reflexionar acerca de la importancia que tiene avanzar, antes que en las innovaciones didácticas, en las soluciones organizativas que reclama cada escuela, ya que un proceso de cambio como el que se pretende, tiene implicaciones que van mucho más allá de los aprendizajes en el aula (Antúnez, 1994).

Con arreglo a este fin, resulta de interés la caracterización que realiza Gargallo (1995), de la escuela como una organización débil ante el reto de poner en marcha un cambio educativo al interior de las escuelas:

- La escuela es una organización débilmente articulada (dependencias despersonalizadas, participación burocrática, ausencia de evaluación sistemática).
- La coordinación es débil (modelo directivo no profesional y no intervencionista).
- La relación entre los factores formales y los funcionales es poco eficiente (no hay relación entre objetivos y funcionamiento y entre objetivos y resultados).
- Imprecisión y ambigüedad de metas (difíciles de concretar, desarrollar y evaluar).
- Decantación funcional en compartimientos estancos.
- Cultura escolar caracterizada por la insolidaridad de los docentes y una deontología poco definida.

De este modo, tal parece que según el tipo de organización que predomine en la escuela, será el tipo de interacciones que se promueven, y por consiguiente la configuración de un tipo de cultura determinada, misma que caracteriza a cada centro escolar. Así, puede hablarse de

una cultura autoritaria o una cultura participativa y democrática, donde la actuación de los directivos, maestros, alumnos y padres de familia, tiende a ser tan rígida o abierta como los códigos establecidos en la escuela lo permitan. En la escuela, la cultura funciona como un filtro que condiciona el sentido y el valor tanto de las realidades internas como externas de la institución. Una cultura fuerte o débil, inestable o estable, cerrada o abierta, condiciona indudablemente el alcance y la viabilidad de la intervención interna y externa (Pascual, 1988 y Rul, 1993).

En este sentido, cuando se piensa en la transformación de la escuela para atender y cumplir con los acuerdos y compromisos educativos y sociales que se establecen en la actualidad, es necesario considerar tanto los procesos y prácticas en las que intervienen los actores del hecho educativo, como las interacciones y el tipo de estructuras que le dan forma, sentido y significado a la escuela misma. Es innegable que una cultura escolar fuerte es imprescindible para un proceso de gestión centrado en la escuela. No pueden existir transformaciones consistentes si no se considera a la escuela en su totalidad como centro de cambio, y tampoco si los cambios en el diseño y desarrollo curricular no implican cambios en la organización escolar.

Una alternativa puede ser el diseño de estrategias para identificar cómo se construyen formas y estilos de participación colectiva e individual a partir de las interacciones de los actores en el contexto escolar, para atender y solucionar las diferentes problemáticas que cotidianamente enfrentan, las cuales van desde las normas y reglas disciplinarias, hasta las estrategias que se determinan para involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos. En resumen, la cultura alude a la historia y vivencias colectivas, a situaciones de tipo cualitativo más que a aspectos técnicos como la planificación, la presupuestación y las estrategias que garanticen la eficiencia y la eficacia de la organización.

Conclusión

La política educativa sobre gestión escolar, se ha dirigido hacia los actores educativos encargados de promover el desarrollo y consolidación de la misma al interior de las escuelas: los directores, supervisores e inspectores. Sin embargo, se carece, en primer lugar, de una concepción definida acorde con la situación del proceso de gestión en cada escuela; incluso se confunde a esta última con la mera administración de los recursos que tradicionalmente han realizado los directores; para ellos, una escuela “modelo” es aquella que entrega bien y a tiempo toda la documentación y requerimientos de diversa índole que hace la administración. Destaca también, de manera sobresaliente, la forma autoritaria de los cuerpos directivos para ejercer un férreo control y disciplina entre maestros y alumnos como garantía única para cumplir con los reglamentos internos y externos que rigen la vida escolar. En este contexto, se antoja difícil lograr un cambio en la forma de percibir el proceso de gestión como potenciador de las relaciones e interacciones de la comunidad escolar que coadyuven al logro cualitativo de los fines e intencionalidades educativas que la escuela tiene socialmente asignadas, y que se traducen de manera concreta en la formación de individuos capaces de incorporarse a la vida productiva y pública de la sociedad.

Un proceso de gestión, implica un trabajo colectivo de la comunidad escolar para identificar sus propias problemáticas educativas, determinar sus fines y compromisos, para responder a las necesidades de la comunidad a la que pertenece, tomar decisiones democráticamente, establecer relaciones externas con el contexto en el cual está inmersa la escuela, administrar los recursos necesarios para el desarrollo de las tareas establecidas, definir conjuntamente las acciones orientadas al logro de aprendizajes escolares y socioculturales de los

alumnos; en fin, diseñar las estrategias más adecuadas de planeación, desarrollo y evaluación que mantengan y propicien el trabajo colectivo.

En segundo lugar, los directivos están acostumbrados a regir su actuación al amparo del centralismo en la toma de decisiones y la falta de conocimiento o de experiencia en un proceso de gestión centrado en la escuela, ha ocasionado un impresionante desgaste y una fuerte desconfianza de las comunidades escolares para involucrarse en las propuestas de la administración, especialmente en un trabajo colectivo para diseñar, desarrollar, evaluar y dar seguimiento a un proyecto que oriente las acciones educativas de las escuelas. En situación similar se encuentran las propias comunidades escolares, ya que tradicionalmente desarrollan un trabajo definido en su contenido, e impuesto en su forma desde la cúpula del Sistema Educativo Nacional, llámese currículum, formas de participación, estructura, organización, normatividad o toma de decisiones importantes, que hagan frente a esta situación con críticas y respuestas colectivas.

Esto provoca, además de desconcierto, desvirtuación y duplicidad de acciones por parte de los directamente encargados de la formación de alumnos, perdiendo de vista el sentido y relevancia de lo que podría ser un proceso realmente significativo. Por estas razones, al proceso de gestión centrado en la escuela le es intrínseca la noción de construcción colectiva por parte de la comunidad escolar para responder a las problemáticas, necesidades y demandas educativas y sociales de la población que atiende, dependiendo de las propias características de la escuela y de la comunidad misma. Esta construcción tiene que darse desde los cimientos para el trabajo colectivo, mediante evaluaciones cualitativas de los procesos de aprendizaje por los cuales transitan los alumnos, pasando desde luego por la discusión, análisis e interpretación de las intenciones educativas planteadas en el currículo prescrito, así como la definición de las estrategias más adecuadas para cumplir con dichas determinaciones.

En este caso, nos estamos refiriendo a la necesidad de ir más allá de una mera lectura pedagógico-didáctica del currículo y, como lo plantea Tadeo Da Silva (1999), sobre la base de una teoría social del currículo, hacer una lectura política del mismo que nos permita considerar a la escuela como el escenario pertinente para reconstruir la cultura, es decir, la historia cotidiana de los colectivos, de los grupos en el poder, de las mujeres, de los hombres, de los indígenas, de los campesinos, de los discapacitados, de los niños y de las niñas que viven en la calle. Porque en el fondo, lo que se encuentra en juego es el compromiso y responsabilidad insoslayable de los educadores, incluyendo a los directivos, si es que realmente existe preocupación e interés por contribuir a la formación de individuos capaces de participar significativamente en la vida social y productiva de la comunidad a la que cada uno pertenece, en un contexto complejo y cambiante.

Desde esta óptica, es necesario insistir en el papel central de la cultura escolar en el cambio e innovación educativa que actualmente se pretende impulsar ya que, como señala Pérez Gómez (1999), entran en juego las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, las formas de trabajo por parte de los maestros y directores para concretar el currículo, los rasgos socioculturales que cada miembro de la comunidad escolar aporta en su interacción cotidiana, los ritos, roles, rutinas, normas, valores, y la organización y estructura escolar. Estos elementos no son fijos e inamovibles; pueden ser identificados al interior de las instituciones educativas siempre y cuando se les conceda la importancia que merecen. Prestar atención e intervenir en tales procesos, es condición indispensable para su transformación; no hay que olvidar que los procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula son constitutivos de una cultura escolar que tiene que ver esencialmente con la socialización y comunicación que ocurre al interior de la escuela, no únicamente en el salón de clases.

Por consiguiente, la Gestión Escolar como innovación, debe ser entendida como el conjunto de acciones articuladas de diseño, planeación, organización, desarrollo y evaluación, encaminadas al logro de los fines formativos de la educación básica, y de los aprendizajes escolares, sociales y culturales de los alumnos. La adopción de un nuevo marco de gestión implica actuar cuando menos en cuatro grandes planos:

- La organización escolar.
- La participación social en la escuela y el trabajo colegiado.
- La construcción de una nueva identidad de las figuras directivas y de supervisión pedagógica en grupos de trabajo con objetivos comunes.
- La comprensión, interpretación, contextualización y aplicación del proyecto curricular en función de las características y necesidades de cada escuela.

Las nuevas funciones que se demanda de las figuras directivas, comportan cambios sustanciales en la gestión de la educación; es decir, en la organización, planeación, administración, supervisión y evaluación. La modificación de la realidad educativa a la que se aspira con las reformas actuales, no va a provenir exclusivamente de nuevas técnicas y habilidades directivas. Éstas son complemento de un esquema vital de gestión sustentado en concepciones diferentes de la educación y de la escuela. Por tal razón, es fundamental la formación, actualización y superación académica y profesional de los docentes frente al grupo, y de las figuras directivas, incluyendo a los directores, supervisores, inspectores, jefes de sector y de departamento, por citar algunos.

La gestión, necesariamente, tiene que partir de la discusión, análisis y acuerdos colectivos que permitan diseñar y desarrollar un proyecto propio de cada centro escolar, lo cual implica la construcción de una *Cultura Escolar* alternativa, fundada en la participación y la democratización de la escuela y del sistema educativo en su conjunto. De lo contrario, la política actual de Gestión Escolar, terminará por perder completamente su sentido profundo, esencialmente transformador de toda una red de relaciones verticales y autoritarias. La gestión, por decreto oficial, tiene poca relevancia en tanto se limita a institucionalizar de facto las acciones que se consideran más adecuadas, sin mediar consideración alguna hacia las posiciones que puedan tener al respecto los directamente implicados. Todo cambio conlleva una serie de resistencias, las cuales pueden tener múltiples razones, pero éstas aumentarán en lugar de disminuir, si los directamente implicados reciben como único mensaje posible la imposición, sin posibilidad de disentir ni mucho menos opinar. Este aspecto es central para llevar a cabo una gestión con las características que se han descrito; implica un cambio de fondo, un rompimiento con tradiciones de trabajo rutinario, cómodo y tranquilo, la construcción de una cultura de la participación, respeto y tolerancia, planificando y aplicando el cambio de manera colectiva.

Esta planificación y aplicación del cambio educativo, es lo que se conoce como innovación, la cual se manifiesta en forma de prácticas, instrumentos, artefactos, etc., como consecuencia de los diseños y aplicaciones nuevos. Por lo tanto, si la gestión centrada en la escuela se aproxima a esta idea de innovación, requiere de un diseño y aplicación colectivos. Mientras no se trabaje organizada y sistemáticamente sobre estos aspectos, continuarán apareciendo acciones y técnicas sueltas que, más temprano que tarde, se perderán en los escombros de la crisis educativa.

La innovación con cierto grado de persistencia y permanencia, pasa necesariamente por un proceso de reflexión-acción en el que se evalúan permanentemente, por parte de la comunidad escolar, los efectos del diseño y su aplicación; sus características son las siguientes:

- Escudero, J.M. (1989). La escuela como organización y el cambio organizativo. En: Martín-Moreno cerrillo, Q. *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Fierro Evans, C. (2000). Investigación y desarrollo de la educación. *Revista Educación, U-UPN Hidalgo, año 0 (1)*, 19-25. México.
- Fernández Berrocal, P. y Melero, M. (1995). *Aprendizajes y contexto escolar*. Ed. Siglo XXI.
- Fullán, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. México: ed. Trillas.
- Fullan, M. Y Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. *Biblioteca para la actualización del maestro*. México: SEP/Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1998). *Poderes inestables en educación*. España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. España: Morata.
- González González, M.T. (1994). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?. En: Escudero Muñoz, J.M y Gonzáles González, M.T. *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid: Pedagógicas.
- González Villarreal, R. (1998). *El taller de Foucault (una lectura metodológica de vigilar y castigar)*.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Ed Morata.
- Hargreaves, A. (1994). *La enseñanza en el mundo postmoderno. Conferencia*. Universidad de Málaga.
- Ibáñez, T. (1996). *Psicología Social Constructivista: selección de textos: Bernardo Jiménez*. México: Universidad de Guadalajara.
- Imbernón, F. (coord) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España: GRAÓ.
- Kelly, J. (1994). *Organizational Behavior: An Existential-Systems Approach*. (rev. ed). Hmewood III. Irwin and Dorsey Press.
- Mayntz, R. (1972). *Sociología de la organización*. Madrid: Alianza Universidad.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca para la actualización del maestro*. México D.F.: SEP.
- Parrillas Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. España: ed. Mensajero.
- Pascual Pacheco, R. et. al. (1996). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. España: Mensajero.
- Peiró, J. M. (1990) *Organizaciones: Nuevas Perspectivas psicosociológicas*. Barcelona: PPU.
- Peiró, J. M. (1993). La Psicología de las Organizaciones como Psicología Social (Prólogo). En: Quijano, S. D. *La Psicología Social en las Organizaciones*. Barcelona: Fundamentos. PPU.
- Peiró, J. M. (1994). Intervención psicosocial en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. En: Peiró, J. M. Y Ramos, J. (Dirs). *Intervención Psicosocial en las Organizaciones*. Barcelona: PPU.
- Peiró, J. M. (1996). *Psicología Social de las Organizaciones*. En: Alvarado, J. L.; Garrido A. y Torregrosa, J. R (Coords.). McGraw-Hill.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Potter, J. (1996). *La Representación de la Realidad*. Paidós.
- Pozner, P. (1995) *El director como gestor de aprendizajes escolares*. España: ed. AIQUE.

- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires: IIPE.
- Rivera Ferreiro, M.L. (2001). *Los directores ante las demandas de cambio y transformación de la escuela básica: ¿hacia un nuevo marco de gestión?*. Tesis de Maestría. UNAM.
- Rivera, Rivera y Toríz (1995). Viejos tópicos, nuevas perspectivas en Psicología Educativa: la evaluación del desarrollo curricular. *Revista Pedagógica*, 3ª época, 10 (4), 28-35. México: UPN. 28-35.
- Rodríguez Romero, M.M. (1997). Las comunidades discursivas y el cambio educativo. *Revista electrónica Heuresis*, (1). España. Disponible en: [www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97].
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España: Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1987). *La escuela, lugar del trabajo docente*. edit. DIE/CINVESTAV/IPN.
- Rul Gargallo, J. (1994). La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática. *Revista de Educación* 305, 215-255.
- Sabirón Sierra, F. (1990). Evaluación de centros docentes, col. *Documentos de trabajo en educación*. Zaragoza, España: ed. Librería Central.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Ed. Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *Organizaciones que educan*. Barcelona: Praxis.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.
- Santos Guerra, M. A. (1997) *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. España: Ed. Aljibe.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Ed. Taurus.
- Schein, E. H. (1985). *Cultura empresarial y liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Sirotnick, K. (1994). La escuela como centro de cambio. *Revista de Educación*, (304). España.
- Tedesco, J.C. (1992, agosto). Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, (28), 7-32. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Tejada Fernández, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. España: Aljibe.
- Uriz, J. (1994). *La subjetividad de la organización*. España: S.XXI.
- Vázquez Bronfman A. y Martínez I. (1996). *La socialización en la escuela*. España: Paidós
- Zavala Vidiella, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. España: GRAÓ.
- Zerilli, A. (1985). *Fundamentos de Organización y Dirección general*. Bilbao: Ed. Deusto.

Representaciones sociales de la reforma en educación secundaria de docentes de Telesecundaria en México y en Veracruz

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Introducción

México, a partir del año 2006, se vio en la necesidad de transformar y renovar su Plan y Programas, así como de implementar la Reforma en Educación Secundaria en todas las escuelas del País. Cambio que se debe a algunas debilidades que presentaba la educación mexicana, y a una serie de insatisfacciones sociales que requerían mejorar las competencias y habilidades de los estudiantes de educación secundaria, para una posible incorporación al trabajo y mejora de la calidad educativa nacional.

En el documento oficial del plan de estudios, la Reforma tiene como propósito que los maestros y directivos articulen sus acciones colegiadas para impulsar al desarrollo curricular en sus escuelas, se mejoren las prácticas docentes y se contribuya a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad.

Antecedentes

La educación secundaria se vio en un proceso de cambio y transformación educativa, debido a que la sociedad mexicana requería satisfacer sus necesidades y resolver los viejos problemas que se venían presentando. Su renovación implicó una mirada hacia las nuevas competencias y habilidades de los estudiantes que deberían de cubrir en el momento de egresar de la educación secundaria para poderse vincular al campo laboral, así como de la renovación, y actualización del magisterio en sus diferentes ámbitos (capacitación y actualización e incorporación a las nuevas tecnologías de la comunicación e información), en donde además de la búsqueda de la calidad, se incluirían equipos y materiales básicos y tecnológicos en todas las escuelas como: libros, materiales didácticos, las TICs (las computadoras, el Internet, la multimedia la enciclopedia, la biblioteca virtual, la biblioteca de aula, los videos, los juegos interactivos, etc), para ser utilizados en todas las aulas de educación secundaria del país, en coordinación de los docentes con sus alumnos. Todo este escenario llevaría a que la Reforma lograra una educación innovadora y útil para el total de los egresados de secundaria.

Sin embargo, se desconoce lo que los docentes piensan y representan de dicha Reforma. Pero no hablo de cualquier docente sino de los de educación Telesecundaria, quienes son los encargados en brindar educación a los sectores más vulnerables, desprotegidos, pobres y marginales.

Fundamento teórico

El fundamento teórico en que se basó la investigación, es el de las *Representaciones sociales*, de Serge Moscovici (1961, p. 16), quien plantea que las representaciones sociales son de

“alguien acerca de algo”, son una organización de imágenes y del lenguaje porque recrean y simbolizan actos y situaciones que sólo son o se convierten en comunes. Son un conjunto de pensamientos e ideas que las personas tienen respecto a alguna cosa o situación.

Nos interesa acercarnos a los pensamientos y al conocimiento ingenuo del sentido común (Abric, 1998, p. 11) y descubrir la visión de mundo que los docentes han construido, a partir del contexto histórico y social que los particulariza como únicos en la Telesecundaria de Veracruz.

Problema

La Reforma 2006, tuvo una primera etapa de implementación, denominada la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), aplicada durante el ciclo escolar 2005-2006 en algunas escuelas secundarias técnicas, federales, estatales y Telesecundarias del país como muestra piloto, que permitió tener una primera experiencia del cambio educativo que se pretendía efectuar en la educación secundaria del país. Como sus resultados fueron satisfactorios para los especialistas de la Secretaría de Educación Pública, se aprobó su puesta en marcha en todo el país.

La implementación de esta reforma, implicó el surgimiento de nuevos libros de texto para los alumnos, docentes y para cada una de las diferentes asignaturas; a su vez se renueva su diseño a colores, con actividades interactivas, desaparecen los libros de “la guía de aprendizaje” y el de “conceptos básicos”. Se incorporan las nuevas tecnologías de la comunicación e información, surge la era de las computadoras e Internet en las escuelas; se crea la asignatura estatal para atender problemáticas y situaciones de cada entidad y se modificaron algunos contenidos y sesiones de aprendizaje; se crea la tarea de orientación y tutorías, en donde los docentes se convierten en tutores y orientadores del aprendizaje y la conducta de los estudiantes de su escuela; se incorpora la elaboración de proyectos didácticos, donde los conocimientos se trabajan de manera transversal, vinculando los contenidos de todas las asignaturas; cambian clases y sesiones televisadas; desaparece la secuencia lógica por horarios y asignaturas como se venía haciendo tradicionalmente; y las transmisiones de televisión se convierten en medio de consulta para poder desarrollar las actividades de manera flexible en cualquier etapa del año escolar.

A pesar de todos los cambios e innovaciones en la educación secundaria que trae la Reforma Educativa 2006 a la secundaria, se desconoce cómo los docentes de Telesecundaria asumen este nuevo cambio, no se sabe cómo han incorporado los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que dicta esta reforma a sus estructuras mentales y formas de trabajar en el aula, pues se parte de que los maestros ya vienen trabajando de determinadas manera con el tiempo y estaban acostumbrados a operar conforme al Plan de Estudios anterior, o bien seguían ciertas tradiciones educativas en el aula.

Muchas cosas son las que mueven a los docentes; sobretodo cuando la Reforma implica una ruptura de esquemas, se desconoce qué hace el docente, cómo aplica nuevas estrategias didácticas en el aula, cómo genera nuevos conocimientos en sus alumnos, cómo opera el Plan de estudios nuevo en la educación, cómo enfrenta su nueva realidad, cómo es que se posicionan ante un nuevo escenario educativo.

Para contestar tantas inquietudes, la investigación se desarrolla con los docentes que laboran en las escuelas Telesecundarias del Estado de Veracruz México, debido a que es una modalidad educativa que brinda educación secundaria a los estudiantes más pobres y que viven en condiciones marginales, por medio de un sistema de enseñanza aprendizaje tele-

visado, que se transmite por medio de una red satelital (Edusat), y con el apoyo de material didáctico para reforzarla.

Los docentes laboran en escuelas que se ubican en lugares apartados de las diferentes regiones de Veracruz, en donde los servicios de la ciudad no llegan, en donde existen caminos de terracería, y las escuelas aún carecen de infraestructura, pues su construcción está hecha en muchas ocasiones de lámina y de cartón.

Pregunta de investigación

Con la intención de estudiar a los docentes desde un contexto particular, en el que expresan, hablan, comunican y construyen una imagen, idea y conocimiento acerca de la Reforma actualmente puesta en marcha, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿qué representaciones sociales tienen los docentes de Telesecundaria sobre la Reforma en Educación Secundaria? Lo que se quiere saber es cómo representan la Reforma como parte de una realidad que acontece en su mundo concreto de trabajo, en donde ellos captan la realidad de una forma particular, y en un momento histórico social determinado.

Metodología de investigación

El instrumento de investigación elegido fue el cuestionario, el cual comprendió 14 preguntas cerradas con diferentes opciones de respuesta y alternativas para asignar una calificación a las opciones planteadas. Se dividió en tres dimensiones, pues se deseaba indagar, en términos de Moscovici (1961), sobre la dimensión información, actitud y campo de representación.

El cuestionario fue aplicado 36 escuelas Telesecundarias, de 36 localidades distintas, pertenecientes a 12 municipios del Estado de Veracruz-México; espacios seleccionados por poseer una serie de características contrastantes como lo son su ubicación geográfica, su atención a población indígena su situación económicas, su lejanía, su cobertura en localidades urbanas y rurales, y su extensión en las zonas norte, centro y sur del Estado veracruzano, en donde los docentes atienden a los estudiantes que asisten a la Telesecundaria a estudiar.

La investigación requirió seleccionar a la población del estudio, la cual comprendió a 242 docentes de Telesecundaria. Los cuales fueron seleccionados por los siguientes criterios:

- Ser docente de Educación Telesecundaria del Estado de Veracruz-México.
- Laborar en Telesecundarias rurales y urbanas.
- Implementar la RES en las escuelas Telesecundarias.
- Laborar en las zonas (norte, centro y sur del Estado de Veracruz).
- Laborar en Telesecundarias completas e incompletas.
- No ser directores (los datos generales de la muestra se presentan en el anexo No. 1).

Las dimensiones del estudio de las representaciones siguieron fueron las planteadas por Serge Moscovici (1961).

1. Información: Pretende conocer qué tan informados sobre la RES se encuentran los docentes, y cuáles fueron las fuentes de donde adquirieron información.

2. Actitud: Pretende conocer la postura de los docentes ante la Reforma: aceptación o rechazo, positiva o negativa.

3. Campo de representación: Remite a la idea de imagen, del modelo social, al contenido concreto con que los docentes se refieren a la RES.

Según los datos proporcionados por la muestra integrada por 242 docentes de educación Telesecundaria, comprendió las siguientes características:

Tabla 1. Docentes de la muestra

Características	Docentes %	Observaciones
Sexo 1. Hombres 2. Mujeres	28.75 70.25	Existen pocos varones incorporados a la Telesecundaria. El cuerpo docente está altamente feminizado.
Tipo 1. Urbana 2. Rural	68.60 31.40	Los docentes laboran en dos tipos de Telesecundaria Urbana y Rural. El mayor porcentaje labora en escuelas urbanas y en menor proporción en rurales.
Característica 1. Completa 2. Incompleta	91.30 8.70	La mayoría labora en Telesecundarias completas.
Grado 1. Primero 2. Segundo 3. Tercero	34.40 34.40 31.10	La muestra se implicó en los tres grupos en partes iguales para atender a los estudiantes de Telesecundaria.
Edad 1. Adultos 2 Jóvenes 3. Adultos Maduros	91.81 6.19 2.0	Existen pocos jóvenes con menos de 30 años de edad implementando la Reforma. Una cuarta parte de la muestra tiene entre 31 y 50 años de edad. Predominan por arriba del 40% los docentes con edad de 41 y 50 años, la otra cuarta parte la conforman los docentes con edad de 51 a 60 años. Sólo existe un 2.07% de docentes con edad de más de 60 años, denominados (adultos maduros).
Antigüedad 1. Más de 20 años 2. De 11 a 20 años 3. Menor a 10 años	49.17 31.40 19.43	Casi la mitad de los docentes cuentan con una antigüedad de más de 20 años. El segundo grupo en importancia poseen una antigüedad de 11 a 20 años.
Carrera magisterial 1. Sí 2. No	60.33 39.67	Un número muy importante disfruta de carrera magisterial, sobretudo los que laboran en Telesecundaria urbanas (74.25%), una cuarta parte labora en escuelas rurales. El 39.67% carece de este estímulo económico, lo cual los posiciona en puntos diferentes.
Zona urbana Zona rural	74.25 25.75	

Información

Los docentes de Telesecundaria poseen información respecto a la Reforma en Educación Secundaria, la cual fue proporcionada por diferentes fuentes, como los son: los talleres y cursos de capacitación, el periódico, la televisión, el Internet, los materiales impresos, los compañeros docentes, el personal especializado de la SEP, y el director de la escuela. Según el análisis de los datos proporcionados por el cuestionario aplicado a 242 docentes ya mencionados con anterioridad.

Los docentes señalaron informarse, en mayor medida, de la Reforma por: “los talleres y cursos de capacitación”; el 93.98% así lo señaló. Observemos la gráfica de valores:

Gráfico 1. Medios por los que se enteraron de la RES



Al respecto, un docente manifestó:
... nos dieron algunos cursos de capacitación en el mes de agosto del 2006, y básicamente hicimos un análisis de la Reforma, nos decían cómo íbamos a trabajar y que había que dejar lo tradicionalista (Xalapa, D1º, 2008).

El nombre de el curso fue denominado: Curso General de Actualización “Guía para la aplicación del Modelo Renovado de la Telesecundaria en el aula”, el 54.95% de los docentes ,lo calificó de bueno, 29.33% como regular, 3.71% de malo, y el 5.99% no contestó. Al parecer, este curso fue predominante para informar al cuerpo docente de la Reforma puesta en marcha hoy en día.

Actitud

En esta dimensión se observaron dos posturas que los docentes ha asumido de la Reforma: positivas y negativas.

Tabla 2. Posturas positivas y negativas

Posturas positivas	Posturas negativas
El 88.01% de los docentes, están dispuesto a colaborar con la Reforma.	Sólo el 2.42% no está dispuestos a colaborar. El 7.43% manifiestan que poco.
El 71.90% de docentes dicen que les causaba mucho interés.	El 3.30% señaló que no les causaba interés y 50% dijo que poco.
El 71.48% manifestó que la Reforma motiva mucho su trabajo.	Pocos manifestaron (4.95%) que la Reforma no les motiva en su trabajo. El 18.18% externó que los motiva, pero poco.

El 11.15% opinó que la Reforma es un éxito.	Un porcentaje reducido indicó, en un 18.49% que la Reforma no es un éxito. La mitad de la muestra (50.09%), indicó que en poco es un éxito.
Un 39.66% señaló que creen mucho en Reforma.	El 45.86% indicaron creer poco en ella.

Podemos señalar que según la información obtenida, la gran mayoría están dispuestos a colaborar con la Reforma, puesto que motiva el trabajo docente, les causa interés, pero no creen en ésta.

De los testimonios de algunos docentes de Telesecundaria, podemos apreciar algunos contrastes, observémoslos enseguida:

Tabla 3. Actitudes de los docentes

Positivas	Negativas
“Me parece exitosa la Reforma, cambia la práctica del docente, te vuelve más dinámico, me gusta mucho, y el alumno se siente más considerado, más tomado en cuenta, ahora con el uso de la tecnología en la escuela se alcanza la calidad”.	“La reforma está mal aplicada, es un desequilibrio, es para primer mundo no hay recursos tecnológicos ni materiales, es limitante”. “... la Reforma debió haber sido más sustancial no la entendemos, por eso seguimos trabajando tradicionalmente, y por eso no nos involucramos”.

Las posiciones de los docentes de Telesecundaria, varían hacia la Reforma en Educación Secundaria, mientras que para unos es exitosa y llegan a considerar que apoya la calidad, para los otros es sustancial y limitada, no se involucran, la perciben como un desequilibrio en la educación.

Esto llama la atención ya que se perciben dos grupos fuertes: los que están a su favor, y los que la rechazan y la perciben de manera negativa.

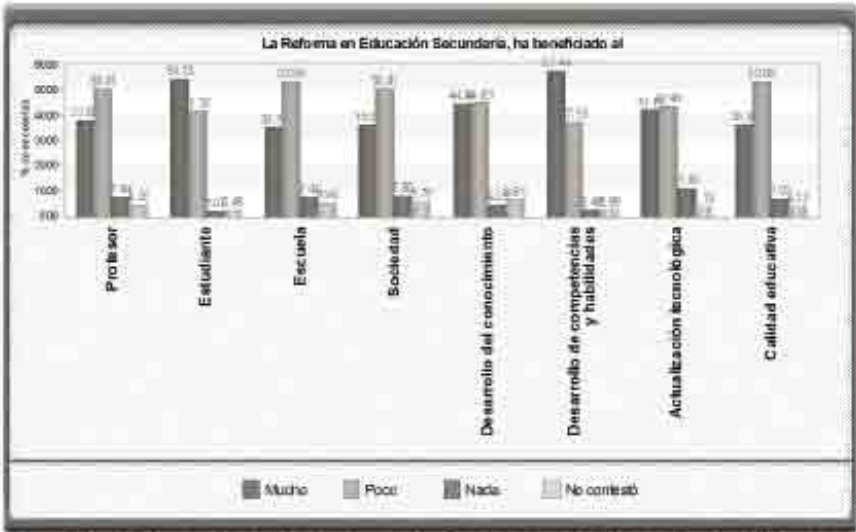
Campo de representación

Esta noción de campo de representación, según Moscovici (1976, p. 46);

Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del campo de la representación. Las opiniones pueden recubrir el conjunto representado, pero ello no quiere decir que este conjunto esté ordenado y estructurado. La noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos.

Según los datos obtenidos: el 57.43% de los docentes consideran que la RES ha beneficiado en mucho al desarrollo de competencias, y por otra parte, más de la mitad de la muestra, en un 54.13%, cree que la Reforma beneficia al estudiante. Paradójicamente, para otro grupo de docentes la Reforma es percibida como poco benéfica: a la escuela, a la calidad educativa, al profesor y a la sociedad. Aspectos completamente contradictorios a los objetivos y propósitos planteado por la Reforma en su plan y programa.

Gráfico 2. A quién ha beneficiado la Reforma



Según el campo de representación de los docentes, se presentan las siguientes impresiones hacia la Reforma observemos:

Tabla 4. Representaciones de los docentes

Representaciones Positivas	Representaciones Negativas
“... la Reforma es interesante y novedosa, incluye la tecnología, es muy buena para los estudiantes [...] todas las escuelas trabajan con la tecnología y vale la pena llevarla a cabo, porque ayuda al desarrollo de competencias”.	“La RES es una mentira, porque no hay equipos tecnológicos, está mal planteada, lo terrible es que no tenemos los recursos y hacemos un gran esfuerzo por trabajar con los alumnos sin los materiales”.
	“Veo que la Reforma es una debilidad porque hay apatía, no va a funcionar. es imposible cambiar a los alumnos o a la escuela, sobretodo cuando no contamos con los recursos y los materiales para trabajar”.

Conclusiones

El colectivo docente de Telesecundaria del Estado de Veracruz, se encuentra altamente feminizado, la mayoría de este grupo de maestros labora en Telesecundarias urbanas y en escuelas completas. Más de la mitad de la muestra, posee carrera magisterial como recurso económico y adicional a su salario mensual. No existen muchos docentes “jóvenes” (4.03%), como tampoco destacan los docentes de características adultos mayor, no hay grandes poblaciones próximos a jubilarse. Los docentes en edad de entre 41 y 50 años, son los que más predominan en las aulas implementando al Reforma.

Existen dos grupos predominantes:

- Los docentes que se posicionan ante la RES de manera positiva, creen en ella, están dispuestos a colaborar y consideran que es un éxito, ya que motiva su trabajo. Se en-

cuentran seducidos por la incorporación de las computadoras en las escuelas e incluso perciben el auge de la tecnologización, y que los orienta a cambiar de prácticas y desarrollar habilidades y competencias con los estudiantes. Les causa mucho interés, consideran que motiva su trabajo. Aprecian el hecho de que se ha beneficiado el desarrollo de competencias y habilidades, creen que es favorable para el estudiante, les gusta y se sienten considerados, valoran la tecnología como medio para alcanzar la calidad. Opinan que es interesante, novedosa y que ayuda al desarrollo de competencias, la ven como exitosa porque les ha cambiado sus prácticas.

- Los docentes que *se posicionan de manera negativa ante la RES*, es un grupo minoritario que labora en Telesecundarias rurales 30.99% e incompletas 8.68%, lo cual dificulta su labor. No cuentan con apoyos recursos materiales, tecnológicos e infraestructura, lo cual los obliga a hacer un gran esfuerzo al trabajar en el aula, carecen de carrera magisterial, aprecian poco éxito en la Reforma, casi no creen en ella, dicen que beneficia poco a la escuela, al profesor, a la calidad educativa y a la sociedad. Manifiestan que está mal aplicada y que es una debilidad, externaron no entenderla y no involucrase, ante esto continúan ejerciendo prácticas tradicionales, reconocen que existe apatía y piensan que es imposible cambiar, porque es una mentira.

Ambos grupos recibieron información de la RES a través de los talleres y cursos de capacitación y la televisión. Señalaron no contar con información del personal técnico especializado de la SEP, e indicaron que el curso: “Guía para la aplicación del Modelo Renovado de la Telesecundaria en el aula” les dio conocimientos y lo calificaron de bueno. Las representaciones de los docentes fueron divergentes y variaron de acuerdo a las condiciones particulares en que laboran, al contexto social, a la dotación de recursos, a los estímulos económicos. Lo cual los posiciona ante la RES de manera particular.

Bibliografía

- Abric, J.-C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Filosofía y cultura contemporánea.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Conaculta.
- Casillas, A. y Miguel A. (1987, mayo-agosto). El papel de la escuela en la vida cotidiana. *Cero en conducta*, año 2, (9). México: Comunidad.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. España: Sígueme.
- Ezpeleta, J. y Rockwell E. (1983, julio-septiembre). Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos políticos. Revista trimestral publicada por ediciones Era*. (37). México.
- Jodelet, D. y Guerrero, T. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. (1ed). Edit UAM. México: Facultad de Psicología.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Papacostas Alcibiades y Casillas A., M. Á. (1986, enero). El papel de la escuela actual en la vida cotidiana. *Foro 62 universitario, época II, año 6*. UNAM, México.
- Presidencia De la República Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.
- Presidencia de la República Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- Plan y programas 2006 septiembre*. 2006 México.
- Sandoval, Flores E. (2001). *La trama de la escuela Telesecundaria: Institución relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdez.
- SEP (1993). *Planes y programas de Estudio 1993. Educación Básica Secundaria*. México.

Anexo número 1

Localidades de estudio por municipio, zona y tipo de Telesecundaria

Municipio seleccionado	Zona	Localidades urbanas y rurales	Escuelas Telesecundarias	Tipo de telese- cundaria	No. Docentes
Tuxpan	Norte	Tuxpam	Escudo Nacional	Urbana	12
Tuxpan	Norte	Col. Anahuac	Anáhuac	Urbana	9
Tuxpan	Norte	Las Lajas de Colomán	Sor Juana Inés de la Cruz	Rural	6
Tuxpan	Norte	Banderas	Naciones Unidas	Rural	3
Poza Rica	Norte	Poza Rica de Hidalgo Col Uzumacintla	Miguel Hidalgo y Costilla	Rural	6
Papantla	Norte	Papantla	Serafín Olarte	Rural	3
Papantla	Norte	Papantla Col. Jardines	Israel C. Téllez	Rural	8
Papantla	Norte	Papantla Col. Las potrancas	Unidad y trabajo	Rural	4
Orizaba	Centro	Los Reyes	Leona Vicario	Rural	7
Orizaba	Centro	Tequila	Cuauhtemoc	Rural	7
Orizaba	Centro	Atlahuilco	Benito Juárez	Rural	3
Orizaba	Centro	Tenejapan	Rosario Castellanos	Rural	3
Córdoba	Centro	Carrillo Puerto	Felipe Carrillo Puerto	Rural	8
Córdoba	Centro	Paraje Nuevo	Guillermo A. Sherwell	Rural	9
Córdoba	Centro	Yanga Juan José Baéz	Niños Héroes	Rural	3
Córdoba	Centro	El Maguey - Cuitlahuac	Ignacio M. Altamirano	Urbana	3
Córdoba	Centro	Córdoba	Silvestre Aguilar	Urbana	6
Perote	Centro	Tlalconteno	Jaime Torres Bodet	Rural	3
Perote	Centro	Tenextepec	Alfonso Reyes	Rural	6
Perote	Centro	Totalco	Niños Héroes	Rural	6
Perote	Centro	El Sabinal - Perote	Xavier Villaurrutia	Urbana	10
Las vigas	Centro	Las Vigas de Ramírez	Rafael Ramírez	Urbana	10
Las vigas	Centro	Las Vigas, Toxtlacuaya	Rosario Castellanos	Rural	2
Xalapa	Centro	El Castillo	José Vasconcelos	Urbana	7
Xalapa	Centro	Col. Emiliano Zapata	Emiliano Zapata	Urbana	8
Xalapa	Centro	Las Trancas	Jesús Reyes Heróles	Urbana	9
Xalapa	Centro	Col. Lázaro Cárdenas	Lerdo de Tejada	Urbana	9
Coatepec	Centro	Col. Emiliano zapata	Emiliano Zapata	Urbana	9
Coatepec	Centro	Col. José Gilberto	José Gilberto	Urbana	8
Actopan	Centro	El Trapiche del Rosario	Melchor Ocampo	Rural	4
Actopan	Centro	Chicoasén	Josefa Ortiz de Domínguez	Rural	2
Veracruz	Centro	Puerto de Veracruz	Ramírez Castañeda	Urbana	
Veracruz	Centro	Puerto de Veracruz	Carlos Castillo Bretón	Urbana	
Veracruz	Centro	Puerto de Veracruz	Mariano Escobedo	Urbana	
Coatzacoalcos	Sur	Col. Progreso y Paz	Adolfo López Mateos	Urbana	12
Coatzacoalcos	Sur	Villa Allende	Lázaro Cárdenas	Rural	6
TOTAL 12 municipios	TOTAL	TOTAL 32 localidades	TOTAL 36 Telesecundarias	16 Urbanas 20 Rurales	TOTAL 242

La investigación en el aula de clase a partir de una propuesta de feria de ciencia y tecnología

Pablo J. Patiño
Universidad de Antioquia

Informe de Experiencia de Innovación

Resumen

En el 2008, se inició en Medellín la Feria Explora con el propósito de lograr que Instituciones Educativas (IE) se convirtieran en centros de generación de conocimiento científico y tecnológico a partir de procesos de investigación de los estudiantes. Un elemento central fue la formación de maestros en el programa “Estudiantes como científicos” (Pellegrini y Olson, 2003, p. 204), que permitió desencadenar preguntas de investigación en los estudiantes. Con el fin de consolidar estas preguntas, se facilitó el encuentro de estudiantes y científicos mediante una rueda científica. Los anteproyectos presentados fueron evaluados por investigadores, y los que pasaron a la segunda fase tuvieron una segunda rueda científica antes de la convocatoria de proyectos. Se definieron tres categorías de proyectos: Demostraciones de principios y procesos, Proyectos de investigación científica y Proyectos de investigación y desarrollo tecnológico. Los proyectos seleccionados para la fase de ejecución recibieron recursos económicos para el desarrollo de las actividades de investigación. En el mes de noviembre, se realizó el evento central de la Feria Explora, en el cual participaron la mayoría de los proyectos aprobados en la segunda fase, entre los cuales se seleccionaron los cuatro mejores de cada una de las categorías. Gracias a esta estrategia que formaliza procesos de investigación científica, la escuela adquiere un papel más relevante y, de esta manera, estudiantes y maestros se convierten en creadores de conocimiento como base para ayudar a establecer una cultura científica.

Palabras clave: preguntas de investigación, indagación, cultura científica, feria de ciencia, aula de clase.

Introducción

De acuerdo al modelo de desarrollo que hoy se impone en el mundo, un propósito central del sistema educativo en una nación es la formación de ciudadanos que participen de forma activa del aparato productivo, y logren su inserción en una economía basada en conocimiento (Juma, 2005; OECD, 2004). Esto requiere de una masa crítica de individuos que sean capaces de generar nuevo conocimiento (científicos) y que además logren su aplicación en productos de alto valor agregado (profesionales) (Ramírez, 2006). Una alternativa que permite dar respuesta a esta necesidad, es una educación basada en la cultura de la indagación, que no dé nada por establecido y que siempre esté a la búsqueda de nuevas alternativas (Osborne 2007; Thier, H., 2007).

La construcción de una educación alrededor de procesos de investigación, depende, entre otros, de una serie de acciones que comprometen diversos sectores tales como los gobiernos nacional, departamental y municipal, las universidades y centros de investigación, el

sector privado, así como otras organizaciones de carácter empresarial, académico y ONG (Atkins, 2006). En consecuencia, el Parque Explora, Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología de Medellín, con el apoyo de la Secretaría de Educación Municipal, la Universidad de Antioquia y la Fundación Feria Nacional de Ciencia y Tecnología FENCYT, puso en marcha una estrategia que tenía como objetivo aportar a la construcción de una cultura educativa que permita que la ciencia, la tecnología y la innovación sean componentes importantes para el desarrollo. Esto se pretende lograr mediante un proceso que parta de la motivación y formación para que docentes y estudiantes de nuestras instituciones educativas participen en procesos de investigación escolar que se desarrollen como parte de sus actividades académicas. El elemento central de este proceso, es la *indagación dirigida*, que gracias a la mediación del maestro, permite que los estudiantes desencadenen preguntas de investigación que, a su vez, se convierten en pequeños proyectos, de manera que los niños, niñas y jóvenes construyen un conocimiento significativo en la medida que buscan formas para dar respuestas a dichas preguntas (Charpak, 2006; Van Zee, 1997; Osborne, 2007; Thier, M., 2007). Un elemento importante de esta estrategia, es la posibilidad de que los estudiantes visibilicen su trabajo mediante la presentación de los resultados de sus proyectos de investigación, en un evento (Feria) que se realiza al final del proceso (Moss, 2005).

La estrategia específica que se propone para establecer la cultura investigativa como parte del desarrollo de una plataforma científica en nuestro sistema escolar, consiste en la implementación de una Feria de Ciencia y Tecnología, que siga los lineamientos propuestos por organizaciones internacionales que lideran los procesos de este tipo (Pellegrini, 2003; SSP, 2009). La feria es una estrategia que ejerce un efecto motivador para que los estudiantes y docentes realicen actividades de investigación en el contexto escolar y simultáneamente hagan parte del aparato científico. De esta forma, a los jóvenes se les hace explícito el hecho de que el conocimiento es un bien social y, como tal, debe propiciar el bienestar de toda la comunidad. Igualmente, gracias a esto los jóvenes terminan por comprender que la generación de ese nuevo conocimiento requiere de ciertas condiciones (políticas, económicas, sociales) que establecen un entorno favorable para el trabajo interdisciplinario (Atkin, 2007; Gaskell, 2007). Como resultado de lo anterior, en el 2008 se inició en Medellín la Feria Explora de Ciencia y Tecnología con objetivos tales como:

- Generar espacios que estimulen la creatividad y el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes con la vivencia de procesos de indagación e investigación sobre aspectos o temas que respondan a necesidades e intereses propios, comunitarios o sociales.
- Promover entre los estudiantes la generación de un pensamiento crítico que logre consolidar una actitud científica basada en las necesidades socioculturales y ambientales que sean propias de su región y del país.
- Generar un ambiente apropiado para la divulgación y visibilización de los conocimientos científicos y tecnológicos que se producen a partir de los proyectos de investigación de los estudiantes mediante la realización de una Feria de Ciencia y Tecnología que siga los lineamientos de las ferias científicas internacionales.

Métodos

A continuación se hace una descripción de los componentes más importantes que se desarrollaron para establecer un proceso que inició con la formación de docentes y la generación de propuestas de investigación por parte de los estudiantes, facilitó su relación con la comunidad científica, permitió la ejecución de los proyectos, y finalmente propició el escenario para la presentación de los resultados del proceso de investigación.

Categorías y temáticas

Con el fin de tener un marco para las propuestas de investigación de los estudiantes para la Feria Explora 2008, se definieron tres categorías y 15 áreas temáticas. Las categorías fueron:

- Demostraciones de principios y procesos científicos y tecnológicos: consiste en una serie de actividades para demostrar la validez de un principio o expresar un proceso científico o tecnológico. El propósito es que el estudiante logre un aprendizaje, se apropie de ese conocimiento científico pre-existente, y lo convierta en conocimiento para sí mismo.
- Proyectos de investigación científica: es un conjunto de actividades basadas en investigación, dirigidas a generar conocimiento mediante la recolección de información, ordenamiento e interpretación de datos, con el fin de llegar a conclusiones válidas.
- Proyectos de investigación y desarrollo tecnológico (innovación): conjunto de actividades dirigidas a generar conocimiento nuevo de tipo técnico (formas nuevas de hacer las cosas) para ser aplicado directamente, con el fin de producir un servicio o un producto que puede ser una invención, una innovación o una mejora a un proceso conocido.

Por su parte, las áreas temáticas fueron: Bioquímica y Biología celular y molecular, Energía y transporte, Ciencias ambientales y gestión ambiental, Física y Astronomía, Ciencias animales, Ingeniería Eléctrica y Mecánica, Ciencias de la Computación, Ingeniería de Materiales y Bioingeniería, Ciencias de las plantas, Medicina y Salud, Ciencias matemáticas, Microbiología, Ciencias de la Tierra y del Espacio, Química, Ciencias Sociales y Comportamiento.

Momentos del proceso

Convocatoria a la comunidad educativa

El proceso de la Feria Explora, inició con una convocatoria a instituciones educativas del Valle de Aburrá, que tuvieran docentes participando del programa Maestros Amigos de Explora, que hubieran estado vinculadas a los programas Ondas o Pequeños Científicos, o que tuvieran experiencias significativas en la enseñanza de las ciencias. De las 48 IE que decidieron participar, se vincularon 109 maestros para liderar el proceso en sus respectivas instituciones.

Puesto que partimos del hecho que los docentes constituyen un elemento central al proceso de indagación dirigida, la primera tarea que iniciamos fue la formación de aquellos docentes seleccionados en los programas de “Estudiantes como científicos” y “Organización de ferias institucionales de Ciencia y Tecnología”. Estos programas fueron tomados de la experiencia existente en Costa Rica (Moss, 2006; Pellegrini, 2003; Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología, 2007). Dicha formación tuvo una duración de 24 horas.

Convocatoria de anteproyectos

La convocatoria de anteproyectos permitió que los estudiantes de las IE participantes, presentaran, en un formato definido, la información básica de su propuesta de investigación. El propósito de esta convocatoria era realizar una primera selección de los anteproyectos que fueran apropiados en calidad y temática, para dar origen a un proyecto formal de investigación. Para lograr este propósito se facilitó el acompañamiento de los estudiantes por parte de miembros de la comunidad científica de la región, y representantes de las diferentes universidades, mediante una primera Rueda Científica en la que los jóvenes se reunieron con investigadores conocedores de las temáticas en las que se inscribían sus preguntas. Los estudiantes tuvieron cinco semanas para esta convocatoria, y luego las propuestas fueron evaluadas por

investigadores y profesionales expertos en cada una de las temáticas que tenían proyectos, para lo cual se utilizó un formato acorde con el de la propuesta. Como punto de corte para esta fase, se estableció un puntaje mínimo de 50 sobre 100.

Formulación y evaluación de proyectos

Los anteproyectos que fueron aprobados, pasaron a la fase de formulación de proyectos, la cual tuvo una duración de seis semanas. Los estudiantes presentaron sus propuestas en la ficha técnica definida por el Comité Científico y de Evaluación de la Feria, con requerimientos más exigentes en cuanto a la formulación de proyectos que les obligaba a profundizar en cada uno de los ítems. Con el fin de acompañar la elaboración de éstos, se realizó una segunda Rueda Científica, de tal manera que los estudiantes tuvieran un encuentro con personas expertas asesoras que les ayudaran en la formulación de su proyecto. Estos proyectos fueron evaluados por 65 investigadores mediante un formato de calificación que discriminaba los diferentes componentes del proyecto. El Comité de Evaluación de la Feria definió un criterio de 55/100 como punto de corte para la selección de proyectos que pasarían a la fase siguiente del proceso.

Ejecución de los proyectos

Un vez seleccionados los proyectos que pasarían a la fase de ejecución, se buscaron y designaron investigadores o profesionales que los pudieran asesorar, de manera que los estudiantes tuvieran un experto con quien discutir y consultar tanto aspectos científicos como operativos del proceso investigativo. Puesto que se tenía un presupuesto importante para la financiación de los proyectos, una condición que tenían los estudiantes para recibir estos recursos era que el asesor científico aprobara el presupuesto que ellos proponían. Además, en muchos de los proyectos fue fundamental el apoyo de los investigadores de las universidades para que los estudiantes tuvieran los equipos y laboratorios apropiados en dónde llevar a cabo el trabajo de investigación.

Muestra de la Feria Explora 2008

Para la presentación de los trabajos de investigación, se realizó una última convocatoria según la cual los estudiantes responsables de la investigación debían enviar un resumen del proyecto, en el que debía precisarse el estado actual de la investigación (en proceso o finalizado), con un alto grado de rigor académico. Con el apoyo de la fundación FENCYT, se realizó una convocatoria nacional para que aquellos proyectos que cumplieran con los estándares impuestos por la Feria Explora 2008 hicieran parte de este evento.

Con el fin de establecer cuáles eran los mejores proyectos, se realizó una evaluación de los trabajos participantes en el evento para lo cual se congregó, bajo criterios de experiencia científica, un grupo de jurados expertos en cada una de las áreas temáticas, y se diseñó un formulario de evaluación que permitiera considerar los aspectos propios de cada categoría de investigación..

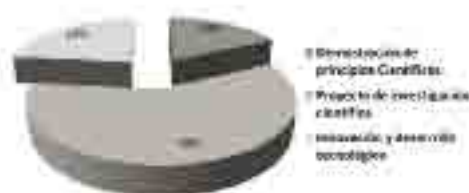
Resultados

En la primera versión de la rueda científica, se asesoraron 328 proyectos de 31 Instituciones Educativas del área metropolitana, con énfasis en áreas temáticas como ciencias ambientales, medicina y ciencias sociales, lo cual evidencia los problemas o situaciones más relevantes en el entorno social de los estudiantes (figura 1).

proyectos fueron evaluados por 65 investigadores mediante un formato de calificación que discriminaba los diferentes componentes del proyecto.

Figura 3. Distribución por categorías (a) y por áreas temáticas (b) de las propuestas de proyectos que presentaron los estudiantes participantes del proceso de la Feria Explora 2008

a Por categoría



b Por área temática

Área Temática	Nº
Ciencias exactas y ciencias de la vida	35
Ciencias Sociales y Comportamiento	25
Medicina y Salud	20
Física y Matemáticas	17
Química	12
Ingeniería Eléctrica y Mecánica	10
Ciencias de la Tierra y del Espacio	6
Energía y Ambiente	6
Ciencias agrícolas	3
Ciencias de las artes	4
Ingeniería de Materiales y Bioprocesos	4
Bioquímica y Biología celular y molecular	3
Microbiología	3
Ciencias atmosféricas	1

Con base en los criterios de evaluación establecidos, de las 162 propuestas presentadas, se seleccionaron 85 para pasar a la fase de ejecución del trabajo de investigación y que, por tanto, podrían recibir apoyo financiero para su desarrollo. A partir del momento de la aprobación, los estudiantes tuvieron cerca de 2 meses para esta fase del proceso, lo cual es un tiempo considerablemente corto; sin embargo, el programa debería mantenerse dentro del calendario del año escolar.

Los proyectos aprobados y que desarrollaron la fase de experimentación o recolección de información, podrían participar de la exposición de resultados en la muestra de la Feria Explora 2008 en el mes de noviembre. Además, como se mencionó antes, con el apoyo de la Fundación FENCIYT se realizó una convocatoria nacional para que proyectos de investigación estudiantil que cumplieran con los estándares impuestos por la organización de la Feria, participaran de la muestra final. Finalmente, se presentaron 62 trabajos del Valle de Aburrá, 11 de Manizales y 3 de Bogotá.

Como se puede ver, hubo una deserción del 28% de proyectos que se habían aprobado para pasar a la fase de ejecución en las instituciones educativas del Valle de Aburrá. Después de hablar con los maestros involucrados, se identificaron como posibles causas, las siguientes: 1) Falta de apoyo en aspectos administrativos por parte de algunas instituciones educativas. 2) Falta de interés o temor de los estudiantes para asumir el proceso de investigación. 3) Desconocimiento de los procesos investigativos por parte de los docentes. 4) Dificultades de comunicación entre estudiantes y asesores para lograr desarrollar el trabajo de investigación.

Los días 10 y 12 de noviembre, los estudiantes expusieron el estado de la investigación y los resultados logrados hasta el momento, a los visitantes al evento de la Feria, que incluían familiares, docentes y estudiantes de las IE participantes, mientras que el 11 de noviembre se realizó el juzgamiento de los proyectos. En la figura 4 se observa la distribución de los trabajos participantes de acuerdo con la categoría y las áreas temáticas de los proyectos. Los estudiantes responsables pertenecían a 24 IE de Medellín, Envigado, Itagüi y Copacabana (figura 5), y estaban cursando entre séptimo y undécimo grado (figura 6).

Figura 4. Distribución por categorías (a) y por áreas temáticas (b) de los trabajos de investigación que presentaron los estudiantes participantes en el evento final de la Feria Explora 2008

c Por categoría



d Por área temática

Área Temática	Número de Proyectos
Historia y Biología natural y naturaleza	1
Ciencia ambiental y gestión ambiental	15
Ciencias exactas	2
Ciencias de la Computación	8
Ciencias de las plantas	8
Ciencias matemáticas	2
Ciencias de la Tierra y del Espacio	0
Ciencias Sociales y Comportamiento	11
Exótica y Fantástico	5
Física y Astronomía	9
Aplicación Eléctrica y Mecánica	8
Ingeniería de Materiales y Composites	2
Mecánica y Fluidos	2
Microbiología	1
Química	4
Total	78

Para cada una de las tres categorías de proyectos, se establecieron como trabajos ganadores aquellos cuatro que lograron los puntajes más elevados. Los cuatro trabajos correspondientes a las categorías de Investigación científica y de Desarrollo tecnológico, fueron preseleccionados con el fin de, posteriormente, seleccionar los proyectos que representarían a Colombia en la Feria Internacional de Ciencia e Ingeniería (INTEL-ISEF) en el 2009, así como en otras ferias internacionales (Brasil y Costa Rica). Además de lo anterior, se realizó un reconocimiento a 15 trabajos adicionales de cada una de las diferentes áreas temáticas.

Conclusiones e implicaciones

El propósito de la Feria Explora 2008 de ayudar a que la educación tenga mayor impacto social, académico y cultural, fue posible gracias a la vinculación de la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, a los directivos de 31 instituciones educativas que permitieron la vinculación al proceso, directamente a los 109 maestros de estas instituciones que asumieron el reto de llevar el proceso a las aulas, a la Universidad de Antioquia y demás universidades de la región que permitieron que científicos y profesionales con experiencia, creyentes en la creatividad de los jóvenes, y evaluadores serios y rigurosos de los procesos de investigación.

Con la realización de la Feria Explora, se despertó en más de 700 jóvenes de los niveles de séptimo a undécimo, la ilusión por hacer de sus preguntas proyectos científicos e innovadores; se motivaron a emprender un proceso de investigación tal como lo hacen los científicos en su quehacer cotidiano.

El aspecto central de este proceso fue la formación del grupo de docentes de las IE que aceptaron participar. Desde el inicio de la convocatoria, se le solicitó a los rectores y directivos de las IE que designaran al menos dos o tres docentes para liderar el proceso, que además tuvieran un compromiso y entusiasmo por este tipo de actividades. Esto último fue uno de los factores decisivos para el éxito del proceso de la Feria, al interior de cada IE; además, cuando era más de un docente el que participaba del proceso, se logró mantener la continuidad.

Otro elemento importante para asegurar no sólo la continuidad sino la calidad de las preguntas, anteproyectos y proyectos de investigación, consistió en que la Feria Explora acompañó a los estudiantes con el conocimiento y la experiencia de investigadores y profesionales expertos en las distintas temáticas, lo que permitió darle forma a sus ideas y propuestas, y además facilitar la ejecución de la investigación. A final del proceso habían participado alrededor de 160 científicos o profesionales de la región en alguno de los componentes: asesores en las ruedas científicas, evaluadores de los anteproyectos y proyectos, asesores en la fase de ejecución de los proyectos, jurados de los trabajos en el evento final de la Feria Explora, o como conferencistas en las charlas de sensibilización que se realizan en las Instituciones educativas como parte del Programa “Los Científicos vuelven a la escuela” del Parque Explora. Gracias a esta participación, fue posible establecer equipos de trabajo conformados por estudiantes, docentes y científicos, lo que en última instancia aseguró el rigor del proceso investigativo. Se debe resaltar que todos los investigadores participantes lo hicieron de manera voluntaria, que sin tener formación profesional en el manejo de niños de básica secundaria, les pudieron brindar un apoyo importante para sacar adelante los proyectos.

Es importante resaltar que durante la primera rueda científica y la presentación de anteproyectos, la mayoría de las preguntas y propuestas de los estudiantes estuvieron relacionadas con las temáticas de Ciencias ambientales, Ciencias sociales y del comportamiento, Medicina y salud, y Física y astronomía, tendencia que se mantuvo en la segunda rueda científica y en la presentación de proyectos. Esto es muy indicativo de cuáles son las principales problemáticas que nuestros estudiantes viven en el entorno escolar, familiar y barrial.

Las 176 propuestas que se presentaron a la convocatoria de proyectos, pusieron en evidencia la capacidad de los estudiantes participantes para asumir el reto de producir nuevo conocimiento o una aplicación novedosa, pues el 59% de estas propuestas correspondió a proyectos de Investigación científica, y el 23% a proyectos de Desarrollo tecnológico, mientras que sólo el 18% fueron proyectos de Demostración de un principio científico o tecnológico. Esto habla de la capacidad de los docentes para transmitir el entusiasmo y la capacidad para embarcarse en procesos generadores de conocimiento y, al mismo tiempo, de la forta-

leza que puede representar la interacción desde momentos tempranos del procesos entre estudiantes y científicos.

Otro fenómeno que es importante considerar, tiene que ver con la deserción de proyectos en algún momento del proceso. De los 209 anteproyectos aprobados, se presentaron a la convocatoria de proyectos 176 propuestas, o sea una deserción del 18%, mientras que de los 85 proyectos aprobados para la fase de ejecución, 62 participaron del evento final (deserción del 17%). Como se había mencionado, antes las causas posibles que se identificaron como responsables de este hecho fueron la falta de apoyo en aspectos administrativos por parte de algunas IE, la falta de interés o temor de los estudiantes para asumir el proceso de investigación, las dificultades de comunicación entre estudiantes y asesores científicos para lograr desarrollar el trabajo de investigación, y el tiempo relativamente corto, menos de dos meses, que tuvieron para realizar el trabajo de investigación.

El rigor en la evaluación de la convocatoria de proyectos, se evidenció por el hecho de que sólo se aprobó el 52% de las propuestas presentadas (85 de 162), lo cual puede hacer pensar que éste sería un proceso poco eficiente; sin embargo, cuando luego se observa que la gran mayoría de los proyectos no sólo se ejecutaron sino que además evidenciaron calidad y un alto compromiso por parte de los estudiantes, permite tener tranquilidad frente a los recursos económicos que se les entregó a la gran mayoría de ellos para su ejecución.

Acerca de la financiación de proyectos, se debe resaltar que se entregaron más de 32 millones pesos en recursos frescos para la adquisición de elementos o realización de actividades directamente relacionadas con el proceso investigativo. Alrededor del 94% de estos dineros se entregaron para proyectos realizados por estudiantes de IE oficiales, lo cual pone de presente uno de los propósitos iniciales del proceso de la Feria Explora; lograr que los estudiantes de educación básica, independientemente de su estrato socioeconómico, pudieran llevar a cabo la realización de su proyecto de investigación.

Entre los trabajos participantes en el evento final, se mantuvo la tendencia descrita en la convocatoria de proyectos, en la que la gran mayoría correspondieron a trabajos de Investigación científica y de Desarrollo tecnológico. Además, las áreas temáticas con mayor número de trabajos siguieron siendo Ciencias ambientales y Ciencias sociales y del comportamiento, mientras que los de los temas de Medicina y salud, y Física y astronomía ya no sobresalieron por su número. Estas frecuencias variaron un poco debido, en parte, al número significativamente menor de proyectos que llegaron al evento final, y posiblemente a que se tuvieron en cuenta los 11 proyectos de Manizales y los tres de Bogotá que se vincularon en este momento de la Feria.

El 72% de los estudiantes que presentaron sus trabajos de investigación en el evento final de la Feria, se encontraban en los grados 10 y 11, lo cual se debe al hecho que desde el principio se enfocó la propuesta a los niveles superiores de la secundaria, y por tanto la mayoría de los docentes se encontraban relacionados con estos niveles. Esto pudo haber sido un factor importante para asegurar la calidad y el compromiso de este proceso; sin embargo, la presencia de estudiantes desde el grado séptimo indica que no sólo los estudiantes de los niveles más avanzados pueden realizar investigación con estándares rigurosos.

La Feria Explora tuvo una gran acogida entre la comunidad académica y dio como resultado un criterio honesto y bien fundamentado para elegir a los estudiantes que sobresalieron por su trabajo. No obstante, es preciso tener en cuenta algunas lecciones aprendidas para el proceso en cuanto a la metodología. El proceso es adecuado, pertinente y genera motivación en los estudiantes, pero debido a que se inició en el mes mayo, el tiempo de desarrollo del mismo, para realizar las evaluaciones de anteproyectos y proyectos, se vio bastante reducido

generando complicaciones y deserciones en los estudiantes. Además, la mayor proporción de proyectos fueron presentados por jóvenes de grado undécimo, los cuales generalmente tienen más obligaciones que las normales del proceso académico, pues se debe tener en cuenta que preparan su posible ingreso a la universidad o la finalización de un extenso proceso educativo.

En el ámbito institucional y político, se evidenció una falta de apoyo administrativo en algunas de las instituciones educativas y falta de formación en investigación y en ciencias tanto entre los docentes como entre los estudiantes, lo que dificultó la elaboración y coherencia de las propuestas de estos segundos.

Lo anterior señala la necesidad de fortalecer las políticas públicas en torno a la construcción de una educación que tenga a la ciencia como un elemento fundamental del proceso formativo tanto de estudiantes como de docentes. Desde el Parque Explora y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Bevan, 2007; Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2007), con el ánimo de crear algunas condiciones para una educación diferente, ha emprendido acciones en algunas IE que permitan transformaciones del quehacer pedagógico, de manera que los docentes cuenten con instrumentos políticos y académicos para el desarrollo de estrategias basadas en proyectos.

Finalmente y como un aprendizaje importante del proceso de la Feria Explora 2008, se proponen tres ámbitos que deben ser impactados por un programa dirigido a transformar la educación en nuestro medio.

- **Ámbito social:** la comunidad educativa necesita un mensaje claro acerca de la importancia de establecer una relación en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad, comprender que la diversidad individual y social constituyen aspectos esenciales de la humanidad.
- **Ámbito político:** las y los estudiantes son sujetos que asumen su papel como ciudadanos que se ven como seres críticos, que conocen y ejercen sus derechos y deberes en pro de una mejor sociedad (sujetos políticos).
- **Ámbito científico:** la apropiación de la ciencia y la tecnología por parte de niñas, niños y jóvenes, les permitirá vivir conscientemente como generadores y usuarios del conocimiento, responsables de su papel para el desarrollo del país y el avance de toda la humanidad.

A partir de este proceso se demuestra, a la sociedad en general, que hacer de la ciencia y la tecnología nuevas herramientas de aprendizaje, permite que la comunidad educativa contribuya significativamente a generar nuevas posibilidades de crecimiento y desarrollo, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Bibliografía

Atkin, J. M. (2007). Teaching about Science and the Public Interest: Some Perspectives from the Humanities. En: María José Sáez Brezmes y J. Myron Atkin, et al., (Eds). *Scientific Culture in Schools*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Bevan, B. (2007). *When Schools Meet Museums: Finding a Third Way*. Center for Inquiry

Learning in Schools (CILS). San Francisco: Exploratorium.

Charpak, G.; Léna, P. y Quéré, Y. (2006). *Los niños y la ciencia. La aventura de 'La mano en la masa'* (1ª Edición). Buenos Aires; Siglo XXI Editores Argentina.

Gaskell, G. (2007). Science and Social Values. En: María José Sáez Brezmes, J. Myron Atkin, et

al., (Eds). *Scientific Culture in Schools*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (2007). *Una ruta para una escuela posible desde el espacio de experiencia al horizonte de las expectativas*. Documento de trabajo.

Jolly, E.; Campbell P. B. y Perlman, L. K. (2004). *Engagement, capacity, and continuity: A trilogy for student success*. GE Foundation.

Juma, C. y Lee, Y-C (2005). *Innovation: Applying Knowledge in Development*, London, Sterling Va., UN Millennium Project: Task Force on Science, Technology and Innovation. pp. 1-220.

Moss, B., Buxton, B., Hall, R., Weeks, K. (2005). *Intel ISEF Middle School Science Fair. A Guide for Teachers*.

National Governors Association (2007). *Building a Science, Technology, Engineering and Math Agenda*.

OECD (2004). *Science, Technology and Innovation for the 21st Century*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, Committee for Scientific and Technological Policy at Ministerial Level.

Osborne, J. (2007). Towards a Science Education for All: The Role of Ideas, Evidence and Argument. En: María José Sáez Brezmes; J. Myron Atkin, et al., (Eds). *Scientific Culture in Schools*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Pellegrini, BJ. y Olson KA (2003). *Estudiantes como Científicos: Guía del líder*. Intel Costa Rica.

Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología (2007). *Manual de ferias de ciencia y tecnología 2007-2009*. Costa Rica.

Ramirez, F. O.; Luo, X., Schofer, E. y Meyer, J. W. (2006, november). Student achievement and National Economic Growth. *American Journal of Education*, 113.

Society for Science y the Public (2008). *Intel International Science and Engineering Fair 2009. International rules for precollege science research: Guidelines for science and engineering fairs*.

Their, H. D. (2007). Ciencia Education and its Many Publics. En: María José Sáez Brezmes, J. Myron Atkin, et al. (Eds). *Scientific Culture in Schools*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Their, M. (2007). Merging Media and Science: Learning to Weigh Sources, Not Just Evidence. En: María José Sáez Brezmes, J. Myron Atkin, et al., (Eds). *Scientific Culture in Schools*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Van, Z. y Mistrell, J. (1997). Using questions to guide student thinking. *The Journal of Learning Sciences*, 6, 227-269.

Elementos para la formación en gestión institucional

Carmen Evelia Hernández Ortiz, Lucía Rivera Ferreiro,
Marcelino Guerra Mendoza
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

El objetivo de este trabajo es proponer y analizar algunos elementos que se consideran sustantivos en el proceso didáctico para la formación de profesionales de la educación en el campo de la gestión educativa institucional.

Desarrollar los ejes formativos que den sustento teórico-conceptual, metodológico y técnico-instrumental al campo disciplinario de la gestión institucional, para la formación de profesionales de la educación, constituye un desafío por los problemas de organización, planeación y falta de recursos que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos.

Las aportaciones que ofrece la Gestión Educativa, como una disciplina social, en la formación de profesionales de la educación, constituyen un conjunto de herramientas orientadas a mejorar los procesos de gestión institucional en las diferentes instancias y los distintos niveles que configuran al sistema educativo nacional (SEN). Por esta razón, se considera que su desempeño, en cualquiera de los niveles macro, meso y micro del sistema, es posible a partir del análisis de la política educativa, los procesos institucionales y las prácticas educativas que se desarrollan en cada uno de ellos.

Estas herramientas, también les permitirán construir estrategias de intervención para enfrentar los problemas educativos que se presentan en el diseño de la política educativa, su implementación, seguimiento y evaluación en las diferentes instancias e instituciones educativas. Razón por la que se considera imprescindible el desarrollo de marcos teóricos explicativos y metodologías concretas, que les permitan comprender la realidad de los diferentes niveles de la educación básica para intervenir en ellos.

Para tal fin, es indispensable dedicar más sentido y significado a la racionalidad teórica y metodológica que representa el conocimiento histórico, social y cultural del sistema educativo, para comprender el origen y el desarrollo de las políticas en esta materia, así como los procesos, prácticas y cursos de acción que han caracterizado a cada periodo histórico en materia educativa. Este conocimiento es pertinente para entender el cómo, por qué, para qué y quienes las construyen, implementan y evalúan, a la luz de los problemas educativos que pretenden resolver.

En este contexto, resulta fundamental que durante su proceso de formación, el futuro profesional de la educación construya un panorama más amplio que le posibilite asesorar, orientar, coordinar, conducir, o bien intervenir en los problemas educativos reales de la comunidad en la que participa. Aportando elementos teóricos y metodológicos para realizar diagnósticos educativos que guíen el diseño, implementación y evaluación de estrategias de intervención que impacten favorablemente en sus resultados, pero de manera sustancial, en los procesos para llegar a ellos.

En este orden, los elementos centrales de estudio para la formación en gestión institucional, son: en primer lugar, conocimiento del contexto en el que se origina la gestión; el

conocimiento teórico y metodológico del ciclo de la política educativa, particularmente el paradigma actual, el cual deja de lado el modelo tradicional de la administración pública y propone el de la nueva gestión pública y el enfoque de redes, para el estudio y análisis de las políticas educativas que han orientado el desarrollo del sistema educativo en cada país.

En segundo lugar, el conocimiento y el análisis del devenir reciente de la política educativa y la forma en que se concreta en las instituciones, comunidades y población a la cual está dirigida; lo que constituye un puente entre los diferentes niveles e instancias que conforman el sistema educativo. Es decir, entre el nivel macro y el meso, el profesional formado en este campo tiene mucho que aportar para que la política educativa sea analizada y logre su materialidad en acciones concretas; así como entre el nivel meso y el micro, para que la política impacte en la población objetivo.

En tercer lugar, es importante ubicar a las instituciones y organizaciones educativas como el contexto en donde se concretan e institucionalizan las políticas educativas diseñadas en el nivel macro del sistema educativo nacional.

Antecedentes y fundamentación teórica de la gestión institucional

En la actualidad, la noción de gestión educativa es utilizada para referirse a procesos institucionales, organizacionales o escolares que abarcan una gran diversidad de objetos, sujetos y actividades que exceden con mucho la dimensión meramente administrativa. La gestión educativa es considerada en las políticas en la materia, como un elemento fundamental para mejorar la calidad educativa; a ello ha contribuido también su progresiva consolidación como campo de intervención y de investigación.

En su proceso de formalización como disciplina, la gestión educativa se ha nutrido de aportaciones procedentes de disciplinas diversas como la sociología, las ciencias políticas o la economía, destacando su configuración multidisciplinar.

Inicialmente, el único tipo de gestión al que se hacía mención, era la gestión escolar; posteriormente, comenzó a hablarse de la gestión del sistema educativo. Sin embargo, esta denominación tan amplia dificulta la focalización de objetos, prácticas, ámbitos de acción y grupos concretos, por lo que actualmente ha comenzado a hablarse cada vez más de gestión institucional, en referencia a un modo de hacer las cosas que trasciende a la escuela, pero que no comprende a todo el sistema y, por ende, es localizable, identificable en actividades, programas o niveles educativos específicos. Razón que hace necesario recurrir a herramientas teórico-metodológicas que permitan explicitar, comprender, explicar y analizar las prácticas que definen y dotan de sentido a los diferentes tipos de gestión, es decir, los modos de gobernar, conducir y hacer las cosas en las escuelas, las dependencias e instancias diversas que conforman los diferentes niveles del sistema educativo y, más aún, tratar de analizar, comprender y explicar, desde una perspectiva relacional, los vínculos, la influencia mutua que existe entre los diferentes tipos de gestión educativa.

Importancia del conocimiento del contexto internacional por sus determinaciones en la política educativa. Las reformas de primera y segunda generación en la década de los noventa.

Este período se caracterizó por una política social y económica de corte liberal, en la que se adoptaron medidas estructurales para “modernizar” el desarrollo económico de muchos países de la región latinoamericana. Dichas medidas no fueron creación de los gobiernos en tur-

no, sino que constituyeron la disposición concreta de los organismos internacionales como el FMI, el BM y el Departamento del Tesoro de E. U, para acelerar y sostener el “desarrollo” de los países pobres, con objeto de garantizar el pago de las deudas externas contraídas con estos organismos.

Estas medidas fueron generadas a partir del denominado Consenso de Washington, lo que provocó la apertura al mercado externo, primera determinación para “impulsar” la economía y el desarrollo de los países pobres; después de más de 40 años de sostener una economía basada en el mercado interno, abren sus fronteras para dar paso a la inversión extranjera como “vía y sostén” del desarrollo nacional.

Otra medida impuesta por los organismos internacionales, y adoptada no sólo por México, fue la descentralización del gobierno para garantizar el desarrollo económico y social particular de cada una de las partes integrantes de los estados nacionales que conforman a cada uno de los diversos países de la región. Sin embargo, como era de esperarse, una medida similar donde priva una gran diversidad cultural, política y social, generó desarrollos desiguales en las mismas entidades y de manera más que evidente entre las situadas en el norte y en el sur de cada país. Esta medida estructural no sólo fue adoptada para el terreno social y económico sino que también, y de manera determinante, para el sector educativo, principalmente, en el nivel de educación básica.

Es importante señalar que la descentralización educativa se vio acompañada por una serie de acuerdos internacionales que los ministros de educación de los países en desarrollo establecieron en foros como el de Jomtien, Tailandia en 1990, donde discutieron y acordaron tanto el papel de la educación básica como la función de los sistemas educativos en el contexto de la globalización y del neoliberalismo. Entre estos acuerdos, se destaca el papel de la educación básica para fomentar y construir las herramientas necesarias para la identificación, organización, sistematización y evaluación de información para que los alumnos fueran capaces de enfrentar su propia realidad económica, social, política, cultural y productiva.

Los sistemas educativos debían garantizar una cobertura con equidad para la población en edad escolar, principalmente para la población más desfavorecida económica y socialmente, previos diagnósticos y evaluaciones, sin detrimento de la “calidad” educativa, y ubicar a la escuela como la unidad básica del propio sistema educativo. Es decir, el actor educativo por excelencia dejaba de ser el maestro, el alumno, el padre de familia o el director por separado; ahora lo constituía la escuela como un todo articulado. Estos dos acuerdos apuntan a reconocer que la descentralización educativa era la medida estructural para dar cumplimiento a lo establecido en los foros internacionales, y por lo tanto, han tenido un espacio central en la agenda de los gobiernos.

La determinación de los organismos económicos internacionales sobre las medidas que los países en desarrollo debían seguir y los acuerdos internacionales de los ministros de educación sobre el papel de la educación básica y la función que los sistemas educativos debían asumir, marcan el contexto para ubicar a la descentralización educativa como una medida estructural que se adoptó para impulsar una política de modernización educativa en el nivel básico, articulándose de manera determinante a la gama de diagnósticos y evaluaciones educativas que se tuvieron en esa época sobre el deterioro del sistema. Los índices de reprobación, deserción, retención y terminación de la educación básica, eran alarmantes y reflejaban el detrimento de la calidad en la educación básica que se impartía en las escuelas del país. De este modo, la descentralización educativa se adopta como la medida para mejorar y elevar la calidad de este nivel educativo.

En este contexto, en México se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1992, entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el sindicato de

maestros. El acuerdo estableció reformar planes y programas; revalorar al magisterio y reorganizar al sistema educativo nacional para modernizar y mejorar la calidad educativa de este nivel. Fue la reorganización del SEN la línea estratégica que dio cabida a la descentralización del nivel básico como medida estructural.

Esta descentralización tiene un par de elementos centrales que la hacen posible; por un lado, un nuevo federalismo que transfiere recursos financieros, materiales y humanos para que las entidades federativas se hagan responsables de los servicios educativos, y por otro lado, la participación social que se espera de distintos actores e instancias sociales y educativas para la toma de decisiones sobre las estrategias de intervención que se construyan para enfrentar los problemas educativos a nivel local.

La Nueva Gestión Pública

Para llevar a cabo la descentralización educativa del nivel básico, fue necesario apropiarse del paradigma de la Nueva Gestión Pública (NGP) que estaba revolucionando al de la Administración Pública en la década de los años noventa, para transformar la forma de gobernar a las organizaciones e instituciones gubernamentales, ya que el diseño, seguimiento y evaluación de las políticas públicas no permitía tener el control absoluto de los procesos y, por consiguiente, el impacto de los resultados fue siendo cada vez menor.

El problema de impacto de estas políticas, se empezó a ubicar en la implementación de las mismas y no tanto en su diseño. Lo que trajo consigo el nuevo paradigma de la NGP para hacer frente a la descentralización de dependencias gubernamentales que demandaba nuevas formas de gobierno para llevar a cabo las políticas, programas y proyectos diseñados desde esferas superiores. Pasar de un modelo centralizado a uno descentralizado, implicaba, por lo menos en teoría, formas y estilos diferentes a la tradición vertical burocrática, para controlar los procesos y sus resultados.

Los principales elementos de la NGP (Aguilar, 2001), tienen que ver con la eficiencia y racionalización de recursos, la eficacia en los resultados y la calidad en la gestión y los procesos, para asegurar la calidad institucional y gerencial en un contexto de competencia nacional y mundial a partir de cuatro grandes tipos de gestiones: institucional, financiera, estratégica y de calidad total, las cuales son llevadas a cabo mediante formas de organización, dirección y operación con la convicción de elevar la eficacia, calidad y responsabilidad de la acción pública.

Ubicar los cambios educativos en México y en los países de América Latina, desde una perspectiva más amplia como es la reforma del Estado y la modernización del aparato administrativo en el marco de la NGP, facilita la comprensión de la reforma educativa en México actual, especialmente para entender por qué la eficacia, la eficiencia y la calidad, se ubican en el centro de los grandes propósitos de las reformas educativas desde entonces hasta el momento actual (Del Castillo, 2006).

Estas tendencias empresariales de orden mundial, encuentran un contexto propicio en nuestro país en las políticas, programas y proyectos educativos de los últimos cuatro sexenios. Distintos discursos se han construido para la persuasión y convencimiento de que mejorando la gestión en las instancias del sistema educativo y en las escuelas, los resultados de aprendizaje de los alumnos se verán beneficiados. Sin embargo, la claridad sobre lo que significa o representa la gestión en educación, aún sigue estando en el lado oscuro de la simulación y pretensión de autoridades educativas por legitimar acciones verticales y autoritarias a partir de discursos que plantean a la participación, trabajo colectivo, toma de decisiones compartidas, autonomía etc., como elementos centrales de la gestión educativa.

Importancia del conocimiento del contexto local. La política de educación básica en México en la década de los noventa

La política educativa, como un hecho, se concreta en los planes, programas y proyectos gubernamentales, por lo que su estudio constituye una estrategia objetiva para comprender las transformaciones del sistema, así como para entender sus fines y funciones en las distintas etapas de su devenir. Asimismo, se observará el vínculo y el condicionamiento que los modelos de desarrollo económico, a nivel interno y externo, fueron imponiendo en el ámbito educativo, aspectos que constituyen el eje socio-histórico-educativo y parte del de institucionalización, para comprender el desarrollo de la política educativa y la gestión gubernamental.

En México, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se pusieron en marcha una serie de reformas de carácter político-administrativas, jurídicas y pedagógicas en los ámbitos federal y estatales, cuyo propósito ha sido transformar la forma de conducción y gestión del sistema educativo nacional, así como la relación entre las autoridades de ambos ámbitos, y de éstas con las escuelas, y la de las propias escuelas.

La reforma al artículo 3° constitucional de 1993, estableció la obligatoriedad de la educación básica, que a partir de entonces abarca desde la educación preescolar hasta la enseñanza secundaria; la opinión de los gobiernos locales y de diversos grupos sociales en la determinación de los planes de estudio de la primaria, la secundaria y la enseñanza normal; la atención a todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación superior y la libertad de la enseñanza religiosa en escuelas privadas. Estas modificaciones dieron lugar a la Ley General de Educación, publicada el mismo año.

De acuerdo con el marco normativo que regula el funcionamiento del sistema educativo en el nivel básico, uno de los desafíos más importantes de la educación pública desde finales del siglo XX, ha sido la universalización de competencias cognitivas superiores que permitan el aumento de la productividad y el desarrollo económico como la profundización del ejercicio de la ciudadanía (Reimers, 2006).

El interés en desarrollar competencias que permitieran el desarrollo integral de las personas y la calidad de las mismas, constituyó uno de los aspectos de la reforma educativa de 1993, que modificó los programas de estudio de la primaria y la secundaria; amplió la educación obligatoria de seis a nueve años, al incorporar la educación secundaria y el tercer año de preescolar como ciclos obligatorios a partir del 2005, para alcanzar, a partir del 2008, doce años de educación básica obligatoria; se promovieron también una serie de políticas de formación, evaluación y revaloración de los maestros.

Asimismo, se iniciaron los esfuerzos por apoyar el cambio curricular mediante el aprovechamiento de las ventajas de la informática, las telecomunicaciones, las redes electrónicas y las tecnologías, que se tradujeron en importantes programas apoyados por diversas instituciones.

Dos cambios sustantivos en materia de política educativa, fueron la descentralización de la educación básica y la introducción de criterios de evaluación externa para la asignación de recursos; además de impulsar una nueva gestión de las escuelas.

Los ejes de la política de educación básica planteados a principios del siglo XXI, recuperan el espíritu de las reformas de una década anterior: centrar la atención en el aula y la escuela para lograr los propósitos del sistema; democratizar el sistema educativo a través de la participación de los distintos actores y niveles de responsabilidad; continuar apoyando el federalismo educativo; promover la participación social en las escuelas; garantizar la calidad y la equidad educativa y rendir cuentas de las acciones emprendidas.

Otras acciones que se emprendieron, fueron: la creación del Consejo Nacional de Autoridades Educativas cuya función es intervenir en la definición de políticas de carácter obligatorio nacional y del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, organismo autónomo que tiene la tarea de llevar a cabo evaluaciones nacionales de desempeño académico en todos los niveles, grados y áreas de enseñanza del país; la integración de los medios electrónicos como recursos didácticos y la visión de una educación intercultural.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae), estableció la necesidad de reformar la gestión institucional del sistema educativo nacional en sus distintos niveles, ámbitos y procesos, con el fin de fortalecer su capacidad de conducir, acompañar y apoyar el desarrollo de las actividades sustantivas del sistema, que se realizan en las escuelas.

Las políticas educativas contenidas en el Pronae, se basaron en el supuesto de que una condición esencial para mejorar la calidad de la educación, era facilitar que las escuelas mejoraran su capacidad institucional de gestión de la enseñanza, esto es, que ellas mismas pudieran tomar decisiones y exigir los apoyos para el desempeño de sus actividades.

Desde entonces, se supone que los sistemas educativos federal y local, han reformado la gestión para servir y apoyar técnica y pedagógicamente el desarrollo de las escuelas para mejorar su calidad y equidad.

En este sentido, se argumenta que se han fortalecido las acciones de apoyo técnico-pedagógico a través de la supervisión escolar y de los programas de formación continua del personal.

Esta nueva orientación de la política y gestión educativas, plantearon la necesidad de construir una gestión del sistema mucho más participativa y articulada al aprovechamiento de los resultados de las evaluaciones de los programas y a la necesidad de aumentar la transparencia y la rendición de cuentas a la sociedad.

El reconocimiento de la educación como un bien público y de la escuela pública, como un instrumento para lograr este bien, está expresado en el carácter de Estado de la política de educación básica y en la importancia que se otorga a la participación social como un aspecto central del sistema educativo (Pedró y Puig, 1998).

Dotar a las escuelas y a sus actores de mayores capacidades para tomar decisiones autónomas a través de la promoción de una gestión escolar colegiada, supone fortalecer el sentido de responsabilidad del colectivo a través de una sistemática evaluación y rendición de cuentas.

Lo que se plantea, en síntesis, es revertir el esquema tradicional de funcionamiento de las escuelas, para que se conviertan en verdaderos espacios institucionales, responsables de la prestación de un servicio a partir de un plan de desarrollo (proyecto escolar); en un entorno específico y con propósitos y compromisos capaces de responder a la sociedad.

En este mismo sentido, se sostiene que la federalización, la concertación y la coordinación federación-estados existente entre los distintos programas educativos en operación, constituye un esfuerzo por independizar algunos componentes claves en el funcionamiento de las escuelas, como son: desarrollo curricular; incorporación de materiales educativos; formación continua de profesores; fortalecimiento de la gestión e innovación institucionales y equidad y atención a grupos vulnerables.

Importancia de la dimensión organizacional-institucional en el campo de la formación en gestión institucional educativa

No obstante la gran cantidad de experiencias e iniciativas de innovación de la gestión enfocadas predominantemente en los directivos escolares, su influencia en la modificación de las

prácticas concretas, es decir, en los modos de hacer las cosas para conseguir unos determinados fines, ha sido más bien escasa. Las causas de este alcance limitado, son diversas; sin embargo, en las presentes líneas se examinan aquéllas que justifican la necesidad de enfatizar la dimensión institucional y organizacional de las prácticas de gestión educativa, aspectos que constituyen el núcleo de la presente exposición.

Como anteriormente se señaló, una de las principales causas del escaso impacto de la gestión en la modificación de las prácticas, radica en las divergencias entre los objetivos y propuestas de gestión a nivel macro, con los objetivos y propuestas de gestión a nivel micro en las escuelas y las aulas (Casassus, 2000).

Este problema se relaciona, a su vez, con ciertas visiones predominantes sobre la gestión educativa que en su condición de parcialidad, dificultan el análisis relacional entre los diferentes tipos de gestión.

Estudios sobre tendencias recientes de la formación en el campo de las políticas y la gestión de instituciones educativas (Braslavsky, 2001) identifican la dimensión institucional-organizacional como esencial en cualquier programa de formación dirigido a quienes ocupan o aspiran a ocupar cargos directivos en el sistema educativo profesional, o bien a quienes desempeñan o aspiran a desempeñar tareas y actividades profesionales relacionadas con la gestión de instituciones educativas. Este tipo de conocimiento resulta fundamental para comprender las lógicas institucionales que condicionan el desarrollo de las políticas así como las diferencias en el funcionamiento de las organizaciones y, por ende, de las prácticas concretas de los grupos y sujetos que las conforman. De esta forma, la importancia de este tipo de conocimiento radica no sólo en su utilidad como herramienta para comprender y explicar los procesos de institucionalización de determinadas prácticas en contextos organizativos específicos, sino también en su valor potencial para construir propuestas de intervención con fines de cambio o mejora, que es a lo que las políticas aspiran, aunque muy pocas veces lo consiguen.

Comúnmente las políticas educativas parten de un diagnóstico general a partir del cual definen problemas, cursos de acción, programas y propuestas homogéneas para contextos diferenciados. Por su parte, los destinatarios frecuentemente las perciben como ajenas a sus necesidades y demandas específicas, en consecuencia, el impacto de las políticas suele ser reducido y sus resultados limitados. Por otro lado, tenemos que existen normas, leyes, reglamentos y mecanismos de distinto tipo, muchos de ellos derivados de las propias políticas, creados para regular el funcionamiento del sistema educativo; no obstante, sus términos tampoco se cumplen a cabalmente. Esta situación de desencuentro constante entre lo que dicen las políticas y las normas, y lo que realmente hacen los sujetos en las organizaciones, da cuenta de que unas y otros siguen cauces distintos, responden a tiempos, factores y circunstancias diversas, lo cual finalmente termina por influir de alguna manera tanto en los procesos como en los resultados educativos, los cuales generalmente no responden a los propósitos de las políticas y/o de las leyes y reglamentos.

A partir del reconocimiento de esta situación, el abordaje de la dimensión institucional-organizacional que aquí se propone, se guía por interrogantes como las siguientes: ¿por qué las políticas no se concretan como fueron diseñadas ni consiguen de manera efectiva sus propósitos declarados?, ¿qué papel juegan las acciones, comportamientos y prácticas concretas de los grupos y sujetos que habitan las organizaciones educativas en la implementación de las políticas, leyes y reglamentos que marcan el deber ser de las instituciones?, ¿cuáles son las lógicas que coexisten al interior de las organizaciones educativas y de qué forma influyen en sus procesos y resultados?, ¿cómo se perciben y asumen los cambios institucionales deri-

vados de las políticas por parte de los grupos y sujetos que se encuentran en contextos organizacionales específicos?, ¿a qué pueden atribuirse las diferencias en la forma de interpretar, tomar decisiones e instrumentar las acciones para concretar las políticas o los cambios institucionales que se desprenden de ellas?

Estas preguntas comparten la inquietud por explicar la heterogeneidad de los procesos y resultados en contraste con las intenciones homogeneizadoras de las políticas. Se interesan también por la diversidad de interpretaciones que suscita un mismo programa, proyecto, estrategia o regulación formal, que en consecuencia genera actuaciones igualmente distintas. Así pues, un tema central de la dimensión institucional-organizacional es la desconexión entre lo dicen las regulaciones institucionales que hay que hacer, lo que realmente se hace, los cambios institucionales deseables y los realmente obtenidos.

De acuerdo con estas consideraciones, en las líneas siguientes se exponen sintéticamente los referentes conceptuales que pueden ser de utilidad para buscar respuestas a preguntas como las anteriormente planteadas.

Un punto de partida fundamental es considerar como objeto fundamental de la gestión educativa institucional a la acción humana desplegada al interior de las organizaciones. Toda acción humana tiene un sustrato social en tanto es provocada por o surge como respuesta a interacciones e intercambios; éstos, a su vez, producen un determinado tipo de prácticas que tienden a reproducirse. Luego, entonces, resulta obligado explicitar, en primer lugar, el concepto de práctica al que nos referimos aquí, así como el significado de términos como institucionalización y organización, todas ellas herramientas básicas para comprender las formas de producción y reproducción de maneras específicas de estar y participar en las organizaciones educativas, mismas que trascienden a los sujetos y perduran en el tiempo, independientemente de las personas. Así mismo, tomando en cuenta que la intervención aspira a promover cambios en las maneras específicas de ser y estar en las organizaciones, valiéndose para ello de estrategias dirigidas a vencer inercias, aprovechar tradiciones enriquecedoras y/o erradicar comportamientos institucionales como la simulación o la corrupción. Otro tema clave aquí abordado es el de las comunidades de práctica como recurso para pensar en estrategias y alternativas de acción dirigidas a modificar prácticas rutinarias y sin sentido que, a la postre, terminan por empobrecer la capacidad de las organizaciones para conseguir los propósitos para los que fueron creadas.

A partir de las teorías de la práctica social interesadas en el estudio de las formas de producción y reproducción de maneras concretas de estar y participar en los escenarios de la vida real, en este trabajo se emplea el concepto de práctica para referirnos a la acción humana en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos (Wenger, 2001, p. 71). Toda práctica social posee una lógica propia que organiza los pensamientos, las percepciones y las acciones mediante algunos principios generadores estrechamente ligados entre sí, que constituyen un todo prácticamente integrado, se desarrolla en el tiempo, recibe de él su sentido y forma como orden de una sucesión, implica siempre un intercambio que a su vez trae consigo improvisación, incertidumbre permanente que modifica no sólo la experiencia de la práctica sino la práctica misma (Bourdieu, 1991). Las prácticas no son meras ejecuciones mecánicas de acciones individuales sino la puesta en acto de dos modos de existencia en el mundo social; el primero de ellos referido a las estructuras sociales objetivas, en este caso las instituciones definidas de forma externa al individuo, y por otra parte, la forma en que tales estructuras son subjetivadas, es decir internalizadas en forma de pensamientos, percepciones y acciones por los sujetos. En las prácticas se actualizan, se vuelven acto, las disposiciones individuales que han encontrado condiciones propicias para ejercerse. Existe por tanto una interacción dialéctica entre la estructura

de las disposiciones y los obstáculos y oportunidades de la situación presente. Si bien las estructuras internalizadas de forma subjetiva tienden a reproducir las condiciones institucionales objetivas que las engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, puede conducir a una reorganización de las disposiciones adquiridas previamente y producir prácticas transformadoras.

Las prácticas individuales y colectivas, se encuentren estrechamente ligadas al tiempo no sólo porque se juegan en él sino además porque juegan estratégicamente con él, de ahí que la urgencia sea una de sus propiedades destacadas. Por otro lado, la homogeneidad de las condiciones institucionales hace que las prácticas puedan estar objetivamente concertadas sin cálculo estratégico alguno ni referencia conciente a ninguna norma, mutuamente ajustadas sin interacción directa alguna, sin concertación explícita, como si se tratara de una orquestación sin director de orquesta, que les confiere regularidad, unidad y sistematicidad.

El estudio de la acción de los sujetos como integrantes de organizaciones educativas, permite entender las similitudes pero también las diferencias de las prácticas; implica identificar la lógica a la que responden, los procesos de interacción en los que se fundan, así como los significados a los que responden, identificando recurrencias, continuidades y diferencias; en resumen, esta perspectiva plantea como una tarea fundamental el análisis de las prácticas a partir de un trabajo de interpretación riguroso de los procesos y formas en que se objetiva para tener acceso a sus formas de subjetivación, es decir, comprender de qué forma los sujetos interpretan y actúan en la organización, generando determinados procesos y modos de institucionalización.

En el campo educativo siempre ha resultado complicado diferenciar empíricamente entre organización e institución, llegando a emplear ambos términos indistintamente, como si de sinónimos se tratara. Sin embargo, hoy más que nunca resulta necesario evidenciar tanto las diferencias como los estrechos nexos existentes entre ambas cuestiones en las prácticas cotidianas; en el actual entorno de acelerados y profundos cambios sociales, económicos y culturales que han trastocado los medios y las formas de socialización de los sujetos en las llamadas sociedades posmodernas, las instituciones educativas cada vez tienden más a convertirse en una extraña combinación de organizaciones de producción y voluntarias; por ejemplo, cada vez se les presiona más para que formen individuos adaptados a las necesidades del mercado laboral, a los profesores se les juzga cada vez más bajo criterios de rentabilidad y eficiencia tales como el éxito de los estudiantes, el número de artículos escritos, conferencias dictadas o cursos tomados. Paralelamente, se demanda que los docentes tengan entusiasmo en su trabajo al igual que los estudiantes, que sean participativos y colaborativos, todo ello con las consecuencias perversas por todos conocidas, "... volvemos a encontrar lo que siempre existió en las organizaciones de producción: se hace como si uno obedeciera mientras se desobedece" (Enríquez, 2002, p. 69). De ahí que resulte significativo el llamado de atención que nos hacen los autores acerca de la influencia de las organizaciones sobre las instituciones en el sentido de que "el incremento y la complejidad de las organizaciones forman parte del debilitamiento de las instituciones" (Dubet, 2006, p. 31); a medida que éstas últimas se han ido transformando cada vez más en organizaciones de producción, han desplazado a las instituciones tradicionales, homogéneas, monolíticas, cerradas y sustentadas en valores universales; este modelo de institución se encuentra hoy día en crisis.

Bibliografía

Aguilar, Luis F. (2001). Transición democrática... y otras cosas más. En: Labastida, J. y Camou, A., (coords). *Globalización y democracia*. Siglo XXI editores.

Bordieu, P. (1991). *El sentido práctico* (Trad. Á. Pazos). Madrid: Taurus.

Braslavsky, C. y Acosta, F. (2001), *El estado de la*

- enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires: IIPE.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Bogotá: UNESCO.
- Cohen, E. y Franco, R. (2005). *Gestión social. Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*. CEPEAL. Siglo XXI.
- Del Castillo, G. (2006). *Un diagnóstico sobre la formación, trayectoria y funciones de los supervisores escolares de primaria del Distrito Federal*. México: FLACSO.
- Dubet, F. (2006), *El declive de la institución*. España: Gedisa.
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas-UBA.
- Fernández, L. (1996, diciembre). El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. *Revista Praxis Educativa, año 2 (2)*. Buenos Aires.
- Francesc, P. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, España: Paidós.
- Jepperson, R. L. (1998). Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En: Tiramonti, G. *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. Buenos Aires: IIPE.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Paidós, Controversia.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo*. FCE/NF/CIDE.
- Ornelas, C. (comp.) (2001). *Investigación y política educativas; Ensayos en honor a Pablo Latapi*. Aula XXI, Santillana.
- Pardo, María del C. (1999). *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México.
- Peters, G. (2003). *El nuevo institucionalismo en la Ciencia Política*. Barcelona, España: Gedisa.
- Reimers, F. (coord.) (2006), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: Eds. SEP/FCE/ILCE. Tercera Parte.
- Rivera, F. L. (2007). *Instituciones y organizaciones, ejes para el análisis de la gestión educativa como práctica social*. Documento de trabajo.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Investigação educativa: a formação do arte/educador

Lucia Gouvêa Pimentel¹

Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

A pesquisa na área artística, com maior rigor acadêmico, é bastante recente para nós, sendo ainda mais recente quando se trata de ensino de arte. Tanto a pesquisa em ensino de arte quanto a pesquisa sobre ensino de arte são essenciais para a formação do professor de Arte e do arte/educador. Todas as pesquisas que considerem arte e seu ensino como campo de conhecimento contribuem para a formação de um corpus de conhecimento necessário ao impulsionamento da efectivação da prática artística em todas as conexões possíveis do pensar arte.

Palavras-chave: investigação no ensino de arte; formação de professores de arte; formação de arte/educadores.

introdução

A pesquisa na área artística, com maior rigor acadêmico, é bastante recente para nós, sendo ainda mais recente quando se trata de ensino de arte.

No Brasil, a disciplina escolar denomina-se *Arte* desde 1996. A nomenclatura *Educação Artística* foi utilizada de 1971 a 1996, definindo, no entanto, a realização superficialista de técnicas e atividades artísticas, sem qualquer compromisso com o que seja ensinar arte. Quando nos referimos à disciplina escolar formal, portanto, usamos a grafia *Arte*.

Já a palavra *arte/educação* denota uma área mais abrangente que o âmbito da escola, extrapolando seu contexto. São as ações que têm como foco não o ensino de arte – embora ele possa e deva estar presente –, mas benefícios sociais mais gerais, através de atividades artísticas. Acontecem, primordialmente, em projetos de extensão das universidades e em projetos sociais do terceiro setor.

Quando nos referimos ao *ensino de arte*, estamos falando de algo que tem como intencionalidade construir conhecimentos específicos da área de arte, podendo se dar tanto em nível formal quanto não-formal.

Baseando-nos em Rey², podemos dizer que a pesquisa com ênfase no processo de ensino de arte, realizada pelo professor em ação na sua prática cotidiana, é pesquisa *em* ensino de arte. Já a pesquisa com ênfase na história, na crítica e na teoria relativas a esse ensino, procurando detectar, historicizar ou teorizar a partir de documentos ou registos de ações já passadas é pesquisa *sobre* ensino de arte.

A questão seguinte diz respeito aos limites da pesquisa *em* ou *sobre* o ensino de arte. Uma das questões determinantes para delinear os caminhos da pesquisa é a subjetividade,

1 Professora da Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil. Secretária Geral do Conselho Latinoamericano de Educação através da Arte (CLEA) e Representante da América do Sul no Conselho Mundial da International Society for Education through Art (InSEA).

2 Rey, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Artes Visuais. In Porto-Arte, Porto Alegre, v. 7, pp. 81-95, nov. 1996.

tratada não somente como aspecto individual, mas também e principalmente como coletivo. Embora o professor seja a mesma pessoa, os alunos são diferentes a cada semestre ou ano e a bagagem pessoal é bastante dispar entre turmas. Pode-se dizer, ainda, que o professor já não é a mesma pessoa após cada dia de aula, pois aprende enquanto ensina e tem condições de transformar sua acção para melhor atender seus alunos e a si mesmo, enquanto propositor de novas construções de conhecimento em arte.

Lembremos, também, que a subjetividade colectiva direciona tendências e dinamiza o contexto cultural.

1. Processo/produto

1.1. Pesquisa em ensino de arte

É a pesquisa cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela. É o ensino de arte enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao aprender/ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos.

O professor de Arte, nesse sentido, precisa ser um pesquisador constante. O ideal é que ele esteja em atividade enquanto artista, mesmo que não tenha inserção destacada no mercado de arte. O que importa é que tenha o embate com o que seja o ato criativo em sua essência. A pesquisa do fazer artístico acontece no próprio fazer e na reflexão sobre ele; a do ensinar arte se faz no fazer/aprender/ ensinar e na sua reflexão. Assim, atuar enquanto artista é condição importante na pesquisa em ensino de arte, assim como atuar enquanto professor.

Também aqui pode-se constatar que, durante algum tempo, as pesquisas concentravam-se muito mais em técnicas de como ensinar, ligadas à educação em geral, que em estudo da processualidade do ensino específico em arte. O conhecimento de como se ensina, da visão geral do que seja ensinar, é extremamente importante, mas não pode ser a totalidade, assim como o estudo da prática artística não pode se limitar à aprendizagem de técnicas. Estudar as metodologias de ensino de arte é tão importante quanto a reflexão sobre o pensamento artístico e suas manifestações, uma vez que o objeto de pesquisa é o processo ensino/aprendizagem em toda a sua complexidade.

1.2. Pesquisa sobre ensino de arte

O estudo da História do Ensino de Arte, sua teoria e sua crítica é bastante recente no Brasil. A arte-educadora Ana Mae Barbosa foi pioneira nesse estudo, tendo actuação destacada até os dias de hoje.

O conhecimento da teoria pode contribuir em muito para a abertura de novos caminhos e possibilidades, uma vez que é cada vez mais crescente o entendimento de que, para ensinar arte, não basta somente ter habilidade, mas é preciso conhecer, saber arte, e conhecer, saber ensinar arte.

Assim, saber a História do Ensino de Arte e analisá-la pode nos ajudar a compreender o presente e projetar melhor a actuação no futuro. Conhecer e analisar as diversas metodologias de ensino de arte passa a ser fundamental para contribuir com a melhor adequação e a dinamização do processo de ensino/aprendizagem.

Pode-se dizer que é o conjunto de estudos que vai propiciar a formação de um corpus teórico importante na área.

Limites

Os limites para a pesquisa em ensino de arte são de natureza bastante diversa. Dentre eles, a questão da subjetividade pode ser destacada. Os estudos nesse campo – ensino da arte e subjetividade – ainda são raros e o afloramento da expressão artística como ‘dom’ ainda é senso comum bastante divulgado.

Nesse sentido, dois são os pontos a serem abordados: o da subjetividade coletiva, uma vez que ensino de arte supõe movimento coletivo, e a importância do ensino de arte em todos os níveis escolares, uma vez que arte é uma área de conhecimento.

Em primeiro lugar, deve-se entender como coletivo não necessariamente o comunitário, mas o intercomunicativo, em que vários são os sujeitos interferentes, quer sejam identificáveis ou não. As multiplicidades levam forçosamente a que sejam feitos agenciamentos entre sujeitos interferentes, tanto no universo macro do indivíduo e do social quanto no micro, uma vez que todas as percepções sofrem imposições do contexto circundante, interior e exterior³.

É necessário que se pense o fazer/ensinar/aprender arte como ação processual, que supõe movimento interno e externo, transversalidade. Trabalhar com as territorializações e desterritorializações individuais e coletivas é inerente ao processo artístico, quer seja ele fazer, refletir ou ensinar/aprender. Os determinantes limítrofes dessas ações nem sempre são claros, ou melhor, raramente são claros. O professor-artista que trabalha com artistas em potencial (no caso dos alunos da Educação Básica) ou em formação (no caso de alunos das escolas de Arte) transita por esses determinantes constantemente, e deve ter o bom senso do dever de cada um para poder trabalhar com seus alunos consistentemente.

A condição de análise qualitativa é básica, podendo haver, também a análise qualiquantitativa, dependendo da natureza da pesquisa. A análise qualitativa é básica porque, em ensino de arte, lidamos com sentimentos, emoções, conhecimento e expressão, que dificilmente podem ser somente quantificados.

De toda a forma, cada vez mais se tem presente que uma pesquisa em ensino da arte tem contextualização e temporalização definidas, devendo haver profundas reflexões sobre cada aspecto tratado, antes que sejam feitas estatísticas e generalizações. Talvez resida aqui um dos problemas da visão da importância da pesquisa em ensino da arte por parte de outras áreas de conhecimento e dos órgãos de fomento à pesquisa: não podendo se resumir a números, acaba por ser tida como de somenos importância.

Retorno

Não importa o nível acadêmico em que se efetive, a pesquisa *em* e *sobre* o ensino de arte mostra-se como de vital importância no momento em que vivemos.

Arte não é inerente ao ser humano: é construção cultural, ensina-se e aprende-se de maneiras várias, desdobra-se em expressão e instigação, desconstrói-se e constrói-se ininterruptamente, alça vôos e faz pousos constantemente.

Todas as pesquisas que considerem arte e seu ensino como campo de conhecimento, e não como de acontecimentos aleatórios e fortuitos, contribuem para a formação de um corpus de conhecimento necessário ao impulsionamento da efetivação da prática artística, considerada aqui em toda a sua amplitude, não somente como o fazer arte, mas sim como todas as conexões possíveis do pensar arte.

3 Pimentel, Lucia G. *Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999, p. 73.

Também é necessário que o pesquisador registre e divulgue o máximo possível seu trabalho, busque grupos de discussão e participe efetivamente de congressos e seminários, com o intuito de difundir seus procedimentos e aprender outros novos, que poderão fazer com que a área cresça em sabedoria.

Formação para o ensino de arte

O ensino de arte deve possibilitar a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do contextualizar e do fazer arte.

Arte, como área de conhecimento, pode ser ensinada e aprendida. Para que isso seja feito com seriedade, é necessário investir fortemente na formação de professores que saibam arte e saibam ensinar arte. Ensinar/ aprender arte é tarefa complexa e desafiadora, pois envolve a coordenação de ações e emoções. Ao se trabalhar com arte, trabalha-se com conhecimento específico, com sensibilidade e com emoção, com identidade e com subjetividade, e com o pensamento.

Ao ensinar / aprender Arte, é preciso garantir uma prática artística / pedagógica consistente, responsável e respeitável. É importante que se propicie a construção de conhecimentos específicos de arte, desenvolvendo a percepção e o pensamento artísticos.

Estudos orientados e encomendados pela UNESCO destacam a necessidade de se desenhar políticas para o enfrentamento dos desafios que a questão docente levanta como estratégia para a melhoria da qualidade da educação. Ela abrange três dimensões, a saber:

- ações destinadas a melhorar o perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente;
- estratégias destinadas a elevar a qualidade da formação inicial dos professores e a garantir formação contínua e permanente em serviço;
- estabelecimento de pautas da carreira docente, que permitam a ascensão na categoria, sem o abandono da sala de aula.

Um dos pontos mais destacados tanto no contexto da arte/educação quanto do ensino de Arte é a conexão do ensino de arte com a vida. Isto, entretanto, tem sido algumas vezes mal entendido, sendo levado para a simplificação de que só devem ser tratadas as obras ou eventos que estejam à disposição da mídia e do contexto social restrito do aluno.

É preciso, sim, que haja aproximação entre o que é ensinado e a vida cotidiana do aluno, mas expandir os limites do contexto social ao qual o sujeito ou grupo pertence é importante para que aconteçam vivências significativas e efetiva construção de conhecimento.

A escola também faz parte do cotidiano do aluno e as experiências e vivências que ela propicia ajudam a compor o repertório desse cotidiano. O desafio é saber como eleger o que vai ser selecionado para ser trabalhado e que possa detonar processos e percursos significativos na formação do aluno enquanto sujeito e enquanto parte do grupo. Nesse sentido, dois são os pontos a serem abordados: a) o da subjetividade coletiva, uma vez que ensino de arte supõe movimento coletivo, e b) a importância do ensino de arte em todos os níveis, uma vez que arte é uma área de conhecimento.

O conhecimento da produção humana do tempo passado deve estar comprometido com a produção de um ensino contemporâneo, que leve em conta as manifestações da arte que estamos vivendo, do cotidiano social / cultural / individual de quem ensina / aprende. Portanto, é preciso que os professores estejam adequadamente preparados para ensinar os alunos como trabalharem em exercícios artísticos usando tanto as tecnologias tradicionais quanto as contemporâneas.

Para tanto, é necessário que o currículo dos cursos de formação de professores de Arte tenham em seu bojo as bases de formação sólida em tecnologia, não somente na questão

técnica, instrumental –que é essencial–, mas também nas questões de pensamento em arte via tecnologias contemporâneas.

É necessário, ainda, que os alunos desses cursos tenham a oportunidade de vivenciar a elaboração de obras de arte –ou seja, que haja um tempo dedicado ao ateliê no currículo– e tenham a oportunidade de ir a exposições e eventos onde as obras contemporâneas estejam presentes.

Assim, o aluno pode estar em contato direto com a prática artística diversificada da contemporaneidade, com pesquisas, observações, análises e críticas, pode conhecer e analisar os processos dos artistas, das obras de arte e da multiculturalidade presente na arte.

Para se chegar à elaboração de formas originais de produção de obras artísticas é preciso haver conhecimento suficiente de possibilidades de feitura, repertório imagético de referência e disponibilidade à criação. O ensino contemporâneo de arte deve estar atento a isso.

Considera-se o pensar/ensinar/aprender arte como ação processual, que supõe movimento interno e externo, transversalidade. Trabalhar com as experiências e vivências individuais e coletivas é inerente ao processo artístico, quer seja ele fazer, refletir ou ensinar / aprender. Os determinantes limítrofes dessas ações nem sempre são claros, ou melhor, raramente são claros. O professor-artista que trabalha com artistas em potencial –como no caso dos níveis básicos da escolaridade– ou em formação –como é o caso dos cursos de aprendizagem específica das expressões artísticas– transita por esses determinantes constantemente e deve ter o bom senso do devir de cada um para poder trabalhar com seus alunos produtivamente.

Formação do arte/educador

Arte, enquanto área de conhecimento, além de ser um modo de pensar, de chegar a produções inusitadas e estéticas, de propor novas formas de ver o mundo e de apresentá-las com registros diferenciados, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, sócio-econômico, histórico, político etc.

A educação, por seu turno, constitui-se, também, como um campo próprio do conhecimento, com objetos e pesquisas bem delineadas. A formação do educador em arte precisa ser pensada a partir de algumas concepções pedagógicas comprometidas com a compreensão do fenômeno educativo em seus múltiplos aspectos (cognitivo, econômico, social, histórico, antropológico, filosófico, psicológico, político, ideológico etc.) e de bases didático-metodológicas capazes de permitir ao educador atuar de modo competente na sua prática pedagógica.

No mundo contemporâneo, a arte não é mais considerada como dom divino, impossível de ser ensinada/aprendida. Pelo contrário, não se nega o talento – que está presente em todas as atividades humanas, sem distinção –, mas considera-se que a construção de conhecimento em arte depende de ensinamentos/ aprendizagens, quer sejam eles formais ou informais. Além disso, a arte está inserida na cultura dos povos e depende de informações e construções cognitivas para que seja criada, sedimentada e dinamizada.

Nesse sentido, tanto a escola quanto os demais espaços arte/educativos não podem se furtar a participar ativamente dessa construção de conhecimentos, não só fornecendo informações importantes, mas também propiciando vivências significativas para que crianças e jovens possam desenvolver seu potencial artístico enquanto produtores e fruidores de arte.

A prática pedagógica, como prática cultural, ressalta as contribuições teóricas atuais para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem em face dos diferentes espaços, tempos e modos de ensinar. A pesquisa e as práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores podem ser pensadas a partir de discussões sobre didáticas especí-

ficas para o desenvolvimento curricular e metodológico na formação de professores de Arte. Assim, projetos de estágio/prática pedagógica que considerem a diversidade de contextos culturais na elaboração de propostas de intervenção em espaços de educação formal e não-formal devem ser buscados, propiciando outras inter-relações.

A pesquisa da diversidade de conteúdos culturais contribui muito para a compreensão do contexto dos alunos e, conseqüentemente, para melhor adequação da atuação do professor de Arte e o arte/educador.

O desafio da qualificação

As tendências contemporâneas consideram a boa formação no nível de graduação como sendo uma etapa inicial da formação continuada. Assim sendo, é importante que sejam oferecidas possibilidades ao profissional a continuar sua formação ao longo de sua vida.

O êxito da aprendizagem dos alunos deriva de diferentes e complexos fatores. Contudo, é importante destacar, dentre tais fatores, o preparo adequado dos professores.

A ampliação do acesso e extensão da escolaridade está relacionada a um processo simultâneo de crescimento econômico e ampliação de direitos/garantias individuais que caracteriza os arranjos sóciopolíticos típicos da modernidade organizada. É por isso que a elevação do padrão de escolaridade da população, incluindo a expansão do ensino superior e de pós-graduação, é uma questão estratégica, tanto por desenvolver a competência nacional em ciência e tecnologia, condição essencial para desenvolvimento não-subordinado, como para assegurar a elevação da qualidade de vida da população e a redução da exclusão social e cultural.

Algumas considerações

A educação escolar é um processo de formação, tanto para professores quanto para alunos. Nela estão presentes valores éticos e julgamentos. O processo de ensinar / aprender pressupõe cumplicidade e colaboração, pois envolve movimentos externos –ambiência, herança cultural, por exemplo– e movimento interno do sujeito que ensina / aprende.

A escola deve conseguir que todos os alunos aprendam a construir saberes e a atuar com ética, cidadania e responsabilidade, conhecendo profundamente suas possibilidades e suas limitações.

Referências

Amaral, M. Tereza M do. (2001). Metodologia de Pesquisa. In: Amaral, M.T.M.; Oliveira, I.E.A. y Morales, E.L.. *Metodologia de pesquisa e didática do ensino superior*. Curitiba: MEC/Seed. pp. 01-87. UNIREDE.

André, Marli Elisa D. A. Oliveira, Maria Rita N. S. (org.) (1997). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus.

Azevedo, Fernando Antônio Gonçalves. Um Olhar apreciador não se ganha de presente. Disponible en: [www.geocities.com/Broadway/Wing/6103/olhar.html].

Barbosa, Ana Amália T. (1994). Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e integração. In: Fazenda, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, S. P.: Papirus.

Barbosa, Ana M. (1991). *A importância da imagem no ensino da arte*: diferentes metodologias. São Paulo: Perspectiva. pp. 27-82.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brites, B.; Tessler, É. (2002). *O meio como ponto zero*: metodologia da pesquisa em artes plásti-

cas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

Brzezinski, I. (org.) (1996). *Formação de professores, um desafio*. Goiânia: UCG.

Canen, A. (1997, out-dez). Formação de professores: diálogo das diferenças. In *Ensaio: avaliação de políticas públicas*, 5, (17), 477-494. Rio de Janeiro.

Coutinho, Rejane G. (2002). A formação de professores de arte. In: Barbosa, Ana M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez. pp.153-159.

Demo, Pedro. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: Papirus.

Eça, T. Arte educação: diferença, pluralidade e pensamento independente. *Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação*.

Efland, Arthur D. (2002). *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association.

Feyerabend, P. (2007). *Contra o método*. São Paulo: UNESP.

Goodson, I. (2007). *Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. Organização e tradução Raimundo Martins e Irene Tourinho. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual. Coleção Desenredos.

Lancri, J. (2002). Colóquio sobre a Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas na Universidade. In: *O meio como Ponto Zero: Metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

Minayo, Maria Cecília de S. (2002). *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes.

Morin, E. (2005). *O método: conhecimento do*

conhecimento. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina.

Nóvoa, A. (org.) (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Pádua, Elisabete M. M. (2000). *Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus.

Parsons, M. (2006). Currículo, Arte e cognição integrados. In: Barbosa, Ana M. (org.) *Consonâncias Internacionais para o Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez.

Pimentel, Lucia G. (1999). *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/ARTE.

Pimentel, L. (2006). *Pesquisa em ensino de arte e sobre ensino de arte*. In: Franca, P. y Nazário, L. *Concepções contemporâneas da arte*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Preti, O. (s.f.). Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: Preti, O. (org.) *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*.

Scremin, S. B. (2002). *Educação a Distância – Uma possibilidade na educação profissional básica*. Visual Books, 1 ed.

Silva, M. (2000). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quarter.

Soletic, A. (2001). A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. In: Litwin, E. (org.) *Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre. pp. 73-92.

Thiolent, M. (1985). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Zamboni, S. (1998). *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados.

Zimmermam, E. (2006). Avaliando autenticamente os estudantes. In: Barbosa, Ana M. *Consonâncias Internacionais para o Ensino da Arte*. Cortez: São Paulo.

Formación en artes y proyección cultural: un aporte al desarrollo social

Clara Mónica Zapata Jaramillo^{1*}
Universidad de Antioquia

Las facultades y programas de Educación Superior en Artes y áreas creativas, tienen soportes históricos relevantes con presencia en la sociedad por más de 50 años. Específicamente para Colombia, está el caso de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional Sede Bogotá; casi 30 años de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia; y entre 20 y 15, la Javeriana, la Univalle, entre otras, en las que se puede clasificar un gran número de los programas y facultades que hoy se reconocen en la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes ACOFARTES, y en la RAD, red de programas de diseño. Este parámetro de tiempos de desarrollo fundamenta cómo sus aportes han radicado no sólo en su presencia como entidades formadoras de profesionales y educadores del arte, sino como núcleos fundamentales en las distintas dinámicas socio-culturales, demostrado por generaciones de profesionales-docentes formados en las distintas disciplinas de las artes, el diseño y las áreas creativas, a través de lo cual se recoge, en sus referentes históricos, la presencia de su experiencia en los desarrollos más importantes de la sociedad, marcando hitos fundamentales en la formación de profesionales, la mediación y la generación de conocimiento, así como en su aporte a la construcción de las políticas educativas y culturales, con referentes vigentes para las distintas regiones, el país, y sus proyecciones internacionales.

En este contexto, se valida que en el marco del desarrollo de un país como Colombia, así como en las otras latitudes que conforman el globo, los artistas y creadores siempre han hecho presencia importante en los acontecimientos socio políticos y culturales que han determinado la historicidad de los procesos internos de su desarrollo, e igualmente de su proyección internacional y de las relaciones bilaterales y multilaterales que determinan el crecimiento de cualquier nación. No es pertinente hacer aquí una larga relación de todo lo registrado históricamente en los procesos del arte en el país y su participación en procesos educativos; con los necesarios referentes latinoamericanos y, consecuentemente, de los procesos de la educación superior en las artes, ya que es notorio y conocido por todos cómo la presencia de las artes en las universidades marcó un hito importante que permitió, soportado en debates sustantivos y con el aporte de diversos creadores, empezar a plantear nuevas formas y esquemas para su enseñanzas, primero como ofertas de extensión, y que luego generó igualmente nuevas formas de relación del arte, los artistas y los productos artísticos con la sociedad y el medio cultural en el que éstas se desarrollaron y desarrollan aún.

La educación superior en artes comprende y asume que hacen parte del contexto del mundo de hoy los resultados acelerados que produce la investigación científica en ciencias sociales y económicas, que plantean la necesidad de formular nuevos derroteros para el desarrollo de instituciones culturales y artísticas, como parte fundamental de la estructura so-

1 Asesora del Ministerio para el Plan Decenal de Cultura. Maestra en artes plásticas –UdeA– Medellín, Especialista en planeación social –UPB– Medellín, Magíster Internacional en Gestión, Políticas Culturales y Desarrollo, Universidad de Girona, España, Docente universidad de Antioquia, Ex Decana Facultad de Artes, Universidad de Antioquia, Ex Creadora y Presidenta Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes Acofartes.

cial. No es posible formar al artista, diseñador, creador y al docente del tercer milenio, con las metodologías y fundamentos conceptuales de principios del siglo XX, que si bien fue el inicio de un progreso que se ve como una espiral ascendente, también fue el escenario de las más oscuras pasiones y de muchos de los conflictos sociales que hoy prevalecen. Es necesario incrementar la investigación en pedagogías, metodologías y didácticas de las artes, con un enfoque humanístico y con un acercamiento a los procesos científicos, enriqueciéndola con las experiencias que, hasta la fecha, han permitido construir una base académica de profesionales de las artes que, para bien, son y empiezan a ser protagonistas de muchas iniciativas importantes en el campo educativo y cultural de la región, de nuestros países y del mundo.

Los desarrollos en tecnología que impactan actualmente toda la vida y las actividades del hombre, el desarrollo de los medios de comunicación, las transformaciones que la educación enfrenta y las que le esperan en un mundo interconectado, requieren de la acelerada democratización de las tecnologías de la información y la comunicación (acceso libre y gratuito), proceso en el cual las universidades tanto públicas como privadas deben intervenir incorporando, a sus labores de formación, adelantos tecnológicos que hagan sus procesos pedagógicos más amables y gratos para estudiantes y docentes, de tal manera que todos tengan acceso al estado de las temáticas que se construyen e investigan, y no estén reinventando el mundo a cada paso. Los creadores y profesionales del arte deben entenderse como usuarios integrales de la cultura de las telecomunicaciones y las sociedades red, reconociéndolas como un medio fundamental para su desarrollo profesional y humano, así como para la objetualización de sus propuestas artísticas e intelectuales.

El panorama de cambios del mundo actual, expresa un ineludible requerimiento para los creadores y docentes de las artes: transformar no sólo las metodologías sino también, y en primer lugar, las visiones del mundo objetivo, lo cual sólo es posible si se trabaja desde las fortalezas de la diversidad y la pluralidad, el conocimiento, los saberes y la afirmación de la identidad. En este marco se inscribe la cualificación del educador de hoy para un siglo que apenas se inicia. Al mismo tiempo, es fundamental acelerar la profesionalización y cualificación de los docentes artistas-creadores y los docentes formadores de formadores; éste es un énfasis en el que las universidades y las ofertas existentes de educación superior en artes no deben hacer concesiones, sino contribuir con la apertura de programas de pregrados y posgrados en uno de los campos más sensibles de la educación en artes: “la formación del formador”.

En su Declaración sobre la Diversidad Cultural, la UNESCO recomienda que dicha declaración sea traducida a políticas por la sociedad civil. Sobre este mandato, y para aproximarnos a un ideal de la formación de artistas y docentes que de cara al siglo XXI enfrenten con suficiencia y dignidad los retos que demanda hacer parte de la posmodernidad, la propuesta contenida en los retos inscritos en el plan que se trazó en ese entonces para la Asociación Colombiana de Facultades de Artes ACOFARTES, exigía trabajar sobre las bases de los desarrollos que las facultades y programas de artes presentan a la fecha, y complementar las metas hasta lograr la prospectiva que incluye asumir la valoración implícita en los sentires, los saberes y los estatus de comunidades académicas del arte realmente constituidas, de las instituciones y de la sociedad en pleno, acogiendo en ellos los requisitos de sostenibilidad y desarrollo con calidad, acotando que, necesariamente, el tema de la calidad está asociado directamente con el de la investigación.

Además, es necesario centrar el desarrollo de los programas, facultades y escuelas, en diálogo con los marcos generales de los sistemas de planeación universitaria, así como con la visión y misión de nuestras instituciones, buscando, de forma especial, dar respuesta al

proceso de mejoramiento que oriente la acreditación institucional y permita avanzar significativamente en el desarrollo de los programas de formación en artes y de su comunidad académica, tanto como en el impacto positivo que a la fecha éstas han logrado en el medio local, nacional e internacional.

Educación artística y desarrollo científico, tecnológico, humanístico-cultural. La investigación como mediación

El informe del PNUD sobre Desarrollo Humano 2004, refiriéndose a la globalización, enfatiza que “las políticas que regulan el avance de la globalización deben propiciar las libertades culturales en lugar de aplastarlas”.

El mismo informe expresa la necesidad de formular políticas multiculturales que reconozcan y preserven la diversidad cultural para que cada pueblo pueda “comunicarse en su propia lengua, practicar su religión y participar en la formación de su cultura.” Se reivindica, así, la libertad cultural frente a la carrera uniformista de la globalización.

En este énfasis, la educación superior en artes debe examinar aspectos de tipo histórico y conceptual sobre la dimensión del área en el medio, y su vinculación a procesos de desarrollo. Ello debe permitir ajustar los programas a una base humanística y cultural que posibilite releer las formas propias de las expresiones del arte y la cultura, fortalecer sus vínculos con la investigación desde lo histórico, lo social, lo antropológico, cultural y semiológico, afianzando nexos con los campos del mundo científico y tecnológico, para la construcción de redes culturales y del conocimiento en artes, tanto como la participación en comunidades científicas del ámbito nacional e internacional.

Calidad académica

Los programas de formación en artes, como estructura educativa, se insertan en el sistema de educación superior, y en particular en diálogo con los retos que nuestras universidades han asumido en el ámbito de la calidad, con el compromiso de continuar trabajando en pos del mejoramiento de su calidad académica y de los factores que se concretizan y consolidan como los procesos de acreditación. Conscientes de esta responsabilidad, específicamente el sector de las artes debe asumir y trazar un plan que trascienda los aspectos formales, y ofrecer unas líneas coherentes sobre el arte y su deber ser, así como sobre la gestión cultural, para formar artistas y gestores conscientes y conocedores de la sociedad en la que viven, tanto como del papel que tienen en ella.

La calidad académica es un objetivo fundamental que debe estar presente en todos los procesos, tanto de la formación como de la proyección de los artistas creadores y de sus productos formales, de tal manera que es a la luz de los criterios de calidad como se deben formular, ejecutar y evaluar todos los proyectos que se gesten en su interior, entendiendo que todas nuestras unidades académicas son instancias formadoras de talento humano, y por lo tanto sus acciones, resultados y productos tienen que estar inscritos dentro de criterios de calidad y excelencia.

Es necesario estar alerta ante el cambio ya que las dinámicas socio-culturales de hoy exigen estar atentos al redireccionamiento que toma la inserción de los paradigmas culturales en el desarrollo del arte. Es así como en la búsqueda de la calidad académica se evidencia la necesidad de acertadas renovaciones curriculares en las que no se puede desconocer el recorrido histórico de las artes, y se debe apreciar el legado cultural que ha dejado la his-

toria, para abrir nuevas posibilidades de cara al presente y al futuro. En este sentido, cabe establecer la necesidad de involucrar, en nuestros panoramas actuales, las tecnologías de la información, innovadores lineamientos curriculares y otros elementos que son el resultado de las nuevas exigencias del medio, para formar artistas-creadores-diseñadores con un conocimiento de la historia y su legado, pero insertados en las exigencias de un mundo dinámico, global y prospectivo.

Investigación

En los últimos años, la investigación en artes ha sido tema central en muchos escenarios académicos que se preguntan por el desarrollo de la creación y de la producción artística, tanto como por sus relaciones con la producción de conocimiento. Se plantean discusiones en torno a las relaciones que dicha producción tiene con la identificación de nuevas formas y propuestas; sobre conceptos y desarrollos teóricos; sobre las obras como productos creativos, expresiones simbólicas que comprometen la totalidad del quehacer humano; sobre bases identitarias mediadas por la relación educación-cultura. La discusión se ha abordado también, en muchos casos, desde la necesidad de definir si el hacer creativo al que se enfrenta el productor implica en sí mismo un proceso de investigación; si las etapas inherentes a la creación: concepción, definición expresiva y formal de la obra, exploraciones técnicas, relaciones espaciales, multidimensionales, etc., hasta la confrontación final con la sociedad, generan o no innovaciones y nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, y apoyados en experiencias significativas de nuestras universidades con sus sistemas de investigación, han ido conformado y consolidando colectivos académicos que pretenden aportar a esta discusión por medio del desarrollo de proyectos de investigación, además de generar nuevos conocimientos desde la creación y el estudio de las diversas manifestaciones artísticas.

Para el caso de Colombia, se cuenta hoy con 30 grupos en artes, entre las facultades que pertenecen a la Asociación y otros procesos académicos de desarrollos autónomos, lo cual denota un alto crecimiento en el área artística y en sus teorías. En áreas asociadas tenemos 41 de lingüística y 21 de letras, reconocidos por Colciencias y clasificados según los últimos parámetros sobre los cuales se han definido las categorías actuales. Ellas conforman nuestra joven pero sólida comunidad investigativa que debe seguir creciendo, con el fin de garantizar no sólo la consolidación sino también la sostenibilidad de los procesos que constituyen la triangulación del acto creativo, las mediaciones culturales, y la legitimación de éstos como espacios generadores de conocimiento.

Así mismo, la organización de seminarios y eventos especializados, como el primer encuentro de investigación liderado por la Asociación de Facultades en Villa de Leiva en el 2003; el Seminario Nacional de Historia del Arte que viene liderando el grupo de teoría e historia del Arte de la UdeA; el Encuentro Nacional de Música de la Luis Ángel Arango; el Seminario Nacional de Investigación en Artes; la participación de los creadores y docentes de artes en encuentros internacionales; la gran dinámica y participación en convocatorias internas y en las convocatorias de investigación a nivel nacional a través del Ministerio de Cultura; y otros eventos de carácter investigativo, muestran a pares académicos y a la sociedad en general, lo que significa poder ahondar en este conocimiento especializado.

No obstante, se reconoce que el proceso apenas comienza, que su estructura está en construcción, que no se cuenta con suficiente número de investigadores ni con grupos de trabajo en las diferentes áreas del saber artístico-creativo, y que los estudiantes de pregrado

y posgrado sólo inician su camino de exploración. Se requiere construir modelos que posiblemente no dialoguen con los establecidos (en las ciencias duras), lo que implica adentrarnos en el campo de la innovación. Igualmente, se requiere edificar un lenguaje común en el campo de investigación en artes, sin desechar los otros.

Por todo ello, es prioritario para la educación superior en artes, incentivar la investigación, entendida como herramienta básica para la construcción y actualización de nuevos conocimientos, y como motor que impulse y promueva el desarrollo artístico integral de la comunidad local, regional y nacional e internacional. La tarea incluye, necesariamente, el apoyo a la formación de nuevos grupos de trabajo; el desarrollo de nuevas líneas de investigación; la capacitación de docentes y estudiantes en metodologías de investigación; hacer efectiva la relación investigación-docencia-extensión; dar a conocer en ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales, y mediante publicaciones especializadas, los resultados científicos, artísticos y académicos de los proyectos ejecutados; construir espacios de intercambio de conocimientos con pares del mismo país y de otros; apropiar nuevas tecnologías para el desarrollo artístico cualificado; y desarrollar bases de datos especializadas que garanticen la sistematización del conocimiento.

Posgrados e investigación en artes

Los posgrados en artes responden a una necesidad patente en el medio académico y artístico, y están referenciados como parte de las falencias que los sistemas de investigación han presentado en este campo. Sin embargo, debemos anotar, como valor agregado, que en Colombia, desde la década de los años ochenta, la Universidad Nacional, en su sede de Bogotá, fue pionera en el ofrecimiento de posgrados en el campo de las artes (con énfasis en teorías y estudios estéticos y culturales). Más adelante, el sistema universitario colombiano comenzó a plantear otras propuestas de estudios de tercer nivel, especialmente en relación con la creación, la filosofía del arte y las pedagogías.

No obstante, a pesar de esos programas que abrieron el camino, y que por su empuje y desarrollo teórico merecen un especial reconocimiento, los trabajos de investigación en el campo de las artes, lo mismo que la posibilidad de realizar estudios de especialización, maestría y doctorado siguen siendo necesidades muy sentidas en el país, que exigen respuestas cada vez más comprometidas, sobretudo a las universidades que cuentan con mayores desarrollos académico-investigativo, administrativos e institucionales. En este sentido, desde mediados de la década pasada, la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia asumió el estudio sistemático de sus posibilidades y el desarrollo de estrategias que le permitieran, en el menor tiempo posible, el ofrecimiento de distintos programas de posgrado que, en cualquier caso, mantuvieran la excelencia académica que caracteriza los proyectos del Alma Máter. Igualmente, otras universidades del país han empezado a comprometerse con ofertas importantes de posgrados en el campo de las disciplinas del arte y los estudios culturales. Paralelo a la consolidación de sus grupos de investigación, se dan ofertas a través de las cuales se buscan soportes de relación científica y abordar altos niveles de conocimiento.

Por eso, en concordancia con los principios filosóficos y criterios de calidad, las propuestas de posgrados que se ofertan actualmente en algunas de las facultades de artes, tienen como fundamento lograr objetivos de excelencia académica, impulsar la interdisciplinariedad y la integración institucional, y desarrollar la capacidad de dar respuestas adecuadas a las necesidades y demandas del medio en los saberes que le corresponden.

Las ofertas de posgrados en artes están orientadas al conocimiento de alto nivel en lo que se refiere al estudio, la interpretación y la creación en las distintas ramas del área, y muy

especialmente al reconocimiento, la recuperación y la preservación de la herencia artística y cultural nacional, preparando a los creadores para su conexión con dimensiones globales, virtuales e interculturales. Se pretende también incentivar las reflexiones teóricas en torno a la estética, la historia, la producción, la recepción y la difusión de las disciplinas artísticas. Según los objetivos específicos y los contenidos de cada uno de los programas, se pueden dividir en posgrados de orientación teórica y de orientación teórico práctica.

Los primeros asumen la estética, la teoría y la historia de las artes, así como los estudios culturales, desde el campo de las ciencias sociales, lo cual implica una confrontación con las bases teóricas y epistemológicas, y con los procesos actuales de la disciplina. En el país hay, en la actualidad, varias ofertas de maestría con énfasis en historia del arte; la arquitectura y las estéticas, siendo las de mayor tradición y soporte investigativo, las de la Universidad Nacional (sede Bogotá) y la Universidad de Antioquia.

El enfoque de las maestrías busca preparar investigadores en el campo de las historias y las teorías del arte, tanto en el contexto universal como en el nacional y regional, desde una concepción investigativa que integra dimensiones históricas y teóricas; impulsa el desarrollo de la crítica de arte en Colombia, a partir de la contextualización teórica e histórica de los estudios acerca del arte; realiza investigaciones en el área, con especial énfasis en el arte colombiano y latinoamericano, lo mismo que sobre los problemas epistemológicos planteados por la historiografía del arte en la perspectiva de que es necesaria una discusión permanente de su propio estatuto teórico. Estos programas están fundamentados en un amplio grupo de docentes con títulos de doctorado y maestría en historia del arte, estética, filosofía y artes, quienes han tenido la oportunidad de formarse en escuelas importantes de Europa y Estados Unidos, ampliando así las relaciones y proyecciones existentes de nuestros programas, con una mirada más global.

Otro énfasis importante que empieza a constituir la base para la generación de la oferta de posgrados, es el de la creación artística, reflejado en la oferta de posgrados con una marcada orientación teórico-práctica y creativa; son propuestas de carácter profesionalizante que con base en un sustento teórico e investigativo, impulsan la creación e interpretación de obras artísticas y motivan una conexión importante del mundo contemporáneo, como son los procesos de intervenciones culturales- sociales que se denotan en prácticas artísticas de los jóvenes creadores y docentes de hoy.

Otro campo disciplinar que empieza a consolidarse por la sentida necesidad que el mundo moderno plantea a las artes, son las líneas de formación de posgrados en gestión y promoción cultural, como mediación y apoyo a la integración de modelos de desarrollo sustentables e incluyentes que tienen como objetivo general cualificar profesionales para el planeamiento, la administración, la promoción y la dinamización de procesos y productos relacionados con el acontecer socio-cultural y artístico, asumiendo enfoques interdisciplinarios y estrategias de cooperación interinstitucional. En su desarrollo, estos avances en las ofertas de posgrados empiezan a generar insumos positivos que motivan la preparación de proyectos de ofertas de formación en soportes virtuales, con los cuales se pretende afectar importantes coberturas, fundamentalmente a Centro América y el Caribe, y Latinoamérica, para lo cual, sin duda, la investigación, apoyada en diversos métodos, se convierte en una condición *sine qua non* de este proceso.

Las ofertas de posgrados en niveles de maestrías y especialización en artes, tienen como objetivos principales formar especialistas para la producción artística original, sustentada en la investigación formativa y en el contexto de las artes contemporáneas, así como fomentar la interdisciplinariedad y la pluridisciplinariedad entre las artes musicales, representativas,

plásticas y audiovisuales. Este tipo de ofertas apuntan a la realización concreta de una estrategia para la conformación de proyectos de posgrados genéricos, apoyada en comunidades de artistas, creadores y teóricos que integran una comunidad multi y pluridisciplinar, dadas las características de las distintas disciplinas del arte, y apoyada en los nuevos marcos normativos que el viceministerio de educación superior ha generado en el tema de educación de tercer y cuarto nivel. Algunas facultades están proyectando el desarrollo de nuevas maestrías dirigidas a la producción artística original y a doctorados en artes, lo que se convierte en uno de los retos más significativos para la formación de profesionales y docentes en el área, y para el apoyo decidido a la investigación en el momento actual.

Extensión versus investigación

Las facultades y programas de artes, entienden la extensión como un ámbito de desarrollo fundamental ya que, en un alto porcentaje, todo su desarrollo académico se objetualiza a través de ésta.

Siguiendo los lineamientos sobre la extensión universitaria propuestos por ASCUN para las IES en el año 2005, puede concluirse que la conceptualización de la extensión se ha ido consolidando desde un enfoque que

... reconoce su naturaleza y sentido académico, concibiéndola como una función sustantiva de la universidad, que, independientemente que genere o no recursos, tiene como propósito el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios. Dicha concepción busca superar progresivamente la convencional distinción de la extensión, entre remunerada y solidaria, que obedeciendo a criterios estrictamente administrativos oculta las dinámicas de la extensión e invisibiliza sus resultados académicos y sociales.

Desde esta perspectiva, los programas superiores en artes entienden la extensión como una parte sustantiva de su quehacer académico, a fin de establecer procesos continuos de interacción e integración con las comunidades, aportar en la solución de sus principales problemas, participar en la formulación y construcción de políticas públicas, en educación y cultura, y contribuir en la transformación de la sociedad en una perspectiva de democratización y equidad social, regional, política y cultural.

La extensión universitaria, cuya orientación trasciende cualquier finalidad rentística o asistencialista, se compromete en la conformación de redes académicas y sociales que permitan estrechar los vínculos entre las universidades y el sector estatal, los sectores populares, las organizaciones sociales, los gremios y el sector productivo, entre otros. Para ello, se debe propender por el fortalecimiento de la comunicación universitaria con el medio social, por la formación y capacitación de la comunidad, por el intercambio de experiencias y saberes, por la construcción de conocimientos específicos y pertinentes en los procesos sociales, por la asesoría y la transferencia de conocimientos, y por la promoción, divulgación, circulación y comunicación del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico en la sociedad (Art. 2 y 3 de la Declaración del 2º encuentro)².

2 Esta definición es una adecuación adoptada por la Universidad Nacional de Colombia. Su uso se ha ido generalizando en diversos documentos oficiales de varias organizaciones e institucionales de Educación superior (Agenda de rectores ASCUN, Comisión técnica del SUE, Red Nacional de Extensión, Estudio APICE/ICFES, y en el segundo encuentro de Extensión Universitaria realizado en Octubre de 2002), al que concurrieron cerca de 57 instituciones universitarias.

Para el desarrollo académico de las artes, la extensión se valida como un proceso de *interacción e integración* que las fortalece en sí mismas, motivando la confrontación y circulación del producto académico-artístico en los distintos campos de impacto así: el campo institucional reconoce el complejo entramado y los variados procesos institucionales, normas y valores propios de las Instituciones de educación superior; el campo académico, que reconoce los procesos y tensionalidades en la construcción de conocimiento e integración con las otras funciones académicas; y el campo social, que recoge los diversos “contextos socioculturales” en los que la función desarrolla su acción³. En este sentido, se debe mirar la pertinencia de la extensión, en congruencia con su contexto social, sus políticas institucionales, y los desarrollos y áreas de trabajo académico de las funciones de formación e investigación, manteniendo una actitud propositiva y estratégica ante las determinaciones coyunturales de las demandas del mercado y en función del desarrollo social.

Para las artes, la extensión beneficia la dinámica de construcción con las comunidades, donde no sólo se posibilitan cambios en la sociedad sino que se generan condiciones para la transformación de las propias. La extensión posibilita un continuo enriquecimiento de la comunidad académica, al permitir la construcción de conocimiento, el trabajo inter o multidisciplinario que forma parte fundamental de la visión de las artes contemporáneas, la contrastación de la teoría y la práctica, la contextualización de los procesos de formación al permitir el acercamiento de los estudiantes y docentes a problemáticas sociales concretas, el fortalecimiento de líneas de investigación, la generación de productos académicos, y la consolidación de capacidades académicas y sociales de quienes participan de estas tareas.

La interacción, en términos pragmáticos, debe reconocer aspectos como la *continuidad*, relacionada con la permanencia de los vínculos entre la universidad y los agentes sociales; *sistematicidad*, relacionada con la conformación de redes académicas y sociales en una trama comunicativa y continua; *coherencia*, definida por la organización racional de la acción, expresada en la estructuración de planes, programas y proyectos; y *congruencia, oportunidad y pertinencia*, en tanto supone la existencia de cierta coincidencia en la identificación de propósitos, necesidades y problemas, con relación al campo académico y social, permitiendo denotar, desde estas prácticas, la función social que cumple el arte y la necesidad de revisar permanentemente los perfiles de nuestros profesionales en la perspectiva de prepararlos para una mejor interacción y comprensión del medio en el cual tendrán su desempeño profesional.

Esta concepción enmarca todas las acciones de extensión en las artes, y dimensiona su importancia como espacio para la creación y la elaboración conceptual-investigativa del acto creativo.

La extensión es un espacio de confluencia; en consecuencia, los cursos de educación no formal, las actividades de asesoría y consultoría, los diplomados y experiencias de educación continuada, los eventos de educación informal, y los seminarios, entre otros, son ámbitos de proyección natural de los pregrados, los postgrados y la producción investigativa de las ofertas académicas de educación superior en artes.

En un mundo que dio el paso a la globalización, la interdisciplinariedad y interculturalidad, las artes tienen, sin perder la esencia de su tradición, el imperativo de adoptar los códigos de la modernidad e integrarse no sólo a los lenguajes, sino también a las dinámicas contemporáneas del conocimiento, la creatividad y la participación social, para no quedar atrapadas en un marco de definición monodimensional.

3 Ver, al respecto Malagón (2003), y el marco metodológico y conceptual del Proceso de Autoevaluación de la Función de Extensión en la Universidad Nacional de Colombia.

Así como se inserta en estructuras multidimensionales para participar de los avances tecnológicos y científicos, avanza en su acercamiento a instituciones similares en los niveles local, regional y nacional, con el fin de generar sinergias que proporcionen valor agregado a su quehacer educativo y cultural, y que le posibiliten fortalecer procesos de identidad cultural, así como de estudio y protección del patrimonio, entendido éste en su dimensión total y acogiendo las particularidades plurales y diversidad de la sociedad.

Paralelamente, se considera inaplazable la participación en alianzas dialógicas con otros sectores sociales, económicos, productivos, políticos, cooperativos, ONGs y cajas de compensación, con los que se establecen relaciones de equidad, corresponsabilidad e interdisciplinariedad, logrando una mayor interacción de nuestros artistas y del arte en sí mismo, tanto como en la ratificación de su función social.

A modo de conclusión: el momento actual requiere, en el campo de la cultura, de las artes y de la educación, una fortaleza tal que prepare y dimensione al sector para que se integre a las nuevas dinámicas y retos del desarrollo, que sea capaz de dialogar con las complejidades del mismo, que resista la competencia que el medio profesional en sí mismo le impone no sólo en las múltiples ofertas educativas sino en el sector de las “industrias culturales” y la mediación e inserción de las empresas culturales como una notable oportunidad de desarrollo e inclusión, además de que nos encuentre competentes en el campo de la música, las artes representativas y las plásticas, y también en la pedagogía, o bien competentes para la investigación en las artes, para la creatividad, para la innovación, para educar en la cultura con mirada universal, desarrollando procesos que confluyan en una mayor apertura, como productos que son del debate y la reflexión, que ha de ser permanente sobre los currículos y los métodos de enseñanza. El basamento de la “formación de formadores” en artes, y de formación de creadores y teóricos del arte y la cultura en la edad posmoderna, exige altísima responsabilidad del docente y de las instituciones, porque lo que se hace cuando se forma un profesional en cualquier campo del conocimiento, y especialmente en el arte, es construir futuro.

Monólogos gestuales: producto teatral para el desarrollo de la autoestima y la creatividad

María Fátima Dos Santos
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

Introducción

Para obtener una clara comprensión sobre los procesos creativos, es importante conocer qué es la creatividad y cómo se manifiesta, por ende, en la asignatura Taller Interdisciplinario de Expresión Creadora TIDEC, se ha considerado necesario abordar el estudio de la creatividad con estudiantes de pedagogía, a partir de los conceptos propuestos por Saturnino de la Torre (1997); Pablo Ríos (2004); y Mauro Rodríguez Estrada (1999), así como de la ejercitación de técnicas que conducen al producto creativo, hasta que se convierte en reflexiones y conocimientos, con la posibilidad de proporcionar una transferencia eficaz para el proceso de formación del docente y, por consiguiente, mejoramiento de la autoestima.

La mayoría de los estudiantes docentes en formación del área de educación inicial, tienen como preocupación básica los niños y cómo aprender cosas para trabajar en el aula, dejando en un segundo plano su propia formación hacia el desarrollo creativo y el conocimiento de sus propias posibilidades creativas. En tal sentido, la observación de esta situación ha orientado un trabajo de investigación-acción, considerando que cada participante (docentes en formación), al comprender que no puede dar lo que no tiene, debe iniciar un trabajo previo que le permita sensibilizarse ante el desarrollo creativo de los niños y del suyo propio.

La intención de este trabajo, estuvo dirigida a proveer ayuda a docentes en formación, para que puedan conducir sus propios procesos creativos, partiendo de actividades placenteras que le permitieron descubrirse ante la posibilidad de obtener productos creativos que no sólo parten del dibujo y que pueden ayudar en la solución de problemas relacionadas con la inteligencia emocional, sino que también los introducen en el ámbito de las artes escénicas y les ayuda a asumir la actividad teatral como forma de vencer miedos y, además, conocer esta actividad como parte de su desarrollo profesional universitario.

Como docente en continua práctica investigativa, la autora sostiene que la construcción del conocimiento en el aula no requiere solamente de la aproximación a conceptos o principios teóricos que confirman o cuestionan las informaciones o las ideas, por lo tanto ha incurrido en los procesos del *Aprendizaje Significativo*, ya que éste es abierto a la divergencia y a la diversidad de elaboraciones, intereses y resultados.

En el marco de la asignatura Taller Interdisciplinario de Expresión Creadora, TIDEC, se ha orientado una serie de contenidos que conducen a múltiples aprendizajes. Esta asignatura es un taller teórico-práctico de carácter obligatorio para estudiantes de formación inicial de UPEL-IPC. El taller se divide, para su ejecución y desarrollo, en tres unidades temáticas: I Unidad Visual, II Unidad Auditiva y III Unidad Gestual-Corporal.

El resultado de la investigación que se presenta a continuación, está relacionado con el estudio de la Unidad III de TIDEC; la Unidad Gestual-Corporal. En esta unidad temática, las y los estudiantes deben introducirse en el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades expresivas. Temas como la expresión corporal, la oratoria y las diferentes manifestaciones artísticas

que tienen el cuerpo como soporte, son abordados de manera teórica a través del manejo de distintos autores, y el conocimiento de las posibilidades expresivas a través de la práctica de ejercicios de preparación para el teatro, dando como resultado un producto creativo que hemos denominado *monólogos gestuales*.

Objetivos de esta investigación-acción

1. Conocer los conceptos de creatividad en el contexto del TIDEC.
2. Conocer la importancia de una autoestima sana.
3. Conocer los conceptos básicos sobre las actividades de creación artísticas que usan el cuerpo como soporte.
4. Conocer el concepto y funcionamiento del teatro breve.
5. Desarrollar ejercicios orientados al conocimiento de las posibilidades expresivas del cuerpo.
6. Desarrollar breves ejercicio de creación dramática (construcción de cuentos, adaptaciones).
7. Valorar la actividad artística como forma de satisfacer necesidades de autorrealización.

La creatividad en el contexto de TIDEC

La asignatura Taller Interdisciplinario de Expresión Creadora, TIDEC, forma parte del componente de materias obligatorias en la formación de docentes del área de pedagógica en educación inicial de Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Instituto Pedagógico de Caracas. Esta asignatura es un taller teórico-práctico que se divide, para su ejecución y desarrollo, en tres unidades temáticas: I Unidad Visual, II Unidad Auditiva, y III Unidad Gestual-Corporal.

El TIDEC ha sido concebido en la modalidad de taller, dado su propósito dinámico que pretende lograr productos específicos después de varias sesiones de trabajo sistemático. En el contexto de esta asignatura-taller, son abordados múltiples conceptos conducentes a comprender los procesos de creación como eventos estrictamente humanos y que son factibles de ser desarrollados por cualquier persona, sin que ésta tenga condiciones, facultades o características especiales. En el contenido temático del TIDEC, se indaga sobre la creatividad a partir de las ideas de varios autores, para luego asumir o crear una posición personal ante la conceptualización del tema.

La primera noticia sobre la creatividad (según P. Ríos), se tiene desde la antigüedad; en ese espacio temporal, se entendía que la creación procedía de la inspiración proporcionada por las *Musas*, de allí que sólo personas con *don divino* eran capaces de crear y, por ende, no “todos” los seres humanos estaban preparados para asumirse creadores. Históricamente, la creatividad como concepto es bastante reciente, apenas el los años 50 del siglo XX es sometida a la investigación rigurosa y científica. Podríamos afirmar que la especie humana ha comenzado a asumir su función creativa recientemente, sin embargo, es importante señalar que en los últimos 40 años muchos han sido los avances que sobre la creatividad y sus procesos se han desarrollado.

“La creatividad en una forma original, novedosa y siempre fresca de encarar las actividades, es la alegría de la creación, el derecho al error y a la expresión de sí mismo. Es todo lo que nos permite reconocernos como seres únicos e irrepetibles” (Ríos, 2004). Para Ríos,

la actividad creativa es un aspecto referente a la realización del individuo, que requiere de ejercitación de lo que nos es propio. Coincidimos con este criterio puesto que la actividad que constantemente se realiza en el TIDEC está dirigida a la ejercitación como forma de llegar al desarrollo de las capacidades creativas, y se apoya en la satisfacción personal que se convierte en un valor intrínseco para el individuo, como uno más de los factores necesarios para lograr una producción mayor y una autoestima fortalecida.

Para Saturnino De la Torre (1997), “la creatividad es un fenómeno que se mueve entre los atributos personales y las exigencias sociales, porque en último término es la sociedad la que promueve y sanciona el valor o relevancia de las actividades creativas”. Este autor destaca la importancia de la creatividad desde dos puntos de vista: su valor en la sociedad y su valoración científica.

Los autores antes mencionados, nos permiten fundamentar nuestro propio concepto para el desarrollo del trabajo que hemos orientado para la asignatura TIDEC, con la ejecución de los *monólogos gestuales*.

La creatividad la entendemos como una capacidad que todos los seres humanos poseemos y que, a través de su ejercitación, nos permite desarrollar una actitud y una aptitud para la sensibilidad hacia la creación y, por tanto, satisfacción de necesidades espirituales, cognoscitivas, prácticas y estéticas que deben ser comunicadas. De la Torre sugiere que la propia experiencia y las imágenes que proporciona el medio, permiten la aparición de la imaginación que elabora y da forma a las nuevas *imágenes*. Para él, el proceso creativo no es una cuestión de azar, puesto que necesita ejercitación y conocimiento para alcanzar la solución de problemas. En tal sentido, coincidimos con el enfoque que De la Torre plantea, pues éste nos permite incrementar procesos y productos creativos de los estudiantes, docentes en formación.

Etapas de un proceso creativo

La creatividad es auténticamente humana, de allí que siempre traspasará el tiempo porque surge de las más intrínsecas necesidades de la especie. Como tal, la mayoría de los autores consideran en señalar que el proceso creativo se va presentando a manera de etapas, hasta llegar a un producto. La creatividad no ha estado del todo definida a lo largo de la historia, y menos el cómo se desarrolla. A nuestro entender, este proceso se da mediante la práctica de ejercicios que conducen a su estimulación o al despertar de una necesidad en principio, luego podemos observar etapas o fases a través de las cuales surge el producto creativo. Lo que no está muy claro (sin embargo, hay coincidencia), es el orden en que se suceden esas etapas; si se dan de forma aislada unas de las otras, si son simultáneas, o si se dan en un determinado orden.

Rodríguez E. (2000), sostiene que el proceso creativo se da en seis etapas: a) cuestionamiento, b) acopio de ideas, c) incubación, d) iluminación, e) elaboración y f) comunicación.

Para Ríos (2004) el concepto de creatividad también tiene un componente importante de imaginación, que puede partir de la experiencia. Él indica que la creatividad se experimenta en cuatro fases: a) preparación, b) incubación, c) iluminación y d) ejecución.

Con el apoyo teórico de los autores antes mencionados, se ha desarrollado una metodología específica para trabajar con estudiantes del TIDEC, en atención a los *monólogos gestuales*, construyendo un modelo propio de etapas que parten desde el centro de un espiral, como símbolo ancestral de fertilidad y producción. La primera etapa es definida por el cuestionamiento o la necesidad, dando paso a la segunda etapa; el acopio de ideas, en donde se reúnen múltiples elementos que al ser analizados, permiten llegar a la **iluminación**, o idea base para el producto creativo. Por último, la etapa de **elaboración y comunicación**

del producto creativo. Se ha incorporado una etapa de **revisión**, que puede conducir a otros procesos creativos sobre el mismo tema, o a mejorar el producto al que se ha llegado.

En el TIDEC, los contenidos de cada unidad están relacionados siempre con la creatividad, los conceptos teóricos que la justifican y los productos creativos que pueden surgir de sus procesos en relación a cada área o unidad de estudio. Para el abordaje de tercera unidad, *la Unidad Gestual-Corporal*, se conducen las actividades, en principio a partir de ejercicios relacionados con la expresión corporal, introducción al conocimiento del cuerpo reconociendo la capacidad respiratoria voluntaria, y realizando ejercicios de proyección de la voz. Como segunda parte, se experimenta con sonidos de voces, instrumentos, ruidos, música; orientando su identificación y proponiendo la construcción de cuentos imaginarios, indagando de esta manera en la relación sonido-imagen.

Seguidamente, se procede a construir múltiples historias con argumentos muy variados que, posteriormente, se convierten en breves obras dramáticas, dando como resultado final un producto llamado por la autora *monólogos gestuales*; un esquema de trabajo que permite a los participantes un notable crecimiento a nivel de su autoestima y formación de su criterio personal en cuanto a los procesos creativos, que además se constituyen en factor altamente influyente en su formación.

Los *monólogos gestuales* son un producto creativo que consiste en la realización de un montaje teatral unitario, es decir de un sólo actor, en el cual, a través del gesto, la o el participante realiza un trabajo teatral en el marco del teatro breve. Este trabajo puede ser una adaptación de cuentos, poemas o un producto de inspiración propia. Siendo la motivación un elemento de importancia en cualquier ámbito de la actividad humana, es necesario que el docente en formación convierta la actividad en motivo de su propio desarrollo personal, que además trae varias consecuencias psicológicas positivas, tales como lo son la autorrealización, el sentirse competente y el mantenimiento de un buen nivel de autoestima.

La autoestima y el crecimiento personal

“Autoestima es la tendencia natural al equilibrio que un individuo puede conservar o afectar, dependiendo de su nivel de autoconciencia” (Yegosesky, R., 1998, p. 17). Yegosesky indica, con este breve concepto, que todo individuo debe orientarse hacia ese “equilibrio” tan necesario para una vida sana, y de esta manera se entiende a la autoestima como un estado mental o un sentimiento valorativo (positivo o negativo) que cada uno tiene de sí mismo. Toda persona está en capacidad de aprender, cambiar y/o mejorar su autoestima, para ello es muy importante el conocimiento que cada uno tiene de sí mismo, pues en esto radica el pensamiento, los sentimientos, las sensaciones y experiencias que ha recogido un individuo durante toda la vida.

En lo más profundo del ser, existe una imagen que cada quien se ha creado (aunque no siempre se está plenamente consciente de ello); ésta no siempre refleja la idea real de cada uno, pues el desconocimiento que se tiene de lo que se ha forjado una persona de sí misma, en la mayoría de casos, se corresponda o no con la realidad, no siempre se conoce, mucho menos se sabe cuán valiosa persona puede ser un individuo respecto a otro. Saber si se corresponde o no con la realidad, es el punto de partida para los participantes del Taller Interdisciplinario de Expresión Creadora, TIDEC. Si bien es a partir de los 5-6 años cuando el ser humano comienza a formarse un concepto de cómo lo ven los mayores, la toma de conciencia sobre la importancia de la autoestima como núcleo del desarrollo de la personalidad, es experimentada casi siempre en edades bastante adultas. El cómo se encuentre la autoestima de una persona, puede ser determinante para la aceptación de fracasos y éxitos, pues

estos están estrechamente relacionados. Una autoestima con un nivel adecuado, debe estar vinculada a un concepto positivo de mí mismo, sólo así se podrá potenciar la capacidad de la persona para desarrollar sus habilidades y aumentar su nivel de seguridad personal, además de que mejora sustancialmente la base de una buena salud mental y física, mientras que una autoestima baja enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso.

Un individuo va forjando su personalidad dentro del ámbito familiar, factor determinante para la formación de la misma. La familia le proporciona al individuo valores, reglas y costumbres que a veces distorsionan el "deber ser" y que pueden conducirlo a convertirse en una persona llena de miedos, complejos y con poca valoración de su persona.. Algunos de estos aspectos son asimilados por el individuo a través de un "modelo".

Iniciar un proceso positivo de recuperación de la autoestima es importante, según Yegosesky, R. (1998, p. 21) "... descubrir y comprender el universo interior; lo segundo, es compartirlo. No se puede ofrecer la risa, cuando no se siente la alegría. Brazos débiles, no pueden resistir peso". En este sentido, se ha desarrollado el presente esquema, que orienta sobre las bases que, como una edificación, sostiene un alto nivel de autoestima.

En el camino hacia el conocimiento, la aceptación y la valoración del individuo, en este caso de los participantes del TIDEC, se desarrollaron una serie de ejercicios que ayudaron a potenciar, aparte de la creatividad como cualidad propia del ser humano, el conocimiento de sus capacidades interiores. Si un individuo desarrolla su capacidad creativa, crece desde su interior, generando confianza en sí mismo, en su originalidad, desde su propia autovaloración. La especie humana ha creído siempre en el potencial creativo para la resolución de problemas y adaptación a la realidad, al ambiente y a las sociedades, aunque no se lo haya planteado de esa manera.

Un buen nivel de autoestima reviste de gran importancia al desarrollo de procesos creativos, ya que de la valoración que uno haga de sí mismo dependerá lo que haga en la vida. Además, condiciona el proceso de desarrollo de las demás potencialidades humanas. En el ámbito de las relaciones interpersonales, una autoestima positiva facilita la percepción de la realidad y comunicación, ayuda a tolerar mejor el estrés, la incertidumbre y a vivir los procesos de cambio con alto nivel de adaptación.

Si bien el *monólogo* sugiere un trabajo unipersonal para una buena ejecución de éste, el creador debe interactuar con otros individuos, crear equipos de trabajo y solucionar problemas en común, de allí la importancia de una autoestima sólida, puesto que, en algunos casos, cuesta asumir riesgos y tomar las decisiones necesarias que permitirán actividades productivas y gratificantes. Un bajo nivel de autoestima puede ser corregido a partir de relaciones familiares, amistosas y de compañerismo, mejorando así el desempeño personal y, lo más importante, la sensación interna de bienestar. Personas con bajo nivel de autoestima, suelen depender de otras para mejorar el resultado de sus actuaciones; éstas necesitan experiencias positivas para contrarrestar los sentimientos negativos. Como consecuencia, el trabajo en quipo que se genera en la construcción de los *monólogos gestuales*, es de vital importancia en el desarrollo de una autoestima positiva.

El cuerpo como soporte para la creación artística

El origen de danzas, bailes, representaciones teatrales, pinturas corporales y otras manifestaciones artísticas que usan el cuerpo como soporte, puede ser ubicado en el propio origen del hombre, al surgir en él estados de necesidades emocionales que, al no ser aliviadas por

la razón (desconocimiento de hechos científicos), buscan desahogo a través del movimiento corporal, lo que permitió a su mente primitiva desarrollar conocimiento sobre causa-efecto, estableciendo, de este modo, actos rituales que daban respuestas mágicas y espirituales a sus necesidades de conocimiento y de expresiones emociones. Todo evento ocurrido en la sociedad primitiva era importante, y por ende debía estar acompañado por danzas. Eventos como: nacimiento, transformación fisiológica, matrimonio, búsqueda de alimento, estados del clima, muerte, etc., eran objeto de elaborados rituales en donde el cuerpo era el protagonista.

Expresar a través del cuerpo, ha sido desde siempre una de las formas más interesantes de la comunicación humana, dando origen a múltiples manifestaciones y actividades artísticas que han permitido el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación y, por supuesto, de los productos creativos, además de generar un ámbito de conocimiento sobre la creatividad. El trabajo corporal es un lenguaje que permite al individuo sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse. Aprendiendo de sí mismo y de sus posibilidades de cambio.

Etapas o momentos de la actividad de creación corporal

Como todas las actividades artísticas, el trabajo con el cuerpo, requiere del dominio mínimo, de algunas técnicas de ejercitación. En este sentido, para alcanzar un producto de calidad estética en *los monólogos gestuales* después de exponer el origen de las artes expresivas corporales, se desarrollan ejercicios que permiten el conocimiento del cuerpo, ejercicios de control y percepción corporal orientados a tomar consciencia de todas las posibilidades. Luego, se introduce el juego dramático, que se inicia al aparecer la función simbólica. A partir del conocimiento y dominio del cuerpo, los juegos permiten la representación, con el gesto, de sentimientos, emociones y personajes que van realizando acciones.

El monólogo en formato de teatro breve

El teatro, puede decirse que tiene su origen en la Grecia antigua, durante los siglos VI y V a. C., teniendo como marco de representación lugares cercanos al altar de Dionisos, dios del vino y de la fecundidad. Las fiestas dionisiacas o bacanales, eran los escenarios propicios para realizar presentaciones teatrales en las cuales los hombres cantaban y bailaban para celebrar a su dios. Esto indica que, en un principio, las celebraciones teatrales eran de origen absolutamente religioso (así como los rituales primitivos mencionados en el anterior apartado), que ante el éxito, desarrollan argumentos literarios más específicos, y comienzan a construirse edificaciones destinadas al teatro, generalmente aprovechando las colinas de piedra inclinadas, que al ser talladas, se convertían en asientos para miles de personas. El escenario o escena (*skene*), se encontraba en la parte inferior de la colina excavada.

El monólogo es un género teatral bastante reciente en la historia del teatro; algunos teóricos sostienen que se origina en cafés y espectáculos de variedades, no se conoce con certeza en qué país se origina, sólo se sabe que se ha convertido en una forma muy interesante dentro del teatro contemporáneo. El actor que interpreta un monólogo, generalmente narra hechos muy cercanos, habituales o cotidianos, pero vistos desde una perspectiva casi siempre personal.

De allí la idea de seleccionar este género para nuestra investigación en torno al desarrollo creativo en el TIDEC. Se trataba de hacer representaciones individuales (para efectos de evaluación), unipersonales, en donde cada participante pueda experimentar a través de esta modalidad teatral con plena libertad de expresión, acción y criterio actoral, más aún toman-

do en cuenta que la gran mayoría de los participantes no tenía ningún conocimiento sobre la actuación, dramaturgia, escenografía, etc. El drama, uno de los lenguajes más importantes para representar concretamente los conflictos del ser humano, se construye sobre la base de un argumento y es sostenido por un diálogo. El diálogo, en el caso que nos ocupa, no es verbal; un argumento teatral puede ser presentado con la actuación sobre un escenario delante del público o a través de una lectura dramatizada (ejercicio teatral bastante frecuente en la actualidad). Sin embargo, una obra teatral está concebida para ser representada y, por ende, en los ejercicios realizados en el TIDEC, siempre se conduce el trabajo con la intención ser representado.

¿Por qué teatro breve?

El teatro breve es una de las manifestaciones teatrales más contemporáneas; consiste en presentaciones de “comedia ligera” destinadas a proyectos realistas, irreverentes, pero no por esto de poca calidad. En la mayoría de los casos, está muy relacionado a situaciones de improvisación acerca de un tema. Los elementos que caracterizan a esta modalidad teatral, dieron la clave para el trabajo metodológico realizado con el grupo de estudiantes del TIDEC.

El gesto como unidad expresiva

El teatro como género literario, por lo general, consiste en la creación de diálogos para ser representados. Hacer un montaje teatral puede dar cobertura a múltiples ejercicios de creación: el texto de la obra teatral, la actuación o interpretación, la producción, el vestuario y las escenografías. En términos generales, el drama, comedia o historia, desarrolla acontecimientos que les suceden a los personajes. Esta condición de “cotidianidad”, le proporciona al hecho teatral características muy interesantes para recrear. En tal sentido, la metodología que se ha desarrollado al inicio de la unidad correspondiente al estudio de lo gestual corporal en el TIDEC, es eminentemente práctica, y parte de ejercicios de indagación a través del gesto como unidad expresiva. El texto no se elimina, sólo se transforma en lenguaje gestual. Esto permite al participante una mayor seguridad en cuanto a la interpretación, pues no tiene que “memorizar” texto.

Algunos ejercicios orientados al conocimiento de las posibilidades expresivas del cuerpo

Conocimiento del cuerpo como recurso: Se comienza con un breve intercambio de experiencias: a) realizando ejercicios de improvisación individuales y grupales, b) ejercicios de expresión corporal, c) manejo adecuado de la respiración para aprender a proyectar la voz y mejorar la dicción, d) ejercitación de mímica para representar ideas y conceptos, e) ejercicios de expresión corporal conducentes a representaciones de sentimientos, y f) exploración corporal y espacial.

Siendo el teatro breve la propuesta metodológica para lograr un producto creativo en este caso, se sugirió el manejo temporal de propuestas bastante breves, que en ningún caso podrían exceder los 8 minutos.

Concepción minimalista

El término *minimalismo* comienza a conocerse a mediados de la década de los años 60, del siglo XX, cuando Richard Wolheim, articulista de la revista *Art Magazine*, calificó una serie de obras referidas a la representación visual de formas simples. Este autor sostiene que es una

reacción contra el expresionismo abstracto, movimiento generado en las artes visuales de esa época. El minimalismo presenta piezas artísticas con una apariencia poco expresiva, sin gestualidad en el trazo y sin tema; su búsqueda es lo elemental. El movimiento promueve la reducción de elementos en la composición de la obra sin adornos decorativos, indagando en las relaciones con el espacio, que hacen resaltar otros aspectos de la creación. Si bien el minimalismo se origina en el ámbito de las artes plásticas, también en la literatura se desarrolla un movimiento de esta naturaleza, cuya característica principal es la economía de palabras, donde los personajes tienen historias cotidianas.

La utilización de elementos mínimos de expresión, orientó las sugerencias en cuanto a la realización de propuestas minimalistas para la realización de los *monólogos gestuales*. La intención estuvo orientada (en principio) al logro de propuestas sencillas en cuanto a la utilización de recursos escenográficos para generar ahorro en la compra de materiales. Sin embargo, resultó bastante interesante el resultado de la mayoría de los trabajos ejecutados, pues pudo observarse un extraordinario manejo del concepto en las propuestas.

Abordaje del texto

La realización de talleres de análisis y reflexión grupal e individual, orienta el trabajo de: a) creación de personajes y sus respectivos espacios escénicos, b) juegos dramáticos, utilizando textos conocidos de cuentos, historias, chistes. La idea es jugar con personajes cotidianos e iniciar un breve conocimiento sobre la creación dramática. c) Asistencia a eventos teatrales como forma de analizar técnicas de adaptación de textos.

La representación teatral

El producto teatral, en el caso de los *monólogos gestuales* tuvo como lenguaje el **gesto**. No obstante, estos gestos tienen su origen en los textos escritos por los participantes del TIDEC. Los personajes no eran seres humanos; los recursos escénicos tomaron soluciones de extrema sencillez; casi todas las propuestas se destacaron por medio del vestuario y el maquillaje; la música y los efectos especiales de sonido también fueron incorporados como parte importante de los distintos conceptos teatrales. Por lo general, estos elementos se usan para ayudar a crear una ilusión de lugares, tiempos, personajes diferentes, o para enfatizar una cualidad especial de la representación. En este caso, esos elementos fueron fundamentales para contar las historias.

¿La actividad artística satisface necesidades de autorrealización?

Todo ser humano necesita sentirse bien consigo mismo, de allí la enorme importancia que tiene este trabajo de investigación-acción, ya que la valoración que cada individuo hace de sí mismo, le permitirá tener una mejor relación con su entorno social, familiar y profesional. Algunas personas (participantes del TIDEC), antes de llegar a la actividad de esta asignatura, no conocían la actividad teatral como parte del ámbito universitario, tampoco sabían como podían hacer uso de esta actividad para mejorar su autoestima. El construir una historia y, además, montarse en las tablas para hacer una representación teatral, ha sido el mayor reto de sus vidas. Este hecho ha condicionado el proceso de desarrollo de sus potencialidades. Una autoestima en alto nivel, facilita una mejor percepción de la realidad y comunicación interpersonal, ayuda a tolerar mejor el estrés, la incertidumbre y vivir los procesos de cambio.

La autoestima juega un importante papel en la vida de las personas, más aún cuando obtienen logros a través de su trabajo; si éste es de naturaleza artística, esa valoración se

da por partida doble, puesto que no siempre un docente se prepara par el desarrollo de la expresión de sus propios sentimientos. La autorrealización hace al individuo reaccionar en la búsqueda de para superar fracasos.

Conclusiones

- La creatividad es una capacidad que poseemos todos los seres humanos y que su desarrollo ha dependido del empeño en su ejercitación por parte de los estudiantes que participaron en el TIDEC.
- Los procesos creativos no se desarrollan en una sola dirección; pueden hacerlo en las distintas áreas del conocimiento humano.
- El medio y los aprendizajes obtenidos de él, son fundamentales para enriquecer todo proceso creativo.
- Las experiencias personales pueden proporcionar intereses personales que alimentan la creación de un producto creativo.
- Los *monólogos gestuales* se desarrollaron en fases claramente diferenciadas, proporcionando a los participantes una forma sistemática para llegar a un producto creativo.
- El *aprendizaje significativo* es relevante para el alumno, puesto que es abierto, divergente y diverso, e involucra al individuo con su propio conocimiento y con el colectivo, partiendo de sus propios conceptos y acciones.
- La autoestima es un estado mental; es el sentimiento valorativo de todo ser humano, de nuestra manera de ser. Se construye o reconstruye por dentro, y la actividad creativa puede ayudar en ese proceso.
- Por lo general, las actividades que permiten al individuo crear, son de muy alto beneficio para el logro de un buen nivel de autoestima, puesto que allí se puede encontrar motivación para el logro de objetivos.
- La responsabilidad de encontrar formas de aumentar los niveles de autoestima, es propia del individuo. Sin embargo, la sistematización de actividades que contribuyen a este hecho, son de gran ayuda, pues los docentes en formación, no siempre tienen la posibilidad de asumirse como seres creativos capaces de construir conceptos para ser comunicados.
- La motivación hacia la actividad creativa, permitió a los participantes afrontar retos en el proceso de crear y así mejorar su autoestima.
- El TIDEC permitió a los participantes, docentes en formación, aprovechar situación cotidianas de su entorno para crear *monólogos gestuales*, y conseguir superar sentimientos de incompetencia y adquirir confianza en sí mismo.
- La satisfacción personal y la superación de algunos conflictos de incompetencia, han sido las premisas que permitieron el desarrollo de los *monólogos gestuales*, sobretudo en el ámbito de un docente preparado para afrontar las contradicciones del contexto laboral, que generalmente no es el que se espera. De allí la importancia de orientar las actividades en pro del desarrollo creativo, como forma de autodesarrollo.
- Siendo el teatro un género literario con múltiples posibilidades de expresión creativa, su práctica permite el logro y la proyección de un individuo a través de la construcción de los *monólogos gestuales*. Los participantes del TIDEC, manejaron distintos conceptos de creación, acercándose, en muchos casos, a la autorrealización y satisfacción personal.

Bibliografía

- Alonso del Real, G y Ferreras Estrada, J. (1996). Chiavenato, A. (1994, julio). *Administración de Aula de teatro*. Madrid: Ed. Akal. *recursos humanos*. Editorial McGraw-Hill.

- De la Torre, S. (1997). *Creatividad y Formación*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Eisner, E. (1995). *Educación la Visión Artística*. Barcelona, España: Paidós.
- Goffman, E. (1971) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- [www.helios3000.net/desarrollo/autoestima.shtml].
- [<http://psicoactiva.com/autoest.htm>].
- Intermedio de Puerto Rico*. (2005).
- Jennings, S. et al. (1979). *Terapia creativa*. Buenos Aires, Argentina: Ed. KAPELISZ.
- Manual de la autoestima*. Mampa. (1995).
- Motos, T y G. Aranda, L. (1999). *Prácticas de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ed. Ñaque.
- Ríos Cabrra, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. Caracas, Venezuela: Cognitus C.A. Editorial. 4ta Edición
- Robles, G. y Civil, D. (s.f.). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ed. Del Bronce.
- Rodríguez Estrada, M. (1999). *Manual de Creatividad*. México, D.F.: Editorial Trillas. 1er Edición.
- Saint-Exupéry, A. (1992). *El Principito*. Traducida y versión Sylvia Max. Caracas, Venezuela: Editorial Panapo.
- Sefchovich, G. y Waisburd, G. (1987). *Hacia una Pedagogía de la Creatividad-Expresión Plástica*. México D.F.: Editorial Trillas. 2da Edición.
- Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación*. Barcelona: Ed. Avance.
- Yagosesky, R. (2000). *AUTOESTIMA, en palabras sencillas*. Caracas, Venezuela: Júpiter Ediciones. Primera edición.

Uso de un programa educativo; juegos de expresión plástica para la visita activa de los niños en el museo

Carlos Enrique Mejía Canales
UNE Enrique Guzmán y Valle

Resumen

Para alcanzar una alternativa educativa en museos del Perú, se demanda hacer uso de un programa educativo con una base pedagógica activa, que concierte y considere el desarrollo de las cualidades lúdicas y creativo-plásticas del visitante. Establecer y dejar demostrado que el programa educativo y los juegos de expresión plástica, admiten a los(as) niños(as) de 10 a 12 años de edad, seguir una visita activa en el Museo Tumbas Reales de Sipán, ubicado en el norte del Perú, es el propósito de este trabajo, así como dar a conocer la incidencia directa que tiene la actividad lúdica sobre este grupo de niños y niñas quienes, de modo general, expresan: “que ha sido divertido y creativo pintar, dibujar y modelar al Señor de Sipán...”. De este modo, el programa educativo afirma su innegable potencialidad didáctica e innovadora en un museo del Perú y la búsqueda de su aplicación en el resto del país.

Introducción

El presente estudio ofrece a los estudiantes y profesionales interesados en la función educativa del museo, la incidencia que tiene uno de los programas educativos activos y entretenidos para la visita infantil: los juegos de expresión plástica.

Si nos preguntamos por qué juegan los niños, responderemos que lo hacen por el afán de alcanzar una actuación; la cual logra, de alguna manera, dos formas distintas de ver el juego: uno, el llegar a la diversión y el entusiasmo; y el otro, alcanzar el triunfo de modo controlado. El juego entre el niño y el hombre, conforme a la condición reflexiva en la que participa cada uno, nos hace ver que no hay diferencia entre ambos cuando su objetivo es el aprendizaje.

Hasta los inicios del siglo XX, los juegos estaban prohibidos en las escuelas. Pero fue Ovidio Decroly quien, en 1907, los introduce en ellas creando los juegos educativos. Sobre esto, el maestro belga nos dice: “los juegos educativos no representan sino un momento del aprendizaje; pero, si se emplean como es debido, un momento capital”.

En una línea desarrollista de los niños, que significa seguir un proceso de socialización entre el juego y ellos y ellas, el estudio trata de ser una alternativa integradora frente a la personalización y aislamiento social del que llevan los juegos hoy en día. Se trata de poner el interés en los juegos de expresión plástica en un ambiente: los museos. Esto debido a que la actividad lúdica en este espacio, ha proporcionado una postura muy especial a los niños y niñas de determinada edad, permitiéndoles mostrar su expresión plástica visual tal cual es, y dándole al juego de expresión plástica la posibilidad de ser uno de los programas educativos de consistencia activa y entretenida.

Por ello es que nos propusimos a observar algunos museos del país, del lado de la labor educativa que despliegan en favor del público infantil, porque es aquí donde algunas de las instituciones no se afirman de uno de los recursos con el que cuenta el medio educativo.

Antes de esbozar los planteamientos de solución, es preciso señalar que una experiencia vivida en Santiago de Chile en 1997, motivó nuestro interés por estudiar el tema en el Perú: la experiencia museal obtenida entonces, fue ver cómo el museo Artequin de la capital chilena, empleaba el medio lúdico para atender a sus pequeños visitantes. Si bien la actividad lúdica es el eje central del presente estudio, no se han dejado de lado las bases conceptuales de relación entre la educación no formal y los museos, porque el juego de expresión plástica al ser una de las pericias con la que nos sentimos familiarizados, se ha visto que es una de las estrategias que favorece la vista activa de los niños de 10 a 12 años en el Museo Tumbas Reales de Sipán, en el norte del Perú.

Antecedentes y fundamentación teórica

A partir del momento en que la clase intelectual norteamericana dispuso que se abrieran museos para los niños, a finales del siglo XIX, los movimientos pedagógicos siempre fueron considerados como medios para que se conociera, de manera didáctica, lo que había dentro de ellos. Por ejemplo, cuando el Museo de Brooklyn¹ abre sus puertas para los niños en 1899, las ideas pedagógicas de Fröebel² y otros, se toman en cuenta para desplegar las primeras acciones educativas dentro del museo. La concepción era: desarrollar la visita del niño a través de lo que se denominó la “experiencia práctica”.

La idea básica de la experiencia práctica, es que el niño desarrolla un conocimiento en la medida en que experimenta y descubre por sí solo los contenidos que hay en una exposición. Es decir, si el niño realiza actividades prácticas o juegos en el museo, en relación a los objetos expuestos, aprenderá más sobre ellos. Por tanto, se puede decir que el museo, buscando que el niño(a) tenga experiencias prácticas, desarrolla un conocimiento y, por ende, una visita productiva.

Las acciones prácticas del niño en el museo, sin que tengamos los datos de quienes lo diseñaron, eran ya un antecedente de un programa educativo, porque se presentaban ante él actividades, como por ejemplo el conocer las artes y las ciencias del momento, respetar las culturas de las distintas sociedades, así como también educar el cuerpo y la mente.

De ahí que no podríamos dejar de decir que el Brooklyn es el museo más antiguo, con tendencia pedagógica para el infante, en los Estados Unidos. El sólo fin del museo, tenía una impresión: educar a los niños sobre la variedad de culturas, y promover el respeto por sus vecinos de procedencia distinta (Springer, 2005³). La fama de éste, pronto fortaleció a otros intelectuales y los invitó a constituir, para los niños, diversos museos de igual renombre.

Ahora que contamos con una información sistematizada, es fácil encontrar las restricciones a la propuesta de la experiencia práctica, puesto que sabemos que ésta no es el único componente didáctico que define si un niño desarrolla cognitivamente o no un concepto; ya que, en momentos, los niños sin la experiencia práctica han logrado desarrollarse incluso más que otros que sí participan de ésta, y que con mucha frecuencia no logran, o logran sólo parcialmente, un desarrollo cognitivo.

Pasar por alto las limitaciones del museo en materia educativa, sería algo injusto, como también lo sería dejar de reconocer los aportes que ha dejado, puesto que el museo Brooklyn fue un primer espacio donde el niño desarrolló sus cualidades e integración a la cultura norteamericana. El caso que todavía no todos los museos adoptaran un acuerdo en que si era una responsabilidad, deber o compromiso desarrollar la educación del público infantil, de ninguna

1 Brooklyn Children's Museum, el primer museo creado para los niños en 1899.

2 Cogdinola (1964, p. 214-218): Fröebel: el juego es el medio más adecuado para introducir a los niños al mundo de la cultura, la sociedad y la creatividad. Y con ello, el aprecio y el cultivo de la naturaleza en un ambiente de libertad.

3 La autora es asociada de mercadeo y relaciones públicas del Brooklyn Children's Museum.

manera significó que jamás podrían hacerlo; el Brooklyn Children's Museum fue quien se inscribió, con sus acciones, como el pionero en adoptar la responsabilidad educativa.

Para la segunda década del siglo pasado, museos como los de Boston, Detroit e Indianapolis, adoptan un programa educativo para los infantes, con base en las ideas pedagógicas de la escuela nueva (Hurbert, 1962, p.286-293) de James (1910), Montessori (1920) y Dewey (1938); así nos lo hace saber Kim McDougall⁴, por medio de un texto de Internet, donde explica que fue con estas ideas que se crearon los primeros museos para niños, utilizando desechos de otros museos o cosas encontradas en el entorno natural. En estos primeros museos, los niños podían tocar huevos de aves, conchas de tortuga y otros materiales naturales que hasta entonces sólo se habían visto a través de las vitrinas.

Si bien el museo didáctico surgió con el museo Brooklyn a principios del 1900, pronto el *Boston's Children's Museum* (1910) y el *Children's Museum of Detroit* (1917), mostraron que con la visita activa el niño, se podía seguir la propuesta del Brooklyn; actitud que otros museos no siguieron, considerando que no se podía sustentar desarrollo alguno en el público infantil.

Pero, para la década de 1950, nacen cambios primordiales en los museos para los niños cuando se observa, por primera vez, que había una relación de apoyo entre el museo y el desarrollo mental de los infantes. En 1960, Michael Spock, en ese momento director del *Boston's Children's Museum*⁵, se apoya en la influencia que el pensamiento de Jean Piaget infundió en sus teorías, y propone la guía de interacción como prueba de que los niños desarrollan un aprendizaje. Ante la evidencia, en años sucesivos se amplían los programas educativos en líneas específicas, llevando a que el museo se comenzara a pensar como un espacio donde el niño podía experimentar emociones con los objetos, de una manera que nunca antes había experimentado. Esto debido a que se les propuso el seguimiento de una visita lúdica, pronto difundida en otros museos. La tentativa por relacionar el museo con la visita activa de los niños y encontrar qué cualidades desarrollan cuando asisten, es conforme, sin duda, a como lo expone la experiencia norteamericana.

Consecuentemente, son muchos los ejemplos que describen la relación entre los museos y la visita activa del público infantil. Pero el siglo XX es el que ha aportado más experiencias sobre el tema y, con el tiempo, progresos con base empírica y experimental por relacionar el museo con la visita activa del público infantil.

El museo y la visita activa del público infantil

Si educar confluye en un equilibrio entre las facultades intelectuales y morales del niño, en tanto que la instrucción media a la primera, bien podemos decir que el desarrollo infantil es un equilibrio entre la evolución y los niveles de vida del niño.

El desarrollo infantil es primero un proceso funcional del ser; lo explica el enfoque biológico según el cual todo órgano se desarrolla al funcionar, al igual que, para crecer, tiene necesidad de alimento. Actualmente, los museos en todas sus tipologías y tendencias culturales, han podido justificar la acción didáctica que les corresponde, más "si se trata de una cercana y concreta comunidad y un grupo social determinado el museo debe estar cerca de ella"⁶, como lo afirma Luis Alfonso.

4 John Dewey enunció este movimiento pedagógico en los Estados Unidos a inicios del siglo XX.

5 Kim McDougall, directora del Canadian Children's Museum 2005. Con motivo del centenario de los museos para niños escribe un texto: Museo para niños; historia y perfil, véase [www.musee-du-jouet.fr].

6 Kim McDougall, nos informa que Michael Spock, en 1960, es quien inaugura una forma distinta de visitar los museos de ciencias, y es el reconocer que la visita del niño resulta efectiva cuando halla en la exposición un enfoque interactivo lúdico.

El área educativa de un museo moderno, al diseñar y planificar la visita de una comunidad específica, bosqueja la participación y concienciación de éste, con una estrategia denominada la visita activa, la cual, según T. Weber (2002), consiste en ofrecer oportunidades al sujeto que aprende a utilizar la información activamente, es decir, para que cree situaciones y entornos que inspiren y estimulen su participación activa en probabilidades como ingresar a la cultura, a los valores o los roles sociales de los que participará en la sociedad. Puesto que el objeto que se pone al frente en la exposición, ha cumplido una función en la comunidad, que lo utilizó para determinadas actividades y fines, relacionándose con él desde la percepción, comprensión y participación para desarrollarse en la cultura. Al respecto, cuando Frank Oppenheimer, en 1969, funda el Exploratorium (hoy el Museo de Ciencias de San Francisco), lo crea para mostrar la exposición de ciencias a los niños, abriendo con los programas educativos de juegos científicos como los de exploración, descubrimiento, y capacidades intelectuales.

Ante ello, la teoría social del juego de Lev Vigotsky (2004), señala que “el juego va delante del desarrollo porque es el medio por el cual comienzan a adquirir formas de su participación social” (Alonso, 1999, p. 91). Claro que el ingreso a la cultura, va de la mano de los mayores que están insertos en las instituciones (el hogar, la escuela, la iglesia, el museo y otros). Por consiguiente, el juego no es sólo una práctica por sí sola que predomina en el niño, sino también un factor de desarrollo que crea a futuro zonas de participación social del ser en su cultura.

El museo, al darle la oportunidad al niño que realice juegos en torno a los objetos que expone, les da la posibilidad a los infantes de ir del pensamiento abstracto al concreto, o viceversa. A su vez, lo prepara para las condiciones de integración social para que, cuando sea adulto, asista a un museo.

Siguiendo los ejemplos norteamericanos de Spock y Oppenheimer, si bien con sus propuestas se convirtieron en los pioneros de la visita lúdica en los museos, es con sus ideas que se inauguran los cerca de los 300 museos de ciencias que hay en todo los Estados Unidos.

En un trabajo análogo a los museos de Norteamérica, en los años 70 y 80 del siglo anterior, los museos de la Gran Bretaña concentran sus recorridos en temas diversos de participación lúdica. En relación al tema Tage Hayer en el año 1984, en el artículo *El museo como educador*, de la revista *Museum*, el autor cita a Alison Heath cuando, en una experiencia educativa desarrollada en el Museo Horniman de Londres, en 1983, señala: “con dos actividades no se pretende reconstruir fielmente la realidad histórica, pero sí se alienta a los niños a descubrir a través del juego sus raíces y su identidad cultural en una nueva forma y estimulante”.

Años antes, en 1980, Brian Love, para estimular el aprendizaje de las artes visuales en la escuela, desplegó un programa de juegos de expresión plástica para los niños de 10 a 12 años y más, en el Museo de Arte Moderno de Oxford, el cual consistía en construir colectivamente móviles que hicieran ver la idea del espacio y movimiento plástico, inspirados en los trabajos de Calder.

Para comprender por qué se insertaron los programas educativos de juegos en los museos, es necesario conocer que a mediados del siglo XX, el ICOM (1946) sostuvo la importancia de la función didáctica de los segundos. A tiempo, Hoyer Hansen (1984) escribe sobre el museo como educador; al igual que Ángela García (1988) lo hace sobre la didáctica del museo, y Ruth Delgado (2003) sobre los recursos didácticos para museos eclesiásticos de Venezuela.

La propuesta lúdica para museos eclesiásticos de Venezuela, se diseñó con pruebas experimentales, y con base en la teoría del constructivismo. Al respecto, Ruth Delgado indica: “en los museos eclesiásticos se motiva a los visitantes a dar significado a sus experiencias a través de visitas incentivadoras [...] como el realizar juegos”.

La propuesta de Ruth Delgado, planteamiento del que tomamos un importante antecedente, se compone de cuatro elementos: el kit de costura, el juego: la sopa de letras y algo más, la maleta viajera y el guiado didáctico, los cuales son utilizados como apoyo a la exposición del museo y están en relación a las edades de los pequeños visitantes.

Es considerada significativa, también, la propuesta de Don Pavey (1980) acerca de los juegos de expresión plástica, desarrollada en las escuelas de la Gran Bretaña debido a las limitaciones que tenía la enseñanza de la educación artística. Su propuesta se extiende, igualmente, al Modern Art de Oxford (1984), para hacer dinámica la visita de los niños a este importante museo. Frente al contexto, los museos de Latinoamérica, a fin de optimizar su acción educativa, han situado programas educativos para el público infantil y, con ello, visitas de participación activa, tal como se menciona en los siguientes ejemplos:

- Museo de los Niños Abasto de Argentina: Programa jugar a un artista.
- Museo de los Niños de Colombia: Programa Azul, jugar con los inventos de Leonardo Da Vinci.
- Museo Maloka de Colombia: Programa de Ciencias, jugar con el universo.
- Museo Artequín de Chile: Programa de Arte, jugar con los cuadros de Velásquez, Rembrandt, Van Gogh entre otros.
- Museo Chileno de Arte Precolombino: Programa interactivo, jugar a los artesanos.
- Museo del Niño de Puerto Rico: Programa jugar en el espejo.
- Museo Nacional de Artes Visuales del Uruguay: Programa de arte jugar con Joan Miró.
- Museo de Ciencias de Caracas, Venezuela: Programa juegos de laboratorio científico.

El problema y justificación del estudio en el Perú

Si existe una causa, un motivo, unas normas y un porqué respecto al juego; es porque el hombre creó la acción por necesidad a su desarrollo natural y social. Si con el juego “se dan las condiciones reales para desarrollarse y entrenarse en libertad creadora, en la producción y el ensayo de otras relaciones más humanas”, es porque estamos reconociendo, de alguna manera, la teoría psicológica del juego de Noemí Aizencang (2005).

Si expresamos: “en la cultura como magnitud dada de antemano, que existe previamente a la cultura, y que la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción”, es porque estamos reconociendo la teoría cultural del juego de Johan Huizinga (2005). Si nos trasladamos al contexto pedagógico del juego, diremos que éste favorece a la educación integral del niño, porque ésta es una de las actividades que le ha de brindar los instrumentos necesarios para aprender a desarrollarse en sociedad, según lo consideraron (Decroly, 1907; Montessori, 1920; Piaget, 1937). Sin embargo, es necesario decir que desde el momento en que se diseñaron los juegos educativos para los niños en las escuelas, sus seguidores no han hecho más que poner en relieve aquellos que los motivan a ejercer un comportamiento, desarrollo y aprendizaje. De modo que entre los distintos juegos educativos que existen para los niños, se encuentra los de expresión plástica, los cuales no son más que un programa educativo con el que se escuda una escuela, un museo o galería para enseñar de manera activa y divertida, una asignatura o exposición. Esto debido a que entre los principales objetivos del programa, está el apoyar y contribuir a elevar el nivel educativo de los pequeños, así como el complementar su desarrollo integral.

En consecuencia, como en algunos de nuestros museos se observa que no se desarrollan programas educativos para los niños, que les permitan seguir una visita activa y divertida en torno a la exposición, y además los apoye a elevar el nivel educativo y formación integral que corresponde, es que nos planteamos las siguientes interrogantes:

Objetivos

¿Es factible pilotar la visita activa de los(as) niños(as) de 10 a 12 años de edad a través del programa educativo Los juegos de expresión plástica, en el Museo Tumbas Reales de Sipán?, ¿Se logrará hallar un guión didáctico que resuma la expresión plástica de los(as) niños(as) de 10 a 12 años de edad, en el Museo Tumbas Reales de Sipán?

La comunidad infantil, sin duda, muestra un comportamiento, desarrollo y aprendizaje dinámico a lo largo de su vida. La dinámica infantil, en el tiempo y en el museo, se adjudica el objetivo de alcanzar la elaboración de programas educativos coherentes que le admitan llevar la función educativa.

Pero aquí es donde nacen una serie de cuestionamientos en aquellos museos que brindan atención a los programas educativos, porque los planes que se proporcionan en beneficio de la comunidad infantil, casi no se perciben o simplemente no existen. Por ello es que nos permitimos alcanzar un planteamiento acerca de uno de los programas educativos poco difundidos: Los juegos de expresión plástica, el cual ha sido desarrollado por los(as) niños(as) de 10 a 12 años de edad, en el Museo Tumbas Reales de Sipán.

A tiempo se justifica el tema, porque estamos aprendiendo a ver las alternativas didácticas que se dan para los niños y las niñas de esta edad, más si en algunos de nuestros museos no encontramos las opciones didácticas para los niños y niñas que tienen la idea tradicional de lo que es este espacio, o expresamente no la tienen; realidad que se observa en la poca información que existe sobre el tema en el Perú.

Propósitos del estudio

- Establecer y dejar demostrado que el programa educativo Los juegos de expresión plástica, admite, a los(as) niños(as) de 10 a 12 años de edad, seguir una visita activa en el Museo Tumbas Reales de Sipán.
- Diseñar un guión didáctico que resuma los juegos de expresión plástica de los(as) niños(as) de los 10 a 12 años de edad, y valga de elemento de evaluación del programa educativo.
- Identificar los componentes plástico-figurativo y plástico-constructivo del niño(a) de 10 a 12 años de edad, a través del programa educativo en el Museo Tumbas Reales de Sipán.

La metodología del estudio

Nuestra investigación se limitó a la estructura de un estudio longitudinal de tendencia, ya que nos permitió analizar la manera como se concibieron los juegos de expresión plástica, como programa educativo los niños y las niñas en el Museo Tumbas Reales de Sipán, a partir de la guía didáctica y las experiencias de los infantes de 10 a 12 años de edad, residentes del área urbana y rural de Túcumo y Mórrope, pueblos que pertenecen a la región Lambayeque del norte del Perú; pues es a razón del análisis de los trabajos de expresión plástica, que se ha construido la teoría y validez de este estudio.

La recolección de datos que utilizamos, fueron la encuesta abierta y el registro visual. Encuestamos a los niños invitados al programa, en el Museo Tumbas Reales de Sipán. Los juegos de expresión plástica y las encuestas, fueron fotografiados previo consentimiento de los infantes. Por tanto, éstas se desarrollaron en un único encuentro con ellos y ellas, en una sesión fotográfica en octubre del año 2006 y en noviembre del año 2008. Todos los niños y niñas encuestados, tuvieron conocimiento de los juegos de expresión plástica antes de visitar el museo, con el único objetivo de motivarlos a involucrarse en el momento de desarrollar el juego.

Finalmente, para delimitar el número de cuestionarios válidos, seguimos el concepto de teorización, que es el considerar los criterios de propósito teórico y relevancia. Ante ello, nos limitamos a examinar la encuesta de 30 niños y niñas, de un total de 90 encuestados en los años de estudio. Como conclusión general, se puede decir que los niños manifestaron que “el juego enseña de manera divertida el conocer más acerca del Señor de Sipán, el gran gobernante de la sociedad Moche...”

El programa en sí

Para estimular la visita activa de los niños y las niñas en el Museo Tumbas Reales de Sipán, se ejecutaron tres juegos de expresión plástica de manera colectiva, es decir, los trabajos se crearon a partir de grupos de dos a cuatro integrantes. Los juegos desarrollados fueron: La nueva forma de los dioses Moche (plástico-figurativo), Escultura con palillos y plastilina (plástico-constructivo) y La nueva evolución de las especies (plástico-figurativo). Desde luego que hay muchos más juegos en el universo plástico, cuyos contenidos contribuyen significativamente al desarrollo cognitivo, creativo y motriz de los niños y las niñas, pero por las limitaciones del caso, sólo tomamos tres de ellos.

Conclusiones

- Registrados los resultados y los análisis respectivos, se puede señalar que sí es factible pilotar la visita activa de los(as) niños(as) de 10 a 12 años de edad, a través del programa educativo Los juegos de expresión plástica, en el Museo Tumbas Reales de Sipán.
- Asimismo, se puede señalar por los resultados, que sí se pueden apreciar significativas diferencias en cada juego de expresión plástica creada por los niños de manera colectiva.
- Puede afirmarse también, que sí es posible identificar los componentes plástico-figurativo y plástico-constructivo del niño(a) de 10 a 12 años de edad, a través del programa educativo en el Museo Tumbas Reales de Sipán.

Bibliografía

- Alderoqui, S., et al. (1996). *Museos y escuelas socios para educar*. Paidós.
- Alonso, L. (1999). *Introducción a la nueva museología*. Alianza editorial.
- Alva, W. et al. (2000). *Patrimonio cultural del Perú I*. Lima, Perú: Fondo editorial del Congreso del Perú.
- Alva, W. (1994). *Sipán descubrimiento e investigación*. Lima: Edic. Peruanas Backus y Johnston.
- Castillo, L. et al. (2001). *Monumentos Moche*. Lima: Edic. El Comercio.
- Cogdinola, E. (1964). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires.
- Golte, J. (1994). *Los Dioses Sipán, la rebelión contra el Dios Sol*. Perú: IEP ediciones.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los Museos y sus visitantes*. España: Edic. Trea.
- Hubert, R. (1962). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires.
- Pavey, D. (1994). *Juegos de expresión plástica*. España: Ceac Edic.
- Springer, C. (2005) *Museos para niños en New York*. Disponible en: [www.univisión.com].
- Wuefarden, L. et al. (2004). *Enciclopedia temática del Perú*: Arte. Lima.

Tejiendo imaginarios: una propuesta innovadora para la enseñanza artística en la educación media

Alba Nelly Londoño Ciro, Gloria Maria Castaño Giraldo
Flor Maria Cortes Zuluaga, Nora Estela Giraldo Jimenez
Centro Formativo de Antioquia - CEFA

Resumen

Tejiendo imaginarios es una propuesta de innovación curricular en el área de educación en las artes, basada en prácticas artísticas contemporáneas de pertinencia social, que se realiza en la institución educativa CEFA de la ciudad de Medellín, desde el año 2000 hasta la fecha.

Fue sistematizada la experiencia, retomando el proceso del año 2005 llamada Metamorfosis Fashion Art, con el acompañamiento de la Universidad de Antioquia y la Secretaría de Educación a través de la Escuela del Maestro.

Como eje temático, se tomó la resignificación de los ideales corporales femeninos, analizando el entorno que nos mostraba una preocupante situación reflejada en estadísticas de jóvenes con padecimientos de enfermedades relacionadas con el ideal estético del cuerpo femenino: anorexia, bulimia, depresión, entre otros.

A través de esta experiencia, el trabajo como colectivo se enriqueció y cobró importancia. Se lograron vínculos importantes con programas locales, entidades culturales y artísticas, se vinculó a la familia en el ejercicio de reflexión y elaboración plástica, se integró a la comunidad a partir de un tema de reflexión llevado a la creación artística. Se trazó la ruta hacia la investigación, conectando el trabajo con redes del conocimiento.

Palabras Clave: resignificación del cuerpo femenino. Influencia de los medios de comunicación en nuestra concepción del cuerpo. El área de educación artística del CEFA, permite nuevas formas de expresarse.

Introducción

Tejiendo imaginarios, es una experiencia pedagógica en el área de educación artística, realizada en el Centro Formativo de Antioquia –CEFA– de la ciudad de Medellín, que muestra una constante reflexión respecto a la pertinencia de dicha área, la cual compromete las construcciones del ser, el hacer y el saber, y en la que el docente se involucra como un actor social que incide en la transformación de su comunidad.

El grupo de docentes ha sistematizado la experiencia del año 2005 desarrollada bajo la estructura curricular de “Tejiendo imaginarios” creada por el colectivo desde el año 2000, con el proyecto Metamorfosis Fashion Art, que abordó el tema de los ideales del cuerpo y la influencia que tienen los medios de comunicación en su construcción.

Fue en el año 2005 cuando miramos de manera más atenta nuestro entorno; éste nos mostraba una alarmante situación que se evidenciaba en las estadísticas de jóvenes que padecían enfermedades que se relacionaban con los ideales estéticos del cuerpo de la mujer, es decir, enfermedades tales como la anorexia, bulimia, desórdenes alimentarios, depresión,

entre otros. Estos estudios, junto con las campañas del programa de la primera mujer de la administración municipal, los informes del médico de la institución educativa CEFA, que arrojaba altos índices de desórdenes alimenticios, y la vocación de nuestra ciudad como centro de la moda, convocaron a los docentes del área a una reflexión colectiva, la cual nos mostró maneras diferentes de abordar *Tejiendo imaginarios*.

Este año fue muy importante tanto para el colectivo de docentes como para las estudiantes y demás comunidad educativa, pues involucró al proceso del aula una mirada de la problemática social, sin descuidar la expresión de la intimidad de las jóvenes.

Antecedentes

Tejiendo imaginarios es el resultado de la unión de las vivencias en el área de educación artística de 5 docentes que, un día del año 2000, deciden darle nombre a las rutas de la enseñanza utilizadas hasta ese momento. Las profesoras Gloria María Castaño, Alba Nelly Londoño Ciro, Flor María Cortes Zuluaga, Nora Estela Giraldo Jiménez y Carlos Arturo Serna Saldarriaga, han proyectado el área de la siguiente manera:

- Escritura y lanzamiento del libro *Tejiendo imaginarios*. Experiencias en Educación Artística. 2001. Proyecto colectivo.
- Conversatorio sobre las experiencias del área de Educación Artística, compiladas en el libro *Tejiendo imaginarios*. Experiencias en educación artística. Proyecto colectivo. Medellín: Biblioteca Pública Piloto. 2002.
- Diseño, curaduría y montaje de la Muestra Artística *Tejiendo imaginarios*:

“Otros Cuerpos” 2003.

“Hemisferio Derecho” 2004.

“Metamorfosis Fashion Art” 2005“

“Latidos de Ciudad” 2006.

“Femenino” 2007.

“Mirada Traslucida” 2008.

- Socialización de las experiencias del área de Educación Artística. Universidad de Antioquia. Facultad de Artes. 2004.
- Participación en el Proyecto Desearte Paz de la Galería de Arte Contemporáneo Paul Bardwell del Centro Colombo Americano sede Medellín.
- Laboratorios Socio-Artísticos propuesta para el desarrollo cultural comunitario, en asocio con CEPS Projectes Socials Barcelona, y con el soporte de la Agencia Catalana de Cooperación al desarrollo de la Generalitat de Cataluña. 2006 a la fecha.
- Publicación de sistematización: Experiencia Pedagógica Tejiendo Imaginarios. Convenio Secretaría de Educación, Escuela del Maestro, Universidad de Antioquia. 2008.
- Participación en eventos de carácter nacional e internacional, muestra de ello:
- 5º Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación desde la escuela y su comunidad. Expositora de experiencia: Alba Nelly Londoño Ciro en representación del colectivo de artes. Venezuela. 2008.

Objetivo general

Analizar la experiencia de educación artística realizada en el proyecto de aula del año 2005: Metamorfosis Fashion Art, enmarcada en la propuesta metodológica *Tejiendo imaginarios*, a través de su sistematización, para identificar significaciones o resignificaciones de los ideales corporales femeninos en las estudiantes de la Institución Educativa CEFA.

Objetivos específicos

- Organizar la información obtenida durante la experiencia de Metamorfosis Fashion Art, para identificar los elementos más relevantes y significativos de la misma.
- Describir las fases metodológicas desarrolladas en el proyecto de aula Metamorfosis Fashion Art y su incidencia en las resignificaciones de los ideales que sobre la corporalidad femenina, tuvieron las estudiantes de grado X y XI, durante su ejecución.
- Reflexionar sobre la experiencia pedagógica Metamorfosis Fashion Art, como aporte pedagógico innovador que nutre tanto las propuestas didácticas en educación artística, como las preocupaciones actuales en torno a los ideales corporales femeninos en el contexto de ciudad.

Descripción de la experiencia

Tener como fundamento la propuesta pedagógica *Tejiendo imaginarios*, implicó para el grupo de profesores reunirse a plantear las temáticas específicas que se abordarían en el año 2005. Nuestro interés era reflexionar alrededor del cuerpo como principal punto de referencia en el desarrollo de las adolescentes, la carga simbólica dada éste, sus múltiples concepciones, la manera como es mirado en la actualidad tanto a nivel local como a nivel global, los fenómenos estéticos actuales como las cirugías plásticas, algunos desordenes alimenticios como la anorexia y la bulimia, y finalmente la influencia de los medios de comunicación en nuestra concepción del cuerpo.

Teniendo estos temas como base, comenzamos a desarrollar el proyecto correspondiente a ese año, y para la puesta en escena desde lo artístico, proyectamos realizar un Fashion o desfile, emulando los desfiles de moda en pasarela, evento en el que aparecerían representados, en los trajes y cuerpos, las reflexiones y planteamientos de las adolescentes. Trajes, telas, peinados, accesorios, pintura corporal, maquillaje, luces y música serían el pretexto para hacer crítica social frente a la temática elegida.

De esta manera, se dio inicio al proceso de reflexión, desarrollando los cuatro momentos básicos de la metodología *Tejiendo imaginarios* que se abordarán más adelante: perceptividad-simbolización-conceptualización-proyección, para lo cual el grupo de profesoras diseñó unas actividades privilegiando la libertad de cátedra en cuanto a las variaciones en las actividades planeadas y a las conceptualizaciones que cada docente quisiera implementar.

Solicitamos, entonces, la capacitación técnica con las artistas plásticas Margarita Pérez y Ligia Piedrahita; con ellas practicamos técnicas de estampación artesanal batik, dispersión, sellos, rodillo, estarcido, entre otros. Para el grupo, la capacitación de las artistas implicó un gran aporte, puesto que nos permitió unificar criterios artísticos, experimentar la técnica específica y enriquecernos con el conocimiento colectivo.

El grupo de docentes decidió abordar el Proyecto Pentágono¹, el cual, a su vez, nos remitió a el estudio de *El imperio de lo efímero* (Lipovetsky, 1990), los cuales posibilitaron una unidad temática y profundización en conceptos básicos frente a la moda y el cuerpo, dando así coherencia y sentido a las discusiones y creaciones de las profesoras frente a la temática específica.

Una vez tuvimos claras las temáticas que deseábamos abordar, dimos comienzo al proceso.

1 Investigaciones sobre arte contemporáneo en Colombia, año 2005, con las temáticas específicas de: pos-modernidad y moda; *Pequeña historia de la moda, Arte, moda y vestido*. [<http://bibliotecalluis/pentagono>].

Momento de perceptividad

En este momento, pretendimos hacer abstracción alrededor de las experiencias tanto históricas como culturales que enfrentaban a la joven a sus recuerdos, sentimientos, necesidades y deseos.

Para lograr esta reflexión inicial, desarrollamos los siguientes talleres:

- Taller de los sentidos.
- Relatos de sus vivencias.
- Taller del color.
- Representaciones gráficas- partitura corporal.
- Dibujos del esquema corporal.
- Elección y análisis de una obra de arte (¿cómo ha sido tratado el cuerpo en el arte?)
- Taller de Masajes.
- Ejercicio literario “Mi cuerpo”.
- Auto conciencia corporal.

Momento de simbolización

En esta fase, se acercó a las alumnas a actividades que les permitieran la representación gráfica de sus reflexiones, empleando técnicas de dibujo, pintura y escritura, permitiendo plasmar sus sentimientos con símbolos gráficos. Se llevaron a cabo los siguientes talleres:

- Palabra esencia.
- Dibujo del esquema corporal.
- Cartografía corporal.

Momento de conceptualización

En esta etapa, cada alumna realizó una búsqueda de información en periódicos, revistas, libros e Internet, para detectar qué causa curiosidad en las adolescentes. Encontraron artículos tales como “Cánones estéticos, ajustar la figura”, en el que se hace una reflexión acerca de la tiranía que los nuevos patrones de belleza ejercen sobre las personas.

Otro artículo, “La talla es lo de menos”, hablaba sobre el proceso hacia la aceptación del cuerpo, los obstáculos, los estereotipos, las presiones y los supuestos parámetros de belleza inalcanzables e irreales. Teniendo en cuenta estos escritos buscados por las adolescentes, se reflexionó en el aula para tener opinión propia acerca del tema, ubicar cuál era el interés particular y, con ello, iniciar una búsqueda bibliográfica.

Se recogieron imágenes difundidas por los medios masivos de comunicación, tratando de analizar el imaginario corporal que se idealiza en la actualidad. Este rastreo llevó a analizar el interés de muchas mujeres modelos, fotografiadas en los medios por ser delgadas en extremo, hasta llegar a la anorexia y a otros trastornos alimenticios.

Se observaron programas de televisión locales y otros transmitidos por cable, con la temática de las cirugías plásticas, las transformaciones corporales o los cambios de apariencia; aquí las estudiantes vieron el programa, hicieron un breve resumen y analizaron la información, presentando su punto de vista, algunos programas fueron: “Chicas Plásticas”, “90-60-90”, “El Cisne” “Cambio Extremo”, “180º” y “Cirugía cosmética”.

De acuerdo con la reflexión adelantada en cada clase, los grupos eligieron temáticas generales para continuar la indagación, profundización y búsqueda bibliográfica en revistas, libros, Internet y su propio planteamiento. Algunas de las temáticas seleccionadas fueron: cuerpo, anorexia, exhibición, comercio, consumo y cirugías plásticas.

Hasta este momento, llevábamos un proceso individual de análisis, y ahora pasamos a la conformación de equipos de trabajo para continuar el rastreo bibliográfico. Es abordado el “Proyecto Pentágono” –referenciado anteriormente– que retoma artículos como espacios entretejidos. *Arte, moda y vestido*, de Javier Gil y María Claudia Parías; *Actos de fabulación. Arte, cuerpo y pensamiento*, de Consuelo Pabón; textos donde se conectan temas que tratan la posmodernidad y moda, pequeña historia de esta última, hacia la liberación funcional y la afirmación artística, entre otros, desde la mirada del cuerpo en las producciones artísticas contemporáneas en nuestro país.

Volvemos a la fase de simbolización, en la que se realizaron todos los bocetos y diseños de vestuario a utilizar en el fashion; se eligió la simbología para aplicar a los trajes, peinados, maquillaje y accesorios, y se precisaron detalles con revisiones y asesorías a cada equipo de trabajo. Luego, se decidió el diseño de la puesta en escena, quién luciría el vestido y cómo se repartiría el trabajo entre las participantes. La familia cobró aquí un papel importante, ya que la mayoría cuenta con algún pariente que cose –sea la mamá, la abuela, la tía, la prima u otro–, debido a que en nuestra cultura es común la elaboración de prendas textiles de manera artesanal o industrial.

Esta es una parte importante, ya que al involucrar la familia propiciamos que la temática fuera comentada y se llegara a la discusión y análisis; de esta forma, la reflexión central sobre cómo es visto el cuerpo en la actualidad, cobró importancia en sus hogares, lo que se constituyó como una de tantas maneras de trascender la escuela, pues se pretendió que, en este momento, la alumna tuviera ideas propias y claras para discernir con los otros.

Ahora bien, para dicha puesta en escena, se tuvieron en cuenta las tendencias del arte actual revisando concepto e imágenes como: performance, instalación, *body art*.

Momento de proyección

Cada equipo presentaba su propuesta por escrito, describiendo, por un lado, la reflexión sobre la temática elegida, la simbología, el diseño de vestuario, los accesorios, el maquillaje y el peinado; y por otro lado, la lista de materiales, el análisis de costo y bibliografía.

Se definieron fechas de presentación ante el grupo, en las que se hizo la selección de los mejores trabajos a nivel conceptual y simbólico. En esta fase, valoramos el juicio crítico ya abordado en clase, donde la alumna observó un trabajo, hizo el análisis formal y conceptual, y estuvo en capacidad de emitir un juicio claro y objetivo, tanto de su propio trabajo como del de sus compañeras. La selección de diseños se realizó teniendo en cuenta la opinión del grupo y los parámetros definidos: simbología, idea representada, acabado y factura, y propuesta artística. De esta selección, se hizo registro fotográfico y de video.

Montaje del evento final

Hasta este momento, el proceso se desarrolló al interior de cada aula de clase; fue necesario, entonces, reunir las propuestas elegidas para conformar el montaje final y crear la idea de “fashion”.

La escenografía fue realizada por un grupo de estudiantes de artes; se contó con el apoyo de la practicante universitaria Zulima Rodríguez, de la especialidad de teatro, bajo dirección del grupo de profesoras desde el diseño hasta la construcción y puesta en escena.

Teniendo en cuenta la simbología de cada propuesta de vestuario, son conformados bloques temáticos para la pasarela, de manera que diera sentido al tema de reflexión. Fueron elegidos los temas: dualidad, anorexia, exhibición, consumo, cirugías, pornografía, masoquis-

mo, un mundo sin moda, reutilización, “se tejen otras historias” y “geografía corporal”. La música es seleccionada por el grupo de profesoras con sugerencias de las alumnas.

El performance de cierre es un congelado de cuerpos que se logró desfilando los modelos del bloque “se tejen otras historias”, que lucían propuestas artísticas referidas a una variedad de expresión y liberación del cuerpo.

Todo el evento fue fotografiado y registrado en video por las mismas alumnas de la especialidad de artes del CEFA, estudiantes practicantes de la Licenciatura de la facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, y de Artes de la Universidad Nacional sede Medellín.

Análisis de la información e interpretación crítico reflexiva de la experiencia

Metamorfosis Fashion Art, surgió desde el interés del colectivo de docentes del área artística, y fue proyectado a las adolescentes mediante la puesta en marcha de los momentos metodológicos de *Tejiendo imaginarios*. Este interés del grupo de docentes, se generó a partir de la reflexión en torno a Medellín, donde la moda es todo un negocio; una ciudad con tradición de industria textil, unida en la actualidad al diseño y al montaje de eventos y ferias como “Colombiamoda”, el cual reúne diseñadores, fabricantes, modelos, decoradores, artistas, comercializadores, inversionistas, en fin, toda una maquinaria alrededor del diseño de moda colombiano, pues a nivel nacional e internacional es reconocida por su gran calidad posicionándose en el mercado.

Es así como en el desarrollo de la experiencia se descubrieron varios elementos; en primera instancia, fue evidenciar cómo en las casas, familias y barrios de las estudiantes, se dinamiza la confección y aún es vigente la tradición de la elaboración de prendas de vestir a pequeña escala, en lo que llamamos la “modista” o “costurera”, y que es quien trasmite el legado e inicia en la curiosidad de telas, hilos, confección y diseño en cada hogar. Se destacó, de esta manera, la vinculación de la familia al proyecto en su desarrollo, porque fueron sus familiares o vecinas, en la mayoría de casos, quienes elaboraron los vestidos para el evento final, cargando esta práctica de sentido y pertinencia al objetivo inicial del equipo de trabajo.

Otra temática de interés para las estudiantes, fue la mujer en la moda, vista como objeto sexual de exhibición y venta. Ellas dan cuenta de esto, recuperando sus vivencias en los barrios donde habitan, pues sus calles se convirtieron en la primera pasarela, donde serán admirados o rechazados sus cuerpos, observados o ignorados, resaltados o menospreciados, pues, desde niñas, en sus propias casas la belleza es admirada o buscada; esto sumado al imaginario de ciudad —en Medellín— de mujeres bellas y, generalmente, bastante preocupadas por estar “arregladas”, es decir maquilladas, bien vestidas y usando accesorios; la estética es cualidad buscada y casi necesaria en nuestro medio.

Es así como el entorno que rodea a nuestras jóvenes, compete en la actualidad con las costumbres familiares que se inculcaron hace ya algunos años, donde los valores de estética son evaluados más por el medio interno —la familia—; que el externo —su barrio, grupo de amigos, los medios de comunicación y la sociedad en general—. En el análisis realizado con las estudiantes en el grupo focal, comenta una estudiante: “los valores inculcados en mi casa son confrontados con lo que actualmente nos exigen los medios y no logran trascender, sin embargo algunas compañeras se dejan influenciar por estereotipos de belleza que imponen los medios y la televisión” (Elizabeth).

Día tras día, nuestras estudiantes deben dar cuenta de lo que el medio les exige; no obstante, se encuentra que ellas mismas tienen criterios arraigados, de tal manera que sus pensamientos no logran ser influenciados por las propuestas educativas vs. los medios de comunicación:

Considero que ahora poseo una mayor información acerca del estilo de vida que pueden ofrecerme en los medios de comunicación para saciar el comercio y aumentar el consumismo, también sé que no toda la información que recibo es mala, que hay información que puede ofrecer buenos conocimientos, y que sólo de mí depende analizarla correctamente y decidir qué deseo recibir o rechazar para mi forma de vida (Ana María).

A pesar de esto, es lamentable cómo sale a relucir y se impone un modelo de belleza sacado de los medios de comunicación, donde se muestra una mujer bella de mínimo 1,70 metros, piel blanca, ojos claros, cabello rubio, cuerpo esbelto con un peso de 50 kilos máximo, contrastado con senos y caderas prominentes, patrón que se aleja de nuestro prototipo latino. Encontramos, entonces, que los cánones de belleza actuales riñen con las formas propias de nuestro mestizaje:

... un cuerpo esbelto con grandes y exuberantes pechos y caderas, una pequeña cintura, cabello y ojos bonitos, considerando esto es casi imposible naturalmente ya que por ejemplo las latinas somos voluptuosas pero la gran mayoría no llegamos a 1,70 y las europeas son mujeres altas pero con pocos pechos y las asiáticas son muy bajas (Diana C.).

Voluptuosidad, perfección artificial [...] un cuerpo creado y modificado para fines sociales, el ideal es de un cuerpo ajeno, ajeno a nosotras y a nuestra propia idea de mujer (Daniela).

En Medellín se puso de moda el negocio de las cirugías, y nuestro contexto cultural halló el ambiente propicio para que las mujeres, aun siendo bellas, vean la necesidad de “arreglar”, mediante cirugías plásticas, su nariz, senos, caderas, cintura, dientes. A los quince años, es muy normal que una de nuestras adolescentes reciba de regalo de sus padres una cirugía –generalmente eligen la de senos, pues entre más grandes, mejor, más visibles, “más hermosa queda la niña”–, olvidando que es en esta etapa del desarrollo, la adolescencia, cuando se tiene mayores dudas frente al sí mismo, psicológica y corporalmente. Ya no es necesario el padecer inconformidad, pues la solución se encuentra a la mano en una clínica de belleza, y en nuestro medio abundan, por ser una ciudad pionera en estética y salud. Esta práctica consumista, abre un abanico de posibilidades a las transformaciones corporales tan anheladas.

Estos fenómenos de transformación corporal y consumismo, aumentaron al circular en Medellín tanto dinero del narcotráfico; se dice que es una de las peores consecuencias, porque las mujeres pasaron a ser artículos bellos que todos querían tener, una posesión más, junto a carros finos, casas, fincas y demás lujos. Las mujeres de cuerpos bellos, exóticos, naturales o con marcas de cirugías, se convirtieron en nuevas bellas, dignas de estar al lado de quien pagaba.

Obviamente esto trae otro reto para las adolescentes: mantenerse delgadas, ya que en la actualidad estar gorda no va con tallas de prendas de vestir que existen en el comercio. El tallaje bien visto, es de 4 ó 6; ser talla 8 ni se concibe posible, ser alta y delgada es la meta, y como la estatura no se puede variar tan fácil, toda la apuesta se le hace al peso corporal.

Al respecto, la visita realizada al colegio por la Médica Lucrecia Ramírez Restrepo, Primera Mujer del municipio de Medellín, con la “Red de prevención de anorexiobulimia”² tuvo gran impacto en nuestra comunidad, porque mostró los efectos negativos que producen la anorexia y la bulimia en la salud y el desarrollo de las mujeres que, en nuestro contexto institucional, se reafirma con el análisis realizado en el colegio por el médico de la institución,

2 La conferencia se tuvo dentro de la programación de visitas a los colegios y universidades de la ciudad, presentando toda la estrategia para vincular niñas y jóvenes a la prevención de estas nefastas enfermedades. El objetivo del proyecto era disminuir en un 25% los casos de anorexia y bulimia en Medellín y el área Metropolitana.

respecto a los hábitos alimenticios de las estudiantes y su estado de nutrición, arrojando como resultado una preocupante cifra de estudiantes con desórdenes alimenticios, ligados a su preocupación por el peso. Se generan inquietudes sobre estos desordenes y se transforma a partir de la vivencia de este año, propiciando otro punto de vista desde el cual se pueden mirar:

Sí siento que el fashion art influenció en mi autoimagen ya que pude ver el cuerpo como algo valioso que no tengo por qué destruir, que debo querer y cuidar. Este cuento me permitió concienciar los actos que realizaba y que afectaban mi cuerpo, conllevando así a un cambio de vida total donde los estereotipos pasaban a un segundo plano y mi cuerpo y mi vida al primero (Ana María).

El valor formativo de *Tejiendo imaginarios* en este año, se hizo evidente en las respuestas de las estudiantes convocadas. Se aprecia la importancia de la planeación a partir de temas-problema que conforman una unidad de aprendizaje donde se integran los espacios de reflexión a la par de los conocimientos y experiencias de los lenguajes del arte.

Elegir el tema es un punto bien delicado de este proceso y cabe la pregunta: ¿cómo elegir el tema a trabajar durante el año? ¿Quién lo debe hacer? Abraham Magendzo (2002), al proponer un currículo problematizador y con postura crítica, que en parte ha inspirado la propuesta de *Tejiendo imaginarios*, hace éstas y muchas otras preguntas: ¿qué es lo que debe estimarse como conocimiento curricular?; ¿cuáles son los criterios para seleccionar el conocimiento?; ¿cómo se determina que un conocimiento es más valioso que otro?; ¿a quién es atribuible el poder de seleccionar el conocimiento?; ¿quién otorga dicho poder?; ¿cómo se relaciona el control del conocimiento con la distribución del conocimiento? Y, al respecto de estas preguntas, continúa Magendzo (2002):

Hoy, debemos aprender a “negociar saberes”, buscar consensos en las diferencias, tarea que como todos sabemos no es del todo simple, ya que está de por medio el poder y el control sobre el conocimiento. En el presente intervienen, como nunca antes, una diversidad de actores sociales que antes estaban marginados del proceso de selección del conocimiento curricular.

Lecciones aprendidas y horizontes de sentido

A través de esta experiencia, el trabajo como colectivo se enriqueció y cobró importancia debido al permanente diálogo mantenido entre el grupo de docentes. El ejercicio de hacer consenso respecto a la temática, y aventurarnos a indagar con las estudiantes acerca de ésta, con un norte claro pero sin un camino trazado, implicó decidarnos a la total aventura de construir paso a paso el proyecto. Fue un verdadero ejercicio constructivista que, hasta el momento, no realizábamos de manera plena. La exigencia de lectura, estudio y búsqueda de información, es mayor que en las anteriores formas de trabajo, en las cuales la temática no estaba ligada a una problemática social que se reflejaba directamente en nuestras estudiantes.

La importancia del currículo oculto, se devela con fuerza tanto en la propuesta del año 2005, como en *Tejiendo imaginarios* en general. Cuando planteamos la relevancia que tiene el área de educación artística en la Institución Centro Formativo de Antioquia para la comunidad académica así como para las estudiantes, encontramos que parte de ese currículo oculto, eso que se enseña pero que no está escrito necesariamente en su estructura, tiene un papel determinante... ese elemento a que hacemos referencia es *la pasión*; todas estas instancias perciben la pasión con la que se realiza cada trabajo, y que inculcamos en las estudiantes. De esto no éramos tan conscientes hasta el momento que lo expresaron nuestras estudiantes y compañeros en los cotidianos devenires de nuestra institución.

Vincular el área de educación artística con las problemáticas sociales y proyectos formativos locales, hace que esta área retome un lugar preponderante en el espacio de formación

de jóvenes, niños y niñas, a la vez que no aísla el proceso educativo, sino que abre caminos hacia la integralidad y la transversalidad tan difícilmente llevadas a la práctica, pues de esto se habla y escribe mucho... pero, ¿quienes realmente lo realizan?

Luego de este ejercicio de sistematización, *Tejiendo imaginarios* quiere convertirse en una especie de carta de navegación para docentes del área de educación artística, puesto que encierra un sin número de experiencias maravillosas que cada docente puede reconstruir de manera pertinente, autónoma y creativa.

Bibliografía

Aguirre, I. (2005). Cuando la educación estética no se ocupa de los medios, los medios se ocupan de la educación estética. *Revista de psicodidáctica*, 10 (1), 85-91.

Correa U, S. (s.f.). *La flexibilidad curricular*. Consultado el 25 de octubre de 2007 de: [<http://colombiaaprende.com.co>].

Lemke, Donald A. (1978). *Pasos hacia un currículo flexible*. Santiago de Chile: UNESCO-ORELALC.

Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.

Magendzo K, A. (2002). *Derechos humanos y currículo escolar*. Consultado el 25 de octubre de 2007 de: [<http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/>].

Ministerio de cultura (2006). *Análisis prospectivo de la educación artística Colombiana al horizonte del año 2019*. Bogotá: Mincultura.

Ricoveri Marketing (s.f.). *Los grupos focales*. Consultado el 25 de octubre de 2007 de: [<http://ricoveri.tripod.com.ve/ricoverimarketing2/id48.html>].

La música festera como herramienta didáctica en el aula de enseñanza secundaria

Ana María Botella Nicolás.

Universidad de Valencia. Escuela Universitaria de Magisterio “Ausiàs March”

Resumen

Con este estudio se pretende conocer la importancia que tiene la música festera, interpretada en la Fiesta de Moros y Cristianos, en el aula de secundaria, y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como apreciar su valor didáctico y comprobar si facilita el aprendizaje de los contenidos musicales en comparación con la música clásica. Se trata de sistematizar esta información significativa para poder tenerla en cuenta, de cara a formular propuestas sobre su estudio o elaborar material curricular para trabajarla en el aula.

Palabras clave: música festera, didáctica, enseñanza secundaria.

Introducción

La *música festera*¹, interpretada en la Fiesta de moros y cristianos, es una realidad presente en la vida musical de la comunidad valenciana². Es una aportación, además, muy valiosa que ha enriquecido el repertorio musical para banda, y tiene unos contenidos propios que le imprimen carácter y la distinguen de cualquier otro género musical. Adicionalmente, constituye un patrimonio musical y cultural que se instaura como una de las tradiciones más importantes de dicha comunidad.

La música de moros y cristianos es una música incidental, en constante evolución y compuesta *ex profeso* para esta festividad; es un género original para banda, que a través de sus tres estilos (pasodoble, marcha mora y marcha cristiana³), ha proporcionado un *corpus* considerable de composiciones.

Con este material tan valioso, tanto desde el punto de vista cultural como artístico, hemos trabajado los elementos musicales y las cualidades del sonido con alumnos de enseñanza secundaria, para comprobar que se obtienen mejores resultados que con la música clásica. Esta investigación abre nuevos y amplios horizontes sobre las posibilidades de la música festera como material didáctico tan válido como la música de concierto, para trabajar muchos

1 Música de moros y cristianos: son todas aquellas composiciones musicales dedicadas al Santo, al Patrón o a la evocación de cualquiera de estos dos elementos consustanciales. Se materializa en las tres modalidades de música para el desfile: pasodobles, marchas cristianas y marchas moras y se interpreta sólo en la fiesta de moros y cristianos, en la que distintas comparsas escenifican la victoria cristiana sobre los moros. Es, por lo tanto, la representación popular en torno a unos actos en honor al patrón del lugar.

2 Es una comunidad autónoma de España, situada en el este de la Península Ibérica. Bañada por el Mar Mediterráneo, está formada por las provincias de Alicante, Castellón y Valencia.

3 El pasodoble es una composición de ritmo pausado entre 80 a 100 M/M y 85 a 95 M/M; es de corte moderado, reposado, elegante y señero. La marcha mora es una composición de ritmo más pausado de 56 negras por minuto con una melodía de sabor árabe u oriental. La marcha cristiana es un género musical cuyo aire es de unos 85 pisadas/minuto con predominio del sonido de los metales; es música con clímax guerrero y compacto sonar de trompetería en la que los metales priman más que la madera.

de los contenidos de la música en la etapa de secundaria: la diferenciación entre el ritmo cristiano y el moro, la dinámica, la discriminación tímbrica entre los metales y las maderas...

Como objetivo principal, nos planteamos comprobar si la música festera facilita el aprendizaje de los contenidos musicales en comparación con la música clásica.

Metodología y plan de trabajo

Este estudio se tipifica como una evaluación de necesidades referida al ámbito del folklore musical y su didáctica. Para su desarrollo, se elaboraron dos unidades didácticas; una de música de moros y cristianos, y otra de música clásica. A través de la unidad didáctica de la música festera, acercamos la Fiesta de moros y cristianos al aula de secundaria para que el alumno la vivencie y la conozca desde un punto de vista diferente al que puede tener cuando la vive *in situ*. Así pues, queremos comprobar que con este estilo musical se pueden trabajar en el aula los elementos musicales, de la misma manera que lo hacemos con el estilo clásico. Existe un vacío curricular en torno a este tipo de música que se debe cubrir, así como una ausencia de materiales curriculares adaptados a los alumnos para trabajarla en el aula.

Desde el punto de vista metodológico, y de acuerdo con este planteamiento, diferenciamos tres fases en este estudio:

a) Fase exploratoria-documental:

- Revisión de la información relativa al tema.
- Análisis de estudios existentes sobre este tipo de música.
- Delimitación de las dimensiones y variables del estudio.

b) Fase descriptiva-analítica:

- Elaboración del instrumento para la recogida de datos (cuestionario).
- Elaboración de dos unidades didácticas para trabajarlas en el aula de secundaria.
- Identificación de la población y de la muestra.
- Confección de las bases de datos.
- Análisis e interpretación de los datos obtenidos.

c) Fase evaluativa:

- Valoración de los resultados.
- Elaboración de las conclusiones.
- Especificación de diversas propuestas de actuación.

Diseño de la evaluación

El diseño evaluativo o estrategia metodológica que orienta este proceso, conjuga un enfoque cuantitativo para describir las variables de interés y hacer las comparaciones necesarias, con un enfoque cualitativo para profundizar y completar la importancia cuantitativa obtenida. Hemos llevado a cabo un diseño preordenado en el que detallamos los elementos más importantes del proceso evaluativo que realizamos, sin renunciar a la flexibilidad que el uso de estrategias complementarias posibilita, permitiendo obtener información valiosa que puede ser útil para reconducir el diseño inicial, si es necesario.

Finalmente, sobre el procedimiento para contrastar la información recabada y darle credibilidad y objetividad a nuestras valoraciones, hemos de señalar que se trata de un diseño que utiliza la comparación empleando sistemas de control basados en análisis estadísticos de los datos y en la categorización, análisis y contraste de la información cualitativa recogida.

Procedimiento de recogida de la información

Unidades didácticas

Tal y como queda patente en los diferentes decretos que establecen los contenidos mínimos de la etapa de enseñanza secundaria y de la asignatura de música, el respeto y la valoración del folklore propio de la comunidad así como el reconocimiento de la riqueza del patrimonio cultural valenciano, es una constante en ellos. El desarrollo de la unidad didáctica de la música festera, permitirá a los alumnos la reflexión sobre este arte, una mejor comprensión del hecho musical y una mayor capacidad para la valoración estética de estas creaciones. De esta manera, contribuimos en la consecución de los objetivos j) y l) de la Orden ECI/2220/2007, los cuales señalan que el estudiante ha de conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura, así como el patrimonio artístico y cultural, y apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones ésta⁴.

Se diseñaron dos unidades didácticas, una de música festera y otra de música clásica, en las que se trabajaron en paralelo los mismos contenidos pero aplicando estilos musicales distintos, para comprobar que la música de moros y cristianos es un material curricular muy interesante y tan válido como el otro para trabajar con el alumnado de secundaria. Por ello, la mayoría de las actividades propuestas en las dos unidades han sido las mismas con la diferencia del tipo de música empleada en cada caso.

En definitiva, se pretende que el alumno amplíe su universo musical a través de la valoración y el respeto por la música festera propia, y por la riqueza del folklore de la comunidad valenciana que, en último término, es parte del patrimonio artístico y supone un aspecto fundamental en la historia del pueblo valenciano. Las pautas de observación que se han tenido en cuenta para la evaluación, han sido las siguientes:

	BLOQUE 1									
Sonido Musical	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Distingue la altura del sonido.										
Discrimina el timbre de los instrumentos de viento.										
Discrimina el timbre de los instrumentos de percusión.										
Diferencia la intensidad del sonido.										
Acompaña rítmicamente la audición con desplazamiento.										

	BLOQUE 2									
Expresión vocal y canto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Realiza correctamente los ejercicios de respiración.										
Tararea ostinatos vocales acompañando la audición.										
Canta apoyando la melodía.										
Sabe interpretar canciones de dificultad adecuada a sus conocimientos y capacidades.										
Valora la práctica coral de los demás compañeros.										

4 ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria. BOE núm. 174 (21/07/2007), p. 31681.

	BLOQUE 3									
Expresión Instrumental	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desarrolla una buena técnica instrumental.										
Acompaña la música con los instrumentos de percusión escolar.										
Valora la expresión de los demás compañeros.										
Utiliza correctamente las manos con los instrumentos de percusión escolar.										
Sabe interpretar con los instrumentos de percusión escolar el ritmo de las obras trabajadas en clase.										

	BLOQUE 4									
Lenguaje Musical	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interioriza el compás binario.										
Distingue el pulso del acento.										
Acompaña el ritmo de una canción.										
Interpreta el ritmo de marcha ⁵ .										
Diferencia las grafías de blanca, negra, corchea y semicorchea.										

	BLOQUE 5									
Música y Sociedad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conoce la agrupación básica de una banda de música.										
Valora la música festera ⁶ .										
Conoce las características más representativas de la música festera ⁷ .										
Distingue los tres géneros de música festera ⁸ .										
Conoce los compositores más representativos de la música festera ⁹ .										

Metodología

Las unidades didácticas se adaptan, en todo momento, a las necesidades y exigencias de los propios alumnos. En este sentido, se pretende un aprendizaje significativo, para lo cual se parte de los conocimientos previos del estudiante, que se han conseguido a través de un cuestionario inicial que se les ha pasado en el caso de la unidad didáctica de música festera. La adecuación de las propuestas a los intereses, las motivaciones y los conocimientos previos, debe estar presente en todas las decisiones del docente.

Es fundamental y necesario el convencimiento de la importancia de tratar el folklore musical en el aula, en este caso en su vertiente de moros y cristianos, y de profundizar en la relación sociedad-música. El tratamiento de este tema ha de abordarse desde diferentes perspectivas como: la música en el tiempo, el lenguaje musical, la expresión instrumental o el sonido musical, pero siempre favoreciendo la adquisición o ampliación de contenidos mu-

sicales. Para que el profesor pueda desarrollar todos estos recursos y lograr los objetivos que pretende con ellos, se propone una metodología activa y participativa donde el(la) alumno(a) adquiere un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como vivenciada, creativa e interdisciplinar. Todo este proceso gira principalmente en torno a la práctica instrumental y a la audición. Se favorece la experimentación y la libertad creativa. Se facilitan los medios técnicos y materiales para que el alumnado experimente con ellos (ya sean instrumentos musicales o bien mediante audiciones de música de diferentes estilos), y se sitúa a los estudiantes en un contexto rico y generador de experiencias y aprendizajes.

Para llevar a cabo esta propuesta programática, se parte, además, de un acercamiento a los nuevos conceptos mediante el diálogo abierto profesor-alumno que permite saber qué grado de conocimiento tiene el este último sobre los contenidos que nos ocupan, en este caso la música festera.

Dentro de esta metodología, el docente se convierte en orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el estudiante en creador de su propio aprendizaje. Además, dicha metodología ha de regirse por aspectos y criterios como: el fomentar los aprendizajes significativos y la atención a la diversidad, así como un cuidado del aspecto socializador y grupal o la búsqueda de una educación integral completa que permita desarrollar la personalidad del (la) alumno(a).

Aparte de esta metodología general, también se ha tenido en cuenta otra metodología que podemos calificar como más específica y que atiende a los métodos de pedagogía musical, como son el método Orff (práctica instrumental), el Kodály (ritmo) y el Dalcroze (relajación y movimiento). A través del método Orff, y más concretamente siguiendo a su discípulo directo Jos Wuytack, conseguimos la participación activa del alumnado mediante la audición activa para así adquirir gradualmente la capacidad de apreciar y comprender.

Dentro de la atención a la diversidad, el profesor agrupa a los alumnos basándose en criterios docentes y no en afinidades entre ellos. Se procura, a la hora de la interpretación colectiva, que los grupos estén compensados de manera que los que poseen menos aptitudes musicales, puedan apoyarse en los que tienen mayor facilidad.

Por lo que respecta al tratamiento de los temas transversales, las actividades de interpretación que se proponen en las unidades, suponen un elevado nivel de interacción entre los alumnos, y de dependencia entre ellos, para obtener así unos buenos resultados y, a la vez, el respeto por unas normas de conducta. En este sentido, se trabaja la educación moral y cívica, y la educación para la igualdad entre sexos, la educación del consumidor y la educación ambiental.

Temporalización

Las dos unidades didácticas constan de cuatro sesiones de 50 minutos cada una, desarrolladas durante dos semanas, en las cuales el docente trabaja las actividades que sirven para alcanzar los objetivos propuestos. Sólo se ha trabajado durante cuatro sesiones ya que si las unidades didácticas se alargaran más en el tiempo, no se podría seguir desarrollando el resto del currículo de la materia, y no existiría nivel de educación musical. No podemos olvidar que 3º de educación secundaria, es un nivel en el cual los jóvenes deben formarse en el estudio de la historia de la música, con la amplitud que esto conlleva y con tan sólo dos sesiones a la semana. La unidad didáctica de la música festera, se ha trabajado al terminar el tema de la música en el clasicismo, para poder enlazar con la unidad didáctica de la clásica y trabajarlas en paralelo, ya que esta unidad se ha pensado como un repaso de todo lo trabajado de la música desde la antigüedad hasta el siglo XVIII.

Actividades

La finalidad de estas actividades, es alcanzar los objetivos didácticos que se desarrollan a partir de ellas. Las cuatro sesiones de 50 minutos, presentan cuatro actividades por cada objetivo a conseguir, siendo un total de dieciséis las actividades desarrolladas. Antes de comenzar la primera actividad de cada una de las sesiones, la primera toma de contacto consiste en una lluvia de ideas en torno al tema propuesto. Se trata de suscitar la curiosidad del alumno, ir anotando sus respuestas en la pizarra y construir así la exposición del tema. Esta tormenta de ideas o *brainstorming*, resulta muy enriquecedora para los estudiantes, ya que poco a poco ellos y el profesor construyen juntos el aprendizaje según las opiniones que el alumnado tenga sobre la materia. Lo mismo ocurre antes de terminar cada sesión, pues se dedican unos minutos a la recapitulación final para asentar los contenidos explicados en el día y reflexionar sobre el porqué de las actividades propuestas y desarrolladas.

Dado el nivel mínimo que poseen los alumnos en la educación secundaria, y en concreto en el centro de nuestro estudio, consideramos adecuado usar unos materiales que se adapten a sus intereses y necesidades. Los esquemas de trabajo de la historia de la música festera y las fichas que se han creado para trabajar la discriminación de los parámetros del sonido, son un ejemplo de ello.

Respecto a las audiciones empleadas para el reconocimiento de los instrumentos que forman parte de una banda de música, en el caso de la unidad didáctica de la música clásica, se han seleccionado en mayor número que en el caso de la festera, ya que la selección se ha hecho en función del instrumento y no de la obra.

Por el contrario, en el caso de las audiciones de música festera, éstas se han elegido sin intención, pues todas muestran un amplio repertorio de los timbres instrumentales y se han incluido estos cuatro instrumentos en las fichas. Hemos elegido materiales basados en el asociacionismo de objetos con dibujos, como en el caso de la discriminación auditiva de los timbres de los instrumentos, ya que creemos que es un buen recurso para tener un intercambio entre profesor y estudiante, a la vez que para promover una buena participación por parte del alumnado. La aportación de materiales conlleva, para el alumno, una especie de *feedback*, un dar y recibir que constituye el proceso de aprendizaje. Hemos procurado ser específicos, descriptivos y concretos a la hora de elegir los materiales en lugar de ser generales y abstractos. A través de este procedimiento, el profesor puede conocer qué aspectos domina el alumno y cuáles debe mejorar, y sabe en todo momento qué resultados quiere lograr.

Poblaciones y muestras

Las dos unidades didácticas van dirigidas al alumnado del IES Torrellano de Alicante de tercer curso (grupos A, B, C y D), con un total de 96 alumnos. Se han tomado dos grupos homogéneos en cuanto a número de miembros; uno de control, y otro experimental, formado por 48 alumnos respectivamente. Los grupos 3º A y 3º C, han trabajado la unidad de música festera, y los grupos 3º B y 3º D, la de música clásica.

Como adelantamos anteriormente, hemos agrupado los criterios de evaluación en cinco bloques (sonido musical, expresión vocal y canto, expresión instrumental, lenguaje musical, y música y sociedad) que reflejan, a través de sus contenidos, las capacidades que han desarrollado los alumnos mediante el trabajo de las unidades didácticas, teniendo en cuenta los objetivos que se plantearon al comienzo de éstas. Hemos usado siempre la audición activa como soporte al trabajo de las unidades. Mostramos únicamente los resultados más significativos en cuanto a criterios de evaluación y a bloques de contenidos.

Síntesis de resultados

Las principales conclusiones del análisis efectuado sobre la información obtenida a través de las unidades didácticas, son:

a. Sonido musical

Respecto a la discriminación de la altura del sonido, los alumnos que mejores resultados alcanzan, son los que han trabajado con la música festera (el 85,4% sacan una nota de 10 frente al 0% con la música clásica). Los resultados obtenidos en la discriminación tímbrica de los instrumentos de viento y de percusión, también son más elevados al trabajar con esta música (el 68,8% y 75% obtiene una nota de 10 con la música festera frente al 8,3% y al 31,3% que lo hace con la clásica). Por lo que se refiere a la intensidad del sonido, los alumnos que han trabajado con la música festera presentan mejores resultados (87,5% frente a 12,5% de clásica) pues ésta es muy apropiada para el estudio de esta cualidad del sonido debido a sus características. El desplazamiento sobre la base de la audición, aparece compensado entre las dos músicas, a pesar de que se mueven con más facilidad al escuchar una marcha festera que una obra de música clásica, debido a que es un ritmo que lo llevan dentro (el 16,7% alcanza un 10 con la música festera frente al 2,1% que lo hace con la clásica). Globalmente, el 97,9% alcanza las calificaciones más altas (notable y sobresaliente) al trabajar con la música festera, frente al 6,3% que lo consigue con la clásica.

b. Expresión vocal y canto

En este bloque de contenidos, hemos observado que los alumnos no se encuentran cómodos al trabajarlo, a pesar de que con la música festera los resultados tienden a ser más positivos. No podemos olvidar que la voz es un elemento difícil de trabajar con adolescentes, por lo que ello supone. Aun así, se observa un ligero ascenso en los ejercicios de respiración y en el canto apoyando la melodía de audiciones festeras que de obras clásicas. Respecto a saber interpretar canciones de dificultad adecuada a sus conocimientos y capacidades, los resultados son similares y sólo destaca el 4,2% del alumnado que ha trabajado con la música festera que obtiene la calificación de sobresaliente (10). Valorar la práctica coral de los demás compañeros es un criterio de evaluación en el cual los estudiantes han obtenido resultados más notorios positivamente con la música festera que con la clásica, ya que sienten más familiaridad al escuchar esta música y ello influye para crear un clima de respeto y tolerancia (el 33,4% obtiene calificaciones de sobresaliente con la música festera frente al 16,7% que lo hace con la clásica).

c. Expresión instrumental.

La expresión instrumental y los instrumentos en general, siempre han atraído mucho a los alumnos, independientemente del contenido que se tratase en cada caso. Al acompañar la música con los instrumentos de percusión, el alumnado ha conseguido resultados similares, pero siempre han sido mejores con la música festera (el 4,2% alcanza la nota de 10 con las dos músicas y el 25% obtiene la calificación de 9 con la música festera frente al 4,2% que lo consigue con la clásica). Los alumnos están más motivados con el sonido de esta música y se muestran más participativos en todo lo que tiene que ver con la expresión instrumental, por ello valoran la expresión de los demás compañeros con unos resultados bastante elevados (el 18,8% alcanza la calificación de 10). El hecho de que los alumnos utilicen correctamente las manos con los instrumentos de percusión en unos porcentajes más elevados cuando están

trabajando con obras festeras que con clásicas, creemos que es porque la concentración es mayor en esta música, por formar parte de su cultura. Los jóvenes saben interpretar con los instrumentos de percusión escolar, el ritmo de las obras trabajadas en clase con más facilidad cuando escuchan obras festeras (6,3% alcanza la nota de 10) que cuando lo hacen con las clásicas (0%).

d. Lenguaje musical.

El alumnado que mejor interioriza el compás binario y distingue el pulso y el acento, ha sido el que ha trabajado con la música festera (79,2%). Esta música es puro ritmo, y a través de la audición de las marchas y los pasodobles, se asimilan mejor el pulso y el acento, así como el compás de 2/4. Acompañar el ritmo de una canción, ha proporcionado unos resultados muy similares utilizando las dos músicas, pero han sido mejores con la festera. Cuando hemos empleado la música festera para interpretar el ritmo de marcha, el alumnado ha respondido de forma muy satisfactoria (sólo el 2,1% ha sacado una nota inferior al 5). Cuando usamos la música clásica para interpretar el ritmo binario, los resultados descienden, pues el 18,7% del alumnado obtiene calificaciones suspensas de 3 y 4. La diferenciación de las grafías de blanca, negra, corchea y semicorchea, es un parámetro que se ha trabajado mejor con la música festera (75% alcanza la nota de 10) que con la clásica (el 10,4%). La duración es una cualidad del sonido que queda muy clara cuando se trabaja con la música festera ya que en los pasodobles, sobretodo, las duraciones de las notas están muy repetidas dentro de una misma obra en las diferentes secciones y auditivamente se discrimina con más facilidad.

e. Música y sociedad

En este bloque de contenidos, los resultados vuelven a ser más elevados cuando se trabaja con la música festera que con la clásica. El 100% de los alumnos que ha trabajado con ella, conoce la agrupación de una banda que la interpreta, frente al 47,9% que la conoce cuando empleamos la música clásica. Respecto a la valoración de la música festera, resultan ser elevada: sólo el 10,4% la suspenden con un 4 y el 31,3% le ponen un 10. En el caso de valorar la música clásica, el 45,8% la suspenden con un 3 y 4 y ninguno la valora con la calificación de 10. Estos resultados reflejan, una vez más, que el alumnado está más implicado y motivado con ella, a la vez que, debido a su sencillez, los contenidos se comprenden mejor. Respecto a las características más representativas de la música festera, el 89,7% del alumnado ha obtenido unos resultados muy elevados, y sólo el 2,1% de ellos ha suspendido con un 4. Los resultados al trabajar las características más representativas de la música clásica, también han sido elevados, pero en menor proporción que con la otra, pues el 33,4% suspende con calificaciones de 3 y 4. Respecto a la distinción de los tres géneros de música festera, y la distinción entre la sinfonía y el concierto, los resultados vuelven a ser mejores con la primera. Resultados similares obtenemos con el criterio de evaluación sobre el conocimiento de los compositores más representativos de la música festera y de la clásica, pero destacamos el hecho de que aparecen más concentrados en notas altas con la primera que con la segunda, en donde aparecen más repartidos, llegando hasta el suspenso (2).

De manera global, hemos advertido que los bloques que mayores diferencias representan en función del tipo de música que se utilice, han sido los de sonido musical, lenguaje musical, y música y sociedad, tal y como se refleja en los siguientes gráficos:

Gráfico nº 1: Tipos de música/Sonido musical

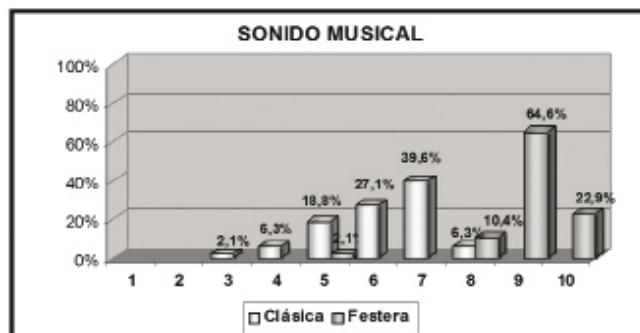


Gráfico nº 2: Tipos de música/Lenguaje musical

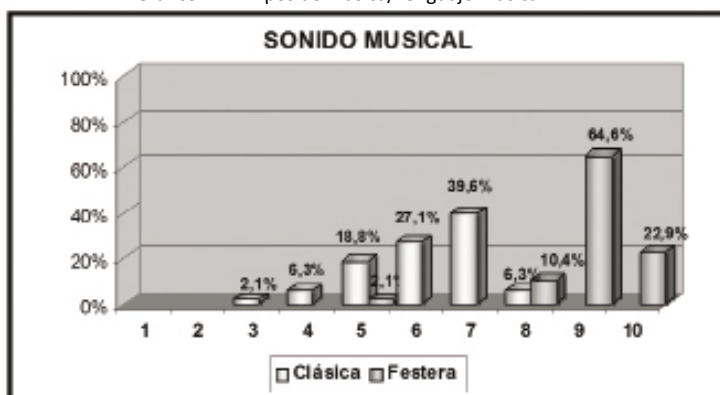
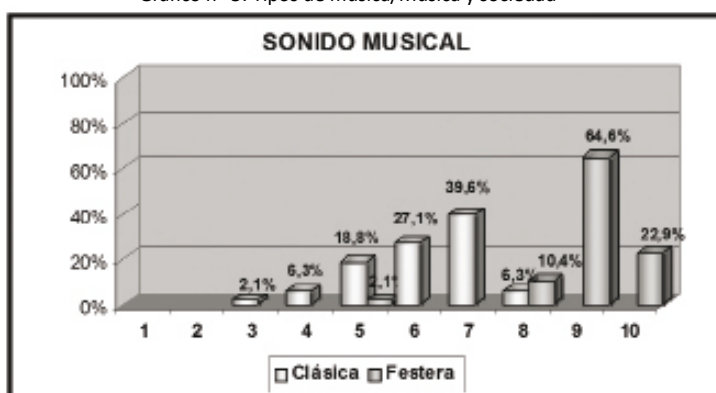
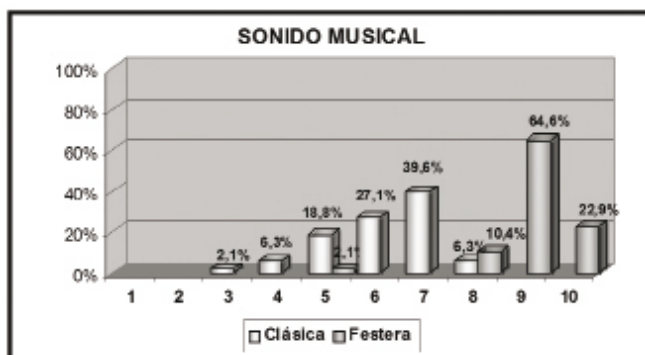


Gráfico nº 3: Tipos de música/Música y sociedad



Las medias obtenidas en cada bloque (9,04 con la música festera y 6,15 con la música clásica, en el bloque de sonido musical; 8,44 con la música festera y 5,65 con la música clásica, en el bloque de lenguaje musical y 8,67 con la música festera y 5,56 con la clásica, en el bloque de música y sociedad) así lo reflejan:

Gráfico nº 4: Medias/Bloques de contenidos y tipos de música



El resto de los bloques no presenta diferencias significativas, ya que la práctica vocal o la expresión instrumental no lleva implícito el tipo de música con el que se trabaje. Los estudiantes realizan correctamente los ejercicios de respiración o no, con una música o con otra, de la misma manera que desarrollan una buena técnica instrumental o no, independientemente del tipo de música que se utilice.

Conclusiones

La aplicación didáctica de la música festera en el aula de secundaria, ha sido una apuesta interesante que ha planteado prospectivas de futuro, así como nuevas líneas de investigación en este campo. Gracias a las respuestas facilitadas por el alumnado, hemos considerado necesario trabajar la música festera en el aula. Así, después del trabajo con las dos unidades didácticas diseñadas, podemos apuntar que de los cinco bloques de contenidos trabajados, los que mayores diferencias representan en función del tipo de música que se utilice, han sido los de sonido musical, lenguaje musical y música y sociedad.

El bloque de sonido musical se ha trabajado mejor con la música festera que con la clásica, porque las piezas de la primera presentan auditivamente una discriminación muy clara entre los distintos planos sonoros y los timbres de los instrumentos. Esto facilita una mejor comprensión del hecho musical y del sonido. Pensamos que este bloque es especialmente adecuado para trabajar con este tipo de música, ya que el carácter procesional de los elementos musicales que ésta lleva implícita, la dota de unas características muy apropiadas para ello.

Respecto al lenguaje musical y sus elementos, hemos comprobado que son contenidos idóneos para trabajar con la música festera debido, entre otros factores, a que el ritmo de marchas y pasodobles se interioriza mejor por parte del alumnado, ayudado por la cantidad de notas sincopadas y a contratiempo que incluyen estas obras. El pulso, el acento y el compás binario, son elementos base en este tipo de música, que están implícitos como muy característicos en ella. Además, es una música muy sencilla de aplicar en el aula y con unas características musicales muy claras y transparentes desde el punto de vista melódico, formal y armónico.

Los contenidos de música y sociedad, presentan diferencias al trabajarlos con una música u otra, quizás por el hecho de la novedad que supone ésta y su estudio en el aula.

Por último, apuntar que hemos querido mostrar que la música festera, como parte del patrimonio musical que es, no ha sido abordada de manera seria desde la enseñanza secun-

daria. Si desde el sistema educativo actual se contemplan el estudio del lenguaje musical, de los instrumentos o de la danza, ¿por qué no se trabaja el estudio de la propia tradición que suele quedar relegado, como hemos visto, al ámbito familiar y/o lúdico? Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la importancia de plantear el estudio de este estilo musical en el aula de secundaria y qué propuestas podrían sugerirse en este sentido.

Entramado de imágenes, una mirada desde la antropología pedagógica a la película *Amélie*, del director Jean-Pierre Jeunet

Cristina Vasco Castro, Vanessa Acosta Ramírez
Universidad de Antioquia

Resumen

La contemporaneidad, es multiplicidad de discursos que hacen pertinente el estudio de contextos y tópicos específicos para apropiar acertadamente escenarios educativos en la actualidad, evidenciando la forma visual como herramienta esencial por la información explícita que contiene, los símbolos y elementos históricos y sus usos en distintos contextos.

En este caso, abordamos la película “El fabuloso destino de Amélie Poulain”, acercándonos a una concepción de escuela presentada en sus imágenes, que permiten contrastar patrones que se repiten en tiempos y espacios diferentes.

La investigación iconográfica e iconológica del cine, se convierte en herramienta de exploración para la educación artística, desde el análisis de las formas que configuran el mundo.

La historia de la escuela y de las prácticas artísticas, se complementa en el cine como artefacto cultural que narra, muestra y forma identidades colectivas. Las películas no sólo narran una historia, sino que exponen patrones identitarios de la escuela que se ligan al discurso de la escuela y que son llamados en esta investigación a ser comprendidos, criticados y revaluados como verdades.

Es necesaria la producción de nuevas metodologías de enseñanza e investigación desde el arte, que permitan comprender la formación del sujeto.

Palabras clave: escenarios educativos, cultura visual, contextos, iconología, escuela, metodologías, arte, antropología pedagógica.

De relatos, fragmentos y residuos

La enseñanza dentro de la educación artística, ha hecho evidente la necesidad de indagar e investigar el contexto del estudiante, para proponer estrategias y metodologías que integren los saberes y den cuenta de las realidades educativas actuales.

Es importante abordar las problemáticas que se suscitan en los entrecruzamientos de paradigmas entre una enseñanza de las bellas artes, y una enseñanza del arte en el aula que cobija un panorama disímil en muchos de sus postulados.

Esta última con un campo de acción y unas reflexiones que van más allá de la producción manual o plástica, para reflexionar acerca de lo conceptual y del cruce de las expresiones humanas en cualquier área del saber, al preguntar por cómo el arte se entrelaza con las relaciones humanas y los aprendizajes dentro del aula, siendo un componente transversal que deja como evidencia imágenes que hacen parte del paisaje que habitan los actores del hecho educativo.

Al configurar el contenido y el argumento de sucesos cotidianos en la historia, se evidencia la forma visual como herramienta contundente tanto por la información explícita que contiene, como los símbolos y elementos históricos desde su realización y usos en distintos contextos.

Cada imagen se convierte en un documento que permite contrastar patrones que se repiten en ciclos temporales y espaciales, comunicar de forma rápida cualquier idea, tener acceso a acontecimientos fundamentales para distintas culturas, e interpretar y utilizar cada suceso registrado visualmente desde un análisis pedagógico que desarrolle y complemente el saber del mundo desde la formación intelectual.

En este sentido, nos acercaremos a película “Le Fabuleux Destin D’Amélie Poulain” (“El Fabuloso destino de Amélie Poulain”) del director Jean-Pierre Jeunet, que narra, a través de la secuencia de imágenes, un conjunto de historias que se entrecruzan en la relación con su personaje principal Amélie, en una reflexión iconológica.

La película nos propone una cronología no lineal donde se alude a diferentes momentos temporales abstrayendo la espacialidad a un momento cero o ficcionado ya que no podría referenciarse con la cotidianidad parisina o el paisaje de dicho lugar. No existe una contundente referencia temporal en la cual se desarrolle la trama; sólo tres fechas concretas son mencionadas: 3 de octubre de 1973, 30 de agosto de 1997 y el 28 septiembre de 1997. No hay, tampoco, datos de referencia que nos permitan conocer las condiciones económicas y sociales del momento, pues la filmación, dentro de la ciudad de París, con su arquitectura gótica tradicional y el vestuario de los personajes, no tienen ninguna insinuación directa con algún tipo de moda. Sin embargo, a través del uso de videos, graficas y fotografías de personajes como Sor Teresa de Calcuta, así como de momentos históricos como la segunda guerra mundial, Amélie crea su propio mundo, fusionando acontecimientos reales en un entramado de fantasías.

La fábula

Amélie es una niña que vivencia una infancia difícil en un momento donde los menores van a la escuela y no se quedan en casa, a diferencia de ella que se encuentra bajo las enseñanzas personalizadas de su madre que es maestra, no permitiéndosele relacionar con otros niños o personas distintas a sus padres.

La película “El fabuloso destino de Amélie Poulain”, comienza con un prólogo en el cual imágenes en blanco y negro y subtítulos, nos presentan la desdichada infancia de Amélie, con tragedias que rayan en el absurdo y la soledad y falta de afecto que la llevan a refugiarse en un mundo de imaginación desbordada y lleno de colorido.

Desde pequeña, Amélie es revisada médicamente por su padre Rápahel Poulain, quien cree que sufre de problemas cardiacos. Por tal razón es alejada del entorno escolar por temor a que enferme gravemente, lo que genera una gran sobreprotección y abstracción del mundo real y de las relaciones interpersonales. Después de perder a su madre, Amandine Fouet, siendo niña, su padre queda como responsable de ella; desde ese momento vive una infancia en soledad, creando mundos fantásticos desde los objetos que encuentra en su casa.

A sus 23, Amélie reside en un apartamento de París; un día, al ver la televisión, se entera de la muerte de Lady Di, lo que le genera un impacto que la hace arrojar un objeto al suelo, que choca con el socalo de su baño, el cual se desprende y muestra una caleta donde encuentra un pequeño baúl con las pertenencias de un niño, escondido alrededor de 40 años atrás.

Amélie decide hacer llegar el baúl a su dueño, Dominique Bretodeau, y dependiendo de la reacción de éste, tomará una decisión para su vida; si la reacción es negativa, lo olvidará todo y continuará con su cotidianidad. Pero si es positiva, dedicará su vida a ayudar a los demás en sus metas.

Viéndose sorprendida por un sueño filantrópico: hacer feliz a otros, decide ayudar a las personas que le rodean creando para ellas realidades alternas que cambien sus vidas desde su propio mundo de fantasías.

Amélie comienza a indagar sobre las necesidades de los que están a su alrededor, para determinar maneras de incentivar situaciones en las que encuentren satisfacción, pero al verse finalmente sumergida en el otro, alerta la dificultad de trabajar para sí misma. En ese momento, conoce a Nino, un hombre que evidencia similitudes con ella en cuanto a la soledad y fantasías dentro del mundo real que, de igual forma que la protagonista, genera sucesos que concluyen en una serie de acercamientos que le dan vía libre al surgimiento del amor entre los dos. En esa aventura, se relaciona con personajes tan particulares, auténticos, pero a su vez cotidianos y humanos, víctimas de la soledad y la marginación.

En la película se presenta a cada uno de los personajes haciéndole saber al espectador cuáles son los placeres simples y los disgustos en el mundo que habitan y construyen. A cada uno de ellos, Amélie le ayuda anónimamente a cumplir sus deseos y encontrar felicidad, o bien darles una lección de vida.

La película cuenta con una estética que recuerda los cuentos para niños, comics o similares, donde el color es estridente: verdes, naranjas, amarillos, rojos y un poco de azul; ambientación que varía en las escenas que los personajes recuerdan o reflexiones; en esos momentos, las imágenes son presentadas en blanco y negro y, en ocasiones, en sepia, aludiendo a la tarjeta postal.

“Amélie” es una película franco-alemana del género comedia-romántica; una propuesta fílmica que propone una fábula desde el realismo mágico tanto por su carácter surrealista como por las soluciones narrativas, y el ambiente de cuento de hadas creado por la composición de imágenes en tonos rojos y verdes. Según la interpretación de Max Lüscher, el color verde significa la reflexión, la imaginación. Evidenciando la personalidad de la protagonista, su mundo de ensueño y los sentimientos y pensamientos que tenemos de niños, vistos como un vago recuerdo. El color rojo complementa visualmente las escenas y crea un equilibrio, es relacionado con el amor y la valentía, apareciendo con mayor intensidad en la casa de Amélie y en escenas que comparte con el co-protagonista Nino.

La puesta en escena como la pantalla dividida, el reciclaje de imágenes históricas para ilustrar los pensamientos, sueños y recuerdos de los personajes; la fotografía, los diálogos dirigidos directamente a los espectadores, el montaje, el sonido, ritmo y los movimientos de cámara. entre otros, hacen que “Amélie” sea una producción visual donde se le da gran importancia a las imágenes para narrar una historia, tanto como para transportar al espectador a distintas realidades en tiempos y espacios ilimitados, a través del uso adecuado de ellas.

Las técnicas utilizadas por el director, obedecen más a las establecidas por el cine arte, y no al cine comercial en el que la película logra introducirse y tener gran impacto. La experimentación en los juegos de cámara y la composición fotográfica, no están delimitadas sino, por el contrario, hay un uso desmesurado, pero a su vez controlado, para llevar al espectador a un mundo de ensueño y fantasía.

Desde una estructura clásica: exposición, desarrollo y desenlace, la película se nos presenta entre la neurosis de los personajes y un guión excéntrico que en ocasiones roza lo absurdo. Los distintos manejos de imagen se dan con el uso de técnicas efectistas de la época, logrando resaltar con toque onírico las emociones de los personajes. Desde su puesta en escena pictórica y de ensueño, se conjugan secuencias documentales, en sepia, blanco y negro, ralentizadas y aceleradas, rodadas en distintos formatos; un collage de imágenes antiguas y de importancia histórica, presentadas y re-presentadas en el televisor de Amélie, para relatar sus ilusiones y emociones. Todo esto nos lleva no sólo a conocer la dinámica de la película, sino a entender cómo desde ella pueden comprenderse procesos del contexto y crearse metodologías de intervención en la enseñanza de las artes a través de la lectura de componentes específicos dentro de la imagen.

La infancia y la escuela

La trama surrealista de relatos, fragmentos y residuos de imágenes, abarcan en este filme algunas características de las películas infantiles, entendiendo por ello el carácter onírico de sus protagonistas, la fusión de realidad y fantasía, los filtros de color utilizados en su realización y la representación del mundo imaginario y sensible. Amélie propone una mirada a la infancia como punto focal en la construcción de identidad, e invita a encontrar las razones de su aspecto psicológico tan particular, en las circunstancias que marcaron su niñez. Tras las ideas heroicas de la protagonista, así como de su disfraz de superhéroe (El Zorro) capaz de hacer justicia y ayudar a los desvalidos calmando sus sufrimientos, se encuentra una mujer solitaria, introvertida y antisocial, que no tuvo contacto físico con otros niños por no asistir a la escuela.

Sin embargo, el tesoro escondido de un niño nos transporta a experiencias propias de su infancia, recuerdos de su hogar y escuela que marcaron su personalidad. Y, por supuesto, los excéntricos gustos y colecciones de Nino, como la grabación de risas y la recopilación de fotografías defectuosas o rotas de los fotomatonés, nos presentan a un hombre que esconde las mismas características sociales de Amélie, siendo en su caso el contacto con otros niños en la escuela, la razón de su vida tímida y solitaria.

De esta forma, nos adentramos al cuestionamiento de la escuela como una necesidad en la sociedad. Desarrollando sus distintos enfoques a lo largo del texto, teniendo como base a tres personajes (Amélie, Nino, Dominique Bretodeau) con visiones diferentes de este espacio educativo, en la película “El Fabuloso destino de Amélie Poulain”, se muestran sólo tres referencias a la escuela desde la idea de institución, lugar de formación intelectual y lúdica, y espacio que fomenta las relaciones sociales:

En la primera imagen, se aprecia una mujer y una niña sentadas cerca de una mesa y una pizarra. Al fondo se observa una ventana y distintos objetos propios de una casa: cuadros, floreros. Sobre la mesa están puestos distintos libros y cuadernos, además de un recipiente de vidrio que contiene varios lápices. La mujer (madre de Amélie) señala con una regla la pizarra verde donde están trazadas tres líneas horizontales, sobre las cuales hay una frase escrita en francés con letra cursiva que traduce “las gallinas empollan a menudo en el convento”. Todo esto enmarca un ambiente cálido; el color verdoso de la imagen es propio de la película.

Esta imagen que alude a la escuela, pertenece a una lección impartida desde el hogar por la madre de la protagonista, sin embargo contiene los objetos y características propias del aula: el tablero, la letra cursiva, los libros y la disposición de escucha de Amélie frente a su madre, en una copia directa de la autoridad del educador frente al aprendizaje.

Quizás la idea de una clase impartida en el hogar sea poco convencional, pues la concepción de la escuela como institución fuera de casa, se ha incrustado como un suceso natural dentro de algunas sociedades. No obstante, es necesario comprender que ésta tuvo distintas maneras de ser según cada cultura. Agustín Nieto Caballero, escribe que

... históricamente pertenece a los tiempos primitivos esta novedad de la educación en medio de la naturaleza y en activo contacto con la realidad ambiente. El hombre de la horda y la tribu ejercitaba su cuerpo para darle fuerza y flexibilidad [...] su escuela es la escuela de la vida. El pedagogo no aparece todavía allí, si apareciera sería devorado por sus discípulos, pues tal es la respuesta que reciben los que en vez de hacer las cosas, se dedican a decir cómo deben hacerse (Caballero Nieto, 1979).

Desde los sistemas de educación más antiguos, la familia se convierte en punto focal para la formación y la enseñanza. En Roma, la educación estaba a cargo de la familia y no del estado.

El padre era el propio maestro de sus hijos varones, enseñándoles a leer, escribir y contar. Pero las niñas eran educadas e instruidas por su madre; de ella aprendían a coser, cocinar, tejer y otros quehaceres domésticos.

La lección escrita en la pizarra para Amélie, no es más que una tradición de símbolos para aprender y recitar de memoria; atrás quedan los conocimientos transmitidos oralmente, y la pizarra comienza a ser una herramienta fundamental en la escuela, al igual que los libros, cuyas primeras apariciones se convierten en textos sagrados y su contenido ha de repetirse. La pedagogía China se hace universal; el discípulo haya entendido o no el párrafo que debe retener, comienza a recitarlo con el mismo ritmo con que lo ha leído. “El maestro con vara en la diestra, apunta sobre la cabeza del paciente las equivocaciones que comete, inmortalizando así la fórmula castiza: La letra con sangre entra y la labor con dolor” (Ibid.).

Otro aspecto fundamental en la imagen analizada, es la madre de Amélie haciendo las veces de la maestra, vinculándonos a la necesidad del docente en la sociedad.

A finales del siglo XVI, durante el Nuevo Reino de Granada, fue creada la escuela como institución educativa, siendo los conventos los encargados de dirigir la educación. Corporaciones religiosas donde no existía un límite con la escuela doctrinal encargada de catequizar indios y mestizos, ni con el hogar donde se aprendían los primeros rezos a Dios y las actividades domésticas.

Según Olga Lucía Zuluaga, “la emergencia de la escuela delimita un sujeto de saber, sin el cual la estrategia de poder no podría funcionar”. Dos indicadores lo confirman: uno, el maestro debe formar vasallos y cristianos; el otro, el estado adopta un saber para la enseñanza de las primeras letras. El proceso de emergencia de la escuela, fue entonces correlativo al surgimiento de un sujeto que enseñaba las primeras letras, y que con el curso de los acontecimientos, entre 1767 y 1800, llegó a delimitarse como sujeto de saber. Además de problemas de poder y disciplina, la escuela ayuda a los estudiantes en las relaciones sociales. La inteligencia interpersonal e intrapersonal dependen de dicha socialización según Howard Gardner.

En la película es notoria la carencia de estas relaciones, cuestionando el papel socializador de la escuela y el entorno. Si bien Amélie no visitó la escuela, Nino sí; los desarrollos comportamentales y su visión frente al mundo son similares.

En la cinta “El Fabuloso destino de Amélie Poulain” se da otra referencia a la escuela que evidencia los asuntos tratados anteriormente. La segunda imagen, en blanco y negro, muestra aproximadamente 29 niños filados en el patio de un colegio. Usan chaquetas y pantalón corto, medias y zapatos en tonos oscuros. En el plano principal se ve un niño que camina hacia los demás mientras es cogido de su oreja por un hombre adulto. Al fondo se observa parte de la arquitectura escolar. El hombre es el maestro y sostiene al niño mientras le pregunta: *¿sabes lo que es la pinza?*

Esta escena recuerda las formaciones militares y religiosas, y resaltan la autoridad que el maestro tiene frente a sus alumnos. “La pinza” de la que habla el maestro, es la acción disciplinaria que podían ejercer los docentes en caso de corregir a un estudiante; entre los castigos utilizados con frecuencia en la escuela, estaban los pellizcos, los azotes con reglas, aislar al estudiante, las planas, entre otros.

La tercera imagen es la infancia de Nino en el aula de clase. La vista es desde la parte trasera de la habitación. Se observan seis niños que dando la espalda al espectador, están sentados en sus pupitres unipersonales de madera, organizados perfectamente uno tras otro. Frente a ellos, se encuentra una mujer que los mira, tiene un libro en sus manos, y el cabello recogido. También se encuentra nuestro personaje principal, Nino, metido en una caja de madera sobre una mesa. Al frente del salón, en el fondo de la imagen, está la pizarra con palabras escritas en letra cursiva, los mapas y el pupitre de la maestra puesto sobre una tarima de madera.

En la distribución del salón, uno de los aspectos que llama la atención es el vestuario de los estudiantes, pues no se encuentran uniformados. El uniforme esencial en la historia de la escuela, alega aspectos como la disciplina, orden e igualdad, siendo un

... poder social que prescribe, gobierna y rige la producción de signos y sentidos de los cuerpos y del vestido, como condición esencial para su dominio y para la conservación del orden social. Esa obligación y administración semiótica es llevada a cabo por discursos e instituciones facilitadoras de la estrategia clasificadora y jerarquizante que impone el orden social (Domínguez Rendón, 2004).

Dicho orden es determinado a la par desde las instalaciones y el mobiliario escolar. No es azar que la distribución de las sillas, la pizarra, el pupitre y la tarima de madera para la maestra, se encuentren donde están; existen millones de imágenes con las mismas condiciones.

Los características dictadas por el estado para tener ambientes óptimos en el aula de clase, permiten unificar criterios entre las escuelas, igualando tanto la estructura física de las instituciones como la distribución de los alumnos y enseres.

Los pupitres filados uno tras otro, es una característica de la escuela tradicional y posee influencias de la iglesia y la institución militar. Cada silla posee características que permiten que el estudiante esté en una posición cómoda.

Al frente del salón se encuentra una plataforma en madera utilizada para mejorar la visibilidad de los alumnos respecto al profesor y la pizarra, pero también establece un orden jerárquico que ubica al maestro como poseedor del conocimiento. Adicionalmente, existen especificaciones para la mesa del docente:

... debe procurarse que esté cubierta totalmente hacia el lado de los niños y que disponga de algunos cajones con cerradura para que en ellos pueda guardar las notas referentes a la administración de la clase. A fin de causar la mejor impresión en los niños y servirles de modelo respecto a sus hábitos, es innecesario recordar aquí que los docentes deben mantener el orden más exquisito en todos aquellos objetos que pueblan habitualmente su mesa de trabajo (Enciclopedia Técnica de la Educación I, II, III, 1975).

La pulcritud de la madre de Amélie en la primera imagen, y la presentación de la maestra de Nino, equivalen al mismo esquema.

Los problemas de socialización en la escuela, van más allá de las condiciones higiénicas o médicas; en muchos casos, la educación se impartía según las condiciones económicas y sexuales, separando los alumnos por su nivel económico y creando instituciones o cursos para las mujeres y otros para los hombres. En el caso de la última referencia de la escuela en Amélie, se muestra que sólo estudian varones, evento que determina algunas características de la identidad, además de aspectos como el sexo del maestro, pues, desde 1903, se discutía la conveniencia de las maestras en la educación de los varones hasta determinada edad y grado de escolaridad. Se mencionaba que el carácter maternal de las mujeres estaba acorde con las necesidades de la escuela elemental, pero era contraproducente para alumnos de edad más avanzada que “se podían afeminar y salir débiles de carácter para enfrentarse a las luchas de la vida” (García Valencia, 1962).

Los procesos de socialización y educación dentro del aula de clase, no son determinados de manera colectiva, se hace indispensable detectar las particularidades de cada uno de los niños ya que los problemas de interrelación influyen directamente en los procesos de aprendizaje. Nino vivenció estas dinámicas dentro del aula de clase, lo que se demuestra en su adultez y en sus procesos sociales.

A través de la película “El fabuloso destino de Amélie Poulain”, se evidencian distintas formas de educación, que contribuyen a la configuración de la personalidad de sus protago-

nistas, y el valor de la escuela tanto en la construcción de conocimientos y significados como en la clasificación que éstos ejercen en la vida individual. La escuela ayuda a la socialización y el reconocimiento del individuo, desde uno efecto bipolar, es decir, en la medida que el niño se relaciona con sus compañeros, encuentra similitudes pero también se diferencia de ellos. Sin embargo, quedan abiertas muchas preguntas sobre la necesidad de la escuela en nuestra sociedad, sabiendo que los roles familiares han cambiado y que existen nuevos retos con la educación virtual.

La película plantea la importancia de la simultaneidad y la conciencia de hacer parte de un colectivo dentro de una gran población, donde lo individual se configura a partir de la experimentación, y se construye en las interrelaciones desde la observación, transgresión y apropiación de la historicidad del otro para crear un mundo fantástico.

Bibliografía

- Caballero Nieto, A. (1979). *La escuela y la vida*. Colombia: Instituto Colombiano de cultura.
- Domínguez Rendón, R. (2004). *Vestido, Ostentación y cuerpos en Medellín 1900. 1930*. Colección Textos Urbanos. Medellín: Fondo Editorial ITM.
- Enciclopedia Antioquia (2008). *Todo un cuento. La educación en Antioquia*. El Colombiano Ltda y Cia Sca.
- Enciclopedia Historia de Medellín II*. (1996). Compañía Suramericana de Seguros.
- Enciclopedia Técnica de la Educación I, II, III*. (1975). Madrid: Santillana.
- García Valencia, Julio C. (1962). *Historia de la instrucción pública*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, Olga L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Publicaciones Foro Nacional por Colombia.
- Gómez, Hernán J. (s.f.). *Psicología del Aprendizaje*. Disponible en: [bactepsicologia.blogspot.com/2008/12/escuela] Consultado: febrero 6 de 2009.
- [www.portalplanetasedna.com.ar]. Consultado: febrero 6 de 2009..
- [www.wikipedia.org]. Consultado: febrero 27 de 2009.
- [www.cineismo.com/criticas/amelie.htm]. Consultado: marzo 14 de 2009.
- [www.egacy.cinenganos.com/pelicula/Amelie/]. Consultado: abril 8 de 2009.
- [www.rsfo.org/article.php3?id_article=2043]. Consultado: abril 22 de 2009.
- [www.labutaca.net/49sansebastian/amelie.htm]. Consultado: mayo 10 de 2009.

La historia de vida en la investigación en educación artística visual

Dilsa Janneth Moreno Supelano
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

En este trabajo se describe la fecundidad de la historia de vida como estrategia de investigación, para la educación artística visual. Concebida como la descripción, el análisis y la interpretación de la vida de un sujeto, para comprenderla en su singularidad y como parte de un grupo social (Vasilachis, 2006, p. 175), esta técnica permite visibilizar a los individuos que trabajan alrededor del arte y la pedagogía, sus formas de construir sentido y de operar al interior del campo. Es así como a partir de la construcción de la historia de vida de Ricardo León, desarrollé los siguientes aspectos: 1. La historia de vida como ejercicio para un docente investigador en formación. 2. La historia de vida como indicador de experiencias y perspectivas que nutren el campo de conocimiento de la disciplina en que me inscribo. 3. Aspectos de la historia de vida de este artista, que se traducen en orientación para la práctica de la educación artística visual. Como resultado de esta reflexión, se resalta la importancia de promover en la investigación, la construcción de historias de vida, al permitir cualificar el proceso formativo de los docentes en artes, al iluminar aspectos del campo que renuevan el saber de la disciplina, al constituirse como referentes idóneos para optimizar los procesos de aprendizaje en las prácticas educativas.

Palabras clave: historia de vida, educación artística, formación en investigación.

Introducción

El tema de interés en la presente reflexión, se relaciona con el uso, el impacto y las condiciones de posibilidad de la historia de vida, planteada como ejercicio académico para un espacio de investigación en artes. Se tomará como referente la construcción del relato del artista y pedagogo Ricardo León, con el objetivo de identificar aspectos de este ejercicio, que favorecen el proceso de un docente investigador en formación y la riqueza que este método cualitativo supone para la investigación en educación artística visual. Finalmente, se considera que la historia de vida de este artista, es representativa de un nuevo enfoque para la enseñanza de las artes visuales, al instaurarse en la dinámica de la cultura visual (Hernández, p. 2006). El lector se encontrará ante la reflexión de una experiencia formativa que no precisamente estará en confrontación permanente con autores, pero que no niega un sustento teórico para su desarrollo. Autores como Eisner (1995, 1998), en su planteamiento alrededor del pensamiento cualitativo; Vasilachis (2006), en la ampliación de la historia de vida como herramienta para la investigación social; y Hernández (2006), con su propuesta renovadora de las artes visuales en la educación se constituyen como fundamento para la comprensión y la evaluación de esta experiencia.

Tememos sugerir que lo que vamos a decir sobre el mundo se refiere más a nosotros que al mundo tal y como es: Eliot Eisner (1998).

Ruta recorrida

Al ser el método de indagación cualitativa el horizonte del presente texto, centraré mi interés en enunciar los lugares de construcción de datos y de reflexión alrededor del ejercicio llevado a cabo con Ricardo León.

La investigación en educación artística, requiere tanto de fundamentos teóricos como de ejercicios prácticos que desarrollen en el estudiante habilidades propias para este campo. En el programa de Licenciatura en artes visuales, una vez que el docente-investigador en formación percibe su ubicación en el campo, pasa a inscribirse en el núcleo: trayectorias en formación; lugar donde la participación del estudiante favorece el desarrollo de destrezas y conocimientos propios para la comprensión de la disciplina. En aporte a este proceso, la investigación como espacio académico plantea el lugar de la pregunta por el arte y la pedagogía, en términos teóricos y metodológicos; involucrando al alumno en ejercicios prácticos alrededor de técnicas necesarias para el diseño de una investigación.

En este marco de formación, y como estudiante partícipe de los ejercicios formulados para el espacio de investigación, destaco la historia de vida como ejercicio significativo dentro de mi proceso, en cuanto generador de pensamiento alrededor de una práctica educativa específica, concerniente a intereses e inquietudes propias. El tratamiento que para efectos de cualificación tuvo este ejercicio, requirió como introducción la elaboración de la historia de vida de un compañero de clase. Acción que me permitió precisar las técnicas y herramientas concretas para la elaboración posterior de la historia de vida del artista y pedagogo Ricardo León.

Es de mi interés entrar a ampliar el significado de esta historia de vida que, considero, es exponente tanto de la experiencia de vida del sujeto en estudio, como de la expresión de un docente investigador en formación, que se proyecta dentro del mismo campo. Es así como en este escrito me propongo caracterizar la experiencia formativa que subyace a la construcción de este relato, su aporte en la producción de conocimiento para la disciplina y su posible incidencia en la orientación práctica de la educación artística visual.

La historia de vida como ejercicio para un docente-investigador en formación

La historia de vida, entendida como estrategia de investigación, es una acción concreta que se distingue por el ejercicio de interpretación de una vida por parte del investigador, que finalmente se materializa en la construcción de un relato (Vasilachis, 2006). Una mirada sobre mi propia construcción, me lleva a resaltar la fecundidad de este proceso, al interpelar rasgos de personalidad, formas de pensamiento y relaciones con el conocimiento, que viabilizan mi formación como docente investigador.

Frente a los rasgos personales que se empiezan a definir en el ejercicio de elaborar una historia de vida, Eisner (1995, p.219) señala que estos son los de problematizar o cuestionar buscando y resolviendo, y aquellos en que la búsqueda está marcada por la atención y la sistematización.

El texto académico en el que finalmente se expresa la historia de vida de Ricardo León como ejercicio, requirió de dos semestres para su presentación. En este lapso fue posible: aprender a planificar cuidadosamente cada etapa de este ejercicio de investigación, y aproximarme al dominio de sus términos; *examinar actitudes* que me permitieran establecer un vínculo cálido y humano con el artista, para poder pensarlo en la reiteración de los encuen-

tros, y apropiarme de su historia con la disposición y el cuidado que su conocimiento y experiencia merecían; descubrirme como sujeto de *interrogación* y de permanente búsqueda acerca del sentido de las prácticas educativas y, al ir la configurando, construir comprensión del sentido y significado de ella en la formación personal.

Las formas de pensamiento que se desarrollan en el intento de examinar un relato, darle sentido y hacerlo texto comunicable y referenciable, se empiezan a despuntar desde las etapas más tempranas del proceso:

La pregunta por el quién y el por qué entrevistar a un sujeto, fue una primera confrontación dirigida a desarrollar criterios para orientar y fortalecer intereses propios. La relevancia otorgada a la historia de vida del artista en mención, se fundó en el interés por indagar el presupuesto conceptual y la experiencia de su trayectoria como artista pedagogo, interesado por la imagen en un contexto contemporáneo. La selección de los temas a profundizar con el entrevistado, obedeció a inquietudes relacionadas con: ambientes de aprendizaje para las artes; correspondencia entre teoría y práctica; posicionamiento en el campo del arte y la educación; usos y apropiaciones de la imagen; fuentes y medios de producción. Optar por asumir un lugar activo como interlocutor, solicitó, además de aprender a preguntar, seleccionar el tipo de documentación más apropiado para orientar la narración (tesis de grado, artículos, programas académicos, textos de curaduría, etc.), y así lograr una construcción conjunta del relato.

Al ser una historia de vida reflejo de su contexto, el ejercicio de interpretación se hace aún más complejo. Según Eisner (1998), los indagadores cualitativos buscan lo que Geertz (1973) ha denominado “descripción gruesa”. Su propósito es descubrir, debajo de la conducta manifiesta, el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan. En mi caso específico, comprender que los hechos enunciados por Ricardo León, tienen razón en configuración con otros hechos históricos, por ejemplo: la experiencia y comprensión que del aprendizaje artístico manifiesta en cada etapa de su vida, hace referencia a tendencias de época o nuevas lógicas de acción en su contexto. Estoy hablando de aspectos que él reitera, tales como: la representación, la reproducción, la didáctica en el arte, el uso de la técnica, etc. Con diversas instituciones sociales, significó avanzar en la capacidad para relacionar hechos entre sí y otorgar *significados*. El desarrollo de esta habilidad, orientó mi búsqueda por las múltiples comprensiones que desde el arte y la pedagogía puede adquirir este relato de vida.

Otra fase del proceso, se acentuó en la capacidad de análisis requerida para identificar categorías que hicieran posible la construcción de un relato, con relación a los objetivos inicialmente propuestos desde la perspectiva de la educación artística visual. Frente a la complejidad de la información contenida en el relato de este artista, un primer objetivo se orientó a identificar la relación entre los datos o aspectos que favorecieron su inclinación por la formación artística y la pedagogía, como la consolidación de su visión acerca de estos campos (circunstancias, estímulos, facultades, y propósitos). Este ejercicio me facilitó tener una comprensión global del relato; ideas claras desde las cuales organicé y construí el texto.

Un segundo objetivo consistió en alcanzar una permanente reflexión sobre la trayectoria del artista, su contexto histórico, y su posición en el campo de la educación artística. Al tanto que sobre mi propia trayectoria de formación, mi lugar de interpretación, en términos de conocimientos, puntos de vista, experiencias, habilidades técnicas y de relaciones personales, mi método de trabajo con relación a la constante revisión de los temas, la ida y vuelta sobre la vida del entrevistado y la calidad en el tratamiento de la información obtenida.

Por último, entender la forma como el entrevistado se ha acercado a la pedagogía de las artes visuales, significó para mi proceso una forma distinta de relacionarme con el conocimiento; el encuentro con ese saber que es construido por la experiencia, el saber que se hace y no simplemente se descubre (Eisner, 1998).

También fue romper con el aislamiento físico e intelectual de la academia, para pasar a tener un contacto directo con productores culturales que están pensando y produciendo alrededor del arte y la pedagogía. El vínculo directo con la historia de este artista, fue una oportunidad inicial para responder inquietudes relativas al campo disciplinar específico (didácticas, contenidos, producción), a su sentido y tratamiento en un ámbito de la educación artística, para luego descubrir y revelar problemas significativos del campo (condicionamientos curriculares, actualización del discurso académico, escenarios emergentes para el arte y la educación) en lugares o situaciones con nombres específicos.

Comprender que un relato se construye en el diálogo, y que ese diálogo es conocimiento, me exigió como estudiante disponer del manejo de un eje temático que se pudiera ampliar o profundizar con el entrevistado. Construir su relato fue darse a la tarea de aprender sobre las prácticas artísticas locales referenciadas, los enfoques de programas académicos en los que ha participado como docente, el discurso y los sujetos que configuran el circuito en el que él está inmerso, la conceptualización tras sus proyectos de creación y de formación artística.

Esta forma de abordar el conocimiento, me permitió comprender no sólo la posición de Ricardo León frente a los poderes y representaciones que suceden en el campo, sino también mi propio rol y visión respecto a ese mismo campo, para luego poder resignificarlo: “a medida que la capacidad de uno para adoptar perspectivas diferentes crece, cambia lo que se considera relevante. Los datos que se buscan cambian. La interpretación de lo que es apropiado se altera” (Eisner, 1998, p. 67).

La historia de vida como aporte para la educación artística visual

La educación para las artes visuales como disciplina en construcción, requiere descifrar aspectos de la práctica educativa para avanzar en sus fundamentos epistemológicos. La apuesta por formar licenciados en artes visuales, con miras a cubrir y fortalecer desde la idoneidad escenarios educativos, es un camino por emprender, que exige estar atentos a la acción de artistas y pedagogos que desde otros ángulos de formación, generan prácticas educativas que debaten y construyen conocimientos relativos al campo de la educación artística visual, desde posicionamientos particulares.

Considero que en este campo los artistas y pedagogos pueden ser sujetos comunes, con trayectorias y experiencias valiosas y reveladoras de discursos hegemónicos o luchas por el poder en el arte y la educación; de necesidades específicas de la cultura y por tanto de una nuevas perspectivas de la visualidad (Hernández, 2006); así como de diversas construcciones de lo pedagógico, que se dan en la subjetividad, en la novedad de lo empírico, o en la reelaboración de los conceptos.

Pienso que una mirada, desde la investigación, a la vida de los artistas y pedagogos que dinamizan el campo, significa acercar a la disciplina al conocimiento de nuevas realidades y nuevos problemas con referentes culturales propios. Es, así, como de estas realidades, en un marco de educación artística, es preciso destacar:

- Las prácticas culturales y hechos históricos en los que han participado estos sujetos y que definen la comprensión del campo y de sí mismos. La forma como se constituye la subjetividad y se produce sentido.
- Los escenarios y las experiencias fundamentales que en la formación de estos sujetos se traducen en estímulo para el aprendizaje de las artes. Las representaciones visuales que se mencionan como influyentes a lo largo de sus vidas.

- Los diversos espacios de las prácticas educativas y las formas subjetivas de abordar la enseñanza en el arte. Formación, experiencias o transferencias que configuran un saber pedagógico artístico en la cotidianidad y en distintas realidades. Nuevas perspectivas de la identidad del docente de artes.
- Las reflexiones de estos sujetos acerca de la práctica artística, los nuevos saberes que orientan su producción y la enseñanza de las artes visuales. Como también el por qué de las formas de apropiación o de resistencia frente a nuevas tendencias.

Saber qué es lo que afecta a los docentes de arte y aproximarnos a los lugares cotidianos donde se construye la experiencia, es fundamental para descifrar las problemáticas reales del campo y confrontarlas con un saber disciplinar susceptible de ser renovado. Frente a las nuevas dinámicas al interior de la cultura, Hernández (2006) señala que existe un cambio en los saberes, las experiencias de subjetividad, los medios y las finalidades de la educación, que plantean la necesidad de revisar los fundamentos de las artes visuales. Estos cambios, que aluden a la vida, pueden ser indagados en el relato personal y en el lugar de lo cotidiano. De ahí que la historia de vida represente, para la disciplina, nuevos horizontes de investigación, orientados a replantear la formación de docentes, los espacios educativos, y las prácticas de enseñanza.

Aspectos de la historia de Ricardo León que pueden orientar la práctica de la educación artística visual

Ricardo León, artista plástico, da cuenta de una importante experiencia en el campo del arte y la pedagogía de éste, que puede servir de referente para identificar nuevas tendencias en la comprensión de la educación artística visual. Desde sus primeros trabajos en colectivo, ha sido partícipe de proyectos pioneros en la escena local, que han renovado el concepto de autoría, originalidad y, con ello, las formas de producción y circulación en el medio artístico.

En un contexto donde la noción de arte parece difuminarse, Hernández (2006) precisa que tanto lo que se presenta como obra de arte como el papel social que asumen sus creadores, se muestra en una enorme diversidad. En tal lógica, el trabajo de este artista se distingue por: la exploración de la imagen en su uso político y social; el lugar de lo sonoro en la construcción de imagen y la búsqueda de expresión artística en lo doméstico y en lo cotidiano; una producción que dialoga con un contexto contemporáneo, una práctica artística que está cambiando en sus fundamentos medios y géneros, sugerente de un cambio de enfoque en las prácticas de enseñanza en los distintos escenarios educativos (Hernández, 2006, p.34).

Instaurado en su práctica educativa, León se acentúa en la importancia de lograr interpretaciones significativas en los estudiantes:

... yo planteo con los estudiantes un análisis del medio y la necesidad entenderlo. En el caso de la pintura, o las imágenes bidimensionales, entender el problema de la representación en el discurso del arte. Contrastado con sus representaciones visuales, con referentes artísticos y con teorías sobre esos asuntos. Para que ellos analicen y comprendan estos problemas, desde su experiencia y desde múltiples miradas [...] yo aspiro más a eso.

En este caso, el tratamiento que se da a la imagen y a un medio de producción, se orienta a la comprensión de la representación como problemática en la historia, que se refuerza en el presente. Desde este lugar de comprensión, los estudiantes pueden reflejar su conciencia de mundo y de sí mismos.

... la artísticidad de la producción artística, de sus objetos o de lo que se considera como obra [...] términos de autoría y originalidad, son ideas que asumo para mis propuestas personales y académicas; de este modo, una nueva manera de interpretar y de explorar la realidad, interpela el aula de clases. La noción de arte se transforma y con ello la identidad del artista que se asume ahora como productor. El ejercicio de pensamiento y la conciencia sobre las propias manifestaciones simbólicas, cobran mayor importancia en los objetivos del aprendizaje. La técnica por la técnica no ha sido mi interés —siendo lo que mejor me sale y lo que sería más fácil de enseñar—, tengo una renuncia constante frente a esto, creo que el placer está en la comprensión del mundo que nos rodea. Me interesa más, ese pensar y reflexionar que da paso a la producción.

La apuesta está en lograr una comprensión en los estudiantes de cómo las imágenes influyen en sus pensamientos, en su constitución de identidad y qué se puede decir al respecto a través de un ejercicio de creación.

Conclusiones

Considero que construir una historia de vida, más allá de ser una estrategia cualitativa para la investigación, es un lugar de seducción para un docente investigador en formación, al instaurarse en lo cotidiano y en la construcción conjunta de conocimiento. Pienso que el ejercicio de desagregar lo obvio en el aprendizaje para la investigación, es otra forma de enriquecer los ejercicios y de cualificar los procesos formativos; pensar que los elementos con que abordamos una historia de vida, nuestro lugar de comprensión y ritmo de aprendizaje, también se reflejan en la construcción de un relato. Por otro lado, creo que queda esbozado un campo de posibilidades que este método cualitativo ofrece a la disciplina en aras de renovar los saberes de forma pertinente y contextualizada. Si se asume a las personas comunes como portadoras de conocimiento, el vínculo con las necesidades del campo y con los referentes culturales, será quizá más adecuado. En este caso, la reorientación de los enfoques y métodos de la educación artística, tal vez estarían más próximos a la vida. La indagación cualitativa tiene la ventaja de aprender sobre aulas concretas y profesores concretos, de una forma que sea beneficioso para ellos mismos (Eisner, 1998).

Bibliografía

- | | |
|---|--|
| Eisner, E. (1995). <i>Educar la visión artística</i> . Barcelona: Paidós. | Hernandez, F. (2006). <i>Espigadores de la cultura visual</i> . Barcelona: Octaedro Ediciones. |
| Eisner, E. (1998). <i>El ojo ilustrado</i> . Barcelona: Paidós. | Vasilachis, I. (2006). <i>Estrategias de investigación cualitativa</i> . España: Gedisa Editorial. |

Arte después de la modernidad. Acciones y visiones del concepto ampliado del arte de Joseph Beuys

Mayra Lucía Carrillo Colmenares
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Este texto se propone ofrecer una visualización de aquel instante de la humanidad en que los ideales educativos y los de creación artística confluyeron para dar vida a las tres acciones experimentales del concepto ampliado del arte: la Organización para la Democracia Directa mediante plebiscito (ODD), la Universidad Libre Internacional (ULI) y la Participación en la Fundación del Partido de los Verdes.

Desde el campo del arte y sin declararse educador, en 1970 el alemán Joseph Beuys coincide con los fines últimos de la educación, al desarrollar un concepto de arte que permite una transición efectiva entre los más altos ideales humanos y la construcción de una sociedad que ayude a los individuos, grupos y organizaciones humanas a gestionar su propia transformación y crecimiento.

Palabras clave: concepto ampliado del arte, plástica social, escultura social.

Introducción

Hacia 1970, ante la crisis ambiental desatada alrededor del mundo, se gesta una visión del arte dispuesta a contribuir a la reorganización de la sociedad, asumiendo que ésta puede ser modelada cual escultura.

Así, el creador de esta visión, el alemán Joseph Beuys (1921-1986), amplía el concepto de arte para tratar de llevar a la sociedad a un nuevo estado de conciencia en donde los individuos desarrollarían una serie de acciones articuladas por las “necesidades de los seres humanos en esta tierra, su necesidad espiritual, su necesidad jurídica, y su necesidad de un orden económico para producir bienes materiales conforme a los aspectos materiales de sus necesidades” (Joseph Beuys citado por Bodenmann-Ritter, 1995, p. 104).

Beuys se plantea el inicio de la conceptualización de la función del arte después de la modernidad, y desarrolla acciones que plantean la apertura de organizaciones y centros de creatividad que permitan alcanzar necesidades sociales y el fortalecimiento de nuevos modos de hacer humano.

Por ello, este texto se concentra en dar a conocer los objetivos e ideales del CAA, sus logros y posibilidades actuales. Describe y hace visible, tan objetivamente como es posible, tanto las acciones como las visiones del CAA.

Espero que luego de leer este trabajo, el lector pueda valorar el CAA según su mayor significado para el campo de la educación, la historia de la cultura y la filosofía del arte, al comprender que ellas contribuyeron en la fundación de organizaciones que atendieran necesidades sociales, apoyaron la indagación de sistemas escolares que fomentaran la creativi-

dad humana, cuestionaron las estructuras políticas y económicas de la modernidad, crearon nuevas prácticas colectivas, además de contribuir en el surgimiento de nuevas profesiones.

Antecedentes

La investigación surge en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, Maestría en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura, dentro de la línea de Teoría del Arte.

Dicha línea de investigación, se preocupa por analizar la actividad que da origen a la obra de arte. Se plantea una revisión de los hechos que rodearon el momento de la creación, bajo los criterios de verdad, conocimiento y comprensión de la experiencia artística. Promueve la visualización y descubrimiento de conceptos por medio de la revisión de registros y estudios realizados.

De forma general, es preciso señalar que si bien los catálogos con trabajos de Joseph Beuys anteriores a 1974, han sido ampliamente difundidos en los países de habla hispana, no ocurre lo mismo con textos y videos que dan a conocer el trabajo de sus últimos 16 años, periodo en el que realiza sus acciones del CAA. La gran mayoría de textos (además de encontrarse en alemán y ser poco conocidos en América) se concentran en divulgar las imágenes, discursos y entrevistas en las que su autor reflexiona sobre ello. Por lo cual, el CAA de Joseph Beuys ha sido someramente estudiado y es realmente poco lo que se sabe de su origen, sus acciones, sus alcances y su sentido.

Metodología de trabajo

Atendiendo la premisa de trabajo propuesta por Konrad Fiedler para la teoría del arte, según la cual: “en una obra humana sólo es esencial desde un principio aquello para lo que se ha producido, siendo accesorio todo lo que es ajeno a la intención del autor y de su poder sobre la obra”¹, la realización de este estudio se lleva a cabo a partir de las siguientes decisiones metodológicas:

- Observar y analizar los aspectos más relevantes del pensamiento y las actividades desarrollados por Beuys entre 1970, año en que se entrega a la realización de su primera acción del CAA, y 1986, año en que muere.
- Desarrollar un texto que articule las diferentes entrevistas, discursos, esquemas y ensayos en los cuales Beuys ofrece explicaciones acerca de cómo ha surgido el CAA de su conciencia artística. En especial las explicaciones reunidas en los textos: *Was ist Kunst? Werkstattgesprach mit Beuys*², *Cada Hombre un artista*, Transcripción de Conversaciones en la *Documenta 5 de 1972*, su discurso de 1985 (traducido al español).
- Llamado *Hablar del propio país: Alemania*, Joseph Beuys, de Bernard Lamarche-Vadel y la serie de videos dados a conocer por Inter Naciones.
- La aplicación de un método de lectura llamado *lectura analítica*, que permite extraer hasta la última gota de significado presente en un texto, y facilita un recorrido que evidencia los distintos niveles de sentido y significado que simultáneamente presentan éstos. Dichos niveles son: sentido histórico, sentido literal, sentido limitado, elaboración racional y significado oculto, secreto o místico.

1 “Lo esencial de un contenido artístico es que se origina en la fuerza espiritual del hombre”. (Fiedler, 1991, pp. 49 y 50).

2 Texto conocido como: *¿Qué es el arte? Conversaciones con Joseph Beuys*, del cual se consulta la traducción francesa. Hasta el momento no existe traducción del mismo en idioma español.

Además de la consulta a pensadores y creadores que permitieran la comprensión de los conceptos que maneja Beuys en sus creaciones, tales como: Eduard Spranger, Konrad Lorenz, Hölderlin, Rudolf Steiner, y dos contemporáneos suyos como Hannah Arendt (1906-1975) y Cornelius Castoriadis (1923-1997), quienes facilitaron la comprensión de las teorías que surgen en la década de los 70 sobre el impacto de las acciones individuales a nivel planetario, la construcción de lo social y la creatividad humana.

Resultados

Las acciones y visiones del CAA

Con el fin de realizar una profunda *investigación sobre los fundamentos y la función del arte*, por medio del desarrollo de un *trabajo de registros y trastornos en el campo del arte*, Beuys participa activamente en diversas acciones del campo de las artes y produce objetos. Asume que su pregunta encontrará respuesta si, en algún sentido, “el arte puede ser considerado como el punto de partida de toda producción venidera en todos los dominios del trabajo; si bajo un nuevo concepto de arte se pudiese llegar a una verdadera reorganización de la sociedad” (Inter Naciones, s.f., p. 44).

En su formación de criterios propios y responsables —a los que llama fuerzas directrices internas—, Beuys se preocupa por hallar un principio, una razón y función del arte que permita mostrar su sentido evolucionario, y ayude al hombre moderno a percibir su contexto físico y espiritual. Un concepto del arte que ofrezca al ser humano una perfección según todos los principios posibles del “espíritu universal”, y vivir verdaderamente dando un sentido a la vida, considerando que ella es lo más importante.

Por sus observaciones a la sociedad, percibe que ella es una construcción del mundo, crea su propio mundo. Una organización histórica múltiple y diversa, que mantiene una *forma* particular y singular gracias a un cierto orden —o desorden—, y se mantiene unida gracias al *conjunto* de normas, valores, lenguaje, instrumentos, procedimientos y métodos desarrollados para tratar las cosas y hacer las cosas. Dicho *conjunto* es la base para la creación de las diversas instituciones constituyentes de lo social, y se mantienen a través del apoyo, consenso o legitimidad de los individuos, o bien por medio de la coerción y las sanciones. Las instituciones sociales forman un todo coherente capaz de determinar la realidad social al individuo, porque le determinan lo que es real y lo que no, o, lo que es igual, lo que tiene y no tiene sentido, y asumen *implícitamente* la producción de los individuos capaces de reproducirlas³.

Beuys descubre la base sobre la cual se crearon las viejas y nuevas formas de la sociedad, la capacidad que posee el organismo social para transformar la energía y modelar, individual y colectivamente, la existencia humana, determinando la calidad de vida sobre la tierra⁴.

Por ello, decide aprovechar las instituciones existentes y crear nuevas, que puedan ayudar a *modelar la forma de la sociedad* —cual escultura— *para que desarrolle conciencia* y pueda subsanar los daños. Dado que considera que las formas de organización social existentes no sirven de eje para la evolución física y espiritual humana, Beuys señala la necesidad de establecer adecuados criterios ambientales, económicos, sociales y culturales, sobre los que puedan surgir organismos o instituciones que tomarán medidas respecto a lo que se debe hacer para atender el estado de buena salud física y espiritual.

3 La familia, escuela, entidad pública o privada, graba en el inconsciente del individuo sus hábitos y creencias, modelando o condicionando la manera de mirar y pensar. Aun cuando no se lo proponga conscientemente.

4 Beuys Joseph-Harlan Volker. (Op cit., p. 41 y ss). Para más reflexiones sobre la creación de la sociedad, véase también Castoriadis (1997, p. 189).

Así, con el fin de entrar a *modelar plásticamente* la sociedad y ayudarle a pasar de su forma *caótica* a una *forma cristalina*, una nueva *forma* de sociedad, Beuys declara que su tarea como escultor es *dar forma* a nuevos modelos mentales, disciplinas y procedimientos humanos.

Se apropia de los conceptos básicos del arte y de la democracia, para contribuir en el cultivo de valores, ideales y principios que permitan al individuo y a la sociedad moderna renovar los fundamentos de lo social, y con ellos se lanza a la realización de las tres acciones experimentales del CAA: *La Organización para la Democracia Directa mediante plebiscito (ODD)*, *Universidad Libre Internacional para la Creatividad y la Investigación Interdisciplinar (ULI)* y *La Fundación del Partido de los Verdes*.

La Organización para la Democracia Directa mediante Plebiscito (ODD), fue fundada el 2 de marzo de 1970⁵, en Düsseldorf. En esta acción, que dura “oficialmente” cerca de tres meses, y extraoficialmente hasta el día de su muerte, Beuys ensaya un punto de arranque para la verdadera democracia. Con ella, se entrega a influir en la imaginación del sujeto moderno y le ayuda a efectuar un examen realista del material social existente, gracias a la realización de una de las creaciones socio-históricas más antiguas de la humanidad: *la democracia*.

Además de concentrarse en el análisis de asuntos humanos que nos afectan a todos, tales como el problema del trabajo y su sentido, la educación, la economía, la desigualdad social, la carrera armamentista, la estructura de la sociedad, la vida espiritual, la justicia, la democracia, etc., bosqueja, discute y propaga *modelos de verdadera democracia* (Stachelhaus, *Op. cit.*, p. 124).

En 1972, durante la documenta en Kassel, realiza un “llamado a la alternativa”, una inmensa labor de integración para realizar un listado concertado de tareas sociales pendientes. Mantiene su discusión con las personas invitándoles a desarrollar su sociabilidad (Bodenmann-Ritter, *Op. cit.*, p. 89). Sostiene que el origen de nuestros puntos de vista son creaciones históricas y somos nosotros quienes hacemos las leyes y, por lo tanto, somos responsables de ellas. Los asistentes son permanentemente estimulados a preguntarse ¿qué leyes debemos hacer?, y a ubicarse en aquel *instante del pensamiento* en el que la libertad nace como creación social históricamente efectiva.

Beuys recuerda a los asistentes que el momento del nacimiento de la verdadera democracia surge en el hacer efectivo de un colectivo humano que se cuestiona sus leyes. Su *ODD*, desarrolla una auténtica actividad formativa en el plano político, porque apela a la reflexión y promueve el cultivo del pensamiento democrático.

Conversa continuamente con los asistentes a su recibidor, y les recuerda que no es indispensable poseer conocimientos especializados para captar el sentido y el significado de las acciones colectivas humanas. Recalca que el hombre sólo existe en y a través de la comunidad y, por ello, las personas deben cuestionarse y aprender sobre las leyes que regulan la sociedad.

Permanentemente, mantiene vivo el interés en su trabajo, se informa y se cuestiona para comprender —y ayudar a comprender— los mecanismos de la economía, la sociedad, la cultura, etc. Beuys incluye todos los temas, pues sabe que sólo un rico tesoro de imágenes internas y experiencias en lo social puede dar paso a juicios verdaderamente autónomos de él.

Al finalizar los primeros meses de trabajo en la Organización, Beuys siente que el *polo democrático* despertaba una sensibilidad hacia el entorno y los asuntos públicos, pero dejaba

5 Se han encontrado algunas discrepancias con relación a esta fecha, otros autores afirman que fue en el año 1967.

de lado la observación de aquello que sucede en el interior del individuo social. Reflexiona sobre las necesidades internas de cada uno y sabe que nadie puede sentirse bien en comunidad, si en un instante previo al establecimiento de los compromisos sociales, no ha tenido la oportunidad de lanzar una mirada sensible a su propio interior y mover en sí, como lenguaje, lo que articula el sentir y el pensar.

Por lo cual se lanza a realizar su segunda acción del CAA: La *Universidad Libre Internacional para la Creatividad y la Investigación Interdisciplinar (ULI)*, creada el 27 de abril de 1973, con Klaus Staeck, Georg Meistmann y Willi Bongard. Beuys conforma la ULI a modo de estructura social que permite profundizar en el vasto aspecto de la vida individual y social, para que cada uno vea en su interior, “el lugar donde la visión puede convertirse en acción” (Stachelhaus, *Op. cit.*, p.141).

A su vez, conceptualiza *La ULI* con un equipo interdisciplinario de trabajo. Su objetivo central es crear una serie de convicciones, principios y actividades que se proponen “sacar a la luz el *polo de libertad* que procede de la creciente conciencia de sí mismo” (*Ibid.*, p. 43: *La cursiva es mía*).

Es un principio tan elemental y preciso, que no requiere de sedes físicas para su establecimiento. Se soporta en aquellas personas que aceptan hacer parte de ella y se proponen ser capaces de: aceptar, profundizar, reestructurar y resolver las paradojas con las que se enfrentan cotidianamente, renovar sus creencias básicas –prejuicios–, transformar conscientemente la información, comprender sus sentimientos y autodeterminan la forma en que se desenvuelven consigo mismos y con su entorno.

Luego de refinarla cerca de seis años, y realizarla en varias ciudades europeas, Beuys presenta su creación en la Documenta VI de Kassel, acompañada de su signo: la bomba de miel. Completamente seguro de haber creado una estructura de pensamiento capaz de ofrecer a un grupo humano la autorrealización, la expresión del propio potencial, el logro y crecimiento espiritual e intelectual, trabaja durante cien días realizándola y dando cuenta de algunos de sus logros en *Derry, Belfast, Glasgow y Gales*. Su plan de enseñanza articula reflexiones hacia las más variadas disciplinas, prevé núcleos para el fortalecimiento de la investigación interdisciplinar e institutos para la ecología, la ciencia de la evolución y un centro internacional de comunicación (Stachelhaus, *Op. cit.*, p. 132).

Él creía que era necesario dar un espacio social a la comprensión de la vida del alma humana, para que cada uno pudiera empezar a comprender las experiencias acumuladas en lo subconsciente. Por ello, se apropia de todo aquello que le permita apelar a las fuerzas del individuo, ayudando a que cada uno dé *forma* a sus *sentimientos*, especialmente a aquellos no resueltos, no maduros, que se presentan como caóticos y se mantienen en constante vaivén en la vida inconsciente. Su *ULI* ofrece un espacio propicio para el diálogo permanente, la sensible interiorización y articulación de conocimientos de distintos campos del saber humano, así cada disciplina (psicología, sociología, antropología, historia, comportamiento social, filosofía, sociología práctica, ciencias naturales, economía, teoría del conocimiento, comportamiento social, solidaridad, crítica de la crítica, crítica del arte, teoría de la literalidad, teoría del los sentidos, representación, teatro, presentación, etc.) ofrecería elementos para la comprensión de procesos históricos, el análisis de fenómenos sociales y el fortalecimiento de la voluntad.

Para garantizar un profundo respeto y valoración de las experiencias y sentimientos de los integrantes, cada uno de ellos es considerado simultáneamente profesor y estudiante, ya que: al hablar es profesor y al escuchar es estudiante.

Su tercer experimento realizado, y al cual consideró como menos afortunado a tan sólo seis años de haberlo llevado a cabo y sin haber obtenido mayores logros, fue la participación en *la Fundación del partido de los Verdes*, como miembro de la *ULI* en 1979. Su increíble

grado de coherencia entre pensamientos y actos, le lleva a formular un conjunto de valores, procedimientos y métodos para el diseño de estrategias de intervención sobre los asuntos de economía y derecho de la sociedad moderna.

Beuys fue uno de los primeros en proponer que los proyectos económicos se concibieran en directa relación con las responsabilidades sociales y ambientales, ya que ello permitiría la total reorganización de los mecanismos de la sociedad moderna. Sabía que permear los sistemas políticos hacia una nueva sensibilidad ambiental, aumentaría sus niveles de conciencia y garantizaría la producción de lo que la sociedad necesita, en perfecto equilibrio con sus recursos naturales. En su intención original, esperaba lograr que el espíritu de la *Organización para la Democracia Directa* se hiciese presente en las estructuras modernas tradicionales.

Como parte de su *Concepto Ampliado del Arte*, crea formas de nombrar y asumir el necesario desarrollo espiritual y social de la humanidad. Por ello:

1. Llama *Escultura Invisible* al resultado del trabajo de modelar el pensamiento individual mediante el uso del lenguaje, la creación de conceptos adecuados a su esencia y la elaboración de criterios sociales propios y responsables. Dicha escultura invisible aporta al alma de quien la configura, voluntad y fortaleza espiritual suficiente para articular su pensar y sus sentimientos a su hacer cotidiano.
2. Le llama *Escultura Social* a aquellos movimientos sociales que buscan llevar las instituciones existentes a un nivel conciencia superior, crear unas nuevas que permitan el desarrollo espiritual de la sociedad moderna.
3. Propone conceptualizar en profundidad el *Arte Social* afirmando que es una *disciplina* capaz de asumir el trabajo de liberación del hombre moderno, que contribuiría con el cultivo de las relaciones entre los hombres, y que permitiría concebir el progreso como una finalidad humana altamente mental y espiritual.

Beuys llama arte a la capacidad del hombre para crear, y asume la libertad como el principal problema de esa capacidad, con el fin de ubicar los principios de la creación humana en sus necesidades físicas y materiales.

Sus acciones del CAA, son estructuras sociales elementales que facilitan el cultivo de la libertad individual y social, ya que al ser realizadas garantizan a cada ser humano ser *él mismo* y reconocer que: “todo el mundo participa en la creación, todo el mundo es un creador, capaz de modificar el mundo creado. Toda persona es un artista que, al crear, es responsable de todo” (Friedhelm, Op. cit., p. 88).

Igualmente, propone asumir el arte como producción originaria de todo aquello que hombre y sociedad requieren para existir, y para lograrlo revela que cada individuo, en tanto que ejerce la libertad individual y social, transmite un cierto “influjo” que puede obstaculizar o contribuir a la evolución del mundo.

Conclusiones

Como artista, Beuys sumió que su misión era “observar la estructura de la sociedad” (*Inter Nationes Bonn*, s.f.) y que la creación artística es la transformación de lo amorfo o caótico en lo definido o cristalino, gracias al movimiento. Al entender que nuestros resultados son consecuencia de nuestras acciones, y éstas, a su vez, son el reflejo de nuestros pensamientos, se apropió de los conceptos básicos del arte y decidió contribuir en las correcciones necesarias para detener el deterioro ambiental.

Vio los problemas sociales como el producto de un alto *grado de deformidad mental y espiritual*, y asumió que su tarea como escultor era *dar forma* a nuevos modelos mentales y procedimientos humanos, con el fin de fortalecer nuevos valores, ideales y principios que permitiesen al individuo y a la sociedad moderna renovar los fundamentos de lo social. Entendió que dichos valores, ideales y principios, al ser compartidos por todos, permitirían el desarrollo de nuevas visiones sobre la vida en la tierra, nuevas profesiones y nuevos procedimientos sociales, capaces de ayudar a mantener una relación más orgánica y sensible entre los individuos y, desde éstos, hacia su entorno.

Sus creaciones, que por ser sociales no pueden ser estrictamente llamadas suyas, se encuentran destinadas a la invención de nuevas situaciones humanas, de estrategias para la creación de futuros y a fortalecer una sociedad capaz de dialogar y establecer acuerdos que permitan poner en marcha un proyecto de autonomía –individual y social– y dar vida a nuevas situaciones capaces de aumentar los niveles de sensibilidad y conciencia del individuo moderno.

Implicaciones

El común de las academias de artes que vienen funcionando desde antes de los ochentas, asumieron con gran simplicidad que el concepto ampliado del arte ofrecía un mecanismo de ampliación de las formas y materiales como se producía la obra de arte convencionalmente asumida. Por ello, sistemáticamente buscaron –y buscan– en Beuys rasgos estilísticos que les permitiesen mantener “intactos” los límites del campo del arte, y poder seguir considerando como “accidental” o “cuestión de supervivencia” sus nexos con el campo de la educación.

El concepto ampliado del arte, apuntó a redefinir el acto artístico en su totalidad, al punto en que fusiona educación y creación como única vía posible para comprender los fenómenos culturales esenciales y desarrollar estructuras sociales que garanticen:

- A cada individuo, el cultivo de una clara visión, una amplitud espiritual y la razón en su más sensible disposición.
- A cada grupo humano, organizarse, señalando lo que no debe, haciéndose responsable las consecuencias futuras de sus actos.
- A la humanidad, vivir teniendo como meta los más altos ideales humanos y garantizar vida digna para todos.

¿Es dable pedir más al arte o a la educación?

Bibliografía

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Editorial Península.

Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Ediciones Paidós. ICE. De la U.A.

Bodenmann-Ritter, C. (Comp.) (1995). Cada hombre un artista. *Transcripción de conversaciones en Documenta 5*. Barcelona: Editorial La Balsa de la Medusa.

Cassagnau, L. (Trad.) (1992). *Joseph Beuys-Volker Harlan, Qu'est-ce que l'art?* París: Ed. L'Arche.

Castoriadis, C. (2002). *La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Ed. Trotta S.A.

Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México: Editorial Coyoacán S.A. de C.V.

Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Ediciones Cátedra, S.A.

- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo.
- Fiedler, K. (1991). *Escritos sobre arte*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Harlan, V. (1986). *Was ist Kunst?: Werkstattgespräch mit Beuys, Urachhaus*. Stuttgart.
- Inter Naciones (s.f.). *Joseph Beuys*. Video.
- Inter Naciones (1986). *Joseph Beuys*. En Torno a la muerte de Joseph Beuys, Necrologías, Ensayos, Discursos. Bonn, Colonia.
- Kleinert, H. (1992). *Autstieg und Fall der Grünen, Analyse einer alternativen Partei*. Bonn: Ed. Verlag J.H.W. Dietz Nachf.
- Lamarche-Vadel, B. (1994). *Joseph Beuys*. Madrid: Ediciones Siruela S.A.
- Mennekes, F. (1997). *Pensar Cristo*. Barcelona: Ed Herder S.A.
- Mommartz (1967). *Social Plastik*. Video.
- Sarmiento, Anzola L. (Ed.) (1998). Ensayo y error. *Revista del pensamiento crítico contemporáneo*. Bogotá.
- Sachs, W. (ed.) (2002). *Equidad en un mundo frágil*. Valencia: Ediciones Tilde. Fundación Heinrich Böll.
- Stachelhaus, H. (1990). *Joseph Beuys*. Barcelona: Ediciones Parcifal.

Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas: hallazgos y propuestas

Silvana Andrea Mejía Echeverri
Universidad de Antioquia¹

Resumen

En el presente trabajo, intento mostrar la posibilidad de una autonomía relativa en los procesos de investigación en la formación de docentes en artes, diferenciables de otros tipos de investigación, como la que se dirige a la producción de obra artística. Tal diferenciación puede y debe tener incidencias en los objetos/sujetos de conocimiento, los planes de estudio, los objetivos de la educación superior dedicada a formar licenciados, entre otras; específicamente, señalo la necesidad de transformar la percepción sobre la práctica docente y la reflexión sobre ésta. El análisis se centra en la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Palabras clave: educación artística, investigación, formación de docentes.

El presente escrito se produce en medio de un recorrido en el cual intento consolidar permanentemente la comprensión escurridiza, tanto en sentido práctico como conceptual, de un fenómeno que hemos acordado en llamar “educación artística”²; en este caso a través de una pregunta por la posibilidad de caracterizar o generar cierta autonomía relativa de los procesos de investigación que serían pertinentes en el cruce entre el arte, la pedagogía y la educación, como relaciones posibles para construir objetos de investigación, propios de la formación y la práctica de los docentes de artes.

Como a otros colegas, me motivan varias razones: la primera, el haber sido estudiante de varias instituciones de primaria y secundaria, que me dejaron cierta idea práctica y simplificada de lo que en el currículo se abordaba como educación estética; la segunda, el haber enfrentado, sin algún otro capital simbólico sobre el asunto, el pregrado en artes plásticas, que me mostró los abismos existentes entre el arte y aquellos programas que introducen

1 El siguiente trabajo forma parte de las reflexiones propiciadas por la investigación *Discursos y conceptualizaciones sobre la educación en artes: un análisis exploratorio en revistas colombianas entre 1982 y 2006*, financiado por la segunda convocatoria interna de la Facultad Artes de la Universidad de Antioquia y en proceso de evaluación a mayo de 2009.

2 Algunos autores (Hernández, 2003; Cabrera, 2007) opinan que esta nominación debe referirse a la enseñanza del arte impartida en la escuela, para todos los(as) ciudadanos(as), exceptuando otros escenarios posibles para la enseñanza del arte y/o la formación artística: educación en museos, casas de la cultura e institutos, promoción cultural diseño de material educativo, etc. A su vez, la educación artística puede concebirse y fundamentarse diferenciadamente, según se trate de educación de las artes o de educación por las artes (Hernández, 2007). En países como Brasil, se prefiere usar la denominación arte-educación para distinguir el trabajo asistencialista de los talleres con producción manual o con manualidades en la escuela, identificada como educación artística, de la intención de formar desde el arte en la educación. En nuestro contexto, también hemos aventurado una diferenciación entre educación artística y formación artística (Barragán; Mejía).

este saber en la escuela; tercero, la oportunidad que se me ha presentado de tener una doble actividad entre la docencia en secundaria y la formación de docentes en las licenciaturas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia; y, por último, la pertenencia y actividad en semilleros de investigación, tanto de la Facultad de Artes como de la Facultad de Educación, lugares que menciono porque tienen implicaciones de distinción en sus marcos teóricos, objetos de conocimiento, posturas epistemológicas, etc.

En estas búsquedas, he logrado varios hallazgos pertinentes a los procesos de investigación, que buscan generar conocimiento en puntos de cruce del arte, la pedagogía y la educación. Faltaría, sin embargo, una panorámica amplia sobre las condiciones de producción y circulación de investigaciones a nivel mundial.

Presento, resumidamente, las perspectivas desde las cuales encuentro este cruce en la producción de objetos, métodos y marcos conceptuales para las labores investigativas. Éstas son: las posturas de Eisner (1995), las compilaciones de Marin Viadel (2003, 2005), y las propuestas recogidas por Cahnmann-Taylor y Siegesmund (2008). Es de anotar que, en castellano, existen importantes publicaciones seriadas sobre investigación en educación artística, tales como *Arte, Individuo y Sociedad* (desde 1988) y *Educación Artística, revista de investigación* (2003).

En primer lugar, Eisner considera la “investigación en la educación de arte”, como la actividad que permite contestar preguntas, entender sin adoctrinar, e indagar mediante el uso de herramientas eruditas de diversas áreas, y no sólo de la psicología, los problemas generados en dos ámbitos diferenciados: el campo (de tipo práctico) o la disciplina (de tipo teórico). Estos tipos de indagación permiten la toma de decisiones a partir de los hechos antes que de las opiniones, el examen y la puesta a prueba de los aportes teóricos, la generación de nuevos modelos teóricos para comprender el fenómeno de la enseñanza del arte, la identificación de teorías en las que se pueda referenciar e interpretar la experiencia, en tanto modos de observar los fenómenos educativos y plantear nuevas cuestiones. En sentido general, es un medio concreto y confiable de comprender, en forma penetrante y totalizadora, lo que hacemos en las escuelas en torno a la educación del arte, y puede dividirse en descriptiva y experimental. La primera contribuye a nombrar la realidad “tal como es”, y la segunda identifica relaciones causales a partir de ciertos tipos de intervención.

En segundo lugar, a través de Marin Viadel, pude observar dos momentos de la investigación en *Educación Artística en España*.

Por una parte, en la publicación de 2003 sobre investigación en educación artística, el autor plantea su necesidad en tres sentidos: primero, los y las docentes de artes deben transformarse de consumidores de conocimientos en forma pasiva, a ser productores de conocimiento en forma activa, para lograr el debate y la confrontación entre profesionales propios del área; segundo, se debe apuntar a la construcción de fundamentaciones para la toma de decisiones docentes y aportar en la transformación de las orientaciones curriculares a partir de hallazgos investigativos; tercero, los rápidos cambios y transformaciones de la actualidad, requieren de la solución de las problemáticas en forma sistemática y generalizada a través de la investigación. En este momento, el autor concibe la investigación en educación artística introduciendo una nueva complejidad a la clasificación hecha por Eisner, al dividir la orientación temática y metodológica en cuatro posibilidades, subdivididas, a su vez, en enfoques cualitativo o cuantitativo:

Enfoque cuantitativo positivista: medición exacta de variables y resultados	ORIENTACIÓN TEMÁTICA Y METODOLÓGICA	Enfoque cualitativo/hermenéutico: comprensión del proceso
Datación y catalogación de documentos. Clasificación en periodos o etapas.	HISTÓRICA Trabaja con documentos del pasado: libros, manuscritos, fotografías, dibujos, planos, edificios, material escolar. ¿Qué sucedió y por qué sucedió así? Resultado: historia de la educación artística.	Contextualización. Relatos interpretativos. Historias orales.
Estudios demográficos. Longitudinal. Transversal. Correlacional. <i>Ex post Facto</i> o retrospectiva.	DESCRIPTIVA Trabaja indistintamente con documentos contemporáneos o con personas y grupos. ¿Qué es lo que sucede actualmente en la educación artística? Resultado: conocimiento exacto y con profundidad de los principales fenómenos del aprendizaje artístico.	Observación participante. Etnográfico. Comparativo. Evaluativo. Estudios de casos.
Pre-test/post-test de un grupo. Pre-test/post-test con grupo de control.	EXPERIMENTAL Trabaja con grupos de personas en contextos naturales o en laboratorios. ¿Cómo cambia o varía el aprendizaje artístico en función de determinados estímulos o contextos? Confirmación o refutación de teorías, solución de conflictos.	Investigación en la acción.
Nuevos instrumentos de observación o medición de variables del aprendizaje en artes visuales.	TEÓRICA Y METODOLÓGICA Trabaja con conceptos e ideas multidisciplinarios. ¿Cómo comprender o interpretar más adecuadamente lo que es y ha sido la educación artística? Nuevos conceptos, teorías o métodos de enseñanza e investigación.	Fenomenológica. Constructivista. Feminista. Cognitivista.

Tomado de Marín V. (2003).

Posteriormente, en otra compilación (2005) amplía considerablemente este espectro de orientaciones temáticas y metodológicas, a partir de la pluralidad de intereses generados en los debates del seminario *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas*

de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales³ e introduciendo relaciones del aprendizaje y la enseñanza del arte con los debates planteados actualmente en el área, los enfoques, técnicas y estrategias, y los temas emergentes (aprendizaje e Internet, educación artística y museos, interculturalidad y pedagogía crítica, arte terapia, teorías feministas, entre otras). Estas tres perspectivas: las discusiones actuales, las orientaciones metodológicas y los temas emergentes, se encuentran íntimamente articulados en tanto preguntas planteadas a los contenidos, los fines, las formas y el contexto en el que enseñamos y aprendemos las artes. Se vinculan en la búsqueda de posturas nuevas, de revisión y de interrogación a las prácticas difusas pero arraigadas, que generan los abismos anotados entre las artes y su enseñanza en las escuelas, las artes y su contexto, las selecciones de contenido sin ningún tipo de problematizaciones y asentadas en el “sentido común”. Un gran universo de posibilidades críticas necesarias en una formación pertinente de licenciados en artes.

Finalmente, Cahnmann-Taylor y Siegesmund editan, en el 2008, un libro en el que despliegan una serie de cuestiones y ejemplos sobre las formas en las cuales los procesos de investigación inauguran y desarrollan nuevas y múltiples relaciones entre las artes y las ciencias, en el marco de un contexto crítico y posmoderno de la producción de conocimientos sobre lo educativo. La intención primordial de su texto en particular, es explorar nuevos campos de “juego” y realizar una mirada sobre las posibilidades que pueden construirse al considerar a las artes como posibles formas de observar, interpretar y conocer “la realidad”⁴. Entre las posibilidades de este tipo de investigación, se incluye la generación de discusiones sobre la realidad escolar a partir de obras artísticas, que permite observaciones nuevas y profundas en comparación con otros tipos de textos académicos, la capacidad de otros lenguajes e imágenes para describir las emociones indescifrables y las experiencias intelectuales en los contextos educativos, e integrando a los educadores que no tienen formación artística, en el proceso de construir y analizar la información. La propuesta parte de la base según la cual las artes tienen mucho que ofrecer a los investigadores en su proceso de pensamiento clarificador y en la complejidad con la que logran observar el mundo, y contempla el uso del arte en las aulas, en los medios de recolección e interpretación de la información, en la participación de los docentes en creaciones artísticas literarias, pictóricas, teatrales, etc., y todas aquellas rutas que impliquen y permitan movimientos de relación entre arte, investigación y enseñanza, principalmente en el campo de las ciencias sociales. Tras mostrar los fundamentos, la definición, la historia y problemas de la investigación educativa basada en las artes, los capítulos de la compilación aluden a la poesía y la indagación educativa, la investigación visual y la indagación performática, el etnodrama y la etnoficción, desde puntos de vista de diversos autores.

A mi modo de ver, la *arts-based research in education* se puede vincular, además, en cierta medida, con la investigación en artes que, desde el punto de vista de Montoya (2006), apunta a la producción de obra artística como resultado de una investigación en la que se

3 Realizado en la Universidad de Granada, en mayo de 2003.

4 Precisamente, Eisner escribe uno de los capítulos, titulado *Persistent tensions in art-based research*, donde nos amplía y enriquece sus posturas sobre la investigación en el cruce arte-educación. En el artículo, define la investigación educativa basada en las artes como una forma más imaginativa y más emocional de conocer los problemas y las prácticas en las escuelas, revelándonos aquellos aspectos de la vida que normalmente son negados al conocimiento obtenido a través de otras miradas. Entre las dificultades de la propuesta, menciona los problemas de financiación debido a cierta hegemonía de la investigación experimental. Como tensiones, considera la puesta en duda de la fiabilidad del conocimiento que se produce a través de lenguajes ambiguos como el arte, por las comunidades científicas; así como la posibilidad real de generalizar los resultados.

intentan comprender los problemas a través de la reflexión rigurosa sobre el contexto y un sentido de pertenencia con el asunto tratado. En un proceso riguroso que implica el análisis, la comprensión, la interpretación, la transformación y la construcción de sentidos con incidencia en el ambiente; se pone en cuestión el propósito de la obra de arte: ahora se trata de formular en problema en términos del proceso para su elucidación y resolución. El o la artista deviene ahora investigador(a), cuya participación política y capacidad argumentativa le permiten proponer, asumir y valorar los cambios generados en juicios fundados y sin ceder a fórmulas preestablecidas.

Ahora bien, si todo o toda artista asumiese esta dinámica como forma legítima de producción de obra, y a sí mismo(a), entonces, como investigador(a), y particulariza esta mirada en problemas pertinentes al ámbito de lo educativo y pedagógico, podríamos hablar de un tipo apropiado de investigación para la formación de docentes en artes, en el cual se involucren tanto las formas de observación propias de la sensibilidad y la percepción formadas en el(la) artista, así como los problemas educativos del contexto en el cual realiza la práctica pedagógica o la labor de enseñanza. Es una manera de lograr una autonomía relativa en los procesos de investigación durante la formación de docentes.

El problema es que no siempre los(as) docentes en formación en artes asumen que lo educativo se comprenda como fenómeno complejo, necesario de observarse y analizarse desde diversos puntos de vista. En otros casos, son los(as) profesores(as) de los programas de formación quienes no se convencen de la pertinencia de lo educativo como problema de investigación, y alientan a los(as) estudiantes para que sus trabajos traten sobre problemas puramente artísticos, invalidando preguntas de carácter pedagógico, propias de la disciplina o la enseñanza de la educación artística; y, en otros casos, en tanto se trata de un “área marginal”, no es muy financiada o apoyada por los(as) administradores(as).

En este punto, es importante hacer una aclaración: en tanto lo pedagógico no se reduce a lo escolar, tratamos el cruce arte, pedagogía y educación, como un fecundo espacio que se abre no sólo para interrogar a la escuela en relación con el arte, sino además para indagar por todos aquellos fenómenos sociales en los que la imagen se ve implicada como vehículo de significación con ciertas intenciones. Éstas pueden ser, siguiendo a Runge (2008), formación *en* las imágenes, formación *a través de* las imágenes, imágenes internas y el discurso pedagógico en tanto cargado de imágenes, analizables mediante estudios de metaforología (aunque este tipo de estudio está más relacionado con los saberes literarios). Por otra parte, aludimos a otros espacios distintos de la escuela, en donde acontece la enseñanza de lo artístico: museos, talleres, casas de la cultura, institutos de bellas artes; en los cuales continúa en función un proceso de transmisión cultural al que se le puede y se le debe interrogar por las prácticas y posturas didácticas, el currículo, las intenciones formativas, los fundamentos, entre otros.

El proceso de formación de docentes en artes, debería ser el momento en el que estos(as) futuros(as) profesionales interioricen las posibilidades y los medios para investigar en estas líneas. Incluso en la ley general de educación, se articula al ejercicio docente en las escuelas, la actividad investigadora de los maestros, sea en términos de la comprensión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, o en términos de producción en su saber específico. Esta normatividad, entre otras circunstancias, desplaza la idoneidad exclusiva de las instituciones de educación superior sobre la posibilidad de investigar hacia otros ámbitos: la escuela. La pregunta es hasta dónde los(as) docentes que formamos logran una información tal que les permita participar en estos procesos por fuera de los ejercicios en los cursos de pedagogía. En esta medida, se hace necesario indagar por las condiciones que caracterizan los procesos de investigación apropiados y llevados a cabo desde los programas de

formación de los(as) docentes en artes, y si se asume esta necesidad de formación mediante procesos de investigativos que trasciendan los ejercicios de indagación durante el pregrado.

Según afirma Arañó (2003, p. 161) sobre la investigación en educación artística: “si se tuviera un concepto más claro y se dominaran los métodos y teorías que se aplican, probablemente habría mayor variedad de temas y estrategias de investigación”. Es en ese sentido que me animo a proponer y a mostrar una posible autonomía de los objetos, los métodos, los enfoques, en tanto esta cierta identidad permitiría la apertura a propuestas y el diseño de nuevos modelos. Para indagar por la claridad en estos conceptos y la posibilidad de ciertos consensos sobre lo que los(as) maestros(as) entendemos por investigación en los cursos de formación de docentes, realicé algunas preguntas a mis colegas: ¿realizan los(las) estudiantes ejercicios de indagación en tus clases?, ¿qué autores tomas como referencia para conducir los ejercicios investigativos?, ¿cuáles temáticas son abordadas para investigar?, y ¿cuál es para ti la importancia de la investigación en la formación de docentes? Aparte de esto, revisé, en modo exploratorio, otro documento que me permitió complementar y comparar las posturas de los(as) docentes: la autoevaluación de la Licenciatura en Educación Artes Plásticas⁵ elaborada en el 2008.

En relación con las entrevistas, fue de especial interés para los(as) colegas, la indagación por sus labores con los(as) estudiantes. Entre los temas de investigación más fuertes, mencionaron la posibilidad de observar, identificar, analizar y comprender comunidades, no sólo en la escuela sino también en las llamadas tribus urbanas, poblaciones vulnerables, etc. Para tal fin, se apoyan en autores propios del ámbito de la etnografía, algunas veces como forma de orientar a los(as) alumnos(as), y algunas otras como bibliografía complementaria para que ellos(as) revisen. Otro ejercicio significativo lo constituye el uso de diarios de campo a través de los cuales se analiza y problematiza la propia identidad como docentes. En ese sentido, los(as) colegas realizan apropiaciones de autores con grandes desarrollos en el campo de las ciencias sociales y humanas, como vehículo de indagación sobre los problemas pertinentes a su curso. Esa es, a mi parecer, la conclusión más generalizable a partir de las conversaciones.

Acercas de la importancia de la investigación en la formación de docentes en artes, las respuestas me parecen de mención: existe una convicción generalizada de su necesidad, en tanto permite dudar permanentemente del oficio: “el docente que aprende a preguntarse consiente e inconscientemente, puede generar procesos de investigación”; también permite contextualizar a los(as) docentes en formación en un marco real, donde se contextualiza la pedagogía y se somete la creencia a la realidad, lo que a su vez implica llevar los aprendizajes a la vida. Así, se logra un paralelo entre teoría y práctica, y una modificación de los imaginarios, y, en esa medida, de los(as) sujetos(as). “La investigación implica ser capaz de deshacer cosas para hacer otras”. También se valora en la medida en que sirve para sondear la realidad, relacionar pedagogía y entorno, reelaborar el conocimiento propio y ser capaz de organizar y ordenar los procesos de aprendizaje. Por último, por la creación de una “conciencia de mirada” que logre integrar la educación a la ciudad como contexto, y generar diversas visiones sobre ésta. Propicia la interdisciplinariedad y permite la toma de decisiones sobre las formas de intervenir desde lo pedagógico, para mediar entre el quehacer estético y artístico. En una conclusión parcial, podría decirse que los(as) docentes que participan en la formación de profesores en artes plásticas, valoran en alto grado la importancia de llevar a cabo procesos de investigación por parte de los(as) estudiantes.

5 En adelante, entraré a referirme específicamente de la Licenciatura en Educación Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia, de donde procede mi experiencia como estudiante, y ahora como docente y egresada.

Por otra parte, la autoevaluación me brindó pistas que agregan a este breve diagnóstico percepciones de los(las) egresados(as), docentes y estudiantes, acerca de los procesos de investigación en la licenciatura.

La percepción de los docentes sobre la investigación en el programa, fue valorada según seis aspectos. El primero, la relación entre investigación en los grupos con los cursos, obtuvo una buena valoración (casi siempre en un 41%). No fue el caso de los otros aspectos, en donde predominó la percepción según la cual “algunas veces” se daba el proceso evaluado. Éstos son: la adecuación de los mecanismos de evaluación de las actividades investigativas, la incorporación de los resultados de investigación de los(as) docentes en cursos, seminarios y talleres, la adecuación de espacios para discutir temas de investigación, el impacto de la investigación en los cambios curriculares y la contribución de convenios nacionales e internacionales a la formación investigativa de los(as) estudiantes y el desarrollo de los grupos.

Las opiniones incluían algunas recomendaciones entre las cuales menciono la búsqueda de claridad sobre la investigación en el área, la creación de foros amplios y el logro de una mayor autonomía frente al programa de formación de maestro(a) en artes plásticas.

En las opiniones de los alumnos sobre investigación, algunas de las conclusiones pertinentes a este tema fueron las siguientes: en los cursos de pedagogía, la investigación se incentiva en mediano grado (64.2%), y en alto grado (32.1%). Sobre la participación de estudiantes en procesos de investigación, respondieron que no en un 83.9%.

Los egresados opinaron sobre tres aspectos en particular: mecanismos de evaluación de los procesos de investigación, espacios de discusión sobre temáticas de investigación, y la interacción de la investigación con el programa de formación de docentes. La mayoría desconocen estos aspectos en gran medida (75%, 62% y 75%, respectivamente). Es de mencionar que se opinó sobre el énfasis que en la facultad, se hace de los procesos de producción artística en detrimento de los procesos de investigación y producción teórica. Según una opinión anónima,

El fogueo al egresar, implica con frecuencia que sepamos investigar y generar discursos propositivos en el campo de las industrias culturales. De la licenciatura no supe nunca cómo diligenciar un diario de campo, una hoja de vida de alumno, cómo reestructurar un manual de convivencia, cómo ser jefe de área, cómo liderar proyectos institucionales en colegios, planes de mejoramiento curricular (el diario y real vivir, la cotidianidad), todo eso se aprendió empíricamente sobre la marcha (sólo recuerdo glosarios y modelos pedagógicos que no aplican a nuestro contexto latinoamericano o las necesidades pedagógicas reales de la región). Una metodología de investigación bien definida no adquirí sino por sentido común, además, en las humanidades, esto es más difícil.

La cita |que acabo de compartir, sirve para hilar un final momentáneo a la discusión sobre la posibilidad de una autonomía relativa para la investigación en educación artística. Si bien es cierto que los(as) maestros(as) nos referimos en términos muy positivos y de manera satisfactoria a los ejercicios de investigación que llevamos a cabo en el proceso de formación de docentes, queda aún mucho por reelaborar, retomar y plantear; y esto lo encuentro expresado en los resultados que las encuestas del proceso de autoevaluación arrojaron, sobre todo, en tanto son percepciones de los(as) estudiantes.

En la respuesta del egresado, se expresa la angustia del alumno que es “arrojado” repentinamente a la práctica docente, sin encontrarse aún familiarizado con los espacios (aulas, patios, laboratorios), tiempos (descansos, actos cívicos, reuniones) y lenguajes (calificaciones, observadores, diarios) escolares, desde el punto de vista de un profesor de escuela. Bajo esta ausencia de familiarización, se hace difusa la posibilidad de hallar problemáticas

concretas que presenten la potencia para convertirse en un proceso de investigación pertinente que responda a la producción de conocimiento y la mejora de la práctica educativa en educación artística.

Los(as) docentes formulamos una serie de ejercicios de indagación en los que se intenta articular los conceptos y énfasis propios de cada curso, con un proceso de contextualización de estos saberes. Estas especificidades y especializaciones generan una multiplicidad de indagaciones que, en ocasiones, es articulada por el esfuerzo particular de los(as) estudiantes quienes, en su mayoría, terminan desarrollando varios trabajos aislados. A esta condición de aislamiento entre las temáticas, se suma el aislamiento de contextos organizados y en relaciones sistemáticas con el programa de formación, en donde se puedan llevar a cabo procesos continuados de observación, diagnóstico, investigación e intervención desde diversos puntos de vista del conocimiento. Esta condición, a mi modo de ver, se debe a la fractura existente entre la teoría y la práctica, evidenciada en el plan de estudio y traducida en la existencia de únicamente dos seminarios de práctica docente al final de la carrera, en los que el estudiante debe “aplicar” toda la teoría educativa y la pedagogía vista en el transcurso del pregrado. A esto se añade cierta prevención en el ambiente con la formación de docentes en artes, con un rechazo velado hacia las disciplinas implicadas en la formación específica.

Esta brecha entre “teoría” y “práctica”, no es insalvable. Pero para superarla habría más bien que pensar en propiciar la indagación reflexiva sobre las prácticas de enseñanza. Según Tezanos (2006, p. 75), “la tradición que recoge la formación profesional de los científicos, asume que la praxis investigativa se aprende en la tarea cotidiana, de manera natural, no taxativa”, lo que derivaría en abordar en forma crítica las categorías de análisis de “la teoría”, llevando a cabo un proceso desde el inicio de la formación, de aprendizajes iniciales sobre herramientas de recolección de información. La práctica docente, como lugar de enfrentamiento o espacio de la familiarización que mencionábamos, ha sido tradicionalmente limitada en los procesos de formación de maestros de secundaria, en los cuales se privilegia la formación disciplinar (Tezanos, op.cit., p. 78), ya que conocer los contenidos, es saber enseñarlos. Pero, según la autora, existe un valor formativo de la práctica (y en tanto se forman docentes, ésta debe ser la práctica de la enseñanza), cuando se parte de “un principio esencial al proceso de formación: *‘lo práctico está siempre articulado y se realiza conjuntamente con lo teórico’*” (Op. cit., p. 83).

Esta nueva concepción de la práctica como escenario de reflexión sobre lo cotidiano, debe, además, articularse con una permanente socialización de los resultados sobre las observaciones. Así pues, se hace necesario retomar espacios de discusión en los cuales los estudiantes compartan e intercambien sus preguntas, hallazgos, fuentes y experiencia. La investigación requiere siempre de la transferencia de los conocimientos producidos y la información de los resultados. Para Arañó (Op. cit. p. 163),

... es fundamental implementar socialmente los logros investigados como única vía de rentabilizar social y económicamente los esfuerzos realizados. Éste es un aspecto que no sólo se encuentra deficitario en la actualidad, sino que parece no recoger ninguno de los programas dedicados a la formación del personal investigador.

Para culminar con las consideraciones que se pueden tener en cuenta para la formación de docentes investigadores en artes, adaptamos de Gil y Barragán (2003, p. 151)⁶ algunas impli-

6 Quisiera aclarar que se citan las contribuciones a modo de material pertinente para ser recontextualizado, mas no reproducido, teniendo en cuenta las diferencias pertinentes a nivel cultural, institucional, de tradición y de financiación. Se trata de implicaciones y perspectivas producidas durante décadas de luchas y reflexiones, que legitiman la experiencia de los autores en la formación de docentes en arte, como importante de ser retomada.

caciones de la perspectiva. Entre éstas, podemos contar la promoción continua del desarrollo de la reflexión, la deliberación y la argumentación crítica de diversos aspectos implicados en los discursos y la práctica de docentes en artes; el conocimiento de *la realidad* de la enseñanza del arte en secundaria, al tiempo que se indaga en la posibilidad de su transformación desde la comprensión de los contextos; la ampliación y profundización de la relación con los profesores de secundaria y las tutorías en los centros de práctica, para que sean asumidos como procesos de formación complementaria y no como la “aplicación de la teoría” que ya se comprende.

A esto, añadiría yo la necesidad de conocer las condiciones en las cuales se ha llevado a cabo históricamente la formación artística en todos sus niveles y formas de acontecer, lo que permitiría la reformulación pertinente y constante de los fines, métodos y medios del área de educación artística.

Bibliografía

- Arañó, Juan C. (2003). La investigación en educación artística, entre la utopía y la irrealidad. *Educación Artística. Revista de investigación*, (1), 159-164.
- Cabrera, R. (2007, agosto). Formación permanente del Educador Artístico. *Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe*. Medellín: Universidad de Antioquia, Acofartes, Insea y Gobernación de Antioquia.
- Cahnmann-Taylor, M. y Siegesmund, R. (2008). *Arts-based research in education*. New York: Taylor y Francis.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador
- Facultad de Artes, Universidad de Antioquia (2008). *Resultados del proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Educación Artes Plásticas*.
- Gil Ameijeiras, María T. y Barragán, José M. (2003). Ámbitos de docencia, investigación y promoción del Área de Formación en Educación Artística de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona. *Educación Artística, revista de investigación*, (1), 135-158.
- Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Marin, V. (2003). *Buscar y encontrar: la investigación en Educación Artística. Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Prentice Hall. pp. 447-498.
- Marin, V. (2005). *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y las culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Montoya, A. (2006, julio-diciembre). La investigación en arte. Cómo acceder a nuevas formas de expresión. *Artes. La revista*, 6 (12), 15-20.
- Runge P., A. (2008, octubre). *El saber pedagógico en las imágenes y las imágenes en el saber pedagógico: múltiples miradas pedagógicas*. Clase dictada en Argentina. Notas del profesor.
- Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio.

El aula de clase: un espacio de investigación-creación. Reflexiones sobre educación artística

Mónica Marcell Romero Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

El ensayo presentado, recoge fragmentos de mi experiencia de docencia en artes tanto en el ámbito escolar como en la educación no formal, así como en la reciente labor de educadora de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. El recorrido por estos ámbitos educativos, evidencia tensiones reiteradas, las cuales apropio y resignifico de acuerdo a mi experiencia. Esas tensiones se manifiestan en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje, y constituyen el eje central de las reflexiones aquí expuestas. Las enuncio de la siguiente manera: *la autoridad, el compromiso, la negociación, y la relación entre estudiantes y profesores*.

... lo personal de este modo, pasa a ser político y el cambio se hace posible, incluso si inicialmente sólo se produce en el interior de la comunidad o en la conciencia pública. La participación puede convertirse en un proceso de diálogo que cambia tanto al participante como al artista (Blanco et al., 2001, p. 76).

De la escuela a la universidad

... la educación artística, en este contexto, es clave para [...] la educación formal, como una manera de huir de metodologías rígidas y buscar formas de integración que permitan un desarrollo más completo, esto es, crear una escuela que responda ante todo a las necesidades reales del niño” (Rodríguez y Saavedra, 1988, p. 17).

Existe una relación entre el campo educativo y los lenguajes artísticos. Para establecer los alcances y contribuciones del arte con relación a la educación, es necesario tener en cuenta y comprender la naturaleza del arte y su función como parte constitutiva de la condición humana, siendo indispensable ubicarlo en el contexto de la acción educativa.

La relación de la educación plástica con el medio es de mutua necesidad: el entorno contribuye un recurso valioso para el enriquecimiento del desarrollo plástico de los chicos, a la vez que una mirada desde el mundo del quehacer plástico permitirá enriquecer su visión de lo social. En ambos casos se avanzará por un camino que permita establecer nexos entre las prácticas escolares y sus referentes sociales (Akoschky, 1998, p. 125).

La educación plástica se relaciona con las demandas sociales, con una representación del niño y una definición del rol docente, es decir con un *contexto*. Cada denominación: dibujo, expresión plástica, educación visual, entre otras, refleja un tramo de la propia historia de la plástica en la escuela. Sin embargo, al igual que sucede con las demás disciplinas, en su afán por convertirse en conocimiento escolar la educación plástica, se ha ido alejando de su propio origen: *la producción cultural*.

Si nosotros mismos, los que actuamos en el campo de la cultura y la educación, en muchas ocasiones nos enfrascamos en discursos estéticos y problemas matéricos bastante alejados de la realidad humana, entonces, ¿cómo acercar arte y escuela si desde la misma

academia hay obstáculos para percibir la enseñanza como una práctica artística relevante? Se hace necesario verla desde otra perspectiva que apunta hacia una ampliación o redefinición de límites respecto al arte, sin perder de vista las variables allí presentes: la época, el pensamiento y la subjetividad de cada individuo.

Al respecto, vale la pena mirar la concepción que se tiene de la educación artística en nuestro contexto, si su esencia está latente en las escuelas o se sigue en la misma dinámica tecnicista y que no trasciende las demostraciones de talento apreciadas en las muestras institucionales en las que sobresalir técnicamente sigue siendo lo primordial, sin cuestionar las estructuras asumidas al respecto por las instituciones educativas.

La recuperación de esta experiencia, incita a descifrar las necesidades que tienen los niños. Éstas se van descubriendo a medida que se trabaja con ellos, necesidades para ser tenidas en cuenta a la hora de problematizar la educación artística en las escuelas.

Mirar nuestro rol como instancia académica y suscitar reflexiones, es un ejercicio que requiere humildad y honestidad. Humanizar los procesos de educación y creación, se hace a partir de una revisión constante, cotidiana y personal de posturas frente a la vida, posturas que se confrontan o reivindican a diario con los otros, *uno es con los otros*.

Al respecto, Judith Akoschky (1998), en su libro *Artes y escuela*, cita a Jerome Brunner: ... casi todo aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir cultura. No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a la cultura. Esto me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención, sino la importancia del negociar y compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida [...] El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la *adquisición de conocimientos solamente*" (p. 121).

Para ello, se pueden generar espacios de sensibilización en los que los guías tienen la *capacidad de ampliarse a los demás*, que dentro de sus prácticas contemplen la posibilidad de que su conocimiento puede ser refutado o cuestionado, y entender que esto constituye una parte del aprendizaje, que ambas partes poseen saberes dignos de ser compartidos y escuchados.

De la relación estudiantes-profesores

Describir el proceso de enseñanza, educación e instrucción, resulta bastante caótico si mis referencias son únicamente impresas debido a la gran cantidad de información que existe al respecto; a veces similar, a veces totalmente opuesta; por lo que decidí hablar desde mi experiencia, apoyada en algunas teorías.

La *educación*, para mí, es un proceso de doble vía, en tanto que el docente se considere poseedor de un conocimiento, un saber particular, no absolutista, y el estudiante es poseedor de un bagaje integral cultural conformado desde de sus esferas de formación (familia, escuela, cotidianidad). De allí la importancia de validar ambas posiciones para una construcción conjunta del saber.

Una constante negociación es lo que caracteriza, en mi opinión, la relación estudiante-profesor, la cual está mediada por procesos de comunicación y disposición de llevarla a cabo, lo que implica bastante trabajo de ambas partes. Se da y se recibe, pero no todo el mundo está en disposición de recibir lo que se ofrece.

Posiblemente, a los docentes no les gusta sentirse cuestionados frente a su hacer, y se encierran en su caparazón, mientras que los estudiantes se sienten subvalorados y no refutan

nada. Cada uno encerrado y limitado por *verdades absolutas*, no se arriesga a deslindar terrenos, lo que dificulta reconocer errores y debilidades sin percatarse de que éstas brindan las herramientas para un mejor aprendizaje; es así como el *sentido de comunidad* se difumina: estamos aislados, encapsulados, nadie quiere ser vulnerable ante el otro:

En ese sentido podemos estar olvidando el riesgo de compartir la inconsciencia de nuestros antiguos profesores, aquellos que en su momento no entendían el por qué los estudiantes se enajenaban. O por qué los profesores se enajenaban, que en el fondo es lo mismo. O sea las escamas verdes y la ceguera tan temidas (Camnitzer, 1995, p. 20).

Considero al *profesor*, ante todo, un líder, un facilitador de desafíos que sabe asumir la responsabilidad y autoridad que le ha sido conferida. Es consciente de tener el derecho a equivocarse, a sentirse humano, y a ver en sus estudiantes la mismas características, lo que implica asumir con compromiso los roles correspondientes. Entiende que afecta directamente a las personas que está formando y, a la vez, es afectado por las visiones particulares de mundo de sus estudiantes.

El docente toma la iniciativa y propicia el clima de confianza del que tanto se habla, para que el alumno la sepa administrar. Así mismo, proporciona herramientas y pautas para generar procesos en los que las reglas de juego ya instauradas se den a conocer a los estudiantes; éstas son flexibles en la medida de las necesidades expuestas por la comunidad.

La libertad de adquirir información y ponerla en práctica, se evidencia: *nadie puede aprender por la experiencia de otro*, se requiere de la propia experiencia para ser capaz de asumir la propia vida.

La labor docente es amplia y bastante compleja, por lo que considero de vital importancia revisar la integralidad allí implícita. Es importante cuán amplia es la visión del maestro, constituida por una integralidad que contribuye a la flexibilización en los procesos y concepciones de los estudiantes.

Entiendo como *integralidad* todo lo referente al ser humano, al bagaje cultural que se posee, abarcando todas las esferas del conocimiento. Integralidad dada desde su existencia; a veces, por diversos motivos, esa parte humana se oculta y no permitimos que todo ese saber particular se comparta con los demás. Ese sentirse humanos, nos enaltece el espíritu y, ante nuestras debilidades, nos va haciendo más fuertes. En eso consiste el derecho a trascender a ser más humanos, más flexibles, más conscientes de que todo lo anterior se consigue con disciplina, trabajo y rigor.

Al revisar la labor docente me pregunto: ¿Qué tan integrales somos para enseñar?, ¿cuál es la integralidad en la formación que promulgamos si nosotros mismos no somos capaces de revisar la nuestra?, y ¿cómo dar algo de lo que sólo poseemos en teoría pero no nos arriesgamos a vivenciar?

Mi vida en la Escuela de Artes

Nuestras instituciones de enseñanza artística funcionan como una acumulación caótica de creencias individuales. Los estudiantes terminan sujetos a las personalidades poseedoras de los mayores poderes de persuasión, en lugar de comprometerse con la búsqueda de su propia verdad (Camnitzer, 1995, p. 22).

Durante seis semestres, focalicé mi energía en adquirir conocimientos técnicos, en ese momento, esenciales para mí. Lo consideraba así ya que entré a la Escuela de Artes de la Universidad Nacional, con la expectativa de re-conocer lo aprendido y aprender lo nuevo. Este

conocimiento era guiado por algunos profesores con mayor entusiasmo y compromiso que otros, la presencia más o menos evidente de estas “cualidades” cobraban vida en las clases mismas, en sus propuestas y dinámicas.

Al comienzo, sólo me interesé por asistir a clase, leer libros sobre cómo manejar mejor las diferentes técnicas, y mi relación tanto con profesores como compañeros era bastante distante.

Me acompañaba un sentimiento de vulnerabilidad, consecuencia de mis anteriores ciclos de formación. Esa vulnerabilidad se fue transformando y aprovechando de la mejor manera, adquiriendo fuerza, despertando poco a poco del adormecimiento presente en mí, y convenciéndome del valor de lo que hacía; eso es lo más difícil: mantener y creer que lo que hace uno es valioso.

Estar convencido es ser consciente de que se posee una verdad única, de estar seguro de sí mismo y de defender lo que se hace sin generar imposiciones innecesarias.

Con las herramientas adquiridas hasta ese entonces, empecé la búsqueda por fuera de la escuela, la cual que se encaminó a prácticas pedagógicas en el ámbito no formal, y con las que replanteé la función de la escuela, percibida como un contenedor “cajita mágica” de herramientas con las que podría defenderme más adelante. Cabe mencionar que en el ámbito técnico me desarrollé en el área de grabado, y que, en cuanto a la técnica, la asumí con más intensidad y compromiso; fue un encuentro afortunado en el que reconocí un sentido permanente frente a un hacer.

La experiencia en la Escuela de Artes, es un continuo cambio, un proceso que muchas veces se ve truncado o direccionado de tal forma que llega a una subjetividad tal que casi ni el mismo autor es capaz de definirlo. Quienes proporcionan las herramientas para que este proceso sea natural, muchas veces se contradicen, no son coherentes o quizás ni siquiera están convencidos de la misión que tienen; aspectos que se develan en la actitud hacia al grupo con el cual van a trabajar.

Estar en ese constante cambio, aceptarlo y ser consciente de ello, es una tarea compleja de realizar. Hacer y pensar al tiempo, requiere un grado máximo de atención que se disipa fácilmente entre lo espectacular, lo tecnológico y lo superficial, extraviándose muy fácilmente el objetivo esencial y primario.

Considero necesario reconocer nuestras limitaciones para brindar lo que realmente uno cree que puede brindar, abriendo la posibilidad de generar un diálogo más humano y sincero.

Aunque se dice que se habla mucho, quizás no se escucha lo suficiente o no se dice justo lo que hay que decir; persigo esa búsqueda constantemente, es decir, reconocer eso *de lo que soy capaz* que se presenta de manera intuitiva apoyado a la vez por las percepciones del otro. La sensación de sentirse valorado, difiere del grado de aprobación experimentado de diversas maneras por todos alguna vez en las distintas facetas de formación. Cuando se logra esta “valoración”, la distancia entre lo que se piensa y lo que se hace adquiere otro significado: genera acciones coherentes con los procesos mentales de cada quien.

Además de lo mencionado con anterioridad, una experiencia cercana a la vida real es esencial para el pensar del *artista contemporáneo*, que ya no se circunscribe en el taller aurático y en el misterio de su hacer, sino que está inmerso en una realidad que lo afecta, a la que afecta y en la que puede desempeñar su rol integrador, reparador de comunidad, de observador atento a esos pequeños actos transformadores, punto de partida para una transformación personal. Por consiguiente, ver con otros ojos la distancia entre práctica y teoría, se me hace necesario, y aunque requiere un gran trabajo, se puede lograr; eso no significa juzgar el grado de asertividad en los descubrimientos y ensayos ya realizados que me parece

importante tenerlos en cuenta para ir construyendo poco a poco la transformación de la que tanto se habla, siendo concientes de procesos de vida valiosos que no tienen por qué ser truncados ni excluidos simplemente porque no se acomodan a los ya institucionalizados como prácticas artísticas.

Concepción derivada: el arte

El arte no es ajeno a su realidad aunque así se conciba. Es un precepto, pero él mismo se ha encargado de encasillarse y encerrarse en su propio mundo.

Las instituciones, los circuitos artísticos, y hasta los mismos artistas han creado en torno a él un aura divinizante, sacralizada, en la cual muy pocos tienen acceso a sus *beneficios*. Sería diferente si, desde sus inicios, las personas se han familiarizado con las expresiones artísticas tanto personales como históricas. Sería más natural y entendible acercarse a este medio con una sensibilidad apta para entender lo que sucede en el mundo artístico y poder relacionar significativamente estos hechos con el entorno en el se que vive, y validar con juicio crítico lo que para el sujeto es arte y lo que no.

Sin embargo, esta legitimación de qué es o no arte, se da en las academias. Ofrecer el arte desde los inicios, y de esta manera ampliar la mirada sensible del individuo, contribuye a una evolución, a un acercamiento y a una producción artística coherente con el momento histórico.

El contexto de la producción artística está en constante cambio, aunque algunos se aferran a las ideas clásicas, estos cambios se hacen conscientes si existe un referente histórico con respecto a lo visto y vivenciado. Por consiguiente, obtener criterio y libre expresión desde pequeño, configuraría un cambio frente a la concepción de arte.

Concepción derivada: el artista

... sólo podemos contar con nuestra propia capacidad para sentir y ser testigos de la realidad que nos circunda. Esta empatía, es un servicio que los artistas ofrecen al mundo... (Blanco, 2001, p. 33).

El artista hace un acto de apropiación media entre la academia y la escuela. Se hace dueño, proporciona y pone en disposición todo el bagaje artístico y cultural que evidencia, proporcionando un acercamiento y encuentro natural del ámbito sacralizado del arte hacia la comunidad no artística a través de la *educación*.

Me considero artista en la medida en que puedo generar esos procesos en mí y multiplicarlos: cuestionar mi hacer y propiciar una mirada distinta sobre un problema específico relacionado con mi experiencia de vida.

Nociones

Las siguientes reflexiones surgen de un accionar comprometido, consciente y mediado por convicciones y riesgos asumidos; también son el resultado de la realización de una práctica docente impulsada por la capacidad de poder transmitir lo que soy, lo cual me ha permitido transformar y confrontar mis principios y verdades con el medio que me rodea.

Todo lo que soy, implica una serie de elementos provenientes de distintas esferas y ámbitos educativos presentes a lo largo de mi existencia, en los que predomina fundamentalmente la formación recibida en la casa; educación que asimilé con ahínco y en pos de la

verdad, la cual se fue confrontando con la recibida en el colegio y amigos cercanos, permitiendo fortalecer y desvanecer ciertas convicciones que hasta ese entonces eran inamovibles.

La negociación

Los momentos de confrontación los asumí como hilo conductor en la construcción de mis criterios, impulsado a entablar diálogo y espacios de negociación frente a mis vivencias cotidianas.

En este sentido, me di cuenta que, en primer lugar, el proceso de *negociación* requiere un gran esfuerzo de no ser egoísta, una capacidad de escucha y de aceptar la valía de las opiniones del otro. Digo esfuerzo porque no es fácil; lo fácil, en este caso, es imponer con cierto criterio nuestra opinión, proporcionándole a ésta un carácter de aceptación obligatoria. Entablar diálogos y espacios de negociación, requiere una construcción diaria con el otro, un *despojarse del ego*.

En segundo lugar, en estos espacios de negociación existe una tensión constante esperando que alguna de las partes tome la iniciativa; son tan fuertes las posiciones que ninguna es capaz de ceder, lo cual es una necesidad latente en nuestra sociedad; es una invitación a ser más humanos o, mejor, a dejar que la humanidad que habita en cada uno de nosotros aflore.

De acuerdo con Akoschky, J. (Op, cit. p. 130) “la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos pueden regular sus relaciones entre sí”.

El compromiso

Poseer un dominio, ejercer un poder sobre otros, es una responsabilidad que no muchos asumen, lo que conlleva a inconsistencias en los distintos procesos educativos.

Se puede decir entonces que por más buena voluntad que se tenga para hacer las cosas, se deben tener herramientas para transmitir lo que se sabe, asumir la responsabilidad de lo que se dice y lo que no, de lo que se hace y lo que no, revisar cuánto de lo planeado se hizo y qué faltó, evaluarse, auto observarse, reconocer errores; allí radica el sentido del hacer y el significado del *compromiso*; éste, a su vez, proporciona un *sentido del hacer*, *toca el alma del otro*, *transforma emociones y crea mejores personas*. Si no existe conciencia del desafío al que uno se está enfrentando en el hacer diario, es mejor no asumirlo y, en este punto, es pertinente recordar que aunque en estos momentos uno no siempre puede hacer lo que quiera, sí puede lograr querer lo que hace.

Por lo anterior, considero que el compromiso es un ingrediente esencial a la hora de emprender una acción por más sencilla que ésta sea; incluso está por encima del simple gusto, porque o si no, ¿para qué se hacen las cosas? Allí pierde todo sentido la acción misma, y el hacer por hacer se convierte en una actitud convencional de vida. olvidando que hay otras opciones.

La autoridad

La libertad “es la experiencia de la división, el reconocimiento final de que en cada ser humano coexisten un tirano y un esclavo. La libertad existe finalmente cuando el reconocimiento que hago de ti no me quita ni me da nada a mí” (Sennet, 1982, p. 125).

Mi labor en los distintos niveles educativos, hace que tenga un panorama amplio de algunas problemáticas que allí se encuentran. He orientado mi mirada hacia las posturas de

autoridad, acercándome a sus estructuras para tratar de comprender su uso y manifestaciones, tratando de dilucidar una concepción propia, una redefinición cercana a mi experiencia.

Saber que debo “ejercerla”, hace que esta concepción se revalúe constantemente en relación a las situaciones que se me presentan a diario.

Transformación en mi noción de autoridad

La presencia de la autoridad en los distintos ámbitos educativos, ha sido el objeto que me ha generado gran cantidad de preguntas.

Para ejercerla, hay que tener conciencia de la responsabilidad que esto conlleva; asumirla es un compromiso y legitimarla una condición inherente. El sinónimo desgastado de represión y obligación, expresado coloquialmente como: “tiene que hacerse lo que yo quiera”, se ve desdibujado por el uso y no el carácter autoritario de ésta, así como los derivados de ésta: el castigo, el error y el miedo a la misma. El uso de estos términos, se da desde otra perspectiva dada por mi experiencia y la concepción de mundo que poseo y quiero compartir.

Cuestionarse el saber o dominio que uno tiene frente a las cosas que hace, posibilitan legitimar esa autoridad que se cree poseer. La *autoridad*, a mi parecer, ya no es ese poder de dominación absoluta sobre otros, sino esa capacidad de auto cuestionarse, de ampliar las fronteras disciplinares y permitir que el otro cuestione el saber que uno posee; además, es mantener el punto de vista, la configuración de mundo, estar convencidos de ello y ceder si es necesario.

Considero que si uno está convencido de algo, puede fluir entre las perspectivas rígidas que predominan. Las convicciones que se han ido fortaleciendo con mi experiencia, tales como la negociación y mediación, me han hecho ver y comprender las situaciones desde otra óptica: como procesos de interacción de voluntades por abrir espacios que permitan generar espacios de negociación, de darse la oportunidad de compartir. Adicionalmente, me han permitido concebir el mundo de la manera en que lo hago, y es por ello que puedo afirmar que *me interesa contar qué ha sucedido conmigo en este proceso de enseñanza en donde más que ir a enseñar he aprendido muchas cosas que no pensé encontrar en estos espacios.*

Así, cabe decir que la legitimación de la autoridad se basa, entonces, en la capacidad para dejarse cuestionar, en una profunda convicción surgida de la auto observación y reflexión de lo que se hace.

A partir de experiencias sensibles, descubrimos nuestras posibilidades y capacidades, nos reconocemos a nosotros mismos, modificamos concepciones, rompemos límites y estructuras, es decir, vamos construyendo nuestra identidad.

Cabe recordar que ese es un proceso que dura toda la vida, que confiere en gran medida nuestro sentido de existencia, y es necesario disponer lugares de encuentro para que esto se lleve a cabo. Por consiguiente, considero que el espacio más adecuado se debe gestar dentro de las instituciones, donde se concentran y legitiman comportamientos y actitudes característicos de cada época.

Ojalá cuando se hablara de debate, realmente se hiciera, las voces fuesen pronunciadas y escuchadas, y se trascendiera la confrontación para dar paso a la construcción; sin embargo, se ha generado tal grado de apatía e indiferencia, que todo se habla entre susurros, a media voz. Eso me recuerda el tono en que habla un niño ante la presencia del profesor cuando éste le pide que repita lo que dijo a todo pulmón, en el momento en que se encontraba ausente.

A continuación, cito una de las experiencias más significativas que influyó en la transformación de mi concepción en torno a la autoridad:

Hora de recoger los materiales luego de una sesión... Clase de mímica: sentía que me estaba desgastando y nadie me escuchaba, uno realmente no puede competir con el tono de la voz de un niño. Estaba agripada y por más que tratara de captar su atención, no lo conseguía aunque hablaba en varios tonos. La gran mayoría seguía correteando por el salón, algunos se columpiaban en las afueras del aula, otros chapoteaban en los charcos dejados por la fuerte lluvia que había caído esa tarde, algunas caras largas apoyadas en las manos me alertaban sobre lo rutinaria y poco práctica estrategia para iniciar la clase. Repartí los materiales por grupos y empezaron las preguntas: ¿qué vamos hacer, profe?, ¿qué pintamos?, ¿empezamos ya?

Yo explicaba pero sentía que nadie escuchaba, algunos empezaron a dibujar carros, marcianos, flores, programas de televisión y yo no lograba dar la indicación del ejercicio. La marea aumentaba, algunos niños empezaron a rayar los dibujos de otros, uno de ellos llenó una bolsa de agua y por la ventana empezó a salpicar a aquellos que estaban sentados dentro del salón, empezaron a romper los pliegos de papel, a llorar y no cesaban de preguntar lo que había que hacer...

En un momento me quedé quieta, absolutamente quieta, empezaron a acercarse a mí, me preguntaban varias cosas, gritaban, lloraban; yo veía pasar todo lo que sucedía a mi alrededor en una expresión máxima de desahogo por parte de los niños, frente a lo que sucedía permanecía inmune. Me cogían el cuerpo, me abrían los ojos, la boca, halaban el cabello, y yo no respondía, me había convertido en su marioneta. Mi hermana se acercó, me preguntó qué hacíamos con ellos, ella me miró y adoptó la misma posición que yo, en eso duramos aproximadamente 20 minutos, luego un niño se paró a mi lado e imitó mi gesto y poco a poco ese enjambre se fue apaciguando, todos estaban inmóviles y así logre hablar. Al final hicieron la actividad propuesta para ese día.

Lo anterior me lleva a pensar que sí hay estrategias diferentes a las habituales para crear un diálogo con el otro, que fortalezca, de otro sentido, esas relaciones preconcebidas existentes en la escuela.

Según Sennet, la personalidad autoritaria como concepto se refiere a una intersección entre dos fuerzas: las fuerzas psicológicas que llevan a una persona a sentir una necesidad desesperada de fuerza, y las históricas y sociales que configuran la forma en que esa persona expresa esas necesidades “lo que desea de una autoridad es tan importante como lo que la autoridad puede ofrecer, la necesidad misma de autoridad, se ve configurada por la historia y la cultura” (p. 125).

A modo de conclusiones

- Con base en las miradas de las prácticas artísticas contemporáneas, me acojo a ellas entendiendo que la relación del artista con el público se transforma a partir de la necesidad del primero por recuperar la idea de ser humano integral. El ser humano como usuario del arte en donde su condición apunta hacia una recuperación por el otro.
- Se mantiene una relación entre autoridad y poder, poder y enseñanza, autoridad y enseñanza; un sistema bastante complejo en el que, por ahora, puedo aclarar que al ejercer la autoridad, subyace el poder de decidir sobre el otro y éste se somete, aunque hay un poder sin autoridad que consiste en la fuerza bruta, y una autoridad que la proporciona el tiempo y el saber. De allí se deriva el poder hacer, refiriéndome a esa capacidad de hablar sobre lo que se sabe partiendo de la experiencia misma y confrontándola con las experiencias de vida de otros. Queda por resolver el problema de la autoridad en el arte con relación a su enseñanza. Cómo el arte entra a constituirse en autoridad, una autoridad humana, solidaria, en una posibilidad humana.

- El puro quehacer artístico, se traslada de la obra a la relación entre el espectador y la obra.
- La transmisión del saber del arte, no se da únicamente por el conocimiento sino por la experiencia y el cuestionamiento de ésta, siendo posible una aproximación al ser humano.
- El espectador tiene, ante las obras de arte, la posibilidad de aproximarse a ella; tiene la obra como problema: él debe permanecer en éste e irlo resolviendo por medio de su propio hacer.

Bibliografía

- | | |
|--|--|
| Akoschky, J. et al. (1998). <i>Artes y escuela</i> . Argentina: Paidós. | <i>tendencias en la enseñanza del arte</i> . Cali, Colombia: Instituto Departamental de Bellas Artes. |
| Blanco, P. et al. (comp.). (2001). <i>Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa</i> . Salamanca: Universidad de Salamanca. | Rodríguez, J. y Saavedra, H. (1988). <i>Reflexiones sobre animación. Experiencias pedagógicas en el museo</i> . Bogotá: Fondo Cultural Cafetero. |
| Camnitzer, L. (Maestro internacional invitado). (1995). <i>Memorias del seminario-taller nuevas</i> | Sennet, R. (1982). <i>La autoridad</i> . Madrid: Alianza Editorial. |

Educación artística y desarrollo artístico del niño

Margarita María Zapata Gutiérrez

Resumen

La educación artística posee una doble función: la social y la humanística. Esta dinámica, a veces contradictoria, puede afectar su verdadera esencia como aprendizaje intermediario entre el arte y la expresión natural en el niño. Si bien dichas funciones no son necesariamente opuestas, han de ser encaminadas para que el niño logre su desarrollo artístico.

Palabras clave: educación, desarrollo artístico.

Introducción

En la educación artística, es básico replantear una visión humanística en donde el niño, como eje de la enseñanza, pueda desarrollar plenamente sus aptitudes artísticas connaturales. Para ello es indispensable que el maestro conozca las diferencias entre las propuestas sociales y las humanísticas que hoy en día se vivencian en la escuela, al igual que conocer los diversos lenguajes expresivos del lenguaje artístico infantil, y las variadas formas de interpretación que posibilitan su lectura; del mismo modo, reconocer el arte de los niños como manifestación artística distinta del arte adulto.

Antecedentes

La reflexión surge a partir de mi investigación de grado sobre las teorías del desarrollo artístico del niño, trabajo meritorio de la Universidad de Antioquia 2006, representante por la Universidad en el concurso nacional “Mejores trabajos de grado Otto de Greiff 2007”, y merecedor del primer lugar en la categoría de pregrado en el “IX Premio Nacional de Educación Francisca Radke 2008”, texto que será próximamente publicado y difundido por el concurso.

La ponencia es una reinterpretación de algunas reflexiones encontradas en el estudio descrito, enfocada hacia las funciones de la educación de las artes y su relación con el desarrollo artístico del niño; hallando una relatividad permanente entre lo verdaderamente social y lo verdaderamente humanístico de esta educación, lo que conlleva a una pérdida de la individualización del proceso de desarrollo artístico, en pos de una pedagogía centrada en el aprendizaje del arte como medio para ampliar aptitudes creativas en otras áreas de interés social.

Este encuentro, unido a la reflexión sobre las diversas formas de interpretación del arte infantil, y el análisis de la misma como arte, brindan al docente la posibilidad de reconstruir nuevas sensibilidades hacia el objeto de la pedagogía artística y su repercusión en el desarrollo del niño en el área, quien muchas veces se ve afectado por su aprendizaje escolar.

Fundamentación teórica

El trabajo de grado está fundamentado en 16 estudios sobre el desarrollo artístico del niño, y otras lecturas. Recoge, además, análisis en diferentes campos como la psicología, la pedagogía, la lingüística, la semiología y el arte, que permiten una visión holística.

Entre los autores (ver referencias bibliográficas), se eligieron 9 para elaborar un análisis comparativo entre etapas de desarrollo artístico y tópicos del tema, el que finalmente arrojó datos muy importantes para la comprensión éste en el niño, de forma general y objetiva.

Problema

Educación artística y desarrollo artístico del niño

El avance social y el desarrollo tecnológico, han dado la pauta para la conformación de una pedagogía artística, de cara a los retos que impone el acelerado ritmo actual, donde las competencias básicas del estudiante se dirigen a la cualificación, la tecnificación y la tecnologización del aprendizaje artístico, y que, simultáneamente, busca favorecer la sensibilización y el apropiado desarrollo artístico del niño. Toda esta amalgama de búsquedas en el proyecto artístico educativo, está creando, paralelamente, una relatividad permanente entre *lo esencialmente humanístico y lo esencialmente social de la educación en arte*.

Lo esencialmente social del aprendizaje artístico. Se refiere a una pedagogía fundada en un sujeto pedagógico, en razón de la construcción de lo social: el arte como medio terapéutico o control disciplinario en niños sanos; como aprendizaje creativo, técnico, tecnológico, publicitario, industrial, artesanal, empresarial; o como potenciador de habilidades y competencias para laborar formal o informalmente en el futuro. Finalmente, el arte como aprendizaje cultural, ciudadano, participativo, democrático, etc., para crear identidad nacional, reproducción cultural, estereotipos, modelos y tendencias inter y transculturales.

Todas ellas formas de aprendizaje necesarias en el avance social, cultural, tecnológico, científico y económico, puntos de entrada y de salida al conocimiento como fuente de poder adquisitivo, control social, modelo de información y comportamiento, generando propuestas pedagógicas que finalmente preponderan la importancia de lo público sobre la construcción individual. Desde esta perspectiva multifuncional de la educación artística, teóricos como Herbert Read, proponen *la educación por el arte*, desde un enfoque funcionalista y pragmático.

La educación por el arte. No fragmenta el aprendizaje en áreas de desarrollo: las integra resaltando las cualidades del arte para mejorar los procesos educativos, ampliando su especificidad hacia aprendizajes indispensables para el desarrollo de la personalidad: el autodescubrimiento, la autoidentificación y la autoexpresión, como dimensiones del individuo necesarias para la integración dinámica y transformadora del medio, movilizándolo o desfavoreciendo, con ello, el desarrollo artístico, con conocimientos centrados en el aprendizaje creativo y técnico que pueden obstruir los procesos expresivos y dinámicos que genera el aprendizaje del arte, doblando las cualidades de éste, al servicio de un sistema educativo deficiente en didácticas y metódicas en otras áreas del saber.

En la propuesta, el estudiante experimenta, resuelve en su experiencia, y a partir del lenguaje codificado del saber adquirido, obtiene un aprendizaje productivo para su vida adulta. Todo ello conduce a un proceso de despersonalización de las aptitudes y de la conducta singular, e integra, paralelamente, al niño a la vida social. Es un proceso de socialización y de reciprocidad social; ambos, importantes procesos en el desarrollo humanístico y social del niño. Aunque dicha pedagogía artística atiende a la permanencia del tradicional funcionalismo social de la educación, da un paso importante frente a una educación artística que tampoco ofrece experiencias significativas.

Lo esencialmente humanístico de la pedagogía artística. No fragmenta la totalidad del niño en áreas de desarrollo: las integra. Se basa en una pedagogía focalizada en el estudiante

como eje central de la enseñanza, distinguiéndose de la anterior por su propósito de ir más allá de lo meramente procedimental y práctico, entendiendo la enseñanza del arte como un campo abierto a la autoexpresión del yo, la autoidentificación y el determinismo, como dinamizadores de aptitudes humanas, favorables al desarrollo de actitudes individualizadas y valores sociales necesarios en la configuración y reconfiguración de un individuo pedagógico ético, capaz de ejercer su dominio y personalidad.

Existe, además, una falsa tendencia humanística en la realidad escolar: “lo esencialmente libre”¹. Esta “tendencia oculta”, rechaza todo influjo externo, es una postura laxa frente al objeto de la educación artística, por lo común, basada en el método “hagan lo que quieran”. La metódica es inflexible: papel-lápiz-dibujo libre, la didáctica no existe y el currículo es insuficiente. Su origen podría tener relación con la insuficiencia de medios de índole pedagógico, político o económico.

La idea de la libertad expresiva es vieja. En el siglo XIX, el maestro Frank Cizek aislaba a los niños de toda influencia externa. Arno Stern la utilizó con los niños huérfanos de la II Guerra Mundial, motivándolos a hacer dibujos espontáneos. Lowenfeld aseguraba que el niño debería ser libre de elegir lo que le propone la figura del maestro, entendiendo la autoexpresión y la autoidentificación como componentes indispensables en el aprendizaje del Arte. Gloton y Cleró, también proclamaron la creatividad individualizada con un enfoque funcionalista. No obstante, las visiones actuales han desfigurado sus teorías o están poniendo en la práctica una educación artística carente de responsabilidad social y humana.

Lo esencialmente humanístico de la educación artística, se basa en la idea de que “el hombre es fin en sí mismo, y su perfeccionamiento, el fin de la educación”. Newman señala que “la formación del entendimiento, como lo mejor del individuo, le capacitará para desempeñar adecuadamente su fin en la sociedad”, no habría, pues, según esto, el peligro de un colapso social en la aplicabilidad de una educación artística humanizada.

Lo contradictorio de esta doble función de la pedagogía artística, es que ambas son compatibles, no obstante, distintas en su rango de posibilidad y acción. Es, de hecho, una dinámica peligrosamente abierta, y puede llegar a ser dañina para la formación artística del niño, eliminando la posibilidad de que la escuela sea el medio propicio donde él pueda desarrollar sus aptitudes artísticas, creándose la falsa creencia de que cualquier actividad creativa es adaptable al desarrollo artístico del infante, porque que si bien el arte es un producto creativo, éste no necesariamente es arte; de allí parten sus diferencias e intenciones educacionales entre modelos, procesos, productos, estrategias y resultados pedagógicos.

Para configurar y reconfigurar lo esencialmente humanístico y lo esencialmente social de la educación en artes, hay que ir al encuentro de una educación artística, capaz de integrar y desintegrar simultáneamente ambas funciones, ejerciendo nuestra sensibilidad pedagógica, para hacer posible que el niño descubra un aprendizaje integrado a sus búsquedas y su desarrollo artístico.

Dado que la expresión artística de los niños es connatural a su desarrollo humano, debe valorarse como un proceso integrado a lo individual y a lo cultural, y como experiencia sensible a todo aquello que le permite identificarse como individuo y como grupo, dependiendo en gran medida del adulto formador.

El desarrollo artístico del niño es sensible a las condiciones del medio, y es adaptable a un conjunto de normas, creencias y costumbres determinadas por las condiciones

1 No se confunda con la pedagogía de Arno Stern y su técnica basada en el dibujo espontáneo, que posee fundamentos metódicos y didácticos bien diferenciados, y que son acompañados siempre por el maestro que no interviene en el proceso creador.

temporales y espaciales de las mentalidades propias de cada cultura y época. También, es particularmente dependiente y sensible a los modelos educativos que controlan y ejercen su poder en él. Por ser una evolución individual, es igualmente determinado por un complejo sistema de relaciones psíquicas asombrosamente flexibles a las condiciones individuales que fluctúan entre el adentro y el afuera: mundo-interno, mundo-externo, trascendentalmente influido por el contexto, especialmente el escolar, la familia y los medios de comunicación. Es por ello que de acuerdo a una dialógica humanística entre individuo y medio, la educación artística, debe articular una propuesta pedagógica acorde su proceso de desarrollo.

El desarrollo artístico del niño se desenvuelve en dos sistemas interdependientes: *el desarrollo individual*, entendido como sistema interno, y *el desarrollo social*, entendido como sistema externo. Ambos flexibles a la edad y a las particularidades e individualidades del niño y su entorno.

El sistema interno. Comprende al niño como individuo completo, en transformación constante, como un ser que trata de descifrarse a sí mismo desde el principio de la autoidentificación, la exploración y experimentación de sí y del entorno. Este sistema mantiene una relación consustancial, constante y recíproca del sujeto con el sistema externo.

La educación artística, por tanto, debe hacer contacto con la propia vida del niño y su desarrollo integral, abriendo caminos hacia la evolución progresiva y sistemática de la sensorialidad, la percepción, la motricidad, la afectividad, la imaginación, la fantasía, la creatividad, el arte, la cognición, el lenguaje, la comunicación, la simbolización, la cultura, la sensibilidad, la emotividad, las creencias, la expresión, y todo aquello que transita en y por la vida del estudiante.

El sistema externo. Concebido desde una pedagogía artística que entiende al niño como sujeto completo que trata de descifrar su ambiente (no a la inversa). Activa un sistema psíquico igualmente abierto y rico, combinando medios, aprendizajes, entornos y lenguajes próximos, lejanos, conocidos, desconocidos, naturales, artificiales, familiares, sociales, culturales, globales, históricos, mentales, etc., que son marcos de referencia que actúan desde coordenadas móviles capaces de configurar y reconfigurar los espacios en donde el niño habita, sean estos estados mentales psíquicos, reales, virtuales, imaginarios o fantasmagóricos, a través de complejas relaciones internas, ayudándolo en la configuración de su identidad como individuo y como sujeto social.

El sistema externo y el sistema interno. Permiten la materialización de los signos del arte y mantienen una relación consustancial, bilateral, recíproca, constante y sistemática, porque construyen complejas redes psíquicas de intercambio de estímulos, percepciones, sensaciones, signos, símbolos, etc., que el niño descodifica a partir de los sistemas psíquicos de notación, representación y simbolización², y que le permiten hacer visibles los objetos mentales, los cuales exterioriza a través de su cuerpo, el lenguaje, el arte y la música, entre otros. Esta dinámica permanente, está estrechamente vinculada a su desarrollo integral, permitiendo

2 La *notación* hace referencia al sistema psíquico que permite que el niño materialice objetos y eventos mentales a partir de signos arbitrarios o abstractos no referidos al objeto como la matemática, la música o la escritura. La *representación*, como sistema psíquico que permite al niño materializar objetos y eventos mentales mediante signos gráficos, generalmente simbólicos e iconográficos. La *simbolización*, referida al proceso mental que permite al niño hacer visibles eventos u objetos psíquicos a partir de códigos culturalmente aceptados. Algunas teorías proponen un sistema que albergue las tres formas de lenguaje escrito, y la denominan sistemas de representación.

que elabore y reelabore, emociones, sentimientos, conocimientos, ideas, expresiones y todo aquello que percibe y siente del medio.

Los sistemas interno-externo, dentro del de la educación artística, también funcionan como referentes de su desarrollo ya que sintetizan los niveles de conciencia y autoconciencia del niño, manifestados en su obra infantil. De ahí que este desarrollo esté definido por etapas que deben ser consideradas al momento de ejercer la enseñanza infantil.

Es por ello que la evaluación pedagógica del arte escolar se vuelve ineficiente por esta vía; porque los aspectos cualificados y cuantificados del producto del proceso pedagógico artístico, no son resultados exclusivamente pedagógicos-teóricos-técnicos-estéticos-artísticos, sino producto de la relación subjetiva entre el niño, el medio y el modelo pedagógico.

Entendiendo la evaluación como una intermediación didáctica para valorar las respuestas del niño ante los estímulos pedagógicos, también se deben contemplar los aspectos educativos, psicológicos y socio-culturales que rodean los procesos creadores, siendo indispensable entender algunos modelos de análisis de la obra escolar, para dar cabida a una evaluación integradora de saberes, experiencias, ideas y sentimientos, que abran paso a una evaluación cualitativa del proceso artístico de los niños.

En primer lugar, hay que considerar que el lenguaje artístico del niño funciona, además, como fenómeno de construcción simbólica social. De esta forma, la interpretación mediada por el lenguaje es una negociación de sentido entre el niño-emisor-creador, el canal-objeto-obra, y el receptor-espectador-perceptor. Así pues, el lenguaje, como interpretación simbólica, posibilita múltiples lecturas y múltiples códigos. De este modo, el código personal del niño creador pierde continuidad al combinarse en el acto comunicativo: autor-obra-perceptor, que hallan distintas interpretaciones del mismo objeto artístico.

“El todo es distinto a sus partes”. El reconocimiento de esta capacidad de la obra infantil, antes que analizar los componentes individuales que la integran, permite entenderla como arte, porque la reconstruye en cada acto de interpretación.

La obra infantil no es, pues, un objeto artístico carente de significado; por el contrario, es polisemántica y remite a múltiples significados. Es por ello que vemos diferentes posibilidades de análisis según el campo o los espectadores que la interpretan. Independientemente de la intencionalidad o la espontaneidad de su autor, la obra es capaz de crear nexos simbólicos con el perceptor, que van más allá del acto creador infantil. Si bien desde las diversas interpretaciones, la obra infantil ya no refiere a algún objeto continuo en cuanto al valor simbólico que le da el niño durante el acto creativo, sigue transmitiendo un valor que no presenta enunciados declarativos o asertivos, exponiendo los valores de la experiencia del niño y su percepción frente a ella.

La obra infantil posee ciertas características comunes al arte adulto. En primera medida, conserva la relación sincrónica-diacrónica, en tanto objeto artístico.

Sincrónica. En tanto como objeto, es estable y constante en el tiempo. *Diacrónica.* En tanto como objeto, describe una sucesión de hechos. Por ello, posee un efecto histórico-atemporal en la medida que comprende distintos objetos, eventos y acontecimientos elaborados en diferentes niveles psíquicos de conciencia, mediatizados por diversos tiempos, medios, espacios y entornos reales, imaginarios, fantasmagóricos, ficticios, virtuales, etc., sincretizados en una representación material del objeto ausente, a través de signos, símbolos, significados y metalenguajes propios del arte como lo son los gestos, ideas, expresiones, comunicaciones y manifestaciones internas que se hacen visibles a través del lenguaje artístico.

La obra infantil, desprovista de una estética convencionalmente adulta, parece sucumbir ante un arte adulto tradicionalmente cerrado y restringido a un puñado de individuos.

Existen variados análisis, cada uno con propuestas interesantes; no obstante, cada uno supone una reflexión provista de intereses cercanos u opuestos a su riqueza artística.

Se propone, entonces, desde una visión abierta, el reconocimiento de cinco formas convencionales de análisis de una obra infantil: *El contemplativo emocional, el estético funcional, el psicológico proyectivo, el semiótico descodificador y el pedagógico evaluativo.*

Análisis Contemplativo Emocional. Más que un análisis es una percepción general de la obra, guiada espontáneamente por la contemplación ínter subjetiva a través de procesos psíquicos que descodifican, en niveles conscientes e inconscientes, los signos del arte infantil materializados por el niño, y que activan en el espectador (generalmente los padres), una imagen mental del objeto artístico, estrechamente ligada a la relación afectiva con el niño, o con la idea que se tiene de él (caso del espectador que no lo conoce).

Esta forma de análisis, está desprovista de interpretaciones objetivas, creando básicamente una respuesta emocional llena de sentidos y contrasentidos que determinan el rechazo, el desinterés, la aceptación o la admiración de la obra infantil.

El análisis estético funcional. Emplea, intencionalmente, los órganos perceptivos como medio para desplazar-se objetivamente por la obra, desensibilizando-se para analizar la creación como objeto desprovisto de particularidades subjetivas, y, así, objetivizar los signos del arte que cualifican el objeto artístico, desvinculando-se del niño creador mediante procedimientos psíquicos crítico-conceptuales, en su mayoría aplicables al arte adulto:

Manejo formal (estilo-formalización-esteticidad-técnica); influencia en el campo (originalidad-pertinencia-trascendencia); relación con el ámbito (concepto-arte-innovación); motivaciones (artista-proceso-producto); aceptación (reconocimiento-medio-historicidad). Análisis que, inevitablemente, conlleva a los estetas al concepto general de que el producto artístico infantil no es arte.

Esta postura común, especialmente entre adultos que poseen una visión crítica centrada en el *gran arte*, conciben el arte infantil como un conjunto circunstancial de signos plásticos organizados espontáneamente sin ninguna intención ni estructura conceptual. También, como resultado de esta postura, por cierto incompleta frente a los referentes evadidos en el análisis, se entiende que el arte infantil es un proceso inacabado, imperfecto e inmaduro o, en el mejor de los casos, una suerte de casualidad gráfico-expresiva.

Hallamos otra postura estética, la cual sostiene que las obras infantiles pueden ser similares al arte adulto por su expresividad y manejo espontáneo de las formas artísticas; las comparan, por ejemplo, con el primitivismo, la pintura rupestre, algunas obras de Picasso, etc. Existe, sin embargo, una gran diferencia: no carente de deseo e intensidad, al niño pequeño no le interesa el resultado, y al adolescente no le interesa la trascendencia. Al artista adulto, en cambio, le preocupa la innovación, subordinando la expresión al concepto; le atrae más el reconocimiento que la experiencia, controla su huella para ser histórico y obtener fama y fortuna. Esto es, quizá, la mayor distancia que separa ambos creadores, ambos actos y ambas intenciones.

El análisis psicológico proyectivo del dibujo. Busca interpretar el psiquismo del niño, la personalidad, los niveles cognitivos, creativos y de desarrollo. Este análisis emplea la percepción de la obra y su elaboración como instrumentos de cálculo de datos observables verificables y cuantificables, a partir de un modelo psíquico predeterminado llamado test. Es por ello que el análisis psicológico pierde terreno en la actualidad, puesto que, necesariamente, vacía en un molde psíquico a todos los niños.

El psicólogo es capaz de interpretar la obra infantil desde los diversos signos que el pequeño transmite mediante el dibujo; éste descodifica basándose en una guía de inter-

pretaciones básicas (test) previamente sujetas a las normas del juicio lógico operativo de su disciplina. El psicólogo, por tanto, no elabora objetos mentales de la obra; su interés radica en un hallazgo científico. Elabora lógicamente objetos mentales que relaciona con el niño, la vida de éste, la obra, el campo de análisis y la experiencia proyectiva. El análisis proyectivo inhibe intencionalmente el áurea de la obra infantil, que se esconde tras la mecánica búsqueda de rastros psíquicos para descifrarla.

El análisis semiológico descodificador. Propone la interpretación del conjunto de los signos de lo artístico representados en la obra, a partir de las relaciones que éstos puedan tener con la vida social del niño: él y sus nexos emocionales, culturales, familiares, etc. Estas características visibles en el dibujo a partir de las relaciones entre los signos iconográficos de la imagen y sus significantes icónicos y lingüísticos, son analizadas mediante un proceso sintáctico y semántico, posibles de ser codificables y descodificables, partiendo de un código semiológico común. No obstante, las potencialidades semánticas de la creación infantil, no siempre resultan clasificables.

La interpretación semiótica es una manera particular de interpretar, en determinado marco lógico, el producto artístico de los niños, lo cual, inevitablemente, también nos lleva a estandarizarlo o re-significarlo mediante códigos sociales clasificables.

El código semiológico constituye un sistema mixto del que participa el arte y el lenguaje, quienes al ser combinados poseen múltiples interpretaciones. El arte sería una construcción semiótica a partir de signos iconográficos³ y lingüísticos condensados en significados que, a su vez, poseen múltiples significaciones y comprometen realidades individualizadas y relacionadas con procesos de asimilación, al tiempo que asocia procesos socio-culturales que facilitan los procesos de asimilación, integración y adaptación.

El análisis semiológico cultural, si bien permite una lectura de la estructura significativa de los signos gráficos con respecto al mensaje de la obra infantil, impide, al igual que el análisis psicológico proyectivo, que ésta sea considerada arte, puesto que inhibe la capacidad de la obra para asombrar, individualizarse y construir un lenguaje propio, siguiendo un análisis que pretende encontrar en todas las obras de los niños, rastros de pinceladas de un mismo pincel.

El análisis pedagógico evaluativo. Posee una variada intención: por un lado, observa la obra desde su propia sensibilidad emocional; por el otro, como producto artístico. También la analiza como proceso artístico del niño, y de éste frente al grupo, así como frente a lo cultural. Además, la observa como respuesta a un estímulo pedagógico y, por último, la utiliza como instrumento de control.

En el proceso de interpretación de la obra escolar que hace el maestro, hace uso de la percepción y la combina con complejos procesos psíquicos que van desde la contemplación, el análisis estético, psicológico, semiótico y el análisis evaluativo. Es quizás la forma más compleja de análisis, puesto que combina y va más allá de todos los anteriores.

A la hora de evaluar, el maestro sabe que la autoexpresión es importante, pero los procesos prevalecen para que la expresión corresponda a una búsqueda. Reconoce la impor-

3 La autora Ana Salvador, argumenta que la única capaz de descifrar el arte infantil, es la semiología. Explicando, entre otras cosas, que los signos semióticos del arte infantil son iconográficos. Se opina que éstos no bastan para interpretarlo, ya que éste conjuga lo simbólico y lo no simbólico, lo iconográfico y lo no iconográfico, lo verbal y lo no verbal, lo escrito y lo no escrito. El sistema semiótico es, más bien, una connotación de los signos del arte con símbolos, ideas, imágenes, palabras, objetos, sentimientos y emociones que no son sólo culturales, sino de la totalidad del niño, variables en el espacio-tiempo. La iconografía no agota todos los signos del arte ni los del artista, simplemente los asocia.

tancia de la identificación, pero el niño debe aprender a canalizarla hacia los contenidos sin perder su natural expresión. Entiende que el alumno deja ver parte importante de sus sentimientos e ideas, pero no evalúa estos aspectos (aunque le preocupan), sino que valora la manera en que organiza los signos del arte para transmitirlos mediante el lenguaje artístico, y aunque tal vez no le agraden las *chicas súper poderosas* que la niña pintó, entiende que son modelos culturales que están asociados a su naturaleza infantil y a su diario vivir.

Al maestro también le interesa que el niño desarrolle aptitudes técnicas, estéticas, creativas y creadoras, por ello se sustrae de su emotividad (que no le falta) y objetiviza la información visual que percibe del objeto artístico. Pero a diferencia del crítico estético, el psicólogo o el semiólogo, el maestro toma en cuenta las características propias de la edad, los procesos individualizados, contextuales y culturales del estudiante, comparándolos, al mismo tiempo, con los procesos del grupo. De esta forma, obtiene una visión general que le permite medir los logros y deficiencias del aprendizaje, todo ello vinculado, simultáneamente, a algo importante: su percepción de artista que le impide abordar la obra sin sorprenderse.

La evaluación cualitativa de un proceso artístico escolar no es fácil; si el niño no halla estímulo en la nota y tampoco en la valoración de su trabajo, a veces, extraviado o devuelto con notas colosales y signos de descuido que desmeritan su obra, pierde interés. Si por el contrario la evaluación es superior a su esfuerzo, tampoco sentirá la necesidad de mejorar.

La evaluación es, además, un mecanismo de control, y aunque posea un valor subjetivo, es un valioso instrumento de dominio pedagógico; es una medida de los progresos y dificultades del niño y del grupo, de los avances y debilidades pedagógicas, es una herramienta activa para transformación y movilidad del aprendizaje artístico, dando pautas generales para la reevaluación de temáticas, actividades, etc. No es sólo un control disciplinar o un mecanismo de poder institucional; hay que dirigirlo hacia el control y el poder pedagógico, capaces de transformar en estímulos positivos, las dificultades de adaptación y aprendizaje.

Muchas de las deficiencias pedagógicas de la evaluación de la obra escolar, poseen rizomas extendidos hacia la experiencia misma del maestro: su tendencia plástica, su formación pedagógica y personal, deberían ser canalizados en beneficio del niño. Por otra parte, la deficiencia conceptual sobre el desarrollo artístico del niño, induce al maestro a evaluar intuitivamente con parámetros conocidos del arte adulto, completamente inapropiados.

Por ello, es necesario que el maestro comprenda más profundamente cómo se estructura la obra infantil y logre mediar su conocimiento en la realidad escolar. Para esto, se propone un análisis amplio, un diálogo abierto con la creación infantil, que no olvide a su creador, ni su proceso, ni el producto de éste.

De acuerdo a las posibilidades antes descritas de la percepción hacia la obra infantil, se puede concluir que también es metalingüística debido a que puede ser interpretada por diversos lenguajes. El metalenguaje puede cumplir la función de ayuda o guía para el perceptor o espectador que la descodifica, puesto que el interés genuino que poseen las personas, la psicología, la semiología, la estética, y la pedagogía, en hallar en la obra infantil un significado, es sin duda un esfuerzo por comprender al niño y su universo cambiante.

Podemos deducir, pues, que la obra infantil, como obra-objeto en tanto representación sensible a diferentes valores de interpretación y significado, es polisemántica, con un carácter dinámico y polifuncional, que se mueve en tres direcciones semánticas: como referente, objeto y significado. El entendimiento de esta coexistencia no es una confusión del concepto tradicional de la obra como lenguaje, sino que se funda en una observación amplia, abierta a dimensiones contemplativas, estéticas, lingüísticas, artísticas, psicológicas, semiológicas y pedagógicas. La obra infantil, entonces:

Es Referente. En tanto describe un objeto o una situación extralingüística, a los que remite el signo artístico creado por el niño desde la relación motivacional interna-externa, incluyendo: sensaciones, percepciones, emociones e interpretaciones simbólicas e icónicas.

Es Objeto. En tanto su materialidad física, y en tanto construye signos materiales y perceptibles a partir de gestos, huellas, trazos, colores, texturas, ritmos, etc., como signos diferenciados y especializados: signos gráficos (dibujo), signos corporales o semióticos (teatro-danza) y signos abstractos o arbitrarios (música-literatura), que pueden estar combinados.

Dichos signos psico-físicos de la expresión artística infantil, están asociados a procesos mentales de sintaxis que también coordinan capacidades intencionales técnico-operacionales, lógico-creativas, ludo-estéticas, senso-emocionales y psico-motoras, que hacen visible dicha síntesis. Por ello, los objetos de la creación escolar artística están limitados o motivados por el docente, e incluyen, tocan o combinan aprendizajes focalizados y sujetos al objetivo pedagógico, así mismo dependiente del modelo educativo.

Es significado. Puesto que describe nexos semánticos y de sentido, a nivel afectivo, ecológico, funcional, estético, artístico, sociocultural, etc., dinamizados o contraídos por el docente a partir del objetivo pedagógico y el modelo.

La existencia misma de la obra escolar, se relaciona y está directamente condicionada por el adulto formador, así como por las visiones y cosmovisiones que tenga del mundo, como aseguran Lowenfeld y Gardner.

Comprendiendo que los sistemas interno y externo (desarrollo Individual-desarrollo social) son consustanciados y crean un eco-sistema completo del niño, y que la escuela debe desarrollar pedagógica y equilibradamente ambos sistemas, hallaremos los medios propicios, enriquecedores y significativos que el niño necesita para ejercer su libertad creadora en el arte.

Es por esto que la funcionalidad de la pedagogía del arte, va más allá de mediatizar procesos y productos artístico-creativos favorables al desarrollo artístico del niño: es una búsqueda continua de estrategias que contribuyan a que el infante crezca mediante un proceso de autodescubrimiento artístico.

El autodescubrimiento del niño es, en buena medida, la visión idónea para poner en práctica una pedagogía artística abierta a las necesidades internas de expresión auténtica, que da salida a emociones, sentimientos, reflexiones e ideas, que van más allá de la expresión, la creatividad, la destreza técnica, o el conocimiento teórico.

El proceso de autodescubrimiento es, en sí, una vía externa de aprendizaje que accede al interior del alumno, en donde la pedagogía artística, como medio externo, posibilita el juego y el intercambio simbólico, la comunicación, el conocimiento, el rastro y la huella, la huella y la memoria, la expresión y la manifestación de lo interno y lo externo a través del arte.

Para ello, es indispensable una actitud consciente, continua y dinámica en permanente transformación y diálogo del qué hacer, cómo hacer, para qué hacer y dónde hacer, de la educación artística, que conduzca al docente y a la escuela a un descubrimiento incesante, flexible y sensible hacia el desarrollo artístico del niño.

Objetivos

Analizar la relatividad permanente entre lo esencialmente social y lo esencialmente humanístico de la pedagogía de las artes, con sus implicaciones en el quehacer pedagógico y el desarrollo artístico del niño, vinculando nuevos saberes en la interpretación de la obra infantil, para enriquecer esta práctica pedagógica y fomentar la valoración hacia las estéticas infantiles.

Preguntas de investigación

¿Es la educación en el arte el aprendizaje que le permite al niño desarrollarse artísticamente?

Métodos / modo de indagación

Se busca un uso planificado de la comparación para obtener conocimientos generales sobre el desarrollo artístico del niño, resaltando lo peculiar entre las teorías y señalando nuevos descubrimientos en su carácter singular o extraordinario. La comparación como método para observar un fenómeno humano imposible de cuantificar por su carácter cualitativo, permite crear una línea horizontal de interpretación continua en el tiempo y el espacio, dada la circularidad y movilidad del objeto de investigación. La interpretación continua, constituye una medida fija de interpretación más objetiva del fenómeno, sin omitir la mirada circular y cambiante propia del sistema.

Análisis de la información / resultados

Se utilizaron estrategias e instrumentos (tablas de análisis) en 4 niveles de comparación, usando el análisis cualitativo con el método comparativo por concordancia y diferencia según el caso, desde la similitud por analogía o por contraste, hasta el análisis sintético y el sistémico.

Resultados

Se hallaron un total de 19 conceptos extraordinarios sobre el desarrollo artístico del niño (entre 506), lo que devela la diversidad de posturas, análisis y enfoques del tema, dado el estrecho margen de criterios comunes y opuestos que develan la complejidad y relatividad del fenómeno, aportando con nuevos hallazgos y descubrimientos desde una visión amplia y objetiva. Los resultados del análisis relacional, están soportados en conceptos teóricos e interpretaciones posibles desde la experiencia y la percepción del fenómeno, sincretizando los valores hallados en el estudio. Dada su extensión, no se enuncian (el artículo de la ponencia parte justamente de los hallazgos sobre educación artística).

Conclusiones

“La escuela es el territorio real e imaginario donde el niño construye y reconstruye la experiencia artística: sea pues ésta, un espacio de libre creación”.

En el problema de investigación sobre las teorías del desarrollo artístico del niño, se encontraron, entre otras, serias dificultades en la educación artística actual y en la formación del docente de artes, que repercuten negativamente en la auto-expresión infantil, incluyendo, por ejemplo, el desconocimiento de pedagogías del arte, del desarrollo artístico del niño y la obra infantil, llevando a la práctica de una educación en las artes fundamentada en los aprendizajes teórico-prácticos del arte adulto y diversas pedagogías que no se enfocan el desarrollo artístico del niño.

La ponencia pretende crear una apertura a otras formas de ver y entender la función de la educación artística, su desarrollo y su expresión infantil, aportando con nuevas lecturas e interpretaciones del fenómeno, desde una postura holística, ética y crítica.

Bibliografía

- Fabregart, E. (1959). *La psicología del dibujo del Niño*. México DF: Ediciones. S .A.
- Foulquie, P. (1965). *La Psicología Contemporánea y el hombre*. Labor. S. A
- Gadner, H. (1993) *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gadner, H. (2000). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gloton, R. y Cleró, C. (1972). *La creatividad en el niño*. Madrid: Nancea S.A.
- Goleman, D. Kaufman y P. Ray M. (2000). *Nutrir la creatividad*. Javier Vergara.
- Gombrich, E. H. (1971) .*Freud y la Psicología del Arte*. Barcelona: Barral.
- Guimón, J. (2003). *Mecanismos psico-biológicos de la creatividad artística*. Descleé de Browder. S.A.
- Hernández, M. (2000). *Educación Artística y Arte Infantil*. Fundamentos.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Kapeluz.
- Lowenfeld, V. (1963). *El niño y su arte*. Argentina: Kapeluz. p. 202.
- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia: la construcción del significado*. Barcelona: Paidós. p. 322.
- Mura, A. (1959). *El dibujo de los niños*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Nun de N, Berta. (1995). *La educación estética del niño pequeñito: nivel inicial y primer ciclo de la educación general básica*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata. p. 201.
- Salvador, A. (2001). *Los dibujos de los niños*. México: Alfaomega. p. 78.
- Vigotskii, L. S. (1997). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. México: Fontamara. p. 120.
- Widlöcher, D. (1965). *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder. p. 228.
- Revista Arte, Individuo y Sociedad*. (2000) Anejo. Serie de monografías. Arte Infancia y sociedad.



Editado por el Fondo Editorial
de la Universidad Pedagógica de Colombia
diciembre de 2009

Se compuso en caracteres Calibri de 9,5 puntos
y se imprimió sobre papel propalibros de 70 gramos,
con un tiraje de 500 ejemplares.
Bogotá, Colombia

Educadora de Educadores