

# Cuadernos educere

## **Educación: formación docente y postmodernidad**

José Ángel López Herrerías; Armando Zambrano Leal; Enrique Pérez Luna; Carmen Aranguren R.; José Camilo Perdomo; Carmen Soto; Luz Marina Rondón; María Leonor Corradi; Norys Alfonso; Márquez Emilia; Mirfe Núñez; Milagros Moreno; José Armando Santiago Rivera; Aliria Vilera Guerrero; Nelly Álvarez Piña; Myriam Anzola; Roberto Donoso Torres; Deysy Carolina Ramírez Conde; Ruth Elena Quiroz Posada y Ana Elsy Monsalve.

Universidad de Los Andes  
Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente,

Cuaderno N° 7

Programa de Perfeccionamiento  
y Actualización Docente

Escuela de Educación

Universidad de Los Andes

2009

**Título de la colección** Colección Cuadernos Educere

Colección creada en 1998 por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

**Cuaderno** N° 7

**Título del cuaderno** Educación: formación docente y postmodernidad

**Serie amarilla** La formación docente y la educación permanente

**Autores** José Ángel López Herrerías; Armando Zambrano Leal; Enrique Pérez Luna; Carmen Aranguren R.; José Camilo Perdomo; Carmen Soto; Luz Marina Rondón; María Leonor Corradi; Norys Alfonso; Márquez Emilia; Mirfe Núñez; Milagros Moreno; José Armando Santiago Rivera; Aliria Vileira Guerrero; Nelly Álvarez Piña; Myriam Anzola; Roberto Donoso Torres; Deysy Carolina Ramírez Conde; Ruth Elena Quiroz Posada y Ana Elsy Monsalve.

**Director / Editor** Pedro J. Rivas

**Consejo editorial** Pedro J. Rivas  
Roberto Donoso  
Myriam Anzola  
Oscar Morales  
Ángel Antúnez

**Instancia editora** Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, PPAD y Programa de Profesionalización Docente, PPD, de la Escuela de Educación. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

**Compiladores** Ángel Antúnez y Pedro José Rivas

**Producción y edición** Fondo de Ediciones Universitarias. Mérida.

**Diseño de carátula** Luis Edgardo Márquez

**Diseño y diagramación** Freddy Parra Cepeda

**Impresión** Producciones Editoriales, C.A. Mérida-Venezuela.  
proredito@gmail.com

**Edición** 1a edición, enero 2009

**Tiraje** 1000 ejemplares

Reservados todos los derechos: Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, PPAD. Escuela de Educación. Universidad de Los Andes Mérida, Venezuela.

**Dirección** Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario "La Liria". Facultad de Humanidades y Educación, Edificio A, Piso 2. Oficina del PPAD. Teléfono: (0274) 2401870. Fax: 2401870

Mérida - Venezuela. educere@ula.ve, rivaspi@yahoo.com  
<http://www.saber.ula.ve/educere/cuaderno>

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY  
Depósito legal: LF 68420053701026  
ISBN COLECCIÓN 980-11-0768-5  
ISBN CUADERNO 980-11-0842-8

## *Índice*

Un cuaderno para mantener viva la memoria de un congreso . . . . .	5
Un congreso sobre docencia hecho palabra para la acción pedagógica . . . . .	7
Ver al docente desde nuevas miradas . . . . .	9
<u>JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS</u> Educación y Postmodernidad . . . . .	13
<u>ARMANDO ZAMBRANO LEAL</u> ¿Se puede formar a los profesores? Tres tipos de saber del profesor, formación y capacitación . . . . .	45
<u>ENRIQUE PÉREZ LUNA</u> Formación del docente y espacios de transversalidad. . . . .	57
<u>CARMEN ARANGUREN R.</u> El sujeto docente en el contexto social actual: desplazamientos de una identidad fragmentada . . . . .	69
<u>J. CAMILO PERDOMO</u> Ética y violencia en la vida cotidiana postmoderna . . . . .	85
<u>CARMEN SOTO, LUZ MARINA RONDÓN</u> Evaluación social del proyecto educativo de inglés en las Escuelas Bolivarianas en los municipios Rangel, Santos Marquina, Libertador y Campos Elías del estado Mérida . . . . .	95
<u>MARIA LEONOR CORRADI</u> El aprendizaje temprano del inglés: una propuesta educacional integral . . . . .	109

**NORYS ALFONZO**

Literatura, pedagogía y formación . . . . . 119

**EMILIA MÁRQUEZ, MIRFE NÚÑEZ, MILAGROS MORENO**

Formación docente e investigación: alternativas  
para recrear las prácticas docentes en el Programa  
de Profesionalización Docente de la Universidad de Los Andes . . . 131

**JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA**

Concepciones de los estudiantes sobre  
su formación docente en Geografía y Ciencias de la Tierra . . . . . 143

**ALIRIA VILERA GUERRERO**

Formación docente y responsabilidad social universitaria:  
algunas consideraciones . . . . . 159

**NELLY ÁLVAREZ PIÑA**

Concepción pedagógica para fortalecer  
la formación del docente de los Núcleos Escolares Rurales  
de la Primaria Bolivariana en el valor Educación y Trabajo . . . . . 173

**MYRIAM ANZOLA**

El desafío de la universidad en América Latina . . . . . 185

**ROBERTO DONOSO TORRES**

La postmodernidad: sus amenazas y desafíos para la educación . . . 195

**DEYSY CAROLINA RAMÍREZ CONDE**

Entornos virtuales en la formación docente . . . . . 209

**RUTH ELENA QUIROZ POSADA**

Enseñanza de las Ciencias Sociales  
en clave de formación ciudadana . . . . . 229

**ANA ELSY DÍAZ MONSALVE**

La formación integral:  
una lectura necesaria desde la pedagogía y la investigación . . . . . 255

## ***Un cuaderno para mantener viva la memoria de un congreso***

La Universidad de Los Andes presenta al magisterio venezolano y de América Latina el compendio 'Educación: Formación docente y Post-modernidad' escrito por los conferencistas nacionales e internacionales y ponentes que participaron en el I Congreso Internacional de Formación Docente, evento realizado en la ciudad de Mérida, durante los días 5 y 6 de noviembre de 2008, el cual estuvo dirigido y organizado por el Programa de Profesionalización Docente, PPD, de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación.

La Colección Cuadernos EDUCERE, publicación no periódica de la Escuela de Educación, adscrita al Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, PPAD, se honra en editar este magnífico trabajo que compila la memoria del pensamiento, la palabra y la escritura de importantes pedagogos y teóricos de la educación de Colombia, España y Argentina; así como de educadores y pensadores venezolanos que dejaron sentir su palabra aleccionadora y sus profundas reflexiones llenas de experiencias pedagógicas.

El presente compendio, identificado como Cuaderno No. 7, inaugura la **serie amarilla** de la Colección Cuadernos EDUCERE, que aspira a mantener viva y fresca la memoria del I Congreso Internacional de Formación Docente que sirvió para instalar una línea de pensamiento para que la pedagogía crítica puede expresarse frente al paradigma educativo dominante en nuestras universidades.

Esta colección es una producción universitaria autónoma, independiente, que se inscribe en una política editorial alternativa destinada a buscar medios versátiles y expeditos que posibiliten la producción de libros sin fines de lucro, con mínimos costos, accesibles a la población magisterial, pero garantizando calidad pedagógica y pertinencia social.

Esta labor de promoción y divulgación del saber pedagógico expresa un gesto de desprendimiento y solidaridad entre los Programas de Perfeccionamiento y Actualización Docente, PPAD y Profesionalización Docente, PPD, adscritos a la Facultad de Humanidades y Educación, que son las instancias coeditoras del Cuaderno y que ensayan desde la cooperación el esfuerzo multiplicado por la voluntad de trascender aquellas prácticas burocráticas de la producción del libro universitario.

La producción de este Cuaderno estuvo a cargo de la Fundación del Fondo de Ediciones Universitas en el marco de aprovechar los esfuerzos académicos sustentables y en la dirección de promover una cooperación universitaria sin protagonismos, ni figuraciones, ni imposturas.

Pedro Rivas

Coordinador del Programa de Profesionalización Docente

Noviembre/2008

## ***Un congreso sobre docencia hecho palabra para la acción pedagógica***

El Programa de Profesionalización Docente de la Universidad de Los Andes, PPD, en esta nueva etapa, sin duda alguna constituye una modalidad inédita en nuestro sistema de educación superior para el mejoramiento profesional de quienes egresan con carreras distintas a la formación docente de nuestras universidades nacionales (públicas o privadas).

El diseño curricular que se prescribe contiene revisiones necesarias y adecuaciones al Diseño Curricular General de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes para la formación docente, abriendo siete nuevas menciones. La selección de las menciones se adapta a los requerimientos de la Educación Bolivariana categorizando las siguientes áreas: Educación integral; Ciencias sociales; Ciencias naturales, Matemática y tecnología; Lengua, cultura e idioma; Ecología y educación ambiental; Educación para el trabajo y Desarrollo endógeno; y Ciencias de la salud.

Recuerdo ahora, que hace aproximadamente un año y medio, cuando un grupo de profesores de la Facultad nos decidimos a asumir este compromiso, entregamos, durante meses, tiempo y trabajo a la organización de las múltiples tareas, (administrativas, académicas, etc.) que implicaba el lanzamiento de siete nuevas menciones dentro de la carrera de Educación. Todo esto se hizo con el espíritu de querer hacer lo mejor posible, aunque en este intento nos quedásemos cortos.

La formación profesional en el PPD busca orientar al futuro docente hacia los siguientes fines: estudiar diferentes estrategias de integración de conocimientos científicos y humanísticos a las actividades de aula; construir un pensamiento argumentativo, crítico y creativo en la búsqueda de un conocimiento para la comprensión y transformación de

la realidad socio-educativa; desarrollar y confrontar experiencias y situaciones didácticas que permitan reflexionar sobre valores y actitudes fundamentales en la formación docente, que harán posible el ejercicio idóneo de los diferentes roles que se deben asumir en la institución escolar.

La realización de este I Congreso Internacional de Formación Docente, es parte de nuestro compromiso político-académico en relación con la formación pedagógica, científica y humanística del docente venezolano, es decir, ***USTEDES***.

Ángel Antúnez

Coordinador del Programa de Profesionalización Docente



## *Ver al docente desde nuevas miradas*

Presentamos este Congreso Internacional de Formación Docente bajo la diligente coordinación del Dr. Ángel Antúnez, Coordinador del Programa de Profesionalización Docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. En esta publicación de las Memorias del evento, se recogen las principales ideas que han orientado su intención y el espíritu con que fue concebido.

Así nos encontramos con un corpus teórico de conocimientos elaborado desde las más actualizadas tendencias que rigen los planteamientos en torno a la educación como tema de estudio de connotados pensadores. A mi entender, dos vertientes han trazado sus recorridos desde perspectivas igualmente importantes para la reflexión necesaria en torno al tema que nos ocupó durante estos primeros días de este mes de noviembre.

Una vertiente dedicada a la revisión y reflexión de los postulados teórico-filosóficos concebidos en el marco de la postmodernidad, relativos a la ruptura de paradigmas, a la consideración de la otredad, al reconocimiento de la complejidad como eje múltiple circunscrito tan sólo por la disimilitud de las perspectivas, y a la inter y transdisciplinariedad como formas de conceptuar y concretar las ciencias pedagógicas en pro del ethos requerido, como un constituyente fundamental en el ser docente; la otra, que estima novedosos enfoques para una nueva praxis del hecho educativo, evalúa y presenta la concreción de otra didáctica posible ilustrada en experiencias fundamentadas.

En relación con la primera vertiente de análisis, ubicamos los planteamientos del conferencista central: Dr. José Ángel López Herrerías, quien en su cátedra “Educación y postmodernidad” nos proyecta en la metamodernidad para superar los límites de la razón epistémica de la

modernidad, y comenzar a ver al ser humano como razón ética más que epistémica.

En ese mismo camino encontramos al Dr. Enrique Pérez Luna de la Universidad de Oriente, quien nos invita a trascender las ideas positivistas y a reconsiderar la alteridad, a “reconciliarnos” con nos-otros mismos, mientras nos re-conocemos en el ser de otros bajo una concepción ética de lo humano. Es el mismo plano de las ideas en que se sitúa el Dr. Roberto Donoso de nuestra Alma Mater quien enfoca los *malestares y desafíos* que las implicaciones epocales acarrearán para la formación del docente; muy relevante aparece en el mismo sentido, el planteamiento de la Dra. Carmen Aranguren quien alude a la forma en que ese contexto ha ido fragmentando la identidad del docente a partir de mutaciones conceptuales que ha sufrido en las representaciones que se tienen sobre su forma como ser social.

El Dr. Armando Zambrano Leal de la Universidad de Santiago de Cali nos pregunta ¿Se puede formar al docente? Con lo cual nos interpela sobre esa posibilidad desde tres tipos de saberes imprescindibles en su formación y capacitación. Es en esa misma línea que planteamos el desafío de la universidad como formadora de formadores, desde una visión latinoamericana en una ponencia de la autora de estas líneas que “exige la exigencia” a los docentes, de desarrollar una visión integradora de la realidad desde una perspectiva axiológica de la vida. Ideas complementadas por la Dra. Aliria Vilera de la Universidad Central de Venezuela quien hace consideraciones sobre la responsabilidad de la universidad en este compromiso. Esta perspectiva queda enmarcada con los aportes del Dr. Camilo Perdomo del Núcleo Rafael Rangel de la Universidad de Los Andes, quien dimensiona el reto de esa formación en el contexto de la violencia de la vida cotidiana postmoderna y la necesidad del desarrollo ético.

La segunda vertiente de reflexión, se orienta más hacia las posibilidades del hacer.

En ella participan la Prof.<sup>a</sup> María Leonor Corradi, Coordinadora de las Escuelas Plurilingües de la ciudad de Buenos Aires, quien nos presenta cómo una segunda lengua permite a los niños construir y entender sentidos, un estudio en la misma línea nos expone la Prof.<sup>a</sup> Camen Soto desde la experiencia de las Escuelas Bolivarianas en Venezuela en tres municipios del estado Mérida, y otro similar, la Prof.<sup>a</sup> Nelly Álvarez de la Zona Educativa quien expresa la necesidad de formación de docentes de estas escuelas en los núcleos escolares rurales, experiencias que

son complementadas por ideas como las de la Dra. Norys Alfonso de la Universidad de Oriente quien entiende necesarias las múltiples representaciones del mundo y de la vida para la formación del ser desde una postura estética y no desde la mirada tradicional que debe superar el telos tradicional de la enseñanza-aprendizaje.

En el área referida a las Ciencias Sociales, el Dr. Ángel Antúnez, anfitrión de este significativo encuentro, profundiza en la idea de la reorientación pedagógica desde la formación ciudadana y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Postulados análogos nos presenta el Dr. José Armando Santiago del Núcleo Pedro Rincón Gutiérrez de la Universidad de Los Andes, cuando nos demuestra las concepciones de los estudiantes de Geografía y Ciencias de la Tierra formados en el Núcleo Pedro Rincón Gutiérrez de la Universidad de Los Andes en Táchira. Merece un apartado especial el mencionar trabajos realizados desde otras latitudes como son los de la Prof.<sup>a</sup> Ana Elsy Díaz de la Universidad de Antioquia.

Para terminar, mencionamos la presentación de algunas figuras protagónicas de esta nueva etapa que inicia el Programa de Profesionalización Docente, el trabajo de las profesoras: Emilia Márquez, Mirfe Núñez y Milagros Moreno sobre “Formación Docente e Investigación” que recoge la visión formativa que el Programa persigue desde la práctica desplegada por los docentes destinatarios de nuestra acción, fundamentadas en su trabajo a partir de los nuevos planteamientos a los que han sido expuestos en una experiencia construida desde la veteranía que da la práctica, recreada a la luz de nuevos conocimientos.

Mi reconocimiento a mi colega y amigo el Prof. Ángel Antúnez por invitarme a compartir esta iniciativa de implicaciones ineludibles para el país y el continente, implicaciones que queremos exponer ante una humanidad confusa que requiere de nuevas miradas ancladas en el futuro que soñamos.

De aquí en adelante está todo por hacer.

Myriam Anzola  
Mérida, noviembre de 2008



## ***Educación y postmodernidad***

***José Ángel López Herrerías***

*Universidad Complutense de Madrid (UCM).*

*jherrer@edu.ucm.es*

### **RESUMEN**

La educación, ya como fin, valores a alcanzar, ya como medio, por ejemplo, el profesorado, requiere aceptar una visión del mundo en la que tenga cabida un horizonte de sentido, de valor, que trascienda los intereses de lo inmediato y los logros de lo que convenga. Precisamente, en cuanto que la definida *post-modernidad* considera la experiencia de la vida como una acción relativista, coyuntural, oportunista, sin los referentes de los “grandes relatos”, la educación aparece en crisis de dudas, de horizontes, de sentidos. Educarse, ¿para qué y cómo? Los profesores, ¿quiénes, para qué, a través de qué?

Desde esta conjunción de crisis y de problemática es necesario plantear una alternativa a la experiencia cultural de la *post-modernidad* para animar el sentido y el contenido de las propuestas educativas y de las acciones del profesorado. Esa alternativa, denominable *meta-moderna*, en cuanto que supera los límites de la razón epistémica de la *modernidad* y de su crítica *post-moderna*, se caracteriza por ver al ser humano como una experiencia *gramatical* y como una *razón* más *ética* que *epistémica*.

El humano de esta *razón ética* se caracteriza por existir para ser cooperativo más que competitivo. Por vivir más desde el *logos*, *palabra*, intercambio, diálogo, búsqueda, que desde el *logos*, *razón*, verdad poseída que se impone. En esta identidad *meta-moderna*, la educación es una propuesta de hermandad interhumana y los profesores animadores de un crecimiento holístico de la persona, de modo que ninguna funcionalidad mediadora supere el valor radical de la realidad personal.

**Palabras clave:** educación holística, postmodernidad, metamodernidad, valor, profesorado, razón epistémica, razón ética.

## ABSTRACT

The education, as a but, values to achieve, as a jeans, for example, teachers, requires to accept a view of the world in what is an horizon of sense, of value, that trascends the immediate interests and the profitable attainments. Provided that the known postmodernity analyzes the experience of living as a relativistic action, without the references of the “great reports”, the education comes into sight in crisis of doubts, of senses. To educate, for what and how? Teachers, who, for what, about what?

From this conjunction of crisis and of problems is necessary to establish an alternative to the cultural experience of the postmodernity for encouraging the sense and the subject of the educative proposals and the teachers’ actions. This alternative, called metamodernity, provided that overcomes the limits of the epistemic reason of the modernity and the postmodernity, it is characterized for seeing to being human as a grammatical experience and as a reason more ethics than epistemic.

The person of this ethics reason is characterized for being for the cooperation more than the competitiveness. For living more from the logos, word, dialogue, than from logos and reason of dominant truth. In this metamoderne identity, the education is a proposal of fraternity and the teachers mediators of a pupils’ holistic development, so that not a thing it exceeds the radical value of the personal being.

**Key words:** Holistic education, postmodernity, metamodernity, value, teacher, epistemic reason, ethic reason.

## ¿QUÉ OCULTA EL TÍTULO?

Que si educación es proyectarse en el afán de crecer y perfeccionarse como persona, y esto requiere mostrar y aceptar que algo *vale* más que otro algo, educación y post-modernidad no parecen términos fácilmente compaginables. Es una conjunción para el problema, para el debate, para la reflexión crítica. Y es que nuestro tiempo de asumida presencia *después* de la *modernidad* no parece en sí mismo válido para ser educativo. O replantea el qué y el cómo de la educación. Es un tiempo desprendido de sentido o, al menos, con un sentido muy *sui generis*, dependiente. ¿En qué nos puede provocar crecimiento y potenciación humanos una psico-socio-cultura, esto es, un estilo de vida, que cree y entiende sólo de lo que oportunamente favorece? Esto es, un estilo de vida, un pathos, que se gobierna por conveniencias, intereses, vacíos y

capacidad de persuasión manipulativa (Lipovetski, 2000). Un tiempo bastante reducido de sentido. Cansados y hastiados de *grandes relatos* (Lyotard, 1975) hemos aceptado quedarnos *barrocos* e indefinidos. Barrocos porque mostramos más hojarasca, superficialidad, adorno y alboroto, que líneas de fuerza y de proyección en los estilos de vida que realizamos. Indefinidos porque aceptamos reconocernos como actores, más que sujetos, de un tiempo cultural –humano– que va detrás de otro, *post*, pero que por sí mismo se define poco.

El reto es preguntarnos ¿qué educación debemos proponer y animar para un mundo creencial y representativo en que la verdad es lo que se es capaz, –poder–, de imponer en el ambiente comunicativo? En que la belleza es lo que se consigue imponer apelando a los esquemas perceptivos y selectivos más básicos y rudimentarios de la compleja evolución humana. Lo cual, evidentemente, provoca una reducción de las mejores posibilidades y manifestaciones del espíritu humano. Y en que la bondad es aquello que permite a individuos o grupos construir formas de vida seguras, dominadoras y mantenedoras de un mundo dividido entre poderosos y podidos, entre seres satisfechos y seres lastrados de pobreza, analfabetismo, enfermedades, violencia y destrucción.

De forma complementaria, es necesario recordar que la educación, tema perenne de la experiencia humana, tuvo en el contexto de nuestra cultura occidental un fuerte parentesco con el gran momento *moderno* de la Ilustración. Educarse para alcanzar la liberación de la especie humana. Educarse para conseguir romper las ataduras de la esclavitud de las creencias, de la ignorancia, del sometimiento político. Y educarse para alcanzar otros niveles de humanismo en que los hombres se atreviesen a saber y a salir de “la autoculpable minoría de edad”, que Kant expresaba en magnífica frase: “Atrévete a saber”, *sapere aude*. O conseguir como recordaba el también ilustrado Herder que *anthropos*, que significa *el ser que mira hacia arriba*, alcanzase realmente ese valor de autonomía, independencia y libertad, que significa dicha etimología (Maestre, 2007, pp. 17, 63).

Entonces, ¿de qué educación hablar y qué educación proponer si *post-modernos* estos tiempos parecen cargados de un lastre también *post-educativo*, poco o nada educativo? Es el magnífico reto de nuestro tiempo: ¿cómo pensar, orientar y proponer la educación para estos tiempos *postmodernos*, que parecen indicar modos de vida de escasa o nula pretensión perfectiva, espiritual, humanista? ¿En estos tiempos *post-modernos* hacia dónde hacer pender, hacer pesar, el valor de nuestro

mundo de sentidos, de valores, de proyección educativa? Hoy, ¿hacia dónde pesa nuestro espíritu?

### ¿QUÉ SENTIDO TIENE LA CONJUNCIÓN “Y” ENTRE ESOS DOS CONCEPTOS?

Es una conjunción que muestra la complejidad de las relaciones entre *educación* y *postmodernidad*. De un lado, puede considerarse una “y” copulativa: ¿qué añade *postmodernidad* a *educación*? Mas, de otro lado, puede verse como una “y” adversativa: ¿pero qué dice *postmodernidad* respecto de *educación*?

Inicialmente, en una primera impresión a falta de ulteriores análisis, *postmodernidad* añade a *educación* cierta conciencia de cambio, de búsqueda, de apertura hacia la creatividad. Si la visión *postmoderna* de la existencia está considerada y vivida *después* de la modernidad, eso significa que la vida se considera como algo desligado, *posterior*, de los principios de valiosidad universal en que la *modernidad* descansaba. La propuesta educativa vista desde la *postmodernidad* señala un recorrido de incertidumbre, de búsqueda, de nueva ventana abierta por donde pueden entrar “la luz y el viento”, según metáfora de León Felipe (López Herrerías, 2003, p. 24). Y eso puede considerarse como un valor, como algo válido para la realización de la compleja, entrópica y deficiataria existencia humana. Tener la oportuna conciencia de hacer posible la renovación, la superación de esquemas inamovibles, que podían gravar de inmovilismo y, en consecuencia, de dolor trágico el convivir de unos con otros y con la *madre tierra*.

Sin embargo, desde la perspectiva adversativa, el *pero* de la “y” advierte, por el contrario, que educarse en tiempos de *postmodernidad* es un esfuerzo sin sentido, es un recorrido sin propósito. Y es que ¿para qué educarse, cómo educarse, con quién educarse, si no hay modelos, si lo valioso, ya como fin, ya como medio, existe en la medida en que aquí se define lo valioso desde el vacío de la mera dependencia oportunista? El valor de todo en la vida *depende* del *depende* desde lo que cada asunto se analice y decida en la existencia. La libertad, la justicia, la igualdad, la dignidad, la debida fraternidad de unos con otros, *depende* de que se atiendan o no si lo que se vive culmina en algún provecho para algún grupo de poder establecido, –o persona–, capaz de imponerse. Pero, ¿de qué educación hablamos si aceptamos quedarnos en los tiempos *de después* de la modernidad, sin ulteriores exigencias de análisis y de



nueva indagación? ¿Qué educación para ser humanos débiles, movidos por los vientos de los intereses, exigencias, creencias, adoptados por conveniencias de lo inmediato? ¿Qué educación para ser seres vacíos, débiles de exigencias afectivas y morales, desprovistos de anclajes valiosos, siempre al servicio de aquello que el momento imponga como criterio de valor? ¿Qué educación en un contexto de cultura en que lo creído y lo pensado tiene el trasfondo de las arenas movedizas, que en cada caso cambia en función del único criterio de valor: conseguir aquello que en cada caso sea el objetivo? Claro está sin atender a referencias que puedan ser árbitro del horizonte de respeto humanista que todo ser exige, aunque no tenga poder, aunque no sea un foco de temor, ni pueda presentarse como un sujeto dominante de las reglas de juego establecidas para salir adelante en cada circunstancia.

Conocida esa dualidad de suma y de oposición, de cópula y de aver-sión, el interés de este discurso sobre qué escuela y profesorado, qué *educación*, requiere el mundo cultural dominante de la *postmodernidad*, se puede ver como una *suma*, qué hacer, desde la *oposición*, la consideración adversativa. Y así recordando la tradicional construcción aristotélica de las cuatro causas –formal, final, material y eficiente–, podemos hacernos las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué reta la *postmodernidad* a la *educación* como formalidad?
- b. ¿Qué reta la *postmodernidad* a la *educación* como fin?
- c. ¿Qué reta la *postmodernidad* a la *educación* como materia, contenido?
- d. ¿Qué reta la *postmodernidad* a la *educación* como motor, como fuerza?

## REPASO ANALÍTICO DE LOS CONCEPTOS

Aunque he preferido comenzar desde el uso, entiendo que es el momento oportuno de acercarnos de manera más solvente al significado de los términos que articulan estas reflexiones: *educación* y *postmodernidad*.

Primero *educación*. Término muy usado con múltiples definiciones, en función de autores, cosmovisiones, ya en consideración sincrónica o diacrónica. En el intento de, fenomenológicamente, acercarnos al objeto, en la medida compleja en que esto es posible, el término e-duca-ción, en los tres elementos léxicos diferenciados, encierra con claridad

la consideración de los componentes de la experiencia que de hecho se hacen presentes en todo proceso educacional. Así, e-duca-ción dice lo siguiente:

- a. -ción, sufijo latino *-tio*– que aporta la significación de que se hace referencia a algo abstracto, general: que hablamos de e-duca.
- b. -duca–, del verbo latino, *duco*, *-as*, *are*, *guiar*, *conducir*: es el conjunto de medios, de ayudas, de experiencias, que se hacen presentes en todo proceso humano, y en este caso, en el hacer educacional.
- c. -e–, la preposición latina “ex”, “e”: se escribe con “x” cuando sigue un lexema que comienza por vocal, de lo contrario, sólo una “e”. Hace referencia a dos componentes de la experiencia educacional:
  - C1) el “desde” sujeto que se educa, el educando, la persona, el *quién*;
  - C2) el “desde/hacia” que se propone como valor a alcanzar: es “desde” porque es la referencia *desde* la que se anima el proceso, y es *hacia* porque es el punto de mira *hacia* el que se intenta realizar toda la secuencia de experiencias para llevar a cabo el proceso educacional.

Una aproximación aplicativa que en ejemplo nos concreta la secuencia anterior: hay e-duca-ción cuando un sujeto –“e”–, se propone aprender, incorporar en el bagaje reflexivo y activo de su personalidad (C1) conductas afectivas valiosas, el otro aspecto “e” (C2), y para ello participa en un programa pedagógico en el que un educador experto propone la realización de diferentes experiencias y acciones, *medios*, (b), que le permitan tener la vivencia de esos aprendizajes. Presentes los tres componentes referidos: 1) el educando, el “desde” personal; 2) el valor, el “desde” simbólico elegido; y 3) los medios, los *duca* decididos para la realización del proceso: que el sujeto desde su experiencia avance hacia la nueva conducta señalada. Esto es, llevar a cabo una secuencia de perfeccionamiento personal, ya cognitiva, ya afectiva, ya estética, ya ética, o como es deseable, holística, en cuanto que afecte a las complementarias dimensiones de la compleja realidad del espíritu humano. De esa visión del término e-duca-ción se derivan dos axiomas, base del conocimiento pedagógico:

- a. El axioma de la presencia: que toda propuesta pedagógica para ser realmente educativa requiere la necesaria expresión de los

componentes referidos. Este axioma es la expresión más pertinente del conocimiento pedagógico en cuanto tal. Todo proceso educacional requiere ineludiblemente que estén concretados y conocidos esos tres aspectos señalados: el sujeto que se educa, la referencia valiosa hacia la que se orienta y los medios necesarios para hacer real el proceso del sujeto hacia el valor. Toda acción educativa es inviable, o al menos limitada e ineficaz, si alguno de los componentes señalados queda oculto o desatendido. Puede que en muchos aspectos de la educación actual sea intenso el afán por reconocer los medios. Sin embargo, al mismo tiempo, puede que el reconocimiento de los sujetos, y, sobre todo, la expresiva relevancia de los valores quede oculta, o cuanto menos rutinaria o burocratizada, con los efectos negativos que ello comporta.

- b. El axioma de la coherencia: la necesaria congruencia de los tres componentes presentes. Este axioma se basa en el conocimiento relacionado con las ciencias humanas, además de la sistemática del conocimiento pedagógico investigado y acumulado. Este axioma afirma que todo programa pedagógico requiere adecuada relación de significado y de acción entre los ya referidos componentes en el axioma pedagógico de la presencia.

Conocido lo que es la educación, ¿qué reta y qué aporta la *postmodernidad* a los dos axiomas de la educación? Saber qué aporta requiere conocer qué significa la *post-modernidad*. Es el asunto que sigue.

Es un concepto que indica temporalidad: algo que está colocado después de la modernidad. Así, una breve aproximación desde ésta. Que la *modernidad* es la expresión de la tradición racionalista occidental y de sus parámetros tradicionales de objetividad, verdad y racionalidad. La representación que creía en el progreso y que con el crecimiento del saber dominaría el bien y se podrían controlar las posibles consecuencia negativas.

Así, *post-modernidad* es ponerse de forma descreída *después de* eso y así considerarse como una reconceptualización crítica de la *modernidad*. Es el acercamiento al escepticismo. Es una actitud de apertura, de cambio, de crítica, de relativización. Si los “grandes relatos” de la objetividad conocida por la substancialidad racional nos han abocado a las monstruosidades vividas, –violencias, hambres, pobrezas, holocaustos–, lo oportuno es dejar de creer. O vivir la experiencia de que “la verdad ríe” (Eco, 1980). El escepticismo es vivir la posibilidad de

lo nuevo. Nueva moral, nuevo conocimiento, nueva sociedad, nueva crítica, nueva ética. Habría que decir, un nuevo ser humano.

Mas, si la *postmodernidad* se mantiene en el ámbito de la racionalidad, ahora descreída y dubitativa, deriva en el horizonte sin horizonte de la *cultura del simulacro*. Del desengaño de la racionalidad *moderna* volamos hacia otro cabo de la racionalidad *postmoderna* en que no hay realidades a las que sujetarse, ser sujeto, sino interpretaciones de interpretaciones de las que, en cada caso, somos intérpretes momentáneos y oportunos. Depende.

### ENTONCES, ¿PARA QUÉ Y CÓMO EDUCARSE?

Si los valores (“e-“) no valen, se consideran desde el horizonte de una racionalidad descreída y desanclada de todo punto de referencia de sentido. Todo ha sido destrucción y monstruosidad, ¿qué se puede esperar de esa razón epistémica, vacía de eticidad? Si la razón *moderna* era impositiva y dominadora por exceso, la razón *postmoderna* pretende dominar por carencia, por descrédito. Nada vale en sí. Toda racionalidad es oportunista y coyuntural. Si, además, en ese contexto creencial e ideológico no hay presencia, –no tienen sentido–, de modelos, de referencias cargadas de valor, ¿qué pueden aportar los educadores, los padres, los profesores? No se espera nada de ellos. Los padres pasan a ser nutricios y sustentadores del mercado consumo de la publicidad que cose y nos aglutina a todos. Los padres son oportunidades de compra, de satisfacción del mar sin fondo de los afanes posesivos de los espíritus infantiles y juveniles azuzados y raptados por la incansable publicidad.

A su vez, los profesores pasan a ser burócratas coordinadores de unos tiempos de control y de presencia organizadora de la sociedad, para que el ritmo productivo económico se mantenga. Los profesores desde fuera han sido minados en la propia imagen de su valor, dado que parece que sobran puesto que no aportan “diversión”, “consumo”, “facilidad”. Y desde dentro, dificultados por el estilo cultural dominante y desanimados por falta de vigor para mantenerse en el aceptado valor de la propia tarea, aparecen como una masa informe y bastante caótica.

Ahora aparece el trasfondo problemático de esa conexión *educación* y *postmodernidad*. Y es que si educación es promover un sujeto hacia valores con sentido y con la mediación valiosa de procesos válidos, ¿dón-

de fundamentar y encontrar esos trasfondos de sentido que den valor a la pretendida educación referida? ¿Qué, cómo y para qué educar si toda la trama del sentido existencial queda reducida y rebajada a las coyunturas vacías, simuladas y resbaladizas de los *depende* coyunturales de la existencia? ¿Para qué poner en marcha el espíritu de cualquier persona hacia algún punto simbólico de perfeccionamiento vital, si todo depende, o todo da lo mismo o nada es más valioso que otra cosa? Crisis y desmotivación. Tiempos movedizos de tendencia carencial, vacíos, desprovistos y anémicos de afanes satisfactorios, que generan sociedades y personas cercanas a la depresión, a la dependencia psiquiátrica y a la permanente desmotivación existencial. ¿Qué sentido tiene la existencia y para qué estamos aquí? ¿Dependerá de un *depende*? ¿Habrà algún punto de firmeza en el que apoyarse y que nos permita salir de las *dependencias* relativas, oportunistas, todo vale igual, y acercarnos a experiencias de respeto y aceptación, por ejemplo, de logros como los Derechos Humanos: acercarnos cada vez más a vivencias de libertad, de igualdad, de dignidad y de fraternidad?

En un mundo como el actual, globalizado, consciente de los grandes retos y de las tremendas injusticias y explotaciones de lo humano y de lo natural, parece raro quedarse anclado en la superficial trivialidad de lo bien que les va a algunos en el mundo, mareados todos por la influencia salvaje del “no-pensamiento”, de la bagatela y de la pérdida de todo tipo de creencias. Bajos de espíritu, para ahora sí, muy animalizados, quedarnos en el reducido horizonte de rebajar las posibilidades de nuestro espíritu. Por eso, uno parece arrancar ante estos análisis de la existencia como un ser cargado de pesimismo. ¿Es posible que los seres humanos podamos mantenernos en la existencia sin, o, al menos, sin tanta, violencia, hambre, pobreza, destrucción... antihumanismo? Puede que uno arranque desde la duda. ¿Será posible? ¿Pesimismo? En todo caso, la exigente novedad de la presencia humana en el circuito de la naturaleza, desde la conciencia de ese pesimismo, es abrirse a la posibilidad de que otro mundo mejor es posible. A la esforzada tarea de hacer viable y concreta una existencia en que los humanos vivamos un mundo sostenible, unas relaciones justas y una convivencia con los cercanos y con los lejanos más interdependiente, más hermanada. “Sube a nacer conmigo, hermano”, como dice el primer verso del poema XII del poemario de Pablo Neruda, “Alturas de Macchu Picchu”. En definitiva, este es el magnífico y relevante horizonte de nuestro tiempo. Vivir en el afán y en el amor de promover una educación y ser unos profesores que

sepamos estar erguidos de manera valiosa y capaz ante esta ineludible historia de responsabilidad concienciada y creativa.

### NO QUEDARSE EN EL “DESPUÉS DE” NADA

Nuestro tiempo de consumo, de búsquedas insaciables y de pérdida de horizontes, anémicos de amor, la variable “torbellino” de la experiencia humana, ha crecido en sintomatologías psico-somáticas de males carenciales. Esto es, de privaciones espirituales de respeto y de amor, de donación de seguridad, de saberse y sentirse aceptado y querido. Gritaba Fromm (1998), en uno de sus libros, “acabado el hombre, todos cosas”. Estamos en la sociocultura de las enfermedades del alma, stress y depresión. La demanda de psiquiatras y de psicólogos se incrementa. Las personas con enfermedades mentales crece y crece de manera descontrolada. ¿Qué ocurre? Se puede responder de muchas maneras. Aquí se recuerdan dos, ya insinuadas. Una es el que el “daimon” humano, el raro ser espíritu de la persona, no sabe hoy hacia donde pesa, hacia donde tiene puesto el ancla. Nos hemos empeñado en laminarnos hacia lo más arcaico de la naturaleza y buscamos vibrar ante los estímulos más orgánicos, más primitivos, de nuestro cerebro, y nos quedamos estúpidamente insatisfechos. Somos espíritu, mundo abierto para otras experiencias, para otras finalidades, para otros sentidos, y sólo nos quedamos atiborrar de alfalfa, como el asno. Y así nos va. A la búsqueda de otros sentidos.

La otra razón de porqué estamos así, estresados, deprimidos, pre-psiquiátricos, es más general. Deriva de una interpretación de cómo nos hemos definido y reconocido haciendo nuestra historia occidental. Volvemos al asunto de la *animalidad racional*. En Aristóteles, el *logos*, razón o palabra, definía al hombre para hablar del Bien y del Mal, de lo justo y de lo injusto, como dejó escrito en *La Política* (1951, 67). Esos son asuntos éticos, esto es lo que a Aristóteles preocupaba. Sin embargo, el tiempo cultural derivó el *logos*, razón más que palabra, hacia el uso epistémico, científico. Y de ahí los resultados. Bastante saturados y satisfechos de razón tecnológica y, al tiempo, empobrecidos de razón ética. Y es que aquélla da dividendos, poder y dominio, y ésta provoca la apertura de mente, corazón y cartera, objetivo a todas luminarias menos deseado.

RAZÓN EPISTÉMICA (CONOCER: SABER HACER)	RAZÓN ÉTICA: (CONOCER: SABER SER)
-----------------------------------------	-----------------------------------

La salida de este pesimismo y el afán de abrirse hacia el ser de otras palabras, de otros lenguajes y mundos, requiere una serie de desvelamientos, de búsquedas activas de humanización, desde la educación y la acción de los profesores, que se resumen en el título de este epígrafe. No anclarse en la desazón de la *post-modernidad*. No quedarse en el “después de” nada. Ni individual, ni colectivamente, es grato, tampoco felicitante, mantener el horizonte vital marcado por el “después” de cualquier tipo de experiencia. Esta fórmula es una manifestación clave de antihumanismo, de animalidad, en aquello que más tiene de negativo. Quedarse cerrado y sellado por la secuencia de una experiencia anterior. Lo humano, en aquello que presenta como más radicalmente diferente, en cuanto humano, es ser capaz de salir de la propia cerrazón *autopiética* (Maturana y Varela, 1999) y “abrirse al ser” (Heidegger, 2004) de las posibilidades creativas que ofrece el encuentro apalabrado con el mundo. Por eso, quedarse en el *post-* de haber barrido las imposiciones de una verdad que no reía, la *modernidad*, y no animar la propuesta de un nuevo horizonte, es aceptar el riesgo de quedarse enclaustrado en el “pensamiento túnel” de un mundo cerrado y sin nuevos horizontes de salida y de otras posibilidades. Ese pensamiento de apertura creativa lo podemos concretar en algunas sencillas características:

- a. Buscar sentidos: el vacío espiritual y la dejada adherencia a lo banal generan en la urdimbre íntima de las personas desánimo, melancolía y tendencia a la depresión. Enfermedades de la personalidad que dejan la experiencia de la vida desligada de todo horizonte de felicidad y privada de cualquier horizonte de sentido. Es el afán de sentir y saber que la vida es un esfuerzo de autenticidad, de ánimo, para reconocer las manos llenas, aquello que ofrece a cada uno razones y vivencias de seguridad y satisfacción. Por eso, todas las personas se realizan en el motivo de saber reconocerse como sujetos de algún horizonte que les merezca la pena y que aporte significación a los momentos y circunstancias de la vida. Sabemos que somos existentes para realizar-nos, para hacernos. Y desde luego, no de cualquier manera. Una de las pruebas más certeras de ese sentimiento es la reacción de que somos capaces si alguien nos dice que “nos están haciendo la vida”. La respuesta inmediata es que “la vida,

mi vida, la hago yo”. Es la responsabilidad y la exigencia más radical con que todos y cada uno nos enfrentamos a la existencia. Hacer la vida, cuidar el mundo, desde un definido otorgamiento de sentido personal. Es en este ineludible reto cuando somos creativos. Cuando salimos de la acomodaticia adaptación pasiva a lo impuesto y libre, abiertamente, nos proponemos realizarnos desde un horizonte de valor, desde un sentido. Que ese sentido hacia el que pese nuestro espíritu tenga valor, merezca la pena, es el principal aldabonazo consciente que nos debemos plantear. A eso debe contribuir la educación. En esa experiencia han de estar presentes los afanes profesionales y personales de los profesores. Que vale más saber que la ignorancia. Que vale más ser libre como liberación de, que creerse libre desde la vivencia de los mensajes dominantes no dilucidados. Que vale más tomar conciencia de los significados establecidos en el libro de la vida, que dejarse seducir por los códigos impuestos por quienes pueden. Que vale más abrirse al mundo para hacer posibles otras realidades más humanas, que enclaustrarse para mantener la rutina de lo establecido, lo *animal*, aunque no nos vaya mal. Que vale más desligarse de la explotación establecida, que hacer insostenible la vida en el inconsciente egoísmo de hacer lo que parece que conviene a algunos.

- b. Encontrar otro horizonte de humanización: en línea con lo anterior, estar en el permanente afán dinámico para abrirse a otros horizontes. Parece ya evidente que “con más de lo mismo no vamos a ninguna parte”. Con más de lo mismo de cerrazón dominante, con más de lo mismo de explotación consentida, con más de lo mismo de mantenimiento de los estereotipos creídos y potenciados, no vamos a ninguna parte. A ninguna parte que no sea la destrucción, la permanente explotación agotante de todos los bienes naturales y humanos, el saqueo vergonzante de la pobreza y el hambre, y el no cumplimiento de los Derechos Humanos y de tantas y tantas proclamas renovadoras.
- c. Pasar del “animal racional” (¿por qué dominó durante siglos?) a “ente abierto al ser”: En la secuencia de Nietzsche y Heidegger, dos de los grandes *reconstructores* de nuestra cultura, entiendo que el tiempo occidental de la cultura que aquí llamo “razón epistémica” está agotado. Que muchos de sus logros son relevantes y válidos. Pero que deben regularse con total inmediatez desde



otra razón, la ética. Es fácil de entender que los griegos se considerasen como “animales racionales”. También comprender que desde la Edad Media hasta los tiempos posteriores a la Ilustración, la razón se dedicase a aquello que más necesita el animal: seguridad, dominio de lo real, convencimiento de su poder. Es la respuesta autopiética esperable, según nos ha enseñado Maturana. Pero como el mismo investigador chileno afirma respecto de que “el conocimiento del conocimiento obliga”, saber que conocemos así, cerrados, nos debe abrir a la ética. A otra dimensión de cómo estar en el mundo. Y eso, es lo que de forma magnífica, genial, acierta Heidegger cuando escribe la perfecta sentencia de que el “hombre es un ente abierto al ser”. La apertura. Cada día, en el proceso de mi propia evolución intelectual y el leve acercamiento a la inicial comprensión de alguna parcela de la compleja y enigmática realidad humana, veo con más relevancia y valor el enorme acierto de la elaboración heideggeriana. En el ser humano, todo lo valioso, todo el horizonte de sentido, se expresa y concreta en ese saberse “abierto al ser”. “Abrirse a lo posible”, desligarse de lo inmediato, superar las exigencias de las propias dependencias, es el horizonte más humano de la existencia. Podría decir sin exagerar que la educación es apertura, que la escuela es un mundo de experiencias para la apertura, que los profesores deben ser mediadores capaces de promover la apertura personal, holística –cognitiva, estética, afectiva, ética–, de los educandos.

- d. Pasar de la “substancialidad racional” a la “gramaticalidad”: vivir en otro “daimon”, en otro “espíritu”. De *animal mitológico*, la cumbre de los tiempos griegos pasó a darnos una visión, *theoria*, del ser humano, como un *animal lógico*. Nos hemos conformado con sabernos como un *animal con lógica, capaz de pensamiento matemático*. La expresión aristotélica ha mantenido sus raíces en la consideración del ser y del actuar humanos. Ya en el siglo XX Heidegger ofrece una visión más metafísica y holística que aquella más psicologista, analítica y estratificada, de la siguiente manera: lo ya dicho de que “*el ser humano es un ente abierto al ser*”. Un ente capaz de *welt*, de mundo, de realidad. No un animal, ente *cerrado* en un *um-welt*. Al animal, cierto verde, con cierta humedad, con cierto olor, le estimula para comerlo o rechazarlo. Al ser humano, *ente abierto*, le estimula el verde para

guisarlo, para adornar, para poetizar, para... es un *mundo*, un *welt*. Por eso, lo que se atisba en la expresión heideggeriana es una consideración más radical del ser humano. Que por ser *un ente abierto al ser* es prácticamente lo otro que el animal. Un ser de *posibilidad*.

Ese humano de la tradición moderna es la unión de substancia y accidente, mundo dual. El siglo XX, tiempo de grandes tragedias y desesperanzas, ha sido también sincronía de grandes logros. El que considero máximo es haber captado el conocer que la realidad, la natural y la humana, es *respectiva*. Lo real es relacional. En el mundo de la naturaleza nos lo ha enseñado, entre otros, el gran Einstein y su sencilla y magnífica ecuación:  $E = mc^2$  (que la energía es igual a la masa puesta en la velocidad de la luz al cuadrado). En el mundo humano nos lo ha enseñado la Neurobiología, la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, la Literatura. Basten algunas referencias. La Neurobiología: el cortex, base física de nuestra conciencia, es un mundo inmenso de neuronas. Si las neuronas, provocadas por la estimulación química y eléctrica de las situaciones vividas, no se conectasen en las famosas sinapsis, la actividad personal quedaría muy limitada. El interaccionismo simbólico de Mead (1972): el espíritu, la personalidad, nace de la comunicación. En el mismo estilo, Vygotsky considera que la realidad personal de cada uno es el resultado de las huellas de lo vivido que se sintetizan en palabras: “Nuestra intimidad surge de nuestra interrelación” (1977). Neruda, de manera especialmente sintética y genial expresa: “Sube a nacer conmigo, hermano”. El filósofo francés, Derrida (1985), resume ese saber elaborado en el siglo XX respecto de la radical *respectividad* del ser humano, así: “El sí del presente viviente es originariamente una huella”. En definitiva, todos los mensajes coinciden en señalar que lo humano, cada uno, no es una realidad substancial, cerrada, hecha, previa, a la que le acontece después el epidérmico y superficial encuentro con los otros. Más bien, somos seres *gramaticales*. *Gramma*, término griego significa *huella*. De ahí que podamos superar la modernidad y el escéptico pensar y sentir de la post-modernidad en otro nivel de la razón. Aquél que no se define como *substancia* sino aquél que se reconoce como ser de radical y necesario intercambio comunicacional. Saber que como humanos no somos hijos de una categoría metafísica sino que procedemos del encuentro mantenido con los demás. Este es el horizonte de la meta-

modernidad. Es el paso hacia una racionalidad ética, que puede hacer viable otro mundo más justo, más respetuoso con los Derechos Humanos y más comprometido con la libertad y autonomía personales. Se atisban nuevos sentidos educativos, camino de salida de la agotada e insatisfactoria *postmodernidad*.

HUMANO EPISTEMOLÓGICO DE LA REPRESENTACIÓN	HUMANO ÉTICO DE LA COMUNICACIÓN
RAZÓN LÓGICA: REPRESENTACIÓN	RAZÓN ÉTICA: COEXISTENCIA
REPRESENTACIÓN VERDAD	PALABRA PARTICIPADA
SUBSTANCIA + ACCIDENTE	ELEMENTOS RESPECTIVOS
YO SUBSTANTE	YO NOSTRAL
MEDIDA	DIÁLOGO

### EL HUMANO META-MODERNO: SUPERAR LA POST-MODERNIDAD.

DOS CONCEPCIONES DE LA IDENTIDAD (RACIONALIDAD/SUBJETIVIDAD)
PUNTO DE PARTIDA PROCESO DESENCADENANTE
<i>MODERNA</i> YO SUBSTANTE, APRIÓRICO, SOCIALIZACIÓN (ACCIDENTE): LOS "YO" CONOCER LA VERDAD SE RELACIONAN ACCIDENTALMENTE
<i>METAMODERNA</i> YO GRAMMATICAL, RESPECTIVO, GRAMMATICALIZACIÓN: LOS "YO" EMERGEN VIVIR DESDE EL ENCUENTRO DEL ENCUENTRO: COMPROMISO RESPECTIVO.

El humano meta-moderno es la superación a través de la alternativa de la racionalidad ética de la crisis de la modernidad y de la incapacidad de la postmodernidad para ofrecer un horizonte de sentido. En definitiva, una propuesta de carga valiosa y, por tanto, educativa. Es la presencia de una razón participada y superadora: *metá-moderna* (*metá-*: que está después por dialéctica superadora envolvente, *más allá* de, no en un sentido temporal –post–, sino en una perspectiva espiral ascendente, helicoidal): se recupera la afirmación de la persona, de la racionalidad subjetiva de cada yo, (pero) en la radical referencia al otro *respectivo*. La mediación generadora de este yo es la palabra dialogada: ser (de) palabra, racionalidad comunicativa, en que la verdad ríe, no impositiva, cuya verdad produce violencia y dolor. El humano se identifica en el intercambio, trascendiendo al sujeto cognitivo-representacional, hecho para indagar la verdad. Desde razón epistémica, se pasa a un sujeto de proyectos de acción, a un ser comprometido en la acción, ético, razón

ética. O lo que es lo mismo, de un mundo de unos pocos poderosos que se presenta como verdadero y que hay que repetir y mantener, sustantivo, se pasa a un mundo de *diálogo* en que lo sustantivo es el intercambio ineludible con el *otro* para hacerse. El sentimiento es de convivencia, de encuentro: la síntesis de la racionalidad afectiva. Otra razón que la formal/matemática, para abrirse a lo real de y desde la complejidad del *yo con los otros*.

Es una propuesta dialéctica que recoge la tesis de la modernidad —el yo soy—, la necesidad de reconocernos como sujetos, y la antítesis de la gramaticalidad —el yo es en y desde los otros—: las huellas de la ineludible comunicación interdependiente son la fuente para ser sujetos unos con otros. La relación universal de lo natural, que en el ser humano se hace comunicación por medio de la palabra, provoca la acción superadora por medio de la cual el encuentro nostral desarrolla la presencia del yo a través del yo del tu. En esta propuesta meta-moderna se superan las complicaciones limitantes de las otras tesis: a) de la modernidad, dado que centrado el sujeto en sí mismo no facilita la orientación al otro con la radicalidad requerida por el conocimiento actual y por las exigencias socio-culturales: potenciar personas autónomas, reducir la pobreza y el hambre, acercarnos al logro de los Derechos Humanos; b) de la postmodernidad: dado que diluido el sujeto queda sin posible explicación coherente el sentido y el valor de la historia personal y comunitaria, dificultándose la respuesta valiosa a los problemas presentes en el devenir de la experiencia humana. En la propuesta meta-moderna encontramos otro fundamento de valor al horizonte personal de la existencia, educación, y a la tarea de los profesionales de la educación, los profesores. Horizonte y tarea que pueden recuperar y potenciar el mundo de diálogos, de expectativas y de acciones que aporten otros y refundados ánimos y creencias para realizar los esfuerzos educacionales de unos y otros.

Además, se reconoce y acepta en este planteamiento meta-moderno que ese ser humano inmanente con y entre los otros no significa ninguna pérdida de valor de ser en sí mismo. Todo lo contrario. Se incrementa el sentido del ser “yo” en la medida en que sólo desde la apertura, desde la conversación, desde el *encuentro*, se es capaz de definirse y de aceptarse como sujeto en la propia conciencia: ser de racionalidad encontrada y de subjetividad participada. La visión del yo sustantivo, aislado, es empobrecimiento. En este caso, soy porque soy y todo lo otro es accidente, añadido, innecesario. Es el horizonte de la inmanente gramaticalidad: soy porque me realizo en el intercambio. Desde el yo sustantivo el

otro es mi enemigo, el “infierno”, que decía Sartre (1996), en cuanto que limita, ahoga, mi libertad. Desde el yo inmanente gramatical el otro es mi campo de realización, mi libertad, mi posibilidad de ser.

Limitados siempre a hablar desde alguna parte puede que no tengamos capacidad lingüístico-mental de saber la realidad. Pero sí tenemos, al menos, dos hipótesis claras, dos racionalidades, de cómo saber lo que podemos hacer de y con nosotros mismos. Ya tenemos más que experimentadas las consecuencias de querer sernos yo sustantivo; destrucción, muerte, acabamiento. Ya sean los desencuentros de nacionalismo frente a nacionalismo, o de religión frente a religión, o de creencias políticas frente a otras, o de explotación frente a desheredados... No es necesario seguir por ese camino. Podemos dialogar y decidir el recorrido de otros senderos. Animar una racionalidad gramatical, desde la aceptación de una sincera “ética discursiva”, que nos permita sabernos y sentirnos como un yo construido en y desde el encuentro. Esto requiere repensar la educación y reactualizar la imagen y acción de los profesores. Para otro mundo, desde otra perspectiva, otra escuela.

## EDUCACIÓN Y META-MODERNIDAD

Es el punto clave de este discurso. Hace ya décadas que la educación y la escuela, a nivel mundial, están a la búsqueda de la propia autenticidad. Crisis, debates, innovaciones, balbuceos, cambios. Desorientación. El diagnóstico de esos males, desde lo aquí analizado, puede parecer relativamente fácil y cercano. Consistiría en caer en la cuenta de un profundo y tremendo hiato entre la educación, escuela y profesorado que se mantiene en el pasado sustantivo, racio-epistémico-tecnológico, y el conocimiento logrado, pero aún recluso, inutilizado, de que los planteamientos y las acciones deberían ser de otra manera. Así, escribimos Derechos Humanos y Objetivos del Milenio, decimos que el desarrollo económico actual es insostenible, afirmamos que hay que crecer como personas de reflexión autónoma y de toma de decisiones libre, y más y más desiderata, y, sin embargo, convivimos en circuitos escolares y extraescolares de dominio jerárquico y explotador, afirmamos que hay que educarse para ser competitivo, ganador contra el otro, y nos exponemos de forma permanente a un estilo de mensajería reductor de los niveles más elevados de la conciencia. ¿En qué quedamos? Es este reto y la conciencia de esta hipócrita dupli-

cidad lo que ha provocado que los organizadores de este Congreso Internacional de Formación del Profesorado en la ULA me hayan encargado esta temática “Educación y postmodernidad” y quieran que situemos el asunto de la educación y del profesorado en el punto neurálgico en el que debe estar. ¿Qué educación y qué profesorado para qué ser humano?

Ocurre que en los momentos de crisis, de revolución *copernicana* de mitos, creencias e ideas, es cuando se hace presente que el mantenimiento de lo acomodado no sirve de mucho. Primero, porque no da resultados válidos en la práctica. Pero, sobre todo, porque cuando eso ocurre en el conjunto de la sociocultura establecida, necesitada de nuevas proyecciones de sentido y de otros faros de autenticidad, percibir la experiencia de la vida como una rutina sin ánimo, sin *entusiasmos*, se convierte en el mayor lastre para el conjunto de las personas que conviven en esa situación.

La ecología, la interculturalidad y la paz, puede haber otros listados, parecen ser un buen resumen de los sentidos educacionales, valores, en los que hoy debemos poner todos los afanes. Si somos todos de entre todos y nadie tiene derecho a sentirse superior desde la conceptualizada sustancia de su yo sobre otro, todos nos debemos radicalmente el respeto y el aprendizaje vivido del amor. La educación debe proyectarse en la luz de la búsqueda de la convivencia comunitaria, en la que cada persona, sea del color, de la religión, de las creencias políticas, de la historia personal... que fuese, tiene los mismos derechos y expectativas concretas y reales de vivir como un digno ser humano. Es evidente que en siglos de historia civilizatoria, la humanidad ha conseguido bienes y logros. Pero, es trágicamente evidente que aún se mantiene, y ahora de manera ya insostenible, un mundo de negatividad, explotación, tragedia y antihumanismo que no debemos de ninguna manera mantener. Puede que nos acose cierto grado de pesimismo. Puede que muchas veces estemos abatidos por las informaciones globalizadas referidas a las tremendas truculencias y vicisitudes que acosan a millones y millones de humanos. Puede que en otros momentos dudemos de la capacidad del ser humano para salir adelante. Todas esas cosas y más nos pueden acosar. Pero, precisamente, la gran virtualidad de la presencia humana en la naturaleza es hacer posible la creencia profunda en lo *posible*. En hacer que otro mundo, capaz de ser soñado, dialogado y practicado, sea *posible*.

## DIFERENCIAR FUNCIONALIDAD Y FINALIDAD

Diferenciar estos dos conceptos, funcionalidad y finalidad, es clave para acercarse con más claridad al mensaje propuesto. Es finalidad de un ser aquello que le dé fundamento y sentido a su existencia. Es funcionalidad de un ser aquello que utiliza para apoyar el propio sentido. Tras los logros de la razón epistémica, rutilantes sobre todo en el tiempo ilustrado, “la razón henchida”, la diosa razón, “Dios ha escrito la naturaleza en lenguaje matemático”, el deísmo, y los reconocidos logros tecnológicos de la ciencia, lo “impuesto”, ¿quién dice que esa razón es superable por la razón ética, norma de la conducta? Hay una dicotomía, una dualidad, que es imprescindible superar y clarificar. Si somos seres de conocimiento, cuanto más conozcamos mejor, quien más conozca mejor. Así, puede más, domina más, acumula más. Si otros tienen menos conocimiento deberán atenerse a las consecuencias.

Decidir si hemos de ser más razón epistémica o ética, asunto clave en esta temática desarrollada, requiere que dilucidemos cuál es la finalidad de la existencia humana: si conocer o convivir. Si conocer, los últimos 25 siglos de Occidente son una buena representación de esa ideología. Si convivir, lo que escribimos y decimos sobre cómo quisiéramos que el mundo fuese, es otra buena formulación. Entonces, ¿qué criterio nos puede ayudar a dilucidar y proponer una respuesta a la pregunta sobre la finalidad?, entiendo que aquel criterio que pretenda ser respetuoso con lo que más y mejor defina lo más radical de nuestra construcción personal. Ya se ha dicho, hablando de las tipologías del yo, que las personas nos realizamos desde la radical originariedad del encuentro, del *entre* (Buber, 1949), del diálogo, de las huellas intercambiadas, sin las que no surgiría el yo, que nacido de madre humana, condición necesaria, si no se diese el encuentro, condición suficiente, no se concretaría en un yo. Desde este criterio, la finalidad de la existencia es hacer bien la convivencia. Ética, amor. El conocimiento queda superado. La finalidad de la vida ha de ser hacernos viable la existencia. Un asunto ético. ¿Entonces? Conocer es la primera funcionalidad de la vivencia humana. Es la función más necesaria, más exigida, más operativa. Es la más relevante presencia de lo humano en cuanto ser de acción, en cuanto *homo faber*. Pero por muy relevante que sea como función, la primera, no es la finalidad. Hay que entender que en la diacronía de la cultura occidental, tras el tiempo mítico, hubiese una dedicación exagerada, polarizada, al conocimiento. Creer que hemos nacido para conocer. Éra-

mos una substancia cognoscente, epistémica, elaboradora de ciencia. Sin embargo, no es así. Tenemos piernas, pero no hemos nacido *para* andar. Vivimos utilizando las piernas. Tenemos ojos, pero no hemos nacido *para* ver. Vivimos usando los ojos. Tenemos capacidad representacional de conocer, pero no hemos nacido *para* conocer. Es una función práxica de la activa experiencia humana.

No podemos decir lo mismo del convivir. Sin el encuentro convivencial con los otros no se es el sujeto que cada uno da en ser. Luego, hemos nacido para, surgimos desde, la convivencia. Razón ética. Este ha sido según el análisis de muchos estudiosos el problema civilizatorio de nuestra historia occidental. Hemos avanzado mucho en el desarrollo de una de las dos manos, la derecha, por ejemplo, la del conocimiento, la de la razón epistémica, y se nos ha quedado corta la de la ética, la de la izquierda. O al revés, dado que no hablamos de manos politizadas. El reto significativo de nuestro tiempo es conseguir el equilibrio en el horizonte de experiencia de las dimensiones más potentes y definidoras de nuestra compleja realidad, convivir y conocer, y ver cuál consideramos finalidad y cuál funcionalidad. Lo funcional, como medio, debe estar al servicio regulador y otorgador de sentido de la finalidad. Que esto no ocurra ya en nuestro tiempo es lo que genera todos los grandes problemas y todas las amenazantes tragedias anunciadas. Conocer sin ética nos lleva a la experiencia de un mundo insostenible. Conocer sin ética nos aboca a generar riquezas explotadoras, dominadoras, provocadoras de hambre y pobreza. Conocer sin ética, funcionar sin tener bien interiorizada la finalidad valiosa del existir, nos hace vivir este mundo en el que el nivel de entropía, de maldad, de destrucción presente y futura es aniquilador. El cambio consiste en aprender a ser personas cuyo conocimiento haya madurado en la radical experiencia del valor del encuentro con el otro, del respeto y el amor a los otros, como prueba cierta de conocer el guión clave de la historia humana.

## EL GIRO COPERNICANO ANTROPO-ÉTICO

Las dos diferentes combinaciones de la funcionalidad —el cómo hace el ser humano— y la finalidad —el para qué es el ser humano— se corresponden con las respuestas a la visión de la racionalidad y la subjetividad que la reflexión siempre ha pretendido responder. Una primera etapa, modernidad, se corresponde con el tiempo en que la definición de lo huma-



no resaltaba la funcionalidad, siendo la finalidad argumento secundario y subsumido por la relevancia de la potenciada visión de la funcionalidad. La etapa que nos ofrece el conocimiento actual del mundo natural y natural, metamodernidad, nos ofrece el pentagrama válido para seguir adelante con más calidad y sentido. El tiempo en que ya seamos capaces de resaltar y de anteponer la finalidad a la funcionalidad. Esto es, que funcionamos cognitivamente para hacer más auténtica y humana la relacional finalidad del ser humano, convivir en valor unos y otros.

Por simpatía, denominados globalmente copernicanos, pueden considerarse al menos cuatro *giros* (copernicanos) en la modernidad occidental, cada uno con su horizonte de relevante cambio y de renovada propuesta de alternativas respecto de las creencias y las ideas establecidas y mantenidas. El primer giro copernicano considerable, el geofísico, heliocentrismo. La Tierra pierde su relevancia ptolemaica de centro del universo, mantenida durante 1500 años, y pasa a ser un planeta centrado en el Sol. El segundo giro copernicano, el político, puede situarse en el momento creativo y renovador de las últimas décadas del siglo XVIII. La Ilustración, Kant, Rousseau, Diderot, Voltaire, y los procesos concomitantes de las Revoluciones Políticas (Independencia Colonias Norteamericanas, 1776, y Revolución Francesa, 1789), más la Revolución Industrial, son las manifestaciones de este segundo giro. La sociedad estamental pasa a democratizarse en la consideración de pueblo, de ciudadano, *Derechos del hombre y del ciudadano*. El tercer giro copernicano lo veo en las investigaciones y en los logros académicos de S. Freud. El yo no es una unidad de clara y plena conciencia, sino un amasijo de presencias de entre las cuales surge el dubitativo y complicado relampagueo de la conciencia. ¿Será necesario plantear algún otro *giro* que nos permita una visión de lo humano de la que se deriven otras posibilidades y formas más valiosas de acción y, por ello, convenientes para las personas y para la relación de éstas con el ambiente, con el mundo, en todas sus manifestaciones? La pregunta del sentido de la educación y del hacer de los profesores.

Así llegamos al aquí considerado cuarto giro copernicano, antropológico. Que seamos capaces de desarrollar y comprender un entendimiento del ser humano, que, en consecuencia con los desarrollos cognitivos y situacionales vividos, pase del yo sustantivo, absoluto y medidor al yo estructura sustantiva, gramatical y dialogante. Los humanos seres de bio-grafía más que de sólo bio-logía (Ortega y Gasset (1985), el humano ser *faciendum*, no *factum*) consistimos en hacernos más que en repetir

un esquema marcado. De aquí arranca el sentido responsable de ser cada uno hermano de todo otro, y pasar del estar en la toma lógica de medidas –animal lógico– a la conciencia de que nadie es “yo” si no es desde la ineludible interdependencia y presencia de todos los otros con quienes somos *palabras*. Aquí está el sentido educacional que supera la crisis relativista de la post-modernidad. Hoy, puesto el reto, –giro–, en que lo nuevo es que el mundo no puede seguir por donde va, –otra experiencia tan concreta y vital como aquélla de los griegos–, y que hemos escrito un hito, Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros textos semejantes, que ponen en entredicho saberes y palabras del pasado, podemos fijarnos en otra visión de lo humano que potencie otra finalidad. Esa nueva contemplación no puede ser otra que la de que somos seres *absolutamente relativos, relacionales*. Desde esa visión, la finalidad de la existencia humana, definido el giro copernicano ético, se nos ofrece como una permanente experiencia de apoyo, de hacer, pendiente de los otros, no para explotarles, sino para la *hospitalidad*. De seres concededores para medir, –para tomar medidas–, vistos desde el horizonte epistémico del conocer verdadero, pasamos a seres relativos, seres cuya finalidad queda definida, proclamada y propuesta como cimiento de toda visión de lo humano. No somos *para* conocer y dominar. Somos para vivir éticamente el encuentro con los demás y juntos hacer valiosa la convivencia humana. Buscar y vivir el valor del que emergemos como conciencia, la relación. El pensador italiano Magris escribe acercándose a estas ideas:

El mejor modo para liberarse de la obsesión de la identidad [y añadido yo: de una excluyente y dogmática racionalidad y subjetividad], es aceptarla en su siempre precaria aproximación y vivirla espontáneamente, o sea, olvidándose de ella; [...] Con tal de ser conscientes de su relatividad, es oportuno aceptar nuestras fronteras como se aceptan las de la vivienda de uno. Vividas de esa forma, con simplicidad y afecto se convierten en una potenciación de la persona. (2001, p. 66).

## PASAR DE LA RACIONALIDAD EPISTÉMICA A LA ETICIDAD

El sentido-valor de la educación y las aportaciones mediadoras de los profesores ¿para qué deben ser? ¿Para potenciar personas epistémicas o

éticas? El interrogante no tiene por qué plantear una dicotomía insalvable. Se trata de razonar una diferente relación y jerarquización entre ambos elementos. Lo ya dicho que la razón epistémica es función y la razón ética, finalidad. Esto es, que aquélla debe quedar supeditada a ésta.

Desde la Grecia clásica hasta finales del siglo XVIII, con sus matizaciones, la identidad era la presencia trascendente de un yo-sujeto ontológica y epistémicamente apriórico. De un yo-sujeto previo y absoluto respecto de los encuentros comunicacionales en los escenarios sociales. El alma eidética de Platón, ubicada en el mundo de las ideas (*cosmos noetós*), dado que la vida del cuerpo (*soma*) era como una tumba (*sema*) de castigo. (Véase la cercanía etimológica de *soma* y de *sema*, del *cuervo* como *tumba* del alma, como ocultación de las ideas verdaderas). El entendimiento agente y paciente de Aristóteles y de la tradición tomista. La *res cogitans*, pensante existente, de Descartes. Las categorías aprióricas kantianas de la sensibilidad y del entendimiento, que daban luz al mundo ciego de los fenómenos. Es un breve y rápido recorrido de ese pensar el yo-sujeto como una realidad absoluta y trascendente, idéntico a sí mismo, sólo amenazado de limitaciones y de sombras por la relación vital con lo fenoménico.

En el caso aristotélico, la substancia como “lo que es en sí”, con el añadido de los accidentes, uno de los cuales es la relatio –en este caso nos preocupa el accidente de la socialización–, se ejemplifica bastante bien el yo como substancia, la *ousia*, al que le sobrevienen los componentes de lo accidental. No parece ésa la consideración de la persona más acorde con los logros de las investigaciones, ya psicológicas (Vygotsky, interacción-interioridad, 1977; Mead, interaccionismo simbólico, 1990; Lewin, el yo como *campo* de relaciones, 1960), ya sociológicas (la escuela de Frankfurt, Habermas, 1987, la emancipación por medio del diálogo), ya filosóficas (Wittgenstein, los usos del lenguaje, 1988; Derrida, gramaticalidad, 1985), a lo largo del siglo XX. Además de que es una mirada sobre lo humano que dificulta la predisposición para solucionar los múltiples problemas concretos de la psico-cultura actual, es una ideación basada en una visión intuitiva, cuasi mítica, del yo individual. Y es que es difícil librarse de la impronta inmediata de ver a la persona humana como un componente individual biológico que aparece a la vida y se relaciona. Y eso es intuitivamente válido, pero incompleto e incorrecto. Lo es porque hoy sabemos que lo sustantivo no es ser un apoyo biológico con psiquismo apriórico –“lo que la naturaleza no da, Salamanca no lo presta”–, que se relaciona socializándose, como

un accidente. Razón epistémica. Ese apoyo biológico es una condición necesaria, pero no suficiente para dar en el ser humano pleno. La condición suficiente para dar en ser humano pleno es la ineludible exigencia de la relación, no como accidente, sino como experiencia originaria, absoluta, desligada de cualquier otra condición, que permite generar lo concreto del ser personal de cada otro. Razón ética. La propia conciencia, la base de la propia autonomía y de la definida personalidad.

El yo como capacidad representacional del mundo, como ser capaz de conocer, se concebía como una realidad absoluta, cargada de potencias anteriores a la experiencia, preparada para alcanzar la verdad. El yo se identificaba con el Yo trascendental, no con el yo particular, sujeto empírico de carne y hueso. Este proceso a lo largo de siglos culminó en el siglo XVIII en el pleonasma de la racionalidad ilustrada. Y es que si el humano se representaba el mundo desde una razón, metódica, objetiva y universal, capaz de una representación verdadera de lo real, esa misma razón sería ineludiblemente el motor de la paz universal, del progreso permanente y de la libertad, igualdad y fraternidad entre todos. Sin embargo, lo que iba a pasar es que bien pronto la razón de la *Leyenda* (Kitcher, 2001), el Gran Relato de la razón ilustrada, se iba a ver desproporcionado. Y en vez de ser una razón de Leyenda también para la paz universal, el progreso permanente y la libertad, igualdad y fraternidad, se iba a mostrar como un monstruo generador de catástrofes e inenarrables lamentos. Se hacia necesario pasar de una razón epistémica a una racionalidad ética. Es el programa en el que debemos estar. Ahora hablando de educación y de profesores.

## SER LA MEJOR VERSIÓN

Si todos nos debemos a todos en la sustantiva relación de unos con otros, la existencia de cada uno ya encuentra un sentido de valor que nos permite trascender y superar la dejadez anómica de sentirse desprovistos de faros y de tensiones creativas, que mereciesen el esfuerzo de ser de una manera mejor que de otra. Y es que hay que considerar la respuesta postmoderna como reacción transitoria, enfermiza y desmotivada. Es cierto que el postmodernismo nace de un desengaño y que ha tenido su razón de ser. Abrir ventanas para que entrando la luz y el viento limpiase de vicio, suciedad y engaño, mucho de lo existente previo.

Pero en sí mismo, realizada esa función, como he analizado, ese tiempo post- de un desengaño no es respuesta suficiente positiva para orientar el recorrido del inquieto e indagador espíritu humano. Y eso es lo que hay que promover, animar y hacer realidad.

La conciencia humana es en su razón una experiencia de tiempo. Los humanos, cada uno venido desde la fuerza creativa de lo otro, nos hacemos transidos de temporalidad. Somos un ser de perfeccionamiento. Esto es, un ser que nos hacemos (feccionamiento, *facio*, *hacer*) a través (per-, *per*) del tiempo. Todo lo reconocemos y vivimos en referencia de tiempo: viví, sentí, vivo, viviré, sentiré... y el conjunto de referencias de temporalidad traban la urdimbre de la experiencia consciente en la que nos reconocemos. Puede que esto sea el trasunto experimentado de una conciencia oculta de sabernos inseguros, volátiles, muy hechos de tiempo. Es el significado de perfeccionamiento, considerado en visión metafórica horizontal.

Mas podemos ver una perspectiva vertical de esta experiencia del perfeccionamiento. Es lo siguiente. Constatar que todas y cada una de las personas vivimos desde la raíz de nuestro ser la inquietud de que no nos da igual hacernos de cualquier manera. Puede que una de las mayores ofensas o desprecios que podamos recibir se manifieste en clave de insulto si alguien nos dice que nos da igual vivir de una manera o de otra. No. Todos responderíamos que la propia vida importa y que no nos dejamos ser y hacer de cualquier manera. Es la propuesta de un perfeccionamiento vertical: hacernos en el tiempo (perfeccionamiento horizontal) de forma que tenga un sentido (perfeccionamiento vertical) para cada uno de nosotros. Todo, menos aceptar que la vida nos la puedan hacer o que esté marcada por fuerzas ajenas a nosotros. En esta sintonía afirmaba Goethe que una vida inútil es una muerte temprana. Vivir sin sentido, morir.

El problema de nuestro hoy es que, algo desmotivados y desorientados por pérdida de faros, no sabemos muy bien dónde y cómo encontrar la bocana del puerto que nos dé la oportunidad de vivir más bondad y felicidad. Hemos perdido ganas, desganados, una de las peores enfermedades psico-históricas, de ser cada uno “la mejor versión”. Este discurso de la metamodernidad, de la superioridad de la razón ética sobre la epistémica, de sabernos hermanos existentes, más que desligados accidentales, es la luz que hoy se nos ofrece para reencontrar otros puertos en los que hacer viable la mejor versión del desarrollo humano. Sabiendo que siempre es difícil y que toda luz alcanzable siempre

zozobra y relampaguea. Por eso, decía Tolstoi que: en mi búsqueda de respuestas a la pregunta sobre el sentido de la vida me siento igual que un hombre perdido en el bosque. En el humano gramatical se encuentra cierto horizonte de sentido. De ahí puede arrancar el afán por lograr cada uno la mejor versión, pero siempre amenazados de oscuridad, de conflictos, de claroscuros, de pesimismo. Pero, eso sí, siempre abiertos a la claridad del ser, al que debemos abrirnos. Existir más para el ser ético de la buena convivencia, mejor fuente de seguridad antropológica, que para el ser epistémico que busca seguridad animalesca en el dominio de las cosas y personas, que sea capaz de acaparar en nombre del conocimiento de la verdad.

Es hacia esta propuesta de perfeccionamiento, de bien elegir el humano que debo ser, hacia donde ha de pesar el espíritu personal que dé sentido a la existencia. Es el guión básico de una nueva *paideia*, que como horizonte educativo debemos aprendernos. Hay un acercamiento a una irrenunciable visión holística de la educación, que hoy más que antes y cada día más, no debe estar atenta sólo a las cuestiones cognitivas, sino también y de manera integrada a los aprendizajes estéticos, afectivos, éticos. A aquello que nos permita hacernos personas de la manera más perfecta y espiritual, que quiere decir según la buena e integral exigencia de nuestro mundo personal. Nada de esto debe parecer desdeñable por la hipotética dureza del empeño. Sabemos por la propia experiencia, además del mundo literario de las biografías, por ejemplo, que sólo las grandes pasiones, los fuertes ideales, los arraigados entusiasmos, provocan en el hacer diario de los humanos los logros que más merecen la pena haber sido realizados. Por el contrario, los tiempos de blandura, de pérdida de proyectos, de anemia de sentidos, son los momentos en que de manera envolvente más se ofrecen obras sin mérito, apagones de la voluntad, acabamiento de esfuerzos exigentes. Todo es complejo y los desánimos muy amenazantes. W. Churchill se reconocía como un gusano brillante. Amenazados, pero nunca derrotados. Nos debemos todos a todos nuestra mejor versión para hacernos vivible la existencia. No es necesario que experimentemos más consecuencias de esa dominante racionalidad epistémica ya muy vivida. Hoy nos toca representar otros papeles, vivir otra tramoya, decir otros guiones. Hacer otro teatro que, eso sí, pueda considerarse más humano por una sencilla razón: que el valor supremo de los complejos encuentros de la vida es siempre el respeto y la consideración inalienables a cada otro.

## COMPETENTES PARA SER COOPERATIVOS

¿Qué aspectos o dimensiones de la acción humana pueden calificar la mejor versión personal? No parece que el egoísta, ni el explotador, ni quien desprecia, ni quien se cree superior, ni quien miente, ni quien pretende ganar siempre, ya sea prestigio, dinero, poder. ¿Entonces? Hoy es significativo analizar el horizonte de cómo acertar en la mejor versión de cada uno fijándonos en aquello que está más presente y potente en nuestro mundo cultural. Probablemente, el mensaje más difundido en nuestra galaxia ideativa y creencial, relacionado con las dominantes exigencias del mundo económico, es que las personas tienen que hacerse para lograr ser competentes. Esto es, saber hacer de forma concreta, eficaz y productiva, para que el lenguaje y los afanes del mercado como estructura económica y superestructura socio-cultural mantengan su guión expresivo. Ser competente hace referencia al saber hacer.

En el lenguaje político y periodístico de la vida cotidiana, competente resbala semánticamente con una enorme facilidad equívoca al término competitivo. Competitivo es saber ser. Esto es, que una persona puede hacer competentemente una cosa, una operación de traumatología, una silla, un libro, y ese producto puede haber sido hecho con actitud personal competitiva o, en su contrario, cooperativa. Aunque a mí no me satisface el término competente para decir que alguien hace algo bien, existen otros términos de la tradición que son más globales, más personales, menos maquinales, francamente me disgusta intelectualmente cuando nos dejamos ir hacia competitivo. En este término se encierra todo lo negativo analizado aquí respecto de la substancialidad racional, medidora, conocedora de la verdad, apriorica, que se manifestaba como un ser personal jerárquico y dominador. Cuando alguien se esfuerza en ser su mejor versión, competente, para ser competitivo, ya en el mundo económico de procedencia, como en el político, como en el social, en general, está jerarquizando la experiencia humana en grupos de vencedores y vencidos, en grupos de poderosos y podidos, en estratos de ricos y pobres. Y ya conocemos las truculentas consecuencias a las que luego aplicamos *declaraciones* de variado tipo.

Propuesta la superación de la postmodernidad en la metamodernidad, la educación en todos los planteamientos mediales y en todas las propuestas de fines espirituales no puede animarse desde mensajes de competitividad. No podemos alcanzar estilos de vida de menos desarrollo insostenible, de más interculturalidad auténtica, de menos extensión

de la pobreza y del hambre, si nos mantenemos en estilos educacionales, ya en los fines, ya en los guías, cargados de nutrientes contrarios a lo expresado. En este punto, y en muy pocas palabras, el resumen del proyecto educacional que nuestro mundo necesita se concretaría en la ineludible exigencia de la coherencia entre lo propuesto, lo hecho y lo creído. En todo caso, es una decisión responsable y libre que, desde las emociones y los lenguajes que dan lugar al vivir cotidiano, estemos dispuestos a poner sobre el tapete las ineludibles formas de encontrarnos en el trabajo y en el estilo de convivencia. Si queremos más de lo mismo –de violencia, hambre, ignorancia, desigualdad–, mientras de forma jerárquica unos pocos poderosos controlan a una mayoría de podidos, podemos incrementar el estilo psico-cultural de la competitividad, encontrarnos como rivales para vencernos unos a otros. Si, en realidad, más responsables y más libres, esperamos vivir otra historia humana, hemos de incrementar en los procesos productivos de nuestros encuentros una deriva que origine otro tipo de psico-cultura: personas capaces de encontrarse y coincidir de forma conveniente para que todos existamos en igual dignidad y aceptación de unos y otros.

### SOMOS “MUSEOS DE PALABRAS”

Si la cuestión de la competencia cooperativa es una síntesis de la nueva paideia educacional en cuanto que el análisis se realiza ligado al mundo más inmediato de los retos dominantes, considerarnos como “museo de palabras” es acercarnos a la educación desde planteamientos más generales. ¿Hacia dónde mirar cuándo hoy hablamos de educación? Si nos mantenemos en el marco de la metamodernidad gramatical, relacional, no cabe duda de que reconociéndonos como seres de palabra, emergidos desde la apertura de la palabra, en la que se nos hace presente el ser, la educación tendrá una clara finalidad y una certera metodología: hacer que vivamos y expresemos las mejores palabras. Si somos hijos de la palabra, en expresión de O. Paz, hijos de buena madre, la más valiosa tarea a la que nos podemos dedicar es a cuidar, atender, mimar, seleccionar aquello que somos: el museo de las palabras que nos configura y construye.

Este museo consiste en tres grandes galerías, la galería de la verdad, la galería de la belleza y la galería de la bondad. Las tres galerías se encuentran en un espacio interdependiente en que aparece el com-



ponente animador e integrador de las tres galerías, que no es otro que el espacio del encuentro con el otro: el mundo de lo afectivo, la experiencia del amor. La búsqueda de la verdad, de la belleza y de la bondad, han de marcarse en y desde aquello que les da sentido. Que todos los humanos existimos desde el creativo y radical encuentro con los otros, como sujetos cocreadores de todos, unos de otros. Nada de esto son ensoñaciones poéticas de un mundo creado fuera de la realidad. Tan concreto e inmediato es este mundo como el de los instintos, de la necesidad de seguridad o del afán de saber a qué atenerse en la vida. Sólo que lo citado está más en la raíz evolutiva de la génesis de nuestro cerebro y lo aquí expresado está más en la cima de ese mismo cerebro. Sin embargo, tan reales son unos elementos como otros. Pasado ya el tiempo de lo dominante hasta ahora, llegado ya es el momento de representar la realidad que se demanda y que ahora es posible cocrear. Estar en el esfuerzo metamoderno de crearnos museos nutridos de afanes de verdad, de belleza y de bondad, siempre regulados por el gran principio cósmico de la interdependencia entre los seres, que en el caso humano se concreta en el amor que todos nos debemos a todos, en cuanto que todos cocreadores de la conciencia personal de todo otro.

La educación y los profesores dentro del particular sistema escolar-educativo han de programar todos los afanes, fines, objetivos y acciones en la búsqueda y potenciación de personas que sean capaces de alcanzar la autonomía espiritual que les permita desarrollar el propio museo de palabras. Este es el valor que da sentido, emoción, capacidad de esfuerzo a las personas, a los educandos, para vivir las tareas educativas como algo animoso, esforzado y emocionante.

Podemos iniciar un ensayo de museo más o menos extensible desde los retos y las exigencias de nuestro tiempo. Un museo cuya sala de la verdad esté marcada por el mundo existencial del diálogo y del respeto a las palabras de todo otro, siempre convenidas en proyectos de buena voluntad y no engaño, ni manipulación. Un museo cuya sala de la belleza esté matizada por la búsqueda de la elevación espiritual y no el deseo de controlar los más rudimentarios niveles perceptivos de la urdimbre humana. Un museo de palabras nuevas cuya sala de la bondad esté iluminada por el horizonte hospitalario del inalienable valor de todo otro. Y un museo de la palabra, cuya girola de intersección de las tres salas esté integrada en el valor torbellino de cualquier experiencia vital: la apertura al mundo, al otro y a sí mismo en el amor.

## ¿QUÉ EDUCACIÓN, QUÉ ESCUELA Y QUÉ PROFESORADO PARA ESTA EDUCACIÓN ÉTICA?

Abrirse al mundo y salir de los túneles envolventes desde los que hay cierto empecinamiento en captar las experiencias y el sentido de la vida. No somos animales limitados para desde ahí racionalizar en el horizonte que esa animalidad impone. Es posible vivir en otra secuencia y, sobre todo, es posible creer en ello. En tiempos como los actuales, postmodernos, de crisis de sentidos, de carencias de proyectos fuertes asumidos y experimentados, de salidas hacia delante en empeños de mantenernos y fortalecer lo mismo que ya en el pasado ha dado resultados perversos, es ineludible ser atrevidos y seguir las exigencias creativas e innovadoras de lo que ya hoy sabemos. Vivir más como seres éticos, que como seres que saben. Valorarnos más por el bien que podamos hacernos, que por los conocimientos que podamos emplear en explotarnos. Esto no significa pasar a vivir en la ignorancia. Esto no quiere decir que el conocimiento no sea maravilloso. Esto no aporta desinterés por la ciencia y la tecnología. Esto significa que dejamos el conocimiento en su auténtico mundo: que es la primera función de la existencia humana, pero no su finalidad.

Para ello, ahora podemos concretar algunos aspectos:

- a. Que la educación, ya escolar, ya extraescolar, tiene que ser vivida como algo holístico: promover, potenciar, perfeccionar la compleja urdimbre personal de lo cognitivo, de lo estético, de lo ético y de lo afectivo. (E- valor). Aprender a leer, interpretar y recrear nuestra cultura como un ámbito de ineludible gramaticalización interpersonal.
- b. Que los educandos son percibidos como seres que se perfeccionan en el horizonte de la libertad como autonomía, como espíritus preparados para generar el horizonte de la propia conciencia personal desde el radical encuentro con los otros. (E- ducando).
- c. Que los medios, los *duca*, en este caso, los profesores, tienen que abrirse a estilos profesionales de más complejidad, pero al mismo tiempo de más riqueza y estimulación existencial. No se es profesor para transmitir conocimientos, que sí, sino para transmitir y vivir lo conocido en otras claves que las dominantes anteriormente:
  - i. Seres presentes y congruentes: los axiomas de la presencia y de la congruencia.
  - ii. Modelos como “museos y galerías” existentes.

- iii. Capaces de insertar los retos económico-productivos en horizonte de valor: DDHH, sostenibilidad de la Madre Tierra, respeto interpersonal, afecto maduro y empático.
- iv. Capaces de animar horizontes de belleza y de bondad, en un contexto de afectividad sugeridora: “Sube a nacer conmigo, hermano”.

No es tiempo de más burocracia. No es momento de mantener academias del saber, sin otras potenciaciones de la personalidad. Todo está interrelacionado y todo y todos estamos comprometidos. La educación hoy, de camino hacia la metamodernidad desde la postmodernidad, es un magnífico foro de emoción, de creatividad y de esfuerzo bien arraigado. De nuevo, y más que nunca, la educación es tema de general interés y motivación. Nos va en ello el qué hacer y cómo con nuestra existencia. Mantenerse en los estilos dominantes es rutinario y aceptador de la derrota. La aventura de salir a flote de las crisis y de los conflictos merece la pena. Tenemos la mejor fuerza: sabernos todos interdependientes de todos y reconocernos como hermanos que nos necesitamos en la existencia. Lo otro es muy animal, muy reducido y mecánico, y de eso ya hemos tenido bastante. Nuestra historia en la vida bien merece que nos empeñemos en el esfuerzo de conocernos mejor y de, en consecuencia, ponernos más a la obra. Una educación metamoderna, que mejor nos define. Que nos debemos perfeccionar en hacer bien el encuentro con los otros. Eso es lo que nos hace. Luego, eso debe ser nuestro máximo y mejor empeño. Poner sobre el escenario de la vida nuestra mejor versión. De otras versiones, por cierto no las mejores, ya hemos tenido bastante. La ocasión vale que ensayemos otras. El escenario, aunque con mucho ruido, está vacío. Podemos empezar la función de una nueva *paideia*.

## **B i b l i o g r a f í a**

- Aristóteles (1951). *La política*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Buber, M. (1949). *¿Qué es el hombre?* México: FCE.
- Derrida, J. (1985). *La voz y el fenómeno*. Valencia: Pre-Textos.
- Eco, U. (1980). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Destino.
- Fromm, E. (1998). *El humanismo como utopía real: la fe en el hombre*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (2004). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kitcher, Ph. (2001). *El avance de la ciencia: la ciencia sin leyenda, objetividad sin ilusiones*. México: UNAM.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lipovetski, G. (2000). *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Lopez Herrerías, J. A. (2003). *Poesía y educación*. Barcelona: Herder.
- López Herrerías, J. A. (2005). *Educación para una cultura comunitaria. Por una identidad metamoderna*. Valencia: Nau Llibres.
- Lyotard, F. (1975). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maestre, A. (2007). *La ilustración*. Madrid: Aguilar.
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto*. Barcelona: Anagrama.
- Maturana, H. y Varela, F. (1999). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (1985). *¿Qué es filosofía?* Madrid: Revista de Occidente.
- Sartre, J. P. (1996). *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Santillana.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

## *¿Se puede formar a los profesores?* TRES TIPOS DE SABER DEL PROFESOR, FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN\*

*Armando Zambrano Leal*

*Universidad Santiago de Cali*

Quiero agradecer a la Universidad de Los Andes y, en especial, al Programa de Formación Docente, la invitación que me hicieron para venir a compartir con ustedes algunas de las reflexiones que, producto de mi práctica, mis lecturas, investigaciones y experiencias, he efectuado en relación con la formación del profesorado. Saludo la iniciativa de este Congreso Internacional, especialmente en estos tiempos en los cuales la espiritualidad del profesorado está amenazada por la racionalidad técnica y la instrumentación de su actividad. Sabemos muy bien que los profesores están llamados a forjar las bases de una verdadera democracia, tienen un rol político importante en la sociedad, cumplen una función social y cultural trascendental. Todos lo sabemos, todos estamos de acuerdo con estas y otras funciones y al mismo tiempo, nadie puede negar que, cada vez menos, ellos ocupan un lugar digno en la sociedad. Nadie puede desconocer que la actividad social y cultural de los docentes es imprescindible para la construcción de una sociedad justa, digna e incluyente. Quienes se enfrentan a la dura tarea de pensar las condiciones de crecimiento de la infancia, su libertad y aprendizajes; quienes tienen la misión de crear las estrategias políticas de acceso a los saberes y, en general, a la cultura; sufren, día a día, los efectos de un mundo que valoriza una vida fácil antes que una vida de esfuerzo y lucha. Los profesores se enfrentan a la dura experiencia de vivir entre

---

\* Armando Zambrano Leal, director de postgrados en educación, Universidad Santiago de Cali. Texto de la conferencia pronunciada en el marco del I Congreso Internacional de Formación Docente. Universidad de los Andes, Programa de profesionalización Docente, Mérida, Venezuela. Noviembre 6 de 2008.

¿Se puede formar a los profesores?

velocidad y lentitud, entre la comodidad y la dificultad. Ser profesor hoy no es un asunto fácil.

El tema no deja de llevarnos al plano de la interrogación, no para decir cómo debe ser la formación de un profesor, sino para preguntarnos si se pueden formar. Probablemente la respuesta esté contenida en la misma pregunta. Pero esta pregunta no tendría ningún sentido si no estuviera vinculada con los tipos de saber y con las actividades políticas y de cultura que cada profesor debe efectuar cotidianamente. Más aún, perdería todo su sentido si sólo la ubicáramos en el plano de lo metodológico, es decir de la instrumentación del saber y de la práctica. Por esto mismo, intentaré realizar una narración de los tiempos de la “formación” interrogando este concepto para luego abordar los saberes del profesorado y terminaré con los límites de la pregunta, eje de la presente conferencia.

## EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN

La historia del campo pedagógico en nuestras sociedades nos deja ver la existencia de dos conceptos fundamentales. De un lado tenemos a la capacitación y del otro a la formación. Al primero se le entendería, durante muchos años, como un dispositivo para la instrucción de las primeras letras. La capacitación por su racionalidad pone a los sujetos en la perspectiva de apropiación de instrumentos de acción. La capacidad tiene que ver con la adquisición de metodologías para la instrucción. El segundo, tiene que ver con la experiencia, el tiempo y el devenir de un sujeto. La formación habla de la forma, de la transformación, del devenir siendo. Es un concepto cultural que pone a la experiencia en el centro de la historia de un sujeto. Ella narra lo vivido sin llegar a ser totalidad ni absoluto. Es un concepto siempre en movimiento, abierto, sin límites. Es un concepto político, estético y ético a la vez. Está atravesado de vivencias, viajes, dolores, sabores, encuentros y, sobre todo, nos da cuenta del viaje emprendido por una persona. La capacitación y la formación no tienen el mismo registro histórico, ni se ubican uno después del otro. Se contienen pero se alejan, tienen límites y narran de forma diferente la historia de nuestros sistemas educativos. Para poder comprender su lugar en la historia de nuestros países debemos conocer, a grandes rasgos, su historia.

La formación de los sistemas de instrucción y de educación pública en América Latina, a lo largo y ancho de su historia, da cuenta de la

presencia de dichos conceptos. Recordemos que un concepto es un lugar común de pensamiento, es portador de una historia, tiene unos límites, unas fronteras, una física. El concepto es la exterioridad de un discurso o de varios discursos. Sus componentes definen la realidad a la cual se dirige para pensarla o para describirla. América Latina, en su conjunto, luego de los procesos de independencia, creó un sistema de instrucción. Este sistema buscaba enseñarles las primeras letras a los hijos de las nacientes repúblicas; también les enseñaba la suma, la resta, la multiplicación y la división. Los instructores no eran necesariamente formados en este oficio. Por lo general eran personas que sabían un oficio (carpinteros, zapateros, etc.) cuyo saber era aprovechado por los nacientes Estados nación. No existía ningún sistema de formación, la espontaneidad hacia el saber se conjugaba con los intereses de las burguesías criollas. La instrucción también jugaba el rol de un aparataje moral, higiénico y de control. Las escuelas de hayos, las de primeras letras, las confesionales y las provinciales fueron surgiendo poco a poco. El dispositivo instruccional buscaba poner en orden las ideas políticas de los nuevos Estados, moralizar y hacer entrar un régimen de saber. Saber las primeras letras y las operaciones básicas de la matemática cumplía un rol político, cultural y económico. El sistema de instrucción funcionó hasta la primera mitad del siglo XX.

A este le sucedió un sistema público de educación. Mientras en el primero la instrucción regía la moral del saber, organizaba el saber mínimo y permitía el control de la población, el segundo introduciría una ruptura fundamental en dicho orden. La educación se ponía al orden de la sociedad, ocuparía el centro de esta y se convertiría en un discurso de modernización sin modernidad. Estuvo acompañado de misiones extranjeras: la alemana y la francesa particularmente. Las Escuelas Normales aparecerían como un sello vital en la estructura del nuevo sistema. Ellas tendrían por vocación la formación del ejército de docentes requeridos en los procesos de consolidación de la modernización. Podríamos decir que este proceso tiene sus inicios hacia 1930, cuando aparecieron las primeras facultades de educación. En el caso colombiano, la fundación de la primera facultad de educación tuvo lugar en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. En lugar de la instrucción, cuya finalidad era transmitir sin reflexionar, introducir sin pensar, enseñar sin cuestionar, la educación abrió el espectro de la sociedad en los órdenes de la ciencia, las artes, los oficios, la filosofía, las ciencias humanas. No se trataba de enseñar los rudimentos de un saber sino de

¿Se puede formar a los profesores?

promover un espacio para reflexionar los dos sentidos que acompañan dicho concepto. Extraer y conducir. Curiosamente, estos dos elementos tienen su epicentro en la cultura griega y llegaron tardíamente a nuestras sociedades. Permitían pensar la complejidad de la infancia, la de los jóvenes, la de los adultos en un orden biológico, psicológico, político, filosófico, económico, cultural, social. Sospechamos que el cambio en la denominación del sistema público de educación permitió la entrada de un nuevo discurso, de una nueva racionalidad, de nuevas prácticas. El hombre latinoamericano parecía ocupar el centro de la actividad de las instituciones educadoras. La educación se volvería ciencia y delimitaría un espacio institucional en las universidades y Escuelas Normales. El apareamiento de dicho concepto en la denominación del Ministerio encargado de promoverla marcaba un giro importante. Se trataba de un cambio en las funciones del Estado y en las determinaciones sociales y políticas que acompañaron los procesos de modernización. El paso del Sistema de Instrucción al Sistema de Educación Pública refleja las adecuaciones políticas de las élites y su interés de insertarse en los desarrollos mundiales. Con el nuevo sistema se requería de un sujeto capaz de transmitir, por medio del aprendizaje de capacidades y metodologías, los saberes y conocimientos que se creaban en los ámbitos de las ciencias. En el caso de América Latina, las ciencias fueron discursos importados, prioritariamente de Europa y posteriormente de Estados Unidos. Con ello surgiría el docente, luego el maestro y en nuestros días el profesorado. Estas tres nociones tienen su explicación. El primero dice, enseña un modo de hacer, una forma de actuar. Cumple un rol moralizador y permite que los más jóvenes accedan a los saberes profesionales o científicos, que ingresen a los saberes de base. El segundo, es más reciente, va surgiendo hacia finales de la década de 1960, producto de los desarrollos de industrialización y de modernización de nuestros países. El maestro no solamente dice, hace, enseña, sino que también juega un rol en la construcción espiritual de la juventud. Los maestros son sujetos capaces de enseñar la moral, las buenas costumbres, los saberes y al mismo tiempo ejercen un control disciplinario. Su actividad en las aulas de clase era tanto de saber escolar como de disciplina y de moral. Los profesores, por su parte, corresponden a la época más reciente, a la que podríamos denominar la era del formato. Curiosamente, esta era es de aplicación mientras que su sentido es el del profesar una forma de vida, una manera de pensar, un modo de actuar. La educación entraría a jugar un rol indispensable en la subjetividad aunque no en la construcción



de una identidad nacional, política o social. La escisión de nuestro ser también tiene su raíces en las formas de control ejercidos por el aparato escolar. Las escuelas de élite y las del pueblo transmiten un orden de saber según el rol que cumplirá cada uno en la sociedad y en sus sistemas de poder. Mientras la infancia de los ricos se forma para dominar, la de los pobres para obedecer. Pensar no ha ocupado el lugar central en nuestras sociedades, reflexionar es un asunto político y de dominación, está inscrito en la herencia cultural tan vigente en nuestro presente.

En este panorama, la capacitación ingresaría como discurso dominante hacia la década de los años 50. En el caso colombiano, la élite proclive al pensamiento y racionalidad norteamericana se apartó del pensamiento ilustrado. Trajo al país la lógica industrial de la cultura norteamericana y con ella se fundó un sistema escolar en dos velocidades. La de los ricos y la de los pobres. Después de la revolución cubana y debido a las ineficiencias de la clase dominante, el sistema escolar se fue erigiendo sobre las bases de la dependencia, la memorización, la formación de sujetos para el trabajo. Las profesiones fueron dominantes sobre la ciencia y de allí surgiría una racionalidad de saber aplicado. Desde la escuela hasta la universidad fue necesario ir formando un cuerpo docente capaz de reproducir el discurso hegemónico. Se trataba más de instruir en los saberes de las profesiones que en formar a los sujetos en un pensamiento crítico. Esto estuvo vinculado con las políticas de desarrollo tan vigentes después de la década de 1960. Al entrar los años 70 Colombia ya había organizado el aparato escolar de aplicación. Se cuentan entre las experiencias más notorias, la llegada de instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM), los Institutos Técnicos y Tecnológicos y los Institutos Técnicos Agrícolas (ITAS). El bachillerato clásico creaba una tensión frente a estos institutos. La educación clásica fue desapareciendo paulatinamente hasta convertirse en educación para el empleo y llegar a lo que conocemos hoy: educación para inútiles. El cabal cumplimiento de sus fines y objetivos estuvo acompañado de prácticas curriculares de transmisión y memorización. Los docentes, maestros y profesores fueron formados en capacidades metodológicas. La tecnología educativa a base de simulaciones de micro-enseñanza dejaba al descubierto el interés político de la clase dirigente. Las nuevas generaciones deberían formarse en la aplicación de los saberes sin que para ello fuese necesaria la implantación de un sistema escolar crítico. La escuela, los institutos, las universidades quedaron atrapadas en un

¿Se puede formar a los profesores?

modelo de obediencia antes que de crítica. Las protestas de los años 70 fueron insuficientes, el modelo se impuso a pesar de la formación de los docentes. Caso curioso, los docentes formados en la Universidad Tecnológica de Tunja adquirieron un saber de izquierda, eran rojos y enseñaban el materialismo histórico, la teología de la liberación y la realidad social. Los INEM fueron espacio crítico a pesar de su finalidad social, económica y política.

En general, podríamos decir que el sistema educativo impulsó la capacitación para los profesores. Se les enseñaba a dictar clase, a organizar los grupos, a fabricar guías de trabajo, a evaluar. Todo esto estaría acompañado de los símbolos patrios. Se izaba bandera y se otorgaban medallas a los más aplicados; en cada escuela el Sagrado Corazón de Jesús nos observaba todas las mañanas. Los docentes provenían de las clases populares; éramos hijos del albañil, el carpintero, el policía y del mismo maestro. La profesión era un medio de movilidad y ascenso social. Todo esto sigue siendo igual sin que para ello hayan cambiado las estructuras discursivas. La ciencia que dominaba dicho dispositivo era la psicopedagogía. En ella se formaría el ejército cultural del sistema y por ello eran moralizadores, ejercían la disciplina, orientaban vocacionalmente y enseñaban las asignaturas del currículo. Lo que se denominó formación, hasta bien entrado el siglo XX, no fue otra cosa que la capacitación. Inclusive, después de promulgada la Ley 115 de 1994 en Colombia, se impuso este concepto creándose para ello las estructuras de capacitación continua en las secretarías de educación departamentales y municipales. La formación de base adquirida en las universidades, a través de las licenciaturas, fue progresivamente siendo acompañada con capacitación. El profesorado, los docentes y los maestros, adquieren los rudimentos de “saber pedagógico” a partir de una estructura en doble nivel. Las disciplinas de base y las metodológicas. Estas se conjugan con un supuesto saber pedagógico en el cual ellos aprenden la historia de la pedagogía, los modelos pedagógicos, las doctrinas pedagógicas, la historia de la infancia, la historia de la educación. Hacia 1998, nuestro país, vivió un gran debate en torno a la formación de los futuros licenciados. Se introdujo el concepto de educabilidad y de enseñabilidad. Sin historia, estos dos conceptos se desdibujaron, perdieron su verdadero sentido político y se instrumentalizaron. El primero fue objeto de disciplinas como la sociología, la ética, la filosofía de la educación o la psicología. El segundo, se convirtió en un recipiente metodológico. Lo que se conoció como los núcleos del saber pedagógico no fue otra

cosa que una forma de organización curricular. Se empobrecieron los conceptos y se instrumentalizó el saber. La educabilidad se entendió como un hacer reflexivo y la enseñabilidad como un hacer práctico, metodológico. Su función política y ontológica desapareció debido a la fuerte presencia de la racionalidad instruccional. Colombia perdió una bella ocasión para pensar la formación de los docentes a partir de la experiencia, el saber y el devenir del sujeto, se desvió de su verdadero sentido formativo al no poder comprender la insuficiencia del currículo y terminó legitimando la tecnología educativa.

La formación se confundió con capacitación. Aun se cree que un profesor, un docente o un maestro sólo requieren de un saber disciplinar y de unas prácticas pedagógicas para poder ejercer su oficio. En ningún momento se articuló la experiencia de los más avanzados, tampoco se introdujo la narración biográfica de los más experimentados ni se tuvo en cuenta la relación con el saber. Formación y capacitación aparecen en el mismo registro discursivo, tienen la misma presencia en la racionalidad instrumental y cumplen el mismo papel: el adiestramiento antes que el pensamiento. La formación, nos parece, debe reflexionarse, pensarse si queremos salir de la instrucción y si aún nos interesa luchar por la construcción de una sociedad diferente. La experiencia del profesor hay que verla en la relación que éste mantiene con el saber; su narración nos podría decir cómo y de qué forma sin que el devenir sea objeto de instrumentación. Es urgente darle paso a la narración de la experiencia, pues en cada experiencia hay tanto de conocimiento como de sabiduría y entre ellas siempre habrá un modo de formación sin repetición.

### TRES TIPOS DE SABER

En efecto, la formación de un profesor puede ser vista desde la relación con el saber. Entendemos saber como una práctica diferente del conocimiento. Saber es una forma de experiencia, es una actitud, es una disposición. La relación con el saber marca una forma de experiencia singular. Nadie se relaciona de la misma forma con el saber de las matemáticas, ni tampoco con el saber de la vida, ni mucho menos con el saber espiritual. La relación con el saber es individual dadas las experiencias que los sujetos viven. Esta relación es política en la medida en que cada saber es una forma de lucha, un modo de conquistar un espacio en la sociedad, un mecanismo de resistencia. También es una relación

¿Se puede formar a los profesores?

estética en la medida en que da cuenta de la obra de vida de cada uno, y es ética, por cuanto cada sujeto lucha para saber ejercer la plenitud de sus derechos responsablemente y colectivamente. En su conjunto, podríamos decir que el saber es un modo, una manera, una forma de relación con el conocimiento. Saber no es conocer, conocer no implica obligatoriamente el conocimiento. La relación con el saber es un modo de estar en este mundo, es una forma de poder y de verdad. La relación con el saber es una lucha del sujeto consigo mismo, con el medio, con la vida. Por eso, esta relación es política, ética y estética; permite alcanzar una cierta altura. Este triple juego nos conduce al reconocimiento de tres tipos de saber. El de la disciplina, cuya característica fundamental es la reflexión que el profesor debe llevar a cabo sobre el conocimiento que tiene lugar en su campo disciplinar; el pedagógico, a través del cual comunica las reflexiones sobre la disciplina, y el académico, caracterizado por el ejercicio de escritura, resultado de los dos anteriores tipos de saber. Estos tres tipos de saber aparecen configurados por la práctica, el tiempo y la experiencia escolar y de vida. En un “excelente” ejercicio de enseñanza, el profesor los conjuga; a partir de ellos se dota de una identidad. Por esto, ser profesor está vinculado a tres grandes preguntas: ¿qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé?, y ¿cómo me transformo con lo que sé? En estos tres interrogantes, parece, se anida una gran parte del ser del docente, su identidad, la especificidad de su profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación de poder que lo caracteriza.

Estos tres tipos de saber se aprenden en la práctica, están dotados de experiencia, se sentido, de unidad. Ellos tienen lugar en el saber de la vida, en la disposición frente al cambio. Estos saberes son distancia frente a lo aprendido, lo enseñado, lo vivido. Hace visible la posición política, cultural, social de los profesores. No se pueden transmitir, son un descubrimiento progresivo, una experiencia de dolor y de alegría. En ellos se anida la voluntad de saber del profesor. No se pueden instrumentalizar, toma tiempo reconocerlos. Un sujeto, en la medida en que enseña y aprende logra materializar dichos saberes. De ellos surge una forma de conocimiento especial, no reductible a las técnicas, ni a las metodologías. Cada uno aprende un modo de vida, una manera de hablar, una forma de decir. Cada profesor, en la experiencia del enseñar, logra adquirir un modo de reflexionar, de escribir, de narrar. Este modo es potencia del conocimiento y, por lo mismo, objeto de transmisión. Estos saberes, la relación que mantiene cada individuo respecto a ellos, forjan un saber superior. Dicho saber es el que debe primar en la for-

mación de los profesores. No de manera instrumental ni metodológica, sino como una experiencia susceptible de ser narrada, contada, compartida a quienes se forman para ser docentes.

Lo importante de la experiencia de los profesores más avanzados es que ella nos podría dar pistas para que el aprendiz de profesor pueda comprender las situaciones difíciles que cada uno ha de vivir en el ejercicio de la enseñanza. Es importante dicha narración porque les puede mostrar a los más jóvenes la disposición frente a los alumnos, los otros colegas, la institución escolar, el medio, la cultura, la comunidad y los padres de familia. También da cuenta del modo como los profesores enseñan, organizan los aprendizajes, crean dispositivos pedagógicos, ejercen el poder, controlan la disciplina y despiertan el gusto en sus alumnos. Se vuelven estilos de la práctica y de la experiencia.

Dado que la formación es una experiencia que se vuelve madura con el tiempo, es necesario organizarla institucionalmente. El interés consistiría en que los más avanzados le narren a los menos experimentados la experiencia, haciendo de esta una forma de saber. Tal como el aprendiz de carpintero debe aprender la disposición frente a la madera y descubrir en ella las formas que allí duermen, el aprendiz de profesor debe aprender la disposición frente a sus alumnos y al saber para descubrir las formas que allí duermen. La actitud y el tacto son el resultado de una experiencia de sí, que alguien se tome el tiempo de compartir dicha experiencia con los aprendices de profesores incita a comprender el modo de relación que se vive con los otros.

Desde la perspectiva del saber y siguiendo los tres tipos de saber que hemos podido observar en nuestra experiencia, podríamos decir que la formación es una experiencia individual que apunta a la narración de sí y al reconocimiento de la imposibilidad de un absoluto. Nadie es absolutamente formado, como tampoco es absolutamente acabado, perfecto. La formación tiende al absoluto sin llegar a ser absoluto, ni totalidad. Es un devenir, una experiencia siempre abierta; es una disposición. Desde la perspectiva de la formación como narración de la experiencia de una vida, la formación de un profesor es una novela. Lo único seguro es que ella tiende a lo absoluto sin lograrlo, requiere de técnicas sin que ellas logren funcionar cuando las requiramos, exige tiempo y permite acceder a la sabiduría. La formación, desde la perspectiva de la experiencia, es una disposición, un descubrimiento, una forma de ser y de estar en este mundo. Es un viaje que sólo sabe y puede vivir quien lo emprende. Narrarlo puede ofrecernos algunas pistas para lograr comprender un

¿Se puede formar a los profesores?

modo, una forma, una manera de formarse. Por esto mismo, la formación de un profesor es un imposible institucional, especialmente si ella está organizada desde las técnicas metodológicas, disciplinarias, instrumentales. Es posible, sólo cuando el sujeto logra hacer la síntesis de la experiencia y la narra, cuando cada uno se toma el tiempo de contar lo vivido, lo sufrido, lo alcanzado, lo experimentado. Formarse es darse una forma y esto sólo se logra con el tiempo.

## LÍMITES Y DESAFÍOS

Pues bien, es claro que uno no puede formar a otra persona, lo único que puede es mostrarle un camino, una manera, un modo, una técnica. Si la experiencia es la base de la formación, es su terreno más fértil, su razón de ser, es claro que uno se forma a sí mismo. Ella se narra no para decirle al otro que debe seguir este mismo camino, que debe emprenderlo, que debe agotarlo. Se comparte con los otros para aprender en dicha narración. Todo aquel que narra sus experiencias aprende tanto como el que las vive. Narrar la experiencia de sí es tomar distancia de lo vivido y aprender lo que inmediatamente no logramos observar. Cada vez que contamos nuestras historias de vida, narramos lo acontecido en nuestras vidas, logramos comprender el sentido del tiempo ido, el camino recorrido y la experiencia vivida. La formación es un descubrimiento de sí mismo en la vida, es una experiencia singular e irrepetible. Conocerla conduce a la mejor forma de aprender. Porque la vida de una persona es rica en experiencias ella guarda un valor apreciable para la vida de los otros. Porque la vida de un profesor es rica en experiencias es importante narrarla. Narrando nuestras experiencias como profesores podemos contribuir en la construcción de una identidad, comunicarle algunas pistas. Dado que la formación es una experiencia de la vida sin que llegue a ser un absoluto, es que nadie puede formar a otro; ningún experto forma a un docente. Él se forma a sí mismo.

El límite se encuentra entre capacitación y formación, entre técnica y experiencia, entre saber y conocer. La sola técnica es insuficiente para emprender el viaje, se requiere, además, encontrar un modo para utilizarla en beneficio de nosotros mismos, una manera de reflexionar y una forma para crear otras. El sólo saber tampoco es suficiente, pues limita la práctica a la única función que uno puede hacer de él: su transmisión. Se requiere, desde luego, la disposición creativa para reflexionar

lo que sabemos, lo que conocemos, lo que vivimos. La sola experiencia es insuficiente frente al desafío de la formación. Se requiere hacer de ella una forma de narración, un saber y una técnica. La formación también tiene su límite en la sola configuración metodológica de los saberes pedagógicos. Para superar esto, es necesaria la existencia de condiciones de comunicación y de reflexión y estas las podríamos encontrar en la experiencia de vida y de saber de los más avanzados. La capacitación es un discurso político de dominación, organizado en la racionalidad económica instrumental cuya función es la aplicación sin crítica ni distancia. Debemos superar dicho discurso sobreponiéndole la experiencia de los más avanzados, el saber de los sabios y el modo de vida de los genios. Un profesor no se puede formar si por formación solo entendemos un modo de capacitación psicológica, instrumental y metodológica. Pero un profesor se puede formar si hace de su vida escolar un ejercicio político, una experiencia de cultura, una estética; es decir, una obra de sí mismo. Por esto mismo, debemos reflexionar las formas de organización del saber de nuestras instituciones de formación docente apoyándonos para ello en la vida como obra, en la experiencia de sí y en el saber como política. Para terminar, me queda solamente decir, que tenemos por delante todo un reto político, cultural y de saber en la temática que nos reúne en este congreso. El desafío es político en cuanto debemos hacer de la experiencia de cada profesor un modo de lucha colectiva capaz de integrar a los aprendices de profesores. Es un desafío cultural. Puesto que es urgente volver sobre nuestra historia para encontrar en ella tanto lo que somos como los mecanismos utilizados por las élites políticas en los procesos históricos de negación en cada uno de nuestros países es que la formación debe consolidarse como un espacio biográfico y de saber. Dado que el acto de libertad es un acto de saber y porque no hay libertad sin un profesor que sea capaz de reflexionar la historia de cada saber, mostrarle y enseñarle a la juventud de nuestros países su relación, sus luchas y sus decisiones de vida es que la biografía de la experiencia cobra sentido. En la formación del profesorado latinoamericano se anida nuestra libertad y dignidad; en su capacitación se engendra la dependencia y sometimiento. De nosotros depende, hoy más que nunca, fijar el rumbo, darle la vuelta al destino.





## ***Formación del docente y espacios de transversalidad***

***Enrique Pérez Luna***

VADEMECUM-VADETECUM  
(VE CONMIGO - VE CONTIGO)

*Te atrae mi estilo y mi habla,  
me sigues, ¿vas detrás de mí?  
ve fielmente sólo tras de ti:  
así me sigues, ¡despacio! ¡despacio!*  
**Nietzsche. La ciencia jovial.**

El concepto de formación constituye uno de esos términos que en el contexto del clima cultural actual, requiere ser discutido, ya no posee esa validez absoluta con la cual la modernidad lo asumió. Se trata de superar el concepto de formación que la escuela positivista desplegó a través de la enseñanza. La formación debe replantearse desde la idea fuerza de la alteridad suprimida, que sólo aparece en el proceso de autoconciencia, para Gadamer (1999) es "...la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser del otro." (p. 42). Esta reconciliación, es lo que posibilita que el sujeto pueda formar-se, apropiándose de un saber que se nutra de la lógica, de lo vivido, lo soñado y de una concepción ética de lo humano.

El concepto de formación está vinculado al concepto de libertad, libertad para pensar la realidad y, por tanto, para aprehenderla con un propósito transformativo. Se trata de un concepto asociado al "retorno a sí mismo"; esto significa ser creativo desde una nueva manera de pensar que apunta a la emancipación del sujeto. El propósito es construir otra imagen del mundo, diferente a la dominante cuyo principio de libertad impregna al conocimiento de una supuesta razón objetivizada. Por esto, al no propiciarse el diálogo, la imposición de imágenes con deliberada uniformidad rompe el concepto de formación al desaparecer las manifestaciones de la subjetividad. Para Álvarez y González (2003):

La imagen, en tanto mediación del hombre con su entorno y consigo mismo, puede constituirse en imágenes idénticas y en imágenes no idénticas. En el primer caso las imágenes son estudiadas por la lógica, en el segundo caso por la estética. (p. 24).

La escuela, en su afán objetivista, se afina en imágenes del mundo que no abren espacios para las diversas visiones de la realidad; así predomina una supuesta lógica de saberes que suprime el diálogo y las posibilidades de la razón sensible. Esta razón-otra basa su representación en lo subjetivo y, por tanto, más allá de apreciaciones de exactitud y precisión.

La base de la formación es la actividad consciente del hombre, la manera cómo construye sus propios conceptos y logra expresarse desde su interior. Desde la autoformación el sujeto desarrolla “un sentido de sí mismo”, cuyo propósito es la búsqueda de lo otro, de aquello que necesita aprehender y que logra problematizando la realidad.

La imagen que cada quien constituye se despliega en el diálogo de saberes; de esta manera, el espacio pedagógico se convierte en espacio creativo que se sobrepone a la razón constituida. En consecuencia, la formación representa un proceso para reconocerse en la subjetividad con pronunciamientos, ideas y revelaciones que desde lo intrínseco permiten “elevarse” hacia lo desconocido.

La creatividad es una fase en el interior del sujeto, que desde un plano hermenéutico, se desarrolla como comprensión e interpretación que apunta a redimensionar el aprender y las formas de explicación. La aprehensión, desde su lógica interna, asume un carácter de constitución de la realidad a través de la explicación. Por esto, la formación va más allá del predominio de lo “objetivo”, se despliega a través del proceso de problematización de la realidad, es decir, no la considerarla agotada, sino que la abre a otras opciones explicativas. Para Zemelman (1992):

De ahí que la problematización no sea el cuestionamiento de lo dado desde un ángulo teórico o disciplinario, sino desde la exigencia epistemológica definida por la reconstrucción articulada que permita definir la base de opciones para teorizaciones sobre objetos posibles. (p. 148).

Al trasladar el problema de la formación al plano de lo educativo, se plantea la referencia de Hegel (2006) sobre la “aprehensión pensante”,

esto implica razonar la realidad y dejar a un lado la determinabilidad. Esta última también está ligada al “currículum”, a la “enseñanza” y a todas las categorías de la educación tradicional que se impone como obstáculo epistemológico.

La formación enfrenta al sujeto ante lo desconocido y, por tanto, la creatividad se constituye en la base del desarrollo del pensamiento; en este caso, no se trata únicamente de representar imágenes idénticas que se validan desde la lógica, también la formación se constituye en lo sensible. Es por esto, que la pedagogía debe permitir el formar-se; es decir, el encuentro con lo subjetivo en el diálogo escolar-comunitario, encuentro que permite imaginar en el espacio de lo impensado.

El estudiante al formar-se se encuentra siempre con lo “impensado”; de esta manera, lo que el docente comunica no pueden ser pautas preestablecidas, deberán ser fundamentos para la discusión, para la búsqueda en la transversalización de la cultura académica con la cultura pública. Así, la imaginación y la creatividad comienzan a encontrarse en lo impensado y de esta manera surge el elemento ético asociado a la libertad para aprehender. En consecuencia, el formar-se crea una tensión con los propósitos de la escuela conocida, esta última se coloca como un obstáculo epistemológico donde todo ya está pensado y resuelto.

La ruptura con este obstáculo presenta al concepto de formación problematizando el aprender y el enseñar; se aprende si se devela lo aparente y se le da posibilidades a la creatividad frente a lo real; se enseña si no se propicia el “imitar” que positiviza a la educación con propósitos reproductores. La formación desde lo individual se nutre en el diálogo y de esta forma la concientización se transforma en conciencia colectiva.

Es por lo anterior que la formación del docente debe hacer énfasis en que la autoconciencia trascienda el nivel cognoscitivo. El futuro docente debe recuperar el mundo donde se despliega la creación socio-simbólica; esta sirve de base al acto de educar y de educar-se. El futuro docente debe tener conciencia de la manera como los planos de formación deliberada se apropian de su pensar, y por tanto, para encontrarse con el formar-se tendrá que desaprender una serie de saberes, que intentan reducirlo a un sujeto que transmite informaciones sin posibilidades de discusión.

El futuro docente debe entender que la formación atañe al conocer y a la experiencia que son los referentes para la constitución histórica del hombre y sus saberes. Se trata de reinterpretar las formas de apropiación de lo real, en una dimensión que interrelacione lo cognitivo, afectivo y comunicativo; así, se superará la supuesta “objetividad, que impone la

razón constituida a través de la violencia simbólica. Por esto, el acto de formar-se debe representar un espacio para la creatividad y el encuentro entre la conciencia individual y la conciencia colectiva.

¿Cómo asumir la formación de los docentes de este nuevo siglo? La respuesta a esta interrogante, debe plantearse con el propósito de

1. Propiciar la búsqueda de un nuevo enfoque en la enseñanza que haga énfasis en el pensar. Para Martínez Boom (1990) el pensamiento del afuera tan sólo mostraría para incitar a lo impensado; de esta manera, el diálogo en el aula se constituiría en tejido de voces, en manifestación intersubjetiva.
2. Plantear que la resignificación de la realidad deviene visiones y miradas constituyentes de enlaces gnoseológicos y epistemológicos, que contribuirán con una concepción transdisciplinar que podrá plantear la idea de formar-nos basada en el proceso de investigación.
3. Desplazar la idea de formación de un sujeto vacío y ausente; para esto, se debe asumir que la escuela es espacio para la comunicación abierta de puntos de vista que en sí mismos rescaten la diversidad y la expresión de una “hermenéutica colectiva” como fundamento de una nueva mirada en la formación.
4. Rescatar la idea de sujeto como expresión de la sensibilidad, esto significa ruptura con una escuela cuya cultura ha escindido al sujeto en sus espacios de subjetividad.

Estos elementos conducen a reflexionar sobre un proceso de formación que se constituye desde claves de razonamiento más allá de la práctica cognoscitiva. El ser se expresa desde universos simbólicos intrínsecos; es su subjetividad y las relaciones intersubjetivas las que permiten desplegar el propósito de formar-se. Esto debe tomar en cuenta que la formación se nutre de la relación saber-vida, de lo cotidiano y de la cultura popular; es una manera de expresarse el ser más allá de lo “conveniente” pautado por la cultura escolar.

La referencia ya no es lo normativo, lo válido, se trata de la voluntad de conocer y para qué conocer. Así, formar-se se refiere a lo que ocurre en la conciencia de cada quien, cobrando importancia la relación entre ética, estética y lógica a los fines de impulsar la formación integral más allá de la escuela. La formación del docente de este siglo tendrá que trascender la concepción de ética normativa para poder ocupar espacios de creatividad y de autonomía; deberá ser compromiso con la propia

interioridad. Esta postura superará la predeterminación de comportamientos éticos para plantear la posibilidad de la emancipación a nivel de la conciencia.

La esencia de lo ético se proyectará más allá de la moral, explicitará su teoría y acción a la necesidad de un docente y de una práctica pedagógica abierta, propulsora de valores y en permanente búsqueda de la identidad del sujeto pedagógico. Aquí destaca lo sensible, la apreciación estética para la creación cognoscitiva sobre lo social-educativo, para la crítica permanente de todo lo que se despliega en teorías y prácticas que interpretan el mundo real vivido.

La concepción de la formación como estética, abriría el debate y, con este, la posibilidad de la creatividad como expresión de la subjetividad. En este plano, se puede hablar de un proceso de formación cuyo propósito es encontrarse con la identidad del sujeto, que sin separarse de la lógica, entendida más allá de lo válido, lo objetivo, lo legitimado, contribuya con el despliegue de lo sensible, lo estético. De esta manera, los alumnos pueden pasearse, a través de la investigación, por espacios inéditos, reconocerse en lo simbólico, lo vivido y lo soñado.

Esta lógica de sentido, deberá apuntar a una pedagogía cuyo carácter emancipatorio implique recuperar los espacios donde el ser pueda habitarse actuando con libertad. Esta podría ser la vía para que la pedagogía asuma que docentes, estudiantes y comunidad se planteen la formación en la constitución de otro modo del sujeto educativo, reivindicando el saber pensar. Así, se buscaría una nueva perspectiva para la investigación, que desde la transversalidad del saber, contribuya a la formación consciente.

En este sentido, se puede considerar una concepción otra de la formación desde una teoría de la transversalidad, el cruce entre la estética, la ética y la lógica, constituye una forma de pensar desde una visión integral. Esta deberá tomar en cuenta que el ser constituye al conocimiento, no como una referencialidad cognitiva de aspectos de las disciplinas, sino como el cruce de saberes, valores y expresiones que tienen que ver con la sensibilidad.

La idea de formación tomando en cuenta la transversalidad, como construcción humana, supera lo fragmentario, se entrecruza con lo axiológico, y se expresa como una mirada desde la investigación a la complejidad de lo real. Para Magendzo (2003): "...la transversalidad permite que distintas disciplinas se aproximen y se refuercen mutuamente en torno a propósitos comunes, rompiendo así la fragmentación y segmen-

tación del conocimiento, tan típica de los diseños curriculares disciplinarios...” (p. 44).

El propósito de la relación formación-transversalidad se plantea, desde una visión de complejidad, interrelacionar las expresiones del ser con la aprehensión de lo real en tanto constituyente que se despliega en un modo de vivir; por esto, la complejidad no solo se refiere al conocimiento, sino también a su producción e inserción en el desarrollo histórico. En este sentido, la transversalidad se asume en la complejidad, en el cruce saber-realidad, y queda determinada por la experiencia de vida, que significa experiencia de conocer y de saber hacer con el conocimiento. La transversalidad, se refiere al cruce de saberes en tanto saberes fronterizos; esta referencialidad tiene sentido en el conjunto de las determinaciones socio-históricas que son las determinantes de lo complejo.

Lo complejo no está en los textos, ni en lo que se aprende en los textos, no está en el discurso del docente; está en la posibilidad del sujeto de formar-se al transversalizar lo que conoce con lo que ocurre en la realidad. Para Álvarez y González (2003): “La formación es, como diría Hegel, ‘el ascenso a lo general’; para lograrlo, se abandona lo inmediato y se capturan las mediaciones” (p. 23).

Se debe considerar que no se aprende con lo que el docente muestra, se aprende cuando el sujeto vincula lo mostrado con lo real y su sentido de sí mismo se proyecta en la relación aprehensión-explicación. Es una búsqueda en la dialéctica entre lo conocido y lo por conocer, en las relaciones transversales que definen la base del formar-se. El sujeto en su propósito de formación emprende la búsqueda en lo complejo, lo cual no representa lo constituido, sino aproximaciones a lo constituyente que emerge desde lo transversal.

El docente y el estudiante deben mirar hacia el espacio ético, esto implica desechar arbitrariedades académicas, dejar que la formación permita la constitución de sí mismo, esto se plantea en el intercambio de las diferentes representaciones, las cuales se transversalizan en el diálogo intersubjetivo.

La transversalidad se ha considerado erróneamente como contenidos que atraviesan todos los saberes; no son contenidos en el sentido tradicional del término, son visiones, puntos de vista que no se pueden aislar, por esto en las diferentes visiones hay fundamentos de saberes que propician la discusión para dejar claro el encuentro con el “otro” y con lo “otro” de cada punto de vista.

En el concepto de transversalidad comúnmente manejado, se hace énfasis en que los contenidos se integran a las áreas del saber, atraviesan diversos programas, se despliegan en el plan de estudios, impregnan a la actividad educativa en su conjunto, constituyen competencias que se definen de acuerdo a las áreas, etc., todos estos señalamientos contribuyen a establecer como transversalidad lo que esta no es, ni pretende ser. Es por esto que se puede hablar de una crisis en la concepción de esta categoría; la transversalidad trata de profundizar en la búsqueda gnoseológica, en el encuentro del alumno con los saberes.

La formación del docente debe plantear miradas desde el concepto de transversalidad; con este propósito se debe superar la crisis de este concepto que viene dada por una manifiesta intención de incorporarla al currículum. La transversalidad, si se incorpora al currículum, pierde su carácter dialéctico, se hace una referencia estática y deja de ser un dinamismo; la transversalidad no es normativa, esta se despliega en la forma de pensar la realidad.

La concepción tradicional de transversalidad, se desdibuja al pretender que ésta se instale en las áreas, en los programas y en el plan de estudios; es decir, se pretende congelar esta categoría en un espacio y tiempo para legitimar saberes y proposiciones predeterminadas. La transversalidad es todo lo contrario, se refiere al dinamismo de lo real, al cruce de fundamentos de la cultura pública con la cultura académica.

La transversalidad no opera en programas y planes, solo se explicita en el razonar del estudiante; en consecuencia, lo ético de este proceso está en la formación, la cual se despliega como autoconciencia, como coeducación, entendida esta última como discusión intersubjetiva que abre espacios para las visiones de mundo y para socio constitución de saberes.

Si la transversalidad fuera una categoría normativa, instalada en los programas y planes de estudio, entonces significaría ruptura con la imaginación como fuerza creadora. Así, la transversalidad es construcción del estudiante, debe ser estimulada en el proceso de investigación del conocimiento ya que el acercamiento con lo real permitirá el despliegue del formar-se en lo diverso, en las redes del conocer y en la problematización de la realidad.

La relación formación-transversalidad se constituye en las diferentes formas de comprender y de argumentar las representaciones de cada sujeto. En esta búsqueda dialéctica, la transversalidad se manifiesta en la problematización del saber, en la necesidad de poner a dialogar lo

antagónico, lo contradictorio, lo coincidente, lo diverso. Este diálogo significa formación; esta posibilidad debe abrirse a las diferencias paradigmáticas para que la reflexión en el interior, apoyada por el pensar transversal, ayude a los estudiantes a ser “otros”, conscientes de sus visiones desplegadas desde lo intersubjetivo.

La posibilidad de formar-se en la transversalidad, constituye una forma de ser el ser educativo, un respeto por el otro y por los otros que comparten el espacio educativo como espacio para el debate y la creatividad. Así, formar-se es también mantener las diferencias que perfilan la expresión de cada individuo y, con esto la creación individual y colectiva de espacios de subjetividad, donde afloran las visiones sobre la realidad, los afectos y, en definitiva, la relación de sujetos que impulsan un pensar otro.

La transversalidad supone ciertamente la búsqueda de formas pedagógicas de producir conocimientos dinámicos desde la escuela; por tanto, se abre la posibilidad del formar-se que se expresa en su sentir-pensar. Así, la noción de transversalidad implica que lo pedagógico reivindica la libertad de acción como resultado de la libertad del pensar. No puede existir división entre pensar y actuar desde enfoques pedagógicos creativos.

En consecuencia, el concepto de formación requiere ser pensado desde otra matriz epistemológica cuyos fundamentos teóricos tomen en cuenta la relación transversalidad-transdisciplinariedad. Este eje se alejará de la cultura escolar de la performatividad y, en este sentido, deberá pensarse en otra lógica para encontrar los saberes lo cual se traduciría en el encuentro ontológico consigo mismo.

Recuperar el concepto de formación equivale a recuperar la noción de sujeto, zafarse de los propósitos de escisión de la cultura positivista; esto conduce a la búsqueda de una conciencia bien formada, para Rodríguez Silva (2000): “... por conciencia bien formada entiende Gadamer, el estado abierto de la conciencia a lo otro, se trata de una especie de sentido general que permite al sujeto ‘operar en todas las direcciones’” (p. 93). La concepción de esta propuesta significa otra manera de entender el proceso de formación, y con esta, impulsar la socio-constitución del conocimiento a través de la problematización de un universo complejo de contenidos simbólicos, que se sobrepone a cierres conceptuales y a estrategias que apuntalan estos cierres.

La formación, desde una visión de complejidad ontológica, deberá tomar en cuenta que lo que se llama ser humano basa su razonamiento



no en la repetición de imágenes que se intentan estudiar, sino en el despliegue categorial fundamentado en la crítica a lo real y a la búsqueda de las implicaciones no solamente en el plano de la lógica, sino en el plano de la ética y en una estética del acto de educar-se.

Para hablar de la formación docente debe aclararse qué significa **formación**, y tal vez pueda decirse que este concepto, en la realidad del presente, está vinculado al diálogo de saberes porque en éste se incorpora la diversidad de representaciones que conforman lo intersubjetivo. En este devenir dialógico las representaciones traspasan lo disciplinar, se transforman en búsqueda en las fronteras del conocimiento, en otras maneras de abordar la realidad que tome en cuenta otro modo de percibir, que repotencie lo vivido y la constitución de espacios de subjetividades rompa los límites de la escuela. Para Gutiérrez (1999):

Se trataría de formarnos y re-formarnos en la condición de frontera, si así podemos llamarla, condiciones fronterizas del aprendizaje donde nos habituemos a preguntarnos por las interdependencias y co-implicaciones que nos aguardan en la “realidad” (esa que hacemos nosotros, la que nos apropiamos y nos transforma) y que sujetan y liberan a la vez el juego del conocimiento. (p. 46)

El proceso de formación, planteado desde la transdisciplina, se convertiría en un ejercicio para que desde los diferentes puntos de vista de los estudiantes, se aborden las articulaciones inclusivas entre disciplinas que emergerán en el diálogo de saberes y en el proceso de transversalización de saberes. Lo transdisciplinario se constituye en un esfuerzo indagatorio, en una verdadera puesta en marcha de la investigación en el aula y en los espacios extraescolares. Los estudiantes pueden acercarse a nuevas miradas o a miradas establecidas que requieren ser abordadas desde otras especificaciones metodológicas.

La formación del docente no se puede seguir constituyendo con el propósito de preparar a un sujeto para inculcar saberes, sino la de formar a un sujeto, que desde la autoconciencia, contribuya a la formación de su propia identidad y a las identidades de sus estudiantes. Para esto, en la relación lógica-ética y estética, se trata de:

1. Recuperar la enseñanza como vía para el pensar.
2. Repensar la investigación para que se constituya como razonar creativo.

3. Redimensionar el diálogo de saberes para constituirnos en la hermenéutica de lo comunitario.
4. Fomentar el diálogo transdisciplinario para no seguir reduciendo la realidad.
5. Asumir los espacios de subjetividad y las manifestaciones de la sensibilidad como reencuentro con el concepto de ser y de identidad.
6. Reconocer al otro que está en el “otro” y en el “nosotros” con el cual se comparte la experiencia escuela-realidad.

En consecuencia, el concepto de complejidad, desde una mirada que involucra a la relación transversalidad-transdisciplinariedad, representa un tejido de saberes al cual hay que acceder para desocultar la realidad, explicarla en el contexto histórico-social y permitir las relaciones intersubjetivas como medio para redimensionar al concepto de formación.

## *Bibliografía*

- Álvarez, C y E. González. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Colombia: Cooperativa Editorial MAGISTERIO.
- Hegel, G. W. F. (2006). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método (I)*. Salamanca-España: Ediciones Sígueme.
- Gutiérrez, A. (1999). Un día antes de la complejidad. En *RELEA*. N° 7. Caracas. CIPOST.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Colombia: Cooperativa Editorial MAGISTERIO.
- Martínez Boom, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá-Colombia: COR-PRODIC.
- Nietzsche, F. (1999). *La ciencia jovial*. Venezuela: Monte Ávila Latinoamericana.
- Rodríguez Silva, A. (2000). El concepto de formación en Hans Georg Gadamer: entre la familiaridad y el extrañamiento. En *Revista Apuntes Filosóficos*. N° 16- 2000. Venezuela: Ediciones Miguel A. García e hijo.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. México: Anthropos.



## ***El sujeto docente en el contexto social actual: desplazamientos de una identidad fragmentada***

***Carmen Aranguren R.***

*Universidad de Los Andes, Venezuela.*

### **NUEVOS RELATOS Y NUEVOS SIGNIFICADOS DEL SUJETO DOCENTE Y SU IDENTIDAD FRAGMENTADA**

El tema que nos ocupa ha sido tratado por quienes asoman una preocupación hacia el status profesional del docente, desde diversas perspectivas: conceptual, social, ética, estética y humanística, entre otras, lo que confiere nuevos modos de percibir su imagen y de resemantizar sus significados. En algunas ocasiones, el problema se configura optimista, en otras desconcertante, desterritorializado y hasta poético, como pretexto para crear metáforas volátiles en búsqueda de una recomposición identitaria.

Podemos decir que los lenguajes en los que se apoya la impronta de nuestra época dan cuenta de las mutaciones conceptuales que ha sufrido la representación de ***el ser docente como sujeto social, inserto en una red laberíntica de identidades fragmentadas<sup>1</sup> y de ciudadanías nómadas***, que ocupan los espacios subjetivos de la otredad.<sup>2</sup> Imposible separar al docente del contexto de sus experiencias como un lugar de vida que hace posible la construcción de los significados de existencia. Este escenario constituye, por excelencia, el espacio de comunicación, de un habitar pleno de mensajes y pluralidades donde se reconoce/descubre a sí mismo y descubre las diferencias y contrastes que debaten su hegemonía en la heterogeneidad social. Todo ello, desplaza la **monoidentidad** para abrir espacio a la **multiidentidad**, a la hibridación sociocultural que reconfigura el sentido de pertenencia y los significados de los acuerdos colectivos (García Canclini, N. 1995).

El ser docente como sujeto social no escapa a la concepción mítica que la sociedad construye sobre los fenómenos propios de su entorno. A lo largo de la historia, al maestro se le ha imaginado con un sentido de apostolado en la formación del bien común, expresado en la armonía social con negación del conflicto, en la adaptación a los patrones sacralizados de comportamiento, en la objetividad del saber y la inmovilidad cultural.

Ello, ha contribuido a fomentar la idea de una ‘escuela ilusoria’ y consolida una escuela cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras. El problema estriba en que la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y al distanciarse de lo ‘distinto’ se pierde el diálogo de la pedagogía, que supone siempre una relación entre sujetos diferentes. La tendencia a ‘modelizar’ la realidad y a manejarse con estereotipos (Carrizales, 1988, citado por Davini, 1997) tiene su correlato en concebir al docente como responsable de ser el ejemplo o modelo, impulsando acciones de entrega personal [...] Esta tradición ha marcado el disciplinamiento de maestros y profesores respecto de las normas prescriptivas emanadas del aparato estatal.” (Davini, 1997: 27).

Ciertamente, el modelo reseñado niega la construcción social y colectiva del saber, de los sujetos y de las instituciones, a la vez que desconoce a la cultura en su naturaleza compleja, mutante, fragmentada e histórica, entre otros atributos.

En un mundo de rupturas aceleradas, de identidades y diferencias diaspóricas, transcurren las incertidumbres inmanentes a la vida del sujeto<sup>3</sup> docente y a las exigencias que el entorno le solicita en sus construcciones simbólicas, socioculturales, laborales y políticas. Su recorrido, encierra una historia de aspiraciones, nostalgias y esfuerzos en tanto proyecto humano traducido en tiempo y espacio para la espera o para el mañana inaplazable.

Así, en el discurso estético que exploramos se evidencia una agitada realidad no exenta de inquietud, con relación al estatus docente en la vida laboral y social y en el resguardo de memorias que aportan significados e identidades a su condición de **sujeto múltiple**. La inestabilidad que actualmente transita le ha hecho pasar “en poco tiempo de un imaginario que tuvo en el trabajo un valor identitario estructurante y en el sujeto trabajador a una figura fuerte y socialmente reconocida, al

cuestionamiento de la centralidad tanto del trabajo como de la figura del sujeto trabajador en la vida social” (Santamaría, 2007: 630). Este planteamiento se ajusta a la condición del sujeto docente en nuestra sociedad; aquí, se le ha concebido y aceptado dentro de un rango socio-laboral menor en cuanto a competencias y estatus profesional; ello, a pesar de las demandas en sus aportaciones a la vida social y cultural.

Un aspecto que conviene destacar es que las instituciones políticas y sociales ejercen un control sobre la vida profesional y ciudadana, lo que amerita la formación de una conciencia crítica, de un pensamiento plural que aborde los problemas, los conocimientos y las situaciones con miradas múltiples, diversas e inacabadas que propicien la confrontación de ideas en el marco de una convivencia<sup>4</sup> humanizada. Esto implica una autonomía limitada en nuestras decisiones que pudiera ser socavada por la inanición del conformismo académico.

Es inevitable, entonces, asumir que la transición acelerada, tanto en el conocimiento como en las formas de vida, demanda al docente una flexibilidad de pensamiento y de visiones del mundo porque,

no se aprende a ser profesor de una vez por todas en la vida y para siempre, y ese desasimiento contribuiría, lamentablemente, a un cierto arqueologismo y hasta una indeseable esclerotización si no se abre a nuevos campos y a otros temas del saber [...] así como a hacer frente a los retos que impone ineluctablemente un cambio casi vertiginoso de la sociedad (Blanco Lozano, Ortega Gutiérrez y Santamarta Reguera, 2000: 170).

La realidad actual inaugura una cultura que reubica al docente en una nueva trama significante, tejida por los discursos y las imágenes (la inteligibilidad y la sensibilidad; la lógica y la forma) que, en una compleja articulación apuntan a un nuevo paradigma de pensamiento para acceder a un saber reinventado. En consecuencia, el saber canónico, institucionalizado en la escuela y en el libro, aparece cuestionado por un nuevo estatuto de la ciencia que tiene como centro diversos modos de producir y leer la información que circula por el mundo del mestizaje cultural. La presencia de narrativas creativas y placenteras fusionan experiencias de la oralidad y de escrituras novedosas que rompen la relación dicotómica “del libro al maestro y del maestro al libro”. Abrir ventanas al mundo parece ser la metáfora que alude a otra configuración del sujeto docente en la sociedad intercultural.

## LA IMPRONTA DE LA MODERNIDAD

En esta misma línea, encontramos que el discurso de la modernidad separó en el sujeto la esfera pensante de la esfera sensible y afectiva, relegando esta última a un plano secundario como fuente de información y de conocimiento, lo que trajo como consecuencia un dualismo antropológico, según palabras de Ferrater Mora (1969).

De acuerdo con Martín-Barbero:

la escuela no ha podido entender que para interactuar con la sociedad tiene que asumir en serio el desafío que le plantean las nuevas sensibilidades de los jóvenes, no las nuevas tecnologías. [El autor, remarca esta idea cuando expone que] **el desafío se lo plantean las nuevas sensibilidades de los jóvenes, los nuevos modos de oler, los nuevos modos de llevar el cuerpo, los nuevos modos de aprender, los nuevos modos de oír.** Mientras la escuela no se plantee que lo que está ahí es un reto cultural, y no un reto de máquinas y de aparatos, cualquier modernización tecnológica sólo reforzará y mantendrá la moribunda vida del dinosaurio” (Martín-Barbero, 2000: 29). [subrayado nuestro].

La reflexión de este autor nos lleva a aceptar la metáfora del dinosaurio como una realidad que amenaza la existencia y la continuidad del saber y de la invención humana; pues, como el dinosaurio que tardó siglos en morir, la escuela sería, dentro de una visión tal vez extrema, un posible fósil aniquilado por la rutina y el conformismo.

Las notables transformaciones enfrentadas por el mundo contemporáneo, otorgan otros sentidos a la práctica y a la percepción de los ritmos de vida de los actores sociales, donde el sujeto educativo se involucra en un protagonismo compartido con un colectivo socializado. Estos cambios, en sus diferentes órdenes, han creado fisuras y rupturas en el modelo cartesiano de aprender y enseñar, poniendo en tela de juicio el sistema de legitimación tradicional del saber, ajeno a las nuevas fusiones culturales y sus modos de apropiación colectiva.

La aceptación de la formación racionalista, heredada de la filosofía de la Ilustración, conlleva la razón instrumental que encasilla nuestro hacer y pensar en una lógica unidimensional, desde la que hablan los maestros y desde la que aprenden los alumnos. En este sentido, la razón instrumental se percibe como único proyecto para acceder al conocimiento y



al progreso, lo que en palabras de Foucault (1978), convirtió a la escuela en una máquina de enseñar y disciplinar.

La crisis del paradigma de la racionalidad occidental se integra en la crisis global del mundo actual, que arrastra no sólo los sistemas de organización económica sino los modelos de pensamiento y la praxis social en la educación. A modo de subrayar esta parcialidad y sin ánimo de sustituirla por la filosofía romántico-idealista, convocamos a "...instalarlos en el territorio de nuestra sensibilidad para construir otro mapa. Una cartografía de lo nimio, del detalle, de aquello cotidiano e imperceptible que, por común, se hace esencial" (Urribarri, 2007: 297). Esto, nos lleva a aceptar que en nuestro interior cohabitan formas de vida dispersas y diversas; conflictos y alianzas, estilos de comportamiento incoherentes, imposibles de reducir al ordenamiento de la razón. En esta esfera de racionalidades y sentimientos, el ser humano se desdobra en múltiples cosmovisiones para facilitar la construcción de su espacio-mundo y el de sus semejantes; pues, tal como lo expuso Heráclito en su visión dialéctica: "Existe armonía en la disarmonía y disarmonía en la armonía". No se trata aquí de un giro semántico, sino de buscar la entrada a un universo de heterogeneidades que lleva consigo toda la carga de la diversidad humana.

## DOCENCIA Y ESCUELA: RELACIONES ¿CONVERGENTES O DIVERGENTES?

Aceptamos que existen otros modos de "leer" la condición docente, enmarcada hoy en un tiempo acelerado y efímero que caracteriza lo anteriormente considerado estable, sedentario y reglado; esto, supone el recorrido por su propia imagen y por los códigos que ayudan a entenderla. Lo que pretendemos señalar es que la escuela, *locus* del hábitat docente, está de espaldas a la realidad que le pertenece, a la vida cotidiana y a los itinerarios que permiten establecer diálogos profundos y preguntas acuciosas, capaces de revelar las prácticas mimetizadas que esterilizan el pensamiento, la sensibilidad y las vivencias<sup>5</sup>.

La inmersión del sujeto educativo en los cambios que ocurren en los modos de producción de conocimiento y de acceso a los saberes, constituye un argumento válido para la transformación de posturas y prácticas obsoletas, cuyo desciframiento es responsabilidad del colectivo cívico y del orden político que orienta los destinos de la sociedad. La escuela, como institución social, transita espacios de identificación vulnerables,

por cuanto ha perdido, en parte, la fuerza de su reconocimiento como tutora de proyectos significativos para la gestación de nuevos referentes de comunicación ciudadana.

La relación docencia y escuela, cuando se reduce a una dimensión estética supone el peligro de limitar la construcción de vida a un diseño estrecho que soporta subjetividades indefinidas y subordinadas. Ese micromundo simbólico y rutinario deviene objetivación de discursos que demandan trascender las miradas simplistas de una teoría y una práctica educativa, ajena a los conflictos de los actores sociales en sus interacciones públicas con el entramado de poder. Compartimos la idea de García Bacca (1978), cuando expone que el ser humano es “mente, corazón y manos”, por lo que el sujeto educativo debiera leerse desde esta visión, agregando –con permiso del maestro–, la condición sociohistórica, intrínseca a la naturaleza humana en un contexto determinado.

Tomo la palabra como docente para expresar que con frecuencia sentimos temor a ser irreverentes ante un sistema vertical de concebir la vida y de acatar esquemas caducos de aprendizaje y enseñanza. Tal vez, desconocemos que la heterogeneidad cultural nos obliga a la apropiación de memorias disímiles que enriquecen el imaginario docente. Se olvida, también, que la escuela está ubicada en un mapa sin fronteras, marcado por grandes incertidumbres y pocas seguridades, siendo la diversidad y el pluralismo lo propio de los tiempos que transitamos. En consecuencia, nos encontramos muchas veces carentes de herramientas para interpretar las mudanzas de las raigambres culturales que han modelado nuestra existencia y permanencia planetaria.

Pero, en este escenario, ¿dónde se ubica y hacia dónde se dirige el sujeto docente? Difícil, pero no imposible la respuesta. Desde nuestra particularidad, el sujeto docente vive en una permanente reinención de su proyecto de vida, de su identidad fragmentada donde él se reconoce/desconoce. Con su carga patrimonial de repertorios, antes competencia de instituciones tradicionales, y en un constante deambular teje y desteje nexos con el poder instituido por el Estado y reproducido por la escuela. En este territorio, construye relaciones de aceptación y rechazo y se erige referente colectivo en búsqueda de reconocimiento para trascender la imagen de sujeto deshistorizado y apropiarse así, de una ciudadanía bosquejada en nuevas formas de socialización y en nuevos relatos donde afirma su presencia resignificada.

El docente que asume la realidad educativa como espacio de su hacer y deshacer experiencias compartidas se ha de plantear si conviene ser

“objeto mimético” o “sujeto itinerante de indagación”. Desde el segundo anclaje es posible entender la cultura de la fragmentación para decodificar su multiplicidad de recorridos temporales.

## DESAFÍOS ANTE CULTURAS NÓMADAS Y CONTEXTOS PLURALES

Nos encontramos inmersos en una cultura *intrínsecamente cambiante, como un sistema en permanente mutación, en un eterno viaje hacia ninguna parte y hacia todas al mismo tiempo* (Piscitelli, 1993: 134). El sentido de esta frase se puede relacionar con la participación del docente en la sociedad, donde su práctica está signada por lo impredecible y lo indeterminado; es decir, se abandona la idea de una realidad controlable y de un ser humano estancado en sus percepciones y en sus experiencias. Esta conceptualización rechaza las verdades absolutas que orientan el pensamiento único dentro de esquemas simplistas y reduccionistas e igualmente, sanciona la educación que genera pasividad e indiferencia ante el desafío de culturas emergentes.

Como vemos, son los contextos plurales los que sirven de soporte a la producción científica y social del docente. Es la multivisión y la tolerancia ideológica, las que pueden cambiar el conocimiento sobre la realidad. Valga una cita de Mario Benedetti, con un tono tal vez jocoso, pero ilustrativo para nuestra idea. Dice el autor: “Todos estamos mezclados con todos. Nadie es químicamente puro. El marxista trabaja, por ejemplo, en un Banco. El católico fornicia sin pensar en la sagrada reproducción, o haciendo lo posible por evitarla. El vegetariano convicto come resignadamente su churrasco. El anarquista recibe un sueldo del Estado” (1980: 118). Es éste, el mundo de la diversidad, de la ruptura de patrones, de la complejidad<sup>6</sup> del saber, de donde emergen respuestas para superar la rutina y la monotonía. Es allí, donde las identidades del sujeto docente comienzan a hilvanar nuevos reacomodos en una multiplicidad de opciones que implica compromisos, tanto en su singularidad como en su condición de actor colectivo. En esta perspectiva, se establece un juego creativo entre las experiencias académicas y las vivencias cotidianas, conjunción que aporta riqueza al imaginario docente forjado en la pluralidad de identificaciones estéticas.

Vivimos un cambio epocal, inscrito en la sociedad del conocimiento, donde los mensajes circulan con una velocidad inalcanzable, siendo la escuela una de las instituciones más afectadas por el des-centramiento

del saber de los textos, que ocupaba la hegemonía de la cultura letrada. De allí que las mutaciones en las formas errantes de la información, dispersa y fragmentada, constituyan una de las más grandes transformaciones de los tiempos presentes. Este entorno demanda una redefinición del sujeto de la educación en escenarios plurales.

En la actualidad, el docente vive su autoridad cuestionada por el desfase con los saberes circulantes, incontrolables e inabarcables, pero también el sujeto alumno recorre otros caminos de aprendizaje no tradicional, donde la libertad de lenguajes, de narrativas y escrituras, provoca un goce estético a su necesidad de transitar otros espacios y explorar mundos negados por la institución educativa. Es el momento, entonces, de cambiar rutas e indagar dispositivos que coadyuven en la reconstrucción de una escuela viviente, de un aula que articule los conocimientos disciplinares con los que proceden de la experiencia social, de la cotidianidad y de las memorias nómadas. No hay otro camino ante los riesgos que entraña la realidad actual, ni se justifica la tardanza en la invención de formas novedosas que confronten los estilos arcaicos de enseñanza-aprendizaje, anclados en concepciones intemporales e inertes.

## CARTOGRAFÍAS EMERGENTES

La búsqueda de referentes identitarios implica la construcción de otros planteamientos para entender las oscilaciones del sujeto educativo, que padece una fragilidad de su identidad y una dispersión de la subjetividad, sometidas a **múltiples modos de pertenencia**. En este contexto, la remoción de las antiguas certezas (teorías, presupuestos, prácticas) se presenta insuficiente para interpretar el escenario actual, desde el campo denso y conflictivo del mestizaje cultural que impregna las trayectorias de vida docente en la complejidad social.

Pocas veces como ahora, había sido tan impredecible el capital simbólico de la humanidad, compartido por supuesto, con el acervo tangible que soporta la materialidad resignificada por los actores sociales. Es indudable que la cultura de redes, hoy abarcante, desmitifica realidades ocultas y coloca en tela de juicio verdades aparentemente inmovibles, entrelazando experiencias y tiempos diversos. En este nuevo mundo se proyecta un nuevo sujeto de conocimiento que implica, también, otro sujeto ciudadano, otro ser humano que construye un pensamiento

crítico para ubicarse dentro de una cartografía emergente con significados móviles y polémicos.

En lo que toca a las fronteras transitorias de la institución educativa, vale proponer el rescate de precarios espacios públicos multiculturalizados y desbordados en compleja trama simbólica, donde se descifran los lenguajes de las narrativas identitarias. En este marco es posible interpelar los diversos órdenes de significado que constituyen los registros de la subjetividad colectiva.

Desde nuestra perspectiva, es imprescindible un debate que analice la situación socioeducativa y cultural anteriormente reseñada; esta discusión debiera preguntarse por la formación del sujeto docente para enfrentar un contexto social, por tanto político, cambiante y en crisis impredecible que ha perdido el mito fundante de la modernidad, cual es, la pretensión de conocer y determinar el porvenir. Para esto, es necesario que la escuela desarrolle propuestas sobre los problemas de la sociedad donde se ubica y sus relaciones en un ámbito global y conflictivo. Esto supone, por cierto, la aceptación de la duda y el reconocimiento de la pluralidad en los discursos y en sus prácticas. Estaríamos, entonces, frente a la construcción/reconstrucción social del ser docente en búsqueda de su singularidad heterónoma, dependiente de los otros, de las relaciones con un colectivo que lo prefigura y al cual también él resignifica.

Se trata, sobre todo, de develar las contradicciones y las parcialidades en torno a lo que significa **la condición de sujeto docente** en un mundo que cada día se revela más confuso e incomprensible, pero también con múltiples posibilidades para reinventar otros espacios donde habite la convivencia con atuendos más humanos y tolerantes.

Es importante comprender que las identidades individuales y sociales y, por supuesto, la identidad del sujeto docente como ser social, se constituyen a partir de relaciones intersubjetivas, de cambios continuos en el pensamiento y en la praxis, resistentes a toda síntesis cultural; por esto, es aceptable hablar siempre de identidades difusas y mutantes. El posicionamiento del sujeto docente en un contexto de realidades múltiples cobra un estatus relevante, por cuanto la heterogeneidad de los espacios, de sus temporalidades y sus movimientos, es un escenario propicio para desarrollar la historicidad del conocimiento, de la sociedad y de la vida, e indudablemente para percibirse en condición de sujeto histórico. Esta representación hace alianza con la apropiación de nuevos modos de conceptualizar el oficio docente, instalado en terri-

torios movedizos y significados complejos que trasmutan la escuela en centro constructor de tramas de vida.

## **N o t a s**

1. Al pensar en las identidades y, en particular, en las identidades fragmentadas, aludimos a la crisis que viven hoy como corolario de los retos que enfrenta el modelo sociopolítico de nuestro tiempo, derivado de la modernidad y en consonancia con los cambios que generan las nuevas relaciones de trabajo y de poder. De manera especial, uno de los sujetos más afectados por esta situación ha sido la figura del trabajador. Algunos autores como Beck (2000) y Bauman (2000), plantean las consecuencias de las transformaciones sociales, de los descentramientos y de la precariedad sociolaboral en la construcción identitaria contemporánea.

Las identidades se perciben muchas veces de manera monolítica, sin embargo, las identidades tienen carácter diaspórico, híbrido, complejo y fragmentado. Sus múltiples sentidos se construyen y reconstruyen en la cultura política y en los sistemas de creencias, valores, lenguaje, sentimientos y formas de organización de la vida cotidiana. “El concepto de identidad es un concepto relacional que se construye a partir de un ‘otro’ distinto al sí mismo, la identidad se conforma de la interacción con los otros, tanto en el interior como en el exterior de la sociedad, no es única sino múltiple, posee una vida propia que hace que se la invente y reinvente, se cree y recree, se componga y recomponga, no es homogénea ni inmutable, y se constituye por el sentido relacional de los individuos con un grupo dentro de distintos contextos”. Nava Ibeth, 2007. “Las narrativas de la gaita zuliana referidas a las particularidades del lenguaje y la conformación de la identidad del maracaibero” En *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. 2007. Año 8, N° 20, p. 115.

2. Ociel Flores, expone que “la otredad es un sentimiento de extrañeza que asalta al hombre tarde o temprano, porque tarde o temprano toma, necesariamente, conciencia de su individualidad. En algún momento cae en cuenta de que vive separado de los demás; de que existe aquel que no es él; de que están los otros y de que hay algo más allá de lo que él percibe o imagina” En *Revista Oralidad y conciencia*. 1999. N° 15, año 4, agosto-octubre.

El término se emplea para aludir a lo que no es propio (o no soy yo). Para caracterizar cosas que no son mías o nuestras. Es decir, todo aquello que no soy yo es otro a partir del cual me reconozco y descubro mi individualidad.

3. Nos adscribimos al concepto de *sujeto* como “sujeto dividido, que no se sabe a sí, que está hablado desde el Otro, que está atravesado por lo inconsciente [...] sujeto no atado en lo trascendental, sometido al flujo cambiante de las condiciones de lo real... Falible, diferenciado, cada vez con menos pretensión de sostener universalidad, objetividad, regularidad”. Follari, 2000. *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, p. 85.

Nos interesa, igualmente, la acepción de *sujeto* según Alain Touraine, quien expone: “denomino sujeto al deseo de ser individuo, de crear historia personal, de otorgar sentido a todo el ámbito de experiencias de la vida individual.” Tourain, 1995, citado por Castells, 1998, p. 32.

Es importante, también, destacar el significado de *sujeto* desarrollado por E. Morin: “Ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del ‘yo’ [...] El hecho de poder decir ‘yo’, de ser sujeto, es ocupar un sitio, una posición en la cual uno se pone en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo [...] Ser sujeto es ser autónomo, siendo al mismo tiempo, dependiente. Es ser algo provisorio, parpadeante, incierto, es ser casi todo para sí mismo y casi nada para el universo”. Morin, E. 1997. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, p. 97.

4. “La convivencia es lo que se vive con los otros; en un condominio pueden habitar mil personas sin llegar a convivir; viven pero no conviven. La convivencia es adentrarse en el otro; es intercambiar ayuda, experiencias, fantasías, alegrías y tristezas. Los individuos de un determinado universo social llegan a identificarse como miembros de una comunidad, pero difícilmente todos conviven”. Piña Osorio, Juan M. 2002. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: UNAM/Plaza y Valdés, S. A, p. 57.
5. Conviene tener en cuenta, con respecto al término “vivencia”, lo que plantea Husserl: “toda vivencia se halla inserta en un complejo de vivencias esencialmente encerrado en sí mismo, no sólo desde el punto de vista de la *sucesión* temporal, sino también desde el punto de vista de la *simultaneidad*”. Husserl. 1986. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (Trad. José Gaós). México: Fondo de Cultura Económica, S. A, p. 195.
- Las vivencias “no deben quedarse sólo, a nivel de experiencias, sino trabajarse, reflexionarse de la mano de algunos discursos clave, pero procurando que éstas no sean interferidas por teorías inamovibles”. Urbarri, R. 2007. “Trujillo: 500 metros en 16 semanas. Ciudad, TIC, experiencia y narración”. En Colina, C. (2007). *Ciudades Glociales. Estéticas de la vida cotidiana en las urbes venezolanas*. Caracas: Miguel Ángel García e Hijo, s. r. l. p. 298.

6. La complejidad representa “una ida y vuelta incesante entre certezas e incertidumbres, entre lo elemental y lo global, entre lo separable y lo inseparable. [...] Hay que articular los principios de orden y de desorden, de separación y de unión, de autonomía y de dependencia, que son, al mismo tiempo, complementarios, competidores y antagonistas en el seno del universo”. González Moena, S. 1997. *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, p. 21.



## *Bibliografía*

- Aranguren, C. (2002). La condición de ser docente: mito y realidad. En *Actas del XIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las CC. SS. Palencia-España: Editorial Libros Activos. pp. 245-254.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precarización del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Benedetti, M. (1980). *Gracias por el fuego*. Bogotá: La Oveja Negra.
- Castells, M. (1998). *La era de la información*. Vol. II: *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Blanco Lozano, M. P; Ortega Gutiérrez, D. y Santamarta Reguera, J. (2000). La Unión Europea en la Educación Primaria y Secundaria: una experiencia de formación permanente del profesorado. En Joan Pagés, Jesús Estepa G y Gabriel Travé G. (eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva-España: Publicaciones Universidad de Huelva. pp. 167 – 176.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán.
- Cortina, Adela. (2003). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrater Mora, J. (1969). *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Buenos Aires: Sudamericana.
- Flores, Ociel. (1999). Octavio Paz: la otredad, el amor y la poesía. En *Razón y Palabra*. Primera revista electrónica en América Latina especializada en comunicación. Año 4, N° 15, agosto-octubre. México.
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Editorial Grijalbo.
- García Gaviria, N. (1996). Consideraciones generales sobre los códigos utilizados en la invención, recreación y negociación de la identidad nacional. En *Opción*, Año 12, N° 20, Maracaibo, pp. 5-38.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- González Moena, S. (1997). *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos y cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (Trad. José Gaós). México: Fondo de Cultura Económica, S. A.
- Martín-Barbero, J. (2000). Cambios culturales, desafíos y juventud. En *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín-Colombia: Corporación Región. pp. 21-50.
- Matto, D. (1995). *Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Maturana, H. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Hachette.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Argentina: Nueva Visión.
- Nava, Ibeth. (2007). Las narrativas de la gaita zuliana referidas a las particularidades del lenguaje y la conformación de la identidad del maracaibero. En *Revista de Arte y Humanidades. ÚNICA*. Año 8, N° 20, pp. 109-134.
- Pérez Agote, A y Sánchez de la Yncera, I. (eds). *Complejidad y teoría social*. Madrid: CIS.
- Piña Osorio, J. M. (2002). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: UNAM/Plaza y Valdés, S. A.
- Piscitelli, A. (1993). *Ciencia en movimiento. La construcción social de los hechos científicos*. Tomo II. Buenos Aires: CEAL.

- Ricoeur, P. (2004). *La historia, la memoria y el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, A. (1978). El que no habla al hombre no habla a nadie. Entrevista a J. D. García Bacca. Edición dominical del *Diario Punto*. Punto en Domingo, p. 13.
- Subirats, E. (2001). *Culturas virtuales*. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. España: Paidós.
- Urribarri, R. (2007). Trujillo: 500 metros en 16 semanas. Ciudad, TIC, experiencia y narración. En Carlos Colina (comp. y coautor). *Ciudades glocales. Estética de la vida cotidiana en las urbes venezolanas*. Caracas: Miguel Ángel García e hijo, srl. pp. 291-302.



# *Ética y violencia en la vida cotidiana postmoderna*

(CONTRIBUCIÓN A UNA NUEVA FORMACIÓN CIUDADANA)

*J. Camilo Perdomo*

*Universidad de Los Andes NURR, Venezuela.*

*camiloperdomot@gmail.com*

## RESUMEN

El texto presentado es una indagación en torno a la importancia de distinguir hoy ética, de moral, y violencia, de agregación. Hasta ahora las Ciencias Sociales vienen tratando estos temas en un mismo plano epistemológico, descuidando las particularidades (clave postmoderna) de la presunta unidad de conceptos. Para la educación del ciudadano del siglo XXI, en momentos en los que se habla de derrumbe de valores, eso es importante en la formación docente y en la producción social del conocimiento. La ponencia intentará abordar ciertos aspectos emergentes en la constitución de una nueva ciudadanía.

**Palabras clave:** ética, moral, agresión, violencia, postmodernidad.

## DE CÓMO LA COTIDIANIDAD MUESTRA LA CRISIS DE VALORES EN AGRESIÓN Y VIOLENCIA

En lo que llevamos de siglo XXI se ha evidenciado el total derrumbe de los valores modernos. Aparecen contradicciones en el mundo político, religioso, educativo, empresarial, ecológico, mostrando la necesidad de una nueva educación para un mejor sujeto social. Pareciera que no ha quedado lugar para la utopía moderna, sea esta liberal, marxista, positivista o funcionalista. El denominado Estado de bienestar que ofreció a la gente que las riquezas serían distribuidas, ha mostrado su descrédito con un aumento del desempleo, recesiones económicas en países desarrollados y una minoría inmensamente rica. Lo que nos presentan las revistas y publicaciones especializadas es un ambiente de inseguridad, miedo e incertidumbre con los datos de las condiciones de trabajo, la

emigración de cerebros a países industrializados y la mundialización de la pobreza. Los planes económicos de un país que vende sus recursos naturales: petróleo, oro, diamantes, carbón, níquel u otros; frente a otro que no tiene nada que vender, muestran políticas públicas parecidas: alta burocracia, niveles altos de corrupción, pésimos servicios públicos, altas tasas de natalidad con niveles de asistencia sanitaria ineficaces y un aparato escolar destruido. En este ambiente cualquier disciplina académica puede nombrar la agresión y la violencia, pero carece de planes para regular tal enfermedad social. Ahora bien, ¿cuál es el discurso que mejor expresa la similitud o diferencia de ambos términos y que permitiría contribuir con esa regulación?

En el mismo entorno de análisis han caído los valores ciudadanos, ética, moral, bioética, responsabilidad, respeto, tolerancia. Son nombrados sin mucha distinción y hasta rigurosidad epistémica en su cotidianidad para referirse a anomias sociales, a conflictos de interpretación de leyes o a criterios educativos sobre el bien, la virtud, la justicia o la libertad. La cotidianidad es una categoría de la ciencia social que en los estudios de Weber nos permite narrar el lugar del sujeto en su entorno, pero también sus mitos, creencias, estereotipos, arquetipos; en fin, ella aparece en forma dispersa y diversa, plural y enigmática. Lefebvre (1972) se ocupó de esta temática con suficiente propiedad intelectual: "...La cotidianidad no solamente es un concepto, sino que puede tomarse tal concepto como hilo conductor para conocer 'la sociedad'. Y esto, situando lo cotidiano en lo global: el Estado, la técnica y la tecnicidad, la cultura (o la descomposición de la cultura), etc..." (1972: 41) y pienso hoy que desde esa figura literaria se identificaría la Venezuela de este tiempo y eso quiere decir que tenemos una crisis circular y ambigua con respecto a nuestros valores y manifestaciones de agresión, violencia y sanciones jurídicas para el violento o el agresor. Para la nueva educación lo cotidiano hoy serían esas manifestaciones. Ciertamente, que con la Constitución de 1999, en Venezuela tenemos una base jurídica-política llamada Constitución donde están fijados los principios, fundamentos y conceptos que debieran darle fuerza de bienestar común a nuestra cotidianidad. Sin embargo, lo cotidiano expresa unos datos complejos: cada miembro de la sociedad se reserva el derecho a ejercer su propia agresión y violencia con lo cual cualquier política de bienestar común queda anulada. Este dato de lo cotidiano, en forma general, es una señal cultural que en algunas regiones, como las fronterizas, es más nítido. Allí es común encontrar sujetos con dos cédulas de identidad, dos fami-

lias, dos escuelas. Entonces, ¿dónde situar la naturaleza de ese nefasto derecho? Las respuestas van desde el agotamiento de la eficacia institucional que están creadas dentro del Estado para su regulación, hasta un asunto del alma humana corrompida por el mal, idea ésta que justifica el rol de los fundamentalismos religiosos. En estos tiempos, la educación desde una ética del bien común, y más allá de la modernidad, estaría pensada como un esfuerzo por darle otro sentido a ese derecho. Sin embargo, su acción seguiría limitada desde el momento en que hay el dato real de un quiebre institucional, tal como lo muestra la modernidad del siglo XXI para Venezuela. Quiebre evidenciado de tal manera que prevalece una creciente impunidad ante los delitos de violencia, acompañada de una también creciente burocracia en los órganos jurídicos creados desde el Estado para disminuir ésta. Agreguemos a ello una terrible confusión entre las nociones de Estado, una crisis de valores y la expansión de la agresión-violencia con fines económico-políticos por difusores perfectamente identificables por el común de la gente.

## DE LA CRISIS DE VALORES A UNA NUEVA FORMA DE FORMAR

Por todos lados se oye de esa crisis, pero no se dice dónde es más fuerte ella. Vale entonces preguntar: ¿está en el sujeto agresivo o en la sociedad violenta?

Anteriormente dije que hay un derecho a la agresión y a la violencia por parte del sujeto social. Es decir, que la violencia y lo humano parecieran ser inseparables. Aclaro aquí que el sujeto social pensado por la modernidad de origen kantiano era un individuo más que educado, pues debía ser ilustrado y practicante de una idea de progreso ininterrumpido. Ese sujeto se ha esfumado y al respecto hay hoy, en los centros académicos de prestigio, un debate interesante. De allí viene la idea de que el sujeto revolucionario visto por Marx, en el proletariado, entró en crisis de definición coherente. En esta ponencia, sujeto social es cualquier miembro del entorno, puede ser denominado también, por comodidad explicativa, gente, multitud, pueblo, muchedumbre, masa; pues es con ellos y, a través de ellos, donde la cotidianidad de la crisis se expresa. Puede decirse que ese sujeto no tiene una única forma de ser agresivo o violento. Hay rasgos de agresión y violencia en la sociedad, como en sus miembros. Y es por esos datos que la educación tiene un chance de formación. Admitir esta idea nos conduce a esta tesis:

no se puede comprender la crisis de valores expresada en la agresión y la violencia a partir de una teoría única o de una ciencia global. Lo transdisciplinario, por el carácter complejo que muestra lo cotidiano del acto agresivo-violento, pareciera el camino más coherente en cualquier plan de formación postmoderna. Aclarando aquí que los valores no pueden ser enseñados, apenas ellos son transmisibles. Con la modernidad agotada aprendimos eso, y más cuando las disciplinas del saber alcanzaron su más amplia compartimentación y es por eso que se agotaron. Así se crearon la biología, la sociología y la psicología, entre otras, para ocuparse de una presuposición discursiva: la naturaleza humana. Stevenson y Haberman (2006) ofrecen un texto donde muestran diez teorías al respecto. Con ellos se pretende seguir la tradición religiosa-simbólica de que el hombre nace con una predisposición para la destructividad de todo y, de él mismo. Algunas de esas teorías son fronterizas con respecto a la sociedad y los fundamentalismos religiosos, otras se apoyan en el dato de una verdad científica irrefutable. Sin embargo, las preguntas sobre el lugar de control: ¿en la sociedad? ¿En el sujeto social? ¿En la escuela? ¿En las leyes? Siguen allí para el debate de ideas. Hay una correspondencia entre Einstein y Freud, a mi juicio dos representantes privilegiados del campo epistemológico con objetos de estudio diferentes que pueden servir como punto de referencia sobre la agresión y la violencia: “¿Cómo liberar al hombre de la maldición de la guerra?” Preguntó Einstein a Freud. Allí el premio Nobel de Física muestra el carácter indisoluble entre justicia y poder. En este aspecto, esas dos subjetividades: poder y justicia y que se expresan en acciones humanas, siguen dependiendo de una reflexión en torno a dónde radica el problema: ¿en la sociedad o en el sujeto social?

Freud al responderle a Einstein se refiere a ese par: justicia-poder, identificando al poder como lo más crudo de la violencia, aunque uno deriva del otro por los conflictos de interés manifiestos. En efecto, siendo el objetivo del poder la destrucción del otro, eso muestra a los demás qué les espera si se atraviesan en el camino del poderoso. En Freud, el tránsito de una situación regresiva y violenta a un escenario de justicia, pasa por la unión de los débiles o lo que él denominó: derecho a la fuerza de una comunidad. Aquí estaría un germen de la figura de Estado como lugar de violencia legítima, pero también el derecho a la rebelión de la gente frente a los abusos del Estado. Todo esto si se admite que dos cosas, en la idea freudiana, unen a una comunidad: fuerza y sentimientos identificatorios vía mitos. En estos aspectos, pareciera posible revisar,



¿qué identifica al venezolano del siglo XXI con su comunidad y desde qué principio identificatorio o imaginario colectivo? La pregunta vendría a chocar con una idea circulante en la gente ¿Somos así y estamos como estamos porque no tenemos valores, o ellos se derrumbaron!

## LOS VALORES, ¿QUÉ SON?

El término es manejado muchas veces como simple relleno discursivo para referirse a una situación social-personal que es compleja. Muchas veces lo refieren sin dar fuentes mínimas de tradición filosófica. Hay textos y conferencistas diciendo que los valores se educan. En este trabajo, valor es aquello que nombra lo que debería ser, eso que uno promueve o rechaza y que puede expresarse con acciones que describen rechazo o adhesión, es aquello que uno estima para la existencia. El concepto de belleza, por ejemplo, puede tener un valor de rechazo o adhesión dependiendo de la cultura o sociedad donde se manifieste. Ocurre también así con justicia, libertad, respeto, honestidad, responsabilidad, tolerancia. En este sentido, por medio del vocablo valor diseñamos los aparatos educativos para un tipo de sociedad y, no para otra. No es posible imponer valores, tampoco hay posibilidad de formarlos, como algunos de ligero discurso axiológico pretenden imponer, ni hay programas didáctico-pedagógicos exclusivos para la eficiencia educativa de ellos. A lo más que puede uno llegar es a afirmar algo sobre su transmisión por efectos de una tradición social o familiar y, en eso, la literatura y el arte son invitados de prestigio para una nueva sensibilidad. Una nueva educación estaría obligada a integrar saberes, complejidades y maneras de ser donde lo dañino queda regulado. Sabemos sí, que los valores determinan, con referencia a una práctica de los deberes sociales, el compromiso o negligencia del sujeto con su sociedad y, viceversa. Una sociedad que en el cerebro de la gente es inexistente carece de finalidades altruistas para transmitir a las generaciones futuras, allí no hay objetivos organizados para el bien común: justicia, salud, educación, ambiente, autonomía, libertad, respeto, responsabilidad. Por ejemplo: en el aparato escolar puede impartirse un programa ideal sobre valores, pero en la comunidad la alcaldía o la gobernación muestran al alumno todo lo contrario. Un dato a seguir es cómo en cada dato de corrupción hay un egresado universitario que a lo mejor integraba el cuadro de honor de su grupo. Y no por azar la corrupción muestra a sus

miembros con flamantes títulos universitarios. Allí cabe la pregunta: ¿es la sociedad o es el individuo el lugar del problema? Esto nos invita a responder que mientras la anomia social no sea regulada, cualquier programa de formación axiológica carece de sentido y es manifiesta su inutilidad. Desde este lugar de análisis, ¿son lo mismo, como valores, la ética y la moral? La respuesta va a depender mucho del lugar de la respuesta. Para los religiosos institucionales, son lo mismo. Para un dirigente político, ¡No! Para la ciencia social sus diferencias, aunque sutiles, existen. Una sociedad que en estos aspectos no tiene tradición con respecto a esa diferencia sutil le es difícil admitir que desde cualquier teoría axiológica, los sujetos sociales y como personas deben asumir las consecuencias de sus acciones. Si esto se admite, la vieja pregunta ¿se puede vivir sin valores?, se responde sí, pero no se debe en tanto somos miembros de una comunidad.

#### IMPORTANCIA DEL CONTEXTO PARA LA ÉTICA Y LA VIOLENCIA

Vengo de mostrar el ambiente de los valores, ahora es importante referirse al vacío (clave postmoderna) de la ética y la violencia cuando identificamos sus actos. En efecto, nombrar esos términos es ser nombrado por ellos. No escapamos fácilmente a sus sonidos, caos sonoro, incertidumbres reguladoras y adjetivaciones en el discurso. Hay diferentes modelos explicativos desde el lado de la modernidad que cada día se derrumban con sus contenidos. En la ciencia postmoderna, definida en parte por la pluralidad y complejidad del vínculo sujeto cognoscente-objeto a conocer destaca la idea de Morin (2000) expresada en contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo para la pertinencia del conocimiento. De esa idea se retorna aquí el contexto como categoría que permite nombrar la ética y la violencia. Según Morin, "... para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. Por ejemplo, la palabra <Amor> cambia de sentido en un contexto religioso y en uno pagano: y una declaración de amor no tiene el mismo sentido de verdad si está enunciada por un seductor o por un seducido" (Morin, 2000: 40). En el caso de la ética, su espacio en el campo económico y en el jurídico no tiene igual significación, sobre todo si el contexto de uso para el término está recubierto de adjetivos moralizantes. Para la violencia, pareciera útil definirla como un acto acompañado de amenazas sugeridas

con gestos o palabras que atacan a una persona, institución o grupo comunitario o, donde los bienes y valores de la persona son afectados. La violencia así leída implica, para su identificación, de un daño causado. En cambio la agresión es más un acto simbólico y hasta de señalamiento de fuerza que pudiera conducir a un acto violento. La agresión puede ser espontánea, coyuntural, sintomática. La violencia generalmente es organizada y estructurada con acciones donde instrumentos tecnológicos: armas, gases, líquidos, ruidos; pueden intervenir con un fin preciso, abierto o clandestino, del Estado o de un grupo de personas.

### ¿TODA VIOLENCIA SOCIAL CONDUCE AL TERRORISMO?

Con la llegada de la idea postmoderna y su corolario, globalización, también cobró sentido el concepto de sociedad terrorista. Sus momentos y discursos son variados, pero su sintomatología expresa sus referentes. Observar la sociedad significa interpretarla, sobre todo partiendo de aquella intuición de Nietzsche: “no hay hechos, sólo interpretaciones”. De acuerdo con esta idea, la sociedad moderna contiene penurias en unos lugares (países pobres) y abundancia en otros (países ricos). En esos lugares puede distinguirse una clave: quien posee, administra, explota, organiza y controla el modo de producir objetos y, entre ellos el conocimiento. Esto nos da una idea de dónde y cómo se da la acumulación y de qué forma se ejerce la dominación y coerción de unos sujetos sobre otros. Tal dominio no es sólo físico, sino por persuasión y educación instrumental denominada aquí ideología. Los planes de formación no son, en este sentido, nunca neutros. Tampoco lo es el discurso jurídico cuando se ejerce una coacción (entendida como la fuerza con rasgos violentos para obligar a otro a ejecutar una acción) y una coerción (acciones propias de la represión para torcer la voluntad o imponer restricciones a la libertad de alguien). Formar presuponiendo neutralidad política ignora que los discursos están articulados como sistemas de protección de lógicas-individuos y clases sociales, donde lo político, lo administrativo y, lo ontológico (qué tipo de individuo debe producir el conocimiento) son sus fundamentos. Los aspectos más precisos de la represión y coerción, como Foucault lo investigó, están en el control de la sexualidad y su orientación al insistir sobre la distinción entre placer y sexualidad. Prácticas sociales tradicionales de esa represión se encuentran, aún hoy, en llamados de abstinencia, ascetismo y una

supuesta meritocracia por vía del sexo seguro ante la aparición de una enfermedad social como el sida. Leer la sociedad, más allá de sus señales productivas-culturales-tradicionales implica referirse a cómo es su cotidianidad represiva, explotadora y coercitiva. Como expresión de esa sociedad represiva, coercitiva está el capitalismo, donde según Weber influyó mucho la ética protestante, con su sistema de representaciones basadas en la fe y la represión sexual como condición para alcanzar una libertad interior que ayude a leer el trabajo como una manera de acercarse a Dios. En este cuadro, donde no son tan evidentes la coacción y la coerción, se despliega un discurso presumido libre con el ejercicio del voto para lograr la democracia. Sin embargo, es la auto represión y las regulaciones venidas del Estado (concebido con el privilegio de monopolizar toda represión, violencia, coacción y coerción) donde la dominación configura su cuadro de terror con eficiencia. Esto explica que se tengan discursos de educación para la libertad hasta que se topa con la categoría Estado. Allí todos los proyectos revolucionarios hacen agua frente a la lógica del poder que produce y reproduce ese vocablo. Es entonces desde esa categoría que podemos definir rasgos de una agresión devenida en violencia y ésta transformada en terror, aun cuando estamos de acuerdo con Lefebvre (1972: 182) que hay sociedades aterrizadas, más no terroristas. Ese terror, descrito por Foucault en *Vigilar y castigar* (1975) se mantiene hoy con más fuerza luego del desarrollo de los aparatos de información y vigilancia. La idea en este punto es indicar que el terrorismo como máxima expresión del par agresión-violencia no está exento del uso de la razón moderna para lograr sus fines, y que eso cuenta para leer lo que pasa hoy en la escuela. El terrorismo es una acción coherente y planificada que predica una estabilidad social fundando antes la inestabilidad. De allí que la figura democrática en un régimen dado no excluye acciones terroristas. Sus inicios son diversos, en unos lugares puede aparecer al lado de penurias socioeconómicas, en otros con abundancia. Lo que sí puede decirse como distinción es que se esmera en construir estructuras y órdenes culturales donde lo cotidiano es el reino del terror. Terror que puede ser simbólico o cargado de materialidad. Por eso la violencia social expresada como una tensión que bascula entre lo afectivo, lo estimulativo y la agresión: física o de símbolos, prepara el ambiente donde el terror se hace cotidianidad. Esto se observa en el trabajo, la familia, la escuela y la vida rural-urbana. Con rasgos variados en la Venezuela de nuestros días: donde el recurso a la nacionalidad, a la soberanía, a la defensa del territorio (real o con retó-

rica discursiva), incluso, la defensa de unos derechos frente a políticas públicas ineficaces hacen sentir al ciudadano común con el derecho a trancar una calle, una avenida o una ciudad reclamando agua, energía eléctrica, trabajo o arreglo de la vía. Lo curioso de esa cotidianidad es por qué no se le hace eso al funcionario de Estado que es quien debe dar respuestas a los problemas de la cotidianidad. Esto localiza el problema en los medios e instrumentos por donde un sujeto social tiene que pasar para lograr que la sociedad pueda ser agresiva en sus relaciones con el Estado, pero no violenta o terrorista contra ella misma. Es esa violencia hecha cotidianidad lo que siembra las bases de un terrorismo en expansión, incluso pudiera decirse que cuando Estado y Gobierno se confunden en sus objetivos ideológicos es mucho más evidente la idea de terrorismo. Esta confusión, presentada en la ausencia de autonomías institucionales, como lo pensó la modernidad política, es evidente en Venezuela.

#### **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Las ideas aquí mostradas no son definitivas ni agotan el tema. Se ha querido dejar claro que detrás de toda legitimidad (jurídica o política) dada a la violencia se esconde un problema de valores y ética que la sociedad no ha debatido en su regulación educativa para una política de formación ciudadana. De igual manera se ha intentado mostrar que los valores de la modernidad: igualdad, fraternidad, libertad, no han podido evolucionar sin combatir la coerción, la coacción y la explotación; realidades crueles y visibles más en sociedades pobres que ricas. Lo aquí presentado sólo anuncia la sintomatología de lo que se nos vino encima. ¡Que juzgue el lector!

### ***B i b l i o g r a f í a***

- Aron, R. (1975). *Historia y dialéctica de la violencia*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Balandier, G. (1988). *Modernidad y poder*. Barcelona: Jucar Universidad.
- Lefebvre, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcuse, H. (1972). *La sociedad opresora*. Caracas: Editorial Tiempo Nuevo.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Faces/UCV/cipost-iesalc-.

# ***Evaluación social del proyecto educativo de inglés en las Escuelas Bolivarianas en los municipios Rangel, Santos Marquina, Libertador y Campo Elías del estado Mérida.***

***Carmen Soto, Luz Marina Rondón.***

*Universidad de Los Andes, Venezuela.*

*carmensoto92@yahoo.com, luzmarruq@ula.ve.*

**Palabras clave:** evaluación de proyecto educativo, lenguas extranjeras, inglés

## **CONFERENCIA**

Este trabajo comprende la evaluación del proyecto de inglés en las Escuelas Bolivarianas de los municipios Rangel, Santos Marquina, Libertador y Campo Elías del estado Mérida y es el resultado de un diagnóstico a las comunidades participantes en este proyecto educativo. La investigación se enmarca metodológicamente en un enfoque descriptivo de campo. La población fue de 1209 padres y representantes de las Escuelas Bolivarianas que reciben el proyecto de inglés, y la muestra, de 104 individuos de la misma, obtenida por un muestreo estratificado proporcional. Se aplicó una encuesta en el período de iniciación del año escolar 2007-2008, con escala de dos a cinco categorías de respuestas. Se realizó el análisis de las mismas con un error de estimación del 10%, arrojando como resultados: el inglés como idioma de preferencia, la importancia de la inclusión en los currículos de la enseñanza de lenguas extranjeras, el conocimiento de los representantes acerca del proyecto, la influencia y ayuda directa del proyecto a la comunidad y el alto nivel de compromiso para conservar el proyecto en su comunidad, entre otros datos de interés relacionados con el área.

Sobre la base de los resultados obtenidos se sugieren recomendaciones dirigidas al Ministerio del Poder Popular para la Educación para la incorporación del estudio de una lengua extranjera en los currículos de sistema educativo, así como la extensión del proyecto educativo de inglés a nivel Regional y Nacional.

En la actualidad la educación constituye el mecanismo, la herramienta y, en el mejor de los casos, la alternativa más idónea de ampliar las posibilidades del ser humano para vivir con mayor plenitud y, al mismo tiempo, proporcionarle conocimientos, destrezas y habilidades generales para elevar sus capacidades y competencias, lo que deriva en resultados favorables para responder a las exigencias y necesidades de la sociedad. De esta premisa se infiere, que el mejoramiento de la educación, tanto en cobertura como en calidad, en igualdad de otros factores, se convierte en eje prioritario y fundamental del conjunto de transformaciones que posibilitan un patrón de mejoramiento sostenido en términos sociales, culturales, económicos, tecnológicos, entre otros.

Existe acuerdo en que la educación constituye un fundamento básico de las políticas públicas dirigidas a disminuir las desigualdades en la distribución del ingreso y a superar la pobreza. No obstante, por sí sola no es condición suficiente para asegurar una mejor inserción productiva, es un elemento necesario para acceder, al menos teóricamente, a mejores oportunidades de crecimiento y desarrollo, pero en su más pequeña significación, es el instrumento para superar las desigualdades sociales y formar ciudadanos. La Zona Educativa del estado Mérida en el año escolar 2000-2001, inició la ejecución de un Proyecto Educativo para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en seis Escuelas Bolivarianas, pertenecientes a cuatro municipios del estado Mérida, específicamente en los Municipios Rangel, Santos Marquina, Libertador y Campo Elías. El proyecto tiene como objetivo la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera desde el nivel inicial y básica. Dicho idioma, admitido internacionalmente para las relaciones tanto comerciales como sociales responde a una serie de requerimientos educativos, sociales, y del desarrollo evolutivo del niño y la niña en los primeros años de vida. Desde el punto de vista educativo, a las exigencias del currículum del Proyecto Educativo Nacional y al nuevo diseño curricular, desde lo social, a los cambios tecnológicos y sociológicos que la sociedad actual esta viviendo; desde el punto de vista del desarrollo evolutivo del niño y la niña de 0 a 6 años, porque son inteligentes aprendices de un idioma con mucho potencial y muy pocas limitaciones, ya que sus cerebros están dotados de oportunidades que permiten mediante conexiones neurológicas la facilidad de adquirir otro idioma.

Por estas razones las Escuelas Bolivarianas merideñas desde marzo del 2001 cuentan con un novedoso proyecto para la enseñanza del inglés en el nivel inicial y en la I y II etapa de básica.



Es desarrollado en 29 Escuelas Bolivarianas del estado Mérida. El proyecto cuenta con un programa de orientaciones y perfiles de egreso para los niños y niñas participantes del proyecto. Forma parte del componente curricular regional del nivel inicial del estado Mérida.

La instrumentación del proyecto se realizó sin el respaldo de mecanismos que validaran la decisión de emprender el proyecto, como puede ser un diagnóstico. No obstante, el personal directivo de la Zona Educativa del estado Mérida, manifestó la necesidad de conocer los beneficios y alcances que percibían las comunidades participantes acerca del Proyecto, lo cual aunado al interés personal y profesional de la investigadora responsable de este estudio, llevó a plantear la necesidad de formular un trabajo de investigación que permitiera cuantificar los alcances de los objetivos del proyecto y determinar así la percepción de los beneficios del mismo.

Esta investigación se centra en evaluar el Proyecto Educativo de Inglés en las Escuelas Bolivarianas de cuatro municipios del estado Mérida, a saber: Rangel, Santos Marquina, Libertador y Campo Elías, con lo cual se propone identificar la importancia y el grado de satisfacción del mismo que perciben los padres y representantes del Proyecto de Inglés en las comunidades beneficiadas con el mismo. De igual modo, identificar el idioma de preferencia a ser enseñado en las instituciones educativas, con la finalidad de tener datos válidos que sustenten la necesidad a los entes gubernamentales por la enseñanza del inglés y no otra lengua extranjera.

Se diseñó y aplicó un instrumento de evaluación del proyecto educativo de inglés que posibilite el seguimiento de los objetivos, el logro de resultados y el mejoramiento del proyecto. La necesidad de evaluar el alcance y logro de sus objetivos y la percepción de las comunidades beneficiadas por el Proyecto de Inglés, posibilita conocer aspectos valiosos, los correctivos que deben aplicarse para mejorarlo, y muy especialmente, considerar el incremento de la inversión del proyecto, que permita su expansión a otras escuelas del estado.

## LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS

En su concepto más amplio evaluar significa emitir un juicio. La apreciación es el resultado de una comparación entre el dato que consideramos y otro que tácitamente tomamos como referencia. En la evaluación

del proceso, la unidad de aprendizaje implica comparar resultados obtenidos con los objetivos propuestos, tomando en cuenta los factores que intervienen en el proceso.

Según Carreño, citado por Tablante (1993), la “evaluación es un conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje, en relación con los objetivos planteados en el programa.” (p. 34)

Por su parte, en el sector público, o por la naturaleza de los asuntos o bienes públicos que sean objeto de un proyecto y, consecuentemente, de evaluación, adquieren una apreciación especial, la evaluación económica y social. Según Castro y Mokate (2005),

la evaluación económica y social son áreas que se han diseñado para el análisis de la contribución de un proyecto o una política hacia el bienestar nacional. Como tales, tienen por objeto medir el aporte neto de un proyecto o política al bienestar de toda la colectividad nacional. La evaluación económica y social de proyectos debe ser compatible con los fines de la gestión pública. Por lo general los gobiernos en los países en desarrollo sintetizan sus objetivos y metas en un plan de desarrollo (p. 2).

A continuación, se describen estos tipos de evaluación con el objetivo de enmarcar la investigación dentro de la evaluación social de proyectos.

## **EVALUACIÓN FINANCIERA**

La evaluación financiera es aquella que toma en consideración la manera como se obtengan y se paguen los recursos financieros necesarios para el proyecto, sin considerar el modo como se distribuyen las utilidades que genera.

Castro y Mokate (2005) señalan que “la evaluación financiera establece si un proyecto o política presenta viabilidad en términos del aporte financiero neto que genera” (p. 1).

Siguiendo a estos autores se puede indicar que la evaluación financiera es un proceso de valoración que busca determinar la rentabilidad de la inversión o proyecto a fin de establecer la viabilidad del mismo, en términos financieros o de rendimiento de la inversión.

## EVALUACIÓN ECONÓMICA

Castro y Mokate (2005), definen la evaluación económica como “el análisis costo-beneficio que estudia y mide el aporte neto de un proyecto al bienestar nacional, teniendo en cuenta el objetivo de eficiencia” (p. 3). Según estos autores el objetivo de eficiencia se basa en la consideración de existencia de fallos de mercado que justifican la intervención del Estado en la economía para corregir y resolver estas deficiencias del mercado. Para ello se considera que la intervención del Estado debe propender a la minimización de costos y maximización de beneficios con el objetivo de lograr la mayor eficiencia de la sociedad.

Para Mokate (2004), la evaluación económica “tiene la perspectiva de la sociedad o la nación, como colectividad. Indaga sobre el aporte que hace el proyecto al bienestar socioeconómico nacional, sin tener en cuenta el efecto del proyecto sobre la distribución de ingresos y riquezas. Así, por la definición, la evaluación está juzgando el proyecto según el aporte del objetivo de contribuir al bienestar de la colectividad nacional” (p. 18).

En la evaluación económica, el objetivo que subyace es el de analizar y valorar los costos y beneficios.

## EVALUACIÓN SOCIAL

La evaluación social para Castro y Mokate (2005), “es un tipo de análisis social que puede realizar el responsable como parte del diseño de un proyecto. La evaluación social contribuye a que el proyecto sea más sensible a las inquietudes en materia de desarrollo social, y asegura que los objetivos del proyecto sean aceptables para sus presuntos beneficiarios” (p. 76).

La evaluación social, es fundamentalmente realizada por el sector público y, además, acompaña a la evaluación económica. Esta tipología de evaluación busca analizar los efectos o impactos en la distribución del ingreso, en la superación de inequidades sociales y por ende, responde a un principio de equidad. Teóricamente corresponde al Estado asumir el rol de minimizador de desigualdades sociales, mediante el diseño de políticas públicas dirigidas a atender los efectos de las políticas económicas y mejorar el desempeño social del país.

Para Mokate (2004) “La evaluación social al igual que la económica, analiza el aporte neto del proyecto al bienestar socioeconómico, pero además asigna una prima a los impactos del proyecto que modifican la distribución de ingresos y riquezas. Esta evaluación analiza el aporte del proyecto al objetivo amplio de aumentar el bienestar de la sociedad y de mejorar la equidad distributiva” (p. 18).

Dentro de la evaluación social, se encuentra toda la gama de planes, programas y proyectos públicos que instrumenta el Estado. Y en esta investigación se delimitan los relacionados con el área educativa, más específicamente, con un proyecto educativo de enseñanza del inglés y el beneficio que este puede ofrecer a los padres y representantes participantes del mismo.

La investigación se enmarca metodológicamente en un enfoque descriptivo de campo. La población fue de 1209 padres y representantes de las Escuelas Bolivarianas que reciben el Proyecto de Inglés. Para la determinación del tamaño de la muestra, la variabilidad, la desviación estandar y el error, así como la definición de trabajar con una muestra realmente representativa de la población, se realizó en función de una muestra piloto inicial, en la cual se aplicó un cuestionario de elección múltiple a cinco representantes de cada grado de las escuelas participantes en el proyecto de inglés. Este número de representantes atendió a la sugerencia realizada por el experto en el área de estadística, consultado a lo largo del proceso estadístico, lo que llevó a la cantidad de 176 cuestionarios a aplicar de un total de 1209 padres y representantes que conforman el universo.

La selección de la muestra piloto inicial, es decir, definir quiénes eran los padres o representantes a ser entrevistados, se determinó mediante el estudio por azar simple, cuyo procedimiento se inició confeccionando una lista de todos los alumnos y alumnas que configuran el universo, para determinar quienes eran los padres y representantes a ser entrevistados. Se procedió a numerar correlativamente cada uno de los apellidos y nombres de cada estudiante. Luego, mediante el uso del programa Excel se fueron sorteando al azar estos números hasta completar el total de unidades que deseábamos que conformasen la muestra, en este caso cinco padres o representantes de cada grado al azar. De este modo, la probabilidad que cada elemento tiene de aparecer en la muestra es exactamente la misma, para un total de 176 encuestas aplicadas.

Para posteriormente con los datos obtenidos determinar el tamaño de la muestra según lo establecido en la siguiente fórmula:

$$n = \frac{\sum_{i=1}^L N_i^2 \hat{p}_i \hat{q}_i / w_i}{N^2 \left( \frac{e^2}{t^2} \right) + \sum_{i=1}^L N_i \hat{p}_i \hat{q}_i}$$

Gráfico 1. Fórmula del tamaño de la muestra proporcional.  
Tomado de “Muestreo: Diseño y Análisis” por L. Sharon, 2000.

Se obtuvieron 104 individuos de la misma por un muestreo estratificado proporcional. Se aplicó una encuesta con 11 ítems y una con escala de dos a cinco categorías de respuestas.

La recolección de datos se llevó a cabo por los profesores de inglés en cada institución, para lo cual la responsable de esta investigación, previamente en una reunión con el equipo de docentes que participan en el proyecto, ofreció la inducción necesaria a fin de garantizar los objetivos planteados en la investigación. En dicha reunión se orientó a los docentes en cuanto al modo de recolectar la información directamente con cada padre o representante, para aplicar el instrumento de evaluación del Proyecto de Inglés en una escala piloto.

A partir del cuestionario aplicado, se comenzó el análisis de los mismo, en primer lugar, se realizó la codificación tal y como se indicó en el capítulo anterior. Como se trataba de un cuestionario de respuestas múltiples, se codificó cada una de ellas con valores sin importancia de orden, desde el uno al cinco, de acuerdo a cada respuesta ofrecida por cada uno de los entrevistados. La base de datos se creó por cada escuela, con un total de 104 encuestas aplicadas en total.

Al tener la base de datos en Excel, se procedió a utilizar el paquete estadístico SAS, ya que solo se utilizó el SPSS para determinar el tamaño de la muestra, y el SAS para obtener el resultado de cada una de las preguntas dadas por los padres y representantes, en virtud de ser más fácil de utilizar, obteniendo así las salidas del paquete estadístico y los siguientes resultados descriptivos;

#### PREGUNTA NÚMERO 1

¿Qué Idioma preferiría usted se le impartiera a su hijo? Entre las opciones de respuestas se ofrecían: Inglés, Francés, Portugués, Italiano e Indígena, se obtuvo que del total de 104 entrevistados, el 96% prefie-

re la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, el 3,85% el idioma Francés, el 1,92% el Portugués, y el 1,92% el idioma Indígena.

#### **PREGUNTA NÚMERO 2**

¿Qué organismo considera usted debe impartir las clases de una lengua extranjera en la escuela? Entre las opciones de respuestas se ofrecían; Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), Iniciativa de la escuela, Instituto privado que vaya a la escuela, Ninguno. Se obtuvo que: Del total de 104 entrevistados un 75% prefiere que sea el MPPE, el 20,1 % que sea iniciativa de la escuela y el 4,81 % un instituto privado que vaya para la escuela.

#### **PREGUNTA NÚMERO 3**

¿Considera usted que debe estar incluida como materia obligatoria el estudio de una lengua extranjera desde Preescolar hasta Básica (1° a 6°)? Entre las opciones de respuestas se ofrecían: Sí o No, si la respuesta era Sí, ¿Cómo lo consideraba?: Altamente importante, Medianamente, Bajamente, Muy bajamente, Ninguna.

Del total de 104 entrevistados un 93,27% consideró que debe estar incluida el estudio de una lengua extranjera, el 6,73 % no lo consideró como necesario.

*En relación con la pregunta número 3.1*

Del total de 104 encuestados un 93,27% considera que debe estar incluido el estudio de una lengua extranjera, por lo cual se le preguntó, ¿Cómo lo consideraba?: Altamente importante, Medianamente, Bajamente, Muy bajamente, Ninguna. El 82% de los encuestados lo consideró Altamente importante y el 15,31% Medianamente importante.

#### **PREGUNTA NÚMERO 4**

¿Considera usted importante que se les enseñe inglés a sus hijos? Entre las opciones de respuestas se ofrecían: Sí o No. Si la respuesta era Sí se le preguntó, ¿Cómo lo consideraba?: Para responder con las alternativas: Altamente importante, Medianamente, Bajamente, Muy bajamente, Ninguna.

Del total de 104 entrevistados un 93,27 % considera importante la enseñanza del inglés, el 6,73% no lo considera importante.

*En relación con la pregunta número 4.1*

Del total de 104 entrevistados, un 93,27 % considera que debe estar incluido el estudio de una lengua extranjera, por lo cual se le preguntó,

¿Cómo lo consideraba?: Altamente importante, Medianamente, Bajamente, Muy Bajamente, Ninguna. Obteniendo así:

El 82 % lo consideró altamente importante, y el 15,31 % medianamente importante.

#### PREGUNTA NÚMERO 5

¿Considera usted que el aprendizaje del inglés en su hijo o hija pueda tener ventajas en el futuro en comparación con los que no han recibido estas clases? Entre las opciones de respuestas se ofrecían: Sí o No, si la respuesta era Sí se le preguntó.

¿Qué ventajas les daría a sus hijos? Para responder con las alternativas: Para el liceo, Para su formación educativa, Para sus relaciones laborales, Otros, Ninguno.

Del total de 104 entrevistados un 98,08% considera que da ventajas para el futuro, el 1,92 % no lo considera ventajoso.

*En relación con la pregunta número 5.1*

Del total de 104 entrevistados un 98,08% consideró que debe estar incluido el estudio de una lengua extranjera, por lo cual se le preguntó

¿Qué ventajas les daría a sus hijos? Para responder con las alternativas: Para el liceo, Para su formación educativa, Para sus relaciones laborales, Otros, Ninguno. El 45,10 % consideró ventajoso para el Liceo, el 41,18% para su formación educativa y el 13,73% para sus relaciones laborales.

#### PREGUNTA NÚMERO 6

¿Conoce usted el Proyecto de Inglés que se imparte en su comunidad escolar? Entre las opciones de respuestas se ofrecían: Si o No.

Del total de 104 entrevistados un 61,5% conoce el Proyecto de Inglés, el 38,4% no lo conoce.

#### PREGUNTA NÚMERO 7

¿Participa usted en el hogar con su representado el beneficio de las clases de inglés? Entre las opciones de respuestas se ofrecían: Si ó No. Si la respuesta era Sí, debía responder: ¿En qué tipo de actividades participa? Canciones, Tareas, Inquietudes de sus hijos, Otros. El 67,3% participa en el hogar con su representado, y el 32,6% no participa en el hogar con su representado.

##### PREGUNTA NÚMERO 7.1

Del total de 104 entrevistados un 67,3% participa con su representado en el beneficio de las clases de inglés, por lo cual se le preguntó ¿En

qué tipo de actividades participaba? Canciones, Tareas, Inquietudes de sus hijos, Otros. El 35,14% participa con Canciones, el 36,4% participa con Tareas, el 24,3% participa con Inquietudes de los hijos, y el 1,35% participa con otras actividades.

#### **PREGUNTA NÚMERO 8**

¿Comenta usted a otras personas la ejecución del Proyecto de Inglés? Las opciones de respuestas que se ofrecían: Sí o No. Si la respuesta era Sí, debía responder: ¿Con qué frecuencia lo comenta? Siempre, Frecuentemente, Pocas veces, Casi nunca. El 59,80% comenta la ejecución del proyecto y el 40,20% no lo comenta.

##### **PREGUNTA NÚMERO 8.1**

Del total de 104 entrevistados un 59,80% comenta la ejecución del proyecto y la frecuencia que lo comenta es: siempre con un 35,38%, Frecuentemente con un 36,92%, Pocas veces con un 25,15%.

#### **PREGUNTA NÚMERO 9**

¿Considera usted que el Proyecto de Inglés influye en alguna medida a su comunidad? Entre las opciones de respuestas se ofrecían: Sí o No. Si la respuesta era Sí debía responder: ¿En qué área influye? Turística, Educativo, Tecnológico, Otras, Todas las anteriores. El 83,65% considera que influye en alguna medida y el 16,3% no considera que influye.

##### **PREGUNTA NÚMERO 9.1**

El 83,65% considera que influye en alguna medida, y se le pregunto: ¿En qué área influye? Turística, Educativa, Tecnológica, Otras, Todas las anteriores. Las respuestas fueron: En el área Turística, 48,28%; Educativa, 31%; Tecnológica, 4,60%; Otros, 2,30%, Todas las anteriores, 13,7 %.

#### **PREGUNTA NÚMERO 10**

¿Observa usted que el Proyecto de Inglés ofrece algún tipo de ayuda a la comunidad? Entre las opciones de respuestas se ofrecían: Sí o No. Si la respuesta era Sí, debía responder: ¿Qué tipo de ayuda?: Ayuda directa o Ayuda indirecta, y qué grado de ayuda presta: Alto, Mediano, Bajo, Muy bajo. El 74% observa que existe un tipo de ayuda y el 25,9% no observa ningún tipo de ayuda.

##### **PREGUNTA NÚMERO 10.1**

El 74% observa que existe un tipo de ayuda, a los cuales se les preguntó: Qué tipo de ayuda obtenían: si Ayuda directa o Ayuda indirecta. El



64,63% de los padres y representantes considera que ofrece un tipo de Ayuda directa y el 35,37% una Ayuda indirecta para un total del 100%.

#### PREGUNTA NÚMERO 10.2

A su vez se les preguntó: Qué grado de ayuda presta: Alto, Mediano, Bajo, Muy bajo. Obteniéndose que el 63,41% considera Alto el grado de ayuda; el 29,27%, Mediano; el 6,10%, Bajo; y el 1,22 % de Muy bajo.

#### PREGUNTA NÚMERO 11

¿Estaría usted dispuesto a conservar en los años siguientes el desarrollo del Proyecto de Inglés en la escuela de su comunidad? Entre las opciones de respuestas se ofrecían: Sí o No. Si la respuesta era Sí, debía responder: ¿Cual sería su nivel de compromiso? Alto, Mediano, Muy bajo. Obteniéndose: el 90,38 % está dispuesto a conservar el proyecto en la comunidad y el 9,62% no está dispuesto a conservarlo.

#### PREGUNTA NÚMERO 11.1

El 90,38% está dispuesto a conservar el proyecto en la comunidad, por lo cual se le preguntó: ¿Cual sería su nivel de compromiso? Alto, Mediano, Muy bajo; obteniéndose: El 73,40% tiene un nivel de compromiso Alto, el 24,47% tiene un nivel de compromiso Mediano y el 2,13% tiene un nivel de compromiso Muy bajo.

## CONCLUSIONES

Todo proyecto educativo debe ser evaluado desde diferentes perspectivas para conocer el alcance de los objetivos planteados por el mismo, y la generación de su evaluación debe ser por medio de los entes involucrados responsables del mismo. La evaluación de proyectos educativos desde el punto social, permite valorar el bienestar que ofrece a las comunidades participantes, permitiendo así que sean los actores fundamentales los que determinen los beneficios o no del proyecto que se ejecuta en su localidad.

Mediante esta investigación, se permitió evaluar el impacto social del proyecto en los padres y representantes participantes del proyecto y, se determinó el beneficio otorgado por el proyecto y el grado de satisfacción hacia el mismo. Mediante el diseño de la investigación enmarcada bajo una metodología de investigación cuantitativa, de diseño no experimental, de tipo de investigación de campo y del nivel evaluativo, se

aplicó como técnica de recolección de datos la encuesta, la cual constituyó el instrumento de recolección directa de información.

En cuanto a los objetivos planteados en la investigación tenemos que se evidenció en la investigación que el 61,5 % de los representantes conocen el Proyecto de Inglés que se imparte en sus comunidades, lo cual avala la instrumentación del mismo, especialmente al constatar que el nivel de participación de los representantes a las clases de inglés de sus hijos es de un 67,3%, y a través de las actividades de las tareas con un 36,4%.

El conocimiento de los representantes acerca del funcionamiento del proyecto de inglés en sus comunidades es de un 59,80% y la frecuencia de sus comentarios con otras personas es del 36,92%.

En relación a la influencia que los representantes asignan al Proyecto de Inglés en sus comunidades, esta es del 83,65%, y señalan que la misma se dirige más hacia el aspecto turístico con un 48,28 %. Este resultado nos permite señalar que los beneficios que perciben los padres y representantes comprenden no sólo el aumento de las competencias de sus representados, sino que adicionalmente lo asocian con el elemento económico, es decir, la actividad turística fundamental en algunos municipios del estado Mérida, lo cual asigna otro aspecto positivo al proyecto. El 74% de los representantes entrevistados afirman que existe un tipo de ayuda a la comunidad de las cuales; el 64,63 % considera que ofrece un tipo de ayuda directa.

Finalmente, un 90,38% de los representantes asumen el compromiso de conservar el Proyecto de Inglés en su comunidad y un 73,40% de los encuestados considera que el nivel del mismo es elevado.

Adicionalmente, se obtuvo información relevante desde el punto de vista de los padres y representantes, que aunque no tenga una relación directa con los objetivos planteados en esta investigación, permite conocer de manera general la visión que ellos tiene acerca del proyecto de inglés, lo cual aporta argumentos que avalen el trabajo efectuado y los logros obtenidos por el mismo.

Los representantes eligieron, con un 96%, el inglés como idioma de preferencia y señalaron con un 75%, que corresponde al Ministerio del Poder Popular para la Educación, la responsabilidad para dictar la enseñanza de una lengua extranjera. Estos dos aspectos, validan la importancia que tiene el Estado como actor fundamental y garante del desarrollo humano y el bienestar de la sociedad venezolana.

Concerniente a la importancia de incluir la enseñanza de lenguas extranjeras en los currículos del sistema educativo venezolano, un 93,27% lo consideró como importante y necesario, mientras que el 93,27% considera la enseñanza del inglés como importante. Consecuentemente, en lo referente a las ventajas que en el futuro puedan tener los hijos o hijas en comparación con los que no han recibido clases de inglés, el 98,08% lo considera como ventajoso, y el 45,10% de los representados observa esas ventajas en la fase siguiente de educación formal.

Según los datos recolectados se puede concluir que el Proyecto de Inglés del estado Mérida ofrece beneficios a la comunidad que son percibidos en su aspecto económico, vinculados a la actividad turística que los padres y representantes valoran y al que hacen referencia con otros padres y representantes. Es decir, el Proyecto de Inglés ofrece una posibilidad importante a las comunidades en cuanto a sus expectativas de futuro laboral para sus hijos. En consecuencia, los padres y representantes afirman estar dispuestos a conservar el Proyecto de Inglés en sus comunidades con un nivel alto de compromiso.



## ***El aprendizaje temprano del inglés: una propuesta educativa integral***

***M a r i a   L e o n o r   C o r r a d i***

Esta presentación es un estudio de caso de las Escuelas Plurilingües de la ciudad de Buenos Aires, las cuales se implementaron en el año 2001. El proyecto educativo está basado en tres pilares: 1. El lenguaje es un medio de construir y entender sentidos. 2. El lenguaje no puede y no debe ser separado de la educación. 3. Los niños tienen que estar íntegramente involucrados en el proceso de aprendizaje. Se trabajará sobre cómo impacta un proyecto de estas características, cómo se ha implementado y cómo se trabaja en la integración con los docentes de inglés y la comunidad educativa en su totalidad. Se mostrarán además ejemplos para demostrar cómo se ponen en práctica los principios mencionados. Por último, se presentará un análisis FODA del proyecto.

El mundo ha cambiado, y hoy hablamos de globalización, de la necesidad de estar conectados y comunicados a pesar de las distancias que nos separan. En este nuevo concepto del mundo donde la globalización nos alcanza en cada uno de nuestros hogares y lugares de trabajo, es esencial fomentar la comunicación para evitar el aislacionismo. En este marco, el aprendizaje de lenguas extranjeras es una necesidad para todos y una demanda para los sistemas educativos.

Todos conocemos el valor instrumental de aprender una lengua extranjera: podemos entender canciones y películas, acceder a otras fuentes de información, y lo que en un momento era el incentivo para aprender una lengua extranjera –poder viajar por el mundo – hoy en día puede traducirse en poder entender y ayudar a tantos extranjeros que recorren nuestras ciudades y nuestro país. Nadie es ajeno a la importancia del inglés, en particular, tanto en el campo laboral como en el tecnológico. El aprendizaje del inglés sigue teniendo este aspecto instrumental, tan valorado por muchos.

En otro sentido, el valor instrumental de la lengua extranjera es prácticamente una consecuencia inevitable de su aprendizaje. Ya desde los primeros años de la escolaridad, los chicos pueden comenzar a aplicar sus conocimientos iniciales de lengua extranjera en algunos aspectos de su vida cotidiana: cuando miran un video-clip y acompañan, cantando, a un grupo musical extranjero; cuando instalan un programa de juegos en la computadora. Muchas veces en los carteles en la calle, en palabras cotidianas.

Sin embargo, quedarnos solamente en esta condición es restarle el inmenso valor formativo que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Cómo se manifiesta este valor formativo? En que los alumnos aprenden que no existe un punto de vista único, que existen diferentes modos de significar.

El aprendizaje de una lengua extranjera permite, además, tomar conciencia de nuestra propia lengua y de nuestra propia cultura, entendiendo que así como nosotros vemos diferentes a los demás, también los demás nos ven diferentes a nosotros. Constituye, asimismo, una oportunidad para actualizar el valor instrumental de la lengua extranjera en el aula. Ésta se transformará en el medio que posibilite el acceso a información y a otros conocimientos, culturas, saberes, etc.

El aprendizaje del inglés se puede abordar desde la perspectiva de un proyecto educativo comprometido con lo social y cultural: puesto que es en y por el lenguaje que el sujeto se constituye en las relaciones sociales, la escuela tiene que tener la función y la responsabilidad de garantizar, para todos los alumnos, el acceso al saber de y sobre la lengua y el lenguaje.

La posibilidad de aprendizaje del inglés instala procesos fundamentales en ese sentido, procesos vinculados con la inquietud que provocan los modos diferentes de significar, con el extrañamiento que produce la diferencia... En palabras de Revuz (1999), "...el contacto con la lengua extranjera hace trizas la ilusión de que existe un punto de vista único, la ilusión de una posible traducción palabra por palabra...". La arbitrariedad del signo lingüístico se vuelve tangible, la constatación de una adecuación ilusoria entre la palabra y la cosa, inevitable. El contraste y la distancia con lo propio dejan al descubierto, en la lengua extranjera, al otro y su alteridad, al otro y sus modos diferentes de constitución de sentidos.

La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela se constituye, así, en un espacio que promueve una actitud ética fundamental para los procesos sociales y culturales de una comunidad lingüística: la toma de conciencia de la existencia del otro. Este reconocimiento del otro moviliza dos capa-

ciudades cruciales para la convivencia social y el proceso de enseñanza y aprendizaje: la aceptación de la diferencia y la aceptación de lo relativo.

## EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

En la actualidad hay en Buenos Aires 185 escuelas de jornada simple en las que los alumnos permanecen durante 4 horas en la mañana o en la tarde; y 254 de jornada completa en las que los alumnos permanecen durante 8 horas cada día. A las escuelas de jornada simple concurren 78.420 alumnos y a las de jornada completa, 64.862. En 26 de estas 254 escuelas de jornada completa, está funcionando actualmente el Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe.

## LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

La enseñanza de las lenguas extranjeras tiene una larga tradición en la ciudad de Buenos Aires. Dos de los institutos públicos que forman profesores tienen más de cien años de historia; las escuelas Normales, que tradicionalmente formaron maestros y profesores, tienen una fuerte carga horaria destinada a las lenguas extranjeras y en las escuelas medias se contempló su inclusión desde la misma concepción como nivel.

Las lenguas extranjeras forman parte de los currícula del nivel medio desde hace años, se incorporaron en el Nivel Primario en 1968 en escuelas de jornada completa y desde 1996 en las de jornada simple.

Otro hito que muestra la importancia de las lenguas extranjeras en el nivel educativo es la publicación del Diseño Curricular para Lenguas Extranjeras en el año 2000, con un enfoque común para la enseñanza de todas las lenguas.

## EL PROGRAMA ESCUELAS PLURILINGÜES COMO PARTE DE UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

En este marco, en el año 2001, surge el Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe que se propone intensificar la enseñanza de las lenguas extranjeras en algunas escuelas, comenzando gradualmente desde el 1º grado del Nivel Primario y aumentar la carga horaria destinada tradicionalmente a esa disciplina.

Las escuelas que se incluyeron desde un comienzo en el Programa, son instituciones ubicadas en zonas de la ciudad en las que se concentran mayores índices de pobreza. La elección se fundamentó en la necesidad y la obligación de ofrecer desde la escuela pública una alternativa de enseñanza intensificada, sistemática y de calidad a sectores de la población que de otro modo no podrían alcanzarla. A medida que el Programa fue creciendo, este criterio de selección de escuelas se cruzó con el de distribución geográfica equitativa; es así que se fue incorporando al menos una escuela por cada uno de los 21 distritos escolares en los que la ciudad está dividida.

Como parte de la política lingüística plural que ya venía desarrollándose, se decidió incluir la enseñanza de varias lenguas extranjeras dentro del Programa y de dos lenguas extranjeras en cada una de las escuelas. Los alumnos tienen entonces, a partir de ese momento, ocho horas de clase semanales de alguna lengua extranjera seleccionada entre inglés, francés, italiano y portugués; frente a las tres y cuatro que tienen en las escuelas comunes de jornada completa. Además, a partir de 4º grado se agrega una segunda lengua extranjera, con una carga horaria menor.

En todas las combinaciones posibles de lenguas extranjeras por escuela, siempre aparece el inglés ya sea como primera o como segunda lengua extranjera. Eso se debe, además de cumplir con normativas vigentes, a que el inglés puede asumir la tarea de facilitar el ingreso de otras lenguas extranjeras a las escuelas. Es un hecho que el público en general y las familias en particular reconocen en el inglés una lengua que debe enseñarse a los niños, una lengua que todo alumno debiera conocer al finalizar su escolaridad; por lo general estas afirmaciones se basan fundamentalmente en el valor instrumental del inglés en el mundo de hoy.

En esta interacción entre lenguas extranjeras que la lengua materna tiene un rol fundamental para los alumnos, ya que funciona como punto de partida para el aprendizaje de las lenguas extranjeras y también fuente de reflexión constante por contraste y comparación.

## EL PROYECTO EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS PLURILINGÜES

El proyecto educativo está basado en tres principios fundamentales:

- El lenguaje es un medio de construir y entender sentidos.
- El lenguaje no puede y no debe ser separado de la educación.
- Los niños tienen que estar íntegramente involucrados en el proceso de aprendizaje.



Estos principios, a su vez, están impregnados en los tres pilares que subyacen en las escuelas: el pilar social, el educativo y el lingüístico.

El pilar social incluye objetivos fundamentales para el desarrollo de los niños y niñas en el mundo actual:

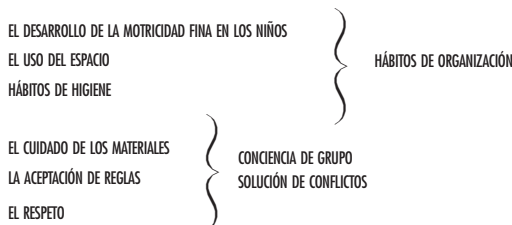
- la inclusión de los niños en un sistema educativo que debe prepararlos para el mundo en el cual tienen que vivir y compartir;
- la aceptación de la diversidad;
- la socialización: los niños deben aprender códigos y reglas nuevas, deben apropiarse de la cultura de la escuela y de la sociedad para poder permanecer en ella;
- el uso del lenguaje para comunicar. Los niños, dependiendo de su ambiente, encuentran maneras distintas de comunicarse, y muchos de ellos se valen de formas violentas o agresivas para hacerlo.

El pilar educativo se divide en dos ciclos, de acuerdo con la escolaridad de los niños. De esta manera, crece y se desarrolla junto a ellos. Cabe destacar, además, que este pilar educativo es una parte integral de la tarea del docente.

Los objetivos del pilar educativo incluyen:

- el desarrollo de la motricidad fina en los niños.
- el uso del espacio
- hábitos de higiene
- el cuidado de los materiales
- la aceptación de reglas
- el respeto

Estos objetivos educativos se complejizan a medida que los niños crecen y avanzan en la escolaridad. De esta manera, en el segundo ciclo, los cuatro primeros objetivos se transforman en hábitos de organización, y los dos últimos se convierten en la toma de conciencia del grupo y la posibilidad de resolver conflictos.



Además de los objetivos ya planteados, en el segundo ciclo se incorporan los siguientes objetivos educativos:

- el uso de recursos
- el desarrollo de la autonomía
- la toma de conciencia de ritmos y estilos diversos
- el rol del error

Como parte del tercer pilar, el lingüístico, se trabajan los siguientes objetivos:

- la toma de conciencia de la lengua materna
- el uso significativo de la lengua

Los docentes, además, se apoyan en los principios de aprendizaje significativo para trabar con sus alumnos, e incluyen proyectos intercurriculares e interdisciplinarios. Cabe destacar que a diferencia de enfoques tradicionales en la enseñanza del inglés, como Content-Based Instruction, o la educación bilingüe, característicos de un contexto endolingüe, al ser el nuestro un contexto exolingüe, se ha adoptado una combinación de ESL y EFL –el inglés como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera–, para lograr una mayor efectividad en el aprendizaje en los niños.

Como se ha marcado, los objetivos están presentes en las actividades diarias. No hay actividades específicas para desarrollar los objetivos lingüísticos separados de los educativos o de los sociales. En la presentación se mostrarán imágenes de clases y de materiales realizados por los niños para poder apreciar esta característica que considero fundamental en un proyecto educativo.

## LOS CAMBIOS EN LAS INSTITUCIONES

Las instituciones que se incluyen en el Programa lo hacen voluntariamente y sus integrantes saben que tiene por delante una tarea nada sencilla. Para apuntar a los objetivos expresados es necesario un importante trabajo institucional: los equipos directivos de cada escuela siguen conduciendo la totalidad de la escuela, ya que no se plantea una dirección paralela que sólo atienda la problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Por el contrario, la tarea incluye, desde el momento de la incorporación al Programa, la articulación de los docentes, la coordinación de

proyectos de trabajo comunes, el ajuste de los horarios, la inclusión de los profesores de lenguas extranjeras en todas las actividades que hacen a la vida institucional, la comunicación con los padres que ya envían sus hijos a la escuela y con aquellos que quieren ingresar, etc. Por eso es necesario realizar un acompañamiento institucional a los directores, a través de reuniones periódicas con la Coordinación.

Llegar a ese objetivo requiere disposición, compromiso y flexibilidad de todos los actores involucrados en el programa.

## EL TRABAJO CON LOS DOCENTES

El proyecto ha incorporado una forma de abordaje de la educación a través del inglés, algo nada usual en el sistema tanto privado como estatal. Si bien contamos con mucha experiencia en escuelas bilingües, el trabajo que se realiza en ellas es muy diferenciado al que se presenta en el proyecto, con un solo director a cargo de toda la escuela.

La tarea docente es una tarea solitaria y para que sea exitosa, tiene que ser altamente reflexiva. Es por esto que como parte integral del programa se incluye una reunión semanal de docentes donde se evalúan logros y dificultades, se planifican acciones tendientes a resolver las dificultades y a garantizar el aprendizaje en los niños. Es por estas características que las reuniones no tienen un único patrón: hay reuniones por escuela, por grado, por ciclo, o de todos los docentes, según sea necesario.

Es objetivo del programa con respecto a los docentes proveer un espacio de desarrollo profesional y de generación de saberes en un marco académico. Como parte de esta tarea, se plantea el trabajo en parejas pedagógicas y la observación como formas de desarrollo docente.

## ANÁLISIS FODA

Esta herramienta permite hacer una evaluación con criterios más amplios, teniendo en cuenta no solamente el proyecto sino comparándolo con otros proyectos educativos.

### **Fortalezas:**

- Los recursos humanos: los docentes, la gente y las organizaciones que apoyan la tarea.

El aprendizaje temprano...

- El compromiso por parte de los docentes, de los coordinadores y de todos los involucrados directamente en el proyecto.
- El enfoque lingüístico en el cual se entiende que el lenguaje es un medio y no un fin en sí mismo, y que no es un compendio de reglas gramaticales sino una herramienta de comunicación.
- El enfoque es hacia el aprendizaje y no en la enseñanza. El docente sigue teniendo un rol primordial en el aula, pero su tarea está orientada hacia el alumno y hacia el aprendizaje.
- El rol de los maestros que conforman parejas pedagógicas con los docentes.
- El rol del coordinador, que si bien provee una mirada global, integral y externa, lo hace desde el corazón del aula.
- La inclusión de desarrollo profesional como parte del programa.

### **Oportunidades:**

- El poder tomar las dificultades como desafíos, como oportunidades para mejorar y aprender.
- El poder generar un efecto cascada a partir de pocos docentes y escuelas si los comparamos con el total de escuelas.
- El desarrollo profesional, el rol profesional que se le da al docente.
- La iniciación a la investigación educativa.

### **Debilidades:**

- Los costos altos en recursos humanos y económicos
- Las relaciones y tensiones de poder entre los docentes de grado y otras autoridades
- La movilidad de los alumnos provenientes de escuelas que no forman parte del proyecto.
- La burocracia.

### **Amenazas:**

- La competencia del sector privado
- Las creencias y representaciones sobre la posibilidad de aprender inglés en una escuela estatal, y sobre las formas socialmente aceptadas de aprendizaje.
- La escasez de docentes comprometidos
- La burocracia

## EL ÉXITO DEL PROYECTO

Una investigación del año 2007 arroja como resultado, además de lo ya mencionado en las fortalezas, dos datos muy importantes. En las escuelas que participan del proyecto, se ha bajado el nivel de repitencia de los alumnos y actualmente está por debajo de la media del valor para la ciudad. Por otro lado, actualmente se da un fenómeno de sobre-edad en muchas escuelas. En las escuelas pertenecientes al proyecto, este índice de sobre-edad también ha bajado.

Esto se da porque el proyecto es un proyecto educativo y no un proyecto para enseñar inglés. Las articulaciones con los maestros de grado nos permiten trabajar sobre el concepto de transferencia de saberes y conocimientos de un área a otra, lo que en palabras de Bruner (1960), es una meta educativa.

### *B i b l i o g r a f í a*

- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Revuz, C. “A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio”. En Signorini, I. (org.). (1998). *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 213-230. Original francés, 1992. Versión en español, 1999.



## *Literatura, pedagogía y formación*

*N o r y s   A l f o n z o*

La formación desde una postura estética conduce a una sensibilidad que comunica las múltiples representaciones del mundo de la vida. Sería pertinente interrogarnos sobre el papel que ha jugado la subjetividad en todo el trayecto del pensamiento educativo, cómo se ha venido construyendo ese sentido pedagógico, cómo ha devenido el concepto de formación desde el contexto de la Ilustración, de un preceptor a un maestro, donde el primero educa al individuo y el segundo al ciudadano.

En los tiempos actuales, nuevas miradas atraviesan también el discurso educativo, se rompen paradigmas y se apuesta por visiones complejas, transdisciplinarias para pensar desde diversas perspectivas; superar el telos enseñanza-aprendizaje como proceso unidireccional, y privilegiar el sentido de lo que se enseña. La escolaridad exige ser redimensionada y discurrir con otros elementos que tengan más sentido en el mundo de vida de los sujetos, vale decir, cotidianidad, memoria, creatividad, identidad, imaginario, alteridad, formación, etc., que desencadenen sentidos para confrontar la escolarización, incluyendo el mensaje de los medios de comunicación. Si el lenguaje es el elemento simbólico por excelencia, se podría pensar en cómo se construyen entonces los discursos de nuestra propia vida.

Al plantear una estética educativa se coloca la visión pedagógica en un punto de fuga, que espera establecer un diálogo que dialécticamente construya un horizonte para revisar el camino racionalista seguido por el pensamiento pedagógico, éste obnubiló categorías de la sensibilidad que permitieron la perspectiva del conocimiento desde una sola visión.

M. Maffesoli (1997: 55) retoma de Nietzsche la visión dionisiaca de la efervescencia de la vida como el “humus” de toda la vida social, pues la

objetivización y desmitologización fueron puntos focales en la Modernidad: “Entonces era seguramente necesario hacer del arte y de la ciencia unos “objetos” claramente separados: éste es para los sentimientos, ésta para la razón, y eso en todos los ámbitos.”

El proyecto de la Modernidad, en términos habermasianos, contempla la separación de las tres esferas discursivas, cada una con una respectiva racionalidad: la ética (el derecho, la política, la moral), la estética (las Bellas Artes, la literatura) y la ciencia (que incluye todo lo que se refiere a la verdad). Visto así, el arte se especializa, se disciplina y se aparta del resto de la actividad humana. Se separó lo bello por una parte, y lo útil por el otro.

Gadamer (1999: 121) aclara que lo “estético” ha cambiado su significación hoy, y ya no puede considerarse en el sentido que Kant le otorgaba de “estética trascendental”. La justificación del arte ha sido un problema tratado desde la antigüedad, y aún en los actuales momentos reviste un carácter único por las implicaciones de las nuevas exigencias epistemológicas que buscan quebrantar la separación entre filosofía y poesía. Ya Hegel (citado por Gadamer) habla en sus teorizaciones sobre la estética del carácter “de pasado del arte”, es decir, que el arte ya no se entendía del mismo modo en que se había entendido en el mundo griego.

En su obra *La actualidad de lo bello*, Gadamer expone los **medios conceptuales** de la **estética filosófica** al ahondar en la expresión antropológica del arte a través de tres conceptos: **juego**, **símbolo** y **fiesta**. Estos conceptos forman parte de la constitución elemental de la vida humana; en primer lugar, el juego es elemento lúdico que entraña movimiento: “El juego es... autorrepresentación del movimiento de juego” (p. 68), a la vez que jugar significa “jugar-con”, capacidad innata del hombre al arte, a la autonomía del movimiento. La experiencia de lo simbólico se remite, en la interpretación de este autor, al *re-conocimiento* y adopta para el término el origen griego de “tablilla del recuerdo”:

El anfitrión le regalaba a su huésped la llamada *tessera hospitalis*; rompía una tablilla en dos, conservando una mitad para sí y regalándole la otra al huésped, si al cabo de treinta o cincuenta años vuelve a la casa un descendiente de ese huésped, puedan reconocerse mutuamente juntando los dos pedazos. (p. 85).

Entonces lo que habla es la referencia de haberse conocido previamente; ese fragmento de Ser que se complementará con la mitad (el otro)



une el fragmento vital para la correspondencia, para la búsqueda. En el juntar las mitades está el reconocerse, el “juntar-con”, “poner frente a”, trasciende la acción física para abrir entonces las puertas a la acogida, a la intimidad, a la hospitalidad del otro. *Re-conocer* significa: “reconocer algo como lo que ya se conoce” (p. 114); es por lo tanto una **tarea de construcción**. Gadamer interroga al respecto:

¿No es precisamente el signo distintivo de la modernidad esta indigencia de símbolos, hasta tal punto profunda que, con toda su fe jadeante en el progreso técnico económico y social, nos niega justo la posibilidad de ese re-conocimiento? (p. 114).

La **fiesta** es comunidad, es “la presentación de la comunidad misma en su forma más completa” (p. 99). Hace hincapié el autor en que en la celebración, en la fiesta, se anula el aislamiento cuando nos orientamos a los fines de nuestra actividad, en cambio en la fiesta todo está congregado siendo partícipes de ella.

Estos conceptos servirán para recorrer los caminos de la estética y de cómo estos fueron rezagados también del pensamiento educativo, sobre todo si las corrientes racionalistas fueron las predominantes en el quehacer pedagógico, vale decir conductismo, positivismo, afincadas en los procesos de objetivación que hicieron del conocimiento un elemento solamente medible y observable. La acogida y el re-conocimiento que entraña lo simbólico, por ejemplo, tienen mucho de subjetividad humana como base ontológica.

Maffesoli (1997) en su obra *Elogio de la razón sensible* se pasea por las fronteras no sólo de la ciencia, sino también de la literatura, la metáfora, la imagen, la intuición, lo lúdico, lo imaginario, lo afectivo, lo mítico, lo onírico colectivo, etc., como categorías que son válidas para dar cuenta de la complejidad social. Refiere que la sociedad contemporánea por estar sujeta a lo cotidiano, ya no puede conformarse con una separación entre el orden de la razón y el orden de la pasión. La objetivización y la desmitologización jugaron papel preponderante en la modernidad, se hizo del arte y la ciencia unos objetos diferenciados (uno para los sentimientos y otro para la razón).

Para Maffesoli la vida social en su totalidad “está inmersa en una atmósfera estética, la vida está hecha ante todo, y cada vez más, de emociones, de sentimientos y de afectos compartidos”. Esto se conecta con la idea de **horizonte**, que no cierra las interpretaciones, sino que

se presenta abierta, indefinida, compleja, propia de las situaciones humanas.

Propone por tanto un **raciovitalismo** propio de una **sociología cariñosa** con categorías que superen los esquematismos del pensamiento científico, por eso su estética se afianza en una estética que se expresa en “el vibrar en común, sentir al unísono, experimentar colectivamente” (p. 184). Todo este marco remite a categorías que el autor propone: **empatía, proxemia, tribalismo, socialidad**, etc. Así nos habla este autor del arte como **poética cotidiana**:

Hacer de la vida una obra de arte no es privilegio de las vanguardias o de una bohemia en particular, es una práctica cotidiana popular, pues mediante diversas manifestaciones (comer, paseos, vestirse, discutir) se conforma la sólida trama de la socialidad. (p. 184).

Un sujeto que expanda su raciosensibilidad y no se arrinconen otras vías de conocer, que se puedan abrir fisuras epistemológicas donde no se limite a la estética como actividad irracional del hombre. La emergencia de un sujeto estético vale no para deslindarse de un sujeto racional, sino para exponernos como seres contemporáneos: plurales y múltiples, sensibles y solidarios, éticos y estéticos apuntando siempre a la construcción de sensibilidades.

El arte se constituye en un espacio libre, abierto, creativo. En esta misma dirección debe pensarse la praxis educativa, ya que la escuela de la modernidad al someter a sus actores al imperio de la razón los sometió al control de las emociones. En el tratamiento del hecho educativo la sensibilidad será tratada como un constructo ontológico donde no se trivialicen los resortes que la estética pueda tener con la ética, el lenguaje, simbolismo, memoria.

En América Latina la relación entre filosofía y educación viene mediada por la doctrina positivista: con un método único y legítimo, la educación, por tanto, devino en que sus enfoques didácticos, evaluativos, organizativos y de planificación se rigieran por los parámetros del enfoque científicista. Esto lleva a pensar que muchas categorías educativas con que nos formamos y hemos formado deben abrir su espectro para dar acogida a cosmovisiones, afectos, voluntades.

Recuperar el lado afectivo en el hecho educativo pasa por definir el sentimiento como parte de la poiesis de nuestro encuentro con el otro. La fuer-

za del sentimiento funda subjetividades en lo conceptual y lo perceptual, se rehabilita la relación afectivo-sentimental con lo real y con los otros.

En la configuración del espacio educativo se requiere que además del conocimiento y la información, la imaginación creadora, la intuición, lo simbólico, tienen que abolir la simplificación que fue puesta en marcha con la fragmentación y especialización en las ciencias. En la actualidad la mirada de apertura hacia lo estético ensaya un nuevo umbral de desfundamentación; así lo asevera Follari (1998:151): “Que no muera la capacidad de la lírica, la estética, de la erótica, como juego de sensibilidades y aperturas.”

Se busca con una visión estética repensar la complejidad y diversidad que pueden fraguarse en el espacio educativo que permita un acercamiento a la polifonía del mundo, con ello se amplía el abanico avisional desde los distintos flancos para procurar la unidad donde antes hubo fragmentación. Al traer a la superficie elementos velados por considerarlos oscuros se armonizan las prácticas que permiten la construcción sociosimbólica del espacio educativo.

La polisemia de las relaciones en el espacio educativo se abarcará desde distintas instancias para conformar un espacio de enunciación que remite a nuevas conceptualizaciones de ese espacio, y de qué manera éstas en el escenario educativo se intensifican o se desvanecen. Se apuesta a una visión distinta del hecho educativo que ha sido desvirtuado por una desvitalización de la naturaleza humana, estética. Descubrir las sensibilidades de los actores en el proceso sería relanzar otra dimensión del pensamiento y que la pedagogía inmóvil se convierta en dinamismo, en arte, en vida.

Siempre se ha dicho que la primera obra, el primer hacer, el primer arte propiamente dicho fue, y sigue siendo, el lenguaje, ya que lenguaje y pensamiento es justamente lo que nos hace humanos. Gadamer (1996: 112) sostiene que la palabra sólo es vinculante cuando hablamos unos con otros, en ese juego de arrojarse mutuamente preguntas y respuestas. El proceso lingüístico no es sólo alguien que transmita información, sino la disposición a dejarse decir algo:

A esto llamo yo el carácter hermenéutico del hablar: al hablar, no nos transmitimos mutuamente estados de cosas bien determinados, sino que, a través del diálogo con el otro, trasponemos nuestro propio saber y aspiraciones a un horizonte más amplio y más rico.

El autor sostiene que “hablar” es entonces “hablar uno con otro” en una experiencia auténtica de lenguaje. Antes habíamos anotado que Gadamer definía al símbolo como *re*-conocimiento, pues este *re*-conocimiento es la esencia de todo lenguaje de símbolos; aun cuando afirma que un rasgo característico de estos tiempos es la “**miseria de símbolos**” a la cual corresponde el mundo desfigurado e impersonal en que vivimos.

En este sentido, la educación como acción simbólica se mueve en el ámbito de lo vivido, cotidiano; los marcos de significación conforman nuestro universo simbólico que como acervo cultural se transmite a través de la educación. No se trata de “deslogizar” o “mitologizar” la educación, sino entender que ambos aspectos conforman una unidad, una sinergia de signos y símbolos que van a permitir una educación con sentido.

Por estas razones no se puede encasillar la realidad educativa en parcelamientos o esquemas fijados de antemano, pues la realidad social se resiste a ser encasillada en taxonomías retóricas que conducen a un modelo único de pensamiento. Esa escuela racionalista anclada en el conocimiento disciplinar debe volcarse a lo cotidiano, vivencial, popular, afectivo, al intercambio simbólico que no son precisamente factores propios de la cultura escolar y académica.

Por tal motivo se plantea esa otra mirada en el campo pedagógico, que se torna necesaria justamente para devolverle a la intimidad del hombre su dimensión sentimental, imaginación, intuición que otrora la Modernidad despreció y las escindió conformando un sujeto unidireccional. Así proponemos una pedagogía que por la vía de lo sensible haga fluir el mundo personal y afectivo como potencia para abordar cualquier acción no sólo en este contexto, sino también en cualquier situación cotidiana.

Sentimiento e imaginación son soportes férreos para un sujeto moderno que pedagógicamente se ha visto escindido entre la función de pensamiento y sentimiento. En la escuela estos elementos se tienden más bien a controlar, ocultar; en los niveles educativos superiores, muchas veces las distancias entre el educador y el educando son sinónimo de imparcialidad, objetividad, buscando así un sujeto racional y disciplinado; cuando sabemos que al privilegiar los contenidos, también se debe privilegiar la situación intersubjetiva del alumno con su maestro. Para Gadamer (1999: 39) la formación va a ser algo muy vinculado estrechamente “al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre.” El autor enmarca este concepto en

el pensamiento del siglo XVIII, y lo considera un concepto básico del Humanismo, de allí su diálogo con la tradición humanística, a la vez que considera que el concepto “designa el elemento en que viven las ciencias del espíritu en el siglo XIX, aunque ellas no acierten a justificar esto epistemológicamente”. (p. 37).

La formación va más allá del cultivo de capacidades, en ella “uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma.” (p. 40). De allí que el autor considere que es un concepto histórico: todo se incorpora, nada desaparece, todo se guarda; es el “carácter de lo histórico de la <conservación>.” (p. 40).

El concepto de formación es producto directo de la filosofía alemana del siglo XVIII, concepto fundamental también del movimiento romántico, quienes análogamente lo toman de la formación de la naturaleza. Si bien Gadamer desarrolla su concepto de formación del primer romanticismo alemán y del idealismo hegeliano al considerar la formación como ascenso desde lo individual a lo general, su concepto de formación se basa en “Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro.” (p. 43).

Esta definición establece su centro en la experiencia de la alteridad: ser uno y reconocerse en el otro, pero seguir siendo uno; la reconciliación con uno mismo, la disolución de sí mismo en el ser del otro. Al hacer familiar lo extraño nos reconocemos en algo que es lejano y cercano a la vez. En un proceso de formar-se y con-formarse para desplegar todas las potencialidades de uno mismo hacia los demás. Es importante que el otro en cuanto alteridad está abierto a la relación pedagógica, se escuchan y comprenden, sin imposiciones tanto de manera intersubjetiva alumno-alumno, como alumno-maestro. En la reciprocidad dialógica se expresan las potencialidades de reconocernos como personas: el otro es lo que me da existencia, existo porque ese otro me reconoce como tal. En el espacio escolar el aprendizaje muchas veces se construye sobre la base de conceptos erróneos de creencias arraigadas producto de tradiciones familiares o culturales, y en ese intercambio del tema se irán subsanando brechas gracias al intercambio y descubrimiento que reconocen los estudiantes en su alteridad. Esa visión de mundo que manejan los estudiantes, su saber intuitivo, práctico, los lleva a convivir y a veces sobrevivir en las situaciones del aula y la vida cotidiana.

Esta consideración es importante en el espacio escolar porque por lo general la formación se refiere a los contenidos que la cultura escolar

dispone para los participantes. Se podría interrogar qué relación guardan los contenidos con el conocimiento y la cultura y de qué manera estos inciden significativamente en el capital cultural de los alumnos. Podríamos preguntarnos también acerca de la manera cómo se investiga permeando siempre con el matiz cientificista; además de las orientaciones psicológicas que evitan el reconocerse a sí mismo como sujeto.

Por tal motivo la polisemia de las relaciones en el espacio educativo debe ser abarcada desde distintas instancias para conformar un espacio de enunciación que remita a nuevas conceptualizaciones; descubrir las sensibilidades de los actores en el proceso y que la pedagogía inmóvil se convierta en dinamismo, vida. Volver a las instancias de la pedagogía como arte, sensibilidad y hacer equilibrio ante la hegemónica razón que instaló en todas las prácticas de la vida escolar.

Recuperar el lado afectivo pasa por fundar subjetividades e intersubjetividades en lo conceptual y lo perceptual. En la configuración del espacio educativo se requiere que además del conocimiento y la información, lo afectivo, lo simbólico, arquetípico se pongan en marcha para ampliar las claves de interpretación de la realidad y así poder permitir la construcción sociosimbólica de los aspectos educativos. En el ámbito escolar el cientificismo, la objetividad, la medición, la evaluación, etc., tornaron problemático lo subjetivo, la referencialidad emotivo-expresiva.

Las formas que asume la subjetividad en el espacio escolar siempre se han visto restringidas por la racionalidad moderna que devino en formas universales de pensamiento. Sin embargo, creemos que en vez de proclamar muertes y pérdidas de horizonte de manera nihilista para la interpretación del mundo, a la manera como se hace hoy día, lo que hace falta es buscar anclajes en el hombre mismo y reapropiarnos de las mediaciones de la sensibilidad.

Crear espacios de subjetividad en relación con el otro, significa que ésta no es producto de un individuo aislado, sino que responde a una extensa red de interrelaciones que hacen compartir vivencias comunes, imaginarios colectivos, propios de lo social en toda su complejidad. La respuesta, al pretender uniformar y universalizar el pensamiento y las formas de decir y actuar, está representada porque estos espacios deben buscar potenciar aquellas formas olvidadas, excluidas o despreciadas, como la alteridad y la diferencia.

La construcción de espacios de subjetividad tiene que estar mediada por los espacios de la familia y los mismos espacios de la escuela; pues en una relación dialógica los niños construyen sus relaciones con los

adultos y con personas de su misma edad. Ante un adulto que los prescribe, los menores pueden crear sus propios espacios e imaginarios, tener sus representaciones, no olvidar que la infancia va acumulando una carga semántica que puede ser referencia para los espacios estéticos, creativos, imaginativos.

La literatura ayuda a tender puentes para que la imaginación y la formación permitan “leer” la realidad de otro modo. Así, la subjetividad al ser leída interiormente por nosotros mismos abre la posibilidad de “crearnos”. Nos “leemos” a partir de quienes somos, porque tenemos una experiencia de vida, una cultura. De esta manera, dialogamos con las imágenes de nuestra formación y con las imágenes de la realidad para recibirla, aprehenderla y transformarla. Por tanto, todo acto creativo debe exponer a la luz esas nuevas formas de conciencia y autoconciencia. Las imágenes de las que podemos apropiarnos cuando leemos en el texto o cuando leemos el mundo conformarán un imaginario que serán huellas vitales para reconstruir en nuestra vida de adulto la expresión simbólica de nuestra existencia.

La literatura, tiene una vía específica para presentarnos el concepto de formación: la novela pedagógica como fuente inagotable de enseñanza. Así, la considera Jorge Larrosa (1998: 408-409):

Todo relato que se da a leer en tanto que incluye la posibilidad de que de su lectura se derive una enseñanza... si consideramos “enseñanza” cualquier afirmación general sobre la existencia humana a la que la obra pueda dar lugar, a cualquier influencia que la obra pueda ejercer sobre el lector toda novela podría ser pedagógica sin perjuicio de sus otras dimensiones.

La relación entre literatura y pedagogía viene dada por una visión formativa donde lo estético, imaginario, intuitivo y expresivo se suman a sentimientos, afectos y vivencias para conformar un cuadro de sensibilidades propias para el temple del espíritu. Desde el punto de vista pedagógico el ejercicio expresivo de la subjetividad hace que exploremos y potenciemos la realidad a través de nuestra creatividad e imaginación, pues al establecer puentes o diálogos con el conocimiento literario nos aleja del carácter objetivo y verificativo inclinando la balanza hacia lo simbólico y lo polisémico.

La comprensión y el conocer son procesos constructivos que juegan en la enseñanza un papel activo, la proporción de múltiples situaciones

de aprendizaje deben conducir al niño a la intervención, participación, contrastación de sus pareceres, exponer sus dudas, sus descubrimientos, sus reflexiones, así en intercambio con el otro puede convertirse el proceso de aprendizaje en un evento no sólo individual sino social. La escuela debe retomar el discurso de la subjetividad para presentar posibilidades de desarrollar nuestras propias escrituras de la vida cotidiana, una identidad propia, vale decir reconocer y orientar las formas en las cuales los alumnos construyen el sentido de sus experiencias.

Paralelamente la intersubjetividad será un proceso de interacción donde se comparten acervos conformados por las experiencias de la familia, barrio, grupo, las conjunciones de historias, sus necesidades y deseos, etc., que deben respetarse porque de allí se partirá para ampliar o transformar los diseños curriculares. En este sentido los contenidos que la escuela imparte deben estar signados por el deseo de aprender, por lo que tiene de placentero el conocimiento, la innovación, la inventiva, la creatividad. La diversidad cultural es punto de referencia para el intercambio y la construcción de saberes, lenguaje, creencias, valores, etc.; así la continuidad lingüística, cultural y social no se verá fragmentada en las experiencias concretas del entorno y la vida cotidiana.

El acto pedagógico debería expandir lo imaginativo del niño presentándole oportunidades donde el juego educativo se presente como el enriquecimiento de la sensibilidad. Al lado de lo cognitivo, las expresiones literarias, la literatura, las actividades artísticas, la fantasía, lo lúdico, el humor, el absurdo, significan la realización integral de un ser equilibrado. Todas estas expresiones apuntan a una creatividad intrínseca del niño, a través del juego verbal nos acercamos no sólo a su mundo cognitivo, sino también afectivo, conocemos sus intereses, necesidades y sus problemas.

Cuando establecemos “lazos afectivos” entre categorías configuramos epistemológicamente lo estético (sensible) y lo pedagógico; estos tienden a unirse, más que a separarse. En esta medida el proceso educativo pone en juego subjetividades e intersubjetividades, intercambios e interacciones de representaciones e imaginarios entre maestros y estudiantes. Por tal razón, las relaciones interdisciplinarias entre la literatura y la pedagogía deben surgir con sus sensibilidades, subjetividades, deslastrando objetivismos del pasado, racionalidades que consideraron sólo una parte de ese ser complejo que es el hombre. El retorno del sujeto que proclaman algunos autores se relaciona con la reivindicación



de la subjetividad que nos descubre como seres creativos, imaginativos, de memoria y símbolo.

En lo que respecta al currículo, sus contenidos y áreas, se hace necesario equilibrar el lado científico y el lado estético. La literatura (cuento, poesía, imaginación, lectura, escritura, el teatro, etc.), lo artístico (danza, música, artes plásticas, etc.) no son “complementos” “divertimientos” o “expresiones lúdicas del espíritu”; ellas son, al igual que en el área científica, puntos de partida para el despliegue de nuestras experiencias, vivencias del mundo. La literatura, lo artístico, permiten en una expresión de alteridad vernos reflejados en el otro, o asumiendo la postura del otro, en un yo como otro, sería en todo caso la asunción polisémica de la *persona* como categoría social y literaria.

La literatura es juego en el sentido de manipular de forma consciente y creativa las diversas instancias de los recursos del lenguaje no sólo para expresarse, sino para crear situaciones y mundos distintos al que vive o padece, esto operaría como forma de identidad y de autoconocimiento. El cuento como recurso de aprendizaje de la lengua se constituye en un impulso exploratorio de la realidad; en ese mundo ficticio el niño tiene que distinguir entre la realidad y las representaciones de esa realidad. Descubre que es a través del lenguaje como esa realidad del cuento se recrea, y a la vez se maravillará cuando se dé cuenta de que él también puede crear sus propias historias a partir de su experiencia e imaginación. La lectura se constituye en un camino de afianzar lo que se es, viajes hacia el interior de nosotros mismos, y la potencia de encaminarse por la senda de la vida que está siempre en permanente construcción. El maestro debe tratar de develar la potencia que se esconde en cada uno de sus estudiantes para que ellos se reconozcan en la sinergia de sus intuiciones y saberes. Asimismo, la poesía se explicita a través del ritmo y la música, la cadencia de las palabras que dan cuenta de un mundo de lenguaje donde niño y poeta conservan la imagen de la palabra poética.

Todo esto puede colaborar para planificar en lo educativo nuevas metodologías, prácticas y epistemologías que abarquen nuestras identidades individuales y colectivas. La producción de sentido y el universo simbólico lejos de ser elementos marginales de la vida social, son categorías que permean transversalmente todos los espacios de la vida y permiten abordar en conjunto los órdenes de la sociedad.

### ***B i b l i o g r a f í a***

- Gadamer, H. G. (1977). *Actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método*. Tomo I. Salamanca: Sígueme.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

***Formación docente e investigación:  
alternativas para recrear las prácticas  
docentes en el Programa de Profesionalización  
Docente de la Universidad de Los Andes.***

---

***Emilia Márquez, Mirfe Núñez,  
Milagros Moreno.***

*Universidad de Los Andes, Venezuela.*

**RESUMEN:**

Las exigencias de la sociedad contemporánea instan a repensar la formación del docente en el mundo de hoy, pues su mirada debe estar orientada no solo a satisfacer la necesidad de abordaje del conocimiento de la sociedad actual que está en constante cambio, sino que también debe fomentar la formación de personas sensibles, capaces de dar las respuestas pertinentes a las realidades de su contexto escolar.

En este sentido, el Programa de Profesionalización Docente de la Universidad de Los Andes, ha trazado estrategias curriculares para brindar atención formativa en un primer momento, a los profesionales del área de las ciencias sociales (Historia y Letras), que se desempeñan en el sistema educativo, con el objetivo de fortalecer sus habilidades y competencia docente e incidir acertadamente en los cambios que dentro del proceso educativo deben promoverse.

El siguiente estudio exploratorio, pretende preliminarmente analizar la coherencia en la relación entre los objetivos trazados desde los programas de práctica docente del programa de profesionalización y las propuestas desarrolladas por los participantes, ya presentadas en las versiones escritas de sus trabajos finales, requisito de egreso de la licenciatura que han cursado.

Esta mirada inicial del estudio, pareciera mostrar como exploración preliminar un hilo conductor entre las propuestas esbozadas desde el desarrollo de los programas de práctica y las versiones finales de trabajo desplegadas por los participantes.

Se observa una relación entre la visión formativa manejada desde la práctica docente del programa y las tareas investigativas y de aplicación en el aula desplegadas por los participantes, fundamentadas en sus tra-

bajos a partir de la incorporación de innovaciones y sistematizaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, evidenciadas en la ejecución de propuestas, junto al manejo de instrumentos para el diagnóstico de la realidad y la puesta en práctica de situaciones significativas que toman en cuenta intereses y necesidades de sus grupos de alumnos.

En los últimos años, las condiciones y cambios de la sociedad contemporánea han impuesto nuevos retos y desafíos a la tarea educativa, la urgencia en la transformación de los diseños curriculares en la Educación Media y Diversificada, ha dado paso a la necesidad de favorecer la conformación de una nueva visión en los profesionales que se desempeñan en este nivel educativo, para iluminar desde su práctica pedagógica propuestas curriculares enfocadas en nuevos modelos que respondan a las exigencias del día de hoy.

El Programa de Profesionalización Docente de la Universidad de Los Andes, ha trazado estrategias curriculares para brindar atención formativa a los profesionales del área de las ciencias sociales (Historia y Letras), en un primer momento, en la actualidad esta modalidad de formación ha acogido a profesionales de otras disciplinas, que laboran en el nivel de media y diversificada, posibilitándoles a todos a partir de la reflexión desde su práctica docente, ir integrando la relación dialéctica entre teoría y práctica, con el objetivo desde nuestro punto de vista de propiciar la introducción en el acompañamiento de sus grupos de alumnos, de estrategias didácticas, significativas y formativas más amplias e integrales, basadas en la investigación desde su campo de desempeño. Compartimos como facilitadores de este programa la perspectiva de formación en función de un perfil docente activo, indagador desde su propio quehacer docente, dentro del escenario natural, que es el contexto sociocultural del aula, en contacto directo con una población estudiantil y con una realidad educativa determinada. En esta misma coordenada creemos que es preciso avivar su sensibilidad, formar y fortalecer sus habilidades y destrezas para la aplicación de intervenciones estratégicas, con manejo de alternativas innovadoras que contribuyan con propuestas deliberadas de forma crítica, en función de la transformación y mejora del proceso de aprendizaje.

Una nueva visión en Media Diversificada se está vislumbrando. El conocimiento ya no le pertenece a una u otra disciplina. Romera (2005) señala que: “las llamadas disciplinas son hoy campos con bordes móviles y, de esta manera, hay temas que no se sabe a qué disciplina pertenecen o que pertenecen a varias...” (p. 6).

Además, en la actualidad es necesario reconocer la imposibilidad de proporcionar a los alumnos “todos los conocimientos” y habilidades que serán necesarios para el futuro, y tal como señalan Pozo y Monereo (1999): “Lo que necesitan cada vez más los alumnos del sistema educativo no es tanto más información, que pueden sin duda necesitarla, como capacidad para organizarla e interpretarla, para darle sentido” (p. 15).

Parecieran ser estas ideas las que apoyan esa visión de cambio a promoverse en las aulas de secundaria, la visión transversal y el procesamiento de una dinámica de aprendizaje interdisciplinaria y transdisciplinaria emergente en las propuestas a desarrollar en el aula de clase. Por qué limitarnos a mirar sólo a la luz de una disciplina un tema, cuando abordado desde la diversidad de las disciplinas podemos pensar, relacionar e enriquecer y profundizar el conocimiento del mismo.

Cómo convertir las aulas en verdaderas comunidades de aprendizaje rompiendo con la visión tradicional transmisiva, moviéndose hacia enfoques metodológicos de investigación en el aula para monitorear las propuestas o estrategias innovadoras pensadas y planificadas para generar aprendizajes más reales, tratando de resolver los problemas que docentes y alumnos afrontan en sus aulas de clase.

Podemos afirmar que es a partir de estas ideas sobre las cuales se han estructurado desde el programa, el desarrollo de las prácticas docentes de estos profesionales en formación, generando la relación con el proyecto de investigación o propuesta de trabajo final de grado.

Muchas han sido las experiencias adquiridas a través de la Práctica Profesional que hemos evidenciado como una acción transformadora. En la organización curricular del programa de formación docente, la Práctica Profesional I, se inicia mediante interacciones del practicante con marcos teóricos y cines foros, que brindan al participante la posibilidad de reflexionar de manera individual y colectiva sobre la realidad en su aula de clase. Este proceso se inicia con el diagnóstico institucional y del aula, el cual le permitirá tomar decisiones que ayudarán en las soluciones para promover el cambio.

La práctica docente II desarrolla, como contenidos, estrategias innovadoras puestas en marcha en el marco de investigaciones o prácticas pedagógicas de diferentes contextos educativos, ilustrando sobre las oportunidades que otros docentes han asumido para sus grupos de alumnos, al implementar propuestas y estrategias innovadoras y sistemáticas con grupos clase difíciles, sujetos a las mismas tensiones y rupturas que ellos tienen que enfrentar también en su día a día.

Finalmente, la práctica III enmarca la ejecución de un diseño de propuesta o plan de acción que da respuesta a las necesidades detectadas o diagnóstico de la propia aula, con el propósito de dar respuesta eficaz e innovadoramente, a las dificultades detectadas teniendo como herramientas el marco teórico pedagógico ofrecido desde las diferentes disciplinas cursadas en el programa.

La ejecución de este diseño, su sistematización y el análisis de los hallazgos en función de la puesta en práctica en el aula, supone una experiencia de investigación que se cierra con la presentación de la producción escrita de la práctica vivida, constituyendo el informe de práctica pero también en muchos casos, el corpus del trabajo final o requisito de egreso de la licenciatura.

Resulta interesante desde esta línea de indagación que nos hemos propuesto también como docentes, realizar una investigación exploratoria acerca de la conexión real evidenciada entre nuestros propósitos definidos en los programas de práctica docente, su desarrollo, y la coherencia en la producción investigativa de los estudiantes en el programa, tomando en cuenta la revisión de una pequeña muestra de algunos de los trabajos finales elaborados y presentados por los participantes del PPAD, como requisito para la obtención del título de licenciados en educación.

### VALORACIÓN DE ALGUNOS TRABAJOS FINALES PRESENTADOS COMO REQUISITOS PARA EGRESAR

Los datos básicos de nuestro análisis se han obtenido a partir de una revisión preliminar de cinco trabajos, los cuales se categorizan a continuación:

CATEGORÍAS	INTEGRACIÓN	PROPUESTA	CONTEXTO	TIPO DE INVESTIGACIÓN
ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA TRABAJAR LA HISTORIA CON ADOLESCENTES.	HISTORIA UNIVERSAL Y LITERATURA.	LECTURA DEL DIARIO DE ANA FRANK, VIVENCIAS DE LA PRODUCCIÓN DE UN DIARIO DE VIDA, RELACIÓN DE LOS TESTIMONIOS NARRADOS POR ANA FRANK EN SU DIARIO Y LOS ACONTECIMIENTOS DE LA II GUERRA MUNDIAL.	GRUPO CLASE.	CUALITATIVA. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.
ESTRATEGIAS VISUALES PARA EL ABORDAJE DE LA HISTORIA UNIVERSAL.	HISTORIA. LITERATURA, GEOGRAFÍA, ARTE.	PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA EL PIANISTA, OBSERVACIÓN DE LITOGRAFÍAS Y FOTOGRAFÍAS, LECTURA DE FRAGMENTOS DEL DIARIO DE ANA FRANK.	GRUPO CLASE.	CUALITATIVA. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

<p>LOS CUENTOS DE SUSPENSO Y AVENTURA COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA LECTURA EN EL AULA.</p>	<p>CASTELLANO</p>	<p>LECTURA DE CUENTOS: EL GATO NEGRO Y EL CASO DEL SEÑOR VALDEMAR (ALLAN POE) LA LEYENDA DE ROBIN HOOD. (PYLE, H.). FRANKESTEIN (SHELLEY, M.); EL MISTERIO DE LOS ENCANTOS (CARRILLO, J.); LOS ESPANTOS DE AGOSTO (GARCÍA, G.); LA GALLINA DEGOLLADA (QUIROGA H.). FRAGMENTOS DE LA ILÍADA DE HOMERO. -REDACCIÓN DE FINALES DIFERENTES, ILUSTRACIÓN DE LAS HISTORIAS UNA VEZ ESCUCHADAS, ELABORACIÓN DE ESQUEMAS SOBRE EL RELATO, ELABORACIÓN DE VERSIONES CAMBIANDO PERSONAJES, O EPISODIOS.</p>	<p>GRUPO CLASE. 4TO Y 5TO AÑO DE CIENCIAS.</p>	<p>CUALITATIVA. INVESTIGACIÓN- ACCIÓN.</p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LAS CONDICIONES DE DESARROLLO COGNITIVO, SOCIOEMOCIONAL DE UN ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD MOTORA INTEGRADO EN EL AULA REGULAR.</p>		<p>EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO, EN LA INTERACCIÓN DEL AULA DE CLASE.</p>	<p>GRUPO CLASE. TERCERA ETAPA.</p>	<p>CUALITATIVO. ESTUDIO DE CASO.</p>
<p>ESTRATEGIAS LÚDICAS, UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.</p>	<p>HISTORIA. CASTELLANO Y LITERATURA. EDUCACIÓN ARTÍSTICA.</p>	<p>APRENDIZAJE COOPERATIVO. ESTRATEGIA LÚDICAS: ADAPTACIÓN DE JUEGOS CONOCIDOS. ¿QUIÉN QUIERE SER MILLONARIO? ROMPE COCO. ROMPECABEZAS. MEMORIAS. MONOPOLIO.</p>	<p>SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.</p>	<p>CUALITATIVA. INVESTIGACIÓN- ACCIÓN.</p>

## ANÁLISIS PRELIMINAR DE UNA MUESTRA DE TRABAJOS REVISADOS

Es importante señalar, en primer lugar, que los trabajos revisados parten de un diagnóstico inicial, generado según lo observado por registros diarios en el campo o la aplicación preparatoria de instrumentos como encuestas o cuestionarios indagatorios acerca de intereses, preferencias, sugerencias u opiniones de los grupos clase, en relación con la administración de la materia que imparten.

Se visualiza en la generalidad de los trabajos que la opinión de los alumnos es importante en el desarrollo de las investigaciones presentadas,

y que igualmente los docentes incorporan en sus planes de acción y propuestas algunas de las sugerencias de los alumnos. Así encontramos en uno de los estudios que a partir del aporte que suministra el grupo de alumnos acerca de sus intereses en lectura, se conforma un plan de acción en el área de Castellano y Literatura, incorporando las tendencias del grupo clase.

¿QUÉ MATERIAL DE LECTURA TE AGRADARÍA LEER?	
LIBROS DE AUTOAYUDA	6
NOVELAS DE AMOR	8
PERIÓDICOS	/
REVISTAS	5
RECETARIOS DE COCINA	/
CUENTOS DE SUSPENSO	13
POESÍAS	4
MITOS	3
NOVELAS O CUENTOS DE AVENTURA	10
ADIVINANZAS	3

(TOMADO DE ARAQUE, O., 2007)

También se constata que en esta situación de investigación, los docentes despliegan interacciones comunicativas de mayor calidad con los grupos de informantes, recolectando referencias que les permiten no sólo validar muchas de las creencias o intuiciones que manejan, sino confrontar valoraciones, procesos, estados de ánimo de sus estudiantes, que develan esa condición humano-afectiva, y las incertidumbres propias del momento evolutivo que viven, explicado por diversas teorías psicológicas y neurobiológicas, pero que desde el esquema planteado en la clase tradicional transmisiva pareciera obviarse, pues sólo son considerados “receptores pasivos de contenidos”.

Ilustrando las ideas anteriores, encontramos algunas respuestas obtenidas por una docente investigadora en uno de los trabajos del estudio ante una pregunta formulada en un cuestionario inicial administrado, en el cual se preguntaba cómo se ven a sí mismos los estudiantes:

Informantes: *Soy arriesgada, no vacilo, segura, no vacilo para hacer lo que quiero. Si caigo me levanto”*

- *Soy un adolescente, un chamo pila*
- *Soy un ser humano que merece respeto de todo el mundo*



- *Soy una damita tierna, sencilla, bondadosa que me gusta ayudar a los demás*
- *Soy un galanazo con full energía*
- *Soy firme, sincera y segura pero me gusta oír consejos –que me orienten de vez en cuando es chévere–. (p. 74)*

Dentro de la dinámica de la experiencia de investigación evidenciada en las producciones escritas presentadas, también se observa que en cuatro de los trabajos revisados, se indaga la opinión de otros compañeros docentes, como información diagnóstica en algunos casos, o como evaluadores externos de las propuestas o estrategias desarrolladas.

Así encontramos la respuesta de un informante docente, en uno de los trabajos al inquirírsele

- ¿Qué problemas considera que existen en la enseñanza de las ciencias sociales?
- R. *La mayoría de los alumnos no son seguidores de las materias teóricas, pues las consideran tediosas, y así visualizan las ciencias sociales. (p. 56)*

En este caso, pudiéramos considerar que la incorporación dentro de la indagación de otros participantes de la institución en el proceso educativo, puede generar interacciones interesantes, asesoramientos y apoyos que pueden conseguir movilizar concepciones establecidas sobre la práctica tradicional, caracterizada por su rigidez, en los miembros de las instituciones educativas.

En este sentido, encontramos que en uno de los trabajos descriptivos sobre la integración de un estudiante con discapacidad, las investigadoras en el estudio, construyen una serie de líneas orientadoras para este difícil camino de integración erigido desde las políticas educativas, que ha sido tan duro asimilar y construir en las instituciones educativas. Las autoras de la investigación después de haber evaluado cuidadosamente el proceso de integración concluyen:

1. Que es posible la integración de jóvenes con discapacidad en el ambiente de un aula regular.
2. El joven de este estudio de caso, se siente a gusto con sus compañeros y docentes, así como con el ambiente de su aula y escuela.
3. Sus compañeros se muestran amigables y tolerantes ante todas las situaciones relacionadas con el compañero discapacitado, y sobre todo con respeto y solidaridad.
4. Los docentes después de ofrecer resistencia, justificada con su

falta de conocimientos sobre cómo enseñar niños con discapacidades, se dan cuenta de que solo con buena disposición, sensibilidad humana, solidaridad y atención a la diversidad pueden cumplir con el proceso de integración.

Revelan además las siguientes debilidades las cuales se transforman en acciones a ser atendidas:

1. El PEIC, que estando en elaboración, no incluye lo relativo a la integración de estudiantes discapacitados.
2. No existen especialistas para atender estudiantes con discapacidad, sobre todo en las áreas de discapacidad intelectual y sensorial.
3. La infraestructura no es adecuada para permitir el adecuado desplazamiento de las personas discapacitadas, los sanitarios no cuentan con el espacio necesario para ser usados por personas discapacitadas.
4. Pese a la normativa y las disposiciones legales que defienden la integración, falta todavía interés por las autoridades en brindar las condiciones óptimas que favorezcan este proceso.

Alrededor de este análisis es importante señalar que las indagaciones realizadas por los participantes nos han llevado a observar experiencias significativas aplicadas en el aula de clase, así como una visión estructurada del proceso de enseñanza. Propuestas de unidades didácticas planificadas con el fin de despertar en los estudiantes el interés por el aprendizaje, su importancia y significación. Incluyendo estrategias de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos evitando la improvisación o el vacío en la práctica docente.

En el trabajo de investigación realizado por Dávila y Monsalve (2006) las investigadoras proponen a sus alumnos como estrategia motivacional la lectura del *Diario* de Ana Frank y señalan sobre las expresiones de los estudiantes ante la propuesta: ...cual era la relación de esa lectura con la Historia Universal, surgiendo las siguientes preguntas ¿Quién es Ana Frank? ¿De dónde era? ¿Qué importancia puede tener el diario personal de alguien en esta materia? [...] Lo que despertó en ellos la curiosidad y el interés por conocer esta historia y la necesidad de trabajar esta estrategia” (p. 44). El interés era complementar información del tema de la Primera y Segunda Guerra Mundial.

Por su parte, en la investigación realizada por Morales (2007) una de sus estrategias fue la observación de la película *El pianista* y la lectura comentada de fragmentos del *Diario* de Ana Frank, para la planificación del tema I y II Guerra Mundial. Su objetivo era despertar el interés en torno a los conflictos bélicos mundiales a través del conocimiento de hechos cotidianos.

En este caso el propósito era que los alumnos realizaran vinculaciones entre lo leído en el *Diario*, lo visto en la película y lo analizado en el material bibliográfico. Experiencia lograda por el grado de motivación despertado en los alumnos. Vinculándose interdisciplinariamente en este caso las áreas académicas de: Historia, Geografía, Sociedad y Cultura, Castellano, Arte, Educación Familiar.

Sobre este aspecto es importante resaltar que en los trabajos se logra revelar la sistematización del proceso de planificación, su ejecución y evaluación, creemos que esta situación les permite ver a los docentes investigadores los beneficios de estos procesos y sus sistematización en la práctica, en función de sus alumnos y de la calidad de la propia práctica.

A modo de ilustración la planificación en uno de los estudios revisados:

ESTRATEGIA: APRENDIZAJE COOPERATIVO. ESTRATEGIA LÚDICA: JUEGO "ROMPE-COCO".							
OBJETIVO: PROPONER NUEVAS ESTRATEGIAS QUE PERMITAN OBTENER Y EXPRESAR CONOCIMIENTOS.							
FECHA 7 AL 11 DE MAYO DE 2007.							
ACTIVIDAD	ÁREA	CONTENIDOS	TIEMPO	RECURSOS	COMPETENCIA	INDICADORES	INSTRUMENTOS
-DISCUSIÓN ACERCA DEL TEMA: PROBLEMAS FRONTERIZOS DE VENEZUELA. -PROPUESTA SOBRE ELECCIÓN DEL JUEGO "ROMPE-COCO". -PREPARACIÓN DE LAS PREGUNTAS DEL JUEGO. -RONDAS DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS. -AUTO Y COEVALUACIÓN.	HISTORIA, CASTELLANO Y LINGÜÍSTICA. EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	-PROCEDIMENTAL: DEMUESTRA LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN SU PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL. ELABORA REPRESENTACIONES GRÁFICAS. CONCEPTUAL: IDENTIFICA LOS PRINCIPALES PROBLEMAS FRONTERIZOS DE VENEZUELA. ACTITUDINAL: VALORA Y RESPETA LA PARTICIPACIÓN PROPIA Y LA DE SUS COMPAÑEROS. ANALIZA Y REFLEXIONA SOBRE LA IMPORTANCIA DEL TEMA.	4 HORAS CLASE.	MATERIAL BIBLIOGRÁFICO. MARCADORES. PAPEL BOND, PIZARRÓN.	VALORA LA IMPORTANCIA DE LA EVOLUCIÓN DEL TERRITORIO NACIONAL POR MEDIO DE LOS DIFERENTES PROBLEMAS FRONTERIZOS POR LOS CUALES ATRAVESÓ.	-CAPACIDAD DE INVESTIGACIÓN. -RESPECTO EN LAS IDEAS. -PERTINENCIA EN LAS INTERVENCIONES. -MANEJO DEL REGISTRO ORAL. -PARTICIPACIÓN. -CREATIVIDAD. -MANEJO DEL TIEMPO.	-DIARIO DEL DOCENTE. -ESCALA DE ESTIMACIÓN. -HOJA DE COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN.

(TOMADO DE ARTEAGA, S. Y PAREDES Z. 2008)

Como se aprecia en esta propuesta presentada se encuentran organizados algunos elementos básicos que sistematizan el proceso, no se mencionan materiales bibliográficos que opinamos desde nuestro punto de vista deben ser introducidos en variedad para favorecer el manejo de diversidad de textos, autores y perspectivas, lo cual enriquece el proceso de adquisición de conocimientos, pero también de conformación de estructuras textuales. Sin embargo, creemos que como docentes investigadores han incorporado ya elementos importantes, pues el investigar en el aula e ir sistematizando en función de los hallazgos desborda el tiempo de muchos docentes, que poco a poco ven sumarse más responsabilidades y nuevas especificidades a atender desde su práctica.

La omnipresencia de la enseñanza transmisiva en muchas de estas producciones escritas de los participantes pareciera dejarse de lado al adoptar un nuevo modelo al practicar la enseñanza, entendemos, sin embargo, que en esta exploración quedan otros elementos por escurriñar, los concernientes a las diversas teorías que fundamentan esas propuestas que diseñan, la profundización en los caminos interdisciplinarios que se comienzan a transitar y la posibilidad que estos docentes siguen gestionándose para recrear sus prácticas, manteniendo en su ejercicio docente la incorporación de innovaciones ya sin la directriz del programa. No obstante, como exploración preliminar resulta alentador poder evidenciar un hilo conductor entre las propuestas esbozadas desde el desarrollo de los programas de práctica y las versiones finales de trabajo desarrollados por los participantes.

Creemos que la investigación sobre la práctica constituye para nosotras como facilitadoras y para nuestros estudiantes, una alternativa de cambio pues implícitamente involucra una “práctica reflexiva”, o fundamentalmente un docente reflexivo, el cual nunca va a estar satisfecho con las respuestas obtenidas y siempre seguirá planteándose nuevas interrogantes, buscando nueva información, sometiendo a prueba su propia práctica, el mayor desafío para este docente comprometido será entonces continuar autónomamente esta tarea, desde las ideas de Manterola (2001) será a través de la planificación colectiva, desde la visión compartida que en la escuela como equipo debe construir, pues es la escuela la que enseña, y no sólo a los alumnos sino que enseña a enseñar a los docentes. (p. 19)

## ***B i b l i o g r a f í a***

- Araque, O. (2007). *Los cuentos de suspenso y aventura como una estrategia para promover la lectura en el aula*. Mérida, Universidad de Los Andes.
- Arteaga, S. y Paredes, Z. (2008). *Estrategias lúdicas una alternativa para la enseñanza de las ciencias sociales*. Mérida, Universidad de Los Andes.
- Dávila Briceño, A y Monsalve Nieto, L. (2006). *Estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la historia universal en los alumnos de 8vo grado del colegio Cardenal Quintero en Mucuchíes, estado Mérida*. Mérida, Universidad de Los Andes.
- Manterola, C. (2002). Educación Integral, Reflexiones y experiencias. Año 4, N° 5.
- Morales Peña, A. (2007). *Las representaciones gráficas como estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia Universal*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Pozo, J. y Monereo C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Aula XXI.
- Rivera, M. Rojo, S. (2007). *Descripción de desarrollo cognitivo y socio-emocional de un estudiante con discapacidad motora integrado en el aula regular*. Mérida, Universidad de Los Andes.
- Romera, E. (2005). Una escuela para adolescentes: ideas para un debate. Buenos Aires (Argentina). Publicado en *Anales de la Educación Común/Tercer Siglo/Año 1-2/Adolescencia y Juventud*.



# ***Concepciones de los estudiantes sobre su formación docente en Geografía y Ciencias de la Tierra***

***José Armando Santiago Rivera***

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

*asantia@ula.ve, jasantiar@yahoo.com*

## **RESUMEN**

Esta ponencia tiene como propósito destacar las concepciones que los estudiantes formulan sobre el proceso formativo que desarrollan orientados por el plan de estudios de la carrera Educación, diseñado por la Comisión Curricular del Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez de la Universidad de Los Andes. Al respecto, se aplicó a treinta y ocho (38) estudiantes que cursan la especialidad de Geografía y Ciencias de la Tierra, una prueba de respuesta breve, con el objeto de recolectar sus concepciones sobre su formación docente. Como hallazgo se resalta que los estudiantes manifiestan que la formación es muy teórica, se enseña bajo enfoques transmisivos, se insiste en conocimientos y prácticas educativas, geográficas, pedagógicas y didácticas poco pertinentes con la explicación de las condiciones del mundo actual.

## **INTRODUCCIÓN**

Los cambios sociohistóricos que ocurren desde los años ochenta del siglo XX, han perfilado una circunstancia en la que el sentido del cambio acelerado, la “explosión de la información” y el acentuado debate paradigmático y epistemológico, han dado como resultado considerar la apremiante necesidad de revisar y renovar, en concordancia con los acontecimientos epocales, los fundamentos teóricos y metodológicos que ha utilizado la educación para formar los ciudadanos desde el siglo XVIII, circunscrita a facilitar un conocimiento estable e inmutable, con una labor pedagógica envejecida.

La existencia de otros puntos de vista en la educación, la pedagogía y la didáctica, se mancomunan con los avances de la disciplina geográfica y la epistemología, para demandar el cuestionamiento a la vigencia y permanencia de la educación de acento transmisivo, enciclopedista, reduccionista y fragmentada (Batllori, 1999). Al cotejar su finalidad con los acontecimientos en desarrollo, se pone rápidamente de manifiesto el enfatizado desfase existente entre el avanzado conocimiento y prácticas científico-tecnológicas y lo que se pretende enseñar con la acción educativa actual.

Un caso que llama la atención en ese contexto es la formación del docente de Geografía y Ciencias de la Tierra. El problema radica, para Abreu (1995), en que es inocultable sostener que con una acción formativa centrada en asignaturas concebidas por los expertos y estructurada en planes de estudio concebidos como un lista de ámbitos de la ciencia geográfica y conocimientos y actividades pedagógicas y didácticas, se pueda formar un docente capaz de entender y asumir posturas de cambio y transformación escolar acordes con los retos del mundo contemporáneo.

La dificultad se acrecienta cuando en el ámbito educativo, emergen planteamientos novedosos, entre los que destaca la reconstrucción social del currículo, donde se privilegian las concepciones y experiencias de los actores del acto formativo. De allí el interés de realizar una aproximación a los saberes que han construido los estudiantes que cursan estudios en la Universidad de Los Andes, en su Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, con el objeto de precisar sus opiniones sobre la formación docente que han adquirido en la mencionada institución.

Al respecto, sustentado en los fundamentos de la investigación cualitativa (Cendales, 1994), cuya naturaleza facilita obtener de los involucrados en el estudio sus opiniones en forma natural y espontánea, se aplicó a quince estudiantes de la carrera Educación mención Geografía y Ciencias de la Tierra, una prueba tipo ensayo estructurada con preguntas de respuesta breve. Sus razonamientos se exponen en la forma como fueron redactadas, con el objeto de garantizar la validez y confiabilidad que estudios de esta naturaleza exigen.

Los hallazgos obtenidos indiscutiblemente favorecen apreciar desde otras ópticas, facilitar otros planteamientos con la firme intención de mejorar los procesos formativos del docente de Geografía y Ciencias de la Tierra. Es, en efecto, significativamente relevante posibilitar oportunidades para conocer las concepciones que manifiestan los estudiantes



sobre su formación académica y profesional, una vez que ellas son elaboradas desde la actuación personal en la vida cotidiana del aula de clase y en el desempeño colectivo en la dinámica habitual institucional.

## EL PROBLEMA

Uno de los retos imprescindibles para la UNESCO (1990), es incentivar a los países pobres a considerar la educación como una posibilidad para gestionar cambios estructurales, con la finalidad de impulsar la inserción en los cambios de la época, fundamentalmente, en la transformación industrial y la tecnologización. Las condiciones históricas promovidas por el nuevo orden económico mundial, donde se ha hecho obligatorio incentivar el desarrollo científico y tecnológico, modernizar la educación y agilizar la expansión de los sistemas educativos.

Allí no se puede dejar de mencionar la emergencia de fundamentos teóricos y metodológicos, unos de acento tecnocrático y otros orientados a consolidar el humanismo; es decir, las dos vertientes epistémicas que sirven de base para la elaboración de otras teorías educativas, con la aplicación de los adelantos en la gerencia y administración empresarial en la educación y en las nuevas tecnologías audiovisuales, como en tomar en cuenta los adelantos en los aportes antropológicos y sociológicos desde donde se sostienen propuestas educativas de corte social y humano.

Ya a fines de los años setenta del siglo XX, Chadwick (1979), expuso que: “La educación se enfrenta con serios problemas, principalmente porque no ha cambiado con tanta rapidez como los otros sectores del sistema social general” (p. 9). Esta afirmación resumió lo que en ese momento histórico le ocurría a la educación: era muy evidente el signo del agotamiento y la obsolescencia. Ya aquí comenzó a manifestarse una relevante contradicción, mientras por un lado, los acontecimientos avanzan en forma acelerada y con contundentes cambios, en la acción educativa se mantiene lo inalterable.

Según Codina (1998), el desfase se hace evidencia concreta al contrastar la cotidiana y extraordinaria creatividad e inventiva que surge en el desenvolvimiento del momento histórico. Allí destaca la abundante producción teórica y metodológica que aporta bases para su renovación y actualización, como también para formar recursos humanos en el sector educativo; es decir, ajustada a la explosión del conocimiento, la socie-

dad contemporánea tiene entre sus logros fundamentales, el rápido acceso a datos correspondientes a los diversos campos del conocimiento. Eso se demuestra, en primer lugar, porque la multiplicidad de informaciones y conocimientos producidos, hacen necesario vincular ámbitos científicos afines para abordar los problemas objeto de estudio, a la vez que se torna complicado el acceso y dominio sobre un campo específico del saber. En segundo lugar, la difusión de informaciones en redes caracterizadas por la instantaneidad y la simultaneidad como se divulga el conocimiento, para dar origen a la existencia de diversidad de datos sobre una misma temática con sentido actualizado y renovado.

Opina Giroux (1995), que el hecho de tener la posibilidad de obtener fundamentos que se transforman en forma habitual, origina notables dificultades a la formación de recursos humanos, debido a que la pluralidad de conocimientos afecta los procesos formativos sustentados en transmitir contenidos programáticos. Eso implica una disyuntiva para las reformas curriculares. En principio es difícil mantener un conocimiento constante e inalterable cuando hay tanta información, porque el acto educante se circunscribe a un saber de efecto en el aula y poco traducido para comprender la realidad.

En el caso específico de la enseñanza de la geografía, la formación de los docentes tiene como base planes de estudios, centrados en asignaturas específicas aisladas unas de las otras, a pesar de que tiene como objetivo común explicar temas geográficos. Sin lugar a dudas, eso es una clara evidencia del reduccionismo científico y académico que asigna mayor importancia y significación a las partes que al todo. Es la fragmentación que el positivismo ha impuesto para comprender la realidad desde la simplificación de sus partes, cada vez más aisladas e inconexas hacia especificidades muy específicas.

De tal forma que los procesos formativos organizados en los planes de estudio constituyen un conjunto y secuencia de asignaturas-disciplinas distribuidas en el tiempo y el número de horas determinadas de acuerdo con los contenidos que deben transmitir para formar, en este caso, al docente de Geografía y Ciencias de la Tierra. En cuanto al programa de la asignatura-disciplina, allí se establecen los conceptos que se deben transmitir para lograr el objetivo, desde un conjunto de contenidos aislados.

Históricamente, en el Plan de Estudios que sirvió en un comienzo para formar docentes en Geografía, con el diseño curricular elaborado por la Comisión Curricular del Núcleo Táchira de la Universidad de Los

Andes (1981), por ejemplo, en el Tercer Semestre, consideró que el estudiante debería ser capaz de analizar e interpretar gráficamente el espacio geográfico, para lo cual tendrá que utilizar técnicas e instrumentos cartográficos. Por tanto, el logro de ese objetivo significaba que debería estudiar los fundamentos teóricos y metodológicos de la cartografía.

En consecuencia, el planificador elaboró los aspectos programáticos en función de los conocimientos y prácticas básicas para que el estudiante cursara la asignatura Cartografía. Al respecto, recurrió a los siguientes temas: 1) Definición de la Cartografía; 2) La escala; 3) El mapa topográfico; 4) Mapas temáticos y 5) Los cartogramas. Cada contenido tiene a su vez sub-temas, lo que determina la simplificación en contenidos cada vez más específicos. Como se puede apreciar, se pretendía enseñar cartografía con la adquisición de contenidos generalmente establecidos en libros de esa disciplina.

Una situación similar ocurre en 1993, con la reforma curricular de la carrera Educación, en su mención Geografía y Ciencias de la Tierra. La propuesta curricular preservó la fragmentación del conocimiento para amparar la visión enciclopedista del conjunto de asignaturas-disciplinas e incorporó algunas temáticas vinculadas con la dinámica espacial y la investigación geográfica. Al centrarse en las asignaturas como unidades particulares, se mantuvo la formación original del educador de Geografía y Ciencias de la Tierra y se impuso la atomización como opción curricular.

El problema radica en que las reformas curriculares realizadas para formar los docentes de Geografía y Ciencias de la Tierra en el Núcleo Universitario del Táchira de la Universidad de Los Andes, está sustentada en una concepción parcelada del conocimiento, una práctica pedagógica transmisiva y un desempeño estudiantil que limita sus aprendizajes a la aprobación de las asignaturas. Esta situación inquieta porque a pesar que ambas reformas han argumentado fundamentarse en conocimientos y prácticas renovadas, la actividad formativa se aferra a facilitar contenidos programáticos.

Esta situación es plenamente justificada como objeto de estudio debido que la geografía como disciplina científica, es un conocimiento de relevante importancia para la comprensión del mundo contemporáneo; en especial, su espacio y dinámica geográfica. Por tanto, la formación del docente que facilitará esta ciencia en los diversos niveles del sistema educativo, debería obtener conceptos y desarrollar prácticas que le habiliten para promover procesos de enseñanza y aprendizaje de

efecto contundente en la explicación reflexiva y crítica de la realidad geográfica.

Además debe ser experto en promover situaciones de enseñanza y aprendizaje que propicien la adquisición del conocimiento mediante la recolección, procesamiento y transformación de datos, a la vez que ser hábil para diseñar y facilitar estrategias de enseñanza que promuevan aprendizajes creativos e innovadores de opciones de cambio social. En otras palabras, habilitado para desarrollar una práctica escolar más activa, participativa y protagónica, inserta en la explicación de su realidad geográfica vivida, con fines de transformar sus problemas en procura de un mejor nivel de vida.

Los aspectos enunciados, se concretan en la inquietud del investigador por buscar explicaciones en los estudiantes sobre la formación que han adquirido al cursar las asignaturas del plan de estudios. En efecto, el estudio buscó dar respuesta a la siguiente pregunta, ¿cuáles son las concepciones que los estudiantes han elaborado sobre su formación académica al cursar la carrera de educación mención Geografía y Ciencias de la Tierra, en el Núcleo Universitario del Táchira de la Universidad de Los Andes?

## APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

Al considerar la situación enunciada como una problemática de interés institucional, a la vez que punto de partida para explicar en forma razonada y crítica la necesidad de mejorar la formación de docentes de Geografía y Ciencias de la Tierra en el Núcleo Universitario del Táchira, fue forzoso apuntar hacia la concepción cualitativa de la ciencia social, con el objeto de obtener los datos requeridos de los estudiantes como actores que han vivenciado y materializado los fundamentos establecidos en el diseño curricular y en la dinámica del currículo oculto.

Con la concepción cualitativa, el estudio reivindica la elaboración conceptual y empírica de los estudiantes en su condición de actores que protagonizan el desarrollo curricular. Se trata entonces de valorar los puntos de vista construidos en el diario quehacer de la actividad académica. Desde esta perspectiva, se pretendió valorar las opiniones que han elaborado los estudiantes al cursar y actuar en la vida cotidiana universitaria. Es asumir sus concepciones como saberes y prácticas construidas en su labor formativa.

De esta manera se magnifican sus explicaciones personales sobre las situaciones vividas en su desempeño universitario, al estudiar Geografía y Ciencias de la Tierra. Lo expuesto determinó seleccionar en forma intencional a los estudiantes que cursaban 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, durante el año escolar 2008-2009. Son cuarenta y cinco (45) estudiantes regulares que han estudiado y aprobado las asignaturas de cuatro (4) años escolares.

Este aspecto es altamente favorable porque están en condiciones de apreciar qué aspectos han influido en su formación profesional, cuáles mejorar, cuáles son debilidades y amenazas. Esta circunstancia implicó acudir a los estudiantes para conseguir sus planteamientos a través de la pregunta, con el propósito de que faciliten sus criterios en forma natural y espontánea. La pregunta se formuló con la intención de motivar la manifestación de los criterios personales sobre las temáticas en estudio, en procura de respuestas sinceras, francas y espontáneas.

Definidos los informantes claves, se procedió a la elaboración de la pregunta estructurada para la recolección de datos. Esta fue: ¿cuáles son las concepciones que los estudiantes han elaborado sobre su formación académica al cursar la carrera de educación mención Geografía y Ciencias de la Tierra, en el Núcleo Universitario del Táchira de la Universidad de Los Andes? y se diseñó en una prueba de respuesta breve con la pretensión de obtener en forma precisa revelaciones coherentes y pertinentes, redactadas con libertad y autonomía.

## LOS HALLAZGOS

El procedimiento enunciado dio como resultado la obtención de concepciones de los estudiantes. Se trata de reveladoras opiniones de un saber que es imprescindible reconocer como válido, coherente y responsable. Un aspecto valorable es el sentido explicativo demostrado en las repuestas obtenidas, lo que asigna a la investigación cualitativa convertirse en una posibilidad cierta para conseguir opiniones, criterios e ideas para promover el cambio curricular y adecuar los diseños a las reales necesidades formativas. Entre los hallazgos, se precisan los siguientes:

En primer lugar, los estudiantes de Geografía y Ciencias de la Tierra destacan la influencia que:

Hoy día ocurre con los cambios que se están produciendo constantemente, para ser docente de geografía uno tiene que estar actualizado de todos los problemas y acontecimientos que se suceden a diario a nivel mundial, nacional y regional y hasta nivel local: nuestro entorno social, es decir en contacto con el medio porque la geografía abarca todo, es decir, desde los problemas sociales hasta la contaminación de nuestro ambiente.

Los estudiantes resaltan la necesidad de prestar atención a los cambios de la época; aspecto que relacionan con el apremio de considerar los problemas ambientales, geográficos y sociales, que diariamente trastocan la realidad geográfica. La incidencia habitual de las dificultades socioambientales demanda la actualización del docente de geografía. Eso implica considerar una postura geográfica más vinculada con los apremios de la sociedad; en especial, los derivados de la relación sociedad-naturaleza.

El hecho de estimar las situaciones geográficas como objetos de estudio, está relacionado con la exigencia de modificar la orientación pedagógica que en forma cotidiana se utiliza para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, los estudiantes opinan que:

Antes era transmitir un libro en el cuaderno de los alumnos por medio del dictado. Pero esa técnica ya está obsoleta y requiere que el docente junto con los alumnos entre a debatir los grandes problemas nacionales. De allí que sea de vital importancia proponer un cambio drástico en el programa, como en la mentalidad del docente y del estudiante.

Los estudiantes colocan de relieve que más allá de transmitir un conocimiento geográfico de acento disciplinar, es imprescindible abordar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía, los problemas que afectan a la sociedad. Eso trae consigo, reorientar la aplicación pedagógica de los programas escolares de Geografía que siempre han sido elaborados para recomendar recetas metodológicas para enseñar a los estudiantes en los diversos subsistemas educativos.

Otro aspecto que los estudiantes revelan como trascendente es

Con respecto a la formación me parece que salimos mal formados; no por los profesores sino por el Pensum de Estudios que

está desfasado, debido a que para ser docente debe prepararse la persona muy bien y esto se logra si desde el comienzo de la carrera, se va a la práctica; es decir, ver las prácticas profesionales desde el primer semestre y llevar una secuencia en las materias a cursar en la carrera y si es posible paralelamente, porque en nuestra realidad actual están sucediendo cosas importantes que no están incluidas en el pensum de estudios. ¡Más práctica!

Para los estudiantes la formación profesional está limitada a recibir conocimientos y prácticas con pronunciado acento teórico. Eso determina una influencia indiscutible en su formación, debido a que priva la obtención de fundamentos teóricos y metodológicos, pero sin la actividad y el ejercicio de la práctica que facilite una adquisición más racional y crítica. En efecto, el proceso formativo apunta hacia lo meramente conceptual y enfatiza en la falta de práctica que implica aplicar, emplear y utilizar. Por cierto, parece que el propósito del planificador del currículo es aprender hoy y aplicar mañana.

Aprecian que esto representa una significativa dificultad por cuanto los conocimientos y las prácticas evolucionan con una rapidez impresionante y pronto pierden vigencia y actualidad. Esto trae como consecuencia que:

La formación que recibí a nivel universitario fue más teórica que práctica. Conocimientos extraídos totalmente de libros y expuestos por los docentes llevaron a que muy poco nos enfrentáramos a la realidad. Es decir, nos prepararon para guiar u orientar al educando en el aprendizaje de esta asignatura con la mayoría de fundamentos teóricos.

Al denunciar una preparación profesional muy abstracta, teórica y descontextualizada, los estudiantes manifiestan la necesidad de aprovechar las oportunidades que facilita el ámbito sociocultural inmediato, como objeto de conocimiento. Los diversos temas de la vida social; en especial, los ambientales y geográficos, deben recibir atención prioritaria en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizan las diferentes asignaturas del Plan de Estudios. Con eso se pretende incentivar la motivación y la creatividad, como también la participación y el protagonismo en la obtención de conocimientos más pertinentes.

## Por eso, opina una estudiante

Considero que en la formación de un docente en geografía debe aprovecharse al máximo el medio que nos rodea, ya que es allí donde se puede palpar con mayor realismo los fenómenos, efectos, relaciones, consecuencias, etc. Igualmente estimular la creatividad que permita enfocar estrategias sustentadas en ejemplos de la vida diaria para enseñar al educando a interpretar, analizar el porqué de los hechos o fenómenos, sacar conclusiones eliminando al máximo la copia textual de los conceptos.

El acercamiento al escenario de los acontecimientos, facilitará al futuro docente de Geografía y Ciencias de la Tierra, superar una divergencia que, de una u otra forma, afecta su formación profesional y académica. Se trata de la disyuntiva que emerge del siguiente contraste. Dice un estudiante: “La Universidad nos da un conocimiento para ser utilizado en dos aspectos: 1) Para ser un docente transformador de ideas y conocimientos para la vida y la práctica. 2) Para ser un docente mediocre que sólo va a reproducir lo pensado y regirse por un programa, frustrando a los demás”.

Es necesario priorizar la importancia de formar un docente de Geografía y Ciencias de la Tierra que sea coherente con la época de cambios que vive la sociedad del mundo contemporáneo. Indiscutiblemente en eso está involucrada la calidad formativa que la universidad debe apuntalar en su tarea de formar los recursos humanos que demanda la transformación del país, en correspondencia con las necesidades sociales y los retos y desafíos del mundo actual; en eso, de manera relevante, el desarrollo científico-tecnológico y la revolución comunicacional.

Desde el punto de vista de un estudiante, lleva consigo revisar a profundidad los programas de la asignaturas: “obtuve muchos conocimientos en las materias que cursé, pero se deberían mejorar los programas que aplican los docentes universitarios y se reformulen utilizando más actividades que permitan poner en práctica los conocimientos obtenidos”. Allí es relevante el “conocimiento como los referentes a las áreas de la especialidad: tal es el caso: climatología, geología, geomorfología, pedología, geografía física, geografía económica, entre otros”.

Este aspecto indicado por los estudiantes, coloca en franco debate la vigencia de los planes de estudio de acento fragmentado que individualiza la obtención del conocimiento. La prioridad a lo particular del



contenido programático representa priorizar en la transmisión de datos, informaciones y conceptos, en este caso, geográficos, pedagógicos y de cultura general. Esta situación dista mucho de la urgencia de asumir posturas interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias, como lo intentan los avances paradigmáticos y epistemológicos de actualidad.

La circunstancia de cursar materia en forma individual constituye una notoria dificultad para un estudiante de Geografía y Ciencias de la Tierra, pues

Para graduarme tuve que aprender a estudiar geografía, aprendiendo lo enseñado por los profesores de las distintas materias, quienes son profesionales bien exigentes; esforzándome por estudiar e investigar permanentemente. Eso me ayudó mucho pues ahora como docente tengo que estar constantemente consultando en la biblioteca para estar al día en mi materia.

Según lo afirmado, la formación que recibe el estudiante de Geografía y Ciencias de la Tierra, tiene en la investigación documental un aside-ro de fundamental importancia. Es la forma mediante la cual obtiene el conocimiento necesario para formarse como docente en este ámbito. También esto coloca en franca evidencia que más que formación, la preparación es informativa, debido a que se obtienen conceptos y prácticas, pero con un mero sentido y significado teórico. En efecto, de allí que se pueda entender el acentuado cuestionamiento que los estudiantes hacen a su formación.

Lo expuesto, facilita comprender que la formación del docente de Geografía y Ciencias de la Tierra, tiene en la trasmisión del conocimiento uno de sus esenciales y básicos propósitos. Esto se corrobora cuando un estudiante afirmó que:

Para algunos docentes de la Universidad les parece que cuando se profundiza en el aprendizaje de la geografía, se está preparando un geógrafo, pero no es así, ya que deben recordar que están enseñando en una Escuela de Educación, en una especialidad denominada geografía y que hoy en día los estudiantes de Bachillerato necesitan docentes capacitados académicamente que les enseñen los conceptos básicos de esta materia y que les sirvan de base para cualquier carrera en el futuro.

Desde esta perspectiva, el hecho de apuntar hacia la transmisión del conocimiento, trae como resultado que cada docente, en su respectiva asignatura, exija que sus estudiantes obtengan los conocimientos de su ámbito disciplinar con sentido de profundidad, se aferre a exigir reproducción del conocimiento, haya la ausencia de su aplicación y la acción didáctica se oriente a facilitar un conocimiento cuya manifestación de aprendizaje es el resultado de la evaluación. Es decir, se está ante el desenvolvimiento de un circuito limitado a enseñar y aprender para demostrar en el aula que se ha obtenido un conocimiento, pero con la ausencia casi total de la aplicabilidad.

## INFERENCIAS

Con las concepciones emitidas por los estudiantes de la carrera Educación en la Especialidad de Geografía y Ciencias de la Tierra de la Universidad de Los Andes, se ha puesto de manifiesto un conocimiento que coloca en el primer plano la importancia de la manifestación de criterios, puntos de vista y concepciones, en la explicación de los acontecimientos, más allá de la forma como la entienden los expertos en este campo del conocimiento. Es la reivindicación de la subjetividad de los actores de los sucesos, en este caso, de la formación docente y se demuestra que los estudiantes destacan lo siguiente que la formación docente en este campo del conocimiento.

Los hallazgos demuestran la poca relación existente entre la teoría curricular establecida en el diseño y las actividades de las asignaturas, pero cada docente orienta su desarrollo curricular sin tomar en cuenta lo previsto en el currículo. Eso ocurre, según Guerrero (1994), porque la labor curricular es una actividad fragmentada donde cada asignatura es un escenario particular, donde lo que allí se aprende, tiene el sesgo de lo que el docente piensa que se debe enseñar. La situación se torna complicada cuando se detecta que el desarrollo curricular del área específica de formación, lo geográfico, tiene mayor nivel de exigencia que la formación pedagógica.

Desde la perspectiva de los estudiantes es necesario realizar una evaluación al currículo que atienda al juicio de los expertos, pero donde también se deberían escuchar otros planteamientos. Eso determinará triangular conocimientos y prácticas que armonicen experiencia docente y aportes empíricos de los estudiantes de la carrera, entre otros, en

procura de promover la formación profesional en forma más coherente y pertinente con las necesidades de la práctica escolar, la comunidad y la explicación crítica de las circunstancias ambientales y geográficas del momento histórico, además de:

- a) Considerar la contextualización de sus procesos académicos, en el marco del ámbito planetario, con efectos significativos que trastocan la calidad formativa de los docentes. Así, las propuestas curriculares para formar docentes deben tomar en cuenta los renovados aportes teóricos y metodológicos que, desde diferentes planteamientos, en este caso, educativos, pedagógicos, didácticos y geográficos, emergen en el escenario de la época actual.
- b) Asumir la evolución paradigmática que afecta al espacio científico y tecnológico con trascendente relevancia. Significa que además del paradigma positivo, de tanto arraigo en el campo educativo y geográfico, se impone asumir los otros planteamientos que se consolidan bajo el enfoque cualitativo, e impulsar la innovación epistemológica que debe sustentar la formación del docente de Geografía y Ciencias de la Tierra.
- c) Valorar la “explosión de información” que aporta una multiplicidad, variabilidad y diversidad de datos, noticias, informaciones y conocimientos. Significa que se debe revisar el hecho de que con un, dos o tres libros, se puede obtener un conocimiento válido y confiable. También, indiscutiblemente, es una exigencia saber seleccionar y diferenciar la calidad informativa de las referencias obtenidas en la red electrónica.
- d) Apreciar críticamente los aportes conceptuales y metodológicos que se formulan diariamente par actualizar, renovar e innovar el conocimiento educativo y geográfico, en estrecha relación con la explicación analítica y razonada de los problemas ambientales, geográficos y sociales que confronta la colectividad, en sus diferentes escalas, llámese localidad, región, país y el planeta.
- e) Insertar los procesos formativos del docente de Geografía y Ciencias de la Tierra en un escenario que considere las visiones de la ciencia, con sentido integral, holístico y ecológico. Urge asumir en las reformas curriculares enfoques sistémicos y de totalidad que ayuden a superar los planteamientos fragmentarios y particulares que impiden apreciar el contexto donde ocurren los acontecimientos ambientales, geográficos y sociales.

- f) Proponer diseños curriculares conducentes a contribuir a formar docentes de Geografía y Ciencias de la Tierra, desde la armonía teórico-práctica, que habilite a los estudiantes elaborar el conocimiento, con el desempeño activo, reflexivo, participativo y protagónica. El propósito es desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la elaboración del conocimiento y mejorar sustancialmente la transmisión y reproducción de conocimientos.
- g) La universidad debe formar los docentes de Geografía y Ciencias de la Tierra, con una direccionalidad centrada en mejorar la calidad de vida y las condiciones sociohistóricas de la colectividad nacional. Eso trae como resultado contextualizar la universidad en sus áreas de influencia, con opciones de cambio y transformación viables y de notable repercusión social.

Finalmente, es imprescindible revisar la formación universitaria por el acento excesivamente teórico y tradicional de su práctica pedagógica. En efecto, opina Avolio de Cols (1979), que eso obedece a que allí está vigente:

El principio de la escuela tradicional ‘aprender hoy para aplicar y actuar mañana’ ya no tiene vigencia. [...]. Los cambios profesionales e industriales han quitado validez a esa división de la vida del hombre en dos períodos de límites precisos: un período de formación y de adquisición de conocimientos y otro de aplicación en el mundo laboral. (p. 5).

En las condiciones sociohistóricas del presente, urge revisar a fondo la práctica reduccionista, acumulativa y fragmentaria, mediante la cual se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje para formar al docente de Geografía y Ciencias de la Tierra; en especial, la acumulación de un bagaje teórico en esta época de cambios. Al respecto, Santos Guerra (1990) expresa que las escuelas universitarias se han preocupado más por lo que tiene que enseñar el educador que por la formación de ese profesor que ha de enseñar una materia. El citado autor manifiesta que:

El hecho de aprender teorías no implica aplicar en la práctica el conocimiento obtenido, por lo cual el alumno que está aprendiendo a ser profesor recibe unas teorías sobre el proceso ense-

ñanza-aprendizaje que no ve encarnadas en el propio modo de aprender y que, además, no puede poner en práctica por sí mismo. Y cuando acude a realizar sus prácticas, tampoco las encuentra materializadas en las aulas y centros donde acude (p. 67).

La formación del docente de Geografía y Ciencias de la Tierra, en atención a los planteamientos de los estudiantes, significa que en el momento de replantear una revisión curricular, no solo se deben tomar en cuenta los fundamentos que explican los expertos con bien argumentados sustentos teóricos y metodológicos, sino que además se hace imprescindible escuchar los puntos de vista con los que explican los estudiantes como actores del desarrollo curricular. Su bagaje empírico es altamente significativo y eso lo demuestran las concepciones emitidas.

## **B i b l i o g r a f í a**

- Abreu, S. (1995). *Entre el crítico y el crítico en la práctica de la enseñanza de la geografía*. Ponencia presentada en el V Encuentro de Geógrafos de América Latina. La Habana. Cuba.
- Avolio de Cols, S. (1979). *La tarea docente*. 4ta Reimpresión. Buenos Aires: Marymar Ediciones, S.A.
- Batllori, R. (1999). *Cambios de la perspectiva espacial en el currículum. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXXI. ¿Qué contenidos y para qué?* Sevilla: Díada Editores.
- Cendales G., L. (1994). *El proceso de la investigación participativa*. 2da. Ed. Investigación Participativa. Aportes y Desafíos. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Codina, G. (1998). Tendencias educativas actuales significativas para la educación popular de Fe y Alegría. *Movimiento Pedagógico* N<sup>o</sup> 17, 6-16.
- Chadwick, C. (1979). *Tecnología educacional para el docente*. 4ta. Ed. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. 2da. Ed. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Guerrero L., J. F. (1994). El laberinto reflexivo de la actividad didáctica y el eterno retorno del profesor sobre sus actos: Los principios didácticos y el conocimiento en la acción. *Investigación en la escuela*. No 22. (47-56).
- Santos Guerra., M. Á. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Homo Sapiens Ediciones.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia. Citada por Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 1991. Caracas.
- Universidad de Los Andes. Núcleo Táchira (1981), Diseño Curricular. Coordinación Académica. Comisión Curricular del Núcleo Táchira. San Cristóbal.
- Universidad de Los Andes. Núcleo Táchira (1993), Diseño Curricular. Coordinación Académica. Comisión Curricular del Núcleo Táchira. San Cristóbal.

# ***Formación docente y responsabilidad social universitaria: algunas consideraciones***

***Aliria Vilera Guerrero***

*Universidad de Los Andes*

*avilera26@hotmail.com*

## **RESUMEN**

Este trabajo destaca, *grosso modo*, planteamientos que atienden al sentido de la formación docente vinculada con las nuevas exigencias de responsabilidad social universitaria. Se trata de exigencias enmarcadas en procesos éticos, cívicos, sociales y políticos de condición innegable. Los argumentos dan cuenta de realidades diversas en cuanto a un contexto de exigencias crecientes que giran en torno a la consolidación de procesos curriculares abiertos, holísticos, integrales, participativos y flexibles; atendiendo, además, a los principios de calidad, pertinencia y diversidad.

**Palabras clave:** formación docente, responsabilidad social universitaria, investigación, reflexión crítica, función social, ética responsable

## **I.- ASPECTOS INTRODUCTORIOS**

Hacer referencia a la formación docente requiere, necesariamente, de una comprensión y análisis reflexivo en cuanto al hecho de interrogarse en qué consiste formarse, por ende, en qué consiste ser docente y en qué consiste el ser de la enseñanza. Desde esas inquietudes, entonces, dilucidar el cómo se ha configurado la formación profesional de la docencia. Tarea en sí misma compleja y retadora. Tarea que implica hacerse cargo de la lógica de sentido, significaciones y mundo de representaciones inherentes a la labor de la profesión docente, incluida su base filosófica, epistemológica<sup>1</sup> y ética política. En tal sentido, el ejercicio de las prácticas educativas supondría, para el caso de los docentes, es-

tar dispuestos, en tanto profesionales, a ubicar los diferentes niveles de compromiso hacia las exigencias de formación permanente o continua; sobre todo, por lo que ello exige en cuanto a estar interrogando y problematizando las condiciones de posibilidad que coadyuvan, limitan o potencian, modos específicos del ejercicio profesional y de su vinculación con modos personales motivacionales implícitos para querer asumir la formación como desarrollo continuo en la vida profesional –¿quiénes somos?–, además de interesarse por analizar las condiciones estructurales e históricas que obstaculizan o impiden cambios en los procesos educativos hacia procesos de acción emancipadora y liberadora desde el quehacer de la enseñanza. .

En estos asuntos, destaca como aspecto medular la necesidad de redefinir y replantearse el papel de la universidad en relación con las políticas académicas y los mecanismos de gestión organizacional donde se insertan las políticas de formación docente.

Tal exigencia, ha tenido como principal vocero y asesor, el Foro UNESCO (1998)<sup>2</sup>, a través del documento *Declaración Mundial sobre la Educación Superior, visión y acción*. En el caso específico que compete a la Educación Superior para América Latina, los objetivos claves atienden a la Calidad, la Pertinencia y la Diversidad. En el caso de Venezuela, estos objetivos se destacan en diversos documentos, entre ellos: las Políticas y Estrategias para la Educación Superior en Venezuela (Ministerio de Educación Superior, 2001)<sup>3</sup> y, de modo particular, en las políticas académicas de nuestras universidades autónomas públicas a través del núcleo de vicerrectores académicos (V Reunión Nacional de Currículo, 2002).<sup>4</sup>

De lo que se trata, es de dotar de nuevos enfoques y de nuevos contenidos la noción formación docente para esta nueva sociedad del conocimiento o también denominada sociedad del saber (Limón Arce, 2005). Desde el mundo universitario, significa la oportunidad de sentirnos, hoy más que nunca, comprometidos con esa misión de siempre en cuanto al quehacer formativo académico como lo ha sido: el cultivo del intelecto desde el ejercicio del pensar reflexivo actuante, el pensar disidente argumentado, el pensar plural. Pensar que, en sí mismo, es la esencia de la universidad, de la “casa que vence las sombras” (Vilera, 2005).

En tal caso, la formación docente como condición educativa pedagógica, teórica y praxis, está determinada por, a través y mediante grados de articulación e interrelación que tienen lugar en contextos dinámicos, cambiantes y requeridos de innovaciones (Aguilar Mejeía y Viniegra,



2003). No obstante, es necesario comprender que además la formación docente se vincula con nexos más amplios y contextualizados, tanto en relación con las políticas educativas en el interior mismo de las ciencias de la educación; así como también, en las imbricaciones culturales, sociopolíticas, históricas y éticas que confluyen en las diversas matrices de representación racional dominante. Vale decir, las estructuras de poder y las lógicas de construcción de subjetividades representadas en los mecanismos normativos jurídicos, culturales, simbólicos y discursivos que crean y constituyen el marco de la institucionalidad en las sociedades (Foucault, 1997; Giroux, 1997). De allí la importancia de la reflexión y el sentido crítico argumentativo que está en juego al considerar las vinculaciones entre lo que hacemos, el tipo de incidencia que tiene lo que hacemos y la interacción ejercida en un contexto determinado, por ende, el modo en que, a su vez, somos influenciados de modo constitutivo por ese contexto. Kemmis (1999), indica que “llegamos a tener conciencia de nosotros mismos, en mayor o menor medida, como agentes de la historia; llegamos a tener conciencia del influjo de nuestra actuación en la sucesión de hechos, al menos, para nosotros y, a menudo, para los demás también” (p. 97).

Por consiguiente, la Formación Docente queremos comprenderla desde esas complejidades que supone la práctica profesional de la docencia y la cultura de la enseñanza. En tal caso, es de nuestro interés pensar la formación docente como un proceso que permite una perenne dinamidad, interactividad, dialogicidad y disposición activa para aprehender diferentes campos de problematización, entre ellos: la labor pedagógica (discursos y saberes), el ejercicio de la docencia (procesos de enseñanza y de aprendizaje), la educación ciudadana (responsabilidad social y construcción de valores democráticos), el conocimiento científico (la construcción de pensamiento crítico reflexivo), la dialéctica entre teoría y práctica, la ética social y el sentido integral de lo humano.

## II.- FORMACIÓN DOCENTE Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

El lugar desde donde hoy se piensa la responsabilidad social universitaria (RSU) –su conceptualización y su sentido–, debe estar en correspondencia con la nueva sociedad del siglo XXI (BID, 2005; Vallaeys, 2005). Una sociedad caracterizada, entre otras, por la interconectividad, la multiculturalidad, la diversidad, la hipertextualidad, pero, también,

por otras cosmovisiones, cambios y crisis sociopolíticas. Una sociedad de condición paradójica y trazada por la incertidumbre. En ese nuevo entorno, pensar la RSU exige cambios, radicales transformaciones y nuevos desafíos. Para América Latina, la RSU exige, especialmente, un compromiso activo con los problemas de desarrollo de las sociedades y el sentido de construcción democrática. Compromiso que para la universidad pasa por nuevas políticas de gestión organizacional que respondan a mecanismos de evaluación institucional y a procesos de acreditación como condición vinculante con los criterios de excelencia académica; aspectos insertos dentro de una lógica de defensa por la autonomía, la autogestión, la pluralidad del pensamiento, el respeto a los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la justicia social y la cultura de la paz.

Específicamente, en lo relativo a las políticas de formación docente los mecanismos de acción deben concretarse en los diseños curriculares de los programas de carrera: pre grado y posgrado. Currículos que deben ser abiertos, transdisciplinarios y sociocontextuales (holísticos, integrales, participativos y flexibles). Procesos curriculares que se vinculen con las realidades del entorno comunitario e interactúen con los acontecimientos de la vida, individual y colectiva.

La formación académica universitaria en general y, en particular, la formación docente, están entonces comprometidas con una nueva ciencia que, además de potenciar lo intelectual metacognitivo, se vincula con el arte y la vida humana, con los nuevos sistemas tecnológicos de información y comunicación (TIC) y con las nuevas exigencias de participación cívica ciudadana activa. Un sentido de formación con responsabilidad integral: cognitiva, física, social, ética humana y espiritual. En esas exigencias tiene relevancia la responsabilidad social universitaria en un marco institucional ético de respeto por los derechos humanos, un razonable y saludable equilibrio de intereses pensados para el bienestar integral: organizacional, relacional y social; una voluntad y un espíritu abierto al diálogo y a la consideración recíproca (entendimiento y tolerancia).

Asumir la RSU es, también, un cambio paradigmático en los modos como ha sido pensada la academia universitaria y, también, es adherirse a los procesos de desarrollo sostenible. Es poner en marcha una perspectiva distinta y hacer la diferencia brindando una educación universitaria que se conecte con valores democráticos y ecología humana; que respete la naturaleza afectiva de la vida, active la existencia positiva del

ser humano; desarrolle aprendizajes conectados con inteligencia social y emocional; reconozca la importancia de la trascendencia desde la espiritualidad, que se proyecte socialmente con desarrollos comunitarios, ambientales, intergeneracionales y planetarios. En ese contexto, la RSU no puede obviar las tareas pendientes: luchar y resistir toda hegemonía ideológica, todo reduccionismo a pensamientos únicos, toda condición dominante que oprima, que genere coerción y que subordine; es evitar toda práctica mediocre y anquiladora de esperanzas, toda intención formativa individualista e insensible.

La RSU es para potenciar el desarrollo de capital social desde realidades interdependientes inherentes a las complejidades que constituyen las relaciones universidad-formación profesional, comunidad (entorno inmediato) y sociedad en general. Implica ello asumir principios de articulación, integralidad contextual sistémica, complementariedad y mutualidad. Se trata de darle contenido, sentido y propósito a la RSU en función del aprendizaje asociado a la noción servicio, generando indicadores de medición de su calidad –como categoría de condición multidimensional y de naturaleza dinámica e interactiva–.

En ese contexto, la relación formación docente y RSU se comprende como una realidad socio dinámica orgánica, en la cual, el quehacer universitario se cumple mediante políticas de gestión proactiva y de misión transformadora. Políticas orientadas hacia el mejoramiento continuo, en atención a indicadores de medición para la evaluación institucional. Asimismo, generando impactos en los diversos ejes de gestión social universitaria, éstos son: laboral, ambiental, educativo, cognitivo y social. Es decir, responsabilidad desde un desempeño de la institucionalidad socialmente activa. Un sentido universitario comprometido integralmente con los profesionales de la docencia, con las comunidades y con la sociedad en general, canalizando procesos de desarrollo de capital social (Kliksberg, 1999; Lechner, 2000), de empoderamiento y de fortalecimiento de los lazos sociales de confianza y de reciprocidad. Una política de formación continua que permita promover la innovación, la productividad y el crecimiento sostenible; a su vez, generadora de una cultura docente con sentido comprensivo y comprometido de su praxis social académica (Yus Ramos, 1999). Cultura que se erige sobre principios de cooperación, relacionalidad, sensibilidad social, virtudes sociales y convicciones éticas, tales como: confianza y apertura, cooperación para el bien común, construcción democrática activa, participación cívica y ciudadanía responsable.

En tal caso, las políticas de formación docente en el marco de responsabilidad social universitaria no pueden reducirse a iniciativas centradas en el sistema escolar, sino que han de incorporarse al conjunto de contextos de la sociedad, de las comunidades y de las localidades donde tiene lugar el quehacer de los profesionales de la enseñanza; en la comprensión de que formarse se conecta con aprendizajes y saberes a lo largo de la vida. También, en atención a las propias limitaciones, fortalezas y potencialidades de cada profesional de la docencia –dar voz y participación activa– y de las necesidades democráticas en tanto proceso colaborativo y de igualdad de oportunidades. Ello exige cambiar los espacios o lugares comunes de la formación docente redefiniendo las geografías y espacios de socialización del quehacer pedagógico que le sean propios y significativos a los profesionales de la docencia. En consecuencia, la responsabilidad social en el marco de la formación docente coadyuva a la unidad de esfuerzos para crear programas de formación incluyendo mejoras en donde se necesiten y, por tanto, generando pertinencia académica y social en los resultados que se obtengan en atención a los pilares del ser, el hacer, el conocer y el convivir. (Delors, 1996)

### III.- ELEMENTOS DE ACCIÓN

1. Considerar en la formación docente, los temas de agenda de mayor prioridad en el escenario internacional (UNESCO, OEI, PROGRAMA TUNING AMÉRICA LATINA, BID, CUMBRES IBEROAMERICANAS, entre otros organismos internacionales) en materia de educación para la actual sociedad del siglo XXI, entre los cuales cabe mencionar los siguientes:

La educación:

- Se considera un bien público y un derecho social y universal.
- Es un derecho humano fundamental y constituye el principal eslabón para la superación de la pobreza y la desigualdad entre los pueblos, así como motor de desarrollo social productivo y equitativo.
- Debe sentar sus bases en los principios de calidad con equidad, pertinencia social y académica, justicia, responsabilidad social, desarrollo de capital social y aprendizaje servicio.
- Responde al hecho de valorar la diversidad cultural y los modos de integración regional multicultural.

- Se erige sobre los pilares del aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir.
  - Se integra a procesos dinámicos, abiertos y flexibles, y demanda currículos diseñados desde enfoques integrados, sociocontextuales, abiertos y de multisalidas.
  - Implica asumir el principio de aprendizaje de por vida; es decir, educación para todos y todas en cualquier momento del ciclo vital humano.
  - Debe hacer prevalecer los valores e ideales de una cultura de paz, de solidaridad, de humanidad y de espiritualidad.
  - Fortalece el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región de las Américas.
  - Impulsa programas de formación académica vinculados con los contextos; el valor social de los conocimientos; la pertinencia con las comunidades; atención de los problemas que demanda cada realidad social comunitaria, el bienestar de la población, la atención prioritaria a los más necesitados y los desprotegidos de la población.
  - Debe crear entornos diversos para la formación profesional permanente y los aprendizajes continuos e innovadores.
  - Debe contextualizar en cada región políticas educadoras con estrategias, operatividad y planes de acción que permitan la pertinencia social al contextualizar las demandas y necesidades de las realidades sociales inmediatas, además de dar respuestas concretas a los diversos problemas o carencias existentes.
  - Debe desarrollar mecanismos de cooperación regional e internacionalización de los programas de formación profesional con el fin de crear oportunidades de movilidad, beneficios profesionales, sociales y culturales.
  - Debe posibilitar el impulso de políticas públicas a partir de la generación de programas de formación integral desde las diversas formas de educar que hoy existen a nivel local, regional, nacional e internacional a propósito de los sistemas de información y comunicación electrónica (TIC).
2. Gaspar Lo Biondo (2005), manifiesta que cada acto humano responsable implica un proceso de toma de decisión y de realización. Esa perspectiva relacional de la vida, también se aplica a la noción de formación docente que queremos destacar. Una for-

mación de condición integral, multidimensional y de desarrollo positivo hacia la comprensión de los procesos educativos, “favoreciendo una reflexión crítica y construyendo las habilidades de investigación que permitirán a los profesores desarrollar el entendimiento y la reflexión como base para una mejora continua a lo largo de sus vidas profesionales” (Hargreaves, 1999: 132). Pero, también conlleva, necesariamente, que la formación docente sea producto de una conjugación de esfuerzos entre los centros educativos donde se desempeñan los profesionales de la docencia, mediante la creación de redes escolares de formación colaborativa, los aportes financieros de entidades del sector productivo empresarial, las asociaciones comunitarias y las universidades. Entonces, se requiere de la implementación de nuevas iniciativas, entre las cuales podemos mencionar las siguientes:

- Presentación de proyectos de formación docente en diferentes disciplinas y áreas temáticas por parte de los profesionales de la docencia agrupados de manera organizada en sus centros educativos.
- Organización de grupos de trabajo interdisciplinarios e interinstitucionales (mediante convenios entre centros escolares y universidades) en torno al trabajo colaborativo para desarrollar experiencias formativas académicas, de investigación y aprendizaje servicio.
- Implementar políticas educativas para una nueva cultura de formación docente integral, multidimensional y orgánica.
- Consolidar redes escolares de formación docente con base en los principios de autonomía, calidad, equidad, pertinencia, integralidad y diversidad.
- Animar el sentido de participación y diálogo entre iguales respetando las diferencias y valorando el respeto a los derechos humanos.
- Generar incentivos y méritos hacia la participación del profesorado en el diseño y gestión de sus propias políticas de formación y su impacto social.
- Integrar la formación docente en las políticas educativas públicas que garanticen el acceso a los sistemas info tecnológicos, la telemática y la mass mediática, en función del desarrollo de programas continuos.
- Participación en los procesos de integración, globalización y

mundialización en función de los mecanismos de cooperación multilateral que activa el principio de internacionalización de la educación superior.

3. A tal efecto, proponemos dos dimensiones del “continuum” a tener en cuenta en los procesos de formación docente y, en particular, para generar los componentes curriculares de los planes de formación y los programas académicos a desarrollarse. En tal sentido, se exponen contenidos desde una acción relacional entre lo intrapersonal y lo transpersonal.

#### **DIMENSIÓN INTRAPERSONAL:**

##### **ÁREAS DE FORMACIÓN ACADÉMICA, PERSONAL SOCIAL Y APRENDER A SER**

Esta dimensión se inserta en el aprender a ser, aprender a conocer y el aprender a hacer. Las áreas de formación se corresponden con el desarrollo de los aspectos siguientes:

- Desarrollo de habilidades autorreflexivas: en función de procesos de desarrollo personal, proyectos de vidas, planes de acción, valoración de vida, inteligencia emocional y social, independencia de juicio, sentido de responsabilidad, cooperación, autoconocimiento y autocontrol.
- Desarrollo de procesos de aprendizaje y estrategias de estudio: con programas de desarrollo de competencias múltiples: académicas, cognitivas, emocionales, sociales.
- Desarrollo de estrategias de empoderamiento: abordajes sobre el potencial y habilidades de comunicación asertiva, el valor de la responsabilidad y la honestidad (coherencia entre pensamiento y acción).
- Desarrollo de ética del cuidado: acciones para el desempeño con energía y voluntad de ejecución para el cuidado de la salud integral, la trascendencia y la espiritualidad.

#### **DIMENSIÓN TRANSPERSONAL: ÁREA PARA LA CONVIVENCIA COMUNITARIA (VIVIR EN SOCIEDAD)**

Esta dimensión se inserta en el aprender a convivir. Las áreas de formación se corresponden con el desarrollo de los aspectos siguientes:

- Desarrollo de programas para la atención a la diversidad
- Desarrollo de habilidades de servicio social y comunitario

- Desarrollo de liderazgos para la participación cívica responsable
- Desarrollo de los contextos y de aprendizaje colaborativo
- Desarrollo de entornos virtuales y espacios de aprendizaje electrónico. Saber manejar crítica y reflexivamente las fuentes de información.

#### IV. PARA REFLEXIONAR

“El crecimiento en libertad siempre dependerá de que seamos consistentes con nosotros mismos –personal y colectivamente–, con nuestros ideales y con los deberes más sentidos que nos llaman a comprometernos con lo que nos nace del alma”

Francisco De Roux. (2004). *El cuidado de las sociedades*.



## ***Notas***

1. “Desde el punto de vista epistemológico, el término griego epistemología consta de los vocablos episteme (conocimiento, saber...) y logos (teoría). Es el estudio del conocimiento científico. La epistemología o teoría del conocimiento es aquel conjunto de saberes que tienen a la ciencia (su naturaleza, su estructura, sus métodos) como objeto de estudio. Las cuestiones centrales de esta disciplina filosófica hacen referencia a cuáles son la naturaleza, estructura y límites del conocimiento humano, qué es la ciencia y cuáles son los criterios de demarcación para alcanzar un conocimiento científicamente aceptable” (Sandín-Esteban, 2003: 47).
2. UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en siglo XXI visión y acción. París: UNESCO/ONU. “La Educación Superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.”
3. Ministerio de Educación Superior (2001). Políticas: Estructurar el sistema de educación superior. Elevar la calidad académica de las instituciones. Mejorar la equidad en el acceso y el desempeño de los estudiantes. Lograr una mayor pertinencia social de las instituciones y los programas. Lograr una mayor interrelación de las instituciones con la sociedad. Promover y fortalecer la cooperación nacional, regional e internacional.
4. Vicerrectores académicos de todas las universidades tanto públicas como privadas y el secretario permanente del Consejo Nacional de Universidades (CNU). Son invitados permanentes, el coordinador de la Comisión Nacional de Currículo, el coordinador del Núcleo de los CDCHT, el coordinador del Núcleo de Cultura y Extensión y el coordinador del Núcleo de Directores de Planificación Universitaria. Publicado en la Memoria de la V Reunión Nacional de Currículum, UCV. Caracas, febrero/ 2002.

## **B i b l i o g r a f í a**

- Aguilar Mejeía y Viniegra. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Barcelona: Paidós.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO -BID- (2005): *La Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Documento de Estrategia. Santiago de Chile, CPU.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO -BID- (2000). *La Educación Superior en América Latina*. Documento de Estrategia. Santiago de Chile: CPU.
- BOLETINES UNESCO IESALC. (2008). Noticias de Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Biblioteca Virtual. Temas: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe; Mapa Comparativo de la Educación Superior en América Latina; Pensamiento Universitario Latinoamericano; Interculturalidad y Educación Superior en América Latina y el Caribe; Enseñanza Superior. Sitio Web de publicaciones periódicas disponible: [www.iesalc.unesco.org](http://www.iesalc.unesco.org)
- COMISIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO (2002). *Lineamientos para abordar la Transformación en la Educación Superior. Escenarios Curriculares*. Mimeografiado. Caracas.
- Foucault, Michel. (1997). *Un diálogo sobre el poder*. 6ª Edic. Madrid. España: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO-IECSAL.
- Giroux, Henry. (1997). *Cruzando límites*. España: Paidós Educador.
- Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. En Gómez, Barquin y Rasco (editores). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones AKAL, pp. 119-145.
- Limón Arce, G. (2005). (Compilador). *Terapias postmodernas. Aportaciones construccionistas*. México: Editorial PAX México.
- PROGRAMA TUNING PARA AMÉRICA LATINA. (2002): *Acerca de las competencias en la formación profesional*. Sitio Web, disponible: [www.rioei.org](http://www.rioei.org).

- RED DE MACROUNIVERSIDADES PÚBLICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Acuerdos, criterios, indicadores y parámetros. Observatorio en la Red.
- Sandín-Esteban, M<sup>a</sup> Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- SEA-OPSU/CNU. (2004). *Sistema de evaluación y acreditación*. Instructivos para la creación de instituciones y carreras.
- Silva, Tomaz Tadeo da. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. España: Octaedro.
- Sullivan, Patricia. (2004). La complejidad del conocimiento y el problema de la educación en el siglo XXI. En *Revista Digital de EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS*. Contexto Educativo, No. 35, Año V. Disponible en [www.revistadigitaldeeducación/contextoseducativos/html](http://www.revistadigitaldeeducación/contextoseducativos/html). Consultado el 02/02/2005.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en siglo XXI visión y acción*. París: UNESCO/ONU.
- Vallaey, F. (2005). *La responsabilidad social universitaria: ¿Cómo entenderla para quererla y practicarla?* Pontificia Universidad Católica de Perú. Mimeografiado. [fvallaey@pucp.edu.pe](mailto:fvallaey@pucp.edu.pe)
- VICERRECTORADO ACADÉMICO (1999). *El currículo como estrategia para la modernización y la actualización académica*. Documento impreso: Boletín del Vicerrectorado Académico. ULA. Mérida. Mimeo.
- Villaroel, C. (2003). *Evaluación y acreditación de la educación superior en Venezuela*. Estudio SEA. Caracas: UNESCO IESALC.
- Vilera, Aliria. (1998). Crisis de la acción escolar y redefinición del saber. En *Revista DIALÉCTICA*. Área de Investigación. UPEL-Rubio: Post Grado, pp. 96-116.
- Vilera, Aliria. (2005). La labor educativa en la sociedad del siglo XXI. En *Revista TEORÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*. Facultad de Humanidades y Educación. Grupo de Investigación Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida: ULA, pp. 133-158.
- Yus Ramos, R. (1999). Formación permanente del profesorado: entre la calidad y la cantidad. En Gómez, Barquin y Rasco (editores). *Desarrollo profesional del docente. política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones AKAL, pp. 208-254.



# ***Concepción pedagógica para fortalecer la formación del docente de los Núcleos Escolares Rurales de la Primaria Bolivariana en el valor Educación y Trabajo***

***Nelly Álvarez Piña***

*nellyyeap@hotmail.com*

La idea de vincular el trabajo con el estudio surge a partir de los cambios que se produjeron con las necesidades del hombre por subsistir, el desarrollo de las técnicas de producción y de las ciencias. Ya desde el siglo XVI, encontramos algunos antecedentes históricos, que refieren la necesidad de combinar la enseñanza con la vida y el trabajo productivo como característica fundamental de la sociedad ideal que se aspiraba, entre ellos se destacan los planteamientos de Tomás Moro, Juan Jacobo Rosseau, John Bullers y Juan E. Pestalozzi, quienes además reconocían la importancia de vincular la teoría con la práctica. En la primera mitad del siglo XIX, comenzó la participación de los niños en el proceso de producción industrial con la aparición de la maquinaria industrial sólo que ese trabajo bajo el sistema capitalista se convierte “en una tortura y resulta dañino a la educación física y mental de los niños” Marx, C., Engels, F.<sup>1</sup> Koroliev en su libro *Lenin y la pedagogía*, basado en las ideas de V. I. Lenin elaboradas en el período inicial de la revolución socialista, refiere los principios de la combinación de la enseñanza con el trabajo socialmente útil y la conexión de la teoría con la práctica y la ciencia con la vida. Desde allí grandes pedagogos latinoamericanos del siglo XIX han insistido en la necesidad de dar a la educación un carácter científico y técnico.

El proceso educativo se encuentra estrechamente vinculado al trabajo, tal como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, a fin de armonizar la educación con actividades productivas propias del desarrollo social, local, regional y nacional, a través de la orientación vocacional de niños, niñas, jóvenes y adolescentes, que se forman por y para el trabajo creador y productivo con una visión dignificadora de lo humano que permita satisfacer sus necesidades y con-

tribuya al desarrollo endógeno, regional y, por ende, al nacional como formación permanente.

Desde esta perspectiva se reconoce el significado y la importancia que tienen la educación y el trabajo para el pleno desarrollo de la persona como pilares fundamentales para satisfacer las necesidades humanas. De allí también la importancia de incluir como eje integrador en la propuesta del nuevo diseño curricular del sistema educativo bolivariano la concepción de trabajo liberador y formador de conciencias que permita al ser humano liberarse de aquella de trabajo esclavizante del capitalismo para ser sujeto de su propio destino y donde el docente tiene el desafío de educar a la población escolar en una sólida formación tanto general como profesional, que permita que los alumnos logren las capacidades para experimentar, aprender a aprender, comunicarse, trabajar en equipo, fomentar valores, manejarse en la incertidumbre, asumir los cambios, resolver problemas, en fin, formación en, por y para el trabajo liberador y productivo, que se considera que viene a constituir una categoría que se corresponde plenamente con la concepción de sociedad socialista que se está gestando y que plantea la necesidad de ubicar esta propuesta en el marco de la educación bolivariana.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela reconoce el derecho a la educación y al trabajo, su importancia para el pleno desarrollo de la persona en el respeto a los principios básicos de la convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Educación y trabajo se convierten en dos pilares claves para el progreso social. La vinculación de educación y trabajo se aprecia en la sociedad capitalista con un fin económico, es decir, el trabajo visto como principal fuente de riqueza material tanto para los individuos como para la sociedad y la educación como el medio para alcanzar dicho fin; el planteamiento de la Carta Magna en su artículo 3, establece que la educación y el trabajo son los procesos fundamentales para lograr los fines del Estado venezolano.

Desde este principio constitucional es necesario retomar la concepción de educación y trabajo adecuándola a los nuevos tiempos.

De esta manera se puede apreciar que el proceso educativo tal como lo establece la Constitución en el art. 3; la Ley Orgánica de Educación en su art. 7; la Ley orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente en el art. 58, está vinculado al trabajo con el fin de orientar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la formación por y para el trabajo liberador, creador y productivo.

La participación en la investigación de la temática y la experiencia en la práctica educativa de la autora permiten apreciar que en la praxis del docente de los Núcleos Escolares Rurales de la primaria bolivariana, se evidencian limitaciones para establecer la vinculación educación y trabajo. De allí la importancia de preparar a los docentes del medio rural en la vinculación que debe existir entre el valor educación y trabajo. Desde allí la necesidad de partir de un enfoque axiológico de la educación y el trabajo para establecer dicha vinculación, pues como lo señala la autora Esther Báxter, “entre las prioridades de la educación para el presente siglo está precisamente el enriquecimiento del mundo espiritual del hombre, sobre la base del proceso de formación de valores, [...] significados que adquieren los fenómenos, objetos y procesos de la realidad para los diferentes sujetos sociales”<sup>2</sup>.

El valor educación y trabajo aparece en otros contextos relacionado con el concepto de cultura laboral y el principio de integración del estudio con el trabajo. Por ejemplo, en Cuba existe una tradición educativa en este sentido “gestada desde la actividad pedagógica de José Martí, Félix Varela y José de la Luz y Caballero, quienes refieren la necesidad de borrar el divorcio en la educación entre la teoría y la práctica; el estudio y el trabajo; el trabajo manual y el intelectual y propugnaban la fusión de estas actividades en la obra educativa de la escuela”<sup>3</sup>.

Así se puede evidenciar en los aportes teóricos de Fátima Addine Fernández y Gilberto Andrés García, el principio de integración del estudio con el trabajo como el fundamento de la Pedagogía Cubana Revolucionaria, ambos autores plantean que el “éxito de la aplicación del principio de integración estudio-trabajo depende en gran medida del trabajo en cada institución escolar y más concretamente del trabajo de cada profesor en las diferentes actividades del proceso pedagógico”<sup>4</sup>.

La vinculación educación y trabajo se precisa entonces como principio orientador que define la formación en, por y para el trabajo, presentándose así la educación como un “proceso orientado hacia una formación integral, que permite explorar las actitudes y aptitudes, la orientación vocacional, las habilidades, las destrezas y las motivaciones, basadas en la incorporación al trabajo productivo y liberador y su valoración ética, como tarea dignificante que permite mejorar la calidad de vida”<sup>5</sup>.

En correspondencia con este principio la escuela bolivariana “garantiza educación y trabajo liberador para la producción, como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la filosofía de aprender haciendo y enseñar produciendo”<sup>6</sup>. Así en la primaria bolivariana la

escuela debe ser vista como espacio para la producción y la productividad, la cual orienta la formación en el valor del trabajo dirigido a desarrollar un sistema de acciones pedagógicas que permita incorporar los diversos sectores de la sociedad a la función educativa.

La nueva escuela bolivariana socialista rural debe generar actividades que permitan al estudiante vincular el trabajo con el estudio en todas sus posibilidades, al proporcionar “una correcta valoración del trabajo y los trabajadores, desarrollar el espíritu colectivista, el hábito y la disciplina del trabajo, crear y desarrollar una verdadera conciencia de productor con una actitud positiva ante la vida y la sociedad”<sup>7</sup>, permitiéndole a los estudiantes el desarrollo de hábitos y habilidades de trabajo con la población en la cual está inmerso que lo formen integralmente para la vida y el trabajo liberador como lo estipula el sistema educativo bolivariano: “la escuela, a partir de las experiencias de aprendizaje en colectivo relacionadas con el contexto histórico social, debe promover el vínculo entre la teoría y la práctica, desde una perspectiva social que permita contribuir en la formación de una nueva visión del trabajo, entendido como elemento dignificador de todos y todas, y como forma de trascender al plano social”<sup>8</sup>.

Esta nueva visión del trabajo como eje liberador permitirá revertir la concepción capitalista mercantilista expresada en el consumismo y en la concepción del hombre y la mujer como mercancía y la del trabajo como generador de riquezas. El trabajo como eje liberador, contribuye a formar productores de nuevos conocimientos desde una concepción que parte de la autorrealización del ser humano como expresión de creatividad y talento.

Se observa en la práctica pedagógica de los docentes de estos centros educativos, que la vinculación que establecen los profesores sobre la relación educación y trabajo se sigue dirigiendo hacia un fin económico, al desarrollo de proyectos productivos en el área de agricultura, avicultura, truchicultura, dulcería, panadería y otras actividades, que incluye cierta cantidad de aprendizaje en el trabajo, pero que también permite apreciar un divorcio o separación entre la teoría y la práctica, el proyecto productivo y los procesos de aprendizaje, incluyendo los de desarrollo sustentable del plantel y la comunidad para el fortalecimiento de la economía social solidaria. De esta manera se aprecia la práctica socio productiva como un proceso que se desarrolla de manera independiente del proceso académico, lo que tiende a convertir el conocimiento en un fin y no en un medio para satisfacer las nece-



sidades del ser humano, desconociéndose así el principio de integración del estudio con el trabajo, "variante fundamental del principio de vincular la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción aplicado a través de diferentes alternativas metodológicas"<sup>9</sup>.

Esta limitación del vínculo entre la teoría y la práctica que se puede apreciar en la nueva escuela bolivariana evidencia la necesidad de que el perfil del egresado y la egresada se consideren con una visión integral. De allí que la nueva escuela debe involucrar a los estudiantes en actividades formativas donde no sólo se tome en cuenta el pragmatismo, puesto que existe una unión indisoluble entre la educación y el trabajo, entre la teoría y la práctica como lo señala el autor Lanuez Bayolo: "existe una estrecha ligazón entre el conocimiento y la praxis: en su interacción con el mundo natural y social, en su actividad cotidiana, el ser humano conoce esa realidad, la transforma y se transforma a sí mismo, conoce porque interactúa en la práctica, y a la vez conoce para cambiar esa realidad actuando"<sup>10</sup>.

En las visitas de acompañamiento realizadas por la autora de la investigación a los Núcleos escolares rurales de la primaria bolivariana, se aprecia como tendencia que los docentes poseen la dificultad de establecer la vinculación de la educación y el trabajo de una manera coherente e integrada desde todas las actividades del currículo que permita dejar huellas significativas en la formación integral de los estudiantes. De ahí que se define el siguiente problema científico: ¿Cómo preparar a los docentes de los núcleos escolares rurales de la primaria bolivariana para la vinculación educación y trabajo?

**Objeto de la investigación:** La preparación del docente de los núcleos escolares rurales de la primaria bolivariana.

**Objetivo:** Proponer una concepción pedagógica que contribuya a la formación del docente para la vinculación educación y trabajo en los Núcleos escolares rurales de la primaria bolivariana.

Para orientar teórica y metodológicamente el proceso investigativo en el presente trabajo se precisan las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Cuáles han sido los fundamentos teóricos y metodológicos de la vinculación educación y trabajo en el decursar histórico?
2. ¿Cuál es el estado actual de la vinculación que hacen los profesores de los Núcleos escolares rurales de la primaria bolivariana sobre la vinculación educación y trabajo?
3. ¿Cómo elaborar una concepción pedagógica para favorecer la for-

mación del docente de los Núcleos escolares rurales de la primaria bolivariana en el valor educación y trabajo?

4. ¿Qué factibilidad y viabilidad práctica tiene la concepción pedagógica elaborada para favorecer la formación docente en relación con la vinculación educación y trabajo en los Núcleos escolares rurales de la primaria bolivariana?

A partir de las preguntas científicas se desarrollan las siguientes tareas científicas:

1. Sistematización de los referentes teóricos y metodológicos de la vinculación educación y trabajo en el decursar histórico.
2. Caracterización de la situación actual de la preparación del docente sobre la vinculación educación y trabajo en los Núcleos escolares rurales de la primaria bolivariana.
3. Determinación de los fundamentos, componentes y relaciones de la concepción pedagógica para favorecer la vinculación educación y trabajo en la formación de docentes de los Núcleos escolares rurales de la primaria bolivariana.
4. Evaluación de la viabilidad y factibilidad de la concepción pedagógica elaborada.

## ACTUALIDAD

A pesar de los esfuerzos realizados en materia de política educacional para lograr la vinculación del estudio con el trabajo en un solo proceso, sigue siendo un problema no resuelto aún, de ahí la actualidad de esta investigación, la cual permite ofrecer una opción que favorece la vinculación educación y trabajo, además de responder al precepto constitucional de que educación y trabajo, base de la educación socialista que se está gestando, son los procesos fundamentales para lograr los fines del estado venezolano.

## NOVEDAD CIENTÍFICA

Se propone una concepción pedagógica que permite orientar la formación del docente en la vinculación de la educación y el trabajo a fin de favorecer la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y va-

loraciones desde la propia actividad, la cual se reafirma en el principio de estudio- trabajo para el bien de todos y todas.

## FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

La investigación tiene como base la filosofía de Marx, Engels y Lenin. El enfoque Marxista Leninista y la concepción Martiana basada en sus principios desde una perspectiva dialéctica y sistémica. La ideología Marxista Leninista y la ideología Martiana y su carácter dialéctico es la guía del proceso investigativo hacia la transformación esperada que se concreta en la realidad.

## FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

El enfoque histórico-cultural desde una perspectiva integral y desarrolladora del sujeto y su transformación desde la propia actividad (teoría de la actividad). Para Marx y Engels, la actividad del hombre tiene un riguroso sentido materialista en tanto que la actividad práctica permite al sujeto entrar en contacto directo con la naturaleza de los objetos del mundo a su alrededor, ya que en la práctica humana está la base del conocimiento, la unidad de la práctica con la teoría. Epistemológicamente se establece un diálogo de saberes abierto entre el grupo o los participantes en dicho estudio; una confrontación permanente, comunicación o intercambio que contribuye a desarrollar hábitos, habilidades y capacidades creadoras que le permitirán a los participantes adentrarse en el conocimiento, todo esto expresado en un sistema de relaciones que tendrá una función formativa y desarrolladora donde el participante al entrar en contacto directo con el trabajo tiene la posibilidad de formarse y a la vez desarrollarse desde el punto de vista intelectual y laboral logrando así integrar en un sistema de actividades la vinculación estudio-trabajo, sentimientos y valores.

## PALABRAS FINALES

1. La preparación del colectivo docente es de fundamental importancia para lograr la vinculación efectiva del valor educación y

trabajo. Asimismo, la interrelación de las diferentes asignaturas con el componente laboral y su tratamiento metodológico, a fin de vincular la teoría con la práctica, la escuela con el proyecto de vida del estudiante, la enseñanza con el trabajo social, creador y liberador. De allí también la importancia de generar actividades que permitan vincular el trabajo con el estudio en todas sus posibilidades, al proporcionar una valoración del trabajo como eje liberador que revertirá la concepción capitalista expresada en el consumismo y el trabajo visto como acumulación de riquezas.

2. La vinculación del valor educación y trabajo debe hacerse en un mismo proceso, de manera integral, puesto que el valor educación y trabajo es un eje integrador que se encuentra inmerso en todas las áreas académicas que integran el currículo.
3. El fortalecimiento del valor educación y trabajo, requiere de la preparación de cada maestro y maestra para que sea un orientador de sus estudiantes y se pueda evidenciar el papel de la escuela como propiciadora de un aprendizaje significativo y potenciadora de una cultura laboral.
4. Visto así, el motor individual de cada uno de los estudiantes y profesores será el trabajo como deber social que permite la auto-realización del ser y el conocimiento como instrumento liberador.

## ***Notas***

1. C. Marx y F. Engels. Citados por Gilberto García Batista en Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2002. p. 218.
2. <http://www.monografias.com/trabajos.26/leyespedagogicas.shtml>. Baxter, E. La Educación en valores ¿opción o imperativo del mundo de hoy? p. 4.
3. Katia Lisette Fernández Rodríguez (s/f). En torno al concepto formación de la cultura laboral en las secundarias básicas (DC). Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe. p. 8.
4. Gilberto García y Fátima Addine. Un modelo para la integración, estudio-trabajo en la escuela cubana actual. (DC) Curso 74 pedagogía, 1999.
5. Ministerio del Poder Popular para la educación. Propuesta de Diseño Curricular del sistema educativo bolivariano. Editorial: CENAMEC. Caracas, 2007. P. 53.
6. Ministerio de Educación y Deportes. Escuelas Bolivarianas. Editorial: Grabados Nacionales. La Victoria, 2006. P. 36
7. López H. et al., 1982: 9. Cit por Fátima Addine Fernández y Gilberto Andrés García. Ob. Cit.
8. Propuesta de Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Ob. Cit. P. 58.
9. Gilberto García y Fátima Addine. Art. Cit.
10. Miguel Lanuez. Curso de introducción a la investigación educativa. Editorial: IPLAC. La Habana, 2007. p. 24.

## *Bibliografía*

- Aguilera, Ariel. Introducción a la investigación educativas/ f. La Habana.
- Convenio Andrés Bello. Educación y Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe. (s/f). Capítulo primero.
- Delval, Juan. Aprender en la vida y en la escuela. Editorial: Morata. Madrid, 2001. pp. 127.
- Fernández, Mariano. Poder y participación en el sistema educativo. Editorial: Paidós. Barcelona, 1992. pp. 177.
- Fernández, Mariano. La escuela a examen. Editorial: Eudema. Madrid, 1993. pp. 192.
- Gallart, María Antonia (et.al.). La educación para el trabajo en el Mercosur. Editorial: OEA. Washinton, 1994. pp. 235.
- García Batista, Gilberto. (2002). *Compendio de Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 218.
- García B. Gilberto y Fátima Addine F. (1999). Un modelo para la integración. Estudio-trabajo en la escuela cubana actual. (DC). Curso 74 Pedagogía 99. 8.-GUERRA, Sarvelio. (s/f). Estudio-trabajo e historias de las profesiones y los oficios. (DC). Instituto Latinoamericano Pedagógico y del Caribe.
- <http://www.monografías.com/trabajos.26/leyes-pedagógicas.shtml>. Báxter, E. La educación en valores ¿opción o imperativo del mundo de hoy?
- [.http://www.monografías.com/trabajos26/leyespedagógicas/leyespedagógicas.shtml](http://www.monografías.com/trabajos26/leyespedagógicas/leyespedagógicas.shtml). Ortiz, A. Vinculación de la educación con la vida y el estudio con el trabajo.
- <http://www.aporrea.org/educación/a44014.html>. Rodríguez, L. Universidad Bolivariana de trabajadores: educación para la transformación.
- Juárez, José. Una propuesta educativa para un país en transición. Editorial: UCAB. Caracas, 2005. pp. 159.
- Lanuez, Miguel. Curso de introducción a la investigación educativa. Editorial: IPLAC. La Habana, 2007. pp. 45.
- Lanuez B. Miguel, Ernesto V. Fernández Rivero. (2007). Curso de introducción a la Investigación educativa.(DC). IPLAC. Material Base.

- Lanuez B. Miguel, Marta Martínez Llantana y Vicenta Pérez Fernández. (s/f). El maestro y la investigación educativa en el siglo XXI. (DC). Material Complementario.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. Escuelas Bolivarianas. Editorial: Grabados Nacionales C.A. La Victoria, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y DEPORTES. Liceo Bolivariano. Adolescencia y Juventud para el desarrollo endógeno soberano. Editorial: Grabados Nacionales C.A. La Victoria, 2006. pp. 78.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. Reflexiones sobre el socialismo en el siglo XXI. Editorial: IPASME. Caracas, 2007. pp. 113.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. Editorial: CENAMEC. Caracas, 2007. pp. 78.
- Sotolongo C. Pedro L. (2000). La Ciencia y la vida cotidiana, un matrimonio mal llevado? (DC).





## *El desafío de la universidad en América Latina*

*Myriam Anzola*

*Universidad de Los Andes, Venezuela.*

### RESUMEN

La universidad es una institución creada con una intención sublime, pero que al decir de Roggero (2006), ha perdido parte de su alma. Para recuperarla sería menester llevarla a su misión esencial: comprender el mundo y formar a los seres que la frecuentan para enfrentarse a él apegados a una concepción ética.

La era de la universalización de la información ha producido profundos cambios que contradicen nuestra forma tradicional de concebir y conocer la realidad, de procesar la información, de entender la manera de educar. Cada vez más comprobamos cómo la parcelación del conocimiento nos impide entender la realidad en sus múltiples dimensiones. En el ámbito de la formación docente no es posible propiciar el crecimiento intelectual del maestro sin proponerle una visión integradora de la realidad, sin propiciar una visión axiológica de la vida. Los futuros estudiantes universitarios tienen el desafío de desarrollar la inteligencia basada en las interdependencias y relaciones entre los distintos tipos de conocimientos, entre las culturas, entre las sociedades y entre los humanos. Para enfrentar la compleja realidad de nuestros pueblos latinoamericanos ya no nos resulta posible formar simples especialistas, tecnócratas disciplinarios, encerrados en sus certezas e insensibles a la vida y a los sufrimientos del prójimo. Debemos desarrollar la voluntad de formar simultáneamente a los ciudadanos y ciudadanas pensados con carácter planetario, regional y nacional.

**Palabras clave:** universidad, América Latina, multidiversidad

## EDUCAR EN EL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

Las actuales circunstancias sociopolíticas de América Latina exigen la formación de un hombre nuevo, particular e inédito. Un ser humano pertinente para cooperar con el devenir del continente en el cual se gesta, crece y se desarrolla. Hombres y mujeres que a partir de una herencia biológica, psíquica y cultural única sean capaces de acoplarse, desarrollarse y permanecer vigilantes del entorno natural y social que representa la única y real esperanza de supervivencia del planeta: reserva biológica de la Tierra, patrimonio social de la humanidad.

Un ser humano que represente la esperanza de una nueva convivencia en la solidaridad, en la acción para la preservación de los recursos naturales y sociales que habrán de administrarse con conciencia de futuro. Para circunstancias de tal dimensión, de tal nivel de exigencia, resulta insoslayable la creación de un proyecto educativo capaz de formar a los formadores de ese nuevo ser en el ejercicio de la profesión de educador de las nuevas generaciones.

De las conclusiones del primer Encuentro de Intelectuales y Artistas “En defensa de la humanidad” realizado en Caracas en diciembre del 2004, que contó con la participación de prominentes intelectuales internacionales extraemos la convicción de que el conocimiento constituye una de las herramientas clave para la supervivencia y defensa de la humanidad en la época contemporánea y una de las vías fundamentales para enfrentar problemas como la crisis ambiental y el incremento de la pobreza en el continente. De igual modo allí se concluyó que el conocimiento desempeña un papel preponderante en el desarrollo de una nueva carrera armamentista basada en la robotización y digitalización de armamentos y otros adelantos de la ciencia moderna y de las nuevas tecnologías en los más diversos campos que sientan las bases para el resurgimiento de nuevas formas de fascismo a escala global.

El descubrimiento y cultivo de una manera propia de conocer y de hacer que otros conozcan requiere un proceso de formación constante, de contraste con formas inoperantes, de reflexión continua de quienes pretendemos cambiar de paradigmas en la enseñanza y en el aprendizaje para crear contextos más funcionales, vías más expeditas hacia el conocimiento. Formas más proclives para el aprendizaje.

Por estas razones, garantizar el acceso a formas de conocimiento más significativo, más pertinente desde el punto de vista social, más profun-

do desde el punto de vista epistemológico, a las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan a la Educación Superior y que tienen vocación de educadores, para formar a los protagonistas del futuro en la región, supone un esfuerzo mancomunado de gestación de una nueva universidad concebida desde una óptica mucho más abierta que implique nuevos paradigmas en la estructura administrativa, en la concepción de los planes de estudio y en los modos de interacción docentes-alumnos para que se dé el proceso de aprendizaje.

Es imprescindible concebir una nueva universidad que atienda a las demandas de educadores con el perfil requerido para satisfacer la transformación necesaria en nuestros países andinos y del Caribe.

La pertinencia social requerida por la universidad la llevará a abocarse a las temáticas de prioridad en la región relacionadas con la solución de los problemas fundamentales de educación, salud, justicia social, seguridad, alimentación y preservación de los recursos ambientales.

Para cumplir con el tercer objetivo, atinente a la equidad en el acceso, la universidad propondrá una política de ingreso relativa a las vocaciones regionales, las aptitudes y las posibilidades geográficas de acceso a la institución y nuevos modos de administración curricular que comprendan tutorías individualizadas para guiar el aprendizaje de acuerdo a las potencialidades de cada quien y a la consideración de sus saberes acumulados durante su historia anterior y desde el entorno de desarrollo en el cual se desempeña. En este sentido dará ingreso no sólo a excluidos del sistema regular por razones de carencias culturales o sociales, sino que responderá a una política de integración de estudiantes con discapacidad de la región andina en nuevas áreas de formación no ofrecidas por otras universidades de la región.

El cuarto objetivo se asumirá desde la tarea de ofrecer una nueva forma de administración del proceso educativo universitario a partir de la oferta de modalidades alternativas de escolaridad diferentes a la charla magistral como única opción y al seguimiento y supervisión de los planes de estudio mediante una estructura menos burocrática y estratificada como la que ofrece la actual organización de las universidades autónomas que impone niveles jerárquicos de decisión en detrimento de la prosecución académica. Deberá estar bajo un esquema curricular abierto integrado por proyectos concebidos en el marco del desarrollo endógeno y las vocaciones de sus estudiantes.

Por último, el proyecto de la universidad que planteamos está consustanciado con el objetivo de cooperación regional en virtud de la ne-

cesidad de integración latinoamericana ya emprendida a través de las iniciativas políticas de los últimos años.

## LA ADOPCIÓN DE NUEVOS PARADIGMAS

Este es un proceso al cual se accede acompañados de una imprescindible reflexión crítica sobre el papel de la ciencia como herramienta de transformación de nuestras sociedades y de un rediseño de las instituciones encargadas de la formación y producción de conocimientos que contemple: el respeto a la diversidad cultural y la participación democrática. En su conjunto, este proceso deberá estar bajo la guía de principios éticos, en especial, el de la solidaridad social. Es así que enfrentar el problema del desarrollo para la región requiere un mayor apoyo de los Estados a los procesos de formación y al desarrollo de infraestructuras de investigación que favorezca la permanencia y enriquecimiento del talento humano autóctono.

La universidad necesaria deberá nacer haciéndole honor al ilustre maestro latinoamericano Paulo Freire. Debe promover la reapropiación de dos formas culturales: la científica y tecnológica de un lado, y la humanística por el otro, para potenciar la capacidad de los estudiantes de actuar con racionalidad, sentido ético y compromiso social ante los grandes desafíos de nuestro tiempo. Los estudiantes de nuestra universidad necesitarán una visión más integral de la cultura, del pensamiento y de la producción intelectual para generar el desarrollo de modos genuinos de construcción del saber amén del cultivo y aprovechamiento de nuevos enfoques teóricos y metodológicos que integren los saberes tradicionales y la ciencia y la tecnología modernas.

Para ello deberán participar en redes de diferentes campos del sector de la ciencia que integren a los principales movimientos sociales: sindicales, indígenas, campesinos, estudiantiles, de integración de la discapacidad, de género y otros, para fortalecer mecanismos que garanticen la participación en la definición de políticas vinculadas al desarrollo y aplicación del conocimiento así como en la contraloría social de la labor intelectual. Estas redes estarán dirigidas a impulsar programas de cooperación internacional orientados a la formación en la pluralidad del conocimiento y al estudio de problemáticas locales con particular énfasis en los sectores juveniles, con la firme intención de estimular el talento humano y la creación de perspectivas epistemológicas coheren-

tes con sus particularidades culturales que propicien las posibilidades locales de desarrollo endógeno.

Así nuestra universidad estará llamada a promover un proceso de redefinición del espacio y el papel de la educación superior orientado a su transformación para el encuentro de saberes y para organizar grupos de trabajo de carácter internacional en la región que fomenten el desarrollo, el libre intercambio y la promoción y la divulgación del conocimiento orientado a la solución de los problemas de mayor importancia social. Los grupos de investigación generados con miembros del personal docente y a los que se incorpora el estudiante desde su ingreso a la universidad, deberán promover la articulación con los medios de comunicación alternativos para divulgar de manera efectiva todo lo concerniente a las ventajas y desventajas que comporta el uso de los productos de la ciencia y la tecnología. Estos grupos tendrán como tarea permanente el desarrollar espacios científicos técnicos, tanto nacionales como internacionalmente cooperados, auspiciados por los Estados y llamados a orientar su labor a apoyar los procesos de integración regional. Estarán destinados a promover la expansión del uso de las tecnologías abiertas, su dominio y el amplio acceso de todos los sectores sociales a los beneficios del arte, la ciencia, la tecnología y el conocimiento en general como vía para el desarrollo social integral.

En este sentido, será menester gestar programas de formación específica sobre rubros estratégicos y a partir de allí, llevar adelante la reflexión educativa en todos los ámbitos posibles. Por ejemplo, el programa de educación sobre el cultivo e industrialización de la papa, debería servir para reflexionar sobre la educación primaria hasta la universitaria en torno a ese rubro. A que la universidad, lejos de buscar profesionales tradicionales, busque propiciar ciudadanos con arraigo a su tierra y al entorno social que les corresponde construir.

## UNA UNIVERSIDAD PARA LA PRESERVACIÓN DEL PLANETA

El terrible abismo de las desigualdades sociales y la distribución no equitativa de los recursos naturales ha generado la aguda crisis ambiental que afecta a todo el planeta. Es impostergable establecer nuevos modos de desarrollo y convivencia que equilibren lo ecológico, lo económico y lo social. En este sentido, el desarrollo sustentable implica un proceso de racionalización del uso de los recursos naturales y

una revisión de los modelos de producción y consumo. Estas implicaciones imponen para el nuevo universitario la promoción de nuevos valores sustentados en la solidaridad, la cooperación, la soberanía de nuestros pueblos y la revalorización de la identidad latinoamericana. La verdadera educación ambiental obliga a desarrollar una cultura y una ética del medio ambiente que contribuyan a la solución de problemas y al cuestionamiento del sistema de organización social depredador. La nueva conciencia ambiental debe estar orientada hacia la profunda transformación de las estructuras sociales, apoyándose en una praxis crítica que promueva de manera incansable y permanente esa transformación. El cuidado de los pueblos hacia su patrimonio natural debe ser el resultado de un trabajo concienciador y responsable, de esta manera se protegerá el patrimonio natural que deberá servirle a la humanidad y, en primer término, a los habitantes de cada país latinoamericano. Los estudios de nuestra universidad deberán incorporar a los estudiantes universitarios a redes temáticas del ambiente como la preservación de los bosques y de reforestación en los lugares devastados por la codicia del desarrollo, el cuidado y preservación de las fuentes de agua, la eliminación de las prácticas cotidianas contaminadoras y la implantación de nuevas costumbres de convivencia ecológica. La primera condición de convivencia ecológica desde lo humano, es reconocer lo humano. Allí, se hace imprescindible entender que la educación ambiental es una educación ciudadana.

## UNA UNIVERSIDAD PARA LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA

La lucha por la integración de los pueblos latinoamericanos nace en el establecimiento de la justicia social. Los estudios universitarios deberán crear en el estudiantado conciencia sobre la necesidad de eliminar la subordinación comercial de América Latina a los países del llamado primer mundo.

La emergencia de los pueblos latinoamericanos como sujetos históricos intensificará los procesos de integración que tienen su síntesis en la cultura. Crear una cultura de solidaridad, que ante todo es una cultura política, es uno de los retos de nuestros pueblos. El principio rector es la cooperación solidaria que respeta la diversidad cultural y responde a sus necesidades de vivir en igualdad y libertad. Nuestra América debe ser una sola patria que tiene todas las capacidades.

## UNA UNIVERSIDAD PARA LA PLURALIDAD DEL PENSAMIENTO

El pensamiento latinoamericano debe rescatar su dignidad reivindicando su función crítica, para explicitar los terribles efectos sociales de la aplicación de la opresión económica de algunos países en las economías del mundo. Este renacimiento del pensamiento coloca en el centro del debate mundial, temas fundamentales para el destino de la humanidad como lo son, entre otros, el acelerado crecimiento de la pobreza, la precarización del trabajo, el incremento del desempleo y del subempleo, la creciente concentración, sin precedentes históricos, del poder económico mundial en manos del capital transnacional.

El pensamiento crítico no puede estar centrado únicamente en el diagnóstico de las insuficiencias, las limitaciones y omisiones del neoliberalismo y de las políticas económicas asociadas a esta concepción y a sus efectos económicos y sociales, sino que debe perfilar desde sus generaciones en formación los elementos básicos de una alternativa histórica, de una Economía Emancipadora y Solidaria con características como:

- ser una economía al servicio del hombre y de la vida en general y que, por tanto, integre las actividades económicas en proyectos integrales de vida solidaria en todos los espacios de la vida social, basada en la producción de valores de uso y no en el predominio de valores de cambio,
- una economía que debe construirse bajo la preeminencia del trabajo y de los trabajadores, en todas sus expresiones, como el elemento fundamental en la creación de valor y de la riqueza en las sociedades,
- una economía que no represente el centro en la constitución de la propia sociedad para que los mecanismos de reproducción del capital y las estructuras del poder no continúen alimentando la condición ingobernable del mercado.

## UNA UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO CULTURAL Y EL RESPETO A LA DIVERSIDAD

El respeto a la diversidad será un valor fundamental para impulsar la pluralidad de formas de vida que garanticen la libertad, la democracia y la tolerancia. La educación es una forma de reproducir y conservar la cultura en toda su diversidad. La universidad deberá prestar particular importancia a la planificación cultural y educativa como modo

de crear distintos pensamientos que sirvan para intensificar el debate de las ideas. Para ello los estudiantes se integrarán a redes alternativas para la circulación de estas ideas renovadoras, redes informáticas, televisión regional, publicaciones periódicas y encuentros, entre otros, que permitan el desarrollo de la intercomprensión cultural como una práctica habitual.

El estudiante universitario como eje transversal se verá comprometido con el uso irrestricto de la lengua oral y escrita como forma ineludible para expresarse con propiedad, desarrollar la coherencia del pensamiento, expresar por escrito ideas con pertinencia y dominio de la gramática de la lengua nativa.

Igualmente a través de sus investigaciones los estudiantes deberán apoyar procesos concretos de revitalización y patrimonialización de los idiomas indígenas y minoritarios a nivel universal, en el marco del estudio e investigación de la interconexión entre lenguas y culturas, universos simbólicos y cognitivos y asumir, como la óptima valoración cultural posible de carácter universal, la inagotable diversidad expresada por la multiétnicidad, la pluriculturalidad y la integración de las personas con discapacidad.

## UNA UNIVERSIDAD PARA LA DEFENSA DE LA MEMORIA DE AMÉRICA LATINA

La diversidad deberá promover la defensa de la historia de América Latina en sí misma con un avance de su profundización y difusión en todos los terrenos, así recurrirá a métodos para promover entre sus estudiantes el uso hermenéutico del análisis de contenido para descubrir la manipulación de la historia por el lenguaje y resaltar la importancia científica de la continuidad de la historia para comprender el papel de los pueblos en el proceso transformador de la sociedad. Igualmente tendrá como objetivo crear nuevas maneras de conservar la memoria más allá de las metodologías tradicionales dentro de los procesos de la historiografía y destacar el papel de la historia en los procesos de cambio. Particularmente pretende el estudio sistemático del pensamiento de liberación e integración de Nuestra América: Bolívar y Martí, y de todos aquellos hombres y mujeres que en el pasado han propuesto caminos de justicia y humanismo para el desarrollo de la humanidad y de quienes siguen hoy desarrollando ese camino de pensamiento soberano. Así se deberá promover en todos los niveles educativos una nueva histo-



ria universal que destaque la evolución de los pueblos de Asia, África, América Latina y el Caribe.

## UNA UNIVERSIDAD PARA LA PAZ

La universidad trabajará sobre la idea de la necesidad de revivir los movimientos de paz a escala global. Se trabajará el concepto de la paz como un espacio de encuentro. No sólo como ausencia de guerra y de conflictos. Se estimularán persistentemente las investigaciones sobre las posibilidades de convivencia comunitaria en tolerancia y armonía. El estudio por las relaciones humanas conflictivas y las posibilidades de superación pacífica y positiva de estas situaciones para disminuir la división, el antagonismo, el odio y la incomprensión.

### *Bibliografía*

- <http://www.tendencias21.net/ciclo/>
- <http://www.defensahumanidad.cult.cu/artic.php?item=1577>
- León, A., Rivas, P. y Anzola, M. (2007). Equidad e inclusión: tareas pendientes de la escuela de educación. *Investigación No 15*. pp. 8-12.
- Memorias del I Encuentro de intelectuales y artistas en defensa de la humanidad. (2004). Caracas (mimeografiado).



## ***La postmodernidad: sus amenazas y desafíos para la educación***

***Roberto Donoso Torres \****

Como punto de partida a esta exposición resulta ineludible formular algunas precisiones, que más que advertencias se convierten en los linderos por donde fluirá el discurso, o si se quiere, el inventario de expectativas posibles.

En primer lugar, si alguien está esperando “soluciones” o un manojito de llaves para acceder a las puertas de los complejos problemas que asomaremos, debemos desencantarlos en este punto de partida. No estamos armados de una carpeta de planos, de herramientas y de insumos necesarios para enfrentar los desafíos, pues, antes de diseñar las soluciones, tenemos que conocer, saber la forma que tienen las cosas, cómo es el suelo sobre el cual erigiremos las columnas, cuál es la dirección y velocidad de los vientos, y de ser posible, contar con un pronóstico acertado. El objeto debe conocerse, apreciarse, calibrarse, porque desentrañar sus nudos equivale a desactivarlo, a alcanzarlo con un grado de seguridad. Despojar al objeto de sus misterios es como quitarle el rayo a Júpiter. Una vez conocido no opondrá resistencia. Y esta perspectiva es la que nos servirá de marco de referencia, de telón de fondo.

Nuestra intención es hacer una modesta contribución al inventario de desafíos, retos, amenazas y posibilidades para la educación en los agrios tiempos postmodernos. Luego, conjuntamente y en función de las realidades y necesidades colectivas, será posible diseñar un proyecto viable y esperanzador. Lo demás es apenas un escarceo y probablemente una diversión.

El concepto de postmodernidad tiene orígenes nobles, nació en digna y respetable cuna: en el arte vio la luz del mundo y luego fue introduci-

---

\* Profesor titular de la Universidad de Los Andes. Doctor en Ciencias de la Educación.

do en el campo de la filosofía por Lyotard con su trabajo *La condición post moderna* (1983). Sin embargo, estos orígenes privilegiados no han servido para salvarlo de la polémica, para excluirlo de la disensión, porque si hay un tema que se presta a interpretaciones, es precisamente la postmodernidad, tanto, que es posible distinguir varias concepciones o actitudes postmodernas. La postmodernidad no es un concepto que corre por diversos escenarios con el mismo valor. Hay quienes definitivamente no lo admiten, pues, para Giddens, el sociólogo británico, sólo se trataría de una “modernidad tardía”. En cambio para Ulrich Beck es una “modernidad reflexiva”. Para Balandier es una “hipermodernidad. En el punto de partida hay una complicación respecto a significado que no es menor, pero que dentro de los límites de esta exposición no es posible intentar abordarla.

El reiterado uso del prefijo post: arte post vanguardista, sociedades post capitalistas, religiones post cristianas, sociedades post industriales, moral post convencional, y desde luego, la post modernidad, denota una preocupación innegable, ¿qué se niega?, ¿qué se afirma?, ¿qué se quiere decir?

En mayor o menor medida, en nuestros días existe conciencia de encontrarnos en una etapa de transición, en un duelo entre un modelo de sociedad, de economía y de vida que fenece y otro que con poco forcejeo, se ha impuesto dada la potencia del elenco de recursos que lo acompañan, lo que le augura la gloria, aunque probablemente efímera. Sin embargo, Zigmund Bruma lo dice: “Los grandes crímenes, a menudo parten de grandes ideas”.

Puesto que no se puede transitar por la postmodernidad sin referirse a la modernidad, empecemos el examen de ésta. Lo que evidentemente salta a la vista es el extraordinario valor que concedió a la razón, la apuesta irrestricta al poder de la razón, una razón potente capaz de iluminar todos los misterios, de develar todas las sombras, de descubrir los enigmas, de llegar a los arcanos.<sup>1</sup> Tanto es la trascendencia que se le concedió a la razón que se convirtió en el gran tribunal ante el cual todo y todos debían comparecer para legitimar sus propuestas.<sup>2</sup> Afirmar el valor de la razón implica paralelamente admitir el catálogo de contenidos que se vinculan a ella, en particular, la suma del conocimiento, la *episteme*, o más directamente, la ciencia, que inevitablemente va de la mano de su prima hermana, la técnica. Razón-ciencia-técnica, un triunvirato todopoderoso, heraldo de nuevos tiempos gloriosos en los que los problemas y dificultades que acechan a los hombres serán sometidos

dos, pues, la síntesis, la mayor expresión de la racionalidad científico-técnica es el *progreso*.<sup>3</sup>

La culminación del desarrollo racional en su forma científico-técnica es la idea de progreso, motor de la historia, coartada para políticas públicas, reformas, medidas radicales, en suma, justificación de cualquier decisión, por impopular, violenta o radical que fuera. Así, por ejemplo, los sitios más apacibles, de pronto con la entrada del progreso, urbano en este caso, son destruidos y convertidos en desagradables caos. La justificación, en todos los atropellos y atentados contra la naturaleza y los hombres siempre es la misma: el inevitable costo del progreso. Inexorablemente nos dirigíamos a la emancipación, a la liberación de las ataduras del oscurantismo, incluso, llegaría el día en que impulsados por el progreso, sostenidos por el avance del conocimiento científico y el desarrollo de la técnica, todos los problemas serían resueltos y el hombre cumpliría la profecía bíblica de ser el rey de la creación.

La impronta de la triada ciencia-técnica-progreso se dejó sentir en todos los ámbitos de la vida y no hubo espacio que no fuera invadido por esta ola de optimismo. Ni el propio Marx pudo hacerle un guiño y se vio en la obligación de llamar a su propuesta *Socialismo científico* para distinguirlo del *socialismo utópico*. Más aún, la percepción divina, bajo la fórmula de la *Teología*, pasó a la condición de ciencia. Las ciencias sociales, probablemente retraídas por su estado de “*ciencias blandas*”, ante el avance avasallante de las ciencias naturales, las “*duras*”, hicieron lo que estuvo a su alcance para parecerse a aquéllas. El resultado fue una pobre imitación, un burdo remedo que lejos de conferirles una mayor cuota de prestigio, incrementó las dudas respecto a sus resultados. Hoy por fortuna, esta tendencia a ser como las ciencias naturales está quedando en el pasado.

Los hechos, más porfiados que todas las buenas intenciones, se encargaron de ir cuestionando el proyecto moderno. Así, la gran promesa se empezó a desvanecer cuando la abrumadora realidad muestra las enormes y pornográficas asimetrías económicas y sociales que aquejan a los seres humanos, los interminables conflictos, las persecuciones. Unos cuantos botones de muestra nos parecen suficientes. Según la OIT, en el mundo hay 800 millones de parados, un tercio de los cuales no volverá a encontrar trabajo en el resto de sus días, bien porque son considerados “viejos” a los 35 años de edad, bien porque no se adaptarán a las nuevas relaciones y formas laborales; 120 millones de niños son mano de obra barata.<sup>4</sup> De acuerdo al Informe Delors,<sup>5</sup> en el mundo hay 900 millones

de analfabetos, la imagen no tiene nada de optimista, por el contrario resulta deplorable. ¿Cómo entender estas desigualdades en un mundo de abundancias?; ¿qué racionalidad hay detrás de las agresiones a los seres humanos?

Luego de siglos de progreso, de avances y desarrollos tecnológicos inspirados en la razón, la ciencia y la técnica, de la noche a la mañana nos hemos despertado como de un largo sueño, más bien de una pesadilla, al mirar la otra cara del progreso exteriorizada bajo la forma de contaminación, polución, lluvia ácida, efecto invernadero, desertificación, marea roja, destrucción de la capa de ozono, en suma, la grave crisis ecológica por la cual transita la humanidad como por un desfiladero. Obviamente, las mayores consecuencias siempre las asumirán los más vulnerables.

De allí que tal como lo ha señalado Lyotard, el progreso indefinido pasó a ser otro de los tantos relatos o discursos con pretensiones de universalidad con los cuales la modernidad se identificó, al que habría que agregar el poder omnímodo de la razón; la democracia como forma de vida; la subjetivación del cristianismo; el afán de lucro y la manipulación de naturaleza por la técnica.<sup>6</sup> Respecto a la democracia como forma de vida, que es una de las realidades que cotidianamente convivimos solo podemos comentar que en la versión liberal –la única legitimada por el ceremonial del poder– ha sido reduccionista, pues, la convirtió en un rito, como tantos otros, que cada cierto tiempo se escenificaba mediante el voto pero sin que éste tuviera mayores repercusiones. De allí que el fenómeno de la abstención se convirtiera en moneda de uso corriente en las prácticas políticas, en particular en nuestra región.

Los descritos someramente fueron algunos de los “sólidos” pilares fundamentales de la modernidad, los motores que movilizaron hombres y energías en procura de un horizonte que se asomaba pletórico de promesas felices, pero que los hechos, las realidades de la cotidianidad, y sobre todo el desencanto de muchos, se encargaron de frustrar.

El panorama descrito a grandes trazos nos sirve de telón de fondo para incursionar en el anchuroso universo de la post modernidad. A estas alturas estamos en condiciones de asomar las primeras observaciones. La postmodernidad, ante la carencia de una denominación unívoca ha debido definirse por negación a una época que tuvo sus momentos de gloria y esplendor, y respecto de la cual, todos, en mayor o menor medida, hemos abrevado en sus aguas. Al examinar con mayor detenimiento a la modernidad, descubrimos que también ella se afinsa en una ne-

gación. En este caso la del orden medieval cuya síntesis de fe y razón –la teología– le permitió una larga vida de diez siglos. La modernidad sustituyó aquélla por una nueva síntesis: razón y ciencia, y sería bien aventurado de nuestra parte arriesgarnos a declarar su defunción, pues, a pesar de sus acerbos críticos, de muchas maneras aún subsiste lo cual no es algo insólito pues bien sabemos que la historia es un continuo. La postmodernidad es un artículo de moda y como toda moda es desechable porque tiene fecha de vencimiento y no lejana en el tiempo. Su mácula estaría en la etiqueta, nada original y demasiado polisémica, considerando que el prefijo *post*, es un eufemismo para el *anti*, porque lo que se dice o afirma es la supuesta superación de la modernidad.<sup>7</sup> No es asombroso entonces que el debate en torno al concepto tenga aún sus brasas encendidas y en su rescoldo se cuezan las más diversas posturas. El tiempo, que decanta las pasiones y aquieta los espíritus, dirá si estamos en presencia de un nuevo ciclo o si solo se trata de desvaríos alucinantes.

Al intentar caracterizar a la postmodernidad encontramos algunos rasgos que saltan a la vista. El primero de todos es que se trata de tiempos de excesos... virtuales.<sup>8</sup> El primero de todos es del lenguaje, abundante, prolífico pero esencialmente signico, es decir, con poco o escaso significado. No puede ser de otra manera cuando las ideas se han agotado, pues, incluso se ha proclamado el fin de las ideologías que no es más que la ideología del fin. Cuando los argumentos son precarios, entonces el disfraz con el que se cubren es el de las palabras, de los signos. Sin embargo, resulta difícil encontrar palabras que valgan, palabras auténticas. El habla se vuelto de plástico, es decir, al igual que ese material, sirve para cualquier uso. Una de las preguntas que asalta a las conciencias a cada instante y que no encuentra respuesta fácil es ¿a quién le creemos?, ¿cuál es la palabra que vale? En el transitar por los caminos de la vida nos encontramos en cada uno de sus recodos con el lenguaje sesgado, artificioso que oculta y enmascara situaciones pero que ha alcanzado tal grado de difusión y penetración en las conciencias que hoy podemos afirmar que hay verdades que mienten.

El segundo exceso virtual es el de la información, copiosa, variada, abundante como una cascada que se nos viene encima sin que logremos asimilarla y mucho menos comprenderla. No puede ser de otra manera si el vehículo predilecto de la información es la TV, que debido a su abundancia de imágenes nos permite “ver”, ser testigos presenciales de los sucesos que se narran que como uno de sus rasgos distintivos tie-

ne a la velocidad. Así, vemos mucho y comprendemos muy poco. Las interdependencias que genera el exceso de información por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, conforman ese singular portento de nuestros tiempos conocido como *aldea global*. Claro está que detrás de cada canal de televisión se encuentra una formidable empresa con ramificaciones en un variado espectro de medios de comunicación, de manera que la noticia en nuestros tiempos es la noticia que a la empresa le interesa.

Sin necesidad de hacerlo manifiesto, los nuevos excesos que se encuentran implícitos en el de la información, son los del espacio y de la historia. El planeta se redujo y nuestro domicilio ya no se sitúa en coordenadas nítidamente demarcadas, sino en la vasta región del universo desconocido y al mismo tiempo cercano. La casa se redujo, el planeta se nos hizo pequeño al extremo de convertirnos en ciudadanos del mundo, o sea, de todo, es decir, de nada, y simultáneamente, la historia se aceleró al ritmo vibrante de las tecnologías de la información y la comunicación. Todo se añeja súbitamente, se vuelve historia o historieta. Tan historia son los Beatles como Yuri Bukoff. No tenemos tiempo de vivir cuando empezamos a envejecer, y así, un joven de 35 años ya no es apto para el trabajo porque la empresa lo considera un “viejo”. Como indicio de la aceleración de la historia, uno de los graves problemas cotidianos sociales que los gobiernos intentan atender, aunque con pocos resultados, es el embarazo de las adolescentes.

Al examinar la historia con el cristal crítico de los instrumentos de análisis de la retórica, se devela que tal como fue concebida por la Modernidad, no pasaba de ser “pura historia”, cuento, relato de carácter heroico, epopéyico, individualista con notorias ausencias de las naciones. Peor aún, la historia solo ha tenido coherencia y racionalidad cuando los vencedores la interpretan. Los vencidos están eliminados de la memoria colectiva.

Un nuevo exceso es el del espectáculo. Puesto que la TV es el gran referente para la mayoría de la población, la garantía de la existencia es aparecer en TV que es el medio que catapulta a la fama o hunde en el anonimato. Un minuto de gloria bien vale cualquier sacrificio. La población, que ha captado la dimensión del impacto televisivo, no tiene ninguna duda al momento de adoptar decisiones efectivas para resolver sus múltiples problemas: cierran una calle o impiden el libre tránsito de las personas hasta que se produzca el enfrentamiento con las fuerzas del orden, que garantiza la presencia televisiva, o bien, si no hay



enfrentamiento, la condición para suspender la acción es que lleguen las cámaras, filmen las imágenes y algunos de los protagonistas sean entrevistados. Se cierra el círculo conflictivo y luego todos regresan a sus mismos sitios y sus problemas, pero se han logrado unos segundos en la televisión. Se entiende porqué muchas respetables personas se prestan para cualquier chanza, humorada o chacota con tal de aparecer en la “tele”. Por eso es que hay políticos estrellas, deportistas estrellas, policías estrellas. Hemos ingresado a una cultura del espectáculo. Sin poder evitarlo se nos viene a la memoria la premonitoria expresión de Mc Luhan: *el medio es el mensaje*.

El nuevo exceso es del ego, es la individualidad elevada a rango axiológico. No es casual que el Liberalismo vuelva en gloria y majestad. He aquí que la paradoja se hace sentir pues, tal como lo señala Savater

... el individualismo puro y duro... es radicalmente debilitador. El individuo quiere “ir a lo suyo” pero resulta que lo suyo no es nada peculiar... sino simplemente algo *particular*, es decir, algo cuyo valor es parte de un Todo, que es quien en realidad, vale y determina globalmente los valores. Lo suyo es lo que cualquiera podría desear en su lugar No tener nada en común con nadie es lo que tiene en común con todos.<sup>9</sup>

Entre las manifestaciones postmodernas de corte súper individualista están las que reivindican la capacidad de elección individual cuestionando las fronteras morales de la modernidad. El elogio del vicio, del amoralismo, de la farándula, se manifiesta en el paso del *cogito ergo sum* al *coito ergo sum*. La cuerpolatría se evidencia en la obsesiva preocupación nutricional.

La discusión entre modernos y postmodernos recién empieza y seguramente se prolongará por largo tiempo. Los argumentos fluirán con la frescura y fortaleza de un manantial. Más, en el caso de América Latina, toda esta tramoya se escenifica y escenificará en los ambientes de vanguardia, en los centros de excelencia, en las academias, en los polos de desarrollo que cada país tiene, ya que las mayorías nacionales, los desheredados de la Tierra, con mucha dificultad, están caminando hacia la modernidad que para ellos funciona como un horizonte, pues mientras más se acercan, la modernidad se les aleja y entonces si para algo les sirve el espejismo de la modernidad, es sólo para caminar. El matrimonio entre los postergados y la modernidad ha sido un amor im-

posible. A pesar de los esfuerzos, no ha podido consumarse y mientras campesinos, trabajadores, gentes modestas se esfuerzan por arribar a la modernidad, resulta que ahora se les escapa más aún pues estaría siendo superada por la postmodernidad. Así se da la gran paradoja de pueblos que viven en nuestros días en condiciones premodernas, es decir, primitivos, elementales, se encuentran en una situación que los europeos especialmente envidiarían: vivir al día, sin preocupaciones por el futuro, sin proyecto, sin complicaciones teóricas, con el mínimo de recursos materiales. ¡Por el hecho de no haberse movido nunca de su sitio en la escala social, habrían llegado antes que nadie, porque la cultura se dio vuelta en si misma!<sup>10</sup> ¿Se trata solo de paradojas de la postmodernidad que mientras el mundo se globaliza y los tejidos sociales se han desdibujado emerjan resistencias desde grupos ancestrales?, ¿estamos en presencia de un fenómeno social novedoso y de envergadura que corresponde a las nuevas identidades que empiezan a copar la escena de los acontecimientos sociales?

Los cuestionamientos que la postmodernidad formula a la modernidad han creado una atmósfera cultural que se hace sentir de muy diversas maneras. Desde luego la sensación de incertidumbre que invade al hombre de hoy no se puede poner en tela de juicio. Los soportes y andamios que le daban a la vida cierto aire de seguridad, están cuestionados y como un *ritornelo* el fantasma de la crisis, la problematización del mundo, la complejidad de las sociedades, los cuestionamientos a las fronteras éticas, las dificultades para lograr sentido de pertenencia mediante la identificación con el lar y la cultura, son todas manifestaciones de un cambio de época y de una época de cambios. La crisis se evidencia en que ninguna interpretación, ninguna gama de acciones posibles, ninguna opción cuenta con la unanimidad. La “verdad” ha estallado y se ha pulverizado en retazos, en trozos dispersos e, incluso, amorfos, que reconstituirla resulta una misión imposible. La proclama post moderna apenas aspira a lograr acuerdos mínimos, consensos circunstanciales, convergencias funcionales. Así, resulta sumamente curioso constatar que los únicos que en medio del océano de incertidumbres cuentan con certezas, sean los economistas neoliberales, dueños de una verdad que al amparo de los intereses de las potencias mundiales, impusieron al mundo. Hoy, con sorpresa y estupor, observamos los efectos de una recesión que golpeará a la humanidad.

En síntesis, la postmodernidad nos ha traído una propuesta lúdica en un mundo donde las alianzas discurren con rapidez y los compromisos

sólidos y duraderos están presididos por el arte de la desaparición, que envueltos en una atmósfera de interrogantes, presagian incertidumbre. Cualquier cosa puede suceder, pero no hay nada que hacer, es la consigna que al parecer los hombres hemos asumido presas de la impotencia ante los acontecimientos, pero también víctimas de la desesperanza, o como dice Bauman, en la actitud del transeúnte que ve el mal, oye el mal y a veces dice el mal pero no hace nada por detenerlo y no porque no quiera, sino simplemente porque no puede, porque teme, porque considera que no siendo él la víctima no hay motivo para intervenir.

El camino fugazmente transitado permite inferir que la tarea educativa es hoy una empresa titánica, un desafío descomunal, tanto, que la pretensión de resolverla sólo desde la educación, desde el ministerio respectivo o con el aporte de los especialistas en el tema resulta vana ilusión, un engaño para crear espejismos.

Puesto que la escuela no vive encerrada en una burbuja de aire, al margen de los conflictos y necesidades del medio, cada una de las situaciones asumidas para intentar describir la postmodernidad tiene su traducción operativa en la praxis escolar. Esta sola perspectiva de trabajo y análisis resulta abrumadora para encontrar “soluciones”. En todo caso, independientemente de los agudos problemas que la escuela debe atender, hay una situación respecto de la cual no se han encontrado cauces satisfactorios para resolverla. Veámosla.

Entradas agotadas es el anuncio que se coloca en las salas de cine o de teatro para señalar que la capacidad del recinto está saturada y que no es posible recibir más espectadores.<sup>11</sup> Sobre la marcha tenemos que buscar alternativas que nos permitan que la velada propuesta para esa noche no se convierta en una frustración ni para nosotros ni para quien nos acompaña. Todo es cuestión de imaginación, pero en cualquier caso siempre habrá una posibilidad que resuelva el inconveniente. Esta ficción, sin embargo, no tiene cabida ni en la escuela ni en la vida, pues, bajo ninguna circunstancia deberíamos colocar un anuncio con ese contenido, porque el niño o el joven que golpea las puertas de la escuela con las entradas agotadas no tiene otra posibilidad, no tiene adonde ir. Y sin embargo, en educación para muchos las entradas están agotadas. ¿No podría ser el fenómeno de la exclusión escolar, de la deserción, del ausentismo, del abandono de la escuela, parte de la tendencia moderna que cultivó el orden, la limpieza y la pureza?, ¿no serán los excluidos parte del ejército de “raros” que afean los paisajes, que rompen la armonía y, en consecuencia, hay que prescindir de ellos?, ¿no estará funcio-

nando en el inconsciente colectivo la necesidad de preservarnos incontaminados?, ¿no seguiremos tratando de preservar nuestra “pureza”?

En nuestro continente los problemas educativos siguen teniendo un fuerte tono de desigualdad social. Con post modernidad o sin ella, la primera tarea es lograr la inclusión de aquellos que hoy están al margen del servicio educativo. Esta situación no necesita de apellidos, ni teorías, ni de expertos, ni de recomendaciones de organismos multilaterales. La escuela sigue siendo, para la población latinoamericana la esperanza en días mejores. Claro está que resulta necesario evitar la tentación egocéntrica que caracteriza a los educadores en general, y a quienes tienen responsabilidades en la toma de decisiones en materia educativa. Creer que es suficiente para garantizar a los escolarizados mejoras en sus condiciones de vida ampliar el servicio educativo, extenderlo al mayor número de niños en edad escolar y a los adultos en general, sigue siendo una ilusión, unas lucecitas que encandilan por unos momentos. Existen suficientes experiencias y antecedentes que muestran que la superación de la pobreza y su carga de limitaciones se vinculan a una estrategia de mayor alcance. El desarrollo económico de una nación es una decisión de orden político que una vez diseñada, para su puesta en funcionamiento requiere de la directa colaboración de los sistemas educativos que en tal caso funcionarán como soporte proporcionado los profesionales, técnicos y mandos medios que se requieran para hacer sustentable el plan. En caso contrario se arriesga una inversión muy alta que es positiva para quien recibe el beneficio de la educación pero que también puede ser frustrante si luego de un ciclo educativo no se encuentran espacios para la inserción laboral. Basta con que miremos el espectro de profesionales en paro forzoso o con empleos disfrazados y subempleos que cada uno de nuestros países tiene. El problema de la educación trasciende las fronteras escolares y se convierte en materia de política pública del Estado nacional.

Si el mundo postmoderno se caracteriza por la incertidumbre, lo es porque las instituciones que tradicionalmente habían servido de contención, de referencia, eran las encargadas de conferir sentido a la vida. Hoy están cuestionadas y se muestran impotentes para ejercer su función. Familia, Escuela, Iglesia, se han deslegitimado y perdido su ascendiente con lo cual los hombres y mujeres más se parecen a una veleta expuesta al viento que a un barco anclado en puerto seguro. Los únicos puntos de referencia que aparecen en el horizonte visible los remiten a sistema tecnológico, a lógica instrumental y al afán de lucro. Lo

cierto es que la educación en tiempos postmodernos debe cruzar una empinada y riesgosa cuesta. En primer término, le corresponde asumir la sociedad de la cual forma parte, y hasta ahora lo ha hecho de manera eficiente. Por ejemplo, la escuela no escapa al exceso de palabras, y con gran inventiva ha caído en lo que Savater llama la “vanilocuencia”. Más grave aún es que todos los sistemas educativos conocidos tienen como meta la “calidad” de la educación. Sin embargo, las dos naciones que mayor preocupación han mostrado por la calidad educativa, Estados Unidos e Inglaterra, muestran disímiles apreciaciones sobre el tema como queda en evidencia en los respectivos informes de las comisiones gubernamentales ad hoc. Mientras que el Informe inglés parte señalando “*mucho es lo que les debemos a nuestras escuelas*”, los norteamericanos comienzan indicando que “*nuestra nación se encuentra en riesgo*”. El tono mesurado y de gratitud que embarga a los británicos es sustituido por la percepción catastrófica de los norteamericanos, síntoma que sobre el significado de la calidad de la educación, hay versiones distintas y hasta encontradas. Tal vez, el exceso de lenguaje que caracteriza a la postmodernidad se manifiesta en la creación de categorías encantadoras como signos, pero irrelevantes como significados. Otro tanto ocurre con la Equidad, que en el campo de la geometría tiene nítida transparencia: es la distancia que hay entre el punto centro de la circunferencia y cualquiera de los de la periferia que siempre tiene el mismo valor. Cuando estas categorías se trasladan al campo de la educación, se convierten en dudosas metáforas, que además, conceptualmente revelan una contradicción insalvable. Toda calidad alude a cualidad, es decir a las notas distintivas y que hacen diferente una cosa de otra. Equidad alude a homogenización, a lo que nivela o hace semejante a objetos diferentes. ¿Cómo se pueden proponer dos políticas educativas que conceptualmente se excluyen mutuamente? Dada la realidad educativa en la región no sería preferible preguntarse ¿inequidad o iniquidad?

Cuando McLuhan premonitoriamente sostuvo *el medio es el mensaje* estaba avizorando la tendencia que luego se impuso a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Curiosamente, y me atrevería a afirmar que se trata de una simple coincidencia, hoy las tendencias educativas insisten en enfatizar los procedimientos antes que los contenidos. Se trata de aprender a aprender, es decir, dominar los medios para alcanzar contenidos en eterna renovación. ¿Simple casualidad o McLuhan se convirtió en pedagogo?

En párrafos anteriores nos referíamos al exceso de ego. Pues bien, tal vez por coincidencia una vez más, la escuela de nuestros días se ha psicologizado y son los psicólogos los que imponen pautas, los que hacen escuela, los que marcan rumbos.

Bien sabemos que la psicología es la ciencia que estudia el “alma de los individuos”, según una clásica definición.

Pues bien, si hoy nuestros profesores o maestros no saben recitar un mínimo repertorio de nociones sobre el constructivismo, sobre el aprendizaje significativo, sobre el aprendizaje cognitivo, es decir, si no mencionan a Piaget, Vygotsky y Ausubel, simplemente están desactualizados, se encuentran “out”, no “in”.

En este contexto resulta muy difícil que las manifestaciones de jóvenes que quieren hacerse oír, que alzan su voz con propuestas originales y “raras” agrupaciones, tengan alguna posibilidad en la escuela. Las agrupaciones juveniles que surgieron hace décadas al calor del rock y que hoy se reconocen en la cultura *hip hop*, que protestan a través del *reggae*, *del punk*, “las nuevas tribus” que harta experiencia tienen para no creer que los jóvenes son el futuro, hacen parte del ancho mundo que la escuela no reconoce, y por el contrario hace esfuerzos por reprimir.

En medio de la corriente turbulenta de la postmodernidad que imprime a la vida velocidad trepidante, que no hay tiempo para nada y, por supuesto, menos para pensar, los especialistas en educación, los docentes, se desviven por el currículo, la programación, la evaluación, los aprendizajes significativos, todo lo cual es altamente positivo. Sin embargo, lo hacen convencidos de que ese es el camino para mejorar la enseñanza, para hacerla eficiente, para responder a las inquietudes de los padres, y probablemente sea así, pero también porque no alcanzan a vislumbrar que cada uno de esos recursos responde a una cierta racionalidad, a una escala de valores, a una ideología y a una ética y que la neutralidad no es su característica esencial.

Frente a los múltiples y complejos desafíos de la postmodernidad, la educación tiene escasas posibilidades, pero debe transitar las que le quedan. Los profetas del desastre anuncian que en poco tiempo la institución escolar deberá preparar su testamento y organizar sus exequias. Las TICS harán que la escuela, los profesores, la administración, entre otras, en la forma actual tiendan a desaparecer. Desde la casa, la oficina o de un cyber café podremos desarrollar un proceso educativo altamente eficiente y de bajos costos. En medio de tanto entusiasmo no está demás una advertencia para prevenir que no siempre la tecnología es un

avance. Por ejemplo, las cámaras de gases del nazismo significaron una mayor eficiencia y economía de costos, pero un severo retroceso ético. En enero de 1989 la Mesa Redonda Europea de los Industriales publicó un informe referido a la educación y la competencia en Europa donde se lamenta la poca influencia que los empresarios industriales tienen sobre las decisiones en educación. Un año después, en 1990 la misma Mesa produjo el documento de trabajo sobre *La educación y la formación a distancia* en el cual se promueve la educación a distancia mediante el empleo de la tecnología y además se pretende *neutralizar* la formación e instaurar un mercado de enseñanza.<sup>12</sup> Desde estas posturas, que corresponden a factores de poder, pasando por los grupos de presión con clara orientación conservadora hasta las tentaciones gubernamentales en Latinoamérica, el mensaje es coincidente: en los términos y formas actuales la educación no puede continuar porque es incapaz de atender a la población que demanda el servicio y no responde a las demandas de una exigente economía. El punto de desencuentro está en que, tal como hasta ahora se ha perfilado, son poderosos intereses económicos los que determinan las políticas educativas que pasan a servir de medio para reforzar una economía y sociedad fundada y marcada por profundas desigualdades.

Ya en el siglo XVI Miguel Montaigne proclamó que *primero hay preparar para el oficio de hombre y luego a los hombres de oficio*. Esta es la tesis que suscribimos en medio del vendaval globalizador y de las tendencias postmodernas. Todos los esfuerzos, todas las energías son necesarias para lograr que nuestras sociedades se sensibilicen y asuman que lo que está en juego en cada proceso educativo es la formación humana. Una formación que no puede descartar la discusión sobre la utopía social de manera de orientar los esfuerzos hacia un mañana generoso para todos los hombres. En este sentido la educación, toda educación, es un proyecto ético, porque es un acto de hospitalidad.

Las preocupaciones asomadas hasta ahora, en general, no son motivo de preocupación para una sociedad postmoderna. Por eso, educar hoy es desafiar a la imaginación, a las estructuras, a los sistemas y no morir en el intento. El desafío no implica ruptura, sino la utilización de los espacios de re-contextualización que cada docente tiene en su aula y con sus estudiantes para ofrecer una versión diferente de la que reciben machaconamente a través de los medios, para dialogar e intercambiar opiniones y experiencias, crecer mutuamente sin necesidad de prescindir de las matemáticas, de la literatura, de las ciencias naturales porque todas

las asignaturas tienen como punto de partida y llegada las experiencias cotidianas, solo que la escuela las ha formalizado tanto que han sido reducidas a meras fórmulas desprovistas de carne, pasión y emoción. Con mayor razón los educadores tenemos que invocar al gran maestro Miguel de Unamuno para proclamar a viva voz que *seguiremos soñando la vida sin matar el sueño, que viviremos el sueño sin matar la vida*.

## **N o t a s**

- 1 En Venezuela, a la universidad también se le conoce como La casa que vence a las sombras.
- 2 El poder de la razón no es gratuito ya que está avalado por los más exponentes de la inteligencia humana: Hegel, Descartes, Pascal, entre otros, son exponentes de la filosofía racional. Al respecto puede examinarse el trabajo de François Châtelet. Un historia de la razón. (1992). Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- 3 Rigurosamente hablando, la idea de progreso tiene una larga y fecunda historia que se remonta a la antigua Grecia. Puede verse el importante texto del historiador británico Robert Nisbet. Historia de la idea de progreso. (1996). Gedisa. España.
- 4 La conocida empresa Nike, fabricante de artículos deportivos ha sido reiteradamente acusada de utilizar mano de obra infantil para la sus productos.
- 5 Jacques Delors. La educación encierra un tesoro.
- 6 Alberto Buela. La postmodernidad. Documento en línea.
- 7 José Benigno Zilli. Lyotard y la postmodernidad. Documento en línea
- 8 Marc Augé. Los no lugares. Espacios del anonimato. Gedisa. Barcelona, 1996.
- 9 Fernando Savater. Entrevista en el periódico El País de España.
- 10 José Zilli Manica. Lyotard y la postmodernidad. Documento en línea
- 11 Zigmunt Bauman. Op. Cit.
- 12 Gerard de Séllys. La Escuela, gran mercado del siglo XXI. Le Monde Diplomatique. La educación no es una mercancía. (2003). Editorial aún creemos en los sueños. Santiago.



## *Entornos virtuales en la formación docente*

---

*Deysy Carolina Ramírez Conde*

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

*carolinarc@ula.ve*

### RESUMEN

El propósito de este trabajo es recoger y sistematizar la experiencia que el programa de formación docente del Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez ha acumulado durante el año 2007-2008 en la preparación de profesionales para el uso adecuado de las herramientas de comunicación, colaboración y evaluación que ofrece la plataforma MOODLE, como Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA), a fin de incursionar durante el programa de formación en una metodología Blended-Learning (BL), la cual se le llama aprendizaje mixto o híbrido, centrado en la modalidad presencial con apoyo en herramientas virtuales. La experiencia se centra en las cohortes I, II y III. Este trabajo, pretende ser una aportación conceptual sobre las ventajas y desventajas del uso de entornos virtuales en la capacitación del profesional que aspira a ingresar al programa de formación docente.

**Palabras clave:** EVEA - MOODLE, Blended-Learning, formación docente

## INTRODUCCIÓN

El programa de Formación Docente de la Universidad de Los Andes, núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, está implementando un curso de capacitación previo al inicio del programa, la experiencia se basa en las cohortes I, II y III comprendidas en el año 2007-2008, este curso está basado en el manejo adecuado de las herramientas de comunicación, colaboración y evaluación que ofrece la plataforma virtual de enseñanza-aprendizaje, propiamente MOODLE, con el objeto de incursionar durante el programa de formación en una metodología Blended-Learning (BL), la cual se centra en actividades presenciales apoyadas en medios virtuales. El trabajo se presenta como una experiencia didáctica, en donde se expone la ejecución del curso, el manejo de las herramientas de comunicación, colaboración y evaluación por parte de los facilitadores y participantes que comparten su tiempo de formación con otras responsabilidades, a fin de preparar al participante para la implementación de las herramientas por parte de los futuros profesores del programa, en las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios, sin dejar de lado la presencialidad.

El trabajo se ordena de la siguiente forma. En el primer apartado se engloba el componente teórico de la experiencia didáctica, se tratan los Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA), Plataforma MOODLE y la modalidad Blended-Learning. El segundo apartado explica la experiencia de la puesta en marcha del curso, proceso de tutorización, manejo de herramientas de comunicación y colaboración, así como el seguimiento del participante y el proceso de evaluación. Y, finalmente, en el último apartado se presentan los resultados e impactos obtenidos por esta acción formativa.

## COMPONENTE TEÓRICO

### ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La introducción de los medios en la universidad supone un cambio en la forma como se desarrolla el acto educativo, todo esto trae consigo nuevas formas de enseñar, aprender, evaluar, dando campo a la introducción de los entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje, siendo estos espacios definidos por CENT\* (2004) como:

Un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje (abreviado EVE/A) es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones.

Lo anterior permite destacar que no importa la modalidad educativa bien sea presencial, a distancia, virtual o, en su defecto, mixta (Blended), los entornos virtuales son todos esos espacios destinados a la generación de cursos virtuales, sitios web, que en conjunto con otras herramientas permiten la comunicación pedagógica entre participantes y facilitadores a fin de llevar de modo efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De allí que como lo plantea Cent (2004)

Un EVE/A sirve para distribuir materiales educativos en formato digital (textos, imágenes, audio, simulaciones, juegos, etc.) y acceder a ellos, para realizar debates y discusiones en línea sobre aspectos del programa de la asignatura, para integrar contenidos relevantes de la red o para posibilitar la participación de expertos o profesionales externos en los debates o charlas.

Lo antes expuesto, deja claro que el aspirante a ingresar al programa de profesionalización docente, a través de EVE/A podrá tener acceso a los materiales inherentes en todos sus formatos, así como a las diversas actividades y herramientas de comunicación a fin de permitir el fomento del trabajo colaborativo, la adquisición de aprendizajes significativos, la interactividad con los medios informáticos y telemáticos y la implementación de herramientas síncronas y asíncronas en la adquisición y construcción del conocimiento.

Por su parte Onrubia (2005) enuncia que al momento de considerar la selección de un EVE/A se debe revisar:

Que el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje que se utilice incluya o no herramientas de trabajo colaborativo, que incorpore

---

\* Centre d'Educació i Noves Tecnologies (CENT) de la Universitat Jaume I (UJI)

herramientas de comunicación únicamente asíncronas o tanto síncronas como asíncronas, que disponga de herramientas de evaluación del aprendizaje de los alumnos de un único tipo o de varios (y los tipos concretos de que se trate), o que permita o no al profesor –y en qué grado y con qué facilidad– personalizar y adaptar las diversas herramientas disponibles, constituyen, sin duda, elementos cruciales para las posibles formas de organización de la actividad conjunta que profesor y alumnos puedan establecer en ese entorno.

De allí, que es importante estudiar las diferentes aplicaciones existentes en el mercado a fin de seleccionar la más adecuada, aquella que permita la distribución de materiales en la mayor cantidad de formatos posibles, de modo que el participante pueda descubrir las bondades de cada entorno y aprovechar al máximo las herramientas y materiales que proporciona tanto para el facilitador como para el participante.

#### PLATAFORMA MOODLE

De acuerdo a los elementos que debe contener un EVE/A, como lo enuncia Onrubia (2005) en el apartado anterior, se consideraron las cuatro características básicas e imprescindibles, que según Sanz, Rojas y Rodríguez (2008: 4) cualquier plataforma debería tener:

- **Interactividad:** “Conseguir que la persona que está usando la plataforma tenga conciencia de que es el protagonista de su formación”. Siempre se debe pensar en un participante activo, que pueda establecer contacto e interactuar con sus compañeros de curso y facilitador, de allí que Moodle ofrece un conjunto de actividades tales como: foros, chat, cuestionarios, diálogos, diarios, que permiten un alto grado de interacción.
- **Flexibilidad:** “Funcionalidades que permiten que el sistema se adapte fácilmente a la organización”. En todo caso se consideró lo adaptativo de Moodle, es decir, por su carácter pedagógico, permite trabajar adecuadamente una asignatura en modo virtual. Sin escapar de la realidad (en cuanto a la modalidad del programa) se pensó en una modalidad mixta centrada en la presencialidad pero apoyada en herramientas a través de las cuales el facilitador implementara actividades y herramientas de comunicación y evaluación en pro de fomentar el uso adecuado de las mismas

en la formación de un docente de acuerdo a las necesidades del siglo XXI, basadas en el uso masivo de las TICs, las inquietudes del participante, las diversas situaciones de aprendizaje con las que se puede encontrar el participantes y las potencialidades de los recursos que se pueden implementar en el quehacer educativo logrando cambios significativos.

- **Escalabilidad:** “Capacidad de la plataforma de funcionar igualmente con un número pequeño o grande de usuarios”. Es de hacer notar que se ha ido incrementando el número de participantes en cada cohorte y se debe analizar el funcionamiento de la plataforma con la participación e interacción del grupo.
- **Estandarización:** “Tener la capacidad de utilizar cursos realizados por terceros, que cumplan con el estándar y por tanto también se garantiza la durabilidad de los cursos y el seguimiento de los estudiantes”. Este es un aspecto bastante importante, ya que se está preparando al participante en un entorno, el cual debe ser familiar y, por ende, muy similar en cada uno de los cursos que los diversos facilitadores realizarán a lo largo del proceso de formación del programa de profesionalización docente.

Una vez analizadas las características del entorno, se decidió trabajar con Moodle, debido a que según Guardenio y Enríquez (2007:5) Moodle, por su facilidad de uso, “hace que sea una herramienta que pueda usarse en cualquier ámbito de educación, con cualquier metodología docente y para usuarios de cualquier nivel”. Es decir, no es necesario preocuparse por la metodología que implementará cada facilitador, sino que el participante conozca cada herramienta que ofrece Moodle, que comprenda la utilidad y finalidad de uso, así como el uso adecuado de cada uno y, sobre todo, pueda llevar a cabo cualquier actividad sin detenerse por desconocimiento o falta de comprensión de la herramienta.

De igual modo para Guardenio y Enríquez (2007: 3) la concepción del proceso de aprendizaje en el que está basado Moodle sigue las siguientes ideas:

- a) El alumno es el responsable de su proceso de aprendizaje:
  - el alumno construye nuevos conocimientos a partir de conocimientos previos.
  - el alumno aprende cuando lee y escucha a su profesor, y cuando manipula, crea, explora e investiga por sí mismo, es

decir, se centra en el constructivismo, el alumno aprende haciendo.

- el alumno aprende si tiene predisposición y está motivado para aprender. Es importante el proceso de innovación y reforma de la educación de pro de incluir herramientas y medios que faciliten la comprensión y adquisición de conocimientos.

b) El profesor es el guía del alumno:

- el profesor es el transmisor de conocimientos y orientador en el proceso de aprendizaje. Debe relacionar al alumno con el material del curso. De allí que el facilitador a través de la plataforma Moodle establece la estructuración del curso (por semanas o temas), los materiales y las herramientas a implementar tanto para la comunicación como para la evaluación, siendo que el facilitador en todo momento está con el participante, evitando el aislamiento o el trabajo individualizado, es por ello que a través de la experiencia se trabajó la tutorización individual o grupal.
- el profesor debe mantener una comunicación fluida con los alumnos. Moodle ofrece herramientas tales como: mensajería instantánea, diálogos, chat, foros que están diseñados para lograr un proceso de comunicación facilitador-participante y participante-participante.
- el profesor debe conocer la disposición y capacidad de aprendizaje de cada alumno para actuar en consecuencia. Los profesores del programa, tienen claro que el participante conoce y utiliza adecuadamente las herramientas de comunicación, colaboración y evaluación que ofrece Moodle.

c) Las personas se forman relacionándose con el ambiente que les rodea y comparando los propios esquemas productos de su realidad con los esquemas de los demás individuos. Muestra de lo anterior se halla en el uso de los foros como herramienta de trabajo colaborativo, así como el trabajo con WebQuest.

La estructura que presentan Guardeno y Enríquez (2007: 3) en el área de trabajo de Moodle, es la siguiente:

TABLA N° 1: ÁREAS DE MOODLE

ESPACIOS DE MOODLE	FUNCIÓN
<p>DONDE SE INSERTA EL DIAGRAMA DE TEMAS</p>	<p>CADA MÓDULO ES INDEPENDIENTE Y ESTÁ INTERRELACIONADO CON LOS DEMÁS, LO QUE PERMITE LA LIBERTAD DE NAVEGACIÓN. ESTE ESPACIO CONTIENE LAS HERRAMIENTAS ADECUADAS PARA LA EDICIÓN:</p> <p>CREAR RECURSOS, ACTIVIDADES, BORRAR, OCULTAR CONTENIDOS. ADEMÁS PERMITE,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LA INTEGRACIÓN DE DIFERENTES TIPOS DE MATERIALES (DIFERENTES FORMATOS</li> <li>• LA POSIBILIDAD DE ACCESO A CUALQUIER RECURSO DISPONIBLE EN INTERNET.</li> <li>• LA ELABORACIÓN DE CUESTIONARIOS Y ENCUESTAS.</li> </ul>
<p>ESPACIO PARA LA TUTORÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CALENDARIO QUE FUNCIONA COMO UN TABLÓN DE ANUNCIOS O AGENDA DE ACTIVIDADES</li> </ul>
<p>ESPACIO PARA LA COMUNICACIÓN GRUPAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CORREO ELECTRÓNICO PARA LA MENSAJERÍA INTERNA DEL CURSO</li> <li>• CHAT: PERMITE EL DESARROLLO DE DEBATES EN TIEMPO REAL.</li> <li>• FORO: UTILIZADO PARA DEBATES ASÍNCRONOS.</li> </ul>

FUENTE: GUARDEÑO Y ENRÍQUEZ (2007: 3)

En función de las características de Moodle, así como de los espacios que ofrece, los recursos y actividades, se hace necesario especificar al lector en qué términos se trabajó la modalidad blended-learning, de allí que a continuación se explica el término.

### BLENNED-LEARNING

Las experiencias de aprendizaje no se restringen al aula, sino que se integra a todo el campo de experiencia del aprendiz; no debe estar circunscrito a un tiempo y espacio determinado, ya que incursionan en diversas actividades (trabajan en otros estados), y debido a que se encuentran en el programa de profesionalización docente con experiencia en el campo de la educación, se pensó en una modalidad en la cual el estudiante que trabaja pueda tener acceso en cualquier momento, hora, día, lugar a los materiales de las asignaturas, a una oportuna y eficaz tutoría telemática por parte del facilitador, a una comunicación tanto offline como online con sus compañeros de curso así como con el facilitador, pero que al mismo tiempo tenga actividades presenciales, donde exista ese contacto cara a cara.

En concordancia con Coaten (2003) “which combines face-to-face and virtual teaching”, blended learning es aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la virtual. Todo esto es ratificado por Legañoa y Madera (2004), ya que para ellos esta nueva modalidad funde lo presencial con lo virtual en la búsqueda de soluciones a las necesidades de formación actuales.

Según estos autores, ambas modalidades se combinan en el blended learning con la finalidad de que el estudiante desarrolle habilidades tan importantes para su vida futura en esta sociedad como son, entre otras:

- Buscar y encontrar información relevante en la red
- Desarrollar criterios para valorar esa información, poseer indicadores de calidad.
- Aplicar información a la elaboración de nueva información y a situaciones reales.
- Trabajar en equipo compartiendo y elaborando información.
- Tomar decisiones con base en informaciones contrastadas.
- Tomar decisiones en grupo.

Así mismo Legañoa y Madera (2004) plantean que “para la implementación de esta modalidad es preciso trabajar con plataformas tecnológicas, conocidas también como Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje”, de allí la fusión de los EVE/A con la plataforma Moodle para la implementación de la modalidad Blended-Learning.

## DISEÑO, DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DEL CURSO

Según Martínez (2004) tomado de Legañoa y Madera (2004), todo curso basado en la modalidad Blended-Learning, debe considerar lo siguiente:

qué parte de un curso debe ser presencial y qué parte virtual, qué parte puede ser de autoaprendizaje y qué parte tutorizada, qué parte sincrónica y qué parte asincrónica, que papel deben jugar el facilitador presencial y el tutor virtual, si merece la pena o no diseñar píldoras, casos, simulaciones, ejercicios, tutoriales, dónde situamos actividades individuales y actividades en grupo, dónde situamos foros de discusión que recopilen pero también generen conocimiento, cómo organizamos este conocimiento,



como diseñamos las comunidades de aprendizaje o de práctica...  
qué tecnologías y recursos podemos utilizar...

Es por ello, que a continuación se detallan los objetivos, contenidos, metodología, herramientas y recursos, y el sistema de evaluación del curso

## DISEÑO DEL CURSO

En el diseño del curso se consideró la tríada presentada por Henríquez (2006) quien precisa que “todo curso diseñado para la modalidad híbrida debe partir de un diseño pedagógico (el modelo didáctico), seguido de un diseño tecnológico y, por último, de un diseño institucional tal como se presenta en la Figura 1.

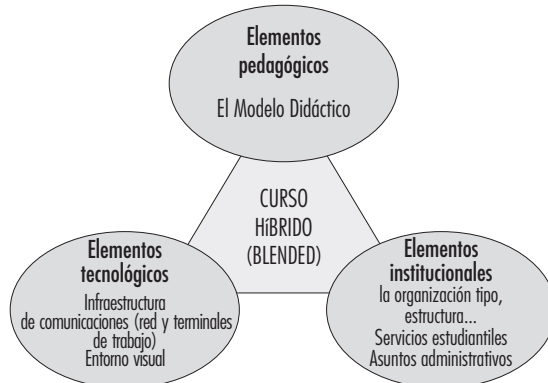


FIGURA 1: PILARES PARA EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN EN MODALIDAD HÍBRIDA.

La tríada presentada representa los elementos pedagógicos basados en el modelo didáctico; el elemento tecnológico en la plataforma a utilizar; y el elemento institucional centrado en la universidad, en nuestro caso la ULA-Táchira.

## DISEÑO PEDAGÓGICO

### Enfoque conceptual del curso

El curso “Manejo Tecnológico de la Plataforma Moodle” introduce, desde una perspectiva práctica y poco formalista, los conceptos comprendidos en la aplicación necesarios en la formación de un profesional para

el uso efectivo y apropiado de los recursos y herramientas que ofrece la plataforma durante un proceso de investigación y aprendizaje autodirigido, con la orientación del profesor a través de actividades presenciales y virtuales bajo la modalidad Blended-Learning (BL). En este sentido, los materiales pretenden presentar una visión pragmática y aplicada de los conceptos orientados hacia un proceso de investigación con apoyo en los medios informáticos y telemáticos al servicio de la educación.

### **Relación con el resto del plan de estudios**

Para llegar a un correcto aprendizaje, es necesario disponer de una pequeña base de conocimientos en cuanto al manejo básico de un computador. Existe una clara relación con las unidades curriculares propias del plan de estudios, debido a que en su mayoría tanto el facilitador como el participante hacen uso de los medios informáticos y telemáticos, para el logro de los objetivos planteados. No hay que olvidar que los entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje son una herramienta que será tremendamente útil en muchos campos de actuación.

### **OBJETIVOS**

#### **Objetivo general**

Dotar al estudiante cursante de los elementos teóricos conceptuales y teóricos instrumentales para el uso adecuado de las herramientas de comunicación, colaboración y evaluación de la plataforma MOODLE en el campo educativo e investigativo

#### **Objetivos específicos**

##### **Unidad temática I: Entorno e interfaz de Moodle**

- Conocer la plataforma Virtual de Enseñanza-Aprendizaje MOODLE
- Realizar el proceso de registro y matriculación en la plataforma.
- Modificar el perfil del participante.
- Diferenciar los elementos de la interfaz gráfica de usuario de la plataforma MOODLE.

##### **Unidad temática II:**

##### **Herramientas de comunicación y colaboración Moodle**

- Desarrollar una sesión de chat en conjunto con una consulta sobre un tema de investigación relacionado con MOODLE.

- Efectuar el proceso de retroalimentación sobre un tema publicado a través de una herramienta de colaboración.
- Elaborar el glosario del curso sobre terminología de Moodle.
- Realizar registro de la experiencia en el diario digital cada vez que realice alguna actividad.
- Generar diálogos con participantes y facilitador acerca de MOODLE.

### **Unidad temática III: Evaluación en Moodle**

- Conocer las herramientas de evaluación en MOODLE
- Manejar efectivamente los cuestionarios de autoevaluación.
- Conocer los tipos de preguntas que se pueden manejar en un cuestionario de MOODLE.
- Desarrollar la evaluación en línea sobre MOODLE.

### **Unidad temática IV: Herramientas adicionales**

- Elaborar una presentación de PowerPoint en función de un tema de investigación relacionado con el uso de la plataforma Moodle en la Educación.
- Subir tareas realizadas fuera de línea.
- Emplear las WebQuest como estrategia de aprendizaje colaborativo.
- Elaborar WebQuest para un tema de la asignatura que imparte en una institución educativa en función a sus estudiantes.

## **CONTENIDOS**

### **Unidad temática I: Entorno e interfaz gráfica de Moodle**

Introducción. Definición. Características. Ventajas y desventajas. Registro en el sistema. Manejo de contraseñas. Matriculación. Interfaz gráfica. Participantes Manejo del perfil. Mensajería instantánea. Manejo de la personalización del usuario.

### **Unidad temática II: Herramientas de comunicación y colaboración**

Tipos de comunicación. Consulta. Manejo del chat. Manejo del foro. Manejo de diálogos en Moodle, creación del diario digital. Publicación de términos en el glosario. Normas para el uso adecuado de las herramientas. Proceso de retroalimentación.

### **Unidad temática III: Evaluación en Moodle**

Tipos de evaluación. Evaluación en línea y fuera de línea. Cuestionario. Tipos de cuestionario. Elementos de un cuestionario. Tipos de preguntas y formas de respuesta. Manejo de calificaciones.

### **Unidad temática IV: Herramientas adicionales**

**Microsoft PowerPoint:** Microsoft PowerPoint. Descripción del entorno de trabajo. Elementos de una presentación. Introducción, edición y formato de los elementos que componen una presentación. Uso de los Asistentes de Apariencia. Efectos en una presentación: transición entre diapositivas, progresión del texto, animación de los elementos de una diapositiva. Herramientas de visualización de una presentación. Uso de patrón. Uso de hipervínculos. Reglas generales para la elaboración de presentaciones

**WebQuest:** Fundamentos teórico-pedagógicos que sustentan esta estrategia. Estructura de las WebQuest. Análisis comparativo de WebQuest en español. Su utilización en las diferentes áreas curriculares.

## **METODOLOGÍA**

El curso se trabaja con un enfoque teórico práctico, los alumnos realizan una guía de trabajos prácticos en la que serán protagonistas y obtendrán las conclusiones correspondientes afianzando así los conocimientos adquiridos. En todo momento se tratará de motivar al participante presentando situaciones problemáticas de su interés. Se hará un uso eficiente de las nuevas tecnologías para de este modo explotar las potencialidades que los medios nos ofrecen para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el entorno virtual del curso <http://davinci23.tach.ula.ve/moodle>, el participante encontrará indicaciones útiles acerca de cómo planificar el estudio de cada módulo y de cómo afrontar la resolución de las Pruebas de Evaluación Continua. Junto con tales indicaciones, se encontraran algunas actividades a desarrollar dentro y fuera de clase, así como recursos en línea y materiales de apoyo.

La asignatura requiere de un ritmo de estudio constante a fin de ir adquiriendo las diferentes habilidades y destrezas en cuanto al manejo eficiente de las herramientas. Por tal motivo, se recomienda que participe de la evaluación continua (ver apartado siguiente), lo cual permitirá: (1)

regular el proceso de adquisición de objetivos, y (2) obtener una calificación que tendrá su peso en la nota final.

## EVALUACIÓN

La evaluación del curso se efectuó a través de actividades de tipo individual y grupal dependiendo de la herramienta (ver tabla N° 2).

TABLA N° 2: PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

TEMA	CONTENIDO	%	EVALUACIÓN
1	ENTORNO E INTERFAZ GRÁFICA DE MOODLE	10% 10%	MATRICULARSE EN EL CURSO EN EL LAPSO MENSAJERÍA INSTANTÁNEA ACTIVIDAD N° 1: CREACIÓN DEL PERFIL (ACTUALIZACIÓN DE FOTO)
2	HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN	5% 10% 10% 10%	MANEJO DE CONSULTA, CHAT, FORO, DIALOGO, GLOSARIO Y DIARIO. ACTIVIDAD N° 2: ELABORACIÓN DEL GLOSARIO ACTIVIDAD N° 3: MANEJO DE CONSULTA Y EVALUACIÓN EN CHAT. ACTIVIDAD N° 4: MANEJO DE DIÁLOGOS Y ESCRITURA EN EL DIARIO DIGITAL
3	EVALUACIÓN EN MOODLE	5% 10%	CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN ACTIVIDAD N° 5: EVALUACIÓN EN LÍNEA
4	HERRAMIENTAS ADICIONALES	10% 10% 10%	ACTIVIDAD N° 6: ELABORACIÓN DE PRESENTACIONES. ENVÍO DE TAREA EN LÍNEA ACTIVIDAD N° 7: ELABORACIÓN DE WEBQUEST. APLICACIÓN WEBQUEST Y PUBLICACIÓN DE RESULTADOS EN FORO.

## DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN

### Diseño tecnológico

Se centra en el desarrollo del curso en la plataforma virtual de enseñanza aprendizaje, se trabajó el diseño del curso directamente en la plataforma, seguido del montaje de los objetos de aprendizaje así como la selección y generación de herramientas de comunicación y colaboración, y por último los objetos de evaluación.

Se trabajó con el servidor de la ULA núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, ubicado en la siguiente dirección: <http://davinci23.tach.ula.ve/moodle> dentro de la categoría CEFADET, tal como se presenta en la Figura 2:

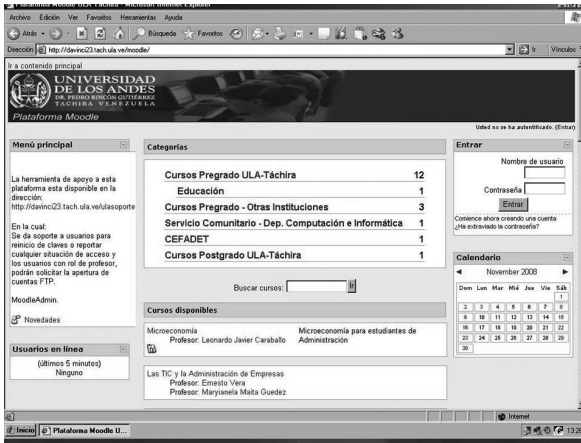


FIGURA 2. PLATAFORMA MOODLE.

Inicialmente, es necesario destacar la estandarización de las pantallas de la plataforma MOODLE, se trabajó la estructura por temas, en la cual se presentan cuatro unidades temáticas tal como se explicó en el diseño pedagógico.

### Montaje de los objetos de aprendizaje

A continuación paso a detallar los objetos de aprendizaje que contiene cada tema en el curso virtual:

**Tema 0 “Introducción al curso”:** Es tomado como tema inicial, en el cual se manejó un foro general para publicar tanto dudas como anuncios con respecto al curso, el tema anuncios se emplea como cartelera virtual, de igual modo se presenta la planificación del curso estructurado por semanas y temas, así como las actividades y sistema de evaluación.

**Tema 1 “Plataforma Moodle”:** En este tema se trabajaron apartados tales como:

- **Actividades:** Se planteó una página web en la cual se dan indicaciones del tema, objetivo, en qué consiste, tipo de actividad y lapso de ejecución. La actividad planteada para esta unidad se centra en la modificación del perfil y personalización a través de la foto. Tal como se presenta en la Figura 3
- **Materiales complementarios:** presenta enlace a documentos en formato .pdf y .doc, sobre la plataforma Moodle todos orientados desde el punto de vista del estudiante, manuales, tutoriales, entre otros, todos accesibles para ser guardados y posteriormente impresos.

- Recursos en línea: Se manejan enlaces a recursos web sobre presentaciones de Moodle, videos de Moodle, sitios de Moodle, entre otros.

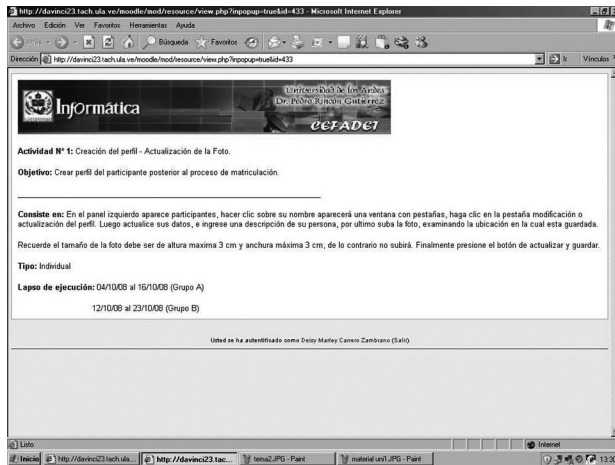


FIGURA 3: PANTALLA DE ACTIVIDAD.

**Tema 2 “Herramientas de Comunicación y Colaboración”:** En este tema se trabajaron apartados tales como:

- Actividades: se le presentan al estudiante tres actividades, la actividad etiquetada como N° 2 se basa en la creación del glosario; la actividad N° 3, se centra en la consulta y realización del chat, y la actividad N° 4, en la escritura en el diario digital, dejando registro de su experiencia en el desarrollo de cada actividad y el manejo de diálogo con los participantes.
- Materiales complementarios: el estudiante encontrará material referido a pautas y normas para el manejo del chat y foro. Documentos .pdf sobre las herramientas de comunicación en Moodle.
- Recursos en línea: enlaces a sitios web sobre las herramientas de comunicación, así como diccionarios virtuales, digitales y enciclopedias a fin de ayudar en la búsqueda de términos para el glosario. Referencias a buscadores para la elaboración del ensayo.
- Herramientas de comunicación: dentro de las herramientas se tratan la consulta y el chat.
- Herramientas de colaboración: se trabajaron el glosario y el foro del ensayo.

**Tema 3: “Herramientas de evaluación”:** En este tema se trabajaron apartados tales como:

- Actividades: se le presenta al estudiante la actividad N° 5 en la cual se le indica al participante que debe efectuar la evaluación en línea.
- Materiales complementarios: el estudiante encontrará guías y tutoriales en formato .doc y .pdf sobre los tipos de evaluación y los cuestionarios en Moodle.
- Recursos en línea: se manejan enlaces web a sitios sobre los temas de Moodle a fin de que el estudiante se prepare para la evaluación sobre actividades, evaluación y seguridad en moodle.
- Herramientas de comunicación: se le presenta al estudiante la herramienta de chat para dudas sobre el tema.

**Tema 4: Herramientas complementarias:** En este tema se trabajaron apartados tales como:

- Actividades: se presentan dos actividades: (a) Actividad N° 6: Elaboración de una presentación de PowerPoint y envío de tarea; y (b) Actividad N° 7: Elaboración de una WebQuest y aplicación en su ámbito docente.
- Materiales complementarios: recursos en formato .pdf sobre WebQuest y pautas para la elaboración de presentaciones.
- Recursos en línea: enlaces web de WebQuest, páginas sobre WebQuest.
- Herramientas de comunicación: foro para la publicación de la experiencia en la elaboración y aplicación de la WebQuest.
- Herramientas de colaboración: aparece el enlace a la WebQuest del curso, en el cual el participante encontrará las pautas para la actividad.

### **Implementación**

El curso se ha implementado en la totalidad de los estudiantes aspirantes a ingresar en cada cohorte del programa de profesionalización (ver Tabla 3):



TABLA 3. GRUPOS DE TRABAJO

COHORTE	Nº ESTUDIANTES
I	62
II	80
III	88
TOTAL	230

Su aplicación consiste en un proceso de creación del usuario por parte del participante en el cual se suministra nombre de usuario y contraseña, seguidamente el estudiante se matricula en el curso para posteriormente modificar su perfil y de este modo personalizar su cuenta en el curso.

Luego, el estudiante durante un lapso de cuatro semanas comienza a interactuar semanalmente con cada unidad temática, desarrollando cada una de las actividades y evaluaciones asignadas. En cada sesión presencial el facilitador orienta el participante sobre el uso adecuado de cada herramienta así como guía en el desarrollo de cada actividad, a fin de que pueda recrear en clase la actividad en modo de práctica.

El participante tiene acceso a sus calificaciones en conjunto con el porcentaje y el comentario por parte del facilitador.

Cada estudiante tiene un espacio de quince (15) días para efectuar cada actividad de modo que él mismo pueda decidir el tiempo que le dedicará a cada una y el día en el que la desarrollará.

Resultados e impacto del curso en los participantes del programa de formación docente

La experiencia a lo largo de estas tres (3) cohortes ha sido muy positiva porque a medida que van pasando las sesiones de clase se intensifica la actividad y, por ende, el trabajo del participante, se pudo notar el entusiasmo e interés de cada uno por aprender e, incluso, por cumplir con cada actividad.

Dentro del manejo de las herramientas de comunicación, se presentó un trabajo colaborativo multidisciplinario a través de la WebQuest, ya que los participantes manifiestan que fue muy interesante la aplicación de la misma con sus estudiantes, y del mismo modo la integración de diversos profesionales a fin de generar una WebQuest que englobara un poco de cada área, debido a que cada sección de cada cohorte está integrada por diferentes áreas de trabajo.

La experiencia a través del chat deja entrever que el estudiante (por medio del registro guardado de las sesiones anteriores) presenta temor inicial, pero luego cuando está en proceso realiza efectivamente la dinámica de trabajo, siguiendo correctamente las pautas para su uso, como es el caso del indicativo de la persona a la cual se dirige (por ser una sala de uso común y pública), así como los puntos suspensivos para indicar continuación de su respuesta.

En lo que se refiere a la evaluación en línea, más del 75% demostró un conocimiento suficiente de acuerdo a la calificación obtenida, es decir obtuvieron calificaciones iguales o superiores a 15 puntos, en una escala del 1 al 20.

En términos generales según el grado de participación y uso de los recursos obtenidos a través del informe de actividades de cada participante, se puede afirmar que a través del curso se logró en un 83,33% un uso adecuado de las herramientas de comunicación y colaboración.

## *Bibliografía*

- CENT. (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume*. Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la Universitat Jaume I in collaboration with the Servei d'Informàtica and the Gabinet Tècnic del Rectorat. Creative Commons, California 94305, Consultado en noviembre 2006 en [http://cent.uji.es/doc/eveauji\\_en.pdf](http://cent.uji.es/doc/eveauji_en.pdf)
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, 69. 6 de octubre de 2003. Consultado el 20 de enero de 2007 en <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>
- Guardañó, G y Enríquez, M. (2007). *MOODLE: una herramienta libre para la formación de usuarios virtual en la biblioteca de la Universidad de Málaga*. Universidad de Málaga. España. Consultado 16 de octubre de 2008 en <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>
- Henríquez, M. P. (2006). *Diseño y evaluación de cursos universitarios en modalidad híbrida: caso de la "Asignatura Periodismo Digital" en la Universidad de Los Andes*. Universidad de Los Andes Táchira. Venezuela.
- Legañoa, M. y Madera M. (2004) *Blended Learning o modalidad híbrida en la capacitación de docentes*. Universidad de Camagüey, Cuba. y Universidad APEC, República Dominicana. Consultado el 19 de febrero de 2007 en <http://fgsnet.nova.edu/cread2/pdf/Legañoa.doc>
- Onrubia, J. (2005, Febrero). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Consultado el 9 de febrero de 2005 en <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Sanz, J., Rojas, M. y Rodríguez, M. (2008). *Plataforma Moodle del I.E.S. Manuel De Falla. Experiencias con la plataforma Moodle*. CEP Granada. Consultado el 11 de septiembre de 2008 en <http://www.cepggranada.org/~inicio/formacion/iiencuentroggtt/comunicaciones/g007.pdf>



# ***Enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de formación ciudadana***

***Ruth Elena Quiroz Posada***\*

*Universidad de Antioquia, Colombia.*

*rquiroz2412@yahoo.es*

## **IDEA INTRODUCTORIA**

La intencionalidad con la que parte este capítulo es establecer algunas relaciones entre cultura política y sus tradiciones en Colombia, corrientes pedagógicas y enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de formación ciudadana. En una primera instancia, se requiere articular las características del contexto social e histórico a las tradiciones políticas del país y relacionarlas con las corrientes pedagógicas contemporáneas; en una segunda instancia, a asumir una posición con respecto a lo que comprendemos por enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de formación ciudadana y a optar por una definición de “Formación ciudadana” que beneficie el proyecto de investigación en ejecución<sup>1</sup> y, por último, establecer algunos puntos para reconstruir un área emergente.

## **LA CULTURA POLÍTICA ARTICULADA A LAS CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO**

Para cada tipo de cultura política en Colombia podría establecerse una corriente pedagógica que explicita una Didáctica de las Ciencias Socia-

---

\* Doctora en ciencias pedagógicas, profesora asociada del programa de la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Coordinadora del grupo de investigación COM-PRENDER, Didáctica de las Ciencias Sociales y Nuevas Ciudadanías y miembro activa de la Red Interuniversitaria e Iberoamericana de Educación, Ética y Ciudadanía -RIIEEC-. E-mail: rquiroz2412@yahoo.es

les y más claramente la intención de formación ciudadana propia de cada momento social e histórico. Al respecto, López de la Roche (1993), identifica el bipartidismo y el Frente Nacional como las coyunturas más influyentes de la cultura política de Colombia, en la que se evidencia la tradición cívico-religiosa, la tradición liberal, la tradición republicana y la cultura política crítica. Tradiciones estas que cuentan con sus definiciones, contenidos y discursos propios.

En el siglo XIX en Colombia, Gómez y otros (citados por Díaz y Quiroz, 2005) exponen que en el orden de lo social y de lo económico, este siglo decimonónico se caracterizó por una economía incipiente basada en labores artesanales, manufactureras, agropecuarias y mineras, escasamente tecnificadas y con un nivel lento de producción, por la existencia de débiles núcleos comerciales y por un lento crecimiento de las actividades relacionadas con las construcciones y el transporte. Asimismo, por la fuerte incidencia del catolicismo en la actividad educativa en el marco de una sociedad constituida fundamentalmente por dos clases sociales; circunstancias que no favorecieron la consolidación económica nacional.

Herrera (2004) asume que el discurso político en este momento histórico es la tradición *Cívico-Religiosa* la cual es generada desde la Iglesia católica, elaborando unos postulados político-culturales representados en comportamientos cívicos, teniendo en su base los valores religiosos; este discurso permea la *Pedagogía Tradicional*<sup>2</sup>, la cual reunió dos fundamentos: la formación de hábitos morales y la formación de un sujeto útil a la sociedad, según el lema “educar para obedecer”.

El ideal de formación estaba representado por la moral, la virtud, la subordinación y, por supuesto, la obediencia, logrados a través de un estricto control de la enseñanza por parte de la Iglesia y con el apoyo del Estado. El interés de la instrucción se centró en aprender a leer y a escribir, como condición para el ejercicio de la libertad política -fundamentalmente el acceso al voto- así como en los contenidos propios de la evangelización y las costumbres cristianas, en las que el ciudadano, más que un actor político, está formado en actitudes y en atributos cercanos a la virtuosidad y al patriotismo.

Al finalizar el siglo XIX otras fueron las demandas económicas, políticas y sociales que se le hicieron al país y las que antes fueran estrechas relaciones entre la Iglesia y el Estado dieron paso a la separación y a la consiguiente delimitación de sus poderes respectivos. A comienzos del siglo XX la Iglesia se debió sujetar al Estado y aceptar alianzas con él, encargándose de la educación privada.

Según Gómez, Gómez y Urrego. (1982), la situación general de Colombia, en la primera década del siglo XX, continuaba con una estructura económica con base en las labores agropecuarias y mineras, ambas de carácter primitivo y rudimentario heredadas del siglo anterior; asimismo, la producción artesanal y las fábricas manufactureras contaban apenas con visos de desarrollo. La situación social se caracterizó por las numerosas guerras civiles que condujeron a un estado de inseguridad en el territorio nacional. El estado se volvió educador como parte de una estrategia de poder en el marco del paradigma nacionalista (Álvarez, 2008).

En esta época se evidenció en Colombia la necesidad de modernizar el sector productivo, básicamente con la implementación de los procesos de industrialización, idea apoyada por la clase alta, germen del sector burgués naciente que acreditaba la introducción del capitalismo al país. Hurtado (2003) propone que la cultura política que representa mejor este momento histórico, es la *Tradición liberal*, la idea de patriotismo no tuvo una línea de continuidad en la idea de nación que emergió en el siglo XX, ya que se presenta una visión euro centrista basada en la razón, el universalismo y el individualismo, y donde lo público, así mismo como los partidos políticos, el debate electoral y el parlamento son más institucionales que sociales; en esta tradición, la Ley y el Estado median y regulan la relación con el ciudadano; se plantea la interacción social como la búsqueda del equilibrio entre el cumplimiento de las obligaciones de carácter colectivo y la preservación de la autonomía individual; se enfatiza en la homogenización y en el orden social en la que los deberes y derechos son inmodificables.

Para la tradición liberal la forma de representación política enfatiza en los procedimientos electorales, delegando a los representantes de cada partido ciertas responsabilidades y acciones políticas para con el colectivo e incidiendo en las características que un individuo debe tener para ser ciudadano participativo movido por sus intereses sociales.

El ciudadano liberal se forma como un sujeto portador de derechos individuales que participa de una pluralidad de relaciones de pertenencia. Se propone la formación ciudadana centrada en desarrollar individuos de tal manera que cumplan con los requisitos de trabajadores productivos y participativos a nivel electoral, cuyo propósito último es la búsqueda del progreso económico. En esta tradición se establecen niveles de cultura y de desarrollo político del comportamiento, y la enseñanza de la formación ciudadana se comprende como un proceso de

instrucción, de desarrollo y de socialización. Este discurso político fue promovido en la *Pedagogía activa* como ideal de formación.

La Pedagogía activa, asumía como criterio o norma para valorar el conocimiento y la formación de los sujetos, el pragmatismo, es decir “lo útil y productivo” a los intereses económicos de la sociedad naciente en correspondencia con la primera fase de industrialización del país, debía ayudar a forjar una identidad ligada a la participación y conciencia del pueblo, a través de sus líderes. Las ideas positivistas y empiristas sobre la experiencia como fuente de conocimiento fueron la sustentación teórica de la nueva corriente pedagógica y anuncia una respuesta formadora de líderes desde la Escuela nueva.

La Escuela nueva facilitaba a los estudiantes aprender nociones éticas y técnicas, su aparición en el contexto colombiano tuvo su expresión más directa con la Fundación del Gimnasio Moderno<sup>3</sup> en donde se asumía la escuela como una pequeña sociedad, regida por la disciplina de la autoconfianza y por la autorregulación del estudiante mediante el trabajo colectivo.

La segunda mitad del siglo XX se caracterizó porque la base de producción y la agricultura continuaban siendo explotadas de manera rudimentaria, lo cual precipitó una crisis económica y, con ello, el cierre de pequeñas industrias, lo cual ahondó el desempleo. Se aumentó la guerra entre los partidos políticos y el inconformismo social y económico de las clases populares.

Por esta época se restablecieron y aclararon las relaciones a través de modificaciones y actualizaciones realizadas al concordato entre la Iglesia y el Estado. La enseñanza de la técnica y las artes manuales se asumieron como vitales, la escuela se asumió como el espacio de preparación para la fábrica con la figura de los talleres escolares. El panorama económico se rige por la segunda fase de la “industrialización sustitutiva”, orientada a la producción de bienes intermedios, aumentándose las empresas transnacionales (Gómez et al. 1982, citados por Díaz y Quiroz, 2005).

Por otra parte, la cultura política de la *tradición republicana* en Colombia asume lo público como un lugar de comunidad que comparte el respeto por las tradiciones y las pertenencias, reproduciendo referentes culturales hegemónicos como la ideología, los medios de producción y las relaciones sociales. El discurso político que estructura la tradición republicana propone dos modelos de ciudadanos:

1. El modelo de ciudadano como *republicano patriota*, el cual es un sujeto provisto por un conjunto de valores individuales que



pueden ser moldeados para integrarlo al sistema como una “... forma de identidad común construida a partir de un conjunto de expectativas recíprocas y bienes comunes, esto es, normas costumbres y convivencias sociales enraizadas en prácticas y significados compartidos” (Hurtado, 2004: 26).

2. El modelo de ciudadano como *el republicano cívico*, respetuoso del orden jurídico, que asume la responsabilidad de los funcionarios públicos, la participación democrática y la protección de los derechos individuales.

Emergió la idea de despolitización de la vida nacional, con lo cual se fortaleció el discurso de la tecnocratización. Este discurso político se corresponde con la *Pedagogía de la Tecnología Educativa*, asumiendo la formación ciudadana como: “...pertenencia activa en la vida pública, lo que supone niveles educativos de información y de formación” (Hurtado, 2003: 24).

*La Pedagogía de Tecnología Educativa* se caracterizó por modificar y modelar la conducta productiva y lograr una adaptación a los nuevos productos de la revolución técnica y del consumo. La educación asumió el aprendizaje como un conjunto de respuestas inducidas, con un mínimo nivel de conciencia, se despolitizaron las Ciencias Sociales. Se apostó a una formación básica científica y humanística, requerida para capacitar en diferentes sectores ocupacionales alrededor de la industria colombiana; sin embargo, algunos movimientos sociales, fundaciones y organizaciones no gubernamentales continuarían en un proceso de resistencia en la búsqueda de nuevas pedagogías. La época del desarrollismo comenzó a desdibujarse posteriormente y se realizaron debates en torno al tema de las soberanías.

Hacia finales del siglo XX, el proceso modernizador de la educación, la globalización económica y las guerras intestinas que han deteriorado la calidad de vida de la población colombiana, han requerido de una cultura política diferente de las tradicionales, que reconozca culturas diversas, asuma una perspectiva social, que conciba lo público como heterogéneo y discontinuo, y proponga esferas públicas para el accionar y para la emancipación.

La Cultura Política Crítica asume la cultura como una dimensión simbólica de significados y de prácticas sociales informales, prestando especial atención en cómo los actores usan la cultura para comprender sus acciones en las esferas sociales, económicas y políticas, lo cual im-

plica tener conocimiento sobre formas locales de convivencia, de decisión y de valoración y de las relaciones del sujeto con la autoridad, los recursos y el poder. Para fines investigativos se retoma la definición de Cultura política crítica que presenta López de la Roche (1993):

El conjunto de conocimientos, sentimientos, representaciones, imaginarios, valores, costumbres, actitudes y comportamientos de determinados grupos sociales, partidos o movimientos políticos con relación al funcionamiento de la acción política en la sociedad, a la actividad de las colectividades históricas, a las fuerzas de oposición y a la relación con el antagonista político.

Desde este discurso político se conciben los intereses colectivos como producto de las relaciones sociales, mediados por significados comunes, planteando la existencia de “culturas políticas” en un contexto histórico determinado promoviendo formas de organización y estrategias de acción. Crea importancia a las nociones de conflicto, lucha y resistencia, combinando estudios etnográficos con estudios culturales. Los teóricos de esta tradición han tratado de demostrar que los mecanismos de reproducción social y cultural son parcialmente realizados, nunca son completos porque siempre se encuentran con elementos de oposición tanto individuales como colectivos.

Esta tradición permea la *Pedagogía crítica* en la que se asume la formación ciudadana desde un sujeto activo, social y crítico; se fundamenta en el derecho a participar en la gestión de la sociedad, proponiendo la identificación de intereses comunes y la participación en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales; cree en la pertenencia a una comunidad política no homogenizadora, y su acción política se fundamenta en el ejercicio de los derechos políticos, especialmente el derecho al voto, para controlar los representantes políticos y configurar nuevos movimientos sociales. El profesor se asume como actor importante en el desarrollo del país. La Pedagogía crítica entra a ofrecer alternativas de formaciones locales, contextuales y políticas.

La Formación ciudadana para la investigación en ejecución será entendida como

un campo de representaciones sociales, políticas y educativas propuestas por la sociedad y desarrolladas en la escuela o en otros contextos educativos, con la intención de que las personas reco-

nozcan y construyan discursos, acciones y relaciones, por medio de los cuales puedan incluirse y participar en el plano civil, social y político; es un campo comprometido con la reflexión, la construcción y la transformación de la instrucción, la educación y el desarrollo de nuevas prácticas ciudadanas (Quiroz, 2007)<sup>4</sup>

Por ello es posible hablar de la formación de nuevas ciudadanías. Desde Giroux (1999), las categorías centrales que emergen para el estudio de la formación ciudadana desde una Pedagogía crítica son la intencionalidad, la conciencia, el sentido común y el valor de la conducta no discursiva. Ello implica buscar los intereses transformadores que subyacen a la oposición y hacerlos visibles para que puedan ser objeto de debate y de análisis político.

La noción de estudios en Ciencias Sociales se utilizó para integrar en la escuela primaria lo que antes estaba separado (la geografía, la historia y la cívica) para verlo de manera compleja, activa y participativa. Las investigaciones sociales de los conceptos de pueblo, pasado y territorio configuraron unas Ciencias Sociales integradas.

La Didáctica de las Ciencias Sociales señala la necesidad que tienen los educadores especialmente los del área social, de develar los intereses ideológicos incluidos en el currículum, en el sistema de instrucción, en los modos de evaluación y propone asimismo evidenciar las formas de producción cultural de los grupos subordinados (que experimentan exclusión, fracaso, segregación, invisibilización y en ocasiones violencia verbal o física) analizando limitaciones y posibilidades de promoción de estos grupos; generando un pensamiento crítico, un discurso analítico y un proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la práctica colectiva.

Señalamos que la formación ciudadana no debe limitarse sólo a criticar los aspectos más opresivos del sistema económico y político, sino también promover la participación activa a través de las conductas de oposición en una subordinación de clase y de conciencia política. Este tipo de formación es asumido como “conquista” porque no es innato ni es adquirido por tener una edad; no es sólo la escuela la que se encarga de ello, están también como responsables los medios de comunicación, la familia, y los grupos sociales; parte de sujetos reales y no de sujetos ideales, reconoce diferentes escenarios y posibilita la construcción social y educativa de lo público, porque incluye otras formas de relación con el Estado.

Los comportamientos, las actitudes y los discursos con respecto a la política y los conocimientos que se posea sobre el funcionamiento del sistema, en nuestro caso, la democracia, así mismo como el reconocimiento, la identidad, la sociabilidad, la comunicación y las mediaciones culturales hacen que el término ‘formación ciudadana’ dependa de cómo se entiende el de cultura política.

En el Gráfico 1 se sintetiza lo expuesto hasta el momento. Se propone una ruta en la que se articulan la cultura política y sus formas tradicionales en Colombia fundamentadas en una concepción teórica y discursiva que se plasman en una corriente pedagógica, que ha intentado junto con la enseñanza de las Ciencias Sociales dar respuestas a las necesidades de formación de los ciudadanos, como un encargo social e histórico que se genera desde lo práctico, lo teórico, lo investigativo y lo técnico.

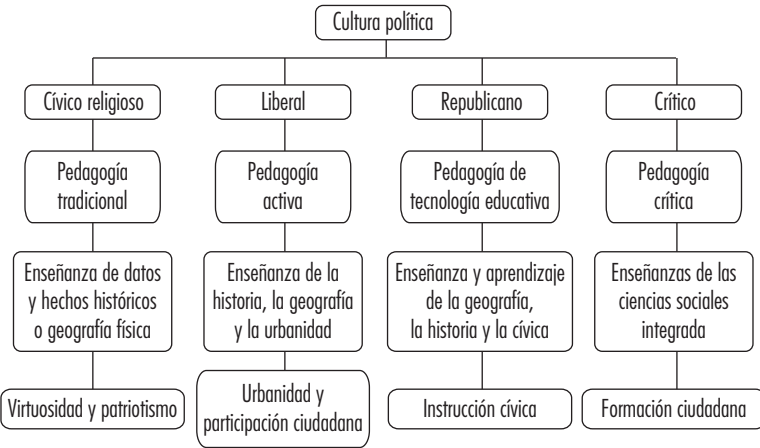


GRÁFICO 1

De tal manera que los ciudadanos se puedan articular activamente al proceso de desarrollo de la sociedad, ya sea para conservar el sistema social y cultural imperante o para buscar su transformación.

La función otorgada desde la cultura política a la *pedagogía* ha sido la formación del ser humano en coherencia con las condiciones económicas y culturales, ha sido un saber y una práctica estratégica en la gestación y el desarrollo del proyecto nacionalista y la función de la *enseñanza de las Ciencias Sociales* ha sido el formar un tipo de ciudadano que responda a la conformación y al crecimiento del Estado Nacional.

## LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El surgimiento del Estado Nación es “un acontecimiento íntimamente ligado a la escolarización de la población y en particular a la Enseñanza de las Ciencias Sociales”<sup>5</sup>; la historia de las ciencias sociales, es la historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales la cual no es neutral, sino que está influenciada por el paradigma científico que se utilice y por los objetivos de formación ciudadana que se pretenden alcanzar; es así como cada una de las disciplinas sociales da a conocer sus presupuestos y sus lecturas de la realidad a través de presupuestos teóricos, investigativos, generales y específicos, los cuales pasan por constantes críticas permitiendo modificaciones y nuevas interpretaciones.

Se coincide con Benejam (1993: 342) en que “Las Ciencias Sociales son todas las disciplinas que estudian las actividades del ser humano en sociedad, tanto en el pasado como en el presente, y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o se desarrollan en la actualidad”, las cuales son puesta en escena en la escuela para aportar a que hombres y mujeres se piensen como lectores de su propia realidad, conscientes y activos de sus localidades, sin dejar de asumirse como ciudadanos cosmopolitas (Cortina, 2005).

Al margen de la condición de enseñabilidad de las disciplinas sociales tradicionales como la historia y la geografía, o de los análisis recientes de otras disciplinas que deben ser enseñadas como la ciencia política, la sociología, la antropología y la economía, y de la pregunta naciente por el nivel de potenciación de saberes como el arte y la psicología, la pregunta gira alrededor de sus estructuras paradigmáticas, que a su vez dirigen cuestionamientos como: “qué”, “por qué”, “para qué” y “cómo” se enseñan, las cuales no se contraponen a las lógicas disciplinares si tienen en cuenta las estructuras cognoscitivas y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La escuela colombiana, en sus propuestas curriculares, no ha delimitado con claridad cuál es el alcance integral del conjunto de disciplinas sociales, propendiendo por la formación de sujetos políticos que se apropien de la construcción de su presente por medio de la lectura crítica y social de su pasado. A cambio, se nombra en los lineamientos curriculares del área, el conjunto de disciplinas que se congregan alrededor de una pregunta problémica, que exige para el intento aproximado de respuesta del aporte teórico interdisciplinar y, en consecuencia, la ruptura de la estructura interna de cada disciplina:

...cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras. Aquí se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que da como resultado una inter acomodación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos, de terminologías...<sup>6</sup>

Tal ruptura y sus consecuencias aún no son lo suficientemente cuestionadas por el colectivo de docentes del área y puestas en escena en el nivel escolar. La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia no es una cuestión despejada, ha dependido de la tradición disciplinar, de las posibilidades e incapacidades educativas institucionales y del grado de compromiso del colectivo de profesores.

En un primer momento se centró en la enseñanza de la historia y la geografía, una historia más que todo de próceres y de fechas, y una geografía física, fundamentalmente del uso de mapas. Posteriormente con el uso de textos y de medios audiovisuales comenzó a aparecer una verdadera preocupación: enseñar a pensar los hechos históricos a través de la interpretación y el entorno. Más adelante, la participación cada vez más decisiva de los grupos académicos y expertos disciplinares en diversas reformas curriculares contribuyó a esclarecer más los contenidos; sin embargo, la intencionalidad con la formación ciudadana quedaba aún desdibujada.

Fue solo en 1991, cuando Colombia transformó la Constitución Nacional, que se le dio gran importancia a la participación de los ciudadanos y al ejercicio de los derechos individuales, sociales y culturales, produciendo un auge en la formación de ciudadanos y en la democracia con énfasis en su construcción y fortalecimiento (Chaustre, Pulido y Rojas, 2000).

Es por esto que desde la década de los noventa se propone crear diferentes estrategias para la formación ciudadana, desde la educación formal y en otros contextos educativos dirigidas en su mayoría a niños y a jóvenes; este interés implica que en la educación formal los profesores se conviertan en sujetos activos y fundamentales para este proceso, debido a que son quienes lo van a orientar.

El Estado, por su parte, a partir de la Ley General de Educación en 1994, implementó para el sector educativo los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales y los estándares en competencias ciuda-

danas<sup>7</sup>, con los que se busca que tanto en escuelas como en colegios colombianos incluyan en sus proyectos educativos institucionales medidas para la participación de los diferentes actores de las comunidades educativas.

Propone también el gobierno y la democracia escolar, la elección de personeros y otros ejercicios democráticos buscando formar al sujeto en un discurso constitucional, además de potenciar y fortalecer conductas y valores sociales en donde el ciudadano conozca los mecanismos civiles y de control (Vallejo, 2004).

En la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha pasado de una formación en valores ligados a *la virtud-patriotismo, a la urbanidad-participación ciudadana, a la instrucción cívica*, y luego a una *formación ciudadana*; no obstante, algunas propuestas gubernamentales han vuelto a la idea de formación asumida como nociones básicas de urbanidad y de instrucción cívica.

Sabemos que no se pueden esperar prescripciones pedagógicas o didácticas para la formación ciudadana dentro de realidades locales, esto no puede ser controlado debido a que no es posible unificar las diversas perspectivas de formación ciudadana en clave de territorio dentro de una concepción centralizada. No es posible crear una definición consensuada sobre el tipo de ciudadano que se debe formar, pero sí es posible trazar unos lineamientos básicos y unos puntos de encuentro en la re-construcción de un área emergente que se disponga y procure encuentros interdisciplinarios e investigativos.

El sentido de pertenencia, responsabilidad e identidad con la comunidad en la que se vive es un requisito para formar ciudadanía. Las personas se preocupan por lo colectivo en la medida que se siente parte de él. Por ello, surge la necesidad de no sentirse excluido compartiendo algunos valores e ideales sociales, esto es fundamental para reforzar la democracia. Al respecto Sartori (2002) escribió que:

La democracia es, antes que nada y sobre todo, un ideal. [...] Sin una tendencia idealista una democracia no nace, y si nace, se debilita rápidamente. Más que cualquier otro régimen político, la democracia va contra la corriente, contra las leyes inerciales que gobiernan los grupos humanos. Las monocracias, las autocracias, las dictaduras son fáciles, nos caen encima solas; las democracias son difíciles, tienen que ser promovidas y creídas.

En este sentido se propone que, más allá de las limitaciones que subyacen a una única definición sobre Democracia, esta debe colocar a los ciudadanos en posiciones cercanas de reflexión, participación y deliberación más allá de “los buenos modales” y de las nociones básicas de la Constitución Nacional y del Derecho.

La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que enfrentar no sólo el problema del riesgo de su instrumentalización y el debate entre teoría y práctica, sino el problema de cómo lograr la integración, la pregunta por la objetividad y la subjetividad en la formación política y por la posibilidad de comunicar a las nuevas generaciones conocimientos especializados y culturales que deben ser continuamente criticados (Millán, 1999). Falta además la discusión colectiva sobre los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, las formas de organización y la evaluación de los aprendizajes de las Ciencias Sociales y desde aquí enfrentar la meta de formar hombres y mujeres conscientes de la complejidad de su vida y de su tiempo, proponiéndose un ciudadano social, activo y crítico, conocedor de su realidad y del marco institucional en el cual está inmerso.

Camilloni (2004) afirma que la enseñanza de las Ciencias Sociales, en tanto teoría social, es en sí misma una práctica social, por ello es un campo de ensanchamiento para la construcción y la transformación de significados sociales que, bajo nuestra consideración, no puede llevarse a cabo con personas que renuncian a posturas cívicas, sociales y políticas, y a sus necesidades. Se requiere de lecturas críticas de realidades educativas locales, con la segura convicción de que no es posible observar el mundo social con indiferencia.

La comprensión explicativa de lo social es proporcionada por lo menos desde la visión de los propios actores. El espectador no siempre observa el mejor juego, es el mismo jugador el que pone su impronta y sella su jugada de acuerdo con su visión e interpretación (Hollis, 1998).<sup>8</sup> Se ha de asumir la Didáctica de las Ciencias Sociales no sólo como una práctica realizada en la escuela sino como una acción social reflexiva orientada a fines, facilitada en su realización por un conjunto de medios para su alcance en el que se exige un marco teórico producto de los aportes de las diversas disciplinas, y de la pregunta siempre abierta de los profesionales de la educación, de los intelectuales de las disciplinas sociales y de los líderes activos.

Además, en dirección a este análisis podríamos agregar que se exige sobre todo de una reflexión crítica de la cultura política, de la corriente



pedagógica a la que responde y en la que se entrecruzan los conocimientos y los propósitos de formación a través de su enseñanza, que a su vez tiene un compromiso con la integración, con el medio y con el ser humano, develando un área emergente.

## HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DE UN ÁREA EMERGENTE

La reconstrucción de un área emergente se presenta como un amplio tejido de conceptos provenientes, principalmente, de tres grandes campos: uno, el de *la formación*, relacionado con la educación como hecho social, la instrucción y el desarrollo, asumidos en la pedagogía como disciplina social y humana. La *Didáctica de las Ciencias Sociales*, entendida como un territorio de procesos de selección cultural y transferencia de conocimientos sociales que va unida al currículo y a la pregunta por el aprendizaje como arduo proceso de recomposición cultural y social de las estructuras cognitivas y lingüísticas de los ciudadanos. Y el otro campo, relacionado con la ética, la moral, el juicio político, la sociabilidad política y, con mucho más interés para este trabajo, *la cultura política*.

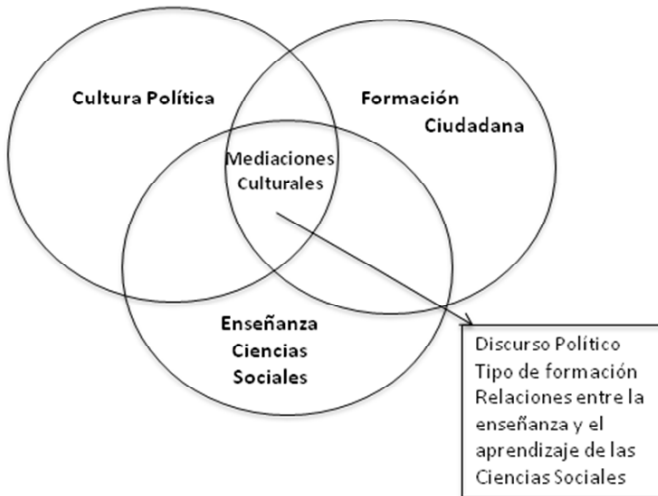


GRÁFICO 1

Dicho de manera clara, esta área emergente se nutre de las relaciones concretas y potenciales entre Pedagogía, Didáctica de las Ciencias Sociales y Cultura Política, es decir, en las intersecciones entre la pedagogía como espacio de reflexión de los ideales de formación de los ciudadanos, en la política como espacio de discusión y realizaciones del poder y el orden político en la sociedad y en la didáctica como territorio en donde se hace posible hablar de la formación política y constitucional, promoviendo ciertas actitudes públicas y de acciones de participación ciudadana.

Esto significa la coexistencia de dos supuestos teóricos básicos: por un lado, que es posible educar a las personas para que puedan construir estrategias de acción y de actuación en el mundo de lo político –vida cotidiana y sistema– y, por el otro, que es posible tanto enseñar como aprender esas estrategias de acción. Esta área emergente propone la comprensión de la cultura como una construcción colectiva de sentido, está mediada por *actos de comunicación* y por *mediaciones culturales* entre los sujetos involucrados en ella –los que forman y los que son formados– y de la selección de contenidos académicos y de la cultura determinados por la ideología y los móviles políticos.

Los actos de comunicación vinculan el *lenguaje* como construcción histórica, simbólica e ideológica con la *cognición* como producto cultural determinado por cargas ideológicas en contextos históricos específicos y con la *didáctica*, en tanto los contenidos y métodos y las mediaciones culturales seleccionadas deben ser trasladados del espacio social en el que transcurren al espacio “controlado” en el que se enseñan. Esto es lo que algunos teóricos como Lerner (2001) llaman *transposición didáctica*, que implica, precisamente, un proceso de “desnaturalización” de las estrategias culturales que fluyen en los cauces de la vida social para poderlas intervenir y reproducir en el espacio del aula o en otros contextos educativos. Ese ejercicio se expresa, particularmente, como un proceso de reordenación, revisión y replanteamiento de las relaciones sistémicas existentes socialmente entre los sujetos, los contenidos culturales y los propósitos de sus acciones para volverlas sujetos de formación, contenidos pertinentes y objetivos de enseñanza. A esto se agregan los mediadores culturales: discurso, acción y relaciones sociales que se emplearán en esta área emergente. Cada mediador cultural debe ser analizado debido a que no siempre parte del reconocimiento de las problemáticas de la vida individual y colectiva, ni necesariamente asume el valor histórico que le corresponde o no enfatiza la relación con la cultura.

## MEDIACIÓN CULTURAL: EL DISCURSO

Una mediación cultural esencial es el *discurso*, el cual queda delimitado a la existencia, a las expresiones, a lo que hacemos y a lo que somos. Debe situarse una intencionalidad educativa de valores donde ha de predominar la persuasión, la argumentación, la instrucción de conocimientos y el desarrollo de acciones que acentúen el esfuerzo intelectual por lograr un pensamiento reflexivo, riguroso y analítico para proporcionar unas opiniones con criterios, fundadas en la contrastación de hechos y en preguntas resueltas interdisciplinariamente.

El discurso establece unas condiciones didácticas de proceso para que la adquisición de los valores democráticos se vaya incorporando en la enseñanza y los estudiantes puedan analizar críticamente aquellos aspectos que se van reproduciendo en la cultura; por ejemplo, una regla moral actual es “el propio bienestar, con un estilo de vida estrecho de amistades, en un trabajo satisfactorio y lleno de consumo”; el discurso como instrumento didáctico le permite al estudiante tomar distancia de esa regla, asumir la construcción de sentidos y el pluralismo social, lo que le permite traspasar el protagonismo moral de sí mismo y avanzar hacia un equilibrio entre el debate y la acción colectiva e individual; de esta manera se hace más vivencial, educativa y formativa la democracia en la escuela.

Consideramos que los discursos políticos construidos en cualquier época moldean, simultáneamente, los imaginarios, los sentidos y las intencionalidades característicos de ese contexto. En particular, podría decirse que tales discursos acompañan, justifican y sustentan ideológicamente una posición de las Ciencias Sociales.

## MEDIACIÓN CULTURAL: LA ACCIÓN

El ser humano vive entre “amores, prejuicios y miedos” que lo conducen a la pasividad. El contacto crítico con los otros facilita la comprensión de nuestra propia realidad y de nuestras potencialidades.

La *acción* como mediación cultural colabora en la liberación de los sujetos de estos miedos y prejuicios a través de un camino que se va configurando en plenitud personal cuando hay reflexión antes, durante y después de la acción, tal como lo expresara Kant (1983: 25): “La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La

incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro”.

La incapacidad para la acción no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y de valor para realizar-se. La acción puede provocar el desarrollo de personas alfabetizadas funcionalmente, acicaladas en satisfacer a una sociedad tecnológica y de consumo.

La acción visualizada como mediación cultural estaría orientada a convertir a los ciudadanos, en constructores de significados, entre ellos y el mundo objetivo. La acción debe estar permeada por el pensamiento, el discurso, por las concepciones académicas y por el patrimonio cultural que está expresado en la experiencia vital, la historia personal y familiar.

### **MEDIACIÓN CULTURAL: LAS RELACIONES SOCIALES**

Hay una profunda dependencia que nos mantiene unidos, el ser humano sólo puede aprender quién es, como ciudadano, en contacto con los demás. MacIntyre (2001: 113) afirma que “Se depende de los demás para llegar a comprender qué puede hacer, qué lugar ocupa en el mundo, qué sentido tiene su vida” y cómo se relaciona.

Resultan fundamentales las relaciones sociales como mediación cultural para que el sujeto entienda y asuma su autonomía. Las relaciones sociales permiten generar un marco normativo de convivencia con una concepción particular de formación ciudadana, en donde se generen propuestas de participación, debate y actividad cultural en su relación con la política, y la realidad social y escolar. La meta es una vocación democrática, para vigorizar y hacer efectivo el aprendizaje escolar de una ciudadanía social, activa y crítica.

Actualmente coexisten diversas estrategias y proyectos de instituciones sociales para formar a la ciudadanía en aspectos como la identidad, la responsabilidad social y la participación ciudadana, las cuales nacen de los presupuestos de las sociedades democráticas donde el sujeto se convierte en un participante de las decisiones de su comunidad y actúa de acuerdo con ellas.

Por ello, es necesario reconocer que, para acceder y participar activamente en espacios donde se materializa la participación de ciudadanos, no sólo las instituciones escolares son las únicas responsables sino que algunos espacios como las calles, el ciberespacio, las bibliotecas públi-

cas, la familia, y algunos fenómenos sociales (violencia, guerra, desplazamiento) también aportan u obstruyen tal formación.

Martín Barbero (2002) propone que la política, la religión y la educación son los principales sectores sociales llamados para hacer realidad la construcción colectiva de la ciudadanía. *La política* porque debe recuperar en los jóvenes el derecho a ser sujetos críticos y participativos; la *religión* porque es necesario reconocer que hay otras formas de espiritualidad y de trascendencia de lo material, que hay, además, aspectos de la moral que deben ser pensados como asuntos públicos; y por último, *la educación*, ya que debe ser pensada y reflexionada en su sentido más estricto en la escuela, pues como lo afirma Castillo (2003: 120) "...la escuela tiene el deber de escuchar y adecuarse a las demandas de la realidades, por lo que los desafíos en este campo tienen que ver con aquello de hacer de la escuela una institución contemporánea que oriente esfuerzos para contribuir en los procesos de formación de ciudadanos".

Como observamos, a pesar de que son varios los sectores que aportan a la formación ciudadana, comprendemos que *la escuela* como institución encarna la definición moderna de educación, representando la principal forma de construcción de las sociedades, de las naciones y de la democracia<sup>9</sup> y posibilita el encuentro con la política, la religión y la educación. Además, de acuerdo con la caracterización de la escuela presentada por Chaustre y otros (2000), ésta es un campo estratégico para reflexionar la ciudadanía y la construcción de lo público porque posibilita el encuentro, es canalizadora de los esfuerzos de la sociedad y del Estado y posibilita la praxis de la formación ciudadana<sup>10</sup>.

Por tanto, esta área emergente de la interdisciplinariedad entre Pedagogía, Ciencias Sociales y Cultura Política debe ubicarse en la escuela porque permite:

- La socialización, en la que se posibilita el encuentro con pares, docentes y directivos, el intercambio de conocimientos y de argumentos, las normas, el conflicto y las formas de participación en la construcción de escuela; en síntesis, la interacción con el otro le permite al sujeto adquirir nuevos valores, reconocer al otro y a lo otro y, al mismo tiempo, reconocerse a sí mismo. Además permite la "acumulación, la reproducción y transformación de los campos sociales" y "...*aloja mecanismos y dispositivos de producción de creencias*"<sup>11</sup>, aspectos todos éstos fundamentales para la formación de ciudadanos.

- La integración de los esfuerzos de la sociedad, pues a través de su función socializadora y pedagógica puede orientar las acciones hacia la formación de ciudadanos reflexivos, deliberantes y creativos, exigencias actuales de las sociedades.<sup>12</sup>
- La canalización de los esfuerzos del Estado, ya que la escuela pública es un referente de la intervención del Estado en las sociedades, pues es allí donde centra sus esfuerzos en educar a los sujetos; éstos leen tal esfuerzo y se plantean posiciones y decisiones ante lo público. Conflicto y reproducción tienen lugar dentro de las relaciones sociales en la escuela, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia, colectivos e individuales, en los que se niegan, rechazan y expulsan los mensajes, lo que genera adaptaciones o cambios.
- Igual que Chaustre y otros (2000), creemos que la escuela es el espacio de la práctica reflexiva de los conocimientos sociales, debido a que el sujeto en este lugar debe, además de cumplir con unas normas establecidas y/o construidas, actuar con los que comparte ese espacio común, y a partir de ello dialogar, establecer pactos, acuerdos y proponer modos y maneras de gestión. Por otro lado, la escuela debe generar posibilidades reales de participación donde el sujeto adquiera ciertas responsabilidades y comprenda el rol que cumple como ciudadano dentro de una colectividad. En otras palabras, la escuela es un espacio de praxis ciudadana.

La escuela ha de tener en cuenta las necesidades, la ideología y el poder del contexto; éste es un lugar relativamente autónomo que no sólo provee espacios para conductas y enseñanzas de oposición, sino que también representa una fuente de contradicciones que a veces la hace disfuncional a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Por ello es un sitio político, cultural e ideológico que existe, de alguna manera, independientemente de la economía del mercado capitalista.

La escuela debe pensar y reflexionar en torno a la formación del ciudadano de acuerdo con las características sociales, culturales y políticas para poner en práctica tales acuerdos contemplados en las finalidades de la educación, en los planes de estudio, en las políticas educativas, en las didácticas, en las mismas estructuras de las escuelas,<sup>13</sup> lo que permite un esfuerzo conjunto de la comunidad educativa y abre espacios

reales de participación, logrando a su vez el reconocimiento del sujeto que participa y se apropia.

De acuerdo con los estudios de Hurtado y Naranjo (2002) en donde se realiza un balance de los logros y las debilidades de los procesos de educación ciudadana en la ciudad de Medellín en la década de los noventa y en los primeros años del dos mil, se destacan como logros la construcción y el fortalecimiento de sujetos y redes sociales, la emergencia de nuevos actores políticos, el posicionamiento de un espíritu de concertación y una conciencia sobre los problemas y potencialidades colectivas, así como los debates en torno de los problemas históricos. No obstante, de acuerdo con las investigadoras Hurtado y Naranjo, aún no se ha conseguido que se alcancen a consolidar partidos políticos que representen todos los intereses minoritarios, el Estado sigue siendo presa de la corrupción y las escuelas continúan teniendo una perspectiva de reproducción.

Lo anterior nos permite preguntarnos acerca de cómo se están llevando a cabo los procesos de formación ciudadana, por lo que se hace necesario estudiar aquellos procesos emprendidos en las instituciones educativas, en la medida en que se hacen esfuerzos del sector público y del sector privado; además, a diferencia de otras instituciones sociales, las instituciones educativas cuentan con una intervención pedagógica, lo que permite generar procesos pensados y sistemáticos, así como brindar espacios de encuentro en los que las reflexiones prácticas y las teorías se unan.

La escuela cuenta además con diferentes actores que aportan desde sus posiciones a la formación ciudadana: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. A pesar de ello, y sin desconocer la importancia de un esfuerzo colectivo para lograr una formación ciudadana, comprendemos que son los profesores de las Ciencias Sociales las piezas clave para este tipo de formación.

Son los profesores los que sirven como intermediarios de las propuestas que llegan a las instituciones educativas y que tienen una procedencia tanto del sector público como del sector privado; son ellos quienes cumplen funciones como las de motivar, generar expectativa pero también de socializar conocimientos y de propiciar reflexiones que parten de sus prácticas docentes e investigativas.<sup>14</sup>

Los profesores representan contradicciones y resistencias ideológicas, desarrollan currículos abiertos y ocultos y manejan culturas subordinadas y dominantes; pero estas culturas están forjadas con limitaciones

determinadas por el capital, la comunidad, el tipo de escuela y características personales; por ello, nunca hay garantías de que los valores e ideologías, tanto del profesor como del sistema imperante, tengan éxito automáticamente.

Se considera que algunas limitaciones y dificultades en la formación ciudadana están, en muchas ocasiones, no en la perspectiva democrática sino en la pedagógica y didáctica, y muchas veces se descuida ello porque no se asumen las particularidades del contexto y las finalidades específicas de la educación que se deben asumir y se descuida la formación del profesor.

Necesitamos, por tanto, profesores más informados, más cuestionadores con su contexto democrático, más fraternos con el medio, y con una actitud de servicio. Desde esta perspectiva, es necesario un pensamiento fuerte capaz de establecer juicios políticos, jerarquías de valores, de elegir y dar libertad para resistir las presiones, el consumo, la publicidad, la moda y las conductas antidemocráticas. Si de lo que se trata es de formar ciudadanos comprometidos, conscientes y responsables, los docentes son los primeros en los que se esperaría ver estos discursos, acciones y relaciones.

Específicamente, las acciones del profesor en Ciencias Sociales deben contemplar:

- Discursos que potencien la educación en derechos humanos, conocimiento de las instituciones políticas, ampliación de conceptos políticos, tratamiento de los riesgos para el ejercicio de la democracia, desarrollo de la responsabilidad ciudadana como virtud ética, moral y política.
- Actitudes de escucha de la voz de los estudiantes y los padres de familia desde los consejos escolares.
- Fuerte promoción del debate local en el que los jóvenes aprendan a argumentar, a fundamentar y a escuchar.
- Actividades escolares que incluyan críticas a asuntos relacionados con el consumismo, con el derroche económico y con daños al medio ambiente.
- Fomento a la lectura y la escritura como activadores de la conciencia ciudadana, lo que incluye no sólo materiales impresos sino también otros tipos de materiales audiovisuales, comunicación vía e-mail, fotografías, etc.
- Promoción de prensa escrita, programas televisivos y/o radiales con posturas críticas y reflexivas frente a la sociedad y frente a los



mismos medios de comunicación.

- Relaciones sociales con organismos e instituciones locales y regionales en las que se asuman acciones de responsabilidad social para contribuir a resolver problemas.
- Capacitar-se en las dimensiones ciudadanas, como son el auto-concepto (autonomía, empoderamiento, identidad, sentido de pertenencia), el juicio político (procesos de liderazgo, participación política, desarrollo de la conciencia crítica) y los valores (cívicos, conciliación y mediación de conflictos).

Queda mucho por realizar y también queda el compromiso solidario de formar equipos de trabajo de investigadores de las Ciencias Políticas, las Ciencias Sociales y Humanas y Licenciados en Educación que asuman esta área emergente como un asunto altamente enriquecedor en la búsqueda de la justicia con una participación política razonada. En el que los ciudadanos sean partícipes de un proyecto de nación, deliberantes de las decisiones políticas, comprometidos con el conflicto y veedores del cumplimiento del pacto social.

### ***N o t a s***

1. “Análisis comparativo de las perspectivas ético-morales y políticas del ejercicio ciudadano de jóvenes universitarios de Colombia, México y Argentina”. Código del proyecto en COLCIENCIAS: PRE00439014420 Grupo de investigadores: Carlos Valerio Echavarría Grajales (Universidad de La Salle), Marieta Quintero Mejía (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Eloísa Vasco Montoya (Universidad de Manizales y CINDE), Mercedes Oraison (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina), César Correa Arias (Universidad de Guadalajara, Jalisco, México) y Ruth Elena Quiroz Posada (Universidad de Antioquia).
2. Para mayor ampliación de las corrientes pedagógicas se ofrece el texto de Díaz, A. y Quiroz, R. (2005). Educación, instrucción y desarrollo. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
3. Fue posible desarrollar con la clase alta la formación de líderes a través de la Fundación del Gimnasio Moderno gracias a la iniciativa de Agustín Nieto Caballero en 1914 logrando su apogeo en 1930.
4. Documento en proceso de publicación
5. Conferencia realizada en la Universidad de Antioquia por el Dr. Alejandro Álvarez (2008) de la Universidad Pedagógica Nacional.

6. Torres, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Morata, Madrid, 1994. Giacobbe, M. (1998). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. 3er Ciclo E.G.B y Polimodal. Rosario: Homo Sapiens, p. 27.
7. Competencias ciudadanas son conocimiento hecho práctica; pues combinan conocimiento, emoción y comunicación, y ayudan a romper la supuesta dicotomía entre las razones y las emociones. Un ciudadano competente, es quien sabe y tiene un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y propician su propia participación como ciudadano y también, los procesos colectivos de construcción de ciudadanía. Se busca que el ciudadano se examine, piense, se autoevalúe, se autorregule, critique, participe y acuerde.
8. Hollis, M. (1998). Filosofía de las Ciencias Sociales: ¿Una ciencia social axiológicamente neutra? Barcelona: Ariel, p. 234.
9. Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? La escuela como maquina de educar. Buenos Aires: Paidós.
10. Chaustre, A., Pulido, O. y Rojas, C. (2000). La “escuela” en la formación de los ciudadanos. *Nómadas*, 13, pp. 223-228.
11. García, Ricardo et al. (2002). Dimensiones críticas de lo ciudadano. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, Universidad Distrital, p. 283.
12. Sacristán, Jimeno (2001). Educar y convivir en la cultura global, España: Morata, p. 285.
13. Castillo, J. (2003, Jul-Dic.). La formación de ciudadanos. La escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1, 2, pp.115-143.
14. Los profesores de Enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas en la mayoría de los grados de primaria son de Pedagogía Infantil a diferencia de aquellos docentes que desempeñan su labor profesional en el bachillerato, los cuales en general se encuentran graduados de los programas de Licenciatura en Geografía e Historia y Licenciatura en Ciencias Sociales, de universidades públicas y privadas de la ciudad. Algunos profesores hacen parte de procesos de capacitación docente brindados por la Alcaldía de Medellín, a través de proyectos como “Cultura de la Legalidad” o “Delinquir No Paga” o participan del trabajo de la Fundación Terpel “Salidas que enseñan ciudad”.

Los profesores de Ciencias Sociales son los encargados de llevar a cabo procesos institucionales que parten de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional como la elección del personero y la conformación del gobierno escolar. Son también los encargados de planear los llamados actos cívicos, especialmente aquellos que conmemoran fechas que tienen que ver con el día de la Independencia o el día de la antioqueñidad. En general son docentes que cuentan con una

participación activa en actividades extraescolares como las jornadas culturales y apoyan procesos como la conformación de bandas marciales, grupos artísticos, entre otros, lo que ha permitido encuentros con los estudiantes en otros espacios diferentes al aula de clase. Por otra parte, son pocos los profesores que viven en lugares cercanos a sus zonas de trabajo, por lo que sus lecturas del contexto, parten básicamente desde su labor como docentes, mas no como habitantes.

### *B i b l i o g r a f í a*

- Aguilar, J. F. (2005). *Educación y cultura política: una mirada multi-disciplinar*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Álvarez, D. (2001). *Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política: una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil*, tesis de posgrado-. Medellín: [s.e.].
- Austin Millán, T. (1999). *Fundamentos socioculturales de la educación*, Temuco: Editorial Universidad Arturo Prat.
- Ayuste, A. (2006). *Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo: Educación, ciudadanía y democracia*. España: [s.e.], pp. 65-102.
- Benejam Arguimbau, P. (1993). Síntesis de la discusión de las ponencias sobre Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 62/63, pp. 167-170.
- Camilloni, A. W. (2004). *De herencias, deudas y legados: la demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales*. Buenos Aires: [s.e.].
- Castillo, J. R. (2003, Jul-Dic.). La formación de ciudadanos. La escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1, 2, pp. 115-143.
- Chaustre, A., Pulido, O. y Rojas, C. (2000). La “escuela” en la formación de los ciudadanos. Universidad Central. *Revista Nómadas*, 13, pp. 223-228.
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Domínguez, M. C. et al. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales para primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- García, R. y Serna Dimas, A. (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Bogotá: Universidad Distrital.
- Giacobbe, M. S. (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. 3er Ciclo. E.G.B y Polimodal. Rosario: Homo Sapiens.
- Gil, F. y Reyero, D. (2006). *Educación democrática: trampas y dificultades. Educación ciudadanía y democracia*. España: [s.e.].
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gómez, O., Gómez, S. y Urrego, I. (1982). *La educación en Colombia en el siglo XX 1900-1980*. Tesis de Grado. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Gutiérrez, F. y Rocha, Cesar. [s.f.]. *Reglas y excepciones. Vida local y pensamiento democrático en Bogotá* (material multicopiado con fines educativos).
- Herrera, M. C. y otros (2005). *La contracción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Dormardhi.
- Herrera, M. C. (2004). Disposiciones sobre cultura política y formación ciudadana. *Lecciones y Lecturas de Educación*, 2.
- Hollis, M. (1998). *Filosofía de las Ciencias Sociales: ¿Una ciencia social axiológicamente neutra?* Barcelona: Ariel.
- Hurtado Sáenz, M. (2003). *Desarmarnos con amor: una apuesta de política pública con perspectiva de género en la prevención de la violencia intrafamiliar y sexual en Bogotá*. Bogotá: Georgetown University; USAID; Procuraduría General de la Nación.
- Hurtado, D. y Naranjo, G. (2002). Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas. Apuntes para repensar la formación de ciudadanía en Colombia. *Revista de Estudios Políticos*, 21.
- Hurtado, D. (2003). *Exploraciones sobre formación de ciudadanía: Una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales de formulación ciudadana en contextos conflictivos de urbanización*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Lerner, D. (2001). *Acerca de la transportación didáctica: la lectura y la escritura como objetos de enseñanza. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP-BAM. pp. 49-53.
- López de la Roche, F. (1993). Tradiciones de cultura política en el siglo XX. Miguel Eduardo Cárdenas (Coord.) *Modernidad y sociedad política en Colombia*. Foro por Bogotá.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Crítica, Barcelona.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Palacio Mejía, V. (2001). La didáctica como mediación: de las relaciones entre la pedagogía y las ciencias. *Gaceta Didáctica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sartori, G. (2002). *La política como ciencia. Lógica y método en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Vallejo, L. F. (2004, Jul-Dic.). Formación en convivencia ciudadana y constitucional. *Revista Tecnológico de Antioquia*, 12, Medellín: Tecnológico de Antioquia.



# ***La formación integral: una lectura necesaria desde la pedagogía y la investigación***

***A na E l s y D í a z M o n s a l v e \****

*Universidad de Antioquia, Colombia.*

*anaelsy1@hotmail.com*

*La educación debe estimular las potencialidades de los individuos para que lleguen hasta la altura máxima que la especie humana puede alcanzar. El propósito final de la educación es ayudar a que las personas logren lo mejor de lo que son capaces.*

Abraham Maslow (1988)<sup>1</sup>

## **IDEAS INTRODUCTORIAS**

Las características históricas, sociales y culturales que definen y diferencian las últimas décadas –finales del siglo XX y principios del siglo XXI– en el contexto colombiano, permiten resaltar la importancia de la educación para el logro de procesos de formación integral en los integrantes de nuestra sociedad, lo cual demanda la preparación profesional de docentes estratégicos en este campo<sup>2</sup>.

Como fenómeno social global y como categoría pedagógica, la educación contribuye en el proceso de conservación del acervo histórico, científico y cultural, legado por la humanidad, así como en la transformación gradual del mismo, de tal manera que pueda responder a las circunstancias y situaciones contemporáneas, las mismas que se debaten actualmente entre concepciones teóricas y lecturas del mundo moderno y posmoderno. Queda así puesta en evidencia la responsabilidad social e histórica de la educación y de los educadores.

El sistema educativo, parte integrante del sistema social, requiere de docentes con un profundo sentido de compromiso y con una sólida forma-

---

\* Doctora en Ciencias Pedagógicas, Magíster en Psicopedagogía. Profesora Asocia- da Universidad de Antioquia. Coordinadora del Grupo de Investigación Pedagoga- gía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras. E-mail: anaelsy1@hotmail.com

ción profesional necesaria para asumir esta responsabilidad: *formar-se* y *formar* multidimensionalmente la personalidad, primero suya y luego la de las jóvenes generaciones, en coherencia con los intereses y las necesidades, concretas –materiales– y trascendentales –espirituales–, tanto de aquel que es orientado en su formación como con los intereses y necesidades en el mismo orden, del contexto social, histórico y cultural en el que se desenvuelve.

La formación de los integrantes de la sociedad se debe fundamentar en corrientes pedagógicas que respondan a estas demandas individuales y colectivas logrando con ello un impacto asertivo en la personalidad del ser humano, visto en su individualidad y en la colectividad. Al respecto de las corrientes pedagógicas, al día de hoy, varias son las corrientes que han cobrado presencia en el escenario del pensamiento pedagógico latinoamericano en general y el colombiano en particular, todas ellas, como alternativas pedagógicas, ofrecen *horizontes formativos* hacia los cuales dirigir el proceso de instrucción, educación y desarrollo de los estudiantes de cara al logro en ellos de procesos de formación integral, es decir, en todas las dimensiones que constituyen su ser.

Como resultado de las reflexiones y discusiones académicas sostenidas con docentes y estudiantes del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, principalmente de los cursos de Pedagogía, con respecto al tema de la formación integral, se tiene la representación cognitiva construida en la que se asume que tanto la educación como la pedagogía, están concentradas en el tema de el qué es y el cómo lograr procesos de formación integral de los estudiantes, esto es, en el progreso armónico y equilibrado que han de experimentar todas las dimensiones de la personalidad de los estudiantes; lograr este propósito implica el diseño de currículos y de procedimientos didácticos que favorezcan el logro de este horizonte formativo.

Siendo el tema de la formación integral el que nos ocupa por considerarlo de gran importancia cuando lo situamos en una sociedad y en una cultura que le asigna unos contenidos válidos para el cumplimiento de la responsabilidad de formar a sus integrantes con sentido crítico e histórico, amerita entonces una rigurosa y sistemática reflexión, inicialmente teórica, luego con el aporte de investigaciones que han abordado el tema de la formación como objeto de estudio principal, contribuyendo en el conocimiento de la misma.

En este orden de ideas, en el presente artículo se ofrecen *algunos puntos de reflexión teórica* producto del análisis desde la pedagogía, necesarios



para animar los procesos de discusión académica ejercida por docentes y estudiantes relacionados con la formación integral, subrayándose con ello la importancia de una participación seria y rigurosa por parte de quienes tienen en sus manos este encargo social tanto en el contexto escolar –pedagógico– como en el extraescolar –educativo–.

Unido a estos puntos de reflexión, se expondrán brevemente los resultados, por un lado, de una actividad de investigación formativa realizada con estudiantes de la asignatura Corrientes Pedagógicas del programa de licenciatura mencionado, a quienes se les solicitó que definieran lo que entendían por formación integral, por otro lado, los resultados de una investigación en sentido estricto realizada en la que se exploraron las representaciones que sobre el ideal de formación integral poseen los docentes de inglés de la básica primaria en instituciones públicas de la ciudad de Medellín.<sup>3</sup>

#### ALGUNOS PUNTOS DE REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN INTEGRAL

*Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen bajo las circunstancias que escojan sino bajo aquellas con las que se enfrentan directamente, legadas y transmitidas por el pasado.*

Karl Marx

Los siguientes puntos de reflexión son el resultado de las discusiones académicas y de las investigaciones en las que se ha venido participando y se ofrecen como una perspectiva teórica y como una recomendación metodológica útil para el estudio sistemático del tema de la formación integral. Estas ideas pueden ser asumidas como un punto de partida –entre los muchos que pueden existir dependiendo de los intereses de los investigadores– de gran utilidad teórica y metodológica, para orientar las reflexiones, el estudio, los análisis e interpretaciones sobre la formación, lo cual ha contribuido en el proceso de construcción del conocimiento sobre el tema. Cuando se emprende la tarea de profundizar en el tema de la formación, es necesario:

##### A. PRECISAR CONCEPTUALMENTE Y EN LA PRÁCTICA LO QUE ES FORMACIÓN

Esta tarea obliga a plantearse una pregunta: ¿qué es formación? ¿Cómo se relaciona este concepto con otros como Sociedad, Estado, Pedagogía,

Educación, Didáctica, Currículo e Investigación? Este sería el primer ejercicio teórico que se debe emprender cuando se estudia el tema de la formación integral: ubicarlo dentro de un sistema de conceptos, con unas claras relaciones entre ellos dentro del sistema teórico que constituyen. La formación es una necesidad eminentemente humana que encuentra su definición y contenido como una experiencia dialéctica entre lo filogenético y lo ontogenético, entre lo biológico y lo psicológico, entre lo colectivo y lo individual, entre lo trascendental y lo pragmático, entre la sociedad y el Estado.

Como proceso, la formación responde a determinantes sociales, legales, históricos y culturales, es de carácter permanente, asciende teóricamente hacia diferentes niveles, de algunos básicos a otros superiores, cada uno de ellos con características cualitativas que lo definen y diferencian de las que le anteceden y de las que le siguen. Desde la óptica pedagógica y educativa, se deben orientar procesos de formación para que los integrantes del contexto lleguen a ser todo lo que pueden ser.

La pedagogía y la educación se plantean la formación de la personalidad en los integrantes del contexto como uno de los principales propósitos para lo cual deben consultar de éste –el contexto–, sus características y particularidades, su pasado y su presente, sus posibilidades o potencialidades y limitaciones o necesidades; esta consulta hace más coherente el planteamiento de ideales de formación para los integrantes de la sociedad.

El segundo ejercicio, cuando se estudia el tema de la formación integral, consiste en identificar los énfasis que ella adquiere en momentos históricos y en contextos determinados –formación con un sentido pragmático, instrumental, trascendental, positivista, humanista, cognitivista, crítico– y los contenidos que la estructuran a nivel instructivo, educativo y desarrollador.

El tercero ejercicio teórico es identificar las representaciones cognitivas que sobre la formación ofrecen las teorías educativas y las teorías pedagógicas –las corrientes pedagógicas, los paradigmas pedagógicos–, los documentos oficiales que legislan el sistema educativo –en nuestro caso la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación entre otras– y, por último, las representaciones sobre formación construidas por docentes y estudiantes; en buena lógica se esperaría una seria coherencia entre estas ópticas sobre la formación, pero esto no siempre es así. Por el concepto de representación se entiende:

Imagen generalizada, sensorialmente evidente de los objetos y fenómenos de la realidad; se conservan y reproducen en la conciencia sin que los propios objetos y fenómenos actúen directamente sobre los órganos de los sentidos. La representación en el hombre se halla indisolublemente vinculada a significaciones socialmente elaboradas, es mediada por el lenguaje, está llena de contenido social y es siempre captada por el pensamiento... (Rosental y Iudin, 1999).<sup>4</sup>

Como lo infieren de esta cita Carmona y Díaz (2008), las representaciones sobre el ideal de formación que poseen los docentes pueden ser consideradas como *imágenes generalizadas* construidas en el proceso de las relaciones interpersonales en el contexto escolar y extraescolar que integran sensaciones, apreciaciones globales, sentimientos, actitudes, juicios; las representaciones, en general, y de la formación, en particular, tienen por tanto, un contenido cuya génesis es de carácter social e histórica, con un carácter de validez para una época y un contexto determinado. Cuando se estudia la formación utilizando como fuente las representaciones, los *imaginarios* generalizados que sobre la formación tienen estudiantes y docentes, se pueden develar los contenidos que le atribuyen, las características, los aspectos, fenómenos o procesos con los que la relacionan, los conceptos que le son sinónimos y le dan contenido teórico, los hechos o evidencias concretas que materializan este constructo.

En este orden de ideas, con el ánimo de explorar las representaciones cognitivas que sobre la formación integral tienen los estudiantes, desde el marco de una actividad de investigación formativa se realizó una actividad con una muestra de estudiantes del curso de Corrientes Pedagógicas; en esta actividad se les solicitó que definieran el concepto de formación, valiéndose para ello, de fotos, ilustraciones, gráficas.<sup>5</sup> El análisis de cada una de las fotos presentadas por los estudiantes, permitió reconocer las *ideas* con las cuales ellos relacionan este concepto; es así como el proceso de formación integral se encuentra estructurado en la representación de los estudiantes con ideas como:

- Crecimiento y autonomía.
- Desarrollo físico e intelectual.
- Encuentro con uno mismo.
- Relaciones humanas de afecto.

- Capacidad de trabajo en grupo
- Tener una clara idea de su propia identidad.
- Capacidad de ver las opciones y de elección de la mejor de ellas.
- Tener y seguir metas, cumplimiento de las mismas.
- Tener una conciencia social.

Un hecho bien interesante se presencié en algunos estudiantes encuestados, quienes admitieron no tener claro lo que representaba para ellos formación integral, pero sí tenían claro los comportamientos o acciones humanas que no eran propiamente un reflejo de ella: *pobreza y condiciones indignas de existencia, baja calidad de vida, miedos, angustias y preocupaciones como resultado, fundamentalmente, de actos de violencia, de injusticia social, del abuso de la autoridad.*

De otra parte, con el objetivo de explorar las representaciones de los docentes sobre formación integral, se aplicó una encuesta a una muestra de profesores de inglés de la básica primaria en instituciones públicas de la ciudad de Medellín. Una vez analizadas las encuestas se seleccionaron algunos docentes con quienes se hizo una entrevista a profundidad con el propósito fundamental de solicitarles que ampliaran las respuestas dadas en la encuesta sobre el concepto de formación integral; el análisis de la información recogida desde encuestas aplicadas y las entrevistas a profundidad realizadas, permitió descubrir que las representaciones de los docentes sobre la formación reflejan concepciones en torno a ella como:<sup>6</sup>

- Una relación directa entre el concepto de formación integral y el concepto de personalidad, la cual ven constituida por diferentes dimensiones, aunque al momento de nombrarlas, no hay claridad en todas las dimensiones que la constituyen.
- La formación integral como proceso que transforma el comportamiento –el cual ven como una *faceta* de la personalidad– de manera positiva o adecuada.
- La formación integral como sinónimo de crecimiento personal con el cual se benefician el estudiante y la sociedad en la que se desenvuelve.
- La formación integral como el proceso mediante el cual el estudiante adquiere herramientas necesarias para su articulación en la sociedad.

Algunos testimonios de los docentes encuestados ponen en evidencia estas representaciones sobre lo que es formación integral:

- “...Como su palabra lo dice (formación integral) es todo lo que integra al ser humano en todas sus facetas, tiene que ver con lo académico, lo comportamental, lo moral, y los valores... todas esas dimensiones como personas, fortalecidos para que se enfrenten al mundo que es bien difícil.”
- “...que tenga una formación respecto a su dimensión personal, ética, moral, de valores y toda la escala en que una persona pueda desarrollarse.”
- “el ideal de formación integral, [...] es ayudarle a que adquieran las herramientas que pueda utilizarlas también en su vida cotidiana, en su vida laboral, familiar y todos los aspectos donde se pueda desenvolver uno.”

De otra parte, cuando se explora en las representaciones de los docentes lo que entienden por formación integral, se descubre que ésta adquiere dos énfasis especiales en las imágenes que sobre ella han construido los docentes; uno de ellos es el que se ha identificado como *ideal de formación con un énfasis instrumental*, –material, pragmático, concreto, operacional–, en tanto la formación integral se ve como posibilidad de preparar personas útiles, productivas, competentes, que se articulen fácilmente al mercado laboral y económico del país, que contribuyan en la solución de problemas. Los siguientes testimonios ponen en evidencia este énfasis en el caso específico de lo que es formación integral para docentes de lenguas extranjeras de la básica primaria en instituciones públicas:<sup>7</sup>

- “Ser competente en el mundo real”.
- “Formar sujetos más competentes, esto es, afrontar los nuevos retos y hacer reformas o transformar su realidad y la del mundo que lo rodea”.

El otro énfasis identificado se ha denominado *ideal de formación con un énfasis trascendental* –espiritual– en tanto la formación integral se ve como posibilidad para preparar a las personas para la vida, con un desarrollo pleno de sus facultades todo lo cual le permite, ante todo, ser feliz y hacer feliz a quienes le rodean. Cuando el ideal de formación tiene una connotación trascendental, los estudiantes son preparados para servir al otro y a sí mismos, para responsabilizarse de su propio proceso

de desarrollo, para favorecer el aprendizaje y el ejercicio de actitudes de interculturalidad. Se forman seres humanos para que puedan desenvolverse en la vida, con una actitud de apertura tal que les permita asumir los cambios sociales proactivamente. La formación integral con sentido trascendental es una oportunidad que:

- “acerque al hombre con el hombre.”<sup>8</sup>
- “Sensibilizarse acerca de la importancia de aprender inglés”, “... que sienta gusto en aprenderlo”, “despertar en los niños y niñas el amor, el gusto y el deseo de aprender este idioma”, “despertar en ellos el interés, la comprensión, y la capacidad de expresarse en una lengua extranjera, el conocer una cultura diferente.”
- “Más que cumplir con unos requerimientos gubernamentales, deseo que los estudiantes abran sus mentes, no solo a una nueva lengua sino a una cultura que ofrece infinidad de formas para habitar un espacio.”
- “...lograr que los niños se motiven y se enamoren de esta segunda lengua y le vean algún beneficio en el presente o futuro.”
- “...orientar el enriquecimiento cultural y laboral de los niños y jóvenes para asumir los cambios que proyecta nuestra ciudad.”

Hablar de formación cobra gran sentido cuando se tienen en cuenta las etapas de este proceso, los aprendizajes instructivos, educativos y desarrolladores logrados en cada una de esas etapas constituidas dialécticamente. Es importante identificar los aprendizajes que acompañan cada fase constitutiva del proceso de formación a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, desde esta base, plantear la construcción de nuevos aprendizajes y el desarrollo de nuevas habilidades; la importancia de ello radica en que, visto de esta manera, el aprendizaje se convierte en que cada nivel de formación logrado actúa como un factor que impulsa el ascenso a niveles superiores en la personalidad general de los estudiantes, integrantes de nuestros contextos.

**B. ACLARAR LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN.**

PRECISAR LAS CONCEPCIONES GENERALES QUE ORIENTAN EL PROCESO DE REFLEXIÓN TEÓRICA, LAS PRÁCTICAS CONCRETAS DE FORMACIÓN Y EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN TORNO A ESTE OBJETO.

Esas concepciones teóricas son, entre otras, del siguiente orden:

Fundamentos filosóficos: ofrece respuestas a preguntas relacionadas con la esencia del ser humano, las dimensiones que la constituyen, el

carácter educable –o no– del ser humano, el porqué y el para qué de la educación. Actualmente se ha construido conciencia sobre el carácter complejo de la esencia del ser humano y es, prácticamente un consenso, asumirla como una realidad multidimensional, con una naturaleza biopsicosocial, colectiva, individual, histórica y cultural<sup>9</sup> que puede ser orientada en su proceso de formación.

Fundamentos sociológicos: ofrece apoyo conceptual sobre la relación entre la Educación, la Pedagogía, la Sociedad, el Estado y la Cultura; se considera que esta relación es poseedora de un carácter dialéctico, histórico, contextual. El estudio de las relaciones entre sociedad y educación debe trascender hacia el tratamiento de la relación entre escolarización y el Estado, tal como lo plantean los postulados teóricos de la pedagogía crítica.

Fundamentos psicológicos: ofrece conocimientos en torno a la personalidad, sus procesos de evolución o de desarrollo, en cada una de las dimensiones que lo constituyen en particular. Preguntas como cuál es el proceso de desarrollo de la personalidad, cuáles son los factores que intervienen en ese desarrollo, cuáles son las fases de este proceso, entran a ser aclaradas desde los marcos conceptuales de la Psicología que ayudada por la Historia, descubre los rasgos que han caracterizado nuestro comportamiento, las cualidades positivas que la integran y las características de la misma que ameritan una intervención desde la educación.

Es importante aclarar que estas concepciones teóricas se asumen como fundamentos teóricos de la Pedagogía y, por tanto, de la Didáctica y del Currículo. En ellas se encuentran orientaciones importantes a la hora de pensar en torno al proceso de formación del ser humano desde el contexto escolar y extraescolar. Otras ciencias apoyan teóricamente el trabajo investigativo de la educación y de la Pedagogía en orden a orientar, de manera eficaz, el proceso de desarrollo de las personas; entre estas ciencias anunciamos la antropología, la biología, la ecología, etc.

- C. ESTABLECER UNA DIFERENCIA ENTRE LA EDUCACIÓN —PRÁCTICAS FORMATIVAS EN EL CONTEXTO SOCIAL GENERAL— Y LA PEDAGOGÍA —PRÁCTICAS FORMATIVAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR— E IDENTIFICAR LA RELACIÓN DIALÉCTICA DADA ENTRE ELLAS.

La diferenciación entre Educación y Pedagogía tiene un fundamento histórico, social y cultural: históricamente, la educación o las prácticas formativas desde el contexto en general, es una necesidad humana que

surge antes de la constitución de la Pedagogía; es asumida por algunos teóricos como una categoría social global que entabla relaciones con otras categorías de este orden como son la política, la economía, la religión, entre otras, cada una representada por instituciones y personas dedicadas a su funcionamiento. Por su parte, la Pedagogía se concentra en la reflexión sistemática y rigurosa de las prácticas instructivas, educativas y desarrolladoras que se deben orientar y procurar en la personalidad de los estudiantes, de manera coherente con las situaciones y circunstancias sociales y culturales que caracterizan un momento histórico determinado.

La Pedagogía reflexiona teórica y metodológicamente el proceso de formación y éste debe estar direccionado hacia el logro de procesos de transformaciones adecuadas en todas las dimensiones que constituyen la personalidad del estudiante armónicamente. La formación integral del ser humano, es decir, el desarrollo multidimensional o total del ser humano, es un propósito formativo lograble en el aula de clase por medio de una acción sistemática de las prácticas educativas y pedagógicas.

Si se hace necesario establecer explícitamente esta diferenciación, Educación, Pedagogía, también se hace necesario subrayar la relación de mutua interdependencia entre ambas: para procurar procesos de formación integral se requiere del concierto Estado-Sociedad-Educación-Pedagogía, todo desde un sentido pedagógico crítico.

- D. IDENTIFICAR EL TRATAMIENTO QUE CADA CORRIENTE PEDAGÓGICA LE DA AL CONCEPTO DE FORMACIÓN Y EL CONTENIDO QUE LE ASIGNA. DESDE ACÁ, IDENTIFICAR LA CORRIENTE PEDAGÓGICA QUE MEJOR CONTRIBUYA AL PROPÓSITO DE DIRIGIR LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LA PERSONALIDAD DEL ESTUDIANTE, FAVORECIENDO EN ÉSTA, DE ACUERDO CON VALERA (1998), LA INTEGRACIÓN DE CUALIDADES POSITIVAS EN LA PERSONALIDAD DEL ESTUDIANTE, VÁLIDAS PARA UN CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL DETERMINADO.<sup>10</sup>

El pensamiento pedagógico colombiano cuenta con la presencia de diferentes corrientes pedagógicas que, asumidas cada una de éstas como modos y modas de formar en un momento determinado, ofrecen respuestas a cuestionamientos relacionados con el desarrollo humano.

Si la formación integral es un horizonte al cual se debe hacer llegar al estudiante, ¿cuáles son los aportes que las corrientes pedagógicas contemporáneas hacen a este propósito formativo?, ¿cómo se lee la formación en cada una de las corrientes pedagógicas que han tenido presencia en el panorama pedagógico latinoamericano y colombiano donde, además, se han sentido la influencia y los efectos de los paradigmas



pedagógicos franceses, alemanes y anglosajones? La respuesta a estas preguntas implica un seguimiento de las corrientes pedagógicas y de las prácticas instructivas, educativas y desarrolladoras que las han caracterizado desde criterios históricos. Este estudio debe realizarse con una actitud crítica que permita reconocer los aportes que cada corriente pedagógica hace al tema de la formación, el contenido y la dirección que le asigna.

Algo muy interesante es estudiar la formación con un sentido histórico, pues éste permite ver el movimiento o la evolución que ha experimentado tanto el concepto como el proceso y las prácticas formativas; el movimiento manifestado por la formación en el tiempo se evidencia en las modificaciones o transformaciones que ha experimentado en el esfuerzo de adecuarse a las necesidades del estudiante y de las colectividades humanas en cada época. Descubrir de esta manera que la formación, como creación humana, no es estática en el tiempo, que tiene un movimiento más que lineal en la historia, dialéctico, pues genera relaciones con todos los procesos e instituciones de contexto.

E. ASUMIR EL PROCESO DE FORMACIÓN INTEGRAL O MULTIDIMENSIONAL DE LA PERSONALIDAD DE LOS INTEGRANTES DE LAS COLECTIVIDADES HUMANAS, COMO UN PROCESO PERMANENTE Y COMO UN RESULTADO INACABADO DE LA SOCIEDAD Y LA CULTURA.

Nuestra preocupación, como docentes, ha de ser la dirección pedagógica, didáctica y curricular de este proceso en los estudiantes. El nivel de formación con el que se cuenta en la actualidad no es el máximo que podemos alcanzar como personas y como colectividad humana, tampoco es el mismo con el que se contaba, por ejemplo, a inicios del siglo XIX cuando, históricamente, se vivían en Colombia las circunstancias propias de un proceso de construcción de Nación y de Estado, con unas particularidades sociales, culturales, económicas, políticas, de salud y de educación específicas, que determinaron lo que en ese momento se entendió como formación.

Dirigir educativa y pedagógicamente los procesos de formación en la actualidad, ha de tener como objetivo la construcción de una conciencia social, crítica y constructiva en los estudiantes, lo cual obliga, en primer lugar, a una consulta del proceso de formación en épocas pasadas, al reconocimiento de la evolución experimentada por ésta, no solo a nivel conceptual sino también en hechos o en las prácticas instructivas, educativas y desarrolladoras concretas; en segundo lugar, obliga

a identificar los diferentes contenidos y definiciones con los cuales ha sido representada la formación y, de esta manera, entender lo que pasa en nuestros días con las situaciones contradictorias que en el tema de la formación de los ciudadanos se experimentan, proyectarnos que haga visible los beneficios que procura el desarrollo multidimensional del ser humano, visto en su individualidad y en su colectividad, en su pasado, en su presente y futuro.

Al hablar de formación integral se debe pensar que de lo que se trata con ella es, como lo expresa Díaz (2008):

Todas las sociedades y culturas se plantean como ideal de formación para sus integrantes en todas las épocas históricas: seres humanos formados armónicamente, ciudadanos facultados para participar en el progreso de su medio, hombres y mujeres de todas las edades y razas, felices, íntegros como consecuencia de la acción de un sistema educativo que, articulado con las demás instancias de la sociedad, supo, por un lado identificar sus cualidades positivas o potencialidades, sus capacidades físicas, cognitivas y emocionales, sus intereses y necesidades individuales y sociales, y por otro lado supo reconocer sus cualidades negativas o limitantes, manifiestas ambas en su comportamiento colectivo e individual para lo cual les brinda las posibilidades pedagógicas, curriculares y didácticas pertinentes para el favorecimiento de su desarrollo desde las diferentes áreas del saber de la ciencia”.<sup>11</sup>

## PROBLEMATIZACIONES ACTUALES

### EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN

*La educación tiene el importante papel de enseñar a las personas a vivir en paz, evitando las guerras, adiestrarlas en el cuidado del medio ambiente y sobre todo ayudar a los individuos en un mundo en perpetuo cambio, donde lo más importante no es adquirir conocimientos sino aprender a aprender.*

Patterson (1986)<sup>12</sup>

Las ideas anteriormente tratadas conducen al reconocimiento de una necesidad: perfilar un macro programa de investigación pedagógica y educativa sobre la formación en las siguientes aristas:

- Aclarar conceptualmente el concepto y el proceso de formación, desde los fundamentos teóricos de la filosofía, la sociología, la psicología; una investigación teórica ayudaría a este propósito.
- Realizar un rastreo epistemológico en torno a cómo se ha investigado este tema, identificando paradigmas, concepciones y procedimientos investigativos implementados hasta el momento para la construcción del conocimiento en torno a ella, así como las líneas de investigación que quedan por resolver.
- Ubicar históricamente el concepto de formación en el contexto –en nuestro caso, el colombiano– mostrando cómo ha sido interpretado en diferentes épocas. Hasta qué punto han evolucionado la teoría y las prácticas sobre la formación.
- Indagar las representaciones mentales que sobre la formación tiene la legislación educativa y las diferentes poblaciones –docentes, estudiantes, administradores educativos, padres de familia, personalidades de los contextos, entre otros– analizando con sentido crítico, creativo y constructivo esta relación.

Desde la fundamentación teórica obtenida en puntos anteriores, se podrá:

- Identificar los problemas concretos –reales– y teóricos –construcción del conocimiento– en torno a la teoría y la práctica sobre la formación.
- Diseñar, implementar y evaluar soluciones pedagógicas, didácticas y curriculares para los problemas identificados.
- Identificar las diferentes definiciones y contenidos con los que se ha presentado el concepto y el proceso de formación en las corrientes pedagógicas, didácticas y curriculares, en las teorías educativas y en los *imaginarios* de quienes integran la sociedad y la cultura.

## CONCLUSIONES

Una buena educación debería convertir a las personas en seres altruistas, generosas y creativas; con una fuerte conciencia social, respetuosos de las necesidades, derechos e intereses de los demás. La autorrealización y la tolerancia son virtudes que toda buena educación debería promover.

Guzmán, J. (1993)<sup>13</sup>

La reflexión ofrecida en las líneas anteriores tiene como objetivo participar en las discusiones académicas e investigativas en torno a un tema que cada día cobra importancia como es la formación, más aún cuando los tiempos actuales evidencian situaciones contradictorias como, por un lado, y gracias a los procesos educativos y pedagógicos, grandes avances científicos, informáticos y tecnológicos en todas las ciencias en procura de mejorar la calidad de vida de los seres humanos en el planeta, y por otro lado, estos mismos desarrollos científicos se convierten en instrumentos manejados de manera tal, que más que mejorar, deterioran la calidad de vida para todos deseada, cuestionando entonces los manejos que se le dan al conocimiento.

La formación de los integrantes de la sociedad es un proceso que no está aislado de lo que acontece en el medio, por el contrario, está determinado por una serie de variables sociales, estatales, culturales, escolares, del contexto local, nacional e internacional, de los intereses colectivos e individuales, entre otras, que complican el estudio y la investigación de la misma. Los énfasis que asume transitan, explícita e implícitamente, entre énfasis instrumentales y trascendentales, más los primeros que los segundos y es de nuestra consideración que ambos son importantes dentro de un proceso dialéctico equilibrado.

Como aporte a las discusiones académicas, se considera que aunque el tema de la formación puede tener numerosas aristas para su tratamiento, cualquier vía teórica y metodológica que se siga, debe partir de claridades conceptuales en los siguientes puntos de referencia:

- *Pensando en el ser humano, ¿qué se forma en él?* Se debe considerar que lo que se debe orientar en el estudiante desde los procesos instructivos, educativos y desarrolladores, son la formación de su personalidad de tal manera que esta integre conocimientos, competencias y actitudes requeridas por el estudiante y la sociedad, desde su visión material y trascendental, a veces personal y privada, de él en el mundo, y por el medio social y cultural en el que está inmerso.
- *Reconocer en la formación integral, sus aspectos esenciales y los de apariencia.* Cuando se habla sobre la formación, viene al caso preguntarnos sobre la esencia y la apariencia de este proceso, luego ver cómo estos aspectos constituyen una unidad dialéctica en la que ninguno de estos aspectos se puede desprestigiar; muy acertado es entonces el cuestionamiento siguiente: ¿Cuál es la apariencia de este concepto?, ¿Cuál es la esencia de este proceso?

- *Aclarar las relaciones existentes entre las diferentes direcciones que ha adquirido el concepto y el proceso de formación.* Al mencionar las siguientes denominaciones y énfasis que ha adquirido el concepto de formación desde la experiencia humana, tales como “Formación integral”, “Formación cultural”, “Formación ciudadana”, “Formación ecológica”, “Formación política”, entre otras, ¿cuál de éstas es, finalmente, el concepto integrador? ¿Cuál es la dirección a seguir para el estudio de la formación. Los docentes debemos identificar el sentido –dirección– que se le debe dar al proceso instructivo, educativo y desarrollador ofrecido al estudiante desde los diferentes saberes de la ciencia y descubrir todas las aristas –énfasis– que se han trabajado en el tema de la formación. Verlas en su relación dialéctica y sistémica.

El tema que ocupa este artículo no se agota acá, por el contrario, es motivo de estudio y de tratamiento investigativo. Se hace una invitación para continuar con los procesos de reflexión teórica y metodológica del tema a todos aquellos que tenemos en nuestras manos el encargo social de dirigir el proceso formativo en los estudiantes, futuros integrantes activos del contexto social, pues esta misión que la sociedad y la historia nos asigna se hace más eficaz en la medida en que nos encontremos preparados profesionalmente para realizarla.

### ***N o t a s***

1. Maslow, A. (1988) citado por Guzmán et al. (1993) Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas.
2. Entiéndase por esta expresión, la formación de docentes desde los diferentes marcos teóricos de las ciencias (instrucción), desde las capacidades, habilidades y procesos físicos y cognitivos coherentes con estos saberes (desarrollo) y desde la construcción de una conciencia social, individual y colectiva, actitudes, aptitudes y sentimientos direccionados a mejorar las relaciones con la naturaleza, con la sociedad y consigo mismo.
3. Carmona, N. y Díaz Monsalve, A. E. (2008) “La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes”. Artículo en proceso de evaluación para su publicación derivado de la investigación “Representaciones que sobre el ideal de formación tienen los docentes de inglés de la básica primaria en instituciones públicas de la ciudad de Medellín” en el año 2007, realizada por estudiantes

de octavo semestre del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, integrantes del grupo de investigación Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas: Nadia Carolina Carmona Saldarriaga –Investigadora Principal–, David Andrés Gómez Uribe, Luis Fernando Osorio Cano y Carlos Augusto Toro Bustamante. Durante todo el proceso de la investigación los estudiantes contaron con la asesoría de la Dra. Ana Elsy Díaz Monsalve.

4. Rosental, M. y Iudin, P. (1999). Citados por Carmona, N. y Díaz Monsalve, A. E. (2008) “La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes”. Artículo en proceso de evaluación para su publicación.
5. Es importante aclarar que los estudiantes bajaron de la Internet, las fotos mediante las cuales quisieron expresar lo que para ellos era formación integral.
6. Carmona, N. y Díaz Monsalve, A. E. (2008) Representaciones de los docentes sobre formación integral. Un punto de partida para la discusión pedagógica. Artículo en proceso de evaluación para su publicación. Artículo derivado de la investigación “Representaciones que sobre el ideal de formación tienen los docentes de inglés de la básica primaria en instituciones públicas de la ciudad de Medellín” en el año 2007.
7. *Ibidem*.
8. *Ibidem*.
9. Chávez, J. (1999). Pedagogía General. Citado en A. Díaz y R. Quiroz. (2005). Educación, instrucción y desarrollo. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
10. Valera. O. (1998) Problemas actuales de la pedagogía y la psicología pedagógica. Bogotá: Editemas AVC.
11. Díaz, A. (2008). La conciencia social, cultural e histórica como fundamento en la construcción de la formación ciudadana. En proceso de edición.
12. Patterson (1986), citado por Guzmán et al. (1993). Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas.
13. Guzmán, J. et al. (1993). Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas.

## ***B i b l i o g r a f í a***

- Carmona, N. y Díaz Monsalve, A. E. (2008). La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes. Artículo derivado de investigación en proceso de evaluación para su publicación.
- Chávez, J. (1999). Pedagogía general. Citado en A. Díaz y R. Quiroz (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Colombia: editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2005) *Educación, instrucción y desarrollo*. Colombia: editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz, A. (2008). *La conciencia social, cultural e histórica como fundamento en la construcción de la formación ciudadana*. En proceso de edición.
- Guzmán, J. et al. (1993). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*.
- Rosental, M. y Iudin, P. (1999). *Diccionario filosófico*. Bogotá: Ediciones Nacionales. p. 114
- Valera, O. (1998). *Problemas actuales de la pedagogía y la psicología pedagógica*. Bogotá: Editemas AVC.



Este libro se terminó de imprimir en Mérida, Venezuela  
en los talleres de Producciones Editoriales C.A.  
Telf. 0274-417.06.60 / 0416-674.35.57 / 0414-374.67.47  
con un tiraje de 1.000 ejemplares en papel Jamsamate.