

# Práctica pedagógica

Perspectivas teóricas

**Diego Fernando Barragán Giraldo**

**Audin Aloiso Gamboa Suárez**

**Jesús Ernesto Urbina Cárdenas**

*Compiladores*

Colección: Educación y pedagogía  
Área: Pedagogía

Primera edición: Bogotá, D.C., 2012  
ISBN: 978-958-648-823-5

© Universidad Francisco de Paula Santander  
E-mail: maestriaprp@ufps.edu.co

© Ecoe Ediciones  
E-mail: correo@ecoeediciones.com  
www.ecoeediciones.com  
Carrera 19 No. 63C-32, Pbx. 2481449, fax. 3461741

Coordinación editorial: Alexander Acosta Quintero  
Autoedición: Yolanda Madero T.  
Carátula: Wilson Marulanda  
Impresión: Gráficas de la Sabana Ltda.  
Carrera 69 H No. 77-36 Tel.: 630 0255

*Impreso y hecho en Colombia.*

<b>Presentación.....</b>	<b>XI</b>
--------------------------	-----------

**PRIMERA PARTE**  
**PRÁCTICA PEDAGÓGICA: TEORIZACIONES GENERALES**

<b>Capítulo I. El presente educativo en tanto comunidad existente: sobre el estar-juntos en las instituciones educativas.</b>	
<i>Carlos Skliar.....</i>	3
De sensaciones y percepciones sobre la educación y la escuela.....	3
La “crisis” de la convivencia .....	5
La crisis de la convivencia como reflejo de la pérdida de la conversación	7
La convivencia como la existencia “con”.....	8
La convivencia y la conversación “en el interior” de lo educativo.....	11
La “otra” inclusión educativa como una “otra” convivencia.....	13
Referencias.....	17
<b>Capítulo II. La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas.</b>	
<i>Diego Fernando Barragán Giraldo.....</i>	19
Un tema olvidado.....	19
Lo práctico: entre técnicas, <i>praxis</i> y prudencia .....	23
<i>Dominio</i> : condición de la práctica pedagógica.....	25
El cambio educativo: pensar las posibilidades.....	29
Hacer las cosas bien: entre lo pedagógico, lo disciplinar y lo humano .....	30
Referencias.....	37
<b>Capítulo III. ¿Es posible una práctica pedagógica? Una propuesta desde los resquicios.</b>	
<i>Andrés Mejía Delgadillo.....</i>	39
La idea de <i>práctica pedagógica</i> .....	41
¿Es posible una práctica pedagógica? El problema filosófico .....	43
¿Es posible una práctica pedagógica? El problema político-institucional..	46
Desagregando dos distinciones diferentes .....	47
Una práctica desde los resquicios .....	50
Referencias.....	53

<b>Capítulo IV. Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto.</b> <i>Alberto Martínez Boom.</i> .....	55
Contrastes en las formas de hacer historia .....	56
Prácticas o maneras de hacer .....	58
Historia de la práctica pedagógica en Colombia.....	61
Una ruta investigativa .....	63
El archivo de las prácticas.....	66
Pensar la práctica pedagógica hoy .....	68
Referencias.....	69

## SEGUNDA PARTE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ALGUNOS DESAFÍOS

<b>Capítulo V. Saber saborear la pasión de conocer.</b> <i>Jesús Ernesto Urbina Cárdenas.</i> .....	73
Saborear el saber en Epicuro.....	76
Saborear el saber en Spinoza .....	78
Referencias.....	81

<b>Capítulo VI. Práctica pedagógica y cultura de paz: un diálogo necesario.</b> <i>Francisco Jiménez Bautista.</i> .....	83
Prácticas pedagógicas que responden a valores.....	85
¿Qué valores podemos defender hoy día?.....	85
Cultura de paz .....	90
Participación en un Centro Escolar: algunas reflexiones.....	91
Algunas consideraciones para un diálogo entre Prácticas pedagógicas y Cultura de paz .....	94
Referencias.....	97

<b>Capítulo VII. ¿Modelos pedagógicos o modelos sistémicos?</b> <i>Miguel Angel Maldonado García.</i> .....	99
Modelos y modelaje.....	100
Perspectiva estética de modelo .....	102
Perspectiva instrumental .....	103
Los modelos pedagógicos vistos por el lenguaje.....	105
Modelos y sistemas estructurales.....	105
Los modelos pedagógicos y los modelos didácticos.....	107
Pedagogías o ciencias de la educación.....	109
Efectos de de las tecnologías instruccionales en Colombia.....	109
Modelación competitiva.....	110
Referencias.....	113

<b>Capítulo VIII. La escritura como práctica pedagógica universitaria.</b>	
<i>Álvaro Andrés Hamburger Fernández</i> .....	115
Pedagogía, práctica pedagógica y escritura .....	115
La escritura como cultura y su papel en la universidad .....	117
Escritura y saber objetivado .....	119
La escritura y su propósito comunicativo .....	121
Sistematización: la escritura como objetivación del saber .....	124
La escritura como práctica pedagógica universitaria .....	125
Referencias .....	127
<b>Capítulo IX. La función del docente como diseñador pedagógico.</b>	
<i>Alejandro Torres Gutiérrez</i> .....	129
Reflexiones Previas .....	129
Diseño y Creatividad .....	133
El diseño .....	133
La creatividad .....	134
El Proceso de Diseño .....	137
Exploración .....	138
Generación .....	139
Evaluación .....	140
Comunicación .....	141
Observaciones finales .....	141
Referencias .....	143

**TERCERA PARTE**  
**VIRTUALIDAD: POSIBILIDADES PARA LA PRÁCTICA**  
**PEDAGÓGICA**

<b>Capítulo X. Gestión de lo virtual en instituciones educativas: fundamentos y retos.</b> <i>Jaime Alejandro Rodríguez</i> .....	147
A modo de fundamentación: gestionando lo virtual en escenarios educativos .....	148
Dimensión estratégica de la gestión .....	151
Dimensión pedagógica .....	153
Dimensión cultural .....	154
Dimensión técnica .....	155
Dimensión investigativa .....	159
Dimensión administrativa .....	161
Dimensión calidad .....	162
Dimensión redes .....	162

A modo de profundización: el gestor de ambientes virtuales de aprendizajes (AVA) .....	163
Ambientes Virtuales de Aprendizaje.....	163
Ambiente de Aprendizaje.....	164
Elementos del Ambiente .....	164
La integración de los elementos: tiempo y espacios.....	166
Algunos retos para el gestor de ambientes virtuales.....	168
A modo de conclusión.....	171
Referencias.....	173

## **Capítulo XI. Educación de la infancia, hipermediaciones y pedagogía de la presencia. *Juan Carlos Amador. ..*** 175

La formación de los niños y niñas: de la normalización a las iniciativas para su potenciación.....	178
La formación en la educación: un universo de intenciones .....	179
Las iniciativas del cambio.....	183
Condición infantil contemporánea.....	187
Comunicación digital interactiva: los niños y niñas en el mundo de las hipermediaciones .....	193
Cultura visual del tiempo presente: televisiones y filmes transmediáticos.....	197
Usos y apropiaciones de la Web 2.0.....	201
Artefactos y dispositivos móviles nómadas: nuevas relaciones entre sujetos y objetos .....	204
Hacia una pedagogía de la presencia .....	207
Referencias.....	212

## **Capítulo XII. Emergencia de conocimiento en las prácticas educativas mediadas por TIC. *Luis Enrique Quiroga Sichacá; Luz Adriana Albornoz Rodríguez.....*** 215

La emergencia de conocimiento en la interacción educativa.....	216
Sobre la docencia con TIC como mediación pedagógica .....	220
Referencias.....	228

### **CUARTA PARTE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ENTRE ÉTICA Y POLÍTICA**

<b>Capítulo XIII. La evaluación como instancia de aprendizajes éticos y políticos. <i>Fabiola Cabra Torres.....</i></b>	231
Pensar la evaluación en tiempos de reforma.....	231
Sentido restringido de la educación y sus implicaciones en la evaluación como práctica social.....	234

La evaluación como práctica educativa .....	238
Los aprendizajes en la evaluación.....	242
En cuanto a la participación.....	246
En cuanto a los efectos sociales de la evaluación.....	247
En cuanto a la evaluación y el cambio social .....	247
Formación de sujetos autónomos y prácticas evaluativas: algunas tensiones	249
La relación entre la evaluación en el aula y la promoción de valores académicos.....	250
Las tensiones subyacentes al concepto de sujeto que aprende pasivamente a ser autónomo .....	251
Reflexión final.....	252
Referencias.....	254
<b>Capítulo XIV. Ética y prácticas pedagógicas: Docencia y violencia.</b>	
<i>Mauricio Langon Cuñarro.</i> .....	257
Planteo: San Pablo .....	258
Mirar las aulas de afuera: Cros .....	259
Violencia argumentativa: Pereda .....	261
Violencia en el aula: la <i>agresividad</i> docente en nuestra investigación .....	261
Referencias.....	266
<b>Capítulo XV. La crítica como política de la verdad y su función en las prácticas pedagógicas. Jorge Eliécer Martínez Posada.</b>	
<i>Posada.</i> .....	267
Referencias.....	279
<b>Capítulo XVI. Reflexiones sobre lo político en las prácticas pedagógicas de la educación formal. Audín Aloiso Gamboa Suárez; Pablo Alexander Muñoz García...</b>	
Algunas dimensiones y categorías de investigaciones sobre educación política en Colombia.....	282
Hacia una concepción contextualizada de política .....	283
Una representación de la educación media en Colombia .....	285
Sobre la politicidad de la educación .....	287
La educación política en las prácticas pedagógicas.....	289
Conclusiones .....	292
Referencias.....	294
Autores.....	299





La Práctica Pedagógica no tiene su esencia solo en la corporeidad del maestro en el aula, frecuentemente trasciende este espacio. La práctica pedagógica toca los diferentes actores y escenarios de las instituciones tanto de educación básica como de educación superior. Lo que se presenta en el texto es una apuesta para que este concepto tan amplio y complejo genere en investigadores y teóricos de la educación y la pedagogía interés por reflexionar e investigar tan interesante ámbito de la educación.

Los compiladores y autores de este libro muestran importantes aportes al concepto de práctica pedagógica desde sus diferentes miradas: la historia, los modelos pedagógicos, las prácticas evaluativas, alteridad, virtualidad, la ética y la política. Estos conceptos confieren un valor de gran magnitud al campo de la educación y a los maestros de los diferentes niveles educativos, quienes día a día entran en contacto con estudiantes, el saber y la escuela.

Por otra parte, es importante señalar que este texto surge de la iniciativa de directivos, profesores y colaboradores del programa de Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander y del Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz (GIESPPAZ) de la misma institución, quienes han puesto su interés en realizar estudios, formar investigadores y maestros investigadores en este campo.

De este modo, presento el libro *“Práctica Pedagógica: Perspectivas Teóricas”* mostrando una vez más el compromiso que nuestra institución otorga a la investigación, la producción intelectual y a la calidad de la educación superior en la región y el país.

*HÉCTOR MIGUEL PARRA LÓPEZ*  
*Rector Universidad Francisco de Paula Santander*



# *Primera parte*

---

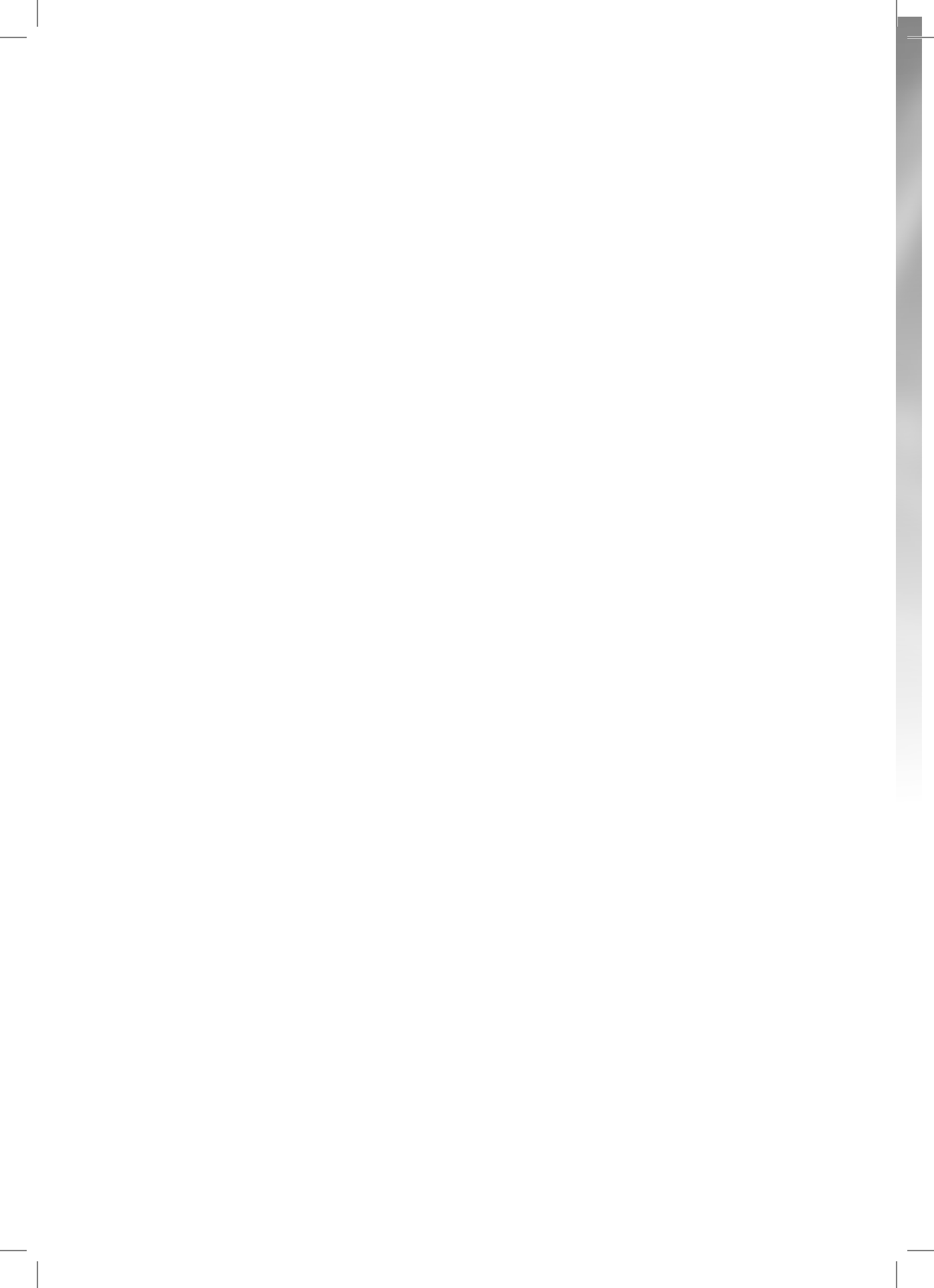
## *Práctica pedagógica: teorizaciones generales*

Capítulo 1. El presente educativo en tanto comunidad existente: sobre el estar-juntos en las instituciones educativas.  
*Carlos Skliar.*

Capítulo 2. La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas.  
*Diego Fernando Barragán Giraldo.*

Capítulo 3. ¿Es posible una práctica pedagógica? Una propuesta desde los resquicios.  
*Andrés Mejía Delgadillo.*

Capítulo 4. Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto.  
*Alberto Martínez Boom.*



*El presente educativo en tanto  
comunidad existente:  
sobre el estar-juntos en las  
instituciones educativas*

*Carlos Skliar*

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y  
tecnológicas de Argentina (CONICET)*

**De sensaciones y percepciones sobre la educación y la escuela**

Comenzaré este texto con una discusión quizás inesperada: da la sensación que la escuela, al menos en “este lado del mundo”, ya no es lo que era, ya no está cumpliendo con su (aparente) misión de resolver los problemas de convivencia, desintegración social, fragmentación, inequidad, etc., que se le plantean al mundo. Y parece que al mismo tiempo que “el mundo” le demanda a la educación y a sus instituciones –ya de por sí desvalorizadas- un conjunto de valores y virtudes, es ése mismo mundo el que se desinteresa por la educación y la acusa de haber perdido el rumbo, su identidad y su razón de ser.

Resulta curiosa, por no decir trágica, la frecuente opinión que sugiere que la escuela ha perdido en estos tiempos su sentido más fundante y decisivo: el de educar a todos. Esa opinión conlleva una tonalidad sombría, tosca, un encogimiento de hombros, una cierta mirada perdida que se abandona a sí misma. Y lo curioso de esa expresión, lo trágico de esa afirmación, es que en buena medida se reproduce entre aquellas y aquellos que hemos pensado siempre en su carácter imprescindible, en su inestimable posibilidad de crear vidas distintas, en su encomiable batallar por un mundo distinto.

También es curioso que la sospecha acerca de la no-educación provenga sistemáticamente de cierto espíritu mediático que todo el tiempo cree de sí mismo que no educa, que no enseña, que no instruye, y que se omite a diario de su propia práctica irresponsable.

No quisiera caer en la tentación de especular qué sería de nosotros sin la escuela o qué fue de la humanidad antes del surgimiento de las instituciones educativas modernas. Lo que me parece sustancial es encontrar los sentidos del educar en este aquí y ahora, es decir, en este presente en toda su extensión, complejidad y hondura.

Veámoslo así: si bien las escuelas han perdido cierto rumbo -no apenas por las transformaciones vertiginosas y caóticas de estos tiempos, sino también por la creciente precariedad de los objetos y del hábitat educativo-, no menos cierto es que lo intentan todo para reconciliarse con los sentidos múltiples del acto de educar. La crisis educativa es, sobre todo, un padecimiento que atañe a una imagen del mundo y no sólo a una imagen escolar; se padece la falta de conversación entre generaciones, se padece de inequidad, se padece de promesas políticamente insulsas hechas *a la carta*, se padece de la ausencia de experiencias sentidas y pensadas.

La acusación que la educación ha perdido su fisonomía es falsa e injusta. Todo remite a una paradoja de difícil solución: el mundo le pide a la escuela que cumpla con su estirpe civilizadora, que *ciudadanice*, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que genere valores de aceptación y pacificación, que cree una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le exige todo esto a la educación, es un mundo incapaz de realizarlo. Mientras la escuela intenta afirmar la vitalidad, la diferencia y el estar-juntos; el mundo, burdamente representado por sus mecanismos de mediatización informativa, solo aporta la estética de la violencia, la postergación de lo humano, el folklore de lo bizarro y la espectacularización de los cuerpos diseñados por ciegos bisturís.

Aún así, en medio de la batalla por la sobrevivencia, en medio de los perversos conteos de muertes, secuestros e indolencias, en medio de los apelativos (falsos o ficticiales) sobre la necesidad de diálogo y consenso, en medio de la desolación planificada en secuencias de imágenes sobreactuadas, es posible pensar todavía en la transparencia del gesto educativo. Un gesto que no es heroico, que no debe ser demasiado enfático, que no puede ser apenas un modo indirecto para definir nuestras virtudes, sino un gesto diario, mínimo, que se relaciona con una responsabilidad única: la responsabilidad por la vida de cualquier otro. Con firmeza, pero no con rudeza, hoy la educación debe plantearse -como de hecho ya se lo plantea- la necesaria inauguración de otro tiempo y de otro espacio con respecto al mundo mediático e hiper-tecnológico que la rodea.

No se trata tanto de una enseñanza a propósito de cómo se debería vivir (con demasiada frecuencia teñida de brutal moralidad) sino de la transmisión de la experiencia y del mundo de un tiempo a otro tiempo; no tiene que ver tanto con la insistencia por unos contenidos, sino más bien con la presencia de quien inaugura el acto de enseñar; no se trata tanto de elaborar un discurso sobre los alumnos presentes o ausentes, sino de una ética a propósito de sus existencias; no tiene que ver tanto con una pretendida y esquiva homogeneidad o con la diversidad, sino con “abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro” (Bárcena, 2009, p. 11).

Educar es conmover, educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir.

## La “crisis” de la convivencia

Es necesario insistir con la pregunta sobre la convivencia, por el estar juntos; una cuestión quizá curiosa o excéntrica en tiempos en que parece que lo habitual sea la in-comunión, la desidia, el abandono, el miedo a todo lo que pueda ser (en apariencia) extraño o intruso o débil o ajeno o, sobre todo, indiscrutable, incognoscible.

No es de extrañar que se diga y se escuche con demasiada frecuencia: hay crisis de convivencia, cuesta la convivencia, duele la convivencia, hay mal de convivencia. Y es que quizá no hemos sido lo suficientemente fraternos ni amistosos y por eso la convivencia suena, al menos en las grandes urbes -con sus enormes instituciones y su ritmo desenfrenado- una suerte de lamento por la

pugna entre vecinos desconfiados, una especie de inevitable peligrosidad; en fin, la imagen de una batalla de desdichados contra desdichados.

Sin embargo, hay un equívoco desde el inicio: ni la convivencia, ni el estar-juntos, pueden ser signos, o símbolos, o indicaciones que señalan directamente hacia la armonía, hacia la no-conflictividad, hacia la empatía inmediata, el consenso instantáneo y, por añadidura, hacia la plena satisfacción educativa. Quizás en ello radique la principal desvirtuación de toda noción de convivencia; si partiéramos de la idea que se trata de relaciones de afección, de contradicción, fricción, contigüidad, no buscaríamos resolver la vida en común a partir de fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres, didácticas del bien-estar y del bien-decir, necios y banales experimentos de diálogos ya pre-construidos.

En la convivencia hay, ante todo, una pregunta que solo adquiere sentido en el interior de la convivencia, cuando la convivencia se revela como dificultad, como imposibilidad, como aquello existente y no existente al mismo tiempo, porque, ¿qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan? ¿No será que convivir consiste en interrogarse sobre lo que nos pasa con los demás, entre los demás? ¿Y cómo hacer para responder a esa cuestión si las primeras imágenes que sobrevienen expresan un inhóspito espacio de cotidiana ajenidad, la amargura extrema por la indiferencia y el padecimiento por una comunión a veces tan forzada como forzosa?

Una de las trampas que se deriva del pensar la convivencia como problema es, precisamente, la tentación de tener que responder cómo, al fin, dar solución a su aparente “crisis”, prometer una nueva convivencia en las escuelas y tensar hacia delante la complejidad del asunto. Inclusive, se podría pensar que la única solución a la exclusión, al abandono, al rechazo, o también a esa aceptación a regañadientes hacia el desconocido, es la inclusión. Pero si lo que ocurre es que ni siquiera estamos juntos, si muchos no están dentro de las escuelas, ¿cómo hablar de una crisis de lo que no hay o que hay pero en pequeñas pócimas?

Justamente uno de los modos más eficaces y quizá menos atractivo para comenzar a hablar de “los tiempos que corren” en la educación, es el remitirlo todo, absolutamente todo, a la vaga idea de “crisis”; crisis de las instituciones, crisis en las condiciones de trabajo, crisis en la profesionalización de los docentes, crisis de la didáctica, crisis intergeneracional, crisis de accesibilidad de la población a la enseñanza, crisis de la transmisión, crisis de autoridad, crisis y fracaso escolar crisis en los paradigmas de aprendizaje, crisis curricular. Pero no siempre la descripción de la crisis es aguda o interesante, no siempre es conmovedora, audaz, paciente. Ello ocurre, sobre todo, cuando el lenguaje de la crisis comienza a teñir de más y más crisis cada uno de los espacios y los tiempos educativos y



no dan ni dejan margen para sentir y pensar otras cosas. La sensación de “crisis” parece ocupar toda la extensión de la mirada, sin dejar margen alguno para mirar eso que nos pasa en la educación.

Tal vez la *crisis* se extrema y se revela con crudeza en esa suerte de incompreensión abundantemente ejemplificada en los textos especializados sobre los tiempos de crisis. Allí, el discurso habitual de la crisis es, sobre todo, un miedo irremediable y un desconcierto generalizado frente a la crisis; miedo a un desorden humano que nunca fue sino desordenado, miedo a esos otros que se transforman en pura alteridad por ignorancia o por desprecio, miedo a no vivir ni convivir sino sólo a durar, miedo a que el mañana educativo pierda su estirpe redentora.

Ya es una tradición consagrada que ese tipo de discurso arroje, impunemente, un epílogo anunciado: cuánto más infernal sea la crisis, cuanto más calamitosa, desgarradora, inmoral e inhumana, siempre habrá a mano, como tenaz contrapartida, un discurso de salvación, ese trazado inconfundible de un *hilo metálico* hacia delante, de un hilo metálico capaz de resistir toda crisis y conducirnos hacia un mañana candoroso, hacia ese futuro inexcusablemente mejor. “De todo lo que hemos vivido sólo quedará este hilo. Es el resultado del cálculo matemático de la inseguridad: cuanto más depurado, menos riesgo correrá; el hilo metálico no corre el riesgo del hilo de la carne” (Lispector, 2007, p.128).

El riesgo del discurso habitual sobre la crisis es su propia habituación a la crisis, su comodidad apelativa en medio de lo que es esencialmente ininteligible, su aletargamiento frente al riesgo, el dolor y el padecimiento, su constante invención de una realidad ya corroída por el estrechamiento de aquello que considera, para sí misma, lo real. Su agotamiento ocurre bien antes de su propia formulación, se nota en el hartazgo por los travestismos discursivos.

## La crisis de la convivencia como reflejo de la pérdida de la conversación

Ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros.

Esta dificultad o imposibilidad de conversación en educación tiene que ver en parte con el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica. Hay una clara sensación de vacuidad y la percepción de que todo se ha vuelto impronunciable. Vale la pena citar aquí a Jorge Larrosa (2006), “Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente (...) Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto una cierta forma de la realidad (...) como una cierta forma de la acción humana” (p. 31).

La vacuidad y lo impronunciable se refieren, casi en el límite de la desesperación, a una filiación esquiva entre el qué decir, quién lo dice y cómo se disemina lo dicho. Deberíamos prestar una atención más escrupulosa a las máscaras institucionales con que se pretende regular, administrar y de ese modo destruir la conversación. Pues se percibe la incomodidad mayúscula en relación a los simulacros de conversación que ocurren, a diario, en el interior de ese lenguaje pretendidamente académico. Miguel Morey (2007) nos dice que toda conversación debería desafiar a ese “porque lo digo yo” y el “tú qué”, para poder ser, justamente, una conversación. Como si se tratara de un esfuerzo por quitarse la idea de que conversar es apenas un doble monólogo de dos “yoes” que siempre están en paralelo y nunca se tocan, es decir, que nunca se afectan, nunca se mueven, nunca se quiebran. Así, la conversación se vuelve una impostura, una manera paradójica de quitarse de la conversación, aún haciendo de cuentas que estamos conversando.

## La convivencia como la existencia “con”

Y quizá por eso mismo es que la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o resta de cuerpos presentes, pero mucho menos a la contingencia de la existencia, de toda existencia. Aquí reside la clave, entonces, de porqué la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque en todo caso hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser

afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy (2007), “Es ser tocado y es tocar. El “contacto” –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto” (p.51). Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

Sin embargo buena parte de los discursos acerca de la inclusión –sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, lo mismo y lo diferente- afirman la convivencia pero a condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, muchas veces matizada por palabras de orden, tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento del otro, porque allí no hay relación, sino un exceso de lejanía o indiferencia<sup>1</sup>. Ahora bien, esa distancia que se asume como distancia de altura o distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Nancy: “(...) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...) Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros –y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad” (pp. 51-52).

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y un contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “no apenas aquí estoy, sino yo también soy”)? ¿Y qué efectos podrían producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad?

<sup>1</sup> “La práctica de la relación va más allá de la tolerancia; va más allá de la tolerancia porque no se limita a dejar existir a los demás sino que entra en el juego delicadísimo de dar y dejarse dar: del amor, pues. [...] La práctica de la relación, de la relación que tiene en cuenta el amor, se sitúa así más allá de la tolerancia; más allá, nunca en contra de la tolerancia”. (Rivera, 2001, p. 69)

Uno podría preguntarse si algo de todo lo planteado hasta aquí reaparece, aunque sea de otro modo, bajo otras palabras, con otras entonaciones, en la tradición relativamente incipiente de la educación inclusiva. Uno podría preguntarse si en verdad lo que está en juego allí no sea una percepción tal vez débil, liviana, de la idea misma de convivencia. Uno podría preguntarse si la inclusión es *inclusión* cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho y de derechos, la suma presente de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la coexistencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro, apenas, como ser incluido.

El pensamiento de la convivencia, del estar juntos, así como lo hemos asumido aquí a partir de algunos fragmentos de Jean Luc Nancy (2007), nos obliga a otras percepciones, a otras palabras: la existencia común no puede expresarse en plenitud sino pensando “ni a partir de uno, ni a partir de otro” – es decir, evitando la identificación de sujetos y centrándose en lo que hay, lo que existe entre los sujetos-; sino “pensar absolutamente y sin reservas a partir del ‘con’”; sino pensando “lo que existe, sea quien sea, existe porque coexiste”. (p. 56)

Dicho esto en una progresión quizá más simplificada:

- Estar juntos no tiene sentido en sí mismo, implica sentir y pensar que pasa entre nosotros.
- Estar juntos no tiene valor moral por sí.
- Estar juntos incluye desde la *amorosidad* hacia alguien *hasta el enojo*, *pero tal vez no la indiferencia*.
- Estar juntos habla de un límite (es una relación entre dos cuerpos) no de una fusión o una asimilación (de un cuerpo en otro cuerpo).
- Estar juntos no proviene de la determinación de una relación jurídica obligada, sino de la potencialidad y la singularidad de una pasión ética.
- Estar juntos refiere más a lo político que a la política.
- Estar juntos supone a la vez hospitalidad y hostilidad.
- Estar juntos impide o suspende la idea de tolerancia.
- Estar juntos significa ir más allá de lo uno (y de su relato de identidad) y de lo otro (y de su relato de identidad).

## La convivencia y la conversación “en el interior” de lo educativo

La pregunta por la convivencia en educación no dejará nunca de resonar porque ha estado allí, quieta e inquieta al mismo tiempo, desde el momento mismo en que lo humano parece encarnar la imposibilidad y la posibilidad del estar-juntos, la imposibilidad y la posibilidad de edificar algo, la imposibilidad y la posibilidad de una construcción en común.

Pero no habrá demasiada resonancia mientras sólo se hable del desprecio y la desconfianza como moneda corriente del intercambio, del despecho como si fuera la única relación posible y disponible, de la desazón como si fuera la única forma de supervivencia, de la incertidumbre como si fuera lo mismo que la ignorancia, de la tozudez como si fuera un patrimonio, de la herencia como si fuera una tradición muerta y de la falta de futuro como si se tratara, entonces, de una salida autista y maníaca de este presente depresivo.

Por otro lado, sería mucho más peligroso escudarse de la complejidad de la pregunta por la convivencia y la educación y contagiarse, así, de ese hábito tan actual y tan banal de sostener o bien una retórica fatalista –que insiste en hablar de una separación ya definitiva o de un encuentro ya imposible de antemano- o bien una retórica nostálgica –que se retuerce en la búsqueda de una memoria desquiciada- o bien una retórica utópica –que nos obliga a retornar siempre a la idea de una convivencia de superficie-.

Digamos que la única promesa posible es la de sentir más y más aridez, más y más sequedad. Porque no se trata apenas de los unos y los otros, de excluidos e incluidos, de normales y anormales, y de las posibles relaciones que a menudo se asumen como por fuerza convergente, sino también de una tensión que se extiende infinitamente; se trata, entonces, de cómo pensar las tradiciones implicadas en el pensar la educación no apenas como el alojamiento institucional de unas alteridades devaluadas, sino como el estar juntos un espacio y un tiempo particular de conversación entre diferencias.

Es indudable que ya tenemos una cierta experiencia acerca de la trama de dislates e injusticias que se originan en la caracterización obstinada, rígida y torpe de ciertos tipos de aprendizaje, aunque no de todos; del ensañamiento con ciertos tipos de cuerpo, aunque no con todos; de la sospecha sobre ciertos tipos de lengua, aunque no de todas; de la mirada sombría puesta sobre ciertos tipos de nacionalidad, raza, clase social, aunque no sobre todas; de la desconfianza acerca de ciertas inteligencias, aunque no acerca de todas. Ya hay una cierta experiencia acerca

del sentido de los excesivos, aunque siempre ambiguos y violentos, cuidados morales, políticos y educativos. Ya hay una cierta experiencia cuando se piensa en lo que ocurre cuando los otros (es decir, cualquier *otros*) devienen motivo de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía o cuando son mencionados y *reformados* a propósito de un cambio, tan evanescente como fosforescente, en los escenarios culturales, políticos y pedagógicos.

Por ello mismo, ¿qué puede significar dotar de una cierta complejidad y a la vez de un cierto extrañamiento cuando se hace referencia a las formas contemporáneas de la hospitalidad y su ya adherente y por demás huraña relación con la hostilidad? ¿Cómo desandar esa atribución persistente de la hospitalidad al uno mismo y la fijación insistente en el otro de la figura del ser sólo un intruso, un ajeno, un extranjero, una amenaza? ¿Qué convivencia es posible más allá del equilibrio imposible entre el enseñar y el aprender, los reconocimientos de ocasión, los eufemismos siempre toscos y provisorios, la extrema *intocabilidad* entre los cuerpos que nos torna insensibles, los ademanes superfluos de encuentro y despedida, de la exagerada proximidad que nos torna uno a uno seres irrelevantes? ¿Y qué se pone en evidencia al pensar en el destino educativo de la convivencia, si casi todo lo que se hace es merodear por los bordes de una cierta aceptación “obligatoria” del otro?

El problema es, tal vez, que el lenguaje que necesitamos para pronunciar de otro modo esa convivencia aún no existe o está fuertemente anclado en la hiperespecialización del lenguaje educativo. Como bien lo escribe Larrosa (2006), “En las últimas dos décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica (...) Por un lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que es (...) Por otro lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que debería haber, lo que nos dicen que debería ser” (p. 30).

Por lo tanto, afirman algunos, no habría más remedio que seguir naufragando eternamente entre dos aguas: o en las aguas contaminadas de una realidad que se describe a sí misma como la realidad pedagógica “actual” y, por lo tanto, “incontrastable e irremediabilmente inmodificable” (estos alumnos, estos maestros, estas escuelas, estas didácticas, esta formación, esta transmisión, este currículum, estas condiciones de trabajo) o bien en las aguas disecadas de una realidad que se designa a sí misma como la realidad pedagógica “futura mente móvil” (los alumnos del mañana, los maestros del futuro, las escuelas que vendrán, las didácticas a innovar, el currículum a construir, las nuevas condiciones de trabajo).

Pero si sólo se hace posible hablar de la educación en su *presente real y depresivo* (que no necesita de la lengua a no ser su tibia e inexacta representación) y/o de la educación en tanto futuro ya preconstruido (que tampoco requiere de la lengua pues ya está todo predicho y predispuerto de antemano), daría la sensación que no quedan otras marcas de la lengua disponibles en la educación, para la educación.

Entonces, las preguntas se tornan casi obvias: ¿queda algo más por decir en educación? ¿Algo para decir que no insista más en diagnosticar ni en arrojar estallidos de vacuas promesas? ¿Algo para decir que no asuma ni el tono nostálgico de un pasado inmovible ni la melodía utópica que borra de una vez este presente impostergerable?

### La “otra” inclusión educativa como una “otra” convivencia

Voy a traer al ruedo aquella cuestión enunciada en una entrevista por Jacques Derrida (2007), unos pocos días antes de morir: “¿*Se puede enseñar a vivir?*”(p. 20), a lo que añadió: ¿Se puede enseñar a vivir y a *convivir*? En cualquier caso todo depende de cómo suene ese “enseñar a vivir y convivir”. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese “yo” que enseña, de ese “yo” que explica, de ese “yo” que sabe, de ese “yo” que instruye y que se naturaliza como “imprescindible”. Enseñar a vivir quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele al “yo” como impostura: “Enseñar a vivir renunciando a la soberbia del ‘yo te voy a enseñar’. Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería” (Frigerio, 2006, p. 140).

¿Cómo responder, entonces, a la pregunta del enseñar a vivir y a convivir si al volver la mirada hacia las instituciones educativas ocurre por lo general aquello que Steiner y Ladjali (2005) definen como una “amnesia planificada”? (p.79). Pues habría que recalcar una y otra vez que la transmisión es, ante todo, una política de la memoria. Y la memoria puede, y suele, ser tan hospitalaria como hostil. Por eso la pregunta sobre el enseñar y el aprender a vivir y convivir es también una pregunta acerca de la hospitalidad y la hostilidad de la educación: “Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: ‘Te voy a enseñar a vivir’, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte (...) ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida?” (Derrida, 2007, pp.21-22).

Las preguntas de Derrida acerca de si es posible enseñar a afirmar la vida, sólo encuentran un cierto tipo de respuestas si, con anterioridad, se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina del utilitarismo de una cierta obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia.

Afirmar la responsabilidad y el deseo por una convivencia educativa trae consigo la intención manifiesta de confrontarla tanto con aquella infertilidad de los *novedosos* planteamientos jurídico/educativos que sólo reemplazan texto legal por otro texto legal *aggiornado* -como con algunos de aquellos típicos relatos de cuño integracionistas y/o inclusivos- que parecen obsesionarse, apenas, por la presencia literal de algunos otros concretos que, un poco o mucho antes, no estaban dentro de los sistemas institucionales.

Entre el sobre-exceso de razón jurídica y la mera suposición de una promesa inclusiva parece dirimirse el relato actual acerca de qué es y qué debería ser la educación. Y en medio de ello vuelve a emerger la invención de un realismo pedagógico que exige la presencia de todos, la presencia *universal*, pero que muchas veces ahoga toda pretensión de existencia de un otro, de cualquier otro, de otro cualquiera.

Pero, ¿de cuál crisis nos habla la “inclusión”? ¿Qué introduce en la escena pedagógica como realidad del presente y como presunción remediadora de futuro? Se habla de una crisis en la noción y la percepción de homogeneidad, de una crisis en la exacerbada unicidad de los recursos pedagógicos, de una crisis en la enseñanza de lo mismo dirigida hacia todos, de una crisis en el diseño de los ambientes de aprendizaje, de una crisis en la formación tradicional de las maestras y los maestros, etc. Aún así, las respuestas dadas a este conjunto desordenado y siempre proclamado de problemas obtiene a cambio la aplicación de la fórmula conocida del “más vale más”; si hay problemas en el currículum, más vale más currículum, si hay problemas en la formación, más vale más formación, etc. Quién sabe si no es el caso de pensar aquí ya no en esa ecuación en apariencia productivista, sino más bien en una radicalidad de la alteridad educativa.

Por lo tanto, habría que decir aquí que la educación es una responsabilidad y un deseo por una “tarea de convivencia” que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Responsabilidad y deseo por una tarea de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión no sólo como un pasaje de un saber de un uno para un otro -como si se tratara, al estilo de lo anunciado por Jacques Rancière (2003), de un acto de desigualdad de inteligencias desde



quien sabe el saber hacia quien no lo sabe- sino de aquello que ocurre en uno y en otro (es decir, que en vez de ser un acto de desigualdad es, quizá, un arte de la distancia). Y una responsabilidad y un deseo por una tarea que, entonces, no se torna ni obsesiva ni complaciente ni suplicante con la presencia del otro.

Pero es por eso mismo, por esa insistencia en la totalidad, por esa exigencia de presencias, que da la sensación que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable; la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción del otro. La educación es, siempre, del otro, de un “otro que es un otro cualquiera, que es, por lo tanto, cualquier otro” (García, 2008, p. 20).

La tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, aunque esté más que claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares. Como lo sugiere Mèlich (2005) “Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido” (p.25).

Ahora bien, ¿Cómo retornar, ahora, al relato o los relatos de la educación inclusiva? ¿Qué hay en todo ello que afirme la vida y la existencia de cualquier y de cada uno? ¿Cómo volver al pensamiento del “estar juntos”, entonces, sin forzar la literalidad, la transparencia exacta entre la idea un tanto manida de convivencia aquí planteada y ese “aprender y enseñar a vivir juntos” bastante más liviano que nos ofrece y nos promete una buena parte de los discursos y las imágenes de la inclusión? ¿Cómo no caer en la trampa de que todo se resolverá con más y más capacitación? ¿Y cómo desdecir aquella idea que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación?

Por un lado quedarían repitiéndose insistentemente aquellas voces que enuncian, como contrapartida a lo recién dicho, la necesidad de la aceptación del otro, su reconocimiento como otro legítimo, el respeto y su tolerancia. Si bien no se trata de un mismo género de respuestas, aceptación, reconocimiento, respeto y tolerancia, suelen habitar juntos este tipo de gramática educativa. Como sea, en este caso muy poco o nada se dice de las relaciones de alteridad sino que, me

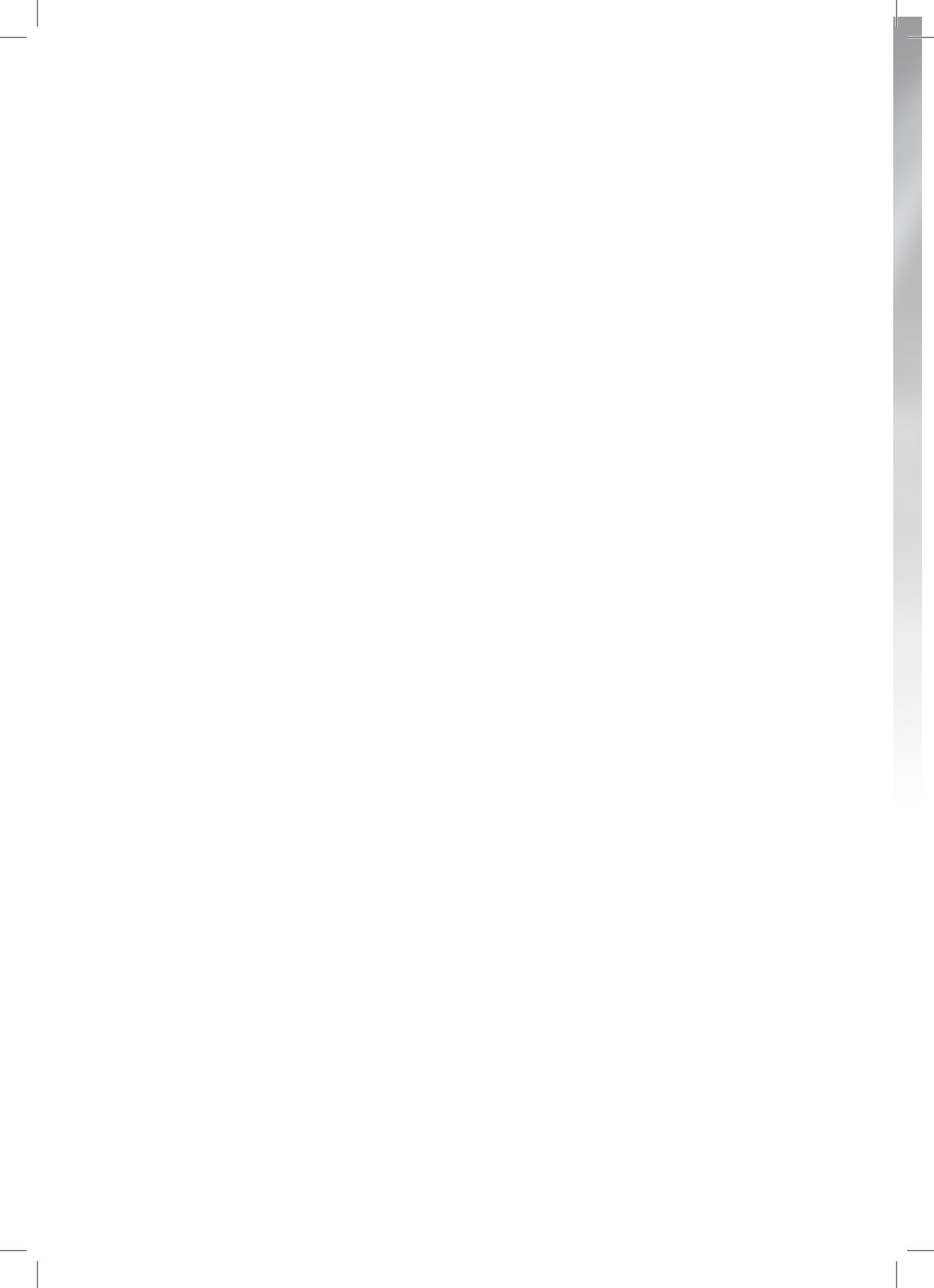
parece, se trata más bien de decisiones que debería tomar el uno (siempre el mismo uno) sobre el otro (siempre el mismo otro).

La otra salida, el otro modo de diseñar una respuesta, tiene que ver más con una posición radicalizada de alteridad y de diferencia, que no es una decisión que involucre distancia y etiquetamiento de lo diverso, sino una idea sostenida en la conversación y el estar-juntos entre alteridades.

Y para que haya alteridad, para que haya conversación de alteridad, para que haya convivencia entre diferencias, para que exista el estar-juntos, debe haber tiempo. No “más tiempo”, sino “otro tiempo”. Después de todo es eso lo que escuchamos a diario en las instituciones educativas: “no hay tiempo, no tenemos tiempo, necesitamos tiempo”. Por todo ello, quisiera terminar este texto tomando unas palabras que nos llegan desde la literatura y que apuntan hacia la tragedia del no tener tiempo para estar-juntos y, así, la preeminencia de lo normal como la instauración de un mirada que todo lo regula y todo lo juzga: “Lo cierto es que si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas” (Coetzee, 2002, p. 94).

## Referencias

- Bárcena, F. (2009). *Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones*. Buenos Aires: *Revista Todavía*. (21), 8-11.
- Coetzee, J.M. (2002). *La edad de hierro*. Barcelona: Mondadori.
- Lispector, C. (2007). *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*. Madrid: Siruela.
- Larrosa, J. (2006). *Una lengua para la conversación*, En J. Larrosa & C. Skliar (Coord.) *Entre pedagogía y literatura*, Madrid - Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morey, M. (2007). *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Sexto Piso.
- Nancy, J-L. (2007). *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: La Cebra.
- Rivera, M. (2001). *Mujeres en relación: feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icaria.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Derrida, J. (2007). *Aprender (por fin) a vivir*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frigerio, G. (2006). *Acerca de lo inenseñable*. En C. Skliar & G. Frigerio (coord.) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Rancière, Jacques. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- García Molina, J. (2008). *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J-C. (2005). *La persistencia de la metamorfosis, Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud*. *Revista Educación y Pedagogía*, (42), XVI, 11-27 Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.



# *La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas*

*Diego Fernando Barragán Giraldo*

*Universidad de La Salle  
Colombia*

## **Un tema olvidado**

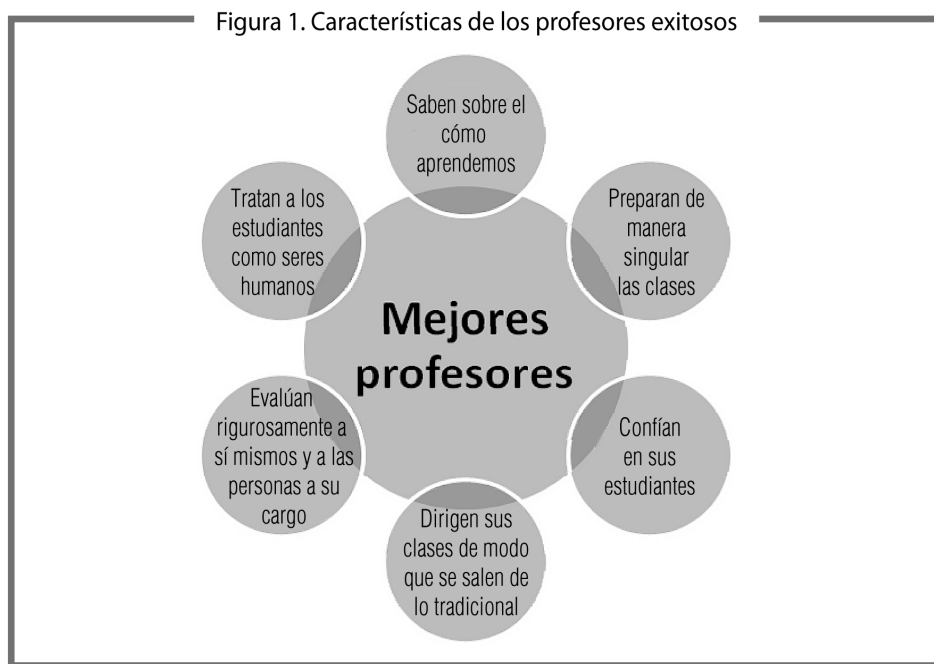
¿Cuánto vale un profesor? Es la pregunta que a uno le gustaría hacerse de cara a las nuevas tensiones y exigencias de los sistemas de gestión de la calidad en educación. Precisamente, el brasilero Celso Antunes (2011) titula así uno de sus libros: *¿Cuánto vale un profesor? reales o imaginarios, algunos imprescindibles, otros no tanto*; allí, el autor, mediante narrativas –que describen diferentes actuaciones de maestros de su país– lleva a reflexionar sobre el papel que deben desempeñar los maestros, ante los dinamismos –no siempre éticos y morales– de

la sociedad actual. En el mencionado texto emerge una comprensión del maestro en la que se resaltan las cualidades de los sujetos en relación con sus prácticas pedagógicas; los *buenos* maestros son siempre *buenas* personas, en ello estriba su éxito. En medida alguna, son poco rigurosos o desconocen su disciplina; por el contrario, son muy exigentes, pero sobre todo, se comportan como seres humanos con sus estudiantes<sup>1</sup>.

Algo similar ocurre con los hallazgos de la investigación realizada por Ken Bain (2007), quien al escudriñar durante varios años aquello que hacen profesores exitosos de algunas renombradas universidades norteamericanas, encontró que los individuos de su estudio son catalogados como buenos maestros, principalmente porque se comportan como humanos con los estudiantes; sin que por ello, renuncien al rigor y a la exigencia. Pero adicionalmente, asumen su propia labor docente como un estilo de vida que va más allá de la mera profesionalización o de la simple instrucción.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con usos culturales diversos, en muchos lugares del mundo se acostumbra llamar maestro a aquellas personas que desarrollan su actividad en educación básica, diferenciándolo del profesor quien lleva a cabo su labor en las universidades y educación media. No obstante, en este escrito utilizaremos indistintamente los términos profesor y maestro, a fin de mostrar que las problemáticas educativas relacionadas con la práctica pedagógica son comunes a cualquier persona que ha decidido ejercer la docencia, ya sea en pre-escolar, educación básica, media o superior. De igual manera, apartándonos de las diferencias teóricas que puedan aparecer (práctica pedagógica, educativa, docente, profesional), asumiremos en este escrito el concepto práctica pedagógica, como ese conjunto de acciones que realiza el profesor dentro del horizonte de sus actuaciones concretas, en las que se involucran concepciones de currículo, pedagogía, didáctica y, en general, esos campos constitutivos del ser maestro.



Fuente: elaboración a partir de Bain (2007)

La mencionada investigación de Bain muestra que el éxito de los buenos profesores está enmarcado en que les importa la docencia. En ese mismo sentido, los resultados de la investigación en cuestión se pueden resumir en los puntos siguientes:

*a) Saben sobre el cómo aprendemos:* indagan acerca de las diversas teorías que explican el aprendizaje humano, considerando las dimensiones artísticas, perceptivas, lógicas, entre otras tantas tendencias.

*b) Preparan de manera singular sus clases:* se ocupan de sus clases en forma rigurosa y efectiva. Diseñan, estos maestros, aquellas técnicas que más le pueden servir para lograr las metas trazadas con sus estudiantes; pero adicionalmente, ven en sus clases una oportunidad para aprender a ser personas, pasando por el desarrollo profesional.

*c) Confían en sus estudiantes:* consideran que los estudiantes son subjetividades que se constituyen y por ello son capaces de lograr altos desempeños. Se liberan, también de los prejuicios de género y de clase social, motivando así los desempeños académicos de los estudiantes.

d) *Dirigen sus clases de modo que se salen de lo tradicional*: asumen nuevas formas de concebir sus prácticas pedagógicas, en las que exploran otras rutas que llevan a aprendizajes efectivos. Son maestros innovadores, que en sus prácticas docentes son capaces de incorporar las más hábiles metáforas lingüísticas, nuevas propuestas didácticas, como también algunas herramientas de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)

e) *Evalúan rigurosamente a las personas a su cargo y así mismos*: son exigentes en sus evaluaciones, no rehúsan al rigor. Esta condición implica –a la vez– que se deba dominar la evaluación educativa más allá de la medición y se interprete este campo de la pedagogía desde las concepciones de formación y crecimiento.

f) *Tratan a los estudiantes como seres humanos*: tiene una particular percepción de lo humano. El humor, la comprensión, la esperanza y el acompañamiento, son algunas de las disposiciones que los maestros transmiten a sus estudiantes. Están empeñados en formar seres humanos, más que profesionales que den cuenta de un conocimiento disciplinar; eso implica comprensiones específicas sobre la ética, la moral y la política.

En ambos casos –Antunes y Bain– la conclusión parece ser la misma: que un profesor tiene valor por la forma en que –por medio de una disposición humana singular– puede llevar a los estudiantes a aprendizajes altamente efectivos, en el que la comprensión de lo humano lleva a cuestionar el conocimiento de las disciplinas; y eso se hace por medio de la práctica pedagógica. Los dos autores mencionados son solo un pretexto para pensar en que a todos los maestros –como a todos los profesionales– se les califica como buenos o malos; esa suele ser la única valoración. Cuando se dice –por solo mencionar un caso– que este o aquel profesor sabe mucho, pero no lo sabe transmitir, en realidad se está diciendo: es un mal profesor. Ahora bien, ¿pero en dónde estriba el que se haga esta valoración del maestro?; si lo miramos detenidamente, no tiene que ver exclusivamente con lo que él sabe, ni con los títulos que ostenta, ni mucho menos con los resultados de los estudiantes en las pruebas; un maestro es valorado así –de la forma que hemos anunciado– por su práctica pedagógica. Es claro, sin embargo, que los resultados de las pruebas suelen ser un indicador, pero esa percepción y uso solamente son un referente, como lo son sus publicaciones y los títulos.

En este sentido, podemos decir que es en la práctica pedagógica donde se *juega* el maestro su razón de ser; eso es lo que debe dominar, pues le pertenece de suyo. Sin embargo, no siempre sobre ella se reflexiona; dejándose así de lado la posibilidad de pensar sistemáticamente, rigurosamente y críticamente sobre aquello que el maestro hace. De ahí que sea importante volver a mirar este tema que lentamente ha caído en el olvido –que se da como un asunto sentado y ya

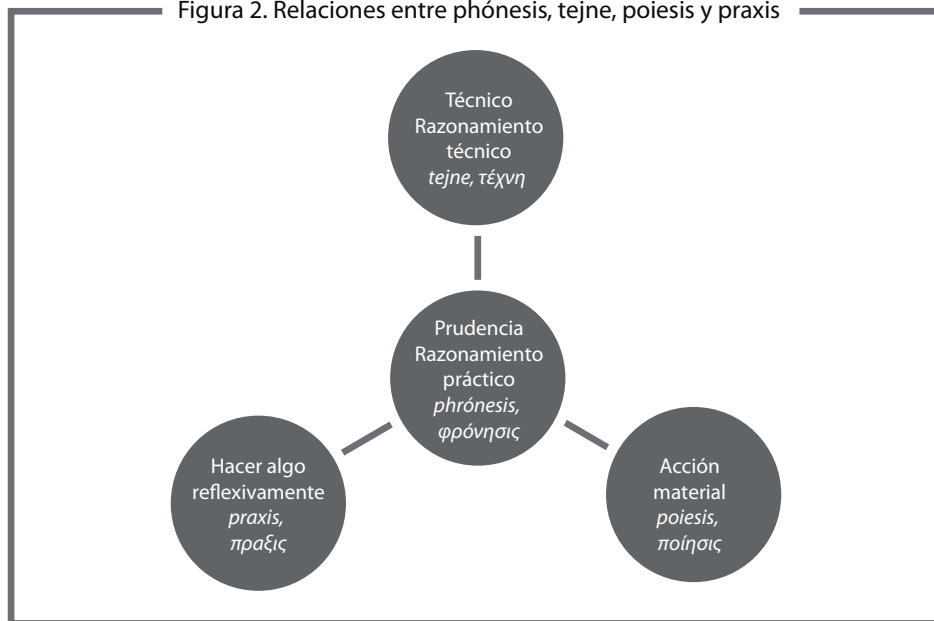


definido—; como suele suceder en diferentes campos del saber donde parece que todo está dicho y se olvida que: “las preguntas verdaderas no son sólo las que se formulan la ciencia o el conocimiento experto, sino los interrogantes que los hombres comunes todavía pueden hacerse” (Barcena, 2005, p. 85). Así las cosas, el maestro común tiene la obligación ineludible de volver a pensar sobre el sentido de la práctica pedagógica para que al explorarla rigurosamente, pueda llegar a reconfigurar las acciones individuales y colectivas.

De acuerdo con lo anterior, la práctica pedagógica suele ser un asunto bastante controvertido y como lo hemos dicho, olvidado. Por eso, en las líneas que siguen, intentaremos aproximarnos al concepto, a fin de buscar nuevas rutas comprensivas y así entender que no se trata sólo de técnicas aplicables, como de acciones en las que se involucra —además de las técnicas— la moral, la ética y la política. La práctica pedagógica es una cuestión de disposición humana, más que de replicabilidad de técnicas.

### Lo práctico: entre técnicas, *praxis* y prudencia

Contrario a lo que se cree, algo práctico no tiene que ver solamente con hacer cosas. Normalmente se dice que ciertas actividades humanas son teóricas y otras prácticas, al punto que se habla de algunos fenómenos como del orden teórico y otros del nivel práctico; esta situación —fuertemente generalizada— devela las tensiones entre estos dos conceptos. Sin embargo, la teoría y la práctica no son asuntos que han de estar en oposición; más bien, se trata de una concepción distorsionada de lo que entendemos por lo práctico. Al respecto, el filósofo de la educación Wilfred Carr (1995) recuerda que el concepto actual que poseemos de práctica es un conjunto fraccionado de lo que originariamente se entendió y por ello, debe escudriñarse nuevamente desde sus raíces históricas y contemplar su evolución en nuestra cultura. Nos recuerda este autor —retomando a Aristóteles— que se puede distinguir una forma de razonamiento que los griegos llamaron *tejne*, *τέχνη* (razonamiento técnico, técnica); que se diferencia de la *phrónesis*, *φρόνησις* (razonamiento práctico, prudencia). Ambas formas de razonamiento se complementan, pero a la vez tienen sus particularidades (Carr, 2004, p. 61). La sola *tejne* suele ser la forma más popularizada de comprensión de lo que hacen los seres humanos, remite el concepto al desarrollo de acciones dirigidas por unas reglas concretas; sin embargo, por sí sola no tiene valor, ya que implica desarrollo de la acción material: *poiesis*, *ποίησις*. También, en este breve acercamiento a lo práctico, la *praxis*, *πραξις* (hacer algo), toma especial valor ya que ésta —la *praxis*— tiene por finalidad algún bien, que moralmente las sociedades le dan la categoría de valioso; allí se emparenta nuevamente con la prudencia, *phrónesis*.

Figura 2. Relaciones entre *phónesis*, *tejne*, *poiesis* y *praxis*

Fuente: Elaboración del autor

Las ideas de Carr –siguiendo a Aristóteles– nos permiten revisar lo que hacemos los seres humanos. Si miramos detenidamente lo que la práctica (*praxis*) ha de pretender, no es solamente realizar acciones técnicas (*tejne*), sino que además lo práctico tiende a algún bien. Con estos horizontes de sentido, es importante decir que no siempre la tradicional oposición entre teoría y práctica es algo cierto. Al parecer, lo que hoy denominamos como algo práctico, no es sino una visión tenue del sentido original y más bien estamos haciendo referencia a técnicas (*tejne*) para hacer cosas. Aquello que caracteriza la práctica, *praxis* “es que mantiene una relación constitutiva con el conocimiento práctico, la deliberación y la búsqueda del bien humano” (Carr, 2002, p. 100). Lo práctico, entonces, está relacionado con hacer cosas, pero con un horizonte moral, ético y político; allí se convierte en un tema de la prudencia (*phrónesis*).

## **Dominio: condición de la práctica pedagógica**

Es importante recordar –como se ha esbozado en las anteriores líneas– que las acciones de los seres humanos se juzgan en términos de aquellas que son adecuadas, pertinentes, correctas, acertadas y aquellas que no lo son; en cada una de estas categorizaciones se evidencia el orden ético, moral, axiológico y político de los sistemas socio-culturales. Diremos, de manera general, que lo que hacemos los seres humanos es valorado como acciones buenas o malas. En este contexto, hablamos de seres humanos, sociedades, productos, procesos, sistemas, gobiernos, etc. buenos o malos, develándose así aquello que nos identifica.

Lo que hacemos revela quienes somos. No basta con pensar hacer algo, o manifestarlo públicamente; si eso pensado o proclamado no se lleva a la acción entonces poco valor tiene. Ahora bien, ¿qué es lo que hace y define a un maestro? Intentemos algunas respuestas. Si lo que define a un maestro es el conocimiento, entonces cualquier persona que conozca algo puede serlo; pero si son sus metodologías, entonces quien las aplique puede llegar ejercer la docencia. Así, si al buen arquitecto se le juzga por sus edificaciones bellas y funcionales, al ingeniero por su resistente puente, al pintor por sus excelentes cuadros y al escultor por su magnífica escultura, entonces ¿qué es eso que debemos hacer los maestros *indiscutiblemente* bien? la respuesta es: nuestra práctica pedagógica; desde allí se nos juzga como buenos o malos profesores.

Lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política. Por supuesto que el profesor debe saber académicamente su disciplina, también sobre técnicas, métodos, estrategias de enseñanza y tener claro su papel social – entre otras tantas cosas–, pero eso no lo hace maestro. El maestro auténtico se ha de preocupar rigurosamente por todo lo anterior –eso no está en discusión– pero fundamentalmente debe reflexionar y actuar sobre aquello que sabe hacer mejor: su práctica pedagógica. Así como el escultor trabaja insistentemente sobre la obra y como el arquitecto diseña y ejecuta sus proyectos, así también el maestro debe trabajar rigurosamente sobre lo que de suyo le pertenece: su práctica pedagógica; esa es su obra. Su obra y producto no son los estudiantes, ni los conocimientos, ni mucho menos las metodologías, ni los resultados de las pruebas; eso le pertenece al estudiante o a las disciplinas.

Recordamos a los maestros exitosos que indiscutiblemente hacían las cosas bien. Como se ha esbozado en la sección anterior, los griegos tenían una palabra

para mostrar eso que hacemos indiscutiblemente bien: la prudencia (*phrónesis*, *φρόνησις*, razonamiento práctico), que no es otra cosa que tender a unos fines individuales y sociales haciéndolo reflexivamente. Pero implica a la vez saber cómo hacer las cosas: técnica (*tejne*, *τέχνη*, razonamiento técnico) y sobre todo, hacer eso de manera reflexiva: práctica (*praxis*, *πραξις*), de forma tal que la acción material (*poiesis*, *ποίησις*) de lo realizado esté de acuerdo con tales fines. En su conjunto, la prudencia (*phrónesis*) apunta a que toda acción humana debe estar encaminada a la búsqueda del bien; ser prudente no se refiere a dejar de hacer cosas, sino por el contrario a hacerlas con un horizonte reflexivo.

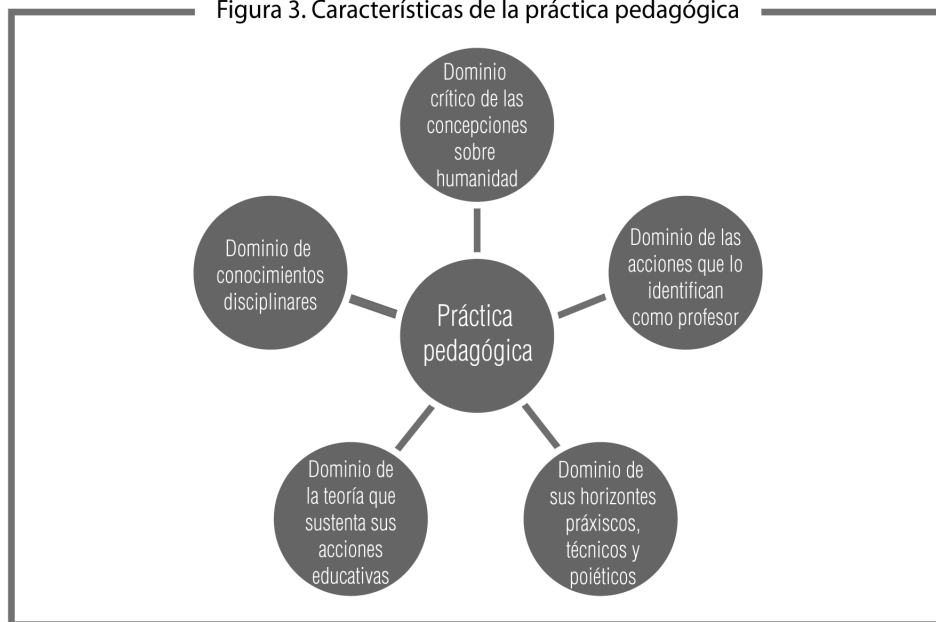
Sin desconocer el papel de la teoría, lo que propongo es que pensemos más en lo que hacemos de manera práctica, diferenciándolo del reproducir irreflexivamente técnicas. Y también que comprendamos que el problema educativo es fundamentalmente del orden de la *praxis* en el que la prudencia (*phrónesis*) es vital, porque implica pensar en la ética, la moral y la política. De ahí que sea vital pensar la práctica pedagógica con una mirada más allá de las técnicas y los conocimientos, se trata de verla con los ojos de la prudencia (*phrónesis*), para poder hacer las cosas reflexivamente con miras a la transformación individual y social.

Desde este horizonte de sentido, vale decir que la práctica pedagógica no puede reducirse solamente a las acciones técnicas que realizan los profesores, eso es importante –eso ya lo hemos dicho–; pero se trata de configurar la relación recíproca entre teoría y *praxis* para pensar en el sentido de las acciones educativas, en cuanto a sus fines éticos, morales y políticos. De ahí que, como insiste Carr, preguntas pedagógicas como: “¿por qué lo hago así?, ¿de dónde proviene esté método?, ¿cuál es su finalidad?, ¿qué utilidad tiene? ¿porqué es tan difícil hacer las cosas de otra forma? ¿qué concepción de la educación está vigente en esta manera de hacer las cosas?” (Candela y Toscano, 1991), cobran valor preponderante, ya que sitúan la reflexión y la acción en el campo de la *praxis*, es decir se reflexiona por el sentido de las prácticas mismas, para así devenir en prácticas prudentes (*phrónesis*).

Una vez abordado el tema de la práctica pedagógica en relación con la importancia de seguirla pensando, quisiera plantear algunas características siempre incompletas– de la misma. Para hablar de esta acción concreta de los profesores, se requiere de ciertos *dominios*<sup>2</sup> que permitan asumir rigurosamente las prácticas.

<sup>2</sup> El diccionario de la lengua española define dominio como: Poder que alguien tiene de usar y disponer de lo suyo. En este sentido nos referiremos al dominio de algo, como la facultad por la cual alguien puede disponer de aquello que de suyo le pertenece, con miras a ejercer algún tipo de transformación. En este caso la práctica pedagógica exige ciertos dominios, que le son

Figura 3. Características de la práctica pedagógica



Fuente: elaboración del autor

*Dominio crítico de las concepciones sobre humanidad.* Aquello que direcciona una práctica pedagógica está enmarcado en un horizonte en el que se juega la visión que el profesor tenga de lo humano. Comporta asumir críticamente las relaciones culturales, políticas, morales, éticas y axiológicas, que determinan el quehacer docente. Por ejemplo, no es lo mismo pensar en que el ser humano tiene una única posibilidad de formarse desde las dimensiones cognoscitiva, ética, estética y política, que comprender que la subjetividad se constituye de múltiples maneras, como el género, las narraciones o los discursos locales.

---

propios al maestro y por ellos puede ejercer algún tipo de modificación. Cabe mencionar que el dominio de algo implica una comprensión hermenéutica del mundo; la hermenéutica no tiene que ver solamente con la intelección de un fenómeno, por el contrario implica interpretar y comprender un asunto de manera existencial, es decir, se trata de aplicar. Esta comprensión, al trasladarse al campo educativo, ha tomado el nombre de *pedagogía hermenéutica*; en esta tendencia la aplicación práctica es el eje central de la educación y de la pedagogía, llevando las preguntas pedagógicas al campo del hacer situacional de los actores educativos. Cf. (Barragán, 2011b)

*Dominio de las acciones que lo identifican como profesor.* Si el profesor no conoce qué es lo que hace y cómo lo hace, difícilmente puede dar razón de sus prácticas y ver las posibilidades de transformación de eso que realiza. Por ello, debe asumir la revisión de sus acciones como una ocupación fundamental de la autocomprensión de aquello que es y puede llegar a ser como ser humano y como profesor. Las acciones educativas son, en últimas, eso que marca la identidad del maestro, lanzándolo al campo de su desempeño profesional. En este horizonte, sus prácticas deben ser auto-reflexionadas, para así escudriñar lo bueno y lo malo de las mismas, pero fundamentalmente implica una disposición ética en la que domine su propio ser de maestro en el que se puede llegar a cuidar de sí.

*Dominio de sus horizontes práxicos y técnicos.* Entendida la *praxis* como el conjunto de acciones técnicas que con reflexión se encarnan en la realidad, el profesor debe dominar las técnicas propias de su saber pedagógico, pero a la vez, reconocer que tales actividades tienden a fines individuales y sociales. El currículo, la didáctica y la evaluación –por solo mencionar tres espacios de suma importancia– muestran, con evidencia, las intencionalidades de las acciones educativas y pedagógicas, campos que en los últimos años se están recomponiendo desde la epistemología y la teoría educativa (Bolívar, 2008); sin olvidar que las discusiones sobre las competencias y los desempeños son de suma importancia. Por ello, debe el maestro en su práctica saber innovar efectivamente para así garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje relevantes, revisando constantemente aquello que hace.

*Dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas.* Toda acción está motivada por horizontes teóricos. Los profesores deben comprender y orientar sus actuaciones desde los fundamentos discursivos que con rigor y sistematicidad han introducido en su propia vida: la teoría solo es tal si se aplica; la escisión entre teoría y práctica, es una cuestión formal. En este espacio han de aparecer los sentidos de las acciones y se puede pensar desde el campo de la pedagogía, pero especialmente desde la filosofía de la educación.

*Dominio de conocimientos disciplinares.* Los profesores deben enseñar algo, eso proviene de la disciplina; es allí donde se da el profesionalismo, el cual se expresa en los conocimientos y en la calidad académica. El profesor debe mostrarse como un profesional, sí, pero sobre todo lo que le identifica es algo más noble: su maestría, asunto que implica dominio de virtudes, que ejercitan la formación en lo humano (Barragán y Molano, 2010). Los conocimientos sobre matemática, física, literatura, español, sociales etc. son asunto de los profesionales que investigan sobre esas disciplinas, pero el cómo enseñar esos conocimientos para un fin social, es tema de los maestros de tales campos del saber. El maestro de filosofía, física o química debe enseñar propiamente aquello que proviene de la física, la filosofía o la química, pero nunca debe olvidar que en la escuela el objetivo no

es formar físicos, filósofos o químicos, sino brindar un horizonte general de las disciplinas y más bien que la formación tiene que ver con lo humano.

## El cambio educativo: pensar las posibilidades

Innovar, ese es el gran reto para las prácticas de cualquier ser humano. Los avances en la historia de la humanidad han sido un tema de innovación. Podría decirse, por ejemplo, que el cristianismo en su momento fue una innovación respecto del judaísmo; la democracia, frente a la tiranía o a la monarquía; por solo mencionar dos casos. De igual manera, en educación la innovación marca la diferencia en cuanto una sociedad intenta perpetuar los valores que considera como mejores y por ello inventa formas cada vez más elaboradas para hacerlos perdurar en el tiempo.

De forma análoga, el maestro se ve confrontado con el cambio educativo mediante la innovación de sus prácticas, especialmente cuando se piensa el tema del desarrollo profesional: “realmente, es bastante común que el cambio educativo y el desarrollo profesional sean tratados como tópicos de interés separados y distintos. [...] En educación, la cuestión acerca de lograr el cambio y la cuestión de cómo promover el desarrollo profesional son siempre una única e igual cosa” (Carr, 1990, p. 11). Se requiere de profesores que profundicen sobre el profesionalismo de sus actuaciones, para generar cambios educativos que se traduzcan en sociedades más igualitarias, inclusivas y democráticas; no obstante, el problema se acrecienta cuando se deben elegir los elementos que permitirán tales cambios. Puede optarse por responder sólo a las pruebas y a las evaluaciones, como también buscar más títulos universitarios para así demostrar suficiencia académica; en todo caso, cuando los maestros se enfrentan a los cambios educativos, necesariamente han de considerar variables más allá de lo profesional: “al escoger entre los medios alternativos los profesionales deben reflexionar también sobre los fines éticos alternativos que aporten criterios para su elección” (Carr, 2002, p. 99); esos fines están enmarcados –en el caso de los profesores– por diversas ideas sobre lo que significa ser un docente profesional.

Al respecto, Wilfred Carr (1990) muestra cómo una primera idea está emparentada con el nivel teórico en la que se debe dar a los maestros conocimientos concretos en pro de fines educativos específicos. Otra concepción apunta a considerar el juicio y la ética como horizonte que determina la profesionalización. Y una tercera idea muestra cómo la sociedad y las instituciones son quienes determinan la profesionalización docente. Con todo lo anterior, podemos pensar que la profesionalización no es suficiente, ya que se necesita del componente ético y político que oriente las prácticas pedagógicas.

**TABLA 1. IDEAS SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y PERSPECTIVAS SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO**

<b>Tendencia</b>	<b>Característica</b>
Teórica	Dotar a los profesores de conocimientos y experiencia que busquen fines educativos fijos.
Moral	Desarrollo profesional en el que la ética del juicio de los profesores es fundamental.
Social-cultural	Revelar cómo la sociedad y la institucionalización de la escolaridad, pueden minar los valores propios afectar el trabajo de los profesores.

Fuente: Elaboración a partir de Carr (1990)

El cambio educativo, entonces, se ancla en diversos horizontes de sentido de la profesionalización –teórico, moral y social-cultural–; sin embargo, lo que aquí se propone es que tal transformación debe iniciar por la innovación de las prácticas de los profesores; es allí donde se pone en operación la genuina transformación de la educación. Es en el aula, en el laboratorio, en el campo de juego, donde se dan las auténticas relaciones educativas y, en consecuencia, es el lugar por excelencia de la innovación y la transformación.

Ahora bien, esa transformación tan anhelada tiene por ruta –como lo hemos repetido insistentemente– la práctica pedagógica; de ahí que los maestros deban reconfigurarlas. Así, las diversas perspectivas del cambio educativo, que pueden ayudar a dinamizar y mejorar las prácticas de los maestros, deben realizarse repetitivamente. Tal secuencia temporal permite consolidar hábitos que llevan a transformaciones, ya que el dominio de virtudes, finalmente se da por la frecuencia repetitiva de actos que se transforman en hábitos (Eikeland, 2008) y también que las prácticas no son solamente técnicas, sino que se relacionan con las actuaciones humanas.

## **Hacer las cosas bien: entre lo pedagógico, lo disciplinar y lo humano**

El cambio educativo se ancla en la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas, las cuales han de ser cambiadas asumiendo el *dominio* de concepciones de lo humano y, a la vez, con técnicas concretas que se anclan en lo



disciplinar pero que involucran la ética, la moral y la política. Una ruta interesante resulta al trasladar las propuestas de Richard Sennett (2008) – donde hacer las cosas bien es el tema fundamental de cualquier práctica– al campo educativo. Este autor, propone la categoría *artesano* como opción para pensar sobre aquello que hacemos los seres humanos; para él, el artesano no es quien improvisa, sino por el contrario, es aquel que rigurosamente estudia aquello sobre lo que trabaja, asumiéndolo con profesionalismo; es decir, como quien hace lo que profesa.

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DEL BUEN ARTESANO, SEGÚN RICHARD SENNETT

<b>Comprende la importancia del esbozo</b>	No cree que desde el inicio lo que se va a hacer debe estar diseñado perfectamente. Esquematiza un plan de acción, siempre ajustable.
<b>Asigna valor positivo a la contingencia y la limitación</b>	Considera los problemas <i>in situ</i> como oportunidades. Se adecúa al contexto creando herramientas y modificando lo que hace.
<b>Permite al objeto cierta imperfección, decide dejarlo irresuelto</b>	No se obsesiona con la persecución de un problema hasta detectarlo claramente. La obsesión puede impedir ver la forma como se relaciona los problemas con otros contextos.
<b>Evita el perfeccionismo</b>	El perfeccionismo puede llevar a mostrar la presunción de lo que él es capaz de hacer y opacaría la naturaleza misma del objeto.
<b>Sabe cuándo es el momento de parar</b>	Intuye el momento en el que más trabajo solo empeoraría la obra y llevaría a la búsqueda de la pureza absoluta y perfecta.
<b>Progresas con las rutinas</b>	Las rutinas evolucionan, no son estáticas.

Fuente: Barragán (2011a)

Así, como lo hemos dicho ya en otro lugar (Barragán, 2011a) y con miras a re-significar las prácticas pedagógicas –las cuales se transfiguran paso a paso en las acciones concretas– ha de recordarse que el maestro que desee la transformación debe: comprender que su práctica pedagógica siempre se delinea (esbozo) evitando así el azar. También se enfrenta cada día a su labor y comprende que es allí, en el aula, el laboratorio, el campo deportivo, etc. donde se modifica su práctica (considera los problemas *in situ*) y para ello construye herramientas que permiten afinar el trabajo sobre su obra. Se permite no ser tan acertado en lo que hace

(imperfección del objeto), entiende que su práctica pedagógica no es perfecta, por ello no se obsesiona con la perfección de sus desempeños pedagógicos (evita el perfeccionismo), posibilitando así la vana presunción sobre sus actuaciones. Adicionalmente, el maestro artesano intuye y decide cuando una práctica ya está suficientemente madura (sabe cuando parar), para así no agotarla. Y finalmente, este tipo de maestro progresa en las actuaciones diarias (progresa con las rutinas), modificándolas cada vez que las domina. Estas caracterizaciones implican un maestro reflexivo, que piensa sobre lo que hace, pero que adicionalmente estudia el material sobre el que trabaja e inventa instrumentos y nuevas formas de configurar su propia práctica, para sí llegar a innovar. Una práctica así pensada, ha de llevar necesariamente –aquí retomamos los *dominios* expresados líneas atrás– a que el maestro pueda de manera rigurosa llegar a:

*Transformar las concepciones sobre humanidad.* La práctica pedagógica debe pensarse desde la manera que el maestro se sitúa en el mundo y en consecuencia, desde allí comprende lo humano. Implica reflexionar alrededor de preguntas del orden ¿qué se entiende hoy por humanidad? ¿cuál es la concepción de ser humano que se privilegia en los sistemas educativos? ¿dónde quedan las concepciones sobre ética moral y política? ¿a qué tipo de desarrollo se aspira? ¿cómo se articulan las comprensiones sobre lo humano en la política pública? y también aparecen interrogantes sobre ¿qué tipo de conocimiento y ciencia se juega en la configuración de un sentido de humanidad?

*Comprenderse como maestro.* Lo global y lo local –por ejemplo– resultan ser hoy temas importantes al pensar el quehacer del maestro; él debe saber y enseñar su disciplina, pero sobre todo ha de comprenderse como subjetividad que se transforma a sí mismo y a los otros, generando sentidos sobre la sociedad y esperanzando a los otros sobre un futuro viable (Barragán, 2007). Comprenderse como maestro va más allá de saber impartir conocimientos específicos a fin de responder a las pruebas, implica saberse situado en un mundo, en el cual debe ser agente de transformación, siempre en clave de las propias decisiones, incluso del cuidado ético que impregne las actuaciones profesionales y lleven a un trabajo de calidad (Severino, 2011). En este sentido, cuestionamientos del orden de ¿por qué soy maestro? ¿cuál es mi función social? ¿en qué medida soy responsable de mi propia transformación? ¿cómo puedo aprender de mis errores? ¿desde qué perspectiva comprendo y trato a mis estudiantes? ¿cuáles son mis retos personales? ¿desarrollo en mí el cuidado ético? resultan no poco relevantes.

*Comprender sobre teoría educativa.* Al maestro no le es lícito hablar superficialmente sobre su quehacer, por ello debe ser un profesional que profesando su ser de maestro actúa como tal. Todo profesor ha de comprender que sus acciones obedecen a comprensiones del mundo, que la teoría educativa

puede resignificar. La teoría no antecede a la práctica; ni la buena teorización basta para garantizar buenas prácticas, nos los recuerda Wilfred Carr (2002) y también que, teoría y práctica se complementan; por ello, las prácticas deben ser revisadas rigurosamente desde lo académico. Asuntos como: ¿desde qué horizontes pedagógicos hago lo que hago? ¿cómo comprendo las competencias y los desempeños? ¿cuál es el papel de la evaluación? ¿en qué medida las comprensiones sobre currículo afectan mis actuaciones? ¿cómo promover los cambios educativos? ¿cómo dialogar con la política pública sobre educación? ¿qué tipo de conocimiento científico se promueve en la educación? ha de pensarse, entonces, sobre los fundamentos educativos, epistemológicos y filosóficos de las prácticas pedagógicas; al maestro no le es viable –ya se ha dicho– decir cualquier cosa sobre estos temas, los debe manejar rigurosamente.

*Mirar, relatar y transformar las prácticas.* Narrar aquello que se hace es importante en educación, ya que relatar los eventos permite que se visibilicen diversas perspectivas de los fenómenos, más allá del campo de las técnicas: “contar y vivir las narraciones es parte clave de la educación en las virtudes y en el elemento fundamental para que los seres humanos constituyan su identidad y para implementación de nuestras acciones” (Quintero, 2010, p. 52). Esta estrategia puede ayudar a que se dé el cambio educativo en aspectos concretos; puede llevar a que el maestro llegue a revisar aquello que hace en sus prácticas pedagógicas. Allí emergen preguntas del orden: ¿qué es aquello que hago como maestro? ¿qué cosas hago bien? ¿cómo puedo innovar? ¿cómo evalúo a los estudiantes y a mí mismo? ¿cuál es el papel del currículo? ¿en qué aspectos debo mejorar? ¿cómo se articulan los conocimientos disciplinares en las prácticas? En este horizonte, la comprensión y actuación pedagógica nace de las respuestas que se puedan dar a las anteriores preguntas, para así iniciar necesariamente acciones de mejoramiento.

*Actuar de manera decidida.* Con todo, las prácticas pedagógicas deben mejorarse, esto se hace por la innovación; innovar es transformar y actuar es el fundamento de lo que somos. Así las cosas, cada maestro –de manera individual y colectiva– debe también trazar un plan de acción para asumir preguntas –que seguramente no son las únicas– como: ¿a partir de lo reflexionado, qué acciones concretas desarrollaré? ¿tales acciones qué horizontes teóricos poseen, a nivel pedagógico, epistemológico y filosófico? ¿cómo articularé las acciones en un currículo vivo y crítico? ¿en cuánto tiempo lo haré? ¿cómo lo evaluaré y me evaluaré? ¿cuáles herramientas tendré en cuenta para llevar una memoria de aquello que haré? ¿si los recursos que dispongo, no son suficientes, cómo lo haré? y finalmente, lo más importante: ¿qué valor tienen tales acciones para mí, para mis estudiantes, para la institución y para la sociedad? ¿en cuáles momentos reflexionaré y escribiré sobre

lo que haré?; se trata de reflexionar rigurosamente, sí, pero fundamentalmente de actuar, allí se da la auténtica práctica pedagógica.

**TABLA 3. ALGUNAS PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

<p><b>Transformar las concepciones sobre humanidad</b></p>	<p>¿Qué se entiende hoy por humanidad?            ¿Cuál es la concepción de ser humano que se privilegia en los sistemas educativos?            ¿Dónde quedan las concepciones sobre ética moral y política?            ¿A qué tipo de desarrollo se aspira?            ¿Cómo se articulan las comprensiones sobre lo humano en la política pública?            ¿Qué tipo de conocimiento y ciencia se juega en la configuración de un sentido de humanidad?</p>
<p><b>Comprenderse como maestro</b></p>	<p>¿Por qué soy maestro?            ¿Cuál es mi función social?            ¿En qué medida soy responsable de mi propia transformación?            ¿Cómo puedo aprender de mis errores?            ¿Desde qué perspectiva comprendo y trato a mis estudiantes? ¿Cuáles son mis retos personales?            ¿Desarrollo en mí el cuidado ético?</p>
<p><b>Comprender sobre teoría educativa</b></p>	<p>¿Desde qué horizontes pedagógicos hago lo que hago?            ¿Cómo comprendo las competencias y los desempeños?            ¿Cómo critico esos conceptos?            ¿Cuál es el papel de la evaluación?            ¿En qué medida las comprensiones sobre currículo afectan mis actuaciones?            ¿Cómo promover los cambios educativos?            ¿Cómo dialogar con la política pública sobre educación?            ¿Qué tipo de conocimiento científico se promueve en la educación?</p>

<p style="text-align: center;"><b>Mirar, relatar y transformar las prácticas</b></p>	<p>¿Qué es aquello que hago como maestro?          ¿Cuáles cosas hago bien?          ¿Cómo puedo innovar?          ¿Cómo evalúo a los estudiantes y a mí mismo?          ¿Cuál es el papel del currículo?          ¿En qué aspectos debo mejorar?          ¿Cómo se articulan los conocimientos disciplinares en las prácticas?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Actuar de manera decidida</b></p>	<p>¿A partir de lo reflexionado, qué acciones concretas desarrollaré?          ¿Tales acciones qué horizontes teóricos poseen, a nivel pedagógico, epistemológico y filosófico?          ¿Cómo articularé las acciones en un currículo vivo y crítico?          ¿En cuánto tiempo lo haré?          ¿Cómo lo evaluaré y me evaluaré?          ¿Cuáles herramientas tendré en cuenta para llevar una memoria de lo que haré?          ¿Si los recursos que dispongo, no son suficientes, cómo lo haré?          ¿Qué valor tienen tales acciones para mí, para mis estudiantes, para la institución y para la sociedad?          ¿En cuáles momentos reflexionaré y escribiré sobre lo que haré?</p>

Fuente: Elaboración del autor

Este breve escrito no debe terminarse sin volver al punto donde empezamos: ¿cuánto vale un profesor? Creo que el valor de un profesor está en lo que él es como persona, reside su valoración en que como individuo ha decidido asumir la existencia desde las prácticas pedagógicas. El valor de un profesor está, fundamentalmente, en que puede mirarse a sí mismo una y otra vez, revisando sus actuaciones para así transformar las prácticas que lo determinan como maestro; él es: “un individuo que se atreve a reflexionar curiosamente sobre cómo hacer posible la relación enseñanza aprendizaje” (Barragán y Molano, 2010, p. 49). Un maestro de estas características vuelve la mirada a sus didácticas, examina sus fundamentos teóricos, dialoga críticamente con la política pública, revisa las competencias y los desempeños, medita sobre la evaluación y sus alcances, considera críticamente qué sentidos de ser humano y sociedad está reproduciendo; pero sobre todo, se propone empoderarse de su ser de maestro en clave del profesionalismo que le es inherente y desde la artesanía rigurosa de su trabajo; es

decir, se preocupa por sus propias prácticas, de la misma manera que el orfebre, trabaja el material que tiene entre sus manos hasta alcanzar la realización de sus obra; en este caso: la práctica pedagógica.

Y es que el valor de un profesor no está dado solamente por los conocimientos que es capaz de transmitir y que adicionalmente puede evidenciar en la pruebas evaluativas; su razón de ser está en la prudencia (*phrónesis, φρόνησις*, razonamiento práctico) que –como lo hemos visto– lleva a buscar el bien a través de un quehacer situado –en este caso el de las prácticas pedagógicas– asunto que involucra el indispensable cuidado ético de sí, en el que la relación con los otros es fundamental. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica debe ir más allá de las técnicas sobre el cómo enseñar una disciplina, para así pensar y hacer propias las palabras de Anita Novinsky (2009):

Querido profesor

Soy una sobreviviente de un campo de concentración. Mis ojos vieron lo que ningún ser humano debería testimoniar: cámaras de gas construidas por ingenieros ilustres, niños envenenados por médicos altamente especializados, recién nacidos asesinados por enfermeras diplomadas, mujeres y bebés quemados por gente formada en escuelas, liceos y universidades.

Por eso, querido profesor, dudo de la educación y le formulo un pedido: ayude a sus estudiantes a volverse humanos. Su esfuerzo, profesor, nunca debe producir monstruos eruditos y cultos, psicópatas y Eichmans educados. Leer y escribir son importantes solamente si están al servicio de hacer a nuestros jóvenes seres más humanos.

## Referencias

- Antunes, C. (2011). *Quanto vale um professor? Reais ou imaginários alguns imprescindíveis, outros nem tanto*. Petrópolis: Vozes.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (O. Barberá, Trad.) Valencia: U.P.V.
- Barcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Barragán, D. (2011a). Didáctica, cibercultura y ciberespacio: El cambio de dominio para el maestro artesano. *Actualidades pedagógicas*, 52-61.
- Barragán, D. (2011b). Pedagogía hermenéutica. Algunas categorías de comprensión a partir de Hans-Georg Gadamer. En M. Prada (Ed.), *Ensayos sobre hermenéutica y educación* (págs. 31-51). Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Barragán, D., y Molano, M. (2010). Reflexiones pedagógicas en torno a la educación para los Derechos Humanos: el profesor como artesano. En M. Quintero, & M. Molano (Edits.), *Educación en Derechos Humanos. Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas* (págs. 33-59). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Barragán, D. (2007). El sentido de ser maestro: formación y esperanza. *Vestigium*, III (2), 116-122.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Candela, M., y Toscano, J. (1991). Wilfred Carr, entrevista. *Investigación en la escuela* (14), 99-106.
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38 (1), 56-73.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. (P. Manzano, Trad.) Madrid: Morata.

- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la escuela* (11), 3-11.
- Eikeland, O. (2008). *Aristotelian Phronêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*. Bern: Peter Lang.
- Novinsky, A. (2009). *Zivia Lubetkin, Grupo de educación sobre la Shoá*. Recuperado el 14 de Octubre de 2011, de Recursos: <http://www.zivialubetkin.es/recursos.html>
- Quintero, M. (2010). Investigación narrativa, pedagogía y educación. En F. Vasquez (Ed.), *Periscopio universitario, reflexiones sobre educación, investigación y docencia* (págs. 39-55). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Severino, A. (2011). Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. En: F. Santos (Ed.), *Ética e formação de professores. Política, responsabilidade e autoridade em questão* (pp. 130-149). São Paulo: Cortez.



# *¿Es posible una práctica educativa? Una propuesta desde los resquicios*

*Andrés Mejía Delgadillo*

*Universidad de los Andes  
Colombia*

En la actualidad se encuentra gran cantidad de literatura académica acerca de la práctica pedagógica, también llamada en ocasiones práctica docente o práctica de enseñanza. Una revisión simple de esta literatura puede mostrar que gran parte de ella toma el término “práctica” como sinónimo de “actividad”, particularmente cuando este último término es utilizado para referirse a un conjunto de acciones relativamente estructuradas, normalmente institucionalizadas, para las cuales puede establecerse con relativa claridad y precisión un cierto propósito. Esta concepción es bastante amplia, y caben aquí muchísimos esquemas de acción humana. Sin embargo, en esta ponencia voy a referirme a una concepción de práctica un poco más reducida pero que por esa misma razón permite enfocarse en algunos aspectos más específicos y distinguirla de otras formas de actividad humana. Se trata de la idea popularizada en las décadas recientes por MacIntyre

(1981), conectada de manera directa con la idea griega de *praxis*. Una práctica, en esta concepción, consiste en el conjunto de acciones que realizan los miembros de una comunidad, que persiguen la obtención de bienes definidos internamente con una cualidad moral. Al interior de la comunidad, y como parte de la práctica misma, estos bienes pueden redefinirse.

Como se puede ver, se resalta aquí la dimensión ética y moral de la práctica, que se define internamente por quienes pertenecen a la comunidad o gremio asociado a la práctica. Ahora bien, ¿puede entonces entenderse la educación como una práctica? Esta pregunta, a partir de lo que acabo de mencionar, es, por lo tanto, una pregunta por la condición de quienes participan como actores de ella, como agentes morales.

Las respuestas a esta pregunta, tanto en la literatura académica especializada como en las discusiones más corrientes en el campo práctico –y por tanto político– de la educación, pueden encontrarse orientadas en al menos dos direcciones diferentes. Por un lado, es posible abordar esto desde una perspectiva filosófica, aunque con profundas implicaciones para la acción educativa. Desde aquí, algunos autores –notablemente MacIntyre (MacIntyre y Dunne, 2002)– han rechazado la idea de una práctica pedagógica señalando que los bienes que produce la actividad de la educación solo pueden ser definidos externamente, en las disciplinas. Así, la educación se entiende en este argumento como encargada de la iniciación de los niños y jóvenes en las disciplinas consideradas importantes en la sociedad. Pero entonces son las disciplinas las que definirían, externamente, en qué es que deben iniciarse los niños y jóvenes; es decir, los bienes que persigue la educación. Esta propuesta no ha dejado de ser controversial, como se ve en el hecho de que autores como Dunn, Noddings y Carr han argumentado en contra de la idea de MacIntyre respaldando la posibilidad de una práctica pedagógica. La segunda dirección con la cual se alinean algunas respuestas a la pregunta por si existe una práctica educativa, es de naturaleza político-institucional. La discusión en este caso se centra en la pregunta sobre si las condiciones actuales de las instituciones y sistemas educativos permiten que la educación se constituya como una práctica y que quienes laboran en el sistema educativo sean, efectivamente, agentes morales. Aquí, es común encontrar discusiones que sugieren que la tendencia global es hacia una educación subordinada al mercado (Didrikson, Arteaga y Campos, 2004).

Las dos discusiones, la filosófica y la político-institucional, tienen implicaciones muy diferentes. La observación de que las instituciones actuales hacen difícil, o incluso imposible, que los profesores y otros actores puedan genuinamente constituirse en agentes morales que toman decisiones con autonomía, está enmarcada en la idea que la educación debería configurarse como una práctica. De esta manera, estas observaciones son normalmente una crítica de que la educación

no lo es actualmente, pero están basadas en la esperanza de que sí podría llegar a serlo en el futuro, con diferentes arreglos culturales e institucionales. La discusión que he ubicado en una dimensión filosófica, por otro lado, cuestiona la deseabilidad o incluso la posibilidad de que, *en principio*, la educación pueda ser una práctica. En este sentido, pero solo en este, la dimensión filosófica es fundamental para darle o quitarle el sentido a la discusión político institucional: si no es posible una práctica pedagógica en principio, no tiene sentido quejarse o entristecerse porque no lo sea, y mucho menos tener la esperanza que lo llegue a ser.

En este artículo pretendo primero examinar los argumentos correspondientes a los dos tipos de dimensiones involucradas: la filosófica y la político-institucional. Argumentaré que la posición de MacIntyre es equivocada porque parte de una distinción tajante pero problemática entre bienes internos y bienes externos a una actividad. A partir de aquí, propondré una noción de práctica educativa que mantenga lo moral como una característica central, pero que al mismo tiempo reconozca la naturaleza inevitablemente interactiva de lo interno y lo externo en cualquier actividad, y especialmente en aquellas que proveen bienes que cumplen con una función social. A partir de esta concepción, propondré que incluso en las condiciones institucionales actuales, es posible llevar a cabo una *práctica pedagógica desde los resquicios* que existen entre los bloques de las políticas educativas actuales, sean estas oficiales o no, que permita que los actores educativos efectivamente se constituyan en agentes morales participantes en comunidades de práctica.

## La idea de *práctica pedagógica*

En ocasiones se encuentra en la literatura que se hace referencia a *las prácticas pedagógicas* (en plural). Mondragón (2008), por ejemplo, las define como “el conjunto de estrategias e instrumentos que utiliza el profesor (...) en el desarrollo de sus clases, con la pretensión de formar a los estudiantes en el marco de la excelencia académica y humana” (p. 2). Según esta acepción, si dos profesores utilizan estrategias e instrumentos diferentes, se podría entonces decir que su práctica sería diferente. Y, en consecuencia, habrá tantas prácticas como profesores haya. La idea de *la práctica pedagógica* (en singular), por otro lado, nos remite a la noción griega de *praxis*<sup>1</sup>, y en su versión actualizada por MacIntyre esta se

<sup>1</sup> Si bien esta es la correspondencia más interesante para el carácter que quiero resaltar en la educación, algunos ejemplos de *poiesis* también han sido citados por MacIntyre como ejemplos de prácticas, entre ellos la arquitectura (ver Dunne, 2003). Volveré sobre este punto más adelante.

encuentra definida siempre dentro de una comunidad. La práctica, de esta manera, no es una noción que sea aplicable individualmente.

MacIntyre definió “práctica”, en *Tras la virtud* de la siguiente manera (traducción del autor):

(...) cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa establecida socialmente, a través de la cual bienes que son internos a dicha forma de actividad son producidos en el proceso de intentar alcanzar aquellos estándares de excelencia que son apropiados para, a en parte que definen a, esa forma de actividad, lo cual resulta en que las capacidades humanas para alcanzar la excelencia y las concepciones humanas de los fines y de los bienes involucrados, se enriquecen sistemáticamente.

Vale la pena notar varios puntos, que aparecen explícitamente o se derivan de aquí, como claves para definir una práctica:

- Abarca actividades propias de un oficio. En este sentido se puede entender en algunos casos, como el educativo, de manera similar a una *profesión* (Noddings, 2003).
- Está enmarcada en una tradición que define a una comunidad, y por lo tanto no se desliga completamente de la autoridad de la tradición aunque puede transformarla. Así se supera, el individualismo propio de la visión moderna ingenua de la razón individual como guía máxima de la vida (MacIntyre, 1981).
- Persigue bienes moralmente valiosos, definidos internamente. Este punto es particularmente importante porque entiende a los participantes de la comunidad de práctica como agentes morales en lugar de simples servidores de poderes externos más grandes que definen los fines de su práctica (MacLaughlin, 2003). Quien se ocupa de una práctica debe necesariamente participar en la reflexión colectiva sobre los medios y fines de esa práctica.
- El conocimiento práctico provee solo unos lineamientos generales: la acción inevitablemente debe situarse en un espacio y tiempo concretos cuyas características no se pueden anticipar. De esta manera, los participantes en la comunidad de práctica deben continuamente utilizar su juicio para tomar decisiones (Carr, 1987).

Esta distinción mencionada antes entre actividades cuyos fines y bienes se definen interna o externamente tiene también su origen en la distinción aristotélica entre

las nociones de *praxis* y *poiesis*, así como en aquella entre las formas de sabiduría asociadas a ellas: *phronesis* y *tekné*, respectivamente. Si en las actividades caracterizadas como *poiesis* los bienes están definidos externamente, entonces el conocimiento que permitirá alcanzarlos es un conocimiento técnico que no tiene que preocuparse por llegar a una apreciación y juicio acerca de los bienes morales que se producen. Y, se puede concluir, surgen aquí fundamentalmente las preguntas por la eficacia (¿podremos alcanzar los fines?) y por la eficiencia (¿podremos alcanzar los fines usando un mínimo de recursos?). La *phronesis*, por su lado, es una forma de sabiduría práctica apropiada para las actividades humanas que, al establecer sus bienes internamente y así constituir fines en sí mismos, requiere continuamente del juicio de los participantes en la comunidad de práctica para determinar, en cada situación particular, qué significan y cómo se pueden alcanzar esos bienes (Carr, 2006).

## ¿Es posible una práctica pedagógica? El problema filosófico

En un diálogo con Joseph Dunne (MacIntyre y Dunne, 2002), MacIntyre explícitamente sugirió que la enseñanza *no* es una práctica, sino “un conjunto de habilidades y hábitos puestos al servicio de otras prácticas de naturaleza variada” (p.5, traducción del autor). Su idea es que la educación es la iniciación en alguna o algunas de las diferentes prácticas que existen en una sociedad, y de esta manera la educación nunca es más que un medio subordinado a los fines que realmente se establecen externamente, en esas prácticas. Si esto es así, entonces los bienes que busca alcanzar la educación están definidos por esas otras prácticas, y por lo tanto son externos. Los educadores, aunque tengan un papel moralmente valioso en la sociedad, no podrían ser considerados ellos mismos como agentes morales dado que su contribución no incluye la consideración y evaluación de los bienes que persiguen o de los valores que estos encarnan (Higgins, 2003). De alguna manera, podría verse entonces así, los profesores serían técnicos educativos.

Varios autores han argumentado que la posición de MacIntyre parte de una visión muy reducida de la educación y de la enseñanza, y que incluso según sus propios parámetros sobre lo que define a una práctica, lo que realmente sucede en la educación en sus mejores momentos –es decir, en los casos en los que podemos decir que la educación es efectivamente *formación* del ser humano– debe ser considerado como tal (ver Noddings, 2003; Dunne, 2003; Hager, 2011). El argumento sugiere que la educación sí tiene bienes definidos internamente

y que en ese sentido no está subordinada a otras prácticas que le impongan sus propósitos desde afuera. La razón para ello consiste en que es incorrecto pensar que la educación es *solamente* una iniciación a otras prácticas, dado que su principal responsabilidad es la de formación. Como dice Noddings (2003, p.249, traducción del autor),

Los maestros de escuela aceptan cierta responsabilidad por el desarrollo de sus estudiantes como personas integrales. Entre más joven sea el estudiante, mayor será esta responsabilidad. A medida que crece el estudiante, cambia la carga de responsabilidad, pero incluso los profesores universitarios llevan algo de ella. Nosotros afectamos las vidas de los estudiantes no solamente a través de lo que les enseñamos en cuanto a los contenidos disciplinares sino también por medio de la manera en la que nos relacionamos con ellos como personas.

Esto implica que los buenos profesores deben juzgar diariamente qué significa una buena formación en cada caso, en cada situación, e incluso decidir en qué momento dejar a un lado la enseñanza de los contenidos disciplinares para ocuparse de otros asuntos más importantes para la formación de sus estudiantes. Creo que las posturas de estos autores sugieren algo importante que no puede obviarse: la práctica diaria de los profesores conlleva una responsabilidad que va más allá de *entregar resultados* de aprendizaje. La acción de los profesores en el aula de clase requiere inevitablemente de la continua toma de decisiones sobre qué se debe hacer, no solo para lograr alcanzar los objetivos de aprendizaje, sino también en cuanto a cómo contribuir de la mejor manera a la formación de sus estudiantes y, en últimas, y como consecuencia de la relación que se establece entre las personas que son profesor y estudiantes, también acerca de cómo ayudarlos a estar bien en el mundo presente y futuro. Aparecen aquí varios elementos que podemos ver con la misma estructura de la moralidad propuesta por MacIntyre (1981; ver también Higgins, 2003). Para él, existen tres niveles generales de moralidad para cualquier individuo. El primero es aquel en el que se definen bienes y valores en prácticas específicas dentro de grupos de personas que se “afilian” a dichas prácticas. El segundo se refiere a una tradición moral más general que subyace a una sociedad de manera mucho más amplia. Por último, el tercer nivel es aquel en el que un individuo define su moralidad de manera personal y desde el cual puede tomar una distancia crítica sobre los otros dos niveles. Los tres niveles se relacionan entre sí, por supuesto. Según MacIntyre, el nivel de las prácticas es realmente el que da origen y fundamento a los otros dos, a pesar de que en apariencia sea de manera diferente. De todos modos, la existencia del último nivel, el personal, permitiría un distanciamiento crítico de los otros dos (MacIntyre, 1999, p.66, traducción del autor):

Ser excelente en alcanzar los bienes de esta o aquella práctica particular es ser bueno *como* miembro de una tripulación de pesca o *como* madre de una familia o *como* jugador de ajedrez o de fútbol. Es valorar y hacer realidad bienes que tienen un valor por sí mismos. Sin embargo, para cada individuo aparece la pregunta sobre si para él o ella es bueno que los bienes de esta o aquella práctica particular tengan uno u otro lugar en su vida.

El involucramiento en cualquier práctica es siempre inevitablemente origen de una pregunta moral, que es la que menciona MacIntyre al final del párrafo citado. No obstante, es importante poder apreciar que las decisiones morales de la práctica de los profesores a las que me estoy refiriendo en el argumento de este artículo no son unas que se tomen de una vez y para mucho tiempo, sino que se están poniendo en prueba continuamente en el salón de clases. De esta manera, lo que está en juego va más allá de una decisión sobre qué prácticas en mi sociedad o comunidad son compatibles con mi moralidad, sino que está relacionada más bien con las decisiones que se toman en el continuo proceso de *traducir* los bienes de la práctica a la situación particular que se vive en cada momento: ¿debo en esta situación particular seguirles la corriente a los niños o debo intervenir para corregirlos cuando se equivoquen?; ¿qué tanto espacio darles a los niños para que desarrollen su autonomía?; ¿debo dejar de lado por el momento las actividades de matemáticas para ocuparme de los problemas de orden personal que están ocurriendo en este momento con mis estudiantes? En otras palabras, son los juicios morales cotidianos de los actores de la educación los que dan forma y significado a los bienes generales que se establecen en la práctica o en la tradición de la sociedad.

Este argumento, sin embargo, puede extenderse para mostrar que en *cualquier* actividad humana, quien la realiza tiene inevitablemente la responsabilidad por la moralidad de sus actos. En este sentido, la educación no sería una excepción. ¿Significa esto que entonces todas las actividades humanas son semejantes y que no es posible distinguir las, como pretendía MacIntyre, según el origen de la definición de sus bienes, interna o externa? Esta sería una posición tal vez demasiado radical. Si bien es difícil, seguramente imposible, pensar en una actividad humana cuya realización no involucre —o no deba involucrar, al menos cuando esta es llevada a cabo de manera ideal— la toma de decisiones de orden moral que incluso pueda implicar a veces poner en cuestión los bienes de la práctica, también es cierto que algunas actividades parecen ser más susceptibles de esto que otras. Es decir, algunas de ellas pueden razonablemente estar más sujetas a una definición externa de los bienes que deben perseguir, y por lo tanto ser de aquellas en las que más bien raramente se involucrarán decisiones cotidianas de orden moral.

Pero entonces, ¿cómo se puede saber qué tanto se parece una actividad a ese tipo ideal (en el sentido de Weber) que es una *práctica*? Y, de manera correspondiente, ¿cómo se puede saber qué tanta agencia moral se puede o debe atribuir a alguien que ejerce o lleva a cabo esa práctica? La idea de que se debe entender la educación como formación, y no como una mera iniciación en las prácticas de las disciplinas o de los oficios y profesiones (Noddings, 2003; Dunne, 2003), se constituye en uno de los principales fundamentos para pensar que los profesores y otros actores de la educación deben ser considerados agentes morales que deben desarrollar y utilizar una sabiduría práctica cotidiana y ser lo que Elliott (2000) y Carr (2006) han llamado un “filósofo práctico” (ver también Bridges, 2003). A pesar de esto, también nos encontramos en la actualidad con múltiples decisiones, tendencias y políticas en educación que parecen minimizar el espacio de agencia moral de los profesores y otros actores educativos del nivel local, uniformizando su labor o limitando dicho espacio a decisiones técnicas para dejar por fuera aquellas de orden moral. Este ya no es un asunto filosófico sino más particularmente político-institucional, por cuanto nos aleja de la pregunta acerca de cómo *debería ser* la educación, para remitirnos a la cuestión sobre hasta qué punto las actividades de la educación en nuestro momento y contexto actuales efectivamente se parecen a una práctica. A esta dimensión político-institucional me referiré en el siguiente capítulo.

## ¿Es posible una práctica pedagógica? El problema político-institucional

Una queja común de los profesores y otros actores en diferentes niveles de la educación es la de la falta de autonomía para tomar decisiones en lugar de simplemente seguir unas instrucciones y procedimientos definidos por otros en algún otro lugar alejado de las aulas de clase. Así, por ejemplo, se ha dicho que estándares de competencias, pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales, lineamientos y otros tipos de políticas limitan las posibilidades de agencia por parte de los educadores (Mora-García, 2003; Betancur y Suárez, 2009).

Al mismo tiempo, sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia plantea la necesidad de contar con educadores que no simplemente sigan instrucciones de manera correcta, sino que sean líderes en sus instituciones educativas y en las comunidades en las que estas se encuentran:

El maestro que necesita hoy Colombia es aquel capaz de convertirse en líder, en mediador entre la comunidad y el conocimiento y que por lo tanto debe ser un ejemplo ante sus alumnos y ante la sociedad



de buen ciudadano: respetuoso de la ley, de amplias convicciones democráticas y dotado con la actitud, los conocimientos y las herramientas necesarias para superar el esquema centrado en la información y la memoria, que permitan orientarlo hacia nuevos modelos de desarrollo de competencias. (Altablero, 2005)

La caracterización de los educadores como líderes está ciertamente asociada de manera muy directa con las ideas de agencia, de empoderamiento, y de toma de decisiones, y no con la de seguir instrucciones.

¿Qué es lo que pasa entonces? ¿Por qué estas sensaciones y opiniones encontradas en las que unos proponen a los educadores como líderes mientras que otros ven una reducción de su espacio de agencia y de toma de decisiones?

## Desagregando dos distinciones diferentes

Quiero ahora formular la idea de que en esta discusión se encuentran estas fuertes contradicciones aparentes debido a que incorrectamente se suelen equiparar, o al menos poner juntos, dos asuntos diferentes que están en juego con respecto a las posibilidades de acción de los educadores. El primero se expresa en la distinción entre por un lado una acción desempoderada, caracterizada por seguir instrucciones que han sido definidas de antemano, y por el otro una acción que es creativa, que responde a las situaciones que enfrenta, que debe usar su juicio para tomar decisiones continuamente a medida que estas situaciones se desarrollan dinámicamente. El segundo asunto está relacionado con una distinción diferente: aquella entre una acción que debe ocuparse solamente de asuntos técnicos, y otra que involucra decisiones que tienen un carácter moral.

La discusión involucrada en la primera distinción tiene implicaciones sobre múltiples aspectos de la educación. Por ejemplo, ¿debe la investigación educativa dedicarse fundamentalmente a construir teorías pedagógicas de carácter general que den cuenta de qué funciona y qué no en el salón de clases? La investigación de este tipo estaría más relacionada con una separación en espacio, tiempo y roles, entre investigación y acción, siendo los educadores responsables solamente por la acción, siguiendo las prescripciones (por ejemplo en forma de metodologías y definiciones de estándares fijados por investigadores y hacedores de política pública en educación). O, por esa misma línea de razonamiento, ¿debe entenderse la actividad del educador como la aplicación de métodos pedagógicos? ¿Es el educador un técnico que aplica un conocimiento especializado de carácter general, es decir, relativamente independiente del contexto?

A este respecto es difícil saber muy bien lo que ocurre en la práctica en los colegios actualmente en Colombia. Mientras que unos sugieren que en realidad cada vez se ve más a los maestros como técnicos en lugar de como profesionales, la posición oficial del MEN en los últimos años parece haber sido la de definir el qué y permitir autonomía en el cómo: definir unos estándares básicos para varias disciplinas –que se configuran como los fines educativos que deben ser perseguidos al menos para la educación básica y media en los colegios–, y permitir que cada colegio o cada profesor defina cómo va a lograr alcanzar dichos fines. Esta posición parece ser consistente también con la cita presentada arriba en la cual se caracteriza a los maestros como líderes, entendiendo que la discrecionalidad de ese liderazgo tiene su frontera en el marco de objetivos educativos especificado por el Ministerio de Educación.

Es importante notar que es diferente la relación que se establece entre la práctica educativa y los fines de la educación formulados desde, por ejemplo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), de aquella que se establece entre dicha práctica y los estándares de competencias. Aunque las diferencias son seguramente más de grado que de esencia, la Ley General de Educación define de una manera muy amplia cuáles son los objetivos educativos, de forma que siempre es necesario para los educadores hacer continuamente una indagación moral sobre cómo se concretan para las situaciones particulares de aula que enfrentan diariamente. Estos objetivos, por lo tanto, requieren del educador hacerse siempre la pregunta sobre *qué significan* dichos objetivos generales para la situación que están enfrentando en un momento y en un contexto dados. Por el contrario, los estándares básicos de competencias pretenden definir esos objetivos de una manera muy detallada, dando lugar así a una respuesta anticipada a la pregunta por el significado.

Detrás, o tal vez debajo, de estas dos aproximaciones parece existir un problema en últimas relacionado con cómo entendamos la complejidad causal de las situaciones humanas y en particular las educativas. En situaciones de baja complejidad, cada caso se parece a los demás en una magnitud suficiente, de manera que es posible determinar de antemano cuáles son las variables o condiciones a las que ha de prestarse atención. En situaciones de alta complejidad, por el contrario, no basta con tener unos principios generales o un procedimiento (un método o un algoritmo), dado que la unicidad de cada situación hace que lo que funciona en un caso no lo haga en otro, y que incluso sea simplemente imposible decir que se ha realizado la misma acción en casos diferentes (Olson, 2004). Por esta razón en situaciones de este tipo es indispensable usar el juicio educado (Radford, 2006).

La segunda distinción mencionada arriba separa las actividades en las que sus actores deben evaluar decisiones sobre su acción en cuanto a asuntos morales, sobre los bienes de la práctica y sobre los valores involucrados, de aquellas que

solamente involucran una reflexión de orden instrumental, buscando eficiencia y eficacia, pero dando por hecho unos propósitos, fines, bienes, o valores de la actividad.

El cuestionamiento de lo moral en una situación puede darse en múltiples niveles o grados, desde el simple establecimiento y aplicación de códigos éticos de la educación o de la investigación educativa, hasta el involucramiento más profundo del educador en la determinación de qué cuenta como un fin o un bien en su práctica. Varios autores, sin embargo, han sugerido que en el dominio de la educación nunca puede ser suficiente el definir de antemano los valores o bienes que se van a perseguir. De esta manera, por ejemplo, en el campo de la acción moral Nussbaum (1990) ha llamado la atención sobre la idea aristotélica de que lo ético es como una práctica en cuanto a que el ser humano virtuoso ha de estar respondiendo a las situaciones que va encontrando, en lugar de tener un conjunto de valores o procedimientos, definidos de antemano, que simplemente debe aplicar en cada caso particular. El trabajo de Carr (1987 y 2006) y Elliott (1987 y 2000) es particularmente revelador en cuanto a la concepción de los profesores como investigadores de las múltiples dimensiones de su acción, tanto las de carácter más técnico así como las que son fundamentalmente morales. Tanto Carr como Elliott han caracterizado su ideal de profesor investigador en términos de este como un *filósofo práctico* (ver también Bridges, 2003, y Patiño, Sánchez, Mejía y Barragán, 2011). Aquí hay una consideración moral tanto de medios como de fines de la práctica, que se pregunta por el “para qué” tanto en los “qué” como en los “cómo”.

La idea contraria de que los educadores no se deben ver como agentes morales que estén cuestionando los bienes y fines de su actividad docente, como vimos antes, tiene varias aproximaciones diferentes. Una de ellas aparece en la discusión alrededor de la propuesta de MacIntyre; para él, a ser la educación solamente una iniciación en los oficios y las disciplinas, son los miembros de las comunidades de práctica de dichos oficios y disciplinas quienes definen los bienes de sus prácticas, y no los educadores. En el caso de lo planteado antes sobre la posición del Ministerio de Educación Nacional, parece ser irrelevante si esto es así o no lo es. (De hecho parece no ser así, como se muestra en el interés gubernamental actual en la formación para la ciudadanía, la cual no es un oficio ni una disciplina.) Aunque esto es muy difícil de determinar, parecería que lo que está en juego es más bien de desconfianza hacia las capacidades de los educadores y la subsiguiente necesidad de definir centralmente los objetivos de la educación para garantizar que las cosas se hacen mínimamente bien.

El desagregamiento de las dos distinciones que he formulado aquí, puede verse en la siguiente tabla. Cada distinción corresponde a una dimensión diferente,

representadas en cada uno de los ejes de la tabla. Aparecen así cuatro tipos (ideales) diferentes de actividad humana.

**TABLA 1. FORMAS DE ACTIVIDAD HUMANA ORGANIZADA, SEGÚN LA COMPLEJIDAD Y LA CONSIDERACIÓN MORAL**

	<b>Bajo nivel de reflexión moral</b>	<b>Alto nivel de reflexión moral</b>
<b>Bajo nivel de complejidad</b>	Técnica pura	Técnica con un código ético profesional
<b>Alto nivel de complejidad</b>	Investigación acción sobre la técnica	Práctica pedagógica como praxis

Es interesante que, como producto de haber hecho confluír estas dos distinciones diferentes, gran parte de la discusión sobre la ética profesional parece haber supuesto que solamente existen dos posibilidades, a saber: la de una técnica pura de profesores desempoderados y seguidores hábiles de instrucciones, y la de una práctica pedagógica entendida como praxis. Pero son posibles también, como vemos, al menos dos opciones más. Los códigos de ética profesional suponen una pregunta de bajo nivel sobre la moralidad, en la cual solo se pretende saber si una situación cumple o no con unas condiciones estipuladas previamente en el código. La investigación acción sobre la técnica, por el otro lado, puede llevar a pensar en un educador que toma decisiones según su juicio educado, con las implicaciones políticas para su rol que esto implica. La distinción que formulo aquí debe servir para recordar que, sin embargo, incluso esta forma de investigación acción puede ser de naturaleza instrumental y servir unos propósitos acerca de los cuales no es capaz de hacer preguntas críticas.

## Una práctica desde los resquicios

Como debe ser aparente de la discusión anterior, y como lo he expresado en otros textos (Mejía, 2008; Patiño, Sánchez, Mejía y Barragán, 2011), la postura adoptada en este artículo es la que se acerca a la idea de Carr y de Elliott del ideal del profesor investigador como agente moral que aprende continuamente de su práctica, reconociendo la complejidad moral y causal de las situaciones educativas. Ya argumenté que no existe en realidad un problema filosófico sobre la posibilidad de una práctica educativa o pedagógica, si aceptamos que la distinción entre bienes externos e internos debe tomarse con más precaución

que como lo hace MacIntyre. El problema político-institucional, por otro lado, es más difícil de enfrentar por cuanto se trata de las condiciones sociales, políticas y culturales reales que enfrentan los educadores en la actualidad. Ahora bien, es posible afirmar que si vemos un poco más de cerca la discusión sobre los problemas filosófico y político-institucional, encontraremos que existe una relación directa entre los dos: se puede decir que, al menos en parte, el problema político-institucional es una manifestación de la concepción que manejan algunos actores educativos, e incluso más ampliamente la sociedad mayoritariamente, de la educación como fundamentalmente una preparación para la vida en el trabajo. Si los actores dominantes en la sociedad y la cultura en general conciben la educación como una iniciación en un campo laboral y al maestro como un ejecutor de técnicas didácticas y pedagógicas para garantizar dicha preparación, entonces las instituciones construyen un camino para que así sea, alejado de la posibilidad de una verdadera práctica pedagógica.

Las reacciones ante esta idea son variadas y se encuentran en un rango de posibilidades desde el pesimismo de algunas corrientes críticas (incluidas las ideas de Adorno, Althusser, Illich y Bourdieu) hasta el optimismo de otras que intentan mostrar un futuro siempre posible (con el trabajo de autores como Freire, Giroux, Apple, McLaren y Puiggrós), invitando a una pedagogía y a una práctica pedagógica de la esperanza.

En la línea de este segundo grupo de autores, y superando el utopismo propio de algunas corrientes, se ha planteado la necesidad de trabajar desde los pequeños espacios que las instituciones dominantes dejan (Giroux, 1983; Freire, 1994; Puiggrós, 2004). Por poderosa que sea, ninguna institución puede llegar a copar todos los espacios de acción de los individuos, y siempre dejará, al menos, algunos *resquicios* que aparecen aquí y allá en la cotidianidad de la práctica pedagógica. El trabajo pedagógico de los educadores como agentes morales se realiza ahora desde los resquicios de las instituciones.

¿Qué implicaciones tiene una práctica pedagógica desde los resquicios? En primer lugar, se puede decir que la inevitable interacción e interimplicación entre el interior de una comunidad asociada a una práctica y el mundo exterior a ella, hace que la reflexión moral alrededor de los bienes producidos traspase los límites lógicos de la práctica misma. De aquí que la reflexión sobre la práctica inevitablemente va a involucrar la consideración y evaluación de los aspectos de la vida de la sociedad en la que se encuentra inserta la práctica. El análisis en el aparte 2 de este texto pretende mostrar que esto es propio de cualquier práctica. Sin embargo, una que ocurra desde los resquicios de las instituciones, como lo estoy proponiendo para lo educativo, requiere necesariamente de una sabiduría política especial acerca de la práctica y de sus relaciones con otras

prácticas e instituciones, así como acerca de sus limitaciones y posibilidades de existencia. Esto, debido a que en este caso su espacio de acción está limitado de manera particularmente más fuerte que en el caso de otras prácticas fácilmente reconocidas como tales en la cultura y en las instituciones.

De esta manera, la acción propia de los educadores que pretendan ser partícipes plenos de una práctica pedagógica no puede ser solo el reflejo de una reflexión sobre los asuntos pedagógicos, sino también sobre los asuntos políticos de la práctica. ¿Cómo se pueden negociar los asuntos morales de lo educativo en todos los niveles y con todos los actores involucrados? ¿Qué espacios de interpretación y acción posibles por fuera del lenguaje oficial aparecen en la vida de las instituciones educativas? ¿Qué otros elementos de la cultura pueden encontrarse como aliados para llevar a cabo una formación propiamente dicha de los niños y jóvenes en las instituciones educativas, que sirvan para ajustar o modificar lo sugerido por las políticas educativas oficiales cuando esto sea necesario?

Por último, quisiera mencionar que la formación de formadores también tiene un papel que jugar en el establecimiento de una práctica pedagógica desde los resquicios, dirigiendo sus actividades formadoras hacia una comprensión rica y holística de todo lo involucrado en lo educativo: además de lo pedagógico propiamente dicho, por supuesto, dicha formación tendría que perseguir el desarrollo de una sabiduría moral práctica sobre los asuntos políticos de la práctica pedagógica: las instituciones, las relaciones, y los resquicios.

## Referencias

- Altablero. (2005). El maestro y la Revolución Educativa. Altablero. El periódico de un país que educa y que se educa, 34. Consultado en septiembre de 2011, en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87609.html>
- Bridges, D. (2003). A philosopher in the classroom. *Educational Action Research*, 11(2), 181-196.
- Dunne, J. (2003). Arguing for teaching as a practice: a reply to Alasdair MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 353-369.
- Carr, D. (1987). What is an educational practice? *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 163-175.
- Carr, D. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (4), 421-435.
- Didrikson, A., Arteaga, A. y Campos, G. (2004). Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México. *Tiempo de Educar*, 5(10), 169-176.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, 35(2), 149-169.
- Elliott, J. (2000). Doing action research: Doing practical philosophy. *Prospero*, 6, 82-100.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley: Bergin and Harvey.
- Hager, P. (2011). Refurbishing MacIntyre's account of practice. *Journal of Philosophy of Education*, 45(3), 545-561.
- Higgins, C. (2003). MacIntyre's moral theory and the possibility of an aretaic ethics of teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 279-292.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue. A study in moral theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

- MacIntyre, A. (1999). *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues*. London: Duckworth.
- MacIntyre, A. y Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on education: in dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 1-19.
- McLaughlin, T. (2003). Teaching as a practice and a community of practice: The limits of commonality and the demands of diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 339-352.
- Mejía, A. (2008). My self-as-philosopher and my self-as-scientist meet to do research in the classroom: Some Davidsonian notes on the philosophy of educational research. *Studies in Philosophy and Education*, 27(2-3), 161-171.
- Mondragón, H. (2008). *Prácticas pedagógicas en la universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativo*. Consultado en septiembre de 2011 en [http://portales.puj.edu.co/didactica/Sitio\\_Monitores/Contenido/Documentos/Estartegiasaprendizaje/Practicaspedagogicas.doc](http://portales.puj.edu.co/didactica/Sitio_Monitores/Contenido/Documentos/Estartegiasaprendizaje/Practicaspedagogicas.doc)
- Mora-García, J.P. (2003). La universidad, una mirada desde la filosofía. *Dikaiosyne*, 10, 123-136.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Olson, D. (2004). The triumph of hope over experience in the search for "what works": A response to Slavin. *Educational Researcher*, 33(1), 24-26.
- Puiggrós, A. (2004). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Radford, (2006). Researching classrooms: Complexity and chaos. *British Educational Research Journal*, 32(2), 177-190.
- Sánchez, N. Patiño, M., Mejía, A. y Barragán, D. (2011). ¿Tiene un papel la filosofía de la educación en la práctica educativa? El filósofo como educador y el educador como filósofo. En el *Ier Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, Campinas, Brasil.



# *Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto*

*Alberto Martínez Boom*  
*Universidad Pedagógica Nacional*  
*Colombia*

Hace algún tiempo que uso la práctica pedagógica como concepto articulador del pensamiento educativo y pedagógico en nuestro país, incluso podría especificar sus bondades en los terrenos, siempre inestables, de la investigación. Ambas experiencias me permiten llamar la atención sobre el valor de este Seminario Internacional que recoge, al igual que la maestría de la Universidad Francisco de Paula Santander, el nominativo: “Práctica Pedagógica”.

En términos muy generales la educación ha sido pensada, básicamente, desde la disyuntiva teoría/práctica. Para los primeros la educación es una especie de ciencia aplicada, en tanto que los segundos la asumen como una praxis reflexiva que se

traduce por lo general en denuncia. No creo exagerar si anuncio que la polaridad de ambas perspectivas es bastante agotadora, por no decir que reiterativa. Es decir que los expertos, tanto del positivismo como de la mal llamada “crítica” tienen cada vez menos cosas nuevas que decir, salvo la repetición de sus gramáticas, de sus vocabularios y de sus esquemas de pensamiento.

Instalarse más allá de la dialéctica, como lo pedía Nietzsche, supone una novedad respecto al dualismo teórico-práctico, sobretodo en el modo como procedemos en el análisis histórico y en la actualización de los asuntos que nos interrogan. La opción teórica y metodológica de historiar prácticas, se distancia del pensamiento contradictorio ya que el orden de lo que se dice y de lo que se piensa importa aquí en su materialidad, es decir, que no hay escisión entre práctica y teoría, la teoría sería un relevo entre un punto de la práctica y otro punto de la práctica y viceversa como lo insinuaba Deleuze (1999) la práctica sería un relevo entre un punto de la teoría y otro punto de la teoría, sus condiciones de posibilidad hablarían de lo específico, lo moduladorio, lo múltiple y lo inmanente.

Para dar cuenta de las diferencias que aquí propongo, voy a dividir mi intervención en cinco partes: en primer lugar, señalaré algunos contrastes en las formas de hacer análisis histórico que diferencian a los historiadores convencionales de aquellos otros interesados en el análisis desde las singularidades; en segundo lugar, voy a detenerme en la especificidad de la práctica como concepto, como pregunta, como dispositivo, como acontecimiento y como ruta de pensamiento; en tercer lugar, bosquejaré, muy sucintamente, el derrotero de un programa de investigaciones interuniversitario que existe desde hace más de 30 años: hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia; en un cuarto momento, señalaré algunos hallazgos cartográficos de mis propios trayectos investigativos al interior de aquel programa de pesquisa, para cerrar en un quinto momento, con una reflexión sobre la práctica pedagógica en este tiempo de paradojas y encrucijadas.

## Contrastes en las formas de hacer historia

La ruta de contraste que expongo aquí no es una invención personal, su deriva se inscribe parcialmente en los trabajos de Nietzsche (2006), como analista de la historia y como fisiólogo de la cultura. Aquel pensador de la sospecha escribió una reflexión histórica que es al mismo tiempo una investigación de cómo proceder históricamente, y la tituló: “genealogía de la moral”, en ese texto puso de manifiesto que su estudio de la moral se distancia, y por mucho, del modo tradicional como ha sido narrada la historia por parte de los historiadores, de los epistemólogos y de los historiadores del marxismo.

La distancia advertida supone otro modo de pensar y de proceder en el análisis histórico que interroga la obviedad de los hechos para poder detenerse en los deshechos; la calma moralmente tranquilizadora de lo que es constante, invariante y universal por la rareza singular de lo contingente, de lo inmanente y de lo diverso; la linealidad de una historia causal que siempre avanza y cree tener sentido, en favor de un análisis que pone en relación fuerzas, direcciones, azares, discontinuidades, es decir, acción vital dispersa y no tanto recuerdo coherente del pasado.

Semejante lección, interroga al historiador de múltiples maneras y le exige liberarse de las definiciones tradicionales de la historia de las ideas, de la historia de las mentalidades y comenzar a prestar atención a las diversas modalidades de apropiación de los discursos que tienen en su entramado formas múltiples y direcciones nunca estáticas. A diferencia de aquella historia racionalista, que dota de eterna naturaleza a lo que encadena y que justifica sus propias teleologías, el análisis de prácticas se desprende de la mayoría de categorías que limitan y sobre todo reducen el análisis histórico: totalidad, continuidad, unidad, idealidad, necesidad, causalidad, intencionalidad y sentido.

Poner en movimiento otra forma de hacer historia denota también un quiebre epistemológico que pasa por abandonar la relación tranquila entre sujeto y objeto de conocimiento, ni el sujeto es el que sabe, ni el objeto quiere ser conocido, mucho menos seguir asumiendo el sujeto, el objeto y el lenguaje como algo dado que posee una estructura ya determinada desde el comienzo de los tiempos, por el contrario, son fenómenos que se construyen a partir de prácticas de objetivación y subjetivación que no corresponden con los objetos naturales.

En palabras de Paul Veyne (2004), testigo privilegiado de la revolución científica que perseguían los historiadores, “la práctica no es una instancia misteriosa, un subsuelo de la historia, ni un motor oculto: es lo que hacen las personas” (p. 207), en esta perspectiva los fenómenos son siempre una singularidad, tanto los hechos históricos, e incluso, las afirmaciones ideológicas serían singulares. El error consiste en considerar el objeto siempre igual, no lo es, las palabras nos engañan, nos hacen creer en la existencia de objetos naturales, idénticos a sí mismos, cuando en realidad no son sino consecuencias de prácticas históricas. En lugar de una filosofía de los objetos importa, en el modo de hacer historia no convencional, una filosofía de las relaciones que se esfuerza por hacer desvanecer los temas eternos. Los objetos no son transhistóricos ni eternos, todo lo contrario, son las prácticas las que hacen visible su objetivación, siempre singular y extraña.

Cada formación histórica (y su respectiva formación discursiva) es irreductible a las tipologías universales, con lo cual reiteraría que no habría en la historia ni invariantes, ni esencias. La historia universal se nos presenta como una quimera ideológica, en tanto que el campo de análisis de las prácticas renuncia al universal, su imposibilidad empírica que podría enunciarse con una sentencia: “no existe, a pesar de los textos sagrados” (Veyne, 1994, p. 220). Habría que advertir que los temas transhistóricos nos deleitan con su engañosa generalidad, también con las armonías de lo funcional, tal vez porque estamos demasiado acostumbrados a pensar desde tópicos que son, en últimas, el lugar común. En su defecto el análisis de las formaciones históricas escapa con frecuencia a nuestra mirada.

Como las ideas generales no me satisfacen y los universales me resultan caprichosos voy a enfocar mi exposición en una cartografía de lo singular, de lo contingente, de lo múltiple y de lo inmanente. Rememoro con ello una expresión de Veyne (2009), “todo es singular en la historia universal” (p. 15). Argumento que por supuesto sorprende e inquieta nuestro sentido común.

## Prácticas o maneras de hacer

Leer las prácticas exige revisar las formas cotidianas y con ellas reaprender a mirar. Introducir en el análisis las prácticas comunes hace del análisis una variante de su objeto. La indagación por las prácticas es muy productiva, describe articulaciones impensadas al tiempo que establece diferencias específicas de lugar, estrato y posibilidad. La práctica nos dirige siempre a lo singular.

Enfatizo la práctica porque es la que muestra la materialidad de los discursos, de los sujetos, de las instituciones. La pregunta no es quien hizo tal cosa, o desde que pretensión, sino cual fue la práctica que surgió alrededor de algo y que hace que ese “algo” emerja. ¿Qué son las prácticas? Destaco aquí la existencia de un concepto, es decir, que la investigación interroga y trabaja con conceptos. El concepto nos distancia de lo trivial, nos aleja de lo coloquial, su uso implica elaboración, rigurosidad y tal vez lo más importante, el concepto precisa, diferencia y articula. Es precisamente con el concepto de práctica con el que puedo hacer un trabajo arqueológico, genealógico, hermenéutico y documental ya que aterriza y ubica los tipos de archivos que la hacen visible.

El análisis de las prácticas introduce una variante significativa respecto de la tradición histórica, filosófica y lingüística pues no se propone hacer análisis a partir de la actividad sintética del sujeto, de los significados internos de la frase o proposición o de la intencionalidad del sujeto que habla o cualquier otro operador

psicológico o metafísico. Por el contrario se trata de analizar el discurso a partir de su funcionamiento inmanente es decir de las reglas que determinan su formación, aparición, emergencia y singularidad sin remitirlo a la participación de un sujeto fundador (ni trascendente, ni psicológico). Los discursos y las prácticas que este posibilita y propicia obedecen a reglas no explícitas en su superficie pero ello no quiere decir que estén ocultas o dirigidas por una especie de mano secreta lo que pasa es que no son visibles. Muchas veces porque son demasiado evidentes. Las reglas de las que hablo conforman un conjunto de restricciones pero también de posibilidades con arreglo a las cuales los discursos suelen ser enunciados, transmitidos, transcritos, escritos, legitimados o rechazados.

Por ello es posible postular la materialidad del discurso (un discurso es un objeto) que no opera como una verdad interior ni como una justificación epistemológica sino de acuerdo a un conjunto de reglas anónimas que proceden de su misma positividad (espacio común de comunicación que hace, por ejemplo, que dos autores Lineo o Bufon estén hablando de lo mismo mas no lo mismo). La positividad, pues, constituye un objeto privilegiado de la arqueología. Cuando más se desconocen las reglas que rigen las practicas discursivas, más estamos expuestos a ellas y a vehicular toda clase de supuestos automáticos, los cuales se introducen con mayor facilidad, generando entonces aquellas dispersiones y discontinuidades que la historia de las ideas recoge como contradicciones o desviaciones.

Si la práctica está vinculada al reconocimiento de los estratos, los dispositivos permiten reconocer las estrategias; describen fuerzas, incluso las diagraman. Prácticas y dispositivos concuerdan en acoplamiento. Trabajo las prácticas pero siempre en relación a los dispositivos. Pensar las prácticas se presenta a menudo como un análisis de dispositivos. Pero ¿qué es un dispositivo? Deleuze lo relaciona con una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. En mis investigaciones he usado la imagen del poliedro, que se compone de caras (sería más preciso decir líneas de fuerza) de diferente naturaleza que no son homogéneas, que siguen direcciones diferentes, que forman procesos en desequilibrio, que se juntan unas a otras tanto como se alejan, que no tienen la misma caída. Con el dispositivo podemos pensar los objetos que investigamos como sometidos a fuerzas, a posiciones, a enunciados y a relaciones que actúan como vectores, como tensores.

Pensar atendiendo a líneas móviles supone una suerte de crisis. Hay líneas de sedimentación, pero también líneas de “fisura”, de “fractura”. Desenmarañar las líneas de un dispositivo significa en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, lo que aquí llamamos: la investigación sobre el terreno. La dificultad radica en que las líneas se mueven, componen el dispositivo pero

también lo atraviesan, la arrasan. Schérer (2005) señala que el dispositivo es “lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso (...) comprender un periodo de la historia, y antes de todo, delimitarlo, recortarla, es ver de qué manera, en ella, las cosas y los seres se disponen, se ponen “a disposición”; y por ello mismo, de qué medios de ver y de decir disponen en ella los individuos” (p. 252).

Dos son entonces las dimensiones de un dispositivo: lo visible y lo enunciable. Los dispositivos son máquinas de ver y hablar. Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella. No es sólo pintura, sino que es también arquitectura, un ejemplo de esto es “la escuela”, un dispositivo de encierro disciplinar que como máquina óptica permite ver al escolar y también al maestro. Si hay una historicidad de los dispositivos, ella es la historicidad de los regímenes de luz, también de los regímenes de enunciación. Si bien el uso más común del dispositivo es pictórico (escénico o militar) habría que recordar que una razón vidente es también una razón juzgante. Al permitir ver un asunto previamente caótico u opaco, el dispositivo introduce un marco de racionalidad plural, digamos mejor, de procesos de racionalización.

Cada formación histórica implica una distribución de lo visible y de lo enunciable que se produce en ella; sin embargo, de un estrato a otro ocurren transformaciones puesto que la visibilidad cambia de modo y los enunciados cambian de régimen. Por ejemplo: en el siglo XVIII, la escuela pública surge como una nueva manera de ver y de hacer ver a los niños, muy diferente a la que existía en la edad media, el renacimiento o la antigüedad griega; y la pedagogía, pero también la medicina, el derecho, la literatura, etc., inventan un régimen de enunciados que terminaran designando el concepto nuevo de infancia.

Determinar las combinaciones entre lo visible y lo enunciable de cada época implica ir más allá de los comportamientos, de las mentalidades y de las ideas, puesto que constituye precisamente el análisis que las hace posibles. Y si esta forma de historiar es útil se debe concretamente a que constituye una forma específicamente desmitificadora de interrogar, que termina dando un nuevo impulso a la historia.

El balance no puede ser más contundente: “cuando hemos ido hasta el fondo de cierto número de fenómenos, constatamos la singularidad de cada uno de ellos y la arbitrariedad característica de todos ellos, y así se llega por inducción a una crítica filosófica del conocimiento, se llega a la constatación de que las cosas humanas carecen de fundamento y al escepticismo sobre las ideas generales” (Veyne, 2009, p. 22). En Nietzsche la crítica se hace con el martillo y abarca

todos los órdenes: crítica a la verdad, crítica a la metafísica, crítica a la moral, crítica a la forma hombre, crítica a occidente y sus valores. Por eso su resultado es demoledor: ni sustancia, ni causalidad, ni razón, ni sujeto, ni Dios, ni historia, nada es estable, nada es definitivo. Enunciado incomprensible para los críticos de este arte de no ser resistido ni gobernado.

## Historia de la práctica pedagógica en Colombia

Para dar cuenta de las condiciones de existencia de la pedagogía en nuestra cultura, hace algo más de 33 años se fundó un programa de investigaciones sobre práctica pedagógica que bajo la orientación de Olga Lucía Zuluaga se ocupó precisamente de abordar su historia como instrumento preferido de análisis. Por supuesto que no toda la historia de la pedagogía era pertinente ya que no se trataba de una simple descripción de los paradigmas, de las tradiciones o de los autores. Reconocer su estatuto de historicidad significó detenerse en las condiciones de posibilidad que la constituían tanto en positividad, como en gnoseología y en discurso. Fue entonces mérito del programa, desde el principio, el reconocimiento diferencial de una triple existencia de la pedagogía entre nosotros: como práctica, como saber y como disciplina.

Esta perspectiva para historiar la pedagogía asume la educación dentro del complejo entramado de la práctica social, advirtiendo que no está desligada de la pedagogía ni tampoco esta sometida únicamente a las variaciones de las estructuras políticas y sociales. Es decir que la educación encuentra en las prácticas pedagógicas formas de permanencia y de cambio que no obedecen siempre al ritmo de los cambios sociales. Este desplazamiento hizo posible no confundir la práctica de saber sedimentada, por simple que ella fuera, con el movimiento general de las fuerzas en el que está involucrado, alejándonos de los peligros de las totalizaciones y de las globalizaciones, pero también de los particularismos. Logramos entonces acercarnos a conjuntos de relaciones que funcionaban como regularidades, o mejor, logramos historiar unos regímenes de prácticas.

En un comienzo, estoy hablando de 1978, el trabajo conjunto abarcó a la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y la Universidad del Valle. En ese entonces definíamos la práctica pedagógica así:

Práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados

y aplicados por la pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga, 1979, p. 158)

El concepto de práctica pedagógica involucra una relación de tres instancias (maestro, saber y escuela) existe en tanto relación y no como instancias aisladas. Su estudio supuso una diferenciación respecto a otras formas de hacer historia: no hicimos historia de la educación, ni historia de las políticas educativas, ni historia de los pedagogos, ni historia de las ideas o de las teorías educativas. La práctica pedagógica fue un concepto construido por el grupo y con el pudimos deducir orientaciones en clave metodológica y estratégica. Optamos por la práctica por razones históricas y no teóricas.

Por ejemplo, la práctica pedagógica supone la educación y el Estado, pero no reduce la educación a lo que dice el Estado. La práctica pedagógica no se agota en el quehacer de los maestros, pensada en términos de relación indaga por una posición más compleja y más política (prácticas institucionales, prácticas de saber y prácticas respecto a sí mismo). La práctica pedagógica no es un concepto cerrado o mejor no es coherente en todas sus partes, no permanece intacta desde hace 33 años a hoy, no es, deviene.

El Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas asume la pedagogía como práctica y como práctica relacionada con el discurso, es decir, como práctica de saber. Ahí se delimita, se diferencia, no es un universal, por eso el nombre del grupo es historia de las prácticas pedagógicas, no es historia de la pedagogía en abstracto, es la historia de unas prácticas discursivas en unas condiciones localizadas, singulares, específicas, es decir, raras. Paul Veyne (1984) decía que “la intuición inicial de Foucault no es la estructura, ni el corte, ni el discurso: es la rareza, en el sentido latino de la palabra; los hechos humanos son raros, no están instalados en la plenitud de la razón, hay un vacío a su alrededor debido a otros hechos que nuestra sabiduría ni incluye; porque lo que es podría ser distinto; los hechos humanos son arbitrarios (...) no son evidentes” (p. 200). El GHPP no se quedó en pensar la pedagogía en relación a las ciencias, esa relación era apenas una de las posibilidades que se desprenden de su rareza, era importante otras relaciones con la ciudad, con la cultura, con el pensamiento.



## Una ruta investigativa

Hasta aquí he hablado de las prácticas pedagógicas como concepto y como programa de investigación. Valdría la pena escoger algún trayecto para especificar las derivas de esta forma de hacer historia. Digamos: la emergencia de la escuela en Colombia.

Inicié como todos, leyendo lo que había, el libro sobre la evolución educativa en Colombia de Luís Antonio Bohórquez Casallas; los documentos para la historia de la educación de Guillermo Hernández de Alba; la obra sobre educación e ideología de Ivon Le Bot; la educación en el Nuevo Reino de Granada de Danilo Nieto Lozano; los estudios superiores en el Nuevo Reino de Granada del padre José Abel Salazar; el trabajo del padre Juan Manuel Pacheco sobre la comunidad de los Jesuítas; la historia de la escuela primaria en Popayán de José María Otero; los albores de la educación femenina y el recorrido institucional por el Colegio La Merced elaborado por Julia Isabel Acuña de Moreno; el libro sobre la Escuela Normal Superior que hizo José Francisco Socarrás, y podría seguir.

En las historia evolutivas de la educación, en las historias regionales de educación, en las historias de las ideas educativas en Colombia, los procesos que muestran el surgimiento de la escuela aparecen subsumidos en la narración de los hechos económicos y políticos, desdibujados en la ilusión de una unidad incontrovertible y un drapeo <sup>1</sup> conveniente. Al tomar distancia de estos marcos generales (etiquetas totalizantes) parto de considerar que la historia de las prácticas pedagógicas tiene su propia especificidad y que sus periodos no necesariamente se compaginan con las secciones tradicionales de quienes fungen como historiadores. Constituye un gesto de desaprendizaje para quien investiga desde las prácticas la objetivación de unos problemas que insertan lo económico y lo político como condiciones de posibilidad y no como determinantes de las relaciones que se estudian.

Lo cierto es que estas historias hablaban de una escuela ya constituida, de ahí que cuando me lancé a buscar en las fuentes primarias la sorpresa fue inmensa, entre 1520 y mediados del siglo XVIII no encontraba la escuela, encontraba expedientes sobre policía, sobre pobres, sobre hospicios y como no coincidía con lo que buscaba, los desechaba. Con el tiempo descubrí el valor del deshecho, de aquello que precisamente se hace visible y aparece en el archivo sólo cuando se rozan con el poder. Mi hallazgo fue entonces sorprendente, descubrí que no existía tal evolución, que la enseñanza no se hacía en la escuela, que escuela y educación no coinciden, que no había tiempos y espacios específicos para la escuela sino que cuando emerge esta forma es ella la que inventa un tiempo y un espacio

<sup>1</sup> Colocar o plegar los paños de la vestidura y más especialmente, darles una caída conveniente.

específico, también que ese tiempo no es total sino que procede como una historia efectiva.

Luego pude mostrar como la escuela corresponde a un fenómeno anterior a la emancipación de las colonias españolas y, por tanto, no fue fundada por dicho hecho político; tampoco sufrió un choque o transformación significativa tras estos acontecimientos. Cuesta trabajo entender que las fuerzas que entran en juego en la historia de la escuela no proceden por evolución de una práctica anterior, su dinámica es una contingencia de fuerzas de diverso orden, la mayoría de ellas ni siquiera de matiz educativo, por ejemplo, las manifestaciones que hablan de la población y que no tienen una intención primordial en lo que a fundar la escuela respecta, tampoco tiene el aspecto de un resultado (Chartier, 2006, p. 21), no hay determinismo en los hechos, en la significación, ni siquiera en las causas.

Si bien podemos encontrar documentos que hablan de la escuela de la patria o del catecismo político de varias escuelas, su articulación no constituye ni una prueba ni una deducción, se trata por el contrario de articulaciones diferentes, de prácticas no homologables, pues sus regímenes no tienen continuidad, mucho menos están dotados de necesidad. La escuela se empezó a configurar en virtud del entrecruzamiento de otros acontecimientos históricos que actuaron como líneas de fuerza. Podemos destacar la razón de Estado que convirtió a objetos determinados en objetos públicos (por ejemplo la educación), susceptibles de un papel estratégico a través de la noción de utilidad pública, la reconceptualización de la pobreza a la luz de esa lógica, el desarrollo de prácticas de policía como estrategia para gobernar a la población pobre, y la delimitación de la figura del niño y de su análisis genérico como infancia. Posibilitado el cruce de todas estas fuerzas por el accidente de la expatriación de la Compañía de Jesús (este es el accidente, es decir, el acontecimiento), se fue despejando un agenciamiento en donde claramente se reconoce al Estado (el Príncipe) reclamando para sí la educación como objeto público. Llamo la atención aquí sobre el hecho de que la educación fue un derecho del príncipe y no del individuo, también que educación no coincide con escuela, lo que supone advertir que el trabajo investigativo procede por negación.

La caracterización de ese proceso fue posible en virtud a unos registros llamados planes de escuela y a los expedientes que los incluyen. No me invente nada, hablaba respaldado en documentos. En los planes se logran reconocer claramente que las prácticas, las nociones y las instituciones (la enseñanza, el niño, la crianza, el hospicio, los planes, el maestro, etc.) son heterogéneas y están dispersas. Sin embargo, en su heterogeneidad, en su dispersión y hasta en su marginalidad, refieren una práctica de saber que existe como una positividad que eventualmente se convierte en condición para la especificación de un saber más formalizado.

La positividad juega el rol de lo que se podría llamar un *a priori* histórico; es decir, del espacio común de comunicación entre diversos tipos de enunciados que permite que desde diversos campos de saber unos sujetos puedan hablar de la misma cosa aunque sin decir lo mismo. “Determinar la positividad de un saber no consiste en referir los discursos a la totalidad de la significación ni a la interioridad de un sujeto, sino a la dispersión y la exterioridad. Tampoco consiste en determinar su origen o una finalidad, sino las formas específicas de acumulación discursiva” (Castro, 2004, p. 272). El discurso sobre la escuela lo puedo entender en principio como una positividad.

Para dimensionar una positividad habría que mirar la configuración de su archivo, vale la pena un ejemplo: el discurso sobre el niño que puede entenderse como una positividad (encuentra autores que hablan sobre lo mismo, pero se trata de un espacio restringido, allí no habla un autor, habla el enunciado, lo que comunica su regularidad es la positividad).

Observe que:

1. Es un archivo de los enunciados (y están dispersos) Existen muchas formas de enunciación: Minoridad, primera edad, niño, bestia, estado del cerebro, antes del uso de la razón, cuidados, atención, protegido de sí mismo, excluido de la reflexión sobre sí mismo, etc.
2. Los enunciados no están jerarquizados. No es el discurso como palabra si no como práctica.
3. Una formación discursiva dice todo lo que puede, una positividad obedece a sí misma.

En efecto, “...en una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, [hacen referencia] a un saber implícito propio de esa sociedad. Ese saber es profundamente distinto de lo que se puede encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas, las justificaciones religiosas. Pero es el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica” (Bellour, 1973, p. 16). El saber es condición de posibilidad de la práctica y de la aparición de los objetos.

Para el caso que nos atañe, podemos decir que la configuración de ese campo de saber sobre la escuela, el establecimiento de la relación maestro-alumno en un lugar y tiempo determinados y bajo un régimen de prácticas disciplinarias, aunque ocurrieron al margen del saber pedagógico, crearon las condiciones de posibilidad para que la enseñanza se despojara de unas características generales

y etéreas, y adquiriera las precisiones que llevaron a la forma escuela y luego a la institucionalización de la práctica de la enseñanza y, eventualmente, a la configuración del saber pedagógico.

Era Deleuze el que decía que “una época no preexiste a los enunciados que la expresan, ni a las visibilidades que la ocupan”. De la misma manera que el saber pedagógico como forma de expresión define un campo de decibilidad: los enunciados de la escolarización; la escuela como forma de contenido define un lugar de visibilidad: el panoptismo, como topos que mira la infancia. La escuela es entonces una forma inédita, singular y única que homogeniza y regula en espacio y tiempo un tipo de práctica disciplinaria.

La escuela empieza a producir un discurso sobre la infancia, sobre la lengua, sobre la enseñanza de los saberes a partir de una desorganización de los mismos, recortándolos y seleccionándolos, determinando un régimen de prácticas que llamamos escolarización y que producen un tipo de sujetos: el maestro, pero también el escolar. La escuela modula su propio tiempo, lo toma del convento, pero lo convierte en un sitio de saber y poder que lo diferencia de los otros lugares sociales: la casa, el trabajo, etc. En la escuela se dice “ya no estás en la casa”, esta parcelación de tiempos y espacios muestra ese rostro que la constituye como una de las instituciones fundantes de la sociedad disciplinaria.

La escuela es una práctica rara, singular, inédita, única, irrepetible, en el sentido que prepara para el mañana, el artesano enseña su trabajo ahí, la escuela pospone el encuentro con el saber práctico, lo aplaza, en su lugar administra una normalización moral y física.

## El archivo de las prácticas

La investigación de prácticas exige la construcción de un archivo documental amplio que somete a interrogación, y en unos casos rompe las unidades, las relaciones y los enunciados propios de la investigación <sup>2</sup>. El archivo es la ley de

<sup>2</sup> Me he preguntado por ejemplo: ¿Cómo opera aquí el documento como monumento? ¿Qué desplazamiento brinda la discontinuidad en la construcción de la historia? ¿Qué significa escribir para perder el rostro? ¿Cuáles son las unidades del discurso que la historia de las ideas ha instaurado y como se problematizan estas nociones? ¿De qué manera se puede entender la emergencia del enunciado, su visibilidad, su acontecimiento, su habla dispersa? ¿Cuáles son las regularidades que permiten la formación discursiva? ¿Cómo se forman los objetos, los conceptos, las modalidades y las estrategias? ¿Cuál es la relación entre la arqueología y una analítica de la ciencia? ¿Qué es un umbral y cómo se explican en el escenario general del saber?

lo que puede ser dicho, diferencia los discursos y los especifica. El archivo es el sistema donde se forman los enunciados, pero también donde se transforman. El archivo se da por fragmentos, la descripción del archivo muestra las posibilidades de lo que se puede y no se puede decir. Para el caso de mis investigaciones describe los discursos sólo como prácticas, es decir, aquello que se materializó a través de un discurso (el pedagógico, el político, el moral). La idea no es, entonces, hacer una historia de la educación sino del ejercicio y la aceptación de un grupo de prácticas.

El archivo pedagógico de la colonia se constituye entonces en una colección documental sobre educación, pobreza, policía, gobierno, escuela, maestro, métodos de enseñar, niños y pedagogía; documentos que se cruzan para hacer aparecer lo visible y lo decible de un periodo histórico comprendido entre el siglo XVII y primer tercio del siglo XIX. El expediente colonial constituye el tipo documental no sólo más frecuente sino distintivo de la época, en el que se anuda la dispersión de las prácticas pedagógicas que recorren no sólo las escuelas, colegios, maestros y la enseñanza sino también otros espacios (hospicios, prácticas de policía), sujetos y discursos no estrictamente educativos.

En un expediente se pueden reconocer diversos tipos de organismos productores, ámbitos territoriales y variadas funciones y materiales. Fue en el análisis del expediente donde se hicieron los aportes más significativos para la descripción bibliográfica de los documentos que combinaron de manera diferenciada historia, bibliotecología, archivística y Diplomacia. Vale destacar también otras tipologías documentales que van desde cartas hasta manuales de enseñanza, obras generales o cartillas.

Este archivo contiene diversos tipos de documentos históricos (expedientes, cartas, representaciones, informes, testimonios, autos y vistos, minutas, bandos, edictos, reales cédulas, superiores decretos, libros, etc.), que he podido agrupar y clasificar en un conjunto de campos documentales cuyo enfoque es histórico-pedagógico. En este sentido, un campo documental se define como un conjunto de varios tipos de documentos, pero referidos a una misma temática.

Este ejercicio con el archivo y con las prácticas describe una buena parte de mi trabajo (33 años), el modo como procedí, su minucia y su complejidad. No me pregunté si era una labor de historiador, filósofo o profesor, lo que hice fue sumergirme en la dispersión de los enunciados, extraviarme en la amplitud del archivo para luego empezar a pensar.

## Pensar la práctica pedagógica hoy

Lo señalado hasta aquí delimita un escenario complejo para la práctica pedagógica actual que a la manera de los procesos de reconceptualización se mueve permanentemente y a diferentes ritmos. Tengo la impresión de que no es posible capturar la práctica pedagógica a la manera de una fotografía, ni remitirla simplemente al interior de la forma escuela. Habría que leer y percibir el desajuste que supone el afuera escolar, es decir, la ciudad, el sistema, el espacio y el tiempo virtual, la velocidad, los agenciamientos y las variaciones que estos hacen a las prácticas, que algunos leen como cambio y otros como re-ajustamiento.

Lo cierto es que si bien la televisión no enseña a leer y escribir como lo hace la escuela, si parece ser muy eficiente en los procesos de construcción de opinión pública y sobretodo de opinión publicitaria; lo mismo acontece si reflexionamos sobre fenómenos tan cotidianos como la Internet que, por una parte, adolecen de protocolos formales en el modo como teje relación con el conocimiento, pero por otra, y al mismo tiempo modula entrecruzamientos sofisticados, azarosos y a gran velocidad.

Algunos de mis últimos trabajos han asumido el riesgo de describir una narrativa de lo que dicen que cambia y de lo que efectivamente cambia, sometiendo el tríptico escuela, maestro y saber a desplazamientos inquietantes. Más que un diagnóstico los efectos disonantes me han permitido anunciar la dilución del maestro en las derivas de una función docente generalizada y diferenciada. También habría que identificar las mutaciones propias de la mundialización y de la lógica de los sistemas que alteran tanto el saber como los ámbitos de aplicación y definición política. Y ni qué decir de las otrora aplicaciones nocionales de la práctica a los modelos pedagógicos y la enseñanza cuyo avasallamiento por los discursos de las competencias y del aprendizaje modifican su paisaje y nos exhortan a derrochar pensamiento.

Rememoro en esto una precaución metodológica: “no utilicéis el pensamiento para atribuirle a una práctica política un valor de verdad” (Foucault, 1994, p. 135), semejante despropósito es también un grito escéptico que hace posible una historia de las prácticas como crítica en favor de lo singular.

## Referencias

- Bellour, R. (1973). *El libro de los otros*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas.
- Chartier, R. (2006). *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1994). *Dits et Écrits*. París: Gallimard.
- Nietzsche, F. (2006). *Genealogía de la Moral*. Madrid : Editorial Alianza
- Schérer, R. (2005). *A su disposición*. En: Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Magisterio. GHPP. UPN.
- Veyne, P. (2009). *Foucault. Pensamiento y vida*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Un arqueólogo escéptico*. En: El infrecuente Michel Foucault. Renovación del pensamiento crítico. Buenos Aires: Letra Viva y Edelp.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.
- Zuluaga, O. (1979). *Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana*. Revista Colombiana de Educación No 4. Bogotá: UPN.





# *Segunda parte*

---

## *Práctica pedagógica: algunos desafíos*

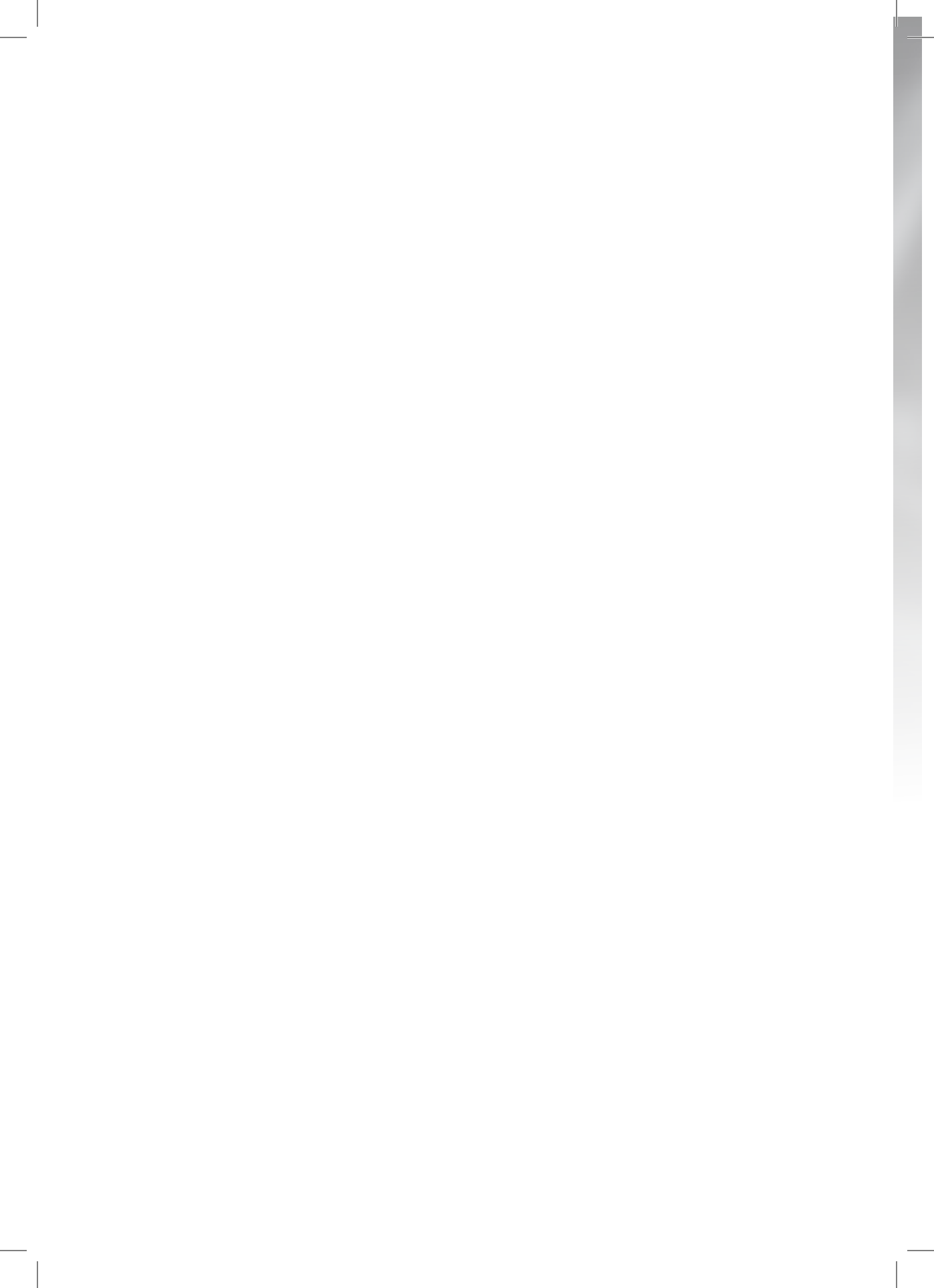
Capítulo 5. Saber saborear la pasión de conocer.  
*Jesús Ernesto Urbina Cárdenas.*

Capítulo 6. Práctica pedagógica y cultura de paz:  
un diálogo necesario.  
*Francisco Jiménez Bautista.*

Capítulo 7. ¿Modelos pedagógicos o modelos  
sistémicos?  
*Miguel Ángel Maldonado García.*

Capítulo 8. La escritura como práctica  
pedagógica universitaria.  
*Álvaro Andrés Hamburger  
Fernández.*

Capítulo 9. La función del docente como  
diseñador pedagógico.  
*Alejandro Torres Gutiérrez.*



# *Saber saborear la pasión de conocer*

*Jesús Ernesto Urbina Cárdenas*

*Universidad Francisco de Paula Santander  
Colombia*

La raíz *-sap-* configura el apetitoso origen de los vocablos “sabor” y “saber” en nuestra lengua. No de otra manera se podría apreciar muchos de los relatos de estudiantes de cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta: *“es que cuando a uno le gusta algo, uno no para de estudiar; es como cuando nos sirven el plato preferido... queremos repetir”*. Así lo dijo Aristóteles hace 25 siglos, “el hombre desea por naturaleza el saber”, algunos desean saber pensando en la utilidad que puedan encontrar en ese conocimiento, y otros, simplemente en el deleite que supone el mágico rito de aprender. Gervilla (2006) expone este origen etimológico en los siguientes términos:

Una misma raíz «sap» se encuentra presente y, en consecuencia, aportando este mismo significado, en el verbo sapio: tener sabor, en el sustantivo sapor-ris: gusto, sabor, y en los adjetivos saporatus-a-um: sabroso, sazonado, y saporus-a-um: sabroso. Esta misma raíz latina se encuentra, como constata el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en los vocablos sabor (sap-or/oris) y saber (sap-ere), otorgándole a este verbo los significados de conocer, saber, ser sagaz o advertido... y también, tener gusto o sabor. En todo caso, pues, encierra en sí la idea de gustar y saborear, lo mismo en el sentido teórico que práctico (p. 1049).

El sabor es la sensación que producen los alimentos u otras sustancias en el gusto. Saber, por su parte, es la sensación que producen los conocimientos u otras prácticas en el ser humano. Se aprende por gusto y se saborea por gusto. Justamente el divorcio que la racionalidad instrumental estableció es entre saber y saborear, o entre intelecto y sentimiento, es lo que parece mantener alejado a muchos de nuestros jóvenes de las aulas universitarias. No se aprende para deleitar sino para responder con eficacia y efectividad una prueba, no nos deleitamos en el saber ni saboreamos el conocimiento por el afán de no quedar por debajo del estándar y demás “comida chatarra”, que nos venden los mercaderes de la educación tecnocrática. Cuando se debe comer lo que no gusta, se produce la indigestión, y en el mejor de los casos, la indigestión se vuelve líquida. Entonces... ¿Cómo Filo-sofos? es decir, ¿Cómo amar el saber? ¿Cómo saborear de forma placentera el saber con el impulso vital de eros, la fogosa compañía de Philía y la prudencia de Ágape?

El deseo de saborear el saber de la pasión de conocer, me ha permitido, al menos de manera preliminar, aproximarme a un intrincado tema, que tiene que ver, ni más ni menos, que con el mismo desarrollo de la humanidad. El conocimiento, y por supuesto, la pasión por conocer, le ha permitido al ser humano los más grandes avances de la civilización, y paradójicamente, pareciera desembocar en su propia hecatombe, a la gran explosión final. El deseo de saber y de saborear es para el hombre una experiencia vital que asegura su supervivencia.

Con este gran objeto como referente motivador, y aupado por mi noble condición de docente a secas, la aproximación a mi problema la he realizado en un principio desde la pedagogía. Por esta razón mi tesis de Maestría en la Universidad Industrial de Santander versó sobre un intento de caracterización de la pasión de enseñar de maestros apasionados por su profesión. Mi tesis doctoral, para variar, volvió al tema, esta vez desde la perspectiva de los estudiantes universitarios apasionados por aprender una ciencia.

A estas horas de mi erótica aventura, tengo la sensación de que dos tesis de cierto nivel, unas cuantas ponencias sobre el tema y algunos artículos, no son suficientes para alcanzar una comprensión satisfactoria del fenómeno investigado. Esto ocurre con frecuencia, en la medida en que se tiene, se quiere tener mucho más. Es una especie de gula infinita, en la cual, entre más se devora el conocimiento anhelado, más apetito aparece. Y en grado mayor se siente una extraña sensación socrática, de que, en definitiva, sólo sabemos que nada sabemos. Entre más se sabe, más se descubre nuestra crasa ignorancia, en una especie de ritual de humildad, en el que el saber acumulado por años nos regresa a nuestra condición primigenia, a esa bella condición en la que lo cotidiano, lo sencillo, constituye el verdadero saber, y por ende, el auténtico conocimiento científico. La pasión por el saber se fundamenta en la gula epistemológica, en la insaciabilidad, en la hambruna perpetua.

Tener hambre de saber es como una picazón en el alma que no te deja dormir, una especie de comezón en los sentidos, y este tipo de eventos, en los cuales podemos votar corriente sobre el tema, no son sino bostezos. Signo inconfundible de que tenemos hambre. En resumen, la pasión de aprender es un apetito por el conocimiento nunca saciado, perenne, una especie de motor que nos empuja a realizar grandes y pequeñas acciones, travesuras sin tregua, hazañas de bajo perfil político pero de gran trascendencia íntima.

Este texto está orientado a relatar esos pequeños hallazgos de mi pesquisa infinita. Para ello, voy a acudir a dos filósofos que no sólo se destacaron por su pasión por el saber, sino por el influjo cada vez mayor en la comprensión de nuestra era de complejidades globalizadas, y deseos multiplicados y artificiosos, en el marco de la publicidad y las imágenes digitales. Se trata de Epicuro, el filósofo de Samos nacido en el año 342 a.c.; y del gran Spinoza, el pensador holandés nacido el 24 de noviembre de 1632.

¿Por qué estos dos filósofos, y no, por ejemplo, Aristóteles, Nietzsche o Foucault? Por una sencilla razón: porque estos últimos aunque muy famosos y muy ricos en su producción no tienen la potencia “pasional” de estos dos gigantes de la sabiduría apasionada. Para empezar, debo aclarar un par de supuestos que son importantes a la hora de hablar de la “pasión de saber” desde la perspectiva “epicureista” o “spinoziana”. En primer lugar, los dos filósofos tienen su propia cuerda y a ratos pareciera que nunca se encontrarán, pero se intuye un punto de llegada: el cuerpo. Y en segundo lugar, no solo la filosofía da pistas para la comprensión del fenómeno, la voracidad de conocer me ha conducido por los laberintos roussonianos y los atisbos de Freire en el campo de la pedagogía; por los vericuetos de Darwin y James en la tradición de la psicología, hasta los apetitosos trabajos de Damasio en la neurobiología.

## Saborear el saber en Epicuro

Epicuro nació en la Isla de Samos en el año 342 a. c. y murió en Atenas en el año 271 a. c., su padre fue maestro de escuela y eso ya permite perfilar la condición heredada de su progenitor: la de ser maestro, pero no cualquier maestro, rasgo que miraremos más adelante. Recibió influjo de Aristóteles y de Demócrito, por lo que se evidencia una notable influencia en cuanto a considerar que el cuerpo piensa y los átomos razonan. Este influjo permite argumentar que la identidad filosófica de Epicuro coincide con su fisiología, su biología y su anatomía. Lo cual permitiría una primera conclusión: no se aprende solamente con la cabeza, se aprende con todo el cuerpo. Una tesis que 25 siglos después Michel Serres (2003) en “Los cinco sentidos”, la resume en la visualización de un sexto sentido, que él llama con justificadas razones: el goce. En la exhortación número 27, Epicuro en el siglo IV a.c. lo dice de manera contundente: “En la filosofía, por el contrario, el placer coincide con el conocer. Pues no se goza después de haber aprendido, sino que gozar y aprender se dan conjuntamente” (p.107).

En otras palabras, para Epicuro “aprender con pasión” es sinónimo de goce. Aprender con pasión es como un acto amoroso: no se goza al finalizar la faena amorosa, se goza haciendo el amor. El goce se experimenta en el trayecto, en el recorrido, en la caricia epistémica, porque para el apasionado nunca habrá el goce definitivo ni final, sino el goce eterno en la actitud permanente de aprender. Por estas ideas, es apenas natural que enfrentó a Platón, best-seller del momento, Platón nació un siglo antes y murió cuando Epicuro rondaba los cinco años de edad. Esto le valió una condena y una censura por los siglos de los siglos, que Michel Onfray (2008) denomina “el ocultamiento de la historiografía oficial”. En ese sentido, la realidad epicúrea no procede en abstracto, sino de la tierra, de una realidad corporizada. Ya lo hemos dicho: la piel piensa, el cuerpo filosofa, la materia elabora y los átomos razonan.

Con este sentido, es comprensible la idea del filósofo de aprender para vivir no para divagar o acumular informaciones inocuas. Se aprende para vivir, o para sobrevivir en un mundo como el de hoy. Pero además de lo anterior, Epicuro nos invita a vivir como dioses en la tierra. Bonita expresión tan lejana de las corrientes trascendentes. Para ello dedica su vida de maestro a enfrentar a todo aquello que produce miedo, temor, dolor o sufrimiento. Es decir, una pedagogía para erradicar lo negativo y todas las taras que nos impiden ser felices. Una pedagogía de la radical novedad, a lo que humildemente denomino una “eropedagogía”, es decir, una pedagogía que ataque los mitos, las creencias, las ficciones, los dogmas, los lugares comunes. Una eropedagogía que produzca efectos concretos en el mundo real en que viven nuestros jóvenes estudiantes. Probablemente esta práctica facilitaría que nuestros estudiantes sintieran al “Cupido Epistemológico”

rondando su piel y sus corazones. Al contrario de una pedagogía tradicional centrada en la memorización y repetición de contenidos en abstracto: lo cual equivale, a una pedagogía “matapasiones”.

Un rasgo esencial de Epicuro, es su débil condición corpórea: enfermo, enclenque, incapaz de cometer excesos, frágil. Que además vivió de manera muy dietética, tanto, que hoy lo envidiaría cualquier modelo o reina de belleza: a pan y agua y cuando mucho, un vaso de vino por día. Es decir, al filósofo al que las malas lenguas de la historiografía oficial le atribuyen la paternidad de los excesos, era más bien, el prototipo de la vida frugal. A lo anterior, se suma la mala fama de nuestro filósofo de Samos: lo acusan de proxeneta, ladrón, bebedor, tragón, puto, extranjero, vulgar, disoluto, sibarita... “muchos defectos para un solo hombre”, grita Onfray en uno de sus libros.

Su pedagogía se resume en cuatro principios: 1) no hay nada que temer a ningún dios, 2) tampoco hay que temerle a la muerte, 3) es posible soportar el dolor y dejar de quejarnos y 4) la felicidad si es posible. En el primer caso, y ya con referencia al ámbito de lo pedagógico, la pasión por el saber no se puede construir bajo el látigo del terror ni de los autoritarismos solapados o patéticos. Tampoco hay que temerle a la muerte; porque la muerte no puede afectar a los vivos, para quienes todavía no existe, ni a los muertos, para quienes ya no existe... entonces, ¿por qué sufrir por lo que no existe? Pero hay que tener mucho cuidado con las “muertes en vida”, con aquellos que aun respiran pero deambulan en el displacer, la ignorancia y el dolor asqueante. Respecto a la muerte, Epicuro en la “Exhortación N° 14” dice:

Nacemos una sola vez, pues dos veces no es posible, y no podemos vivir eternamente. Tú, sin embargo, aunque no eres dueño de tu mañana, sometes la dicha a dilación. Pero la vida se consume inútilmente en una espera y cada uno de nosotros muere sin haber gozado de la quietud (p. 103).

Epicuro nos lega en el plano pedagógico un elemento clave: “El Jardín”, una especie de estado jubiloso en medio de un estado decadente, un aula sin jaula, un cuerpo sin ataduras, un roce sin prejuicios, un acto pedagógico centrado en el encuentro con el otro. El jardín de Epicuro es la anti-república de Platón. Mientras este último crea una ciudad ideal y por tanto, inexistente, conformada por castas y élites que gobiernan. Epicuro construye en su Jardín una ciudad igualitaria, donde mujeres y hombres tienen un mismo valor y los esclavos, los mismos derechos que los hombres libres. Nuestro filósofo cree en el contrato libre, entre los hombres y en la amistad, como fundamentos del diario vivir. El interrogante que no puedo dejar de formular va en esa vía: ¿cómo construir una pedagogía que desate la pasión de saber a partir de un contrato hedonista?

Según Michel Onfray (2007), el contrato hedonista se puede apreciar en el Jardín. Consiste básicamente en cinco puntos: que se anuncien con claridad las intenciones –qué esperamos mutuamente maestros y estudiantes de un curso o asignatura-, que no se disfracen los proyectos –juego limpio, por favor... nada de cascaritas en los exámenes-, que se formulen las expectativas –para dónde vamos con este cuento llamado clase-, que se acuerden las reglas de juego –es decir, que se definan y acuerden las normas bajo las cuales vamos a jugar; didácticas y formas de evaluación-, y finalmente, decidir sobre las consecuencias de nuestros actos –qué puede pasar si no cumplimos los acuerdos, tanto profesores como estudiantes-. En otras palabras, el pacto pedagógico, que tiene nombre propio: la amistad. El pacto pedagógico nos conduce a la excelencia hedonista, muy distinto a lo que hoy en día nos vende la globalización educativa como “excelencia académica” o “alta calidad”. Donde lo que juega es la competencia, la anulación del rival y el “sálvese quien pueda”.

El Jardín de Epicuro nos recuerda que la pedagogía no se vive en solitario, ni en abstracto, no se trata de un forzado onanismo mental, sino de una permanente interacción de amistad con otros. La pasión de saber es entonces la felicidad, porque en palabras del gran pensador de Samos, la felicidad y la dicha no la proporcionan ni la cantidad de riquezas, ni la dignidad de nuestras ocupaciones ni ciertos cargos y poderes, sino la ausencia de sufrimiento, la mansedumbre de nuestras pasiones y la disposición del alma a ser feliz.

## Saborear el saber en Spinoza

Por su parte Spinoza, el gran Baruch Spinoza, nos convoca a desear no lo que otros instituyeron previamente como bueno, sino a gozar aquello que es bueno porque lo deseamos. Quedémonos aquí. Invito al desprevenido lector a saborear el saber de esta sentencia apetitosa: “La satisfacción de sí propio es un gozo nacido de que el hombre se condidera así mismo y a su potencia de obrar...” (Spinoza, 2005, p. 137). Recuerdo la anécdota con uno de mis alumnos de filosofía, mientras el chico se moría de las ganas por acercarse a la compañera de clase que trabajaba de modelo en un salón de la ciudad, yo me moría de las ganas por tener menos años y poder acercarme a una indiecita preciosa que estudiaba en el mismo curso. “¡profe... qué gustos!”, me decía el joven, mientras yo sólo deseaba lo que quería y no lo que me imponían las agencias de modelaje.

Decía al comienzo de este texto, que en apariencia no hay puntos de encuentro entre Epicuro y Spinoza, sin embargo, voy a demostrar lo contrario. Comencemos por decir que Spinoza, al igual que el filósofo de Samos vivió una vida modesta y que como él, fue perseguido, odiado, calumniado y ocultado. Las causas parecen



ser las mismas. Su filosofía iba a contracorriente de los poderes del momento, por lo tanto, eran incómodos, inoportunos y molestaban el status quo. Tanto el uno como el otro, decidieron vivir una vida modesta, prácticamente sus vidas eran su manera de filosofar. Vivir con modestia, sin aspavientos, lejos del mundanal ruido, sin mayores pretensiones que dar rienda suelta a sus convicciones y retos, los une indefectiblemente.

Spinoza fue víctima de un atentado a cuchillo, del cual salió ileso al parecer por la protección que le brindó su abrigo. Ya sabemos que Epicuro fue una especie de errabundo, fruto de la persecución directa o soterrada de quienes se sentían atacados. Pero quizá, fue la calumnia de los historiadores oficiales los que produjeron el mayor daño. Ambos pensadores han sido víctimas de las peores ofensas: tildados de sibaritas desenfrenados, alcohólicos empedernidos, viciosos, enfermos sexuales, putos, homosexuales, hambrientos, pedófilos, y defensores de un pensamiento débil que a juicio de los historiadores oficiales, nunca alcanzarían la cima del olimpo filosófico.

Se habla de la vida epicúrea de Spinoza, es decir, el rechazo de los honores, las riquezas, los bienes materiales, los excesos sensuales y la búsqueda de una sociedad capaz de “permitir la concordia de los entendimientos”. Onfray (2009 P. 238) lo señala de forma contundente: “Spinoza lleva una vida propiamente epicúrea, sana, sobria, exenta de pasiones negativas. Una vida para estar alegre, exenta de superfluidades, consagrada a las virtudes auténticas como la razón, la contemplación, la sabiduría, la alegría y la beatitud”. Spinoza renuncia a los privilegios que le aseguraba pertenecer a una cultura y a una religión, para reafirmarse en lo que quería, en lo que siempre quiso ser: saborear el saber de su pasión por el saber.

Pero ante todo los une su convicción en torno a considerar la alegría como parte sustancial de todo ser humano, y causa natural de las más afortunadas aventuras del hombre en la historia de la humanidad. Su máxima principal es la cautela. La prudencia, el ocultamiento, como mecanismo para evadir el ruido y las complicaciones del mundanal ruido. Así lo expresa Michel Onfray (2009) en su texto “Los libertinos barrocos” :

Al igual que Epicuro, de cuerpo frágil, enclenque, enfermo, Spinoza hace de la necesidad virtud: su cuerpo no soportaría grandes ágapes ni orgías alimentarias o báquicas. Tísico desde sus años juveniles, Spinoza vive muy sobriamente. Pasa encerrado largas jornadas sin salir y se hace llevar comidas frugales, una sopa de leche con un poco de mantequilla como única comida, o bien una mezcla de sémola, uvas y mantequilla, un litro de vino al mes... (p.238).

Es decir, una vida epicúrea donde lo fundamental era construir un pensamiento acorde con su *modus vivendi*. Una vida epicúrea donde el único dios fuera su propia conciencia. Para Spinoza la filosofía se hace tal como se observa bajo un par de gafas, actividad de la cual basaba su frugal supervivencia. Esto con el fin de eludir la simple mirada metafísica y más bien practicar una filosofía a la usanza de la ciencia, una filosofía de la inmanencia, de lo real, de lo concreto, de la experiencia vivida a plenitud. Su magna obra la “Ética”, es una propuesta para la salvación del hombre como una tarea personal, a partir del conocimiento y de la conciencia que se tenga de sí mismo. Una tarea que no se puede trasladar a los dioses, a los grandes maestros ni a las doctrinas dogmáticas. Una tarea que no puede depender de los gustos de los demás, sino de los gustos personales, porque nadie me puede saborear mis saberes...

## Referencias

- Aristóteles, (2002). *Arte retórica*. México: Porrúa.
- \_\_\_\_\_, (2002). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa.
- Damasio, A. (2003). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- \_\_\_\_\_(2007). *En busca de Spinoza, Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Descartes, R. (2005). *Las pasiones del alma*. Madrid: Edaf.
- Epicuro, (2000). *Sobre la felicidad*. Madrid: Debate.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_(1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gervilla, E. (2006). *El "sabor del saber" y el saber académico*. Universidad de Granada, Revista de Educación N° 340.
- Hume, D. (1990). *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos*. Barcelona: Anthropos.
- Larroyo, F. (2007). *Estudio introductorio a la ética de Spinoza*. México: Porrúa. P. XIII-XL.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lledó, E. (1995). *El epicureísmo*. Madrid: Taurus.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_(2008). *La comunidad filosófica: manifiesto por una universidad popular*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_(2008). *Teoría del cuerpo enamorado, por una erótica solar*. Valencia: pre-textos.

- \_\_\_\_\_ (2008). *Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía, I*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2007). *El cristianismo hedonista. Contrahistoria de la filosofía, II*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Los libertinos barrocos. Contrahistoria de la filosofía, III*. Barcelona: anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Los ultras de las luces. Contrahistoria de la filosofía, IV*. Barcelona: Anagrama.
- Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder*. Madrid: Edaf.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Crepúsculo de los dioses o cómo se filosofa con el martillo*. B. Aires: Longseller.
- \_\_\_\_\_ (2001). *La gaya ciencia*. Madrid: Libsa.
- Rousseau, J. J., (2005). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
- Spinoza, B. (2005). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Quadrata.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Tratado político*. Buenos Aires: Quadrata.
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos*. Bogotá: Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Urbina, J. (2005). *Maestros que apasionan a aprender. Estudio de caso en la UFPS, Cúcuta (Tesis de Maestría)*. Bucaramanga: UIS.

# *Práctica pedagógica y Cultura de paz: un diálogo necesario*

*Francisco Jiménez Bautista*

*Universidad de Granada  
España*

Hablar de la *Educación* es difícil ya que comporta un debate ideológico de la propia realidad en la que nos encontramos inmersos. La pregunta obligada es la siguiente: *¿Enseñar o Educar?* En este texto vamos a intentar construir los planteamientos educativos que necesita una Cultura de paz para formar una Educación para la paz que se construya desde una Educación neutral que nos ayude a vivir en un mundo más justo y perdurable.

Rafael Rodríguez (1999) señala que: “De los docentes en ejercicio hay que suponer que saben enseñar, igual que de los ciudadanos libres hay que suponer que son inocentes de delito alguno mientras no haya pruebas objetivas en contra. [...] Toda la acción de la pedagogía ha surgido y se ha alimentado de un suelo cuya composición ha sido y es nada más que la sospecha sobre el docente [...] de sospecha a sentencia no hay ni un paso de distancia [...] Con los docentes se

han vulnerado los más elementales principios de decencia personal y profesional, incluso legal en sentido riguroso” (p. 39).

A la pedagogía se le suele olvidar que, educar es construir nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje desde la crítica, es educar la transgresión pacífica de la cultura dominante (*etnocéntrica, jerárquica y dominante*, en una sociedad «*meritocrática*”), donde nuestra formación de investigadores nos convierte en expertos del pasado, presente y futuro. *Enseñar lo puede hacer cualquier ser humano, educar muy pocos*. Educar no se trata simplemente de dar clases o dar charlas, ya que esta experiencia pedagógica busca contribuir a la transformación del ser humano, en su más amplio sentido, mediante la propia clase, la investigación social y el trabajo en equipo.

Hemos visto cómo una Cultura de paz suele mirar, que no hay un espacio para la añoranza porque cada día será un día distinto. Hay que estar enamorado de lo que se hace. Si no, no hay quien aguante la tensión y la apatía, que son los peores enemigos de todo futuro investigador y trabajador para la paz. Para tener éxito hay que tener: *innovación, imaginación, toma de decisiones, trabajo en equipo, generosidad con el grupo y empatía*. Mucha empatía. No hay peor espectáculo que ver a un Pedagogo o Maestro deprimido, un ser humano que ha perdido su pasión por educar, su ilusión por vivir, por soñar.

Todos tenemos nuestros maestros, sin embargo, para mí existen dos experiencias pedagógicas importantes y formidables. La primera es Sócrates quien nos señala que “la educación brota desde dentro, aunque sea posible estimularla desde fuera. [...] La educación no consiste en atiborrar al alumno de conocimientos; tampoco, en la adquisición de un conjunto de destrezas, [...] La educación es ante todo una obra moral, que no se puede llevar a buen puerto desde un enfoque puramente técnico de la acción del maestro, en el que los métodos de enseñanza sean el elemento fundamental. La educación no puede ser irresponsable desde el punto de vista ético [...]” Por eso, en su opinión, “quien al educar intenta eludir su responsabilidad moral es un farsante, además de un iluso. El verdadero educador es el que tiene plena conciencia de que su misión es actuar como un ‘técnico en el cuidado del alma’ y obra en consecuencia. Sólo quien se considere capacitado para mejorar moralmente a las personas debería tener la osadía de ofrecerse para educarlas. Y antes de dar un paso semejante, debería preguntarse con toda seriedad si cumplirá con lo que promete, porque el riesgo de sus experimentos recaerá sobre personas indefensas” (Redondo, 1999, p. 30-31).

Mi segundo maestro es Andrés Manjón, el maestro avemariano que nos ha enseñado a todos y todas que “no es mejor maestro el que más sabe, ni siquiera el que más instruye, sino el que mejor educa, esto es, el que tiene el raro don de

hacer hombres dueños de sí y de sus facultades, el que asocia su trabajo al de los alumnos y les hace participar de las delicias de la paternidad de sus conocimientos, el que se baja y allana hasta los últimos, y los ayuda y levanta de modo a su altura, y está en disposición de recorrer por sí nuevos horizontes” (Manjón, 1996).

Es decir, la *educación* es desde este punto de vista no lo que una persona sabe o ha aprendido a hacer, sino su forma interior de vida: lo más íntimo y valioso que posee, lo que le hace ser lo que es y nadie le puede arrebatar. En definitiva, aprender a pensar críticamente como soporte para desarrollar capacidades, destrezas y habilidades cognitivas en los seres humanos. ¡Aprender a pensar crítica y creativamente, ese es nuestro objetivo!, ya que lo que tengo de valor es parte de mi persona.

## Prácticas pedagógicas que responden a valores

¿Qué valores podemos defender hoy día?

Los valores son la forma más abstracta de organización de ideas que permiten juzgar la conveniencia o inconveniencia de algo, su carácter bueno o malo, su aceptabilidad personal, familiar, grupal y social, se estructuran a través de la vida y suelen ser difícilmente modificables, puesto que constituyen el modelo referencial al cual debe recurrir todo ser humano para tomar cualquier decisión más o menos importante.

Los *valores* permiten escoger *metas* y optar por ciertas *normas* concretas de vida; *metas* y *normas* son más susceptibles de influencia, pues no tienen un carácter tan radical como los valores, ya que presentan mayores posibilidades de escoger y pueden ser modificados en función del flujo de información proveniente del medio externo.

La interacción de estos elementos da lugar a la aparición de ciertas *creencias*, que a su vez generan *actitudes* (constructos hipotéticos), es decir, predisposiciones o tendencias a reaccionar ante las situaciones, las cosas o las personas, de una determinada manera. Y el conjunto ejercerá una influencia decisiva sobre la *conducta manifiesta* de cada ser humano.

Si aplicamos estas hipótesis a una situación particular como el uso de la violencia, encontramos que cuanto más desconocido o impreciso sea el sistema de valores de un individuo o de un grupo, mayor es el riesgo de que en algún momento tales

personas se vean expuestas a usar sus distintas formas de resolver sus diferencias a través de la violencia (directa -física, verbal y psicológica-, estructural, cultural y/o simbólica).

Cuando los valores son claros, se generarán normas, metas, creencias, actitudes y comportamientos estructurados y coherentes. De este esquema se desprende que si conocemos los valores, las metas y las normas por una parte, y la información proveniente del exterior por otra parte, resulta posible pronosticar cuáles serán las creencias, las actitudes y la conducta manifiesta de personas o de grupos dentro de la sociedad.

En este marco conceptual, el sistema educativo tiene una tarea contradictoria, a saber, educar para los valores y educar para la vida. Nuestra sociedad encomienda al sistema educativo, y por ende a los educadores (desde la Educación Infantil hasta la Universidad) una misión esquizofrénica. Por una parte se suele pedir a los alumnos la formación de unos valores concretos. Esos valores son: solidaridad, tolerancia, justicia, paz, no violencia, empatía, autenticidad, etc. Sin embargo, nos olvidamos que la vida es, en buena medida, violencia, conflicto, insolidaridad, intolerancia, injusticia, falsedad, competencia, etc. Cuando hablamos de la vida, hablamos de los valores que priman en nuestra cultura occidental.

Los valores no llegan a la escuela si no es a través del compromiso personal, colectivo y recíproco de todas las partes que constituyen la comunidad educativa. Es muy importante saber que la educación, la ética y los valores, son tres ejes que definen la educación como la formación del carácter (lo que los griegos llamaban *ética*), siendo imprescindible para ello inculcar unos valores que nos ayuden como especie humana a sobrevivir.

Por ello, nos preguntamos *¿cómo se enseñan los valores éticos?* La respuesta nos obliga a pensar que no hay fórmulas de cómo enseñar los valores, la ética, pero sí es posible decir cómo no hay que enseñarla. Enfrentarse a la fragmentación del conocimiento y observando que la memoria es un *proceso mental asociativo* y no un gran archivo con infinitos compartimentos de donde se van sacando los recuerdos. Además, la escuela es un espacio fundamental de socialización e integración en la sociedad donde los valores deben ser explicitados. Educar implica criticar. Toda enseñanza debe ocuparse de lo universal y no de lo particular. De lo que une a la especie humana, no de lo que la separa.

Desde hace dos décadas el discurso educativo español y muchos investigadores usan la palabra *valor* con gran desparpajo. Empezó a utilizarse para no mencionar la palabra *ética*, que parecía una indecente amalgama de normas, deberes y otras doctrinas. El término *valor* es más inocuo. De hecho puede significar valores



morales, estéticos y económicos. *Educación en valores* es un disparate lingüístico. ¿Dice alguien *educación* en matemáticas, geografía o dibujo? Lo repetiré una vez más: *las morales son plurales*. Cada religión puede tener la suya. La ética, en cambio, es *transcultural*. Propone soluciones universales y ha de enseñarse a todos.

Toda alternativa de propuesta de valores debe pasar necesariamente por una ética de mínimos con valores comunes, es decir, un mínimo de valores comunes, actitudes y comportamientos básicos para todos los seres humanos. Introducir todo un conjunto de valores nos va a servir para construir un siglo XXI más justo y perdurable. Podemos construir un mapa conceptual de valores que pueden significar un eje axial para seres humanos conscientes y responsables y que definan una *Cultura de paz* (Jiménez, 2009):

- *El primero, el respeto a la vida, a la dignidad humana*. La vida es el valor supremo. Es un valor que no debe nunca salir al *mercado*. Es un valor que no tiene precio. Es innegociable. A partir de él, podemos jerarquizar todo un conjunto de valores que dependerá de la persona, de su cultura, de sus vivencias, etc., e incluso, de sus miserias; pero siempre desde este pilar fundamental incuestionable: *la vida*. Si aprendemos a respetar nuestra vida, podremos respetar la de los demás. ¿Acaso hay algo que valga más que la vida humana?

- *El segundo, es la defensa de los Derechos Humanos*. Los Derechos Humanos no tienen fronteras y son inalienables a la condición humana. Sin embargo, los Derechos Humanos lo olvidamos muchas veces, son una regla social que liga a cada derecho su correspondiente responsabilidad. En pleno siglo XXI, aún hay personas desprovistas del conjunto más básico de derechos; esos derechos que suelen colocarnos en el umbral de la dignidad humana: *alimentación, educación, trabajo, sanidad, vivienda, ocio y tiempo libre*, etc.

La inmensa mayoría de la humanidad debe hacerse acreedora de sus propios derechos. Por ello, el verdadero valor de los Derechos Humanos reside en que deben estar presentes, día a día, en nuestras actitudes y comportamientos (en el “*decir*” y en el “*hacer*”). Sólo cuando nos libremos de los estereotipos negativos que nos llevan a los prejuicios (económicos, políticos, culturales, religiosos, étnicos, etc.), y nos consideremos iguales (equidad individual y social) los unos a los “*otros*”, el llamamiento a los Derechos Humanos tendrán sentido en nuestras conciencias.

Con la Declaración Universal de Derechos Humanos (proclamada el 10 de diciembre de 1948), se concluía la derrota del fascismo, y el fin de una guerra terrible, y se abría una era de paz y colaboración entre los seres humanos. Al

releer el *Artículo 1*, en el que se proclama que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, como están, de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros», nos preguntamos: ¿Qué ha pasado entonces ó dónde están los Derechos Humanos, hoy día?

En síntesis, *¿qué implica un “Proyecto de declaración universal de derecho humano a la paz”?* La Carta de las Naciones Unidas hasta el reciente informe del Secretario General (doc. A/59/205, de 21 de marzo de 2005) señala: “Un concepto más amplio de libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos para todos”. La referencia a la estrecha relación existente entre la paz, el desarrollo y el disfrute de los derechos humanos es continua. En este último informe se recuerda que debemos fortalecer el triángulo formado por “el desarrollo, la seguridad y los derechos humanos”, que “no sólo son indispensables sino que también se fortalecen recíprocamente”. Por lo que “no tendremos desarrollo sin seguridad, no tendremos seguridad sin desarrollo y no tendremos ninguna de las dos cosas si no se respetan los derechos humanos” (Rueda y Villán, 2007).

- *En tercer lugar, el amor y la justicia social y la libertad.* Sin amor, sin justicia social y libertad es imposible salir todos los días a luchar por un mundo más justo y perdurable. Donde no existe capacidad de amar y es el odio lo que predomina, no es posible vivir. Vivir con odio no es vivir. Tratemos todos los días de desarrollar esa asignatura que todos deberíamos impartir: *Educar para el amor*. Asignatura difícil pero imprescindible para vivir en una Cultura de paz en una sociedad que se nos presenta de manera muy injusta.

- *En cuarto lugar, recuperar la utopía. Ser utópicos es soñar y pensar en el futuro.* Todo ser humano tiene que querer “*ser*”. Identificarse con la utopía implica trabajar por un futuro mejor para todos los seres humanos. Trabajar por un mundo con futuro. Sensibilizarse y emocionarse ante las injusticias ajenas, ya que luchamos contra ellas todos los días, en la misma medida en que luchamos contra la incultura, la pobreza o la miseria, estamos construyendo un mundo mejor donde todos tengamos cabida. Trabajar por la utopía es un derecho a exigir e incluso a conquistar.

Hoy no está de moda ser revolucionario, radical o utópico, etc., palabras proscritas del vocabulario de la sociedad “bien hablada”, por ello, utilicemos las palabras con conciencia política. Cesen los egoísmos. Cesen la insensibilidad, la irresponsabilidad y el engaño. Ya que mañana será demasiado tarde para hacer lo que debimos haber hecho hace mucho tiempo. Todavía, hoy, es posible la *esperanza*, y en ello estamos luchando cada día.

- *En quinto lugar*, construir nuestra propia identidad, con la *empatía*, *tolerancia*, *diversidad* y *solidaridad*. Comenzar desde la *empatía*, comprender a ese «otro», ponerse en su piel; para llegar a ser *tolerante* y valorar la *diversidad*, como un valor a defender y por el que tratar de luchar. Unir *Diversidad = Riqueza*. Lo anterior es el camino, es un método que debe ir unido al perfil del investigador para la paz; nuestro método siempre debe ser el diálogo, cuyo fin último es llegar a ser *solidario*.

En último lugar estaría la *solidaridad*. Es muy difícil definir hoy día el concepto de solidaridad, ya que sería hacer causa común con una lucha por la paz, por la justicia social, por la lucha de los pueblos oprimidos. Sin embargo, sería necesario recuperar aquí el concepto de la *paz neutra* y *paz mundo* para construir un nuevo *paradigma pacífico* y recuperar el verdadero valor de las cosas (Jiménez, 2009 y 2011).

La *solidaridad* es una *vacuna*, es decir, la *prevención* de estas realidades injustas que todos conocemos. Su objetivo sería terminar con las actitudes insolidarias hacia los diferentes. Además, hay que aclarar que la solidaridad no es sólo beneficiosa para quien la recibe, sino que ennoblece a quien la práctica. Es un acto de generosidad humana. La solidaridad es la capacidad de luchar por un sueño.

La solidaridad supone defender a los más humildes; los gestos solidarios no se miden en kilogramos o en tantos por ciento, sino que se miden en latidos del corazón, frente a ese “otro” que nos mira, clamando justicia. No hay que presumir de ser solidario, sino serlo a través de cuatro puntos:

- a) *Saber*, saber que existen todos estos problemas.
- b) *Querer*, esto siempre es personal. Depende de cada uno.
- c) *Poder*, si nos unimos en las causas justas y nobles,... se podrá; y
- d) *Esperar*, si nos quitan la *utopía*, ¿qué les queda a los marginados de la Tierra?

En definitiva, para ser solidario:

- *Primero*, hay que ser humano, y ser humano implica estar lleno de amor y no de odio.

- *Segundo*, el problema de la solidaridad es un problema con uno mismo. La solidaridad está oculta, ya que choca con nuestra propia seguridad personal.

- *Tercero*, la solidaridad nos suele dar algo más de lo que uno recibe. Sería adherirse *in sólido* a un problema que no es de uno.

- *Cuarto*, la solidaridad es justicia. Lo importante son las personas que están haciendo y luchando, estos son la esperanza.

- *Quinto*, la sociedad actual puede plantear un futuro de formas más solidarias. Hay que movilizar las tripas, nuestros instintos más perversos, estudiar y trabajar mucho, este es el compromiso de nuestra ética personal como humildes y sencillos seres humanos.

Muchas de estas ideas, reguladas desde la Investigación para la paz, deben ser recordadas en todos nuestros discursos, pero hay una, que para nosotros, resume la esencia del sentir unánime de todos los que comparten con nosotros los riesgos de Educar para la vida: *el papel fundamental de los valores es la solidaridad política que consiste en ocupar una posición de ayuda y apoyo a los más humildes de este mundo.*

## Cultura de paz

Tener una idea de Cultura de paz y su relación con las paces, las violencias y los conflictos, además, de las posibles alternativas que podemos encontrar dentro de nuestra sociedad, nos lleva a señalar la importancia que tiene una Educación en valores y solidaria que nos ayude a construir un mundo más humano. Todo ello estructurado desde dos hipótesis de partida (Jiménez, 2011, p. 23-68):

- a) *Si las guerras nacen en la mente de los seres humanos, es en la mente de los seres humanos donde deben erigirse los baluartes de la paz*, por ello tenemos que realizar un esfuerzo para pensar y obrar en términos de *Cultura de paz*, y demostrar nuestra confianza en la especie humana para regular pacíficamente los conflictos.
- b) La paz, como realidad social (económica, política y cultural), debe ser investigada por todos, sabiendo que todos somos actores y actrices *de/sobre/para* la paz. Todos somos portadores del “virus” de la paz, este se encuentra dentro de cada ser humano; desarrollemos pues su enfermedad a escala planetaria.

En un sentido más genérico, este escrito apunta algunas ideas de lo que debe ser la *Cultura de paz* donde podemos utilizar los siguientes argumentos que, particularmente, sintetizaríamos de forma resumida en tres puntos cardinales:

- *Saber* vivir y gestionar de forma adecuada los conflictos.
- *Trabajar* en todas las formas de hacernos las paces y la *noviolencia*.
- *Frenar* todas las formas de violencia (directa, estructural y cultural) (Jiménez, 2008).

Con estas ideas nos llegan a todos los seres humanos que quieran y estén convencidos de que no defendemos un bien o un interés particular en contra de ningún ser humano, de los demás miembros de dicha comunidad, sino que defendemos cosas posibles, que deben proporcionarnos una calidad de vida mejor para todos los ciudadanos del mundo. Decía Bakunin “Es proponiendo lo imposible como el hombre ha logrado siempre lo posible. Aquellos que se han ceñido prudentemente a lo que les parecía factible, jamás han avanzado un solo paso”. Recordar que la paz, la *Cultura de paz* es un sueño posible, ésta es la semilla que pretendemos sembrar en estas líneas, con algunas ideas e interrogantes que venimos pensando en los últimos veinte años. Dos preguntas, a responder:

- a) *¿Qué es la paz?* La paz es el conjunto de situaciones en las que se opta por la no-violencia. Comenzado por el amor, la dulzura, el cariño, etc., es decir, todos aquellos actos que son propios del ser humano y que, muchas veces, nos cuesta trabajo exteriorizar; para continuar con la hospitalidad, la diplomacia, el intercambio, los tratados y las alianzas y, ¿cómo no?, la regulación pacífica de conflictos; en definitiva, la paz es todo aquello que nos ayuda a ser humanos felices.
- b) *¿Qué entendemos por Cultura de paz?* La Cultura de paz es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, de la persona humana y de su dignidad, de todos los derechos humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas, sin olvidarnos de nuestra relación con la naturaleza.

## Participación en un Centro Escolar: algunas reflexiones

Solemos hablar de “enseñar”. Pero cuando esta enseñanza se dirige a un “qué” ya no es “educativa”, es decir, cuando se dirige a un “cómo”, entonces es educativa. Hablar de educación, es hablar de la tiranía del tiempo y del espacio. Es el marco de la jaula en cuyo interior se desarrolla la vida humana. Uno de los principios de la doctrina Zen se basa en lo que ellos llaman el “aquí y ahora”, es decir, en el lugar en que me encuentro y el tiempo en el que vivo.

También solemos hablar de motivar al referirnos a la participación. Motivar es hacer que la gente sienta su trabajo como importante. Que la gente haga su trabajo disfrutando. En el proceso enseñanza-aprendizaje es muy importante la motivación, entendida como el “*arte de construir catedrales*”. La comparación

puede estar basada en la anécdota de los picapedreros que al ser preguntados sobre su labor, uno de ellos contestó que picaba una piedra y el otro que construía catedrales. Si partimos de esa idea, podremos comprender que es la educación que construye con la participación, motivar desde la infancia, para que los seres humanos y no importa su edad, sexo, religión, etc., y demás categorías que se ha inventado el ser humano para diferenciarse de su vecino, se sienta participe de un proyecto común en una sociedad en paz y sostenible. Todos debemos construirla, pero no olvidemos nunca, que lo que motiva a todos los niveles es sentirse partícipes de un proyecto común, lógicamente cada uno a su nivel.

Por ello, para participar, para compartir esta línea de actuación hay que dejar que la gente hable, explique, dé su opinión, interprete, y tenga la posibilidad de poner un pedacito de piedra y hacer así posible construir catedrales. Dar participación y a su vez dar sentido a su vida como miembro de una sociedad con Cultura de paz.

Estas ideas que planteamos constituyen dentro de las Ciencias Sociales un efecto propio de la alquimia, dan teorías que intenta romper con el sentido común, una sensación de pérdida de tiempo o incluso para despistar a la propia sociedad. No obstante, las Ciencias Sociales y Humanas siempre sirven para algo, por eso no es ociosa la pregunta: *¿para qué participar? ¿para quién estamos participando?* Estas preguntas (epistemológicas y ontológicas) cuando se formulan con radicalidad nos coloca en el centro del debate de la sociedad civil.

Husserl, planteó la crisis de las ciencias europeas, no sólo como un crítico del formalismo, sino del modelo de objetividad galileano-newtoniana, que es una mala objetividad precisamente porque expulsa de su seno la dimensión cualitativa de la que es portador el sujeto. Por ello, el principio de “objetividad” de las ciencias está siendo sustituido por el principio de “reflexibilidad”. La realidad es difícilmente objetivable, y por eso recurrimos a construcciones con ella, que sean reflexivas. En una encuesta reflexionamos con nuestros pares, sobre el contexto de las poblaciones significativas, pero lo hacemos muy codificadamente, muy poco. En un grupo de discusión reflexionamos en conversación abierta, pero con muchos menos contexto, y al final la propia reflexibilidad del analista con su propia formación controla los resultados. Todos estos procesos reflexivos reducen la indeterminación y aumentan las probabilidades del conocimiento por lo que conviene combinar estas técnicas de contexto y de profundización para que el relativismo vaya siendo menor (Villasante, 1995).

Estos posicionamientos de integración de distintas posiciones hermenéuticas, en algunos autores como Morin o Ibañez, entre otros, llegan a ser explícitamente confluentes de tres o cuatro metodologías. Hay que salir de los monismos de una sola determinación, hay que ser interdisciplinares, pero no caer en el «todo vale»

relativista, tan inoperante o más que lo que se critica. Hoy vivimos en el paradigma de la complejidad (Morin, 1994), mañana debemos vivir en el paradigma pacífico (Jiménez, 2011).

Edgar Morin (1994) en su principio “dialógico” (orden y desorden no son enemigos), se suma con el de “recursividad” (no hay causalidad lineal, sino reflexibilidad entre productos y productores), y con el “hologramático” (la parte está en el todo, y el todo en la parte). Vamos a avanzar en esta dirección de las construcciones complejas, pero para llegar a sus consecuencias prácticas, de tal manera que nos quedemos atrapados en un puro quehacer teórico. Por ello, Morin plantea un objetivo vital de la Universidad, la reforma del pensamiento, que permitirá el pleno empleo de la inteligencia. Se trata de una reforma no programática, sino paradigmática, que atañe a nuestra aptitud de organizar el conocimiento.

Esta reforma generará un pensamiento del contexto y de lo complejo, que trata de buscar siempre la relación entre todo fenómeno y su contexto y de todo contexto con el contexto planetario. El pensamiento complejo capta las relaciones, las interacciones y las implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las relaciones que son a la vez solidarias y conflictivas, que respeta lo diverso a la vez que reconoce la individualidad, un pensamiento organizador que concibe la relación recíproca entre el todo y las partes. Si bien, esta reforma de la Universidad o de la Escuela suscita una paradoja: no se puede reformar la institución si no se han reformado previamente los espíritus, y no se puede reformar los espíritus si previamente no se ha reformado la institución.

Nosotros recuperamos tres conceptos que consideramos de una gran utilidad: “*sistema mundo*” de Immanuel Wallerstein (2006), “*sociedad mundo*” de Edgar Morin (2005) y “*cultura-mundo*” de Lipovetski y Serrat (2010) y añadimos un cuarto que vamos a denominar “paz mundo” que iremos desarrollando poco a poco. Sin prisa, bajo la premisa “*Transformar conflictos para buscar la paz*” (Jiménez, 2011).

Todos estos debates deben estar dentro de los sistemas educativos. La participación es un problema cultural. Es un problema de clase social. Las participaciones de los ciudadanos van a ser motivadas, por ello los lenguajes cada vez van a ser más inteligentes para las personas normales (el caso de los juristas y de algunos maestros).

*¿Qué es la participación? ¿Qué implica para cada ser humano?* La tesis que defendemos en este capítulo es que la participación ciudadana no se puede improvisar, ya que constituye un elemento muy importante en la configuración de nuestra identidad y conciencia como seres humanos que vivimos en grupo o en

sociedad. Ya lo dijo Maquiavelo “nada más difícil de emprender ni más peligroso de concluir que tomar la iniciativa en la introducción de un nuevo orden de cosas, porque la innovación tropieza con la hostilidad de todos aquellos a quienes les sonrió la situación anterior y sólo encuentra tibios defensores en quienes esperan beneficios de la nueva”. ¿Quién espera beneficios de la participación? Quizás nadie. Ante esto, sólo tenemos dos opciones:

- Dejarse arrastrar.
- O, aprender a dirigir este cambio.

Desde la perfección global a lo imperfecto local, desde la globalización a la cultura local los habitantes son manipulados como un “rebaño” y estos siguen -lo que creen que conviene- a los distintos gobiernos (nacionales o locales) y desde este punto se crea la desinformación, que va a provocar una no participación ciudadana en los aspectos de lo público.

Estos planteamientos son necesarios a la hora de construir una justificación que nos ayude a comprender la importancia que tienen estas realidades espaciales y temporales y que nos sirven para concretar la propia realidad en la que estamos inmersos en toda la sociedad y por ende dentro del sistema educativo.

### Algunas consideraciones para un diálogo entre Prácticas pedagógicas y Cultura de paz

La Investigación para la paz, iniciada después del desastre de la II Guerra Mundial, persigue la reducción sistemática de la violencia (directa, estructural y cultural y/o simbólica) y busca conocer los mecanismos y dinámica de los conflictos para encontrar vías de regulación pacífica a los mismos, a través del estudio de los cambios de conducta en los individuos, familias, grupos, en definitiva en la sociedad. Podemos destacar algunos rasgos y aspectos concretos de la Investigación para la paz:

- *Carácter normativo*, (posee un elevado contenido de juicios de valor y se orienta hacia la acción en la elaboración de políticas que exceden el marco académico); *interdisciplinario* (utiliza los conocimientos de diversas ciencias); *transdisciplinario* (combina las metodologías propias de cada disciplina científica); *institucional* (existen numerosos centros de investigación en todo el mundo) y *global* (estudia diferentes niveles y escalas; y destinatarios que abordan los problemas que afectan al conjunto de la humanidad).



- La *Investigación para la paz*, se ha ido relacionando con todos aquellos fenómenos sociales, que de una u otra forma, condicionaban la regulación de los conflictos; así, no sólo se ha preocupado por problemas de *micro* o *meso* escala, sino también por los que podríamos catalogar como, *problemas globales* o *macro*, además de lo *mega* (referidos a las civilizaciones y las religiones). En efecto, el armamentismo, el conflicto norte/sur, la pobreza, el racismo, la xenofobia, la seguridad alimentaria, las relaciones de género, la salud, el control de la información, los procesos de toma de decisiones, los derechos humanos, el control de la ciencia y la tecnología, el cambio global en el medio ambiente, etc., forman parte de su horizonte futuro (Jiménez y López, 2007).

- El contacto con estos problemas, desde distintos enfoques culturales y científicos, ha tenido un efecto también enriquecedor, que tiene su reflejo en la asunción y elaboración de nuevas teorías y metodologías. De esta forma, la *Investigación para la paz* no es ajena, ni debe serlo, a los problemas ni a los retos que el conocimiento humano tiene planteados en estos momentos. En este sentido ha contribuido a articular nuevos presupuestos e informaciones (concepciones, teorías, metodologías, valores, etc.), con el objeto de *adecuar y actualizar nuestras percepciones y cosmovisiones a la realidad planetaria presente y futura*.

- La *Investigación para la paz* viene dada por la evolución y ampliación del *concepto de paz* entendida, en un principio, como ausencia de guerra, para llegar posteriormente a un *concepto positivo* de ésta, como proceso orientado hacia el desarrollo humano (justo y sustentable), es decir, al aumento en el grado de satisfacción de las necesidades humanas básicas y, en definitiva, a la creación de las condiciones necesarias para que el ser humano desarrolle toda su potencialidad en sociedad. A su vez, la evolución del concepto de violencia discurre paralelo y en íntima conexión con el concepto de paz.

A medida que el estudio de los conflictos se hace más complejo, se amplía el concepto de *violencia*, entendiéndola como todo aquello que, siendo evitable, impide y obstaculiza el desarrollo humano, comprendiendo, por tanto, no sólo la violencia directa (física, verbal y psicológica), sino también la denominada *violencia estructural* (pobreza, represión, alienación, deterioro ambiental, etc.). Y, finalmente, hay que añadir el concepto de *violencia cultural* para señalar a todo aquello que en el ámbito de la cultura legitime y/o promueva tanto la violencia directa como la violencia estructural (Galtung, 1996).

- Otro rasgo de la *Investigación para la paz* viene dado por el carácter ineludiblemente *multi, inter y transdisciplinar* de su metodología. La interconexión requerida en el estudio de las diferentes instancias de paz y las formas en las que la violencia se presenta en las sociedades modernas solo puede alcanzarse a

través de un conocimiento multidimensional e integrador que, en modo alguno, lo proporciona la especialización dominante en la mayoría de las diferentes áreas de conocimiento. De ahí la necesidad, en primer lugar, de construir un *nuevo paradigma superador* de la *parcialidad y fragmentación* impuesta por la especialización. Sólo rompiendo las barreras de las disciplinas y mediante el *trabajo en equipo*, será posible esta perspectiva que el estudio sobre la paz y los conflictos requiere, así como avanzar hacia la superación de la simple multiplicidad de disciplinas.

- *Por último*, no podemos construir esta *Cultura de paz* sin abordar el concepto de *paz neutra*, entendida como una implicación activa para reducir la *violencia cultural*, a través de una nueva *re-definición* de la política y la economía actual y la corrección de la *fragmentación* (del saber y la realidad) y, ¿cómo no?, de la *burocracia*. Trabajar con la *paz neutra* supone emplear como método de acción y lucha el diálogo. Este diálogo, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy importante, ya que “aprendemos a vivir” lo que implica la construcción de una sociedad basada en la búsqueda de la verdad, la justicia social, el amor y la libertad y que se construya a sí misma con el fin de obtener un entorno pacífico para la convivencia de todos los ciudadanos, y genera un desarrollo óptimo en las múltiples esferas que configuran el sistema social (económico, político y cultural) y tecnológico de ese siglo XXI.

La paz neutra implica que los *medios* deben ser acordes, coherentes con *la meta* o *el fin*, lo que supone la utilización de la no-violencia como principio generador que informe nuestras actuaciones. Esto nos llevaría al campo de los conflictos y de su regulación pacífica (Vinyamata, 2005; Jiménez, 2011), siempre difícil. Añadiremos que siempre es construcción de paz, si la paz “se define como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, noviolencia y creatividad” (Galtung, 1998, p. 18).

La *paz neutra* excluye la neutralidad (importante), la rendición, la huida y la violencia. No olvidéis que el trabajo de una paz interior debe desarrollar unas actitudes e impregnarnos a todos vosotros en las acciones positiva que suele constituir un trabajo o estudio de *Cultura de paz*.

## Referencias

- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means*. Londres: Sage/PRIO.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Tras la violencia: 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz.
- Jiménez, F. (2007). *Cultura de paz, educación y valores*, en Rueda Castañón, Carmen Rosa y Villán Durán, Carlos (Eds.) *La Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz*. Siero, Asturias: Ediciones Madú, pp. 283-304.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Cultura de paz*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Saber pacífico: la paz neutra*. Loja, Ecuador: UTPLoja.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz*. Madrid: Dykinson.
- Jiménez, F., y López, M. (2007). *Hablemos de paz*. Pamplona, Colombia: Universidad de Pamplona.
- Lipovetsky, G., y Serrat, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- Manjón, A. (1996). *El maestro mirando hacia dentro*. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave María.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2005). Una mundialización plural, en De Morães, Dênis (Coord.) *Por una comunicación. Los media, globalización cultural y poder*, Barcelona: Icaria/Intermón Oxfam, pp. 277-291.
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, R. (1999). *La enseñanza neutral*. Madrid: Grupo Unisón Producciones.

- Rueda, C., y Villán, C. (Eds.) (2007). *La Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz*. Siero, Asturias: Madú.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI.
- Villasante, R. (1995). *Las democracias participativas*. Madrid: HOAC.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología. Curso de Resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

## *¿Modelos pedagógicos o modelos sistémicos?*

*Miguel Ángel Maldonado García*

*Avancemos en Pedagogía  
Colombia*

En la última década, las universidades, y en general los centros educativos, de Colombia reclaman la construcción de un modelo pedagógico que represente la institución. Esta situación suscitó mi interés y me llevó a preguntarme sobre los factores endógenos y exógenos en la construcción conceptual de los modelos pedagógicos que ahora deben ser con arreglo a competencias.

Desde hace más de una década, hice mis primeras búsquedas sobre el influjo de la producción discursiva de disciplinas como la lingüística, la pedagogía del trabajo en instituciones como el Ministerio de Educación de Colombia, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cinterfor) y el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional

(Cedefop), entre otros<sup>1</sup>; sin embargo, Michel Foucault y Reinhart Koselleck han puesto mi propio trabajo bajo sospecha; por esta razón, interrogo ahora sobre los acontecimientos que motivaron estos discursos relacionados con los modelos pedagógicos.

En sus respectivos contextos, las organizaciones sociales, las empresas, la educación, las profesiones y las disciplinas reclaman a la educación superior que forme a los estudiantes en las competencias adecuadas para actuar efectivamente según las necesidades de la producción o el trabajo. En este proceso se observa un desplazamiento paulatino de la formación de los sujetos de cognición con miras a la formación de sujetos de producción, así como el ocultamiento del pensamiento crítico por un pensamiento prescriptivo y operativo. De esta forma, las universidades tienden a convertirse en empresas o *fábricas de conocimiento*.

## Modelos y modelaje

La insistencia sobre el concepto de modelo pedagógico recrea la preocupación de los educadores por ganarse un lugar en el escenario de las ciencias empíricas. Esta preocupación se nutre del hegemónico concepto de la sociedad del conocimiento que ahora está tomando la forma de *fábrica del conocimiento*. Intentaremos un rastreo sobre los discursos de modelo artístico y modelo sistémico que produjeron el enunciado de modelo pedagógico desde disciplinas como la lingüística y la teoría matemática de sistemas hasta detenernos en el concepto de modelo didáctico y modelo pedagógico.

Este rastreo nos condujo de modo inevitable al párrafo de entrada de *Las palabras y las cosas*, dada la naturaleza chinesca del diccionario en mención. Recordémoslo:

Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que sacude, al leerlo, todo lo familiar al pensamiento –al nuestro: al que tiene nuestra edad y nuestra geografía-, trastornando todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de seres, provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro. Este texto cita “cierta enciclopedia china” donde está escrito que “los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d)

<sup>1</sup> Ver Maldonado, M. A. (2001) *Las competencias, una opción de vida*. Bogotá: Ecoe, (2004). *Las competencias método y genealogía. Didáctica del trabajo*. Bogotá: Ecoe, (2010) *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: Ecoe.

lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas. En el asombro de esta taxinomia, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo, se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto (Foucault, 1968, p. 1).

El concepto de modelo tiene un pasado rodeado de intereses mediados por la ciencia y el arte. Recabaremos sobre dos ideas fuerza: el concepto *modelo* antecede a la imagen de un objeto físico o un concepto que luego será representado por el arte o la ciencia, desde allí emergió el concepto de modelo pedagógico con el cual se pretende moldear o formar los sujetos.

Sobre estas ideas, haré referencia a dos *conceptos de modelo*, el primero emerge con la “Teoría matemática de la comunicación” elaborada por los ingenieros norteamericanos Claude Shannon y Warren Weaver quienes en 1949 diseñaron un modelo para lograr mayor eficiencia en los procesos comunicativos en medios como el telégrafo eléctrico, el teléfono y la radio que irrumpieron como dispositivos bélicos en la Segunda Guerra Mundial (SGM); y el segundo emerge con lingüística estructural provista, especialmente, por Noam Chomsky y Roman Jakobson.

En términos generales un modelo suele representar una realidad o fenómeno de modo gráfico, así podremos encontrar modelos artísticos, matemáticos, físicos, económicos, financieros y para, nuestro interés, modelos pedagógicos.

Para Raviolo, Ramírez y López (2010) un modelo científico “Es una entidad abstracta, una representación simplificada de un hecho, objeto, fenómeno, proceso, realizado con la finalidad de describir, explicar y predecir. Se trata de una construcción humana utilizada para conocer, investigar y comunicar [...] concentra[n] su atención en aspectos específicos del sistema y está[n] asociado imágenes o representaciones”. Sin embargo aclaran que esta entidad no es una calco de la realidad, “por el contrario, puede resultar más útil cuanto más difiere de ella [...] es una construcción hipotética, una herramienta de investigación útil para obtener información acerca de un objeto de estudio que no puede ser observado o medido directamente” (p. 592).

Mi aserto es que la pedagogía de la segunda década del S.XX ha venido construyendo los modelos pedagógicos sobre los hallazgos de las ciencias empíricas. A partir de la SGM los modelos pedagógicos se apostaron en la

ingeniería de las comunicaciones, especialmente con el *modelo de comunicación* de Shannon y Weaver y en los modelos lingüístico de Jakobson y Chomsky; su finalidad era legitimar sus discursos entre la comunidad científica y darle un estatuto a las prácticas pedagógicas. Sin embargo, la producción discursiva de estos modelos ha generado controversias y construyó campos de confrontación y producción discursiva.

## Perspectiva estética de modelo

El David de Miguel Ángel constituye para la sociedad occidental una de las representaciones gráficas más expresivas sobre la belleza masculina, así como la escultura de Rodin representa al hombre en actitud de pensamiento; es decir, las dos esculturas son modelos de hombres: el hombre que piensa y el hombre en su belleza. Miguel Ángel, profundo conocedor del cuerpo humano, dejó plasmado con una precisión de cirujano cada fibra de la piel, pero también expresó un concepto histórico del hombre. El David dio cuenta de una perspectiva histórica del ser humano y se convirtió en modelo del hombre en su perfección física y espiritual: la obra es una síntesis de lo técnico y lo estético. Rafael Argullol<sup>2</sup> (2003) señala que para el artista florentino “el arte es creación absoluta, pero no creación desde la nada sino desde el caos”. Así, el hombre imita a un Dios que ordena el caos, “la creación del mundo que se realiza mediante el arte es la consecuencia de la intervención del intelecto humano en el caos de la materia. Al igual que Dios, el alter deus, el artista, se enfrenta, y debe vencer, al caos. En la materia yacen ocultas, cubiertas por la confusión de las apariencias, las formas divinas que el artista percibe por revelación y aísla intelectualmente mediante “conceptos” o “ideas”. Para Argullol, Miguel Ángel evidencia la fusión entre lo cristiano y lo platónico; no obstante su perfección, esta obra es un modelo o una representación que refleja el pensamiento de su escultor y de su época.

De la misma manera que el arte representa conceptos sociales, las ciencias empíricas hacen representaciones situadas desde coordenadas espacio-temporales que definen sus formas de observar. Así por ejemplo, cuando se investiga una enfermedad humana se hacen representaciones del cuerpo, bien sea mediante la imagen de un scanner, una radiografía u otro tipo de imagen.

El David supone la totalidad del hombre, pero un médico no opinaría igual, pues si bien la escultura traza una figura humana esta no le permite ver la fisiología del

<sup>2</sup> Ver: Argullol, R. (2003). *Cuerpo y creación en Miguel Ángel*. Humanitas, humanidades médicas. Volumen I, No. 4, octubre- diciembre de 2003, Barcelona, p. 324.



mismo, pero lo más grave es que no deja ver *las enfermedades del cuerpo*. Ningún modelo o representación, por perfecto y elaborado que sea, puede captar el objeto o la realidad; cuando el arte, la ciencia o la pedagogía tratan de representar o modelar un sujeto o un objeto, diseñan modelos que captan versiones parciales de la realidad.

Si bien el arte y las ciencias suelen verse como los propietarios de los modelos, cualquier transeúnte construye su propio modelo del mundo sobre sus experiencias; no es necesario ser científico o artista para construir un modelo humano. En general captamos el universo de modo subjetivo y adoptamos formas particulares frente a él; aunque ellas no se parezcan al universo representado siempre parece haber en nosotros un afán por ordenar un mundo caótico. En este sentido somos una suerte de artistas o Dioses capaces de observar y ordenar el caos del universo.

Los modelos son esencialmente representaciones de los sujetos, de los objetos, de los sistemas y de las ideas o teorías, pero además dan cuenta de la postura de quien diseña los modelos; un modelo caracteriza tanto al objeto observado como al observador. Si bien los epistemólogos de la ciencia no lo reconocen así, una radiografía o un scanner cerebral es al médico o al cirujano lo que escultura es al artista o lo que la novela es al escritor; el escáner define la visión del médico lo mismo que una novela define a su escritor.

Estas premisas ligeras me permiten plantear, en primera instancia, que los llamados modelos pedagógicos se pararon sobre modelos de la comunicación los cuales están soportados en la ingeniería y en la cibernética nacidos en el Instituto Tecnológico de Massachussets (ITM). Y en segunda instancia que los modelos pedagógicos o didácticos, a su vez, construyen niños, inventan profesores, escuelas, currículos, edificaciones, uniformes, libros, padres de familia y otra suerte de dispositivos que quieren ser tratados como objetos de la ingeniería.

## Perspectiva instrumental

El lugar propicio para indagar sobre la construcción de modelos y tecnologías de la comunicación de mediados del siglo XX es el ITM. En la Segunda Guerra Mundial el ITM le pidió a Norbert Wiener que construyera unos dispositivos capaces de calcular los movimientos de los aviones de guerra para predecir sus disparos. Wiener dio respuesta al requerimiento bélico; una vez concluida la guerra, dedicó sus esfuerzos a construir máquinas inteligentes, sus hipótesis fueron recreadas por ingenieros, psicólogos y lingüistas y más tarde por los pedagogos.

Mientras que Europa se batía en guerra, la industria norteamericana diseñaba los dispositivos y métodos de producción que le permitieron su crecimiento acelerado. Del ITM y las industrias salían los modelos de comunicación, los modelos de investigación y también los enunciados de los modelos pedagógicos.

Pasada la SGM el ánimo bélico persistió razón por la cual el gobierno norteamericano puso la educación y la investigación en la agenda de la Casa Blanca como un asunto de seguridad nacional. Los ingenieros proveyeron sofisticados dispositivos de guerra e instrumentos útiles a la industria; los psicólogos y lingüistas navegaron en las profundidades del cerebro humano. Entre todos se hizo posible la emergencia de las ciencias cognitivas, las nuevas tecnologías y, de otra parte, la comprensión del lenguaje dio un giro hacia otras disciplinas como la pedagogía el trabajo.

## La ingeniería de la comunicación y el “giro lingüístico” desde el ITM

Si bien el concepto de “giro lingüístico” se sitúa en la Escuela de Frankfurt, esta metáfora se acomodó en el ITM en la década de los 50 con Roman Jakobson, el psicólogo social Kurt Lewin (refugiados de la guerra europea) y el lingüista Noam Chomsky. La Teoría General de Sistemas, el ordenador o computador, las máquinas inteligentes, entre otros dispositivos tecnológicos, fueron resultados de la modelación y de los sistemas ingenieriles, entendidos éstos como constructos científicos para poder observar la realidad y ordenar el caos.

Así como Wiener había sido convocado por asuntos bélicos e industriales, Shannon y Weber son llamados a perfeccionar los sistemas de comunicación. La demora en el recibo y mensajes radiales, la imperfección del telégrafo, la pobre señal de la televisión serán parte de los problemas que estos ingenieros de sistemas deben resolver. Emisor, receptor, canal, mensaje, señal, redundancia, código y, especialmente, lenguaje y entropía serán los conceptos que compartan ingenieros, psicólogos y lingüistas. Jakobson ampliará la perspectiva lingüística con gran sutileza y el apoyo de G. Katz. El metalenguaje y la poética serán observados como un asunto en las posibilidades de la comunicación estrictamente humana.

Entre los años 40s y parte de los 60s la radio, la televisión y los textos didácticos fueron emplazados en las escuelas, colegios y universidades de los Estados Unidos para enseñar las matemáticas y el lenguaje. Además de ampliar la cobertura se abrió uno de los más grandes negocios culturales del capitalismo moderno de entidades, la fundación Ford y Philips. Se produjo una confianza enorme en la tecnología que se expresó en la educación instruccional y en otros dispositivos que ingresaron a países como Colombia y que no tardaron en hacer un remedo conductista, rayano en el modelo de estímulo respuesta simple que la lingüística pretendía haber superado en los EU.

Buena parte del trabajo de los lingüistas e ingenieros de este período permitió la emergencia del constructivismo y las ciencias cognitivas tan caras a los maestros de América Latina, y por supuesto de Colombia, países vecinos y de la propia España.

Los modelos lingüísticos se pararon sobre los modelos de comunicación y se nutrieron de ellos para avanzar en sus exploraciones; luego la pedagogía, en su afán de abrirse paso en el escenario de las ciencias, apeló a estos modelos. Así, entre ingenieros, lingüistas y pedagogos se ha venido observando al sujeto como algo maleable.

## Los modelos pedagógicos vistos por el lenguaje

Los pedagogos de mediados del siglo XX hicieron recepción de los modelos comunicativos de Shannon y Weaver y de la lingüística estructural de Jakobson y Chomsky. Valga decir que desde Chomsky la lingüística hizo abordaje en la pedagogía para convivir en ellas. Es claro que ninguno de ellos tenía pretensiones de afectar la pedagogía; sin embargo, sus discursos sobre el funcionamiento del pensamiento y del lenguaje fueron captados por la pedagogía desde cuando ocurrió la explosión de modelos comunicativos y las competencias. Los cuatro constituyeron paradigmas en la construcción de modelos pedagógicos, especialmente en los modelos instruccionales, en la educación a distancia y en los diseños virtuales o des-escolarizados.

Chomsky (2004) observó que los seres humanos estamos en disposición de aprender la lengua materna desde que nacemos hasta que somos capaces de hablar y de avanzar luego en la perfección y aprendizaje de los diversos roles y variedades que la convivencia nos propone en los escenarios de la vida. A esta capacidad individual y colectiva Chomsky la denominó “competencia lingüística”. Esta competencia destaca cómo los usuarios de la lengua vamos apropiando roles y juegos sin necesidad de un maestro; esta imagen cautivó a los pedagogos que consideraron que cualquier aprendizaje podía ocurrir de la misma manera.

## Modelos y sistemas estructurales

Posterior a los 60s, Chomsky irrumpió con fuerza con su *Gramática Generativa Transformacional* e introdujo el término competencia que fue reeditado, entre otros por Hymes, Habermas, Piaget y que hoy circula en el léxico de algunos empresarios y docentes quienes suelen usarlo en un funcionalismo rayano en la

instrucción; es decir se pararon sobre los hombros de la *competencia lingüística chomskiana* y sobre las discusiones académicas que permitieron la difusión y dispersión del concepto para producir enunciados que en la mayoría de las veces son ajenos a Chomsky o aun a sus colegas detractores. De modo particular, el mundo empresarial tomó la acepción filológica de competir, disputar o reñir la cual cobró enorme fuerza.

Chomsky es, ante todo, racionalista, es decir, parte de principios matemáticos cartesianos que se resisten al diseño de modelos que estén por fuera de la lógica formal. Su modelo parte de una descripción matemática con el propósito de entender el lenguaje y hacer predicciones sobre su comportamiento.

Este acontecimiento entró en juego en el mismo momento en que la teoría de sistemas cobraba auge (1949 y 1957) para instalarse en la educación y dibujar una metáfora del funcionamiento cerebral. Desde entonces pareciera que el cerebro es el hardware y la mente es el software y que un modelo pedagógico debe hacer una réplica de ellos. En el discurso de la teoría de sistemas se emplea la imagen de simulación y modelamiento la cual señala un conjunto de características. Por lo general muestran la dinámica de un proceso comunicativo de emisor, receptor, canal, medio y lenguaje, con sus componentes de ingreso, transformación y resultados.

El propósito de los modelos matemáticos de la comunicación es descomponer y analizar la información según la probabilidad y la estadística. Los psicólogos y lingüistas estructurales pretenden analizar los códigos y las redes internas y externas que se producen entre los sujetos como si el cerebro fuera una máquina.

Con las teorías de sistemas se perfeccionaron medios de comunicación como el cine, la fotografía y la televisión; desde entonces, las representaciones de objetos en imágenes, animaciones y sonidos se hicieron cada vez más fieles, interactivos y capaces de producir realidades virtuales más complejas. Estos modelos se auto-regulan y entran en contacto con el usuario lo que permite mayor comprensión de los fenómenos que representan.

A su vez, la actualización de los modelos de ciencia y tecnología renovaron la pedagogía que ha sufrido afectaciones discursivas y prácticas que muestran el cambio de la sociedad disciplinar a la sociedad de control. Así, por ejemplo, gracias a los simuladores, ya no es necesario que los aprendices de médicos exploren sobre seres vivos ni que los aprendices de piloto se monten a un avión para aprender sus oficios; en muchos casos la simulación didáctica redujo el riesgo. Qué decir de la construcción de los robots o de la clonación que desbordan los límites de la imaginación.

El matemático Seymour Papert<sup>3</sup> recogió la metáfora de competencias y aprendizaje y puso en práctica la psicología cognitiva, la inteligencia artificial y la ingeniería de comunicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Chomsky afectó la forma de observar el aprendizaje de la lengua y demostró la capacidad creativa de los niños en la adquisición de su lengua. Papert (1993, p. 36), por su parte, se pregunta si esa capacidad demostrada en el aprendizaje de la lengua es posible en otros aprendizajes como el matemático.

Papert era consciente de la epistemología genética o la lógica del conocimiento humano piagetiano que afirmaba que los niños elaboran sus conocimientos de manera progresiva y que esto afecta y provoca cambios en la organización cognitiva a partir de las experiencias de aprendizaje individuales y sociales. Estos desembocaron en la psicología cognitiva: el análisis de los modelos comunicativos se produjo sobre el constructivismo como proceso de enseñanza aprendizaje y, además, motivó a los pedagogos a observar el cerebro como un dispositivo ingenieril.

Está claro que la construcción de modelos es ante todo un acto de interpretación y que su diseño es producto de una serie de acontecimientos exógenos a la pedagogía y a la misma educación. En el diseño de modelos científicos se inscriben una serie de prácticas y de búsquedas soportadas en la investigación en las cuales se depositan expectativas tales como delimitación de un asunto problemático, acumulación de conocimiento, innovaciones y hallazgos.

## Los modelos pedagógicos y los modelos didácticos

El profesor Rómulo Gallego (2004) destaca la preponderancia del modelo para los científicos y hace un recorrido sobre el concepto. Parte del modelo mecánico formal de Scheler (1926) cuyo propósito era comprender y actuar sobre la naturaleza y avanza con N. R. Hanson (1958); Tomas Kuhn (1972); Lakatos (1983); Castro (1992); Tomasi (1999); Caldin (2002); Del re (2000) hasta llegar a Kretzenbacher (2003) con el propósito de trazar las líneas que delimitarían un modelo didáctico. De la lectura de estos investigadores concluye:

- a) El examen histórico epistemológico del desarrollo de las ciencias permite concluir que la construcción de modelos o “modelización” ha sido una necesidad preponderante.

<sup>3</sup> Ver: La máquina de los niños. Replantarse la educación en la era de los ordenadores (1993); Desafío a la mente. Computadoras y Educación (1981), La familia conectada. Padres, hijos y computadoras (1977).

- b) Hay una pluralidad en torno a lo que cada epistemólogo conceptualiza en relación con la categoría de modelo.
- c) Hay consenso en torno a la idea de que todo modelo es una representación abstracta del conjunto de interacciones que conceptual y metodológicamente se delimitan como objeto de conocimiento.
- d) La estructura de un modelo científico ha de ser diferente de las descripciones de los hechos o fenómenos que enlaza de manera inferencial.
- e) Se han establecido clasificaciones de los modelos que van desde taxones tales como los matemáticos y físicos, hasta aquellas que los ubican como icónicos, simbólicos y analógicos.
- f) Para diseñar y realizar experimentos con miras a las indispensables contrastaciones empíricas, se requiere la elaboración de modelos apropiados.

Gallego agrega que el diseño de un modelo científico es factible a partir de una idea sobre el fenómeno u objeto: es el proceso de conocimiento el que determina un ordenamiento y no un orden instalado en la naturaleza; es decir, no es la naturaleza la que se organiza para que el dispositivo funcione. Puesto que la estructuración se hace mediante ecuaciones diferenciales, un modelo didáctico no podría ser lógico mecánico.

En algunos casos los modelos didácticos toman epistemologías provenientes de las ciencias naturales o, en otros, de las ciencias sociales. En otras ocasiones combinan esquemas de las ciencias sociales y de las ciencias naturales. De cualquier manera, su finalidad es legitimar las investigaciones didácticas ante la comunidad científica o darle un estatuto a la acción de los profesores en el escenario escolar. Es claro que estos modelos generan controversias y representan un espacio de creación de símbolos.

Ernst von Glasersfeld, filósofo y cibernético de origen alemán, es reconocido como un constructivista radical, en un ensayo titulado “despedida de la objetividad” señala “[...] sea lo que fuere lo que entendemos por “conocimiento”, ya no puede ser más la imagen o la representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia: “La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador” (1971, p. 18). Es decir, hay cierta ingenuidad en quienes creen conocer las cosas en su esencia o tal como son y cuando se piensa que el sujeto llega sin prejuicios y posturas al objeto la causa es relativamente simple: la creación de los modelos científicos es el resultado de una actividad humana. Glasersfeld, a quien acudimos para amparar estas afirmaciones, señala:

Si se acepta esta idea, se produce un desplazamiento radical del concepto del saber, no sólo en el sentido del saber general y práctico, sino también en todo lo que consideramos científico y por lo tanto particularmente confiable. Si el tiempo y el espacio son coordenadas o principios de orden de nuestra experiencia, pues la forma, la estructura, el desarrollo de los procesos y el ordenamiento de cualquier tipo son, sin ese sistema de coordenadas, impensables en el verdadero sentido del término. Por lo tanto, es imposible que lo que llamamos saber pueda ser una imagen o una representación de una “realidad” no tocada por la experiencia. La búsqueda de un saber que, en el sentido corriente, sólo puede ser “verdadero” si coincide verdaderamente con objetos existentes “en sí” es en consecuencia ilusoria (1971, p. 19).

## Pedagogías o ciencias de la educación

La pedagogía, lo mismo que ocurrió con las ciencias de la educación, suele ser vista como un valor universal, general e incontrovertible y está atada al imaginario *de evolución, desarrollo y progreso*; sin embargo, la modernidad, de la misma manera como ocurrió con otros imaginarios, le zafó ataduras al conocimiento y la pedagogía fue vista como un saber del docente. La mera razón ya no encaja; en la actualidad la pedagogía, es *observada* por sujetos sobre quienes se sabe *observan* con diversas lentes con las cuales construyen o representan no uno, sino múltiples objetos de *observación*; en síntesis, la pedagogía se mueve ahora como en un mundo de espejos que se miran entre sí: en la modernidad el *observador* también puede ser *observado*.

Sin embargo, la imagen de lo racional persiste dando vida a la pedagogía como una ciencia de la educación y a la epistemología como su fundamento. Se desconoce que la pedagogía está gobernada por intereses teóricos y extra-teóricos y que su producción discursiva no es neutra ni tampoco inocente.

## Efectos de de las tecnologías instruccionales en Colombia

Las prácticas formativas emergentes del ITM, una vez fueron probadas en las fábricas se convirtieron en diseños instruccionales, algunos de los cuales fueron introducidos en los centros de formación de América Latina como el Sena, los institutos de educación técnica (comerciales y agrícolas) y en la educación básica primaria. Sin embargo en las décadas del 80 y 90 la reacción no se hizo esperar y se formó el Movimiento Pedagógico Colombiano. Si bien hubo una reacción

contra las tecnologías educativas, quizás lo más importante fue la lectura que se hizo sobre el sujeto docente. Emerge así en la década del 70 en la Universidad Nacional (UN) el denominado Grupo Federici (gracias al profesor Federici, de quien tomaron su nombre) con la participación de profesores como José Granés, Antanas Mockus o Carlos Augusto Hernández, su enfoque era especialmente habermasiano y trabajaron desde una perspectiva comunicativa de mediación. Entre tanto, en la década siguiente, en Antioquia se gestaba la creación del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica encabezado por la profesora Olga Lucía Zuluaga a quien se sumaba Alberto Martínez y Humberto Quiceno entre otros, su lectura sobre la pedagogía era de corte genealógico-arqueológico, motivados por la producción del filósofo Michel Foucault. Ambos grupos le hacían una nueva lectura a la pedagogía desde otros lugares y desestabilizaban la imperante tecnología educativa y mediática procedente de los EU, pero, y es lo que más nos interesa para los propósitos de este ensayo, situaban al sujeto docente como productor de conocimiento, como agente cultural y social. La acción comunicativa en el aula, la arqueología del saber, la escuela como lugar de vigilancia y castigo; ente otros temas, fueron lecturas refrescantes a la invasiva tecnocracia. Se buscaba con ello un lugar para la pedagogía, se proponía un discurso crítico al discurso derivado de las ciencias empírico analíticas, además de considerar las prácticas pedagógicas como el escenario de lectura de la educación.

## Modelación competitiva

No obstante la resistencia de los grupos señalados, al finalizar el siglo XX una parte significativa de los discursos del ITM relacionados con competencias tomó cuerpo en la pedagogía. Las competencias se propusieron como alternativa educativa para la formación profesional con el fin de introducir prácticas pedagógicas en la Básica Primaria, Secundaria y en la Superior. Los enunciados de las competencias en la Básica Primaria y Secundaria alimentan el aprendizaje teórico y práctico en el plano cognitivo en un proceso global de aprendizaje; es decir, se desplaza la idea de enseñanza por la de aprendizaje y producción: aprender antes que enseñar es la lección que repite el docente. Los sujetos deben regularse por sí mismos, la enseñanza pasó a segundo plano; se hace tránsito de la sociedad disciplinar a la sociedad de control. Tanto en la Educación Básica como en la Superior el sujeto emerge como objeto de producción, al margen de su condición de ciudadano crítico o constructor de escenarios ajenos al modelo imperante; ya no sólo se comprometen las manos, también la cabeza y el corazón. Es decir, la motivación que anima este proceso formativo es que el aprender a aprender, el aprender a ser y el aprender a hacer ingresen al discurso y a las prácticas de los docentes y de los estudiantes como sujetos de producción (Martínez, 2010). La autorregulación



y el autocontrol se abren paso, la sociedad disciplinar y los enunciados de sus tecnologías educativas parecen ceder ante nuevos discursos de autonomía.

Así como el marco de referencia para el desempeño productivo lo trazan los organismos financieros y productivos, los modelos pedagógicos o curriculares se diseñan ahora desde una perspectiva transnacional científicista-constructivista que se enaltece como doctrina y se legitima con grupos de investigación, circula profusa y velozmente en publicaciones, foros, congresos y otra suerte de eventos nacionales e internacionales. La denominada sociedad del conocimiento, o al menos sus promotores, han hecho de la ciencia un nuevo *becerro de oro*, los discursos pedagógicos y sus *ismos* se muestran inocentes, neutros y salvíficos. Sospecho que también éstos están fundados por intereses grupales particulares y que están en medio de las tensiones científicas y tecnológicas. Sabemos que la conformación de grupos, teorías, publicaciones, seminarios hacen parte del ejercicio de poder y las tensiones producidas por el capital intelectual, la comunicación y el lenguaje que los enmarcan. Así las cosas, anunciamos que no existe un modelo pedagógico y curricular, que existen diversos modelos pedagógicos y curriculares, que existen diferentes competencias docentes, y que, paradójicamente, existen gracias a la tensión entre los grupos.

Las competencias prometen acciones para integrar la acción con el pensamiento, el currículo con la sociedad, la educación con el trabajo; emergen en los discursos institucionales nacionales y locales, igual en México, Nicaragua, Panamá que en Perú, en Chile o en Uruguay, pero también en España y Portugal para establecer capacidades o potencialidades universales que harían posible la inmersión en un mercado laboral que cada día es más escaso y esquivo. Así, para los ministerios de educación de Colombia y sus vecinos y las agencias acreditadoras y de certificación latinoamericanas la *competencia* es sinónimo de capacidad, potencialidad, poder, hacer, eficiencia, indicadores, logros, calidad y resultado. Sin lugar a dudas la formación bajo el enfoque de competencias puede dotar a los egresados de buenas herramientas para describir, argumentar, proponer y para desempeñarse en procesos productivos e investigativos de modo eficiente y eficaz; sin embargo, es un tanto ingenuo pensar que con esto se resuelvan los problemas de desempleo, la violencia, la destrucción del medio ambiente, la corrupción, los desplazamientos y otras falencias que atacan al mundo actual.

La pedagogía puede ser vista como un modelo pero no es un modelo. Las posiciones sobre el discurso de las competencias se ofertan de modo mesiánico y a veces como una posibilidad, pero las dos motivan la circulación y producción de discursos antagónicos y de enunciados con varias y diversas voces, unas con propósitos imperativos y de legitimación, y otros, de resistencia. Se puede estar en desacuerdo o en connivencia con las competencias, pero no se puede estar

ajeno a esta tendencia. Lo peculiar es que las tensiones fortalecen a los discursos en tensión y hoy nadie puede estar por fuera de esta producción discursiva.

En el momento que Chomsky anunció su teoría, la genética y la neurología eran incipientes; hoy las hipótesis de la genética ratifican que hay una capacidad humana innata, de ahí que Chomsky captara el interés de los pedagogos. La idea de que todos los seres humanos estamos en disposición de aprender algo tan complejo como la lengua materna y que ésta es un legado del sujeto en tanto miembro social atrajo a las ciencias cognitivas. Cualquier niño está en disposición de aprender su lengua materna, siempre y cuando no tenga alguna afasia; es capaz de jugar con su lenguaje y desplegar toda su capacidad creativa. Se intuye que los pedagogos introdujeron la idea de competencia motivados por estos hallazgos y la relacionaron con el aprendizaje maravillados por esta idea.

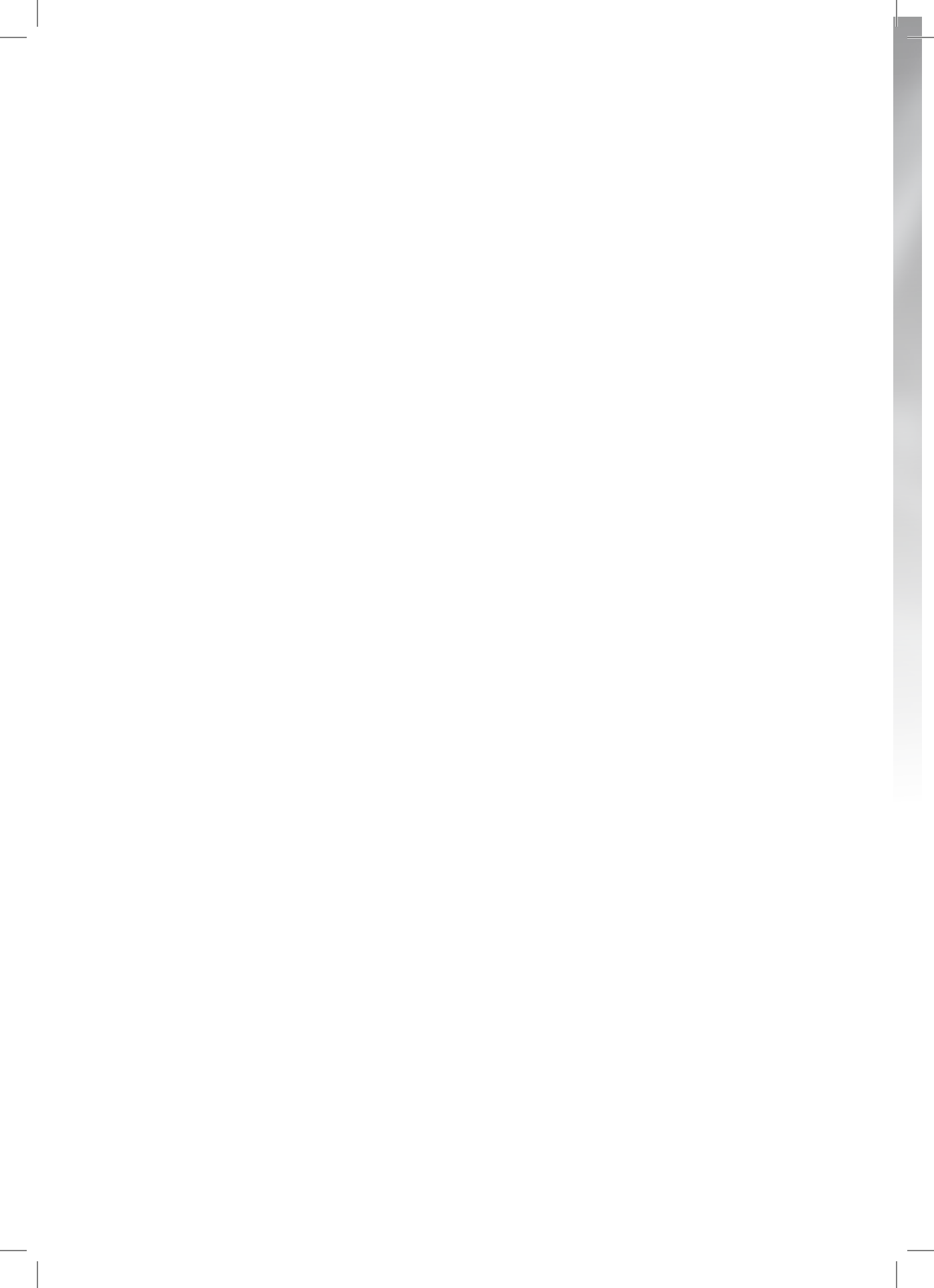
Sin embargo, desde la aparición de los postulados de modelo y de competencia, en disciplinas como la psicología, la sociología, la historia y la pedagogía las controversias se mantienen y, de modo paradójico, potencian los modelos y los discursos educativos de competencias. Desde la segunda mitad del siglo XX se producen ciertas convergencias, continuidades y discontinuidades en algunas perspectivas pedagógicas en las que lo recurrente es el lenguaje. Algunas se orientarán hacia el conocimiento y el pensamiento humano (constructivistas) y otros en los modelos instruccionales.

Quien se margine de la controversia se hace invisible o, al menos, entra al terreno de la opacidad.

¿Será posible pensar algún día la pedagogía sin pensar en modelo o en competencias?

## Referencias

- Argullol, Rafael (2003). *Cuerpo y creación en Miguel Ángel. Humanitas, humanidades médicas*. 1, (4), octubre- diciembre, Barcelona, p. 324.
- De Saussure, Ferdinand. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada. S.A.
- Díaz, Mario (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Textos universitarios. Cali: Universidad del Valle.
- Foucault, Michel (1968). *Las palabras y las cosas. Arqueología del saber*. Primera edición en español. Buenos Aires, Siglo XXI, p. 1.
- Gallego, Rómulo (2004). *Un concepto epistemológico de modelo para la didáctica de las ciencias experimentales*, en Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias (Vol. 3 N° 3).
- Glaserfeld, Erns Von (1971) *Despedida de la objetividad*. En: [http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/despedita\\_de\\_la\\_objetividad.pdf](http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/despedita_de_la_objetividad.pdf).
- Maldonado, Miguel Ángel. (2002). *Las competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Bogota. Ecoe Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Pedagogías críticas*. Europa, América Latina, Norteamérica, Magisterio. Bogotá: editorial.
- Martínez, Jorge (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Papert, Seymour (1993). *La máquina de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Perafán, Gerardo., et. al. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, pp. 15 y 16.
- Peregrin Otero, Carlos (2004). *Noam Chomsky, estructuras sintácticas*. Introducción, notas, apéndices y traducción Carlos Peregrin Otero. Decimocuarta edición, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Raviolo, A., Ramírez, P. y López E. (2010). *Enseñanza y aprendizaje del concepto de modelo científico a través de analogías*. *Eureka*, 7(3), pp. 592-593.



# *La escritura como práctica pedagógica universitaria*

*Álvaro Andrés Hamburger Fernández*

*Universidad de La Salle  
Colombia*

*¿Qué se necesita para escribir? Para escribir bastan los siguientes elementos: tener qué decir, saber cómo decirlo, tener a quién decirlo y saber para qué decirlo.*

Jorge Ramírez Caro

## **Pedagogía, práctica pedagógica y escritura**

¿Qué es la pedagogía?, ¿qué tiene que ver con la práctica pedagógica?, y ¿qué papel desempeña la escritura en la práctica pedagógica universitaria?, son interrogantes que es necesario responder y relacionar para una mejor comprensión del propósito y contenido de este escrito. La pedagogía debe ser entendida como “un saber sobre la enseñanza” (Carvajal, citado por Londoño, 2010, p.26); es decir, una reflexión sobre la educación, sobre sus qué, sus cómo y sus para qué. De esta manera, la pedagogía se concibe como un *corpus* teórico, como una ciencia que hace del fenómeno educativo su objeto formal de estudio. Al respecto, Vygotsky (2005) afirma que “La pedagogía es la ciencia de la educación del niño” (p.52) . Según este autor, “la educación es una acción deliberada, no espontánea, organizada y,

por tanto, intencionada y sistemática” (Pérez, 2010, p.44). En consecuencia, la pedagogía como ciencia de la educación influye premeditadamente sobre ésta, y por ello “necesita establecer con precisión y claridad cómo debe ser organizada esta influencia, qué formas puede asumir, de qué procedimientos se vale y hacia dónde debe ser orientada” (Vygotsky, 2005, p.53).

Al ser la pedagogía un saber que influye intencionalmente sobre la educación, se deduce entonces que el saber pedagógico se refiere a una práctica específica. En tal sentido, cuando se habla de “práctica pedagógica” se alude al conjunto de acciones, medios, recursos, estrategias y procesos que se dan en el acto de educar. De esta manera, se puede afirmar que en la práctica pedagógica se fusionan teoría y acción; es decir, el saber producido por la pedagogía se hace evidente en la cotidianidad de la escuela, en el ejercicio cotidiano y repetitivo, por tanto, son principalmente los educadores quienes responden por esta fusión, pues son ellos quienes asumen directamente la tarea de educar.

Ahora bien, los educadores, al ejercer su función, pueden asumir prácticas pedagógicas apropiadas o inapropiadas. Todo depende de una cantidad bastante amplia y compleja de factores entre los que se pueden mencionar: el contexto educativo, los propósitos de formación, el nivel educativo, el método empleado, el campo de conocimiento, entre otros. Es responsabilidad del educador preguntarse cuáles son las mejores prácticas pedagógicas y cómo aplicarlas en su labor cotidiana, de tal forma que éstas contribuyan a cualificar los procesos de formación. En este escrito se propone una de las muchas prácticas pedagógicas que pueden ayudar a mejorar los procesos educativos en el ámbito universitario: la escritura. Se defiende la idea de que la escritura, bien utilizada, se convierte en una herramienta poderosa al servicio de una buena enseñanza; sin embargo, es el educador quien debe conocer esta mediación, es él quien primero debe conocer, practicar y enseñar –en lo posible con su propio ejemplo– el arte de escribir.

A propósito de la escritura como práctica pedagógica es necesario recordar que en Colombia desde hace aproximadamente una década, se ha venido haciendo más imperiosa la necesidad de que los docentes universitarios investiguen, escriban y publiquen sus escritos. Esto ha llevado a que muchos de ellos, en su gran mayoría no acostumbrados a escribir, se hayan puesto a la tarea de producir artículos, textos, libros, ensayos, reseñas, etc. Sin embargo, al hacerlo se percataron de que tenían serias dificultades que les impedían producir escritos adecuados. Estas dificultades se hallan estrechamente ligadas a la capacidad de escribir competentemente, ¡muchos se dieron cuenta de que no sabían escribir! Así las cosas, y para enfrentar el problema varias universidades empezaron a ofrecer cursos, talleres, seminarios y otros espacios académicos destinados a capacitar a sus profesores en el arte de escribir.

## La escritura como cultura y su papel en la universidad

Antiguamente se decía que las palabras desaparecen y que sólo lo escrito permanece (*verba volant, scripta manent*). De esa manera, se mostraba la utilidad e importancia de la escritura y se le hacía ver como una actividad verdaderamente trascendental para el desarrollo del pensamiento humano. En la actualidad podemos afirmar que “tan precisa y necesaria es la escritura que sin ella la civilización y progreso hubieran sido relativamente escasos” (Parra, 1990, p.23).

A la escritura se le atribuye la facultad de conservar el saber y de hacerlo evolucionar. En tal sentido, es ella la responsable de la preservación, transmisión y progreso del conocimiento, que a su vez se despliega en la cultura, el arte, la ciencia y la tecnología (cuatro de los logros más significativos del espíritu humano). La universidad por su parte no ha sido ni es ajena a este proceso<sup>1</sup>, en efecto,

El término *universitas*, del que proviene la palabra “universidad”, tiene dos significados que se relacionan con el saber. El primero es sociológico: hace referencia a la asociación o corporación de maestros y estudiantes; *universitas* (de *unus*, es decir, la unidad, uno; y *versus*, es decir, de cara a...), significa “estar de cara a la unidad”. En este sentido, la universidad es el locus en el que se congregan maestros y estudiantes para buscar el saber, la verdad.

El segundo significado es intelectual: *universitas* hace alusión a la universalidad del saber, es decir, a la unidad omnicompreensiva de las ciencias, especialmente de cuatro saberes fundamentales en la vida de la cristiandad: saber creer –Teología–, saber pensar –Filosofía–, saber obrar en convivencia –Derecho– y saber curar –Medicina– (Hamburger, 2001, p.6-7).

<sup>1</sup> Borrero (1992), nos recuerda que los orígenes de la universidad se remontan a las escuelas catedráticas surgidas en el siglo XII gracias a la corporación de maestros y estudiantes dedicados a la “profesión del saber”. Según Lugo (2005) “las escuelas catedráticas se van transformando poco a poco en *Studium Generale* y dada su finalidad y destinación, comienzan poco a poco a llamarse *Universitas*” (p.13). Tanto escuelas catedráticas como *Studium Generale* y *Universitas* perseguían un mismo objetivo: producir, reunir y difundir el saber. Este objetivo milenario sigue siendo vigente en la universidad actual.

Expresado de manera sencilla, la universidad desde su origen ha tenido una preocupación central: el saber. Históricamente el saber ha sido a la universidad lo que el dinero al banco: su centro gravitacional. Ahora bien, “Si aceptamos que el saber es lo que justifica y explica la existencia de la universidad (la docencia es sólo una estrategia para la reproducción del saber), uno de los propósitos de la universidad debe ser que pueda objetivar el mejor saber de la sociedad” (Toro, 1991, p.121).

¿Qué implicaciones prácticas puede traer la idea de que uno de los propósitos centrales de la universidad consiste en objetivar el saber? Éstas pueden ser algunas de las más evidentes (Toro, 1991):

- Aceptar que la función de objetivar el saber por escrito es una función específica y profesional de los profesores universitarios (escribir o perecer). Esto quiere decir que escribir sobre saberes válidos es parte integral del contrato universitario.
- Entender que la objetivación del saber se puede hacer por medio de varias opciones: libros, textos, artículos científicos y académicos, módulos (apuntes de clase), reseñas, informes de investigación, etcétera.
- Pensar que la creación de una cultura del conocimiento requiere de todos estos objetos de la tradición escrita. La variedad de opciones permite a los profesores objetivar su saber de acuerdo con su función o preferencia.
- Publicar y difundir, ya sea en colecciones propias o a través de publicaciones externas, la producción intelectual de los profesores.
- Fortalecer la “meritocracia” académica según la producción escrita; los escalafones que sólo se atienen a la antigüedad dificultan una tradición de escritura.

En síntesis, si la universidad se mira desde esta perspectiva; como la entidad responsable de acumular, reproducir y crear el mejor saber de una sociedad, la función de la objetivación del saber será una función prioritaria. En un contexto de tales características la cultura de escribir se hace imprescindible.

Por otra parte, la generación de saber y su objetivación en productos editoriales requiere de investigación. Una universidad que publica es una universidad que investiga. Precisamente, al hablar sobre la investigación, Robert Day<sup>2</sup> (2005), afirma lo siguiente:

<sup>2</sup> Robert Day es profesor en la Universidad de Delaware, donde imparte cursos de redacción científica y técnica a estudiantes y graduados. Su libro *Como escribir y publicar trabajos*



El objetivo de la investigación científica es la publicación. Los hombres y mujeres de ciencia (...) no son juzgados principalmente por su habilidad en los trabajos de laboratorio, ni por su conocimiento innato de temas científicos amplios o restringidos, ni, desde luego, por su ingenio o su encanto personal, se los juzga y se los conoce (o no se los conoce) por sus publicaciones (p.75).

En un medio como el nuestro, en el que paulatinamente se viene gestando la transición de “una universidad que enseña a una universidad que aprende porque investiga” (Gómez, 2007 y Universidad de la Salle, 2008), las palabras de Day cobran un gran interés y, parafraseándolas, se podría decir que los hombres y las mujeres que enseñan en la universidad actual serán reconocidos (o no serán reconocidos) por sus publicaciones.

El asunto como se puede observar, no es de poca monta. Lo que está en discusión es un tema muy serio y trascendental: ¿cuál es la función esencial del educador en el nuevo contexto universitario? No es nuestra intención (ni es este el espacio apropiado) para abordar un problema tan complejo; lo que sí es evidente es que la docencia universitaria se está asociando cada vez más a las tareas investigativas conducentes a la producción escrita y, naturalmente, a la publicación<sup>3</sup>.

## Escritura y saber objetivado

Hoy es evidente que las categorías *universidad*, *saber*, *investigación*, *escritura* y *publicación* están íntimamente relacionadas, a tal punto que la calidad de las instituciones de educación superior actualmente (y todo hace suponer que con mayor razón en el futuro), se halla supeditada a la capacidad que ellas tengan de lograr imbricar todas estas categorías para propiciar la objetivación del saber en productos editoriales (físicos y electrónicos).

---

*científicos* (Washington, Estados Unidos: Organización Panamericana de la salud), publicado originalmente en inglés en el año 1979, ha sido durante 30 años paradigma de producción y publicación de documentos científicos y académicos, tanto en Norte América como en América Latina.

<sup>3</sup> Publicar los escritos es una cuestión verdaderamente importante. Lo que no se publica generalmente se queda en el anonimato o, en el mejor de los casos, alcanza un círculo muy reducido de difusión. Esto explica que la frase “lo que no se publica no existe” (a nuestro entender un tanto exagerada), haya hecho carrera últimamente en algunos círculos académicos universitarios. Ya antes, un escritor lo había dicho de otra manera: “Sin la publicación, la ciencia está muerta” (Piel, citado por Day, 2005, p.8).

Esta es una tarea que compete a la institución universitaria en cuanto tal, ya que como afirma Toro (1991):

La sociedad le ha encomendado a la universidad tres misiones básicas:

- 1<sup>a</sup>) conservar y acumular el mejor saber de la sociedad (dimensión de memoria científica y cultural),
- 2<sup>a</sup>) reproducir y difundir el saber válido para la solución de los problemas de la sociedad (dimensión docente y profesionalizante), y
- 3<sup>a</sup>) crear nuevos saberes para beneficio de la sociedad (dimensión científica) (p. 116).

Ahora bien, dado que el saber antes de ser objetivado (es decir, puesto en objetos), se encuentra incorporado en personas, es necesario que éstas transfieran su saber a otras personas más jóvenes o lo conviertan en libros, textos, artículos, videos, etcétera. Esa transferencia del conocimiento es lo que evita que el saber se pierda o no se aproveche conveniente o suficientemente. Además, una vez que el saber de una persona es objetivado se independiza del tiempo y del espacio de la persona y puede ser transportado, modificado y completado o perfeccionado por otros. “Esa es la potencia social del texto escrito y la importancia que para el saber de una sociedad tiene la tradición escrita” (Toro, 1991, p.117).

Como ya se ha dicho la conservación, acumulación, reproducción y transferencia del saber es connatural a la misión de la universidad y afecta, indefectiblemente, la labor de los profesores. Son ellos quienes están llamados a tomar las riendas de un esfuerzo intelectual y profesional de tales alcances. De ahí la importancia de propender por una cultura de la escritura y la lectura que se refleje abiertamente en sus métodos de enseñanza. En este esfuerzo es imprescindible que el ejemplo “entre por casa”; es decir, que los docentes desarrollen sus actividades educativas apoyados en sus propias publicaciones (libros, textos, módulos, apuntes de clase, etc. elaborados por ellos mismos).

En síntesis, gracias a la escritura las sociedades pueden hacer el tránsito del saber incorporado al saber objetivado. Este hecho tiene amplias implicaciones en el ámbito educativo, particularmente en el papel que desempeñan los maestros, pues, como se sabe, el saber objetivado:

- Perfecciona y complementa la transmisión oral del saber.
- Facilita el aprendizaje a distancia (sin necesidad de recurrir al “persona a persona”, profesor-estudiante, del proceso de transferencia del saber típico de la enseñanza tradicional).
- Evita que una gran cantidad de saber social incorporado se pierda o se desperdicie.

## La escritura y su propósito comunicativo

La escritura es comunicación. La comunicación se produce cuando entran en juego cuatro componentes básicos: emisor, interlocutor, mensaje y propósito. En el caso de la comunicación escrita al emisor se le llama autor, al interlocutor lector y al mensaje escrito; mientras que el propósito se expresa en tres preguntas fundamentales: ¿por qué escribo?, ¿para qué escribo? y ¿para quién escribo?

Flower (1989) considera que el escritor, al planear su texto, debe tener en cuenta los elementos de la comunicación y, a partir de ellos responder las preguntas que se formulan a continuación.

- a) Propósito: ¿Qué quiero conseguir con este texto? ¿Cómo quiero que reaccionen los lectores y las lectoras? ¿Qué quiero que hagan con mi texto? ¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito?
- b) Lector: ¿Qué se de las personas que leerán el texto? ¿Qué saben del tema sobre el que escribo? ¿Qué impacto quiero causarles? ¿Qué información tengo que explicarles? ¿Cómo se la tengo que explicar? ¿Cuándo leerán el texto? ¿Cómo?
- c) Autor: ¿Qué relación espero establecer con la audiencia? ¿Cómo quiero presentarme? ¿Qué imagen mía quiero proyectar en el texto? ¿Qué tono quiero adoptar? ¿Qué saben de mí los lectores y las lectoras?
- d) Escrito: ¿Cómo será el texto que escribiré? ¿Será muy largo/corto? ¿Qué lenguaje utilizaré? ¿Cuántas partes tendrá? ¿Cómo me lo imagino?

La comunicación escrita no es una mera reproducción de la lengua oral, pues requiere mayor rigor, precisión y claridad. La modalidad escrita tiene su propia dinámica y actúa de manera independiente: tiene que reproducir por medio de signos (grafos) los sonidos y la entonación del lenguaje oral. Esto quiere decir que la escritura requiere un grado mayor de exigencia en la planificación y selección de los elementos que conforman el texto<sup>4</sup>; la tarea de escribir es claramente compleja y exige un proceso de aprendizaje de técnicas y estrategias que se despliegan a lo largo de cuatro pasos: planificación, redacción, revisión y corrección (Sánchez, 2007).

<sup>4</sup> Al plantearnos escribir un texto debemos preguntarnos: ¿de qué tema vamos a escribir?, ¿qué conocemos y qué debemos saber?, ¿qué deseamos decir?, ¿cuál es la finalidad y la intención?, ¿qué orden queremos seguir?, ¿cómo pensamos expresarlo? y ¿a quién nos dirigimos? (Sánchez, 2007, p.79-80).

Sin embargo, ¿todo mundo puede escribir? Cassany (2006) considera que la escritura, la buena escritura, es resultado de la combinación de tres aspectos básicos: conocimientos, habilidades y actitudes. En cuanto al primer aspecto, este autor español afirma que el buen escritor es quien, además de ser un gran conocedor de la disciplina sobre la cual escribe, posee conocimientos sobre: a) Gramática, ortografía, sintaxis y morfología, b) Puntuación –uso del punto, el punto y coma, la coma, la interrogación, la admiración, el guion, etcétera–, c) Corrección – sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposiciones, conjugaciones, etc.- El segundo aspecto está relacionado con las habilidades, en tal sentido, un buen escritor debe: analizar la comunicación, buscar ideas, hacer esquemas, ordenar ideas, hacer borradores, valorar texto y rehacer texto. Por último, el buen escritor es quien reflexiona sobre los siguientes aspectos: ¿me gusta escribir?, ¿por qué escribo?, ¿qué siento cuando escribo?, ¿qué pienso sobre la escritura?

Cassany considera que antes de dedicarse a escribir la persona debe asegurarse de poseer en buen grado los aspectos mencionados; de lo contrario deberá iniciar un plan de formación o capacitación, pues la mayoría de ellos se pueden aprender y perfeccionar con la práctica.

Por su parte, Niño (2007) considera que para ser un escritor competente se requiere del dominio de la competencia escrita. Esta competencia hace parte de la competencia lingüística, la que a su vez se inscribe en la competencia comunicativa y, finalmente, esta haría parte de una competencia general o macrocompetencia que se podría llamar competencia cognitiva, la que comprende el conocimiento universal y las capacidades que generan, fomentan y renuevan la cultura en los distintos escenarios del ser humano.

Niño (2007) sostiene que la competencia escrita está constituida por los conocimientos y procesos que hacen posible la creación de un escrito con coherencia y cohesión, y del mismo modo su interpretación y comprensión por parte del sujeto lector. Es el saber, el saber ser y el saber hacer propio del escritor que lo habilita para ejecutar el acto de escribir. Los dominios de esta competencia son cuatro:

- 1) Conocimientos: lectura, ortografía, puntuación, estructura textual, tipología textual, cohesión y coherencia.
- 2) Habilidades: documentarse, elaborar esquemas, producir texto, usar signos del código escrito, revisar y corregir.
- 3) Actitudes: agrado de leer y escribir, adaptación del código escrito, motivación para leer y escribir.

4) Valores: disciplina y orden para leer y escribir, constancia, paciencia para reajustar y corregir.

Por otra parte, los productos editoriales universitarios asumen los requisitos generales de la comunicación escrita, especialmente los atinentes a la redacción (Hamburger, 1998). Según Fernández (1979), los requisitos de la comunicación escrita nos recuerdan que para comunicar no basta con contentarse con haber transmitido lo que deseamos transmitir. La comunicación real quedará establecida cuando el interlocutor nos haya entendido y logremos de él la respuesta consecuente. Esto significa que toda comunicación escrita debe reunir las cualidades o requisitos siguientes:

- Claridad. Se debe escribir con sencillez para hacerse entender con menores esfuerzos. Use siempre las palabras correctas y utilícelas además con naturalidad.
- Brevedad. No quiere decir que se use el lenguaje lacónico, sino que se exprese el máximo de ideas con el mínimo de palabras.
- Precisión. Debe escribirse sin rodeos y situándose a la altura del interlocutor de la comunicación.
- Corrección. Se refiere tanto a la presentación formal del escrito, como a las reglas gramaticales, adecuación del tono, buenos modales y respeto al interlocutor del mensaje.
- Tonalidad. Se debe tener preocupación por no dejar en el interlocutor la impresión de que se transmite un mensaje incompleto. Deben ser incluidas todas las ideas vinculadas con el tema a través de frases debidamente articuladas.
- Originalidad. Al escribir se debe procurar no recorrer los mismos caminos que los otros hayan transitado. Un mensaje que lleve el sello de la propia personalidad logrará, en la mayoría de los casos, una comunicación más efectiva.

La comunicación escrita puede lograr mejores objetivos si utiliza una redacción adecuada. En efecto, como nos recuerda Fernández (1979):

Redactar, que etimológicamente significa poner en orden, consiste en expresar por escrito los pensamientos previamente ordenados. Su propósito es combinar palabras, frases, oraciones, cláusulas, párrafos y textos, para vestir las ideas ya elaboradas de manera que se produzca un todo correcto, grato y armonioso, capaz de ser debidamente comprendido. Como definitivamente redactar bien en escrito es comunicar a quien lo ha de leer lo que piensa y quiere el

que lo escribe, es muy importante que se tenga en cuenta lo siguiente: la primera cuestión es saber qué se trata de comunicar. Saber con certeza aquello acerca de lo que se va a escribir. Tener presente que el trabajo de pensar es previo al trabajo de escribir (p.13).

En síntesis, “los dos requisitos esenciales en la redacción son la claridad y el orden (...). Según esto, escribir bien consiste en expresar el contenido de forma adecuada” (Sánchez, 2007, p.209). Además, el escritor no debe olvidar que pensar bien y ordenadamente no constituye una garantía para escribir bien, pero es requisito indispensable para conseguirlo.

### **Sistematización: la escritura como objetivación del saber**

Las tendencias y las prácticas universitarias actuales referidas a la escritura y al dominio de ésta por parte del educador, como puede observarse en los párrafos anteriores, han cobrado una importancia nunca antes vista. Lo sucedido ha hecho necesario que las instituciones de educación superior se preocupen por formar a sus educadores en estas temáticas y que, además, busquen algunas formas de sistematizar tanto los conocimientos como las experiencias que de ellas se derivan. En tal sentido, algunas universidades, particularmente Colombianas, se han dado a la tarea de producir libros y textos sobre la escritura, entendida como una forma privilegiada de mejorar la práctica pedagógica universitaria<sup>5</sup>. Con estas sistematizaciones las instituciones procuran alcanzar los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la escritura como medio privilegiado para la objetivación del saber en la universidad.
- Brindar algunas pistas sobre cómo escribir artículos especializados y libros.
- Aconsejar sobre cómo elaborar reseñas críticas y textos universitarios.
- Presentar ejemplos o prototipos de producción de libros, textos, artículos y reseñas.

Con este tipo de publicaciones las universidades buscan exponer una temática y proponer un aprendizaje sobre la escritura y el oficio de escribir. Debido a esto es posible encontrar en ellas: *evaluaciones temáticas* que plantean preguntas de repaso y análisis que quieren provocar la apropiación y revisión de contenidos; *lecturas complementarias* que buscan profundizar la temática estudiada a partir de

<sup>5</sup> La Universidad de La Salle de Bogotá, por ejemplo, recientemente publicó un libro titulado *Escribir para objetivar el saber. Cómo producir artículos, libros, reseñas y textos* (Hamburger, 2011). La obra, que precisamente surgió de algunos talleres sobre escritura, pretende convertirse en una guía que oriente, anime y motive a los educadores a escribir y a publicar sus escritos.

escritos cortos de autores reconocidos en el tema abordado; *anexos* que pretenden aportar información y datos complementarios aplicables en la tarea de escribir; y, por último, *ejercicios* que sugieren tareas y talleres de aplicación del *corpus* teórico tratado.

Es bueno recordar que con estas publicaciones las universidades buscan convencer a sus educadores de que la escritura es una forma verdaderamente privilegiada de objetivar el saber. También buscan recordarles que escribir es comunicar y que la comunicación es una competencia clave de las sociedades actuales, pues como nos recuerda Briz (2008): “Vivimos en comunicación constante con los demás y quien sabe comunicar bien tiene en parte asegurado el éxito político, académico, profesional, económico, y social” (p.14).

## La escritura como práctica pedagógica universitaria

Como se acaba de afirmar la escritura es una forma predilecta de objetivar el saber. Esta objetivación es un proceso fundamental en todas las sociedades. Mediante ese proceso ellas conservan, transmiten y acrecientan tanto su conocimiento como el acervo cultural que les es propio. En el caso de la educación, y particularmente de la educación superior, transvasar el saber a libros, textos, artículos y reseñas, entre otros, es una labor prioritaria pues constituye una actividad inherente al cumplimiento de la misión universitaria. En estas circunstancias son los educadores, como gestores y transmisores del conocimiento, los primeros llamados a cualificar y reforzar la enseñanza con la utilización de sus propios escritos; es decir, apoyar su práctica pedagógica en el oficio de la escritura, como ya se ha mencionado más de una vez.

Si bien la escritura es un ejercicio connatural a la enseñanza, en la práctica se observa que una gran cantidad de educadores no son buenos escritores, razón por la que deben ponerse en la tarea de adquirir o desarrollar sus capacidades escriturales. Aunque en muchos casos la competencia escrita es una habilidad innata, lo cierto es que ella se puede mejorar mediante el conocimiento (de gramática, sintaxis, morfología, corrección, etc.) y el aprestamiento (generalmente asociado a aspectos tales como métodos y técnicas de lectura, elaboración de fichas y resúmenes, técnicas de subrayado e identificación de ideas, uso de medios de registro y conservación de la información y técnicas de interpretación y valoración, entre otros).

Por último, aunque Cassany (2006,) nos advierte que “no hay brebajes mágicos ni recetas instantáneas para escribir” (p. 237), lo cierto es que la comunicación escrita y la redacción, como casi todas las habilidades y capacidades humanas,

pueden ser perfeccionadas con el estudio, la práctica, la repetición, la constancia y la disciplina. En otras palabras, escribir y redactar mejor pueden llegar a ser, finalmente, el resultado de un proceso de preparación y de aprendizaje personal y no sólo el privilegio de unos pocos “premiados” por la naturaleza. En tal sentido, el perfeccionamiento en procesos de escritura encaminados a mejorar la práctica pedagógica debe convertirse en una de las preocupaciones principales de los docentes universitarios cuando elaboran sus planes de formación permanente.



## Referencias

- Borrero, A. (1992). *Idea de la Universidad medieval*. Bogotá: ASCUN.
- Briz, A. (Coord.).(2008). *Saber hablar*. Bogotá: Aguilar.
- Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. 13ª ed. (Colección Argumentos), Barcelona: Anagrama.
- Day, R. (2005). *Como escribir y publicar trabajos científicos*.3ª ed., Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Fernández, G. (1979). *Comunicación escrita*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Flower, L. (1989). “Problem-Solving Strategies for Writing”. En D. Cassany, *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama, 2006.
- Gómez, C. (2007). “Investigar para pensar, decidir y servir”. En *Revista de la Universidad de la Salle*, 44, 7-10. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Hamburger, Á. (1998). “Revista Management: normas para publicación”. En *Management, Revista de la Facultad de Ciencias Empresariales*, 10, 121-132. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Hamburger, A. (2001). “Universidad, espacio específico de la cultura”. En *Ingenium, revista de la facultad de ingeniería*, 4, 5-7. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Hamburger, A. (2011). *Escribir para objetivar el saber. Cómo producir artículos, libros, reseñas y textos*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Londoño, G. (2010). *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Lugo, H. (2005). *Hacia una lectura transversal de las notas fundamentales de la universidad*. Colección Conferencias, número 8. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Niño, V. (2007). *La aventura de escribir. Del pensamiento a la palabra*. Bogotá: ECOE.

- Parra, A. (1990). *Método completo de ortografía castellana (para la América Latina)*. Cartagena: (sin sello editorial).
- Pérez, L. (2010). “Pedagogía: una perspectiva científica”. En Londoño, G. (Ed.), *Prácticas docentes en el ámbito universitario* (pp.41-58). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Sánchez, J. (coord.). (2007). *Saber escribir*. Bogotá: Aguilar.
- Toro, J. (1991). “La calidad de la educación universitaria y el desarrollo de una tradición de escritura y lectura (Notas para una discusión)”. En *Revista de la Universidad de la Salle*, 18, 107-128. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Universidad de la Salle (2008). *Sistema de Investigación Universitario Lasallista -SIUL*. Colección Documentos Institucionales N° 27. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vygotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

# *La función del docente como diseñador pedagógico*

*Alejandro Torres Gutiérrez*

*Fundación Universitaria INPAHU  
Colombia*

*El deseo de diseñar cosas es, inherente a los seres humanos,  
diseñar no es algo que siempre se haya considerado  
que necesite o requiera de habilidades especiales.*

*Cross*

## **Reflexiones Previas**

Quizás se ha escrito mucho sobre la función del docente, situación que del todo no se puede dar por finalizada, pues tal función varía según las características de un grupo social o las condiciones particulares en las que desarrollan los procesos educativos. Al igual que en tiempos anteriores, lo que se espera sea realizado por el docente en el aula de clase o fuera de ella es un asunto que en muchas ocasiones hace parte de las exigencias y necesidades de un contexto social, al igual que de

las dinámicas de un lugar de trabajo, las cuales en la actualidad vienen siendo ocasionadas por algo imperceptible como lo es la incertidumbre.

Las nuevas dinámicas escolares, llenas de vacilaciones y con pocas certezas, hacen que la labor del docente sea cada vez más exigente y desde luego más interesante. Digámoslo así, a mayor cantidad de situaciones complejas, mayores son las posibilidades que tiene el docente de emprender acciones innovadoras, de tal manera que su labor ya no puede limitarse a la preparación de clases aplicando métodos de aprendizaje simples y monótonos, aislados, como siempre se ha dicho, de la realidad social y familiar de los estudiantes, de su desarrollo biológico, síquico y emocional, o de las exigencias del contexto social en donde se encuentra la institución educativa.

Con lo novedoso del contexto educativo, surgen nuevas necesidades y distintos problemas que obliga a los docentes a crear alternativas de solución para solventar de manera efectiva las visibles necesidades de orden educativo, recurriendo al alcance de su creatividad, al de los saberes previos y desde luego a su propia experiencia. No obstante, en la práctica, la tendencia es que los docentes se den a la tarea de entender las situaciones que se les presenta para actuar de forma inmediata en busca de soluciones, realizando tareas de diseño desviadas de lo que en sí este trabajo creativo implica. De esta manera por lo general lo que se hace al interior de las instituciones educativas es realizar en corto tiempo acciones simples, muchas de estas sin sentido u orientación estructurada, sin un análisis riguroso de la situación y sin la aplicación de un método de diseño que permita la obtención de soluciones sustentadas y adecuadas, de tal forma que los problemas son corregidos pero no solucionados.

El problema radica en creer que diseñar es un asunto sencillo, en donde de alguna manera se debe de concretar o definir un producto sin apelar a una planeación o a momentos definidos con anterioridad. Esta situación no es exclusiva del contexto educativo, pues se presenta en la gran mayoría de escenarios en donde las personas tienen que crear alternativas de solución a problemas o situaciones previamente identificados.

Las razones de ello pueden variar, pero se sintetizan en los siguientes tres aspectos:

1. Desconocimiento por parte de los docentes sobre lo que es el diseño y sobre lo que implica diseñar haciendo uso de un proceso o de un método adecuado para ello. Al respecto, es evidente que cuando se trata de diseñar, existe la tendencia a que el docente considere que se trata de la realización de una

acción simple, con la que espera generar algún efecto. Para ello acude a su saber momentáneo, producto en alto porcentaje de su experiencia profesional. De esta manera pocas veces se da a la tarea de planificar un proceso o de emplear como guía un método de diseño. Como tal su labor la realiza con prontitud, desconociendo o incluso desatendiendo posibles consecuencias.

2. Se considera que el diseño de estrategias o de soluciones pedagógicas hace parte de las capacidades o competencias que deben ser del dominio de un profesional de la educación, no obstante en las instituciones educativas no se facilitan las condiciones óptimas para que los docentes realicen esta labor.

Aunque sobre las capacidades y competencias que deben ser del dominio del docente ya se ha dicho bastante, este es un tema que no está del todo definido, sobre todo cuando se ha podido reconocer que las situaciones educativas son las que determinan las acciones de los docentes, en cuyo caso se espera que mínimamente la importancia de su labor esté asociada al dominio de estrategias efectivas de enseñanza y de las directrices necesarias para el buen funcionamiento de su clase.

En la actualidad las problemáticas escolares que debe afrontar un profesional de la educación son más complejas, por tal razón la solución de problemas a través del diseño de alternativas surge como una capacidad que todo docente debe tener y llevar a la práctica en lo posible con buen dominio. A pesar de ello en los colegios el diseño pedagógico no es un asunto prioritario, pues allí difícilmente se dispone de condiciones adecuadas para que los docentes de forma colectiva o individual procedan a diseñar alternativas de solución a los problemas educativos que se presentan. Como tal la labor del diseño no hace parte del trabajo de planeación o de proyección que corresponde a docentes y directivos.

3. En el marco de la formación inicial o permanente de los docentes, no se le da importancia al diseño pedagógico, sobresaliendo en estos espacios de intercambio académico el estudio de referentes teóricos, muchos de estos desactualizados y aislados de la realidad escolar. De esta manera se pierde la posibilidad de que los docentes capacitados de forma metódica, apliquen o hagan uso de los saberes teóricos aprendidos en escenarios formales o informales, como fundamento para diseñar propuestas a partir del reconocimiento de problemas o necesidades reales. Pareciera con ello que desde los mismos escenarios de formación se induzca a que el dominio de los saberes pedagógicos por parte de los docentes deba ser solamente discursivo, desatendiendo la importancia de la aplicación de saberes y de las posibilidades de creación que todo docente posee.

Los aspectos aquí mencionados pueden ser una causa más del fracaso de acciones escolares y del desarrollo adecuado de proyectos educativos. De igual manera el hecho que el docente no elabore sus propias producciones, le otorga el perjuicio de una constante dependencia profesional, de tal forma que si puede ser el autor creativo de sus producciones, estaría en capacidad de mostrarlas, defenderlas y mejorarlas.

Un ejemplo de lo aquí citado fue lo ocurrido a finales de los noventa con la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales, los cuales requirieron en su momento de una organización y liderazgo administrativo, como también de un trabajo pedagógico colectivo. Sin embargo no todas las instituciones educativas siguieron las instrucciones de los entes dinamizadores del diseño de estos proyectos, permitiendo incluso que agentes externos a la institución fueran los encargados de desarrollar dicho trabajo. Como consecuencia de ello, en los colegios no hubo una apropiación de dicho proyecto educativo por parte de los docentes ni de los directivos, y como tal estas propuestas en la actualidad en varias instituciones educativas no son consideradas como un referente de orientación para definir las acciones pedagógicas.

Con ello las buenas intenciones pedagógicas que traen consigo estos proyectos educativos, de alguna manera se desvanecen cuando se realizan con la intención de cumplir con metas políticas o administrativas y no para mejorar o actualizar las condiciones de un sistema educativo que bastante lo requiere. Como tal, la falta de escenarios para que los docentes diseñen opciones pedagógicas no permite que se puedan obtener los resultados esperados. Estos escenarios creativos además de que sean reconocidos institucionalmente, también requieren de la formalización de los espacios para la reflexión y la discusión sobre lo que implica abordar un proceso de diseño y sobre la manera para liderar y organizar dicho proceso.

En seguida entramos en materia definiendo en primera instancia lo que es el diseño y lo que es la creatividad. Posteriormente con el fin de comprender el sentido de la labor de un diseño pedagógico se presenta un modelo sencillo sobre el proceso de diseño constituido por cinco etapas básicas, con el cual se puede establecer una relación entre lo académico y lo creativo de tal manera que se genere una solución pedagógica.

## Diseño y Creatividad

### ► El diseño

La concepción de diseño se puede entender como un método que permite crear y transformar la realidad, como una herramienta para aprender a pensar con la que se promueve el desarrollo cognitivo y como un medio para orientar y estimular la creatividad. En sí, la acción de diseñar hace parte de la naturaleza humana y se encuentra presente en todo campo del conocimiento como un elemento de apoyo que promueve la creación y la transformación de las condiciones existentes. Por tal razón, se reconoce al diseño como una actividad cognitiva en la cual, quien diseña, analiza una situación, organiza sus ideas y establece relaciones entre informaciones de orden teórico y práctico con el fin de resolver una situación problemática que surge de las necesidades humanas.

En la mirada que hace sobre el diseño Bachelard (2004), este es considerado como una región epistemológica en donde lo teórico se transforma en materialidad, haciendo las veces de un operador que transforma la abstracción en concreción. De esta manera, reconocemos que el sentido de la transformación que plantea el autor, corresponde al proceso de materialización de las ideas concebidas como alternativas de solución a las situaciones problémicas reconocidas por quien diseña. Se trata por lo tanto de exteriorizar las ideas y verlas constituidas a través de su materialización física.

La historia del ser humano muestra que esta especie siempre ha creado cosas, y que el deseo de diseñar es inherente a su condición, por lo que diseñar no es algo que requiera de habilidades especiales. Es decir, toda persona tiene las condiciones mínimas requeridas para emprender acciones de diseño sin importar la complejidad de las circunstancias. Por tal motivo el hombre diseña en todas sus etapas de su vida y en todos los momentos que requiera hacerlo, desde luego acorde con las limitaciones, saberes y capacidades que bien tenga a su alcance.

A través del diseño se ponen de manifiesto las ideas antes para que se evalúe su conveniencia como alternativa de solución a un problema previamente identificado. El diseño entonces es un escenario para la integración de información, en donde cada producto refleja el estado de desarrollo del diseño, o el nivel y conjunción de conocimientos considerados en su creación provenientes de todas las ciencias y disciplinas en mayor o menor grado. Tal condición le proporciona al diseño un carácter disciplinario, que permite diferenciarlo como una metodología para la solución de problemas específicos del entorno material.

En general, podríamos ratificar, como lo hace Perkins (1985), que un diseño es una estructura adaptada a un propósito. De igual manera reconocemos que se trata de un proceso que tiene en su estructura un carácter proyectual como también sistémico, lo que le otorga un valor formativo que le confiere a las personas un desarrollo en sus capacidades para imaginar circunstancias, como también de integración y relación de saberes.

Como tal, el diseño está presente en todos los campos de acción humana en donde se requiere de alguna intervención creativa, por lo que los resultados del diseño pueden ser productos tangibles o intangibles. Además, es importante reconocer que a través del diseño no sólo se obtienen objetos, sino también estrategias, procesos, o sistemas, los cuales tienen en común, que surgen a partir del planteamiento de un problema y se concretan mediante el uso de un método.

Por lo tanto, así como existe el diseño industrial cuyo fin es el desarrollo de la industria o el publicitario que sirve para definir estrategias de mercadeo de productos, para el campo de la educación podríamos decir que existe el diseño pedagógico, en cuyo caso su fin estaría en mejorar las condiciones educativas de un grupo social a través de estrategias o proyectos educativos, mediante la creación de actividades escolares, material didáctico, instrumentos de evaluación, guías de aprendizaje, textos escolares, y demás productos tangibles o intangibles, que deben ser fundamentados por un referente pedagógico.

### ► La creatividad

El sentido mismo de la creatividad lo podríamos definir cuando le damos importancia a nuestros propios actos, ya que nuestra condición humana y lo que hacemos en la vida, nos avala para entendernos y sentirnos como seres únicos con la facultad para crear. El origen de ello nos lo explica Ricard (2000) de la siguiente manera:

La especie humana se diferencia así de las demás especies superiores por esa facultad de compensar sus deficiencias biológicas por aditamentos artificiales y para modificar el entorno natural creando un entorno no natural –el ambiente humano- que logra acomodar el medio a sus necesidades. Lo artificial resulta ser como una segunda naturaleza que completa lo que la naturaleza no ha facilitado por la vía natural (p.56).



Desde la postura que presenta el autor, podríamos decir que a los humanos nos correspondió ser creativos por una simple razón, la necesidad de subsistir y de acomodar los entornos naturales de manera favorable a nuestras propias circunstancias y necesidades. Así, la creatividad se convierte entonces en un recurso vital y significativo para el hombre, determinante para su desarrollo en todos los campos que establecen su evolución como especie humana. Como tal, la creatividad está íntimamente ligada a la propia aventura humana. Desde siempre, las cosas que el hombre ha sido capaz de crear han aportado una mejora en su calidad de vida y a la formación de su cultura.

La creatividad no se manifiesta de manera aislada pues tiene una relación íntima con la imaginación y con la proyección en el tiempo. De igual manera es la base fundamental del diseño, de los desarrollos científicos y tecnológicos, de la solución de problemas y de todas aquellas manifestaciones que requieren de esta facultad humana. Por lo tanto la creatividad reside en el individuo, en sus circunstancias y en su contacto con los hombres y con la cultura, en donde el hombre atesora creencias, tradiciones, experiencias que son esenciales para su actividad creadora.

Por su parte el proceso creativo implica transformación, tanto del medio como del individuo, en el que se anota lo que se aprende y las habilidades para abordar y solucionar los problemas de manera diferente. De esta manera cuando surgen necesidades se tiende a una actividad reflexiva, se desarrollan habilidades que enfrentan nuevas situaciones y se transforma la personalidad, es decir, se pone al descubierto el pensamiento creativo, que desde luego no se trata de una manifestación rígida, sino que depende para su desarrollo de nuevas posibilidades de transformación y de circunstancias específicas.

Por lo general en el contexto educativo la creatividad es desarrollada en los escenarios donde se promueve la producción artística, en donde de igual manera se identifica con mayor razón su utilidad. Esta situación concibe a los artistas como personas que son más creativas que aquellas que no tienen relación alguna con el arte, enfoque poco acertado según lo dicho anteriormente. Como tal la mirada que se tiene desde el arte sobre la creatividad ha hecho posible que se realicen aportes significativos, tales como los principios del desarrollo de la capacidad creadora, cuyo sentido se relaciona con la flexibilidad del pensamiento o la fluidez de las ideas, o con la aptitud de concebir ideas nuevas o de ver otro tipo de relaciones entre las cosas, indicando una manera de pensamiento que puede ser distinto al de los demás. Esta distinción resulta ser fundamental cuando se habla de creatividad.

La creatividad como tal está presente en todo campo del conocimiento y no personifica exclusividad alguna. La evidencia de su importancia estaría revelada a partir de la capacidad de las personas al momento de dar solución a los problemas que se le presentan. Digámoslo así, la persona creativa es la que interpreta adecuadamente una situación para plantear alternativas apropiadas a las condiciones del entorno. Para ello requiere del dominio de saberes, pues la creatividad no es un acto mágico, sino que es el resultado del dominio de un conocimiento previo. Es decir, una persona no puede ser altamente creativa sino dispone de los recursos cognitivos que le permiten actuar creativamente, como también de la trayectoria de vida que le permite adquirir la experiencia y la autonomía suficiente para afrontar retos. Esto significa que mientras más oportunidades para conocer tengan las personas, es posible que su nivel de desarrollo creativo sea más efectivo, en ese sentido, si no se facilitan las condiciones para que las personas con alto nivel intelectual desarrollen acciones creativas, ese dominio cognitivo es útil tan solo en el contexto donde fue adquirido.

Para hacer realidad el desarrollo práctico de la creatividad en las instituciones educativas, se requiere que se conforme un ambiente adecuado, en donde se perciba una relación armónica de las personas y además que se disponga de recursos espaciales, temporales, y metodológicos, al igual que de los medios apropiados para el manejo de la información y de los conocimientos técnicos, científicos y tecnológicos que determinan las acciones para la solución de problemas.

Tanto el diseño como la creatividad son saberes esenciales que deben ser del dominio de las personas talentosas en todas las áreas del conocimiento. Considerando entonces la relación íntima que puede existir entre estas dos áreas, se precisa también una correlación entre las acciones que definen sus posibilidades de desarrollo, por lo que en la práctica no se lleva a cabo acciones de diseño sin la definición de acciones organizadas de forma coherente a partir de iniciativas creativas.

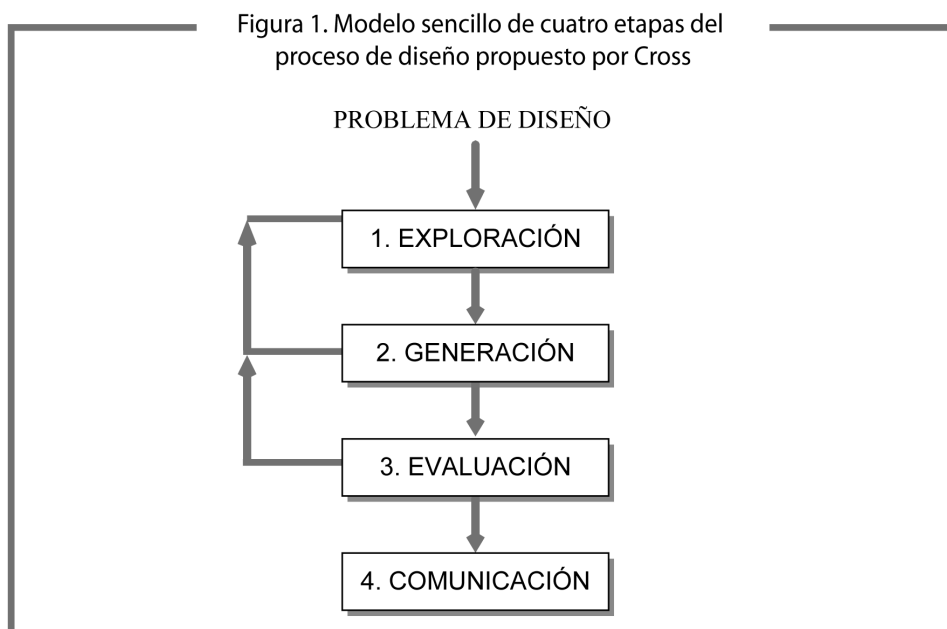
Considerando que para crear se necesita conocer, en el caso del diseño pedagógico, la persona que estaría en condición de diseñar es el docente, quien conoce, domina y lleva a la práctica el discurso pedagógico, razón por la cual está en capacidad de elaborar diversos productos de orden pedagógico. Bajo esta condición no se podría esperar menos de un profesional de la educación, quien sin importar si su formación inicial es de una disciplina distinta a la pedagógica, debe entender que su labor no puede limitarse exclusivamente a la transmisión de conocimientos sino que también le corresponde estar atento al surgimiento de las problemáticas educativas para asumir el compromiso de resolverlos.

Como tal, la solución de problemas, el diseño de productos, la investigación, la puesta en escena de la capacidad creativa, y otras virtudes son reconocidas como parte del grupo de las competencias que hacen parte del perfil y dominio de todo profesional.

## El Proceso de Diseño

Reconocemos en primera instancia que un proceso de diseño está constituido por un conjunto de fases sucesivas con las que, de manera organizada, se orientan las acciones que permiten concretar una idea. Para ello, el diseñador cuenta con diversos métodos, a los que puede recurrir según sea su campo de acción. Sin embargo Cross (2001) reconoce que hay algunas actividades esenciales que todo diseñador realiza, las cuales surgen a razón de la formulación o el reconocimiento de un problema. Estas actividades son la exploración, la generación, la evaluación y la comunicación, las cuales constituyen un modelo sencillo de cuatro etapas del proceso que puede ser utilizado para el desarrollo de un diseño pedagógico.

Este sencillo modelo se muestra en el siguiente diagrama.



En la etapa de evaluación se establecen las pautas para realizar una retroalimentación a las dos etapas anteriores, de tal manera que la evaluación es una acción permanente durante todo el desarrollo del proceso de diseño. A continuación entonces se presentan las características de cada una de las etapas de este modelo.

### ► Exploración

La exploración es una acción básica de un proceso investigativo que tiene como fin la comprensión de un fenómeno o suceso. En el caso del proceso de diseño, esta se da al inicio pues generalmente el diseñador debe abordar un problema medianamente estructurado en busca de una solución bien definida. El propósito de esta etapa es la comprensión total de la situación problémica presentada, de tal manera que el diseñador logra identificar algunos elementos útiles para emprender su labor creativa en busca de la solución más adecuada. Las dificultades del diseñador en este caso son entender el problema y encontrar una solución.

En el proceso de diseño estos dos aspectos, problema y solución, son complementarios y se desarrollan simultáneamente. Es decir, cuando el diseñador formula inicialmente algunas propuestas, mediante una lluvia de ideas, pone de manifiesto su nivel de comprensión del problema de diseño y precisa cómo podrían ser en realidad las soluciones más apropiadas. Esto es necesario ya que por lo general no existe una forma de encontrar de manera directa una solución óptima tan solo con la información proporcionada en el planteamiento del diseño.

De esta manera el diseñador reconoce que un problema de diseño no tiene una única respuesta, por lo que debe darse a la tarea de presentar más de una alternativa de solución para configurar de manera efectiva la más ajustada a las características del problema de diseño. Así por ejemplo, un arquitecto no configura de una vez la idea de la casa que va a diseñar, pues esboza sus ideas en bocetos para acercarse cada vez más a una propuesta final.

En el caso del diseño pedagógico, esta exploración requiere para la comprensión de las características del problema de una buena fundamentación académica en las ramas de la pedagogía que permitan entender dicha situación. Si el asunto del problema es el diseño de una propuesta curricular bajo unas características específicas, el diseñador debe conocer sobre teoría curricular, no solo para entender el problema sino para establecer algunas pautas para emprender el diseño solicitado. Lo mismo ocurriría en el caso del diseño de instrumentos de evaluación de competencias, en donde el diseñador pedagógico además de saber sobre teoría de la evaluación de aprendizajes, también debe tener algunos

referentes conceptuales sobre el desarrollo de competencias y sus formas de evaluación. Asimismo surgen las propuestas pedagógicas, argumentadas desde los distintos referentes teóricos y prácticos, mediados por el conocimiento y la experiencia de los docentes. De tal manera, que si por alguna circunstancia se carece del saber, por lo menos hay que estar dispuesto a estudiarlos rigurosamente antes de dar alguna solución definitiva.

En síntesis, explorar un problema de diseño pedagógico es meterse dentro de éste para comprenderlo y asociarlo con los fundamentos teóricos que permitan proceder a encontrar posibles soluciones.

### ► Generación

Esta es la etapa en la cual el diseñador concreta la opción final de su propuesta de solución al problema de diseño. Generar es sinónimo de crear, de producir, de inventar, de dar vida a las ideas que previamente han sido imaginadas como consecuencia de la interpretación del problema de diseño. Se trata de un asunto misterioso para los diseñadores, casi que mágico y sublime, para el que se recurre a todo el potencial creativo.

Con lo anterior se pone de manifiesto, no solo el nivel de comprensión del problema, sino también, el dominio de saberes que tiene el diseñador, de tal manera que su propuesta tiene la característica de ser original, bien sea porque es completamente nueva, o porque se trata de la modificación de alguna que ya fue realizada. No obstante, esta última opción, no siempre es la mejor para todos los casos del contexto educativo, pues cada uno de estos tiende a ser particular y depende de las condiciones de un contexto o grupo social, por lo que las soluciones diseñadas para otros espacios no siempre funcionan igual en otros que tienen características similares.

La generación en el diseño pedagógico se evidencia cuando los docentes materializan sus ideas, bien sea a manera de instrumentos, proyectos, textos, estrategias o actividades escolares, y están listas para ser utilizadas o implementadas, previo momento evaluativo. En esta etapa se obtiene el insumo que es considerado listo para ser utilizado y del cual el docente puede asegurar que se trata de la mejor solución, luego de la selección previa de varias propuestas. Con ello también estará en capacidad de argumentar académicamente y bajo principios pedagógicos, la razón, función y sentido del material diseñado. Asimismo deberá establecer el vínculo del problema que inspiró el diseño con la solución presentada, determinando su pertinencia y funcionalidad.

## ► Evaluación

Uno de los fines de esta etapa es la verificación o evaluación de las propuestas de diseño antes de decidir sobre la versión final que será materializada. Aquí se reconocen posibles problemas o dificultades que no fueron previstos en el momento del diseño para ser corregidos antes de su producción. Esta etapa es importante en el campo industrial, en donde la razón principal para que el proceso de diseño esté separado del proceso de fabricación es que las propuestas de nuevos artefactos puedan verificarse antes de enviarlas a producción, es decir, se trata de un intento de prever errores posibles y asegurar que el diseño final pueda trabajarse.

Suele suceder que durante el proceso del diseño queden algunos cabos sueltos, que surgen cuando se pone en funcionamiento el producto diseñado, con ello se cuenta con una opción anticipada para corregir los errores que surgen de manera inesperada. Asimismo se logra identificar el beneficio de los insumos y recursos utilizados en el diseño, los cuales no siempre están bajo el control del diseñador.

Aún cuando surjan inconvenientes, las pruebas anticipadas son una característica común del proceso de diseño, siendo ello un momento clave para mejorar lo que ya se considera definitivo. Queda claro que en materia de diseño no siempre se tiene la última palabra, y mucho más si se trata del diseño pedagógico, ya que las condiciones de una generación a otra, o de un tiempo a otro, e incluso, de un espacio geográfico a otro, varían superficial o sustancialmente según el caso. Esto mismo también puede suceder con la validez o no de una postura académica o teórica que es utilizada en el diseño de una solución pedagógica.

La evaluación de los diseños pedagógicos se puede llevar a cabo a través de la observación con grupos piloto en donde se determina el grado de funcionalidad y utilidad de los productos diseñados, o mediante la revisión a cargo de expertos en las temáticas constitutivas de las producciones pedagógicas, de tal manera que se pueda realizar las correcciones sugeridas antes de su desarrollo práctico, se establece una comunidad académica de apoyo y se obtiene la certeza de lo que se diseña.

Por su parte las estrategias evaluativas pueden ser implementadas en los momentos de exploración y de comunicación del diseño, pues de alguna manera se trata de un asunto permanente. Con ello se advierten errores que pueden ser corregidos de forma inmediata, incluyendo el primer y último momento del proceso de diseño, pues de hecho si la exploración es deficiente, la generación del diseño será igual y la comunicación del mismo llevará consigo estos errores.

## ► Comunicación

La actividad principal del diseño corresponde a la producción de la descripción final del elemento diseñado, la cual debe ser comprensible para quien deba conocerlo. En el caso de un diseño arquitectónico, o en uno industrial, los insumos de comunicación son los planos con las indicaciones y cálculos precisos de lo que se va a construir.

Para el caso de los diseños pedagógicos, los medios de comunicación de las propuestas son los documentos (de trabajo o finalizados), en los que se detalla el desarrollo y contenido de la propuesta, esto para el caso de los proyectos educativos y de las propuestas curriculares, como también para las actividades y textos escolares, entre otros diseños que no propiamente son palpables.

De igual manera, cuando se trata de diseños concretos, tales como ambientes físicos de aprendizaje, material didáctico, muebles especiales, entre otros, los planos y maquetas son el medio de comunicación más eficaz del diseño final.

## Observaciones Finales

En este documento se propone que el docente sea un diseñador pedagógico, y que esta función no se perciba como un asunto adicional a las responsabilidades que le corresponde asumir como profesional de la educación. En ese sentido, el asunto de crear productos de orden pedagógico tiene como referente el paradigma crítico reflexivo, caracterizado por lo siguientes aspectos:

- El paradigma crítico-reflexivo, parte del hecho de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos.
- En este paradigma se reconoce que el docente interactúa en un medio social no estático ni lineal, en cuya dinámica intervienen los factores internos (personales), y los externos (del contexto). Así, dentro de ese entorno complejo y cambiante, el profesor se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o del uso de un procedimiento, ni mediante recetas preestablecidas.

- Desde allí se asume la idea del profesor como investigador y reformador de su práctica y de su contexto. En ese sentido los centros educativos se transforman en centros de desarrollo profesional del docente, donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en un escenario adecuado para la elaboración y experimentación, y la transformación asumida de la práctica.
- La perspectiva reflexiva surge de lo propuesto por Schön (1992) sobre la formación de profesionales reflexivos. El concepto de profesional reflexivo, base de su propuesta, reconoce la riqueza que encierran las prácticas, en donde la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción. Se trata de un proceso mediante el cual el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, resolviendo sobre problemas específicos.
- Lo opuesto a este paradigma se ve reflejado en el modelo de formación técnico, en donde hay un nivel de escepticismo con respecto a la capacidad de los docentes para ejercer el liderazgo en los procesos de cambio. Los roles que debe cumplir el docente se reducen sustancialmente a administrar y realizar lo que otros han concebido y producido. Esta reducción conduce de manera progresiva a la descalificación y a la pérdida de autonomía del profesor.

Tener la capacidad de crear a través del diseño pedagógico otorga a los docentes un reconocimiento académico y profesional y un alto nivel de autonomía y liderazgo gracias al reconocimiento que se hace de su labor. Así se promueve el cambio en las dinámicas escolares y se abren espacios para la reflexión y la discusión crítica, de tal manera que el trabajo docente se vuelve atractivo y deja de ser repetitivo y monótono.

Lamentablemente la cuestión de diseñar, de crear, de resolver problemas reales e incluso de investigar, no es un asunto que se trate ni se enseñe a fondo en los escenarios de formación docente. Por tal razón la persona que asume el reto resulta siendo autodidacta, pues al mismo tiempo en que aborda este tipo de proyectos de igual manera aprende a hacerlo. En ese sentido se requiere que los docentes tengan disponibilidad para asumir retos y que estén en capacidad para aprender de forma permanente. Por lo menos esto último, sí debería ser parte de los escenarios de formación, tanto inicial como permanente de los docentes.

Por último, alrededor del diseño pedagógico necesariamente se pasa del dominio discursivo a la aplicación de saberes pedagógicos, desde las exigencias de una problemática real. Está también lo metódico del proceso de diseño, como también las capacidades creativas de los docentes. Con ello se busca que el docente sea mucho más dinámico y propositivo, autónomo y responsable, es decir que se asuma como un profesional de la educación.



## Referencias

- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cross, N. (2001). *Métodos de diseño. Estrategias para el diseño de productos*. México D.F: Limusa S.A.
- Perkins, D. (1985). *Conocimiento como diseño*. Bogotá: Facultad de Psicología Universidad Javeriana.
- Ricard, A. (2000). *La aventura creativa. Las raíces del diseño*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.



# *Tercera parte*

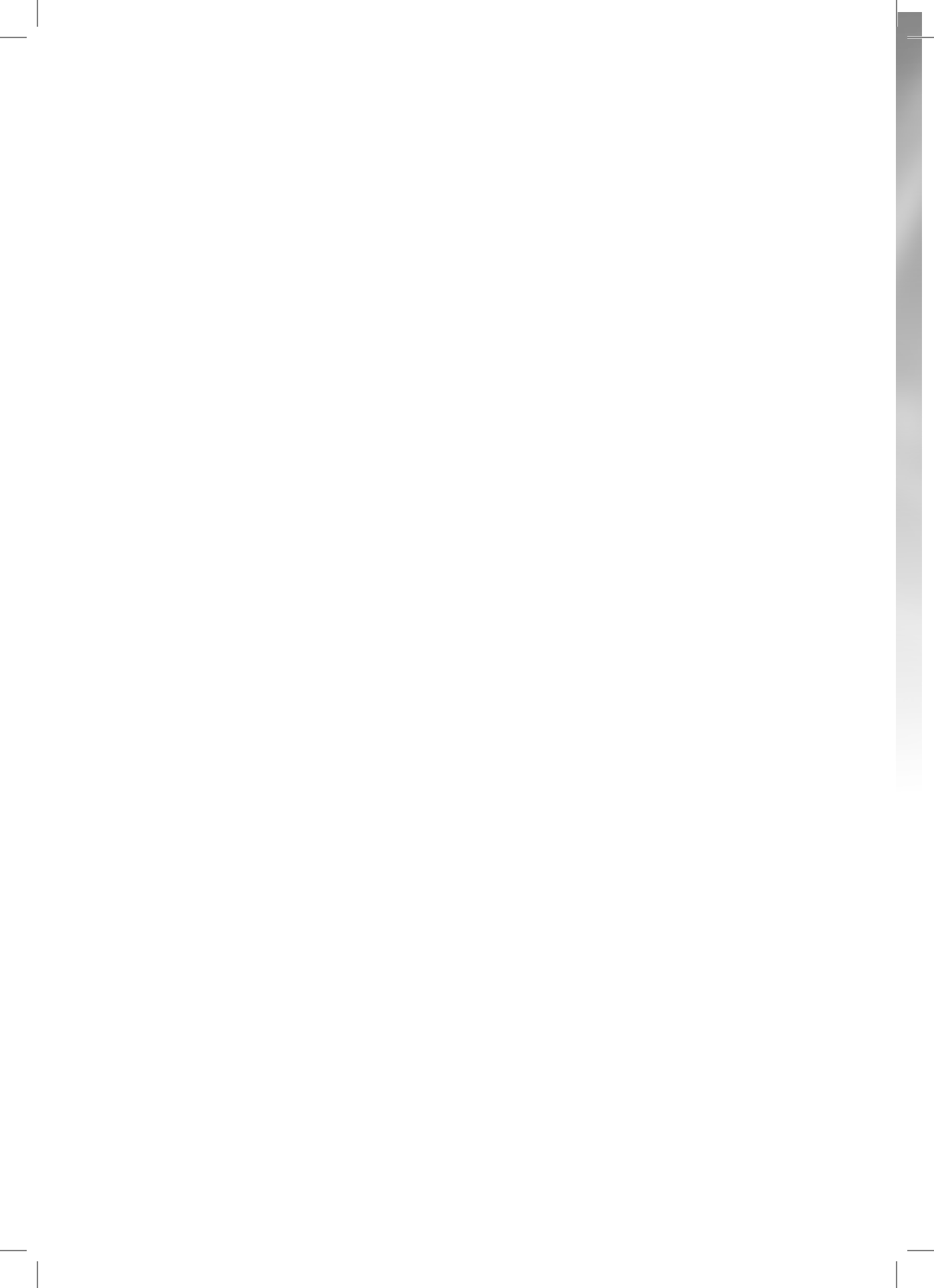
---

## *Virtualidad: posibilidades para la práctica pedagógica*

Capítulo 10. Gestión de lo virtual en instituciones educativas: fundamentos y retos.  
*Jaime Alejandro Rodríguez.*

Capítulo 11. Educación de la infancia, hipermediaciones y pedagogía de la presencia.  
*Juan Carlos Amador Baquiro.*

Capítulo 12. Emergencia de conocimiento en las prácticas educativas mediadas por TIC.  
*Luis Enrique Quiroga Sichacá; Luz Adriana Albornoz Rodríguez*



# *Gestión de lo virtual en instituciones educativas: fundamentos y retos*

*Jaime Alejandro Rodríguez*

*Pontificia Universidad Javeriana  
Colombia*

Parafraseando a J. D. Bolter (2000) podemos afirmar que las instituciones educativas de variado orden se encuentran hoy abocadas a su *re-mediación*, es decir, a considerar una revisión de sus distintas dimensiones institucionales en busca de la mejor manera de incorporar los avances técnicos y las lógicas culturales y expresivas nacidas del creciente y extendido uso de los llamados nuevos repertorios tecnológicos. La relevancia de la cultura digital y del uso preponderante de los nuevos repertorios tecnológicos (computadores, Internet, dispositivos móviles, redes sociales, etc.) son una realidad social y cultural irreversible que exige a la vez conocer sus desarrollos, estar atentos críticamente a sus nuevos protocolos y capitalizar las oportunidades que se presentan para mejorar tanto la oferta académica como la actividad docente. Esa atención a las nuevas realidades sociotécnicas y su remediación institucional es lo que hemos querido llamar aquí: *Gestión de lo virtual*.

Una gestión de lo virtual exige afrontar integralmente varias dimensiones del quehacer educativo para que se pueda dar una implementación exitosa. “Virtualizar” los procesos académicos exige no sólo transformar el qué hacer y el qué decir tradicionales de la institución donde se desarrolla el proyecto, sino la toma de decisiones en aspectos estratégicos, pedagógicos, culturales y técnicos, así como toda una acción investigativa que permita asumir plenamente la transformación. Igualmente no pueden perderse de vista las dimensiones de la calidad de los nuevos procesos y el trabajo en red (alianza con otras instituciones) que garantice un desarrollo exitoso del nuevo paradigma.

Un aspecto que debe tenerse en cuenta a la hora de definir acciones que faciliten el ingreso del paradigma virtual en la educación es el planeamiento de un escenario deseable y a la vez viable frente al cual las condiciones actuales deben movilizarse. El establecimiento de ese escenario será la referencia frente a la cual debe examinarse cada una de las dimensiones que exige una adecuada gestión de lo virtual. Por lo tanto, la pregunta general a la que se debe responder como resultado del diagnóstico es: ¿Qué transformaciones son necesarias desde la situación actual para alcanzar el escenario planteado como deseable-viable en cada una de las dimensiones?

### **A modo de fundamentación: gestionando lo virtual en escenarios educativos**

Lo primero que propongo es aclarar el término “virtual”. Acudo básicamente a la concepción que Pierre Levy (1999), autor francés, ha desarrollado para poder entender lo virtual más allá del uso “periodístico” del término, un tema que tiene que ver con la esencia del ser humano. Lo primero que no se considera lo virtual es lo falso o solamente lo novedoso o solamente lo técnico, sino más bien una forma de potenciar la voluntad creativa y el mecanismo para explotar las facultades con las que el hombre ha contado siempre a la hora de simbolizar. La idea del ser humano como un animal simbólico y que por tanto articula y busca potenciar las facultades especiales que tiene de imaginación, de actuación y del lenguaje mismo, es lo que realmente constituiría la idea de lo virtual. Lo virtual en este sentido tiene una forma actual de expresarse en lo tecnológico y más específicamente lo tecnológico relacionado con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, verdaderos artefactos que desarrollan esa posibilidad de expresión simbólica que determina y caracteriza al ser humano.

Ahora, desde ese punto de vista la educación virtual es una potenciación creativa del lenguaje, una potenciación creativa del quehacer pedagógico y por tanto el

hecho de que las nuevas tecnologías estén vinculadas a lo virtual es simplemente accidental, es una forma de actualizar lo que realmente esperaríamos de una virtualización de la educación. En el ámbito institucional existen por lo menos tres justificaciones o tres maneras de pensar el por qué virtualizar la educación: la primera razón es la idea de que el texto hoy por hoy, gracias precisamente a la posibilidad que ofrecen las nuevas tecnologías, ha explotado, ha desarrollado unas posibilidades inesperadas, reinventa la gratuidad de la lectura a través del multimedia interactivo y a través de las escrituras hipertextuales, desarrolla unas posibilidades muy grandes si lo consideramos más allá del libro; el libro sigue siendo obviamente un dispositivo y una base muy importante de la educación, pero el texto ya no se acomoda solamente al libro y exige otros formatos. Desde ese punto de vista si la escritura y la lectura son la base de la formación educativa, lo virtual sería realmente una reinención de esa escritura, y eso, como educadores, nos compromete con las posibilidades de concretar en los escenarios particulares las reinenciones de la escritura.

Un segundo aspecto que justifica hablar de una virtualización de la educación es la idea de que estamos frente a un potencial muy grande de colectividad, de relación de colectivos inteligentes (aquí también vuelvo a utilizar los conceptos de Pierre Levy). La institución educativa es un escenario privilegiado para esta conectividad de los colectivos inteligentes. La tradición de la red de investigación académica se ve hoy favorecida y por tanto potenciada y virtualizada creativamente por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Hay aún otra razón que considero importante y es entender que también la institución educativa, en su rol de empresa o de organización empresarial, se favorece con el uso de estas nuevas tecnologías; por ese uso creativo que caracterizaría lo virtual, porque le permite superar esas coordenadas espacio temporales que en modelos tradicionales de gestión no es posible. Hoy podemos afirmar que las fronteras y las limitantes del espacio y el tiempo están muy favorecidas, están divididas en un sentido positivo para que la gestión también en la institución educativa se vea favorecida por lo virtual. Estas serían tres razones para hablar de una virtualización de la educación.

Pero la gestión de lo virtual implica por lo menos dos aspectos base que quisiera destacar en primer lugar: la dimensión de lo técnico, en el sentido de garantizar una cultura y un soporte que permita realmente el uso apropiado de las nuevas tecnologías, pero también un aspecto cultural. Definitivamente el punto clave, el cuello de botella a superar es la posibilidad de hablar de una nueva cultura, de un nuevo paradigma tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y en las relaciones académicas que habría que atender como parte de la misión y la gestión de lo virtual. Apropiación de lo técnico e integración de esa apropiación, de ese nuevo

paradigma a la cadena tradicional del valor pedagógico y académico que ha desarrollado la institución.

Pero, de otro lado, es importante hablar de dos aspectos que están llamados a ser reconfigurados por las instituciones educativas que afrontan la posibilidad de lo virtual y es la reconsideración de la oferta y de la demanda misma del servicio. En cuanto a la oferta, propondría un ejercicio sencillo y es tratar de visualizar de qué manera, una vez que el mensaje de lo virtual llega a la comunidad y a la sociedad, esa sociedad imagina que es esa oferta basada en lo virtual y en la mediación tecnológica. Lo primero que un posible usuario de esta oferta piensa es qué calidad de contenidos y qué tipo de ambientes de aprendizaje ofrece la institución, es decir, cómo se reconfiguran contenidos y ambientes pedagógicos, qué capacidad tecnológica, qué soporte tecnológico se tienen para garantizar la fluidez de esa oferta y qué docencia, qué reconfiguración de la docencia se hace presente, ya no solamente es el listado de profesores que tendría la institución, no solamente eso, sino la manera como esa docencia se dinamiza, como esa docencia se desarrolla.

No obstante también habría un deber y una oportunidad frente a la demanda: reconfigurar la demanda que se abre ante estas nuevas posibilidades de lo virtual, buscar la manera de garantizar los aspectos y condiciones de aprendizaje, dada la oferta. La cadena esencial de la educación empiece a promover ciertos valores y ciertas habilidades y destrezas y se hace importante entonces ubicar el rol particular que cada nivel educativo tiene en la consolidación de las nuevas competencias requeridas para que quienes demandan una educación virtual las vayan alcanzando. Es ese orden de ideas, al nivel básico le corresponde asegurar que quienes lleguen a la universidad, lleguen ya con ciertas condiciones de aprendizaje, de las cuales destaco al menos tres. Obviamente el aspecto tecnológico para acceder a lo que es la mediación propia de las nuevas tecnologías, pero también otras condiciones de aprendizaje como el aprendizaje autónomo y colaborativo que son dos de las condiciones posiblemente más sensibles a la eficacia del nuevo sistema de aprendizaje. Estas tres condiciones no son favorecidas explícitamente en los sistemas tradicionales de enseñanza y no favorecen el crecimiento de competencias de la cadena, lo que obliga a pensar la manera de reconfigurar los roles de cada nivel educativo si queremos realmente hacer una oferta nueva y eficaz.

La gestión de lo virtual entonces debe desarrollar estas dimensiones básicas: una adecuada apropiación tecno-cultural de las nuevas tecnológicas y una reconfiguración de la oferta y de la demanda antes de afrontar las otras ocho dimensiones prácticas, mencionadas arriba. Pero hay además otra exigencia vital. Si no hay una reconfiguración del decir y del hacer académico y pedagógico y



también del aspecto administrativo, las acciones que se desarrollen para realizar lo virtual van a caer en el vacío. Si no hay suficiente contenido, si no hay una disposición de esos contenidos para ser ofrecidos a las mediaciones tecnológicas, si no hay una necesidad sentida de cambiar los modelos pedagógicos y de entrar en la exploración de nuevas posibilidades; si el hacer pedagógico no está dotado, no está requerido o demandado por estas nuevas tecnologías, se va a tener un padecimiento en la gestión de lo virtual. Si los modos tradicionales no se ven exigidos y no hay una reflexión sobre la manera más pertinente, dadas las condiciones, las realidades contundentes que hoy tenemos, pues realmente no va a haber una incorporación efectiva de las nuevas tecnologías en ese quehacer pedagógico. Es ahí cuando aparece una condición básica que obviamente todas las instituciones deben empezar a desarrollar, no sólo en el aspecto académico sino también en el administrativo, una disposición de la administración para garantizar y facilitar esa interpelación eficaz que sale de las decisiones que toma la institución a la hora de poner en marcha todo el proceso de integración de las nuevas tecnologías.

Ahora, puede que la institución ponga en marcha un desarrollo académico enfocado a una apropiación adecuada, pero si no hay suficientes contenidos, si no tenemos qué decir, ya sea desde la tradición oral del sabio o desde la más moderna del autor de materiales escritos o incorporando esta posibilidad nueva de la interactividad, pues realmente cualquier esfuerzo de integración al paradigma virtual caería en el vacío. No se trata sólo de forma. Cuando no hay contenidos o contenidos dispuestos a la modificación y apropiación del nuevo modelo, pues se puede llegar a crear frustraciones. En el decir pedagógico aparece la misma situación. En este caso, el decir pedagógico básicamente se manifiesta como las metodologías y estrategias que buscan siempre una eficiencia en la comunicación del conocimiento, una eficiencia y una pertinencia.

Estas dimensiones básicas son importantes en todo proceso de gestión de lo virtual y es realmente a partir de ahí desde donde uno podría empezar a mirar qué otras dimensiones se pueden ir abordando. La idea es que estas dimensiones enunciadas arriba sean asumidas integralmente. Si dejamos sueltas algunas de estas dimensiones es muy posible que el modelo empiece a fallar, que el modelo empiece a romper expectativas, que el modelo cree frustraciones.

## **Dimensión estratégica de la gestión**

La dimensión estratégica es la que permite afrontar a la institución retos contemporáneos tales como la globalización, la internacionalización, la

cooperación internacional, el intercambio de conocimientos de profesores y de estudiantes, es decir, la movilidad, pero no sólo en el sentido físico sino también simbólico, la movilidad específica del saber que hoy es la manera natural que tienen la red y el Internet. Existen también otras exigencias estratégicas que provienen de la sociedad que espera que la educación sea el dispositivo que garantice contar con personas que se adapten a estas condiciones sociales cambiantes y a las nuevas necesidades laborales. Sin embargo, responder demasiado mecánicamente a estas exigencias puede ocasionar una vulnerabilidad no deseable, pues la función cultural de la institución educativa, su independencia, no puede quedar supeditada a una demanda social. Es el caso de la política de créditos académicos en la universidad que busca garantizar un tipo de formaciones profesionales adaptables. El sistema de créditos obliga a pensar cómo flexibilizar el aprendizaje, cómo generar las condiciones de autonomía y de autoformación de los estudiantes, obliga a la universidad a repensarse completamente y por tanto es una demanda social que afecta la tradición educativa. Algo similar puede ocurrir con el impacto de las nuevas tecnologías, que está obligando a repensar la organización y administración de las instituciones educativas, así como sus quehaceres pedagógicos.

Todo ese conjunto de retos hacen que hoy la educación se cuestione su función cultural y social y se pregunte qué hacer ante una sociedad tan cambiante. Habría tres posibilidades de reacción: o ceder a esas presiones sociales en una forma ingenua y oportunista, es decir, atender lo que estrictamente está pidiendo la sociedad olvidando un poco su misión cultural tradicional de autonomía, o resistir ya sea porque no es posible actuar de esa manera o porque simplemente hay una convicción de que se debe mantener el modo tradicional de hacer las cosas, o negociar una resignificación de ese valor social y cultural que la institución educativa ha establecido por años. En este último escenario, la institución educativa es consciente de los retos que imponen realidades contundentes como la globalización y las lógicas de una sociedad de la información, pero se pregunta de qué manera reconfigurar una función cultural que responda a la función social esperada. Esta articulación de los dos espacios sería lo que se considera la dimensión estratégica, la cual se concreta en la necesidad de formular políticas y estrategias claras y satisfacer desde la realidad institucional, la realidad local, de modo que se garantice una respuesta efectiva a las dos funciones. El gran reto de esta dimensión es cómo responder a los cambios sin violentar el estatuto natural de la institución, cómo ajustarse sin traicionar el espíritu educativo, sin traicionar también la forma particular de ser propio de la institución.

Para el caso concreto de la incorporación de las nuevas tecnologías hay un doble movimiento que resulta también estratégico, dado que por un lado empiezan a formularse políticas generales y por otro existe toda una trayectoria particular en las instituciones. Se ofrecen orientaciones y criterios generales y las instituciones

se ven ahora obligadas a adaptarlas. Las condiciones teóricas y administrativas están dadas para un desarrollo de lo virtual, pero ¿cómo implementarlas, como ajustarlas al modo institucional? Se trata de poner en escena toda una estrategia de desarrollo compatible que tenga en cuenta no sólo las resistencias al modelo, sino incluso los conflictos y los escenarios particulares de negociación. Hacia la constitución de ese modelo de desarrollo compatible se deben dirigir todos los esfuerzos de esta dimensión estratégica.

## Dimensión pedagógica

Esta dimensión exige dos aspectos, el primero de los cuales podría derivarse de la dimensión estratégica: la formulación de un modelo pedagógico institucional. El otro en cambio, se enfoca en atender la cotidianidad de los docentes. Una vez comprometidos con el modelo pedagógico establecido por la institución, los profesores necesitan concretarlo en sus ámbitos específicos y es cuando aparece la necesidad de organizar estrategias de acompañamiento que son algo así como técnicas de “traducción” del modelo institucional a las exigencias propias de la disciplina, del nivel de exposición y de otras condiciones concretas del ejercicio docente. Facilitar los recursos, capacitar (en algunos casos re-alfabetizar), discutir la formulación de los modelos de aprendizaje y de instrucción, serían algunas de las tareas que se deben emprender en el marco de esta dimensión pedagógica.

La conformación de un equipo asesor de asuntos pedagógicos es quizá una de las fórmulas más eficaces. Ese equipo asesor debe ser capaz de dialogar permanentemente con el docente para ofrecerle todas las traducciones necesarias, todo el panorama de posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y para ello se hace necesario contar con un enfoque de gestión de innovación, según el cual, al docente se le enfrenta de una manera positiva a la organización de procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales, entendidos como procesos de innovación pedagógica. Desde esta perspectiva podemos entender la innovación como un proceso intencional y planeado, que se sustenta en la teoría y en la reflexión, y que responde a las necesidades de transformación de las prácticas para un mejor logro de los objetivos.

Así, la innovación, si bien está próxima a la práctica, está relacionada con todo el proceso, con perspectivas de globalidad, implicando cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las estrategias desplegadas, en la forma de organizar y vincular cada disciplina con otra. La aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a acciones de formación bajo la concepción de enseñanza flexible, abren diversos frentes de cambio y renovación a considerar:

- Cambios en las concepciones (cómo funciona en aula, definición de los procesos didácticos, identidad del docente).
- Cambios en los recursos básicos: contenidos (materiales), infraestructuras (acceso a redes), uso abierto de estos recursos (manipulables por el profesor, por el alumno).
- Cambios en las prácticas de los profesores y de los alumnos.

El equipo asesor buscará en todo caso acompañar al docente en la construcción de sus escenarios concretos tratando de acomodar lo mejor posible las exigencias del modelo pedagógico a su ámbito particular, de modo que se logren los objetivos previstos desde su nicho pedagógico: competencias y objetivos de formación. La selección de materiales y otros recursos, las dimensiones de interactividad que deberían implementarse, los medios de comunicación más favorables a la actividad, etc. Lo importante de nuevo es que esa asesoría para la gestión de ambientes de aprendizaje y para las condiciones de desempeño de los nuevos roles, tengan un interlocutor flexible, abierto, y que permita más que imponer un modelo nuevo, una clara y transparente interpelación.

Una cuestión clave en la dimensión pedagógica es la reconfiguración de los roles. Lo que antes se garantizaba en forma integral en los ámbitos presenciales ahora necesariamente se fragmenta. Existe de un lado, el autor de los materiales, de otro, el diseñador del ambiente, pero también el tutor que acompaña las actividades de los estudiantes, el evaluador de productos y el experto o consultor. Saber ocupar el lugar, articular los perfiles y garantizar que el proceso se integre en el aprendizaje mismo, son varios de los retos pedagógicos que deben ser garantizados en la implementación de la educación virtual.

## Dimensión cultural

Pero lo pedagógico sin un acompañamiento de lo que yo llamo la dimensión cultural va también a correr el peligro de quedar en el vacío. Existe el riesgo de que los procesos de implementación, sin un adecuado fomento de los nuevos valores, de las ventajas y de las ganancias académicas que implica el nuevo paradigma, generen sólo iniciativas aisladas o acciones a corto plazo que no son deseables. Se hace necesaria entonces lo que algunos autores llaman la reingeniería de la cadena de valor, es decir, toda una estrategia que permita reconocer y expresar los valores agregados que emergen dado lo virtual y dadas las nuevas tecnologías, frente a la actividad tradicional. La pregunta que se hace usualmente un docente confrontado por la novedad es: ¿si yo siempre he trabajado con los estudiantes un

sistema presencial y hasta ahora me ha ido bien, por qué voy a tener que cambiar esa metodología? Actuar sobre la resistencia que naturalmente se da en cualquier proceso de transición y de cambio es una de las claves de la dimensión cultural.

Existen varios factores de resistencia que se hace necesario atender. El primero es la idea de que no existen evidencias reales de la efectividad de los nuevos medios. El segundo es el temor que se produce por el desconocimiento que se genera en la mayoría de los profesores que empiezan a incorporar estos nuevos medios. Un tercer factor es la inconsistencia de los mensajes institucionales: por un lado se anuncia la decisión de afrontar la incorporación de la educación virtual y por otro no se facilitan los recursos para emprender esas tareas. Dentro de los factores de tipo profesional está la evidencia de una situación de desventaja que se da por el hecho de que los estudiantes llegan con unas competencias tecnológicas mucho más fuertes que los profesores. Otro factor es la idea de que las máquinas sustituirán a los profesores, de que la red va a sustituir la escuela. Finalmente, están los factores que responden a las condiciones sociales que pueden ser de tipo generacional (los profesores más jóvenes exponen menos resistencia), de tipo social (los escenarios con más dificultades sociales y económicas se resisten más) y de tipo genérico (las mujeres son menos proclives a incorporar las novedades tecnológicas).

Algunas opciones para lograr el desbloqueo de estas resistencias son: en primer lugar, la capacitación y una buena oferta de programas de formación en nuevos medios, bien estructurados, continuados, que incluyan la posibilidad de dar participación al profesor, incluso en el diseño de sus contenidos. La conformación de espacios institucionalizados, abiertos y participativos de debate (seminarios, conferencias, talleres, cátedras). Son muy importantes los programas de estímulos a profesores, a grupos de investigación y a departamentos que tomen iniciativas claras y de impacto. También resulta importante la creación y el fomento de comunidades de práctica, equipos espontáneos que se encargan de mostrar evidencias de éxito, así como de dar apoyo en el aprendizaje de nuevas prácticas y medios. Finalmente, una estrategia institucional de comunicación consistente con las acciones emprendidas resulta clave, pues no hay nada más desestimulador que la inconsistencia de los mensajes institucionales.

## Dimensión técnica

Con respecto a lo técnico, hay por lo menos tres aspectos que se deben tener en cuenta y que resultan igualmente estratégicos. Un primer aspecto es la decisión sobre la plataforma de la comunidad virtual de aprendizaje; en segundo lugar, la

atención y el desarrollo de soluciones técnicas que vayan surgiendo de la práctica misma del profesor. Es muy importante estar atentos a esas demandas técnicas que si no se observan pueden generar un estancamiento del proceso técnico o una frustración del docente. Y finalmente, como tercer aspecto, la vinculación y articulación de la investigación y de los procesos académicos a la decisión sobre los requerimientos técnicos.

En cuanto a la selección de la plataforma, existen estas posibilidades: acudir a alguna de las ofertas comerciales que hay en el mercado, desarrollar soluciones propias o vincularse a la comunidad de software libre. En la medida de lo posible para la institución, una opción podría ser dejar a libre decisión del profesor la plataforma que utilice, pues así se garantiza una sensación de libertad y de comodidad que puede hacer más fluido su trabajo; sin embargo, esta última decisión puede ser incompatible con políticas institucionales que busquen, por criterios ya sea financieros o pedagógicos, un cierto grado de homogenización.

En cuanto a otras soluciones técnicas la idea de contar con objetos virtuales de aprendizaje es muy importante: los llamados OVA (Objetos Virtuales de Aprendizaje) son elementos que permiten desarrollar aspectos específicos de enseñanza pero que puedan ser utilizados en diversos contextos y que pueden facilitarse a profesores y a ambientes distintos en los que inicialmente fueron originados. Hoy en día tanto a nivel comercial como a nivel de aplicaciones libres, existe oferta para soluciones técnicas tan básicas como la gestión de contenidos, los mapas conceptuales, los sistemas de work flow o trabajo colaborativo, hasta más sofisticadas como las herramientas de tutores automáticos, los laboratorios virtuales, plataformas móviles e incluso toda la disposición de herramientas de autor para la convergencia de los recursos electrónicos multimedia. Al respecto, la llamada web 2.0 marca hoy la tendencia más importante.

El término web 2.0 ha surgido por oposición a la existencia supuesta de una web 1.0 y que, para conectar con lo dicho hasta ahora, habría que identificar con el estado de las posibilidades de Internet entre 1984 y 1999, que es el estado de cosas a partir del cual especularon Ess, Rosemberg y Moulthrop. De hecho, la web 1.0 puede identificarse con las primeras aplicaciones de la web como Altavista, el correo de hotmail, el albergue de páginas gratuitas de GeoCities, la enciclopedia Encarta o el navegador Netscape Navigator 4.7, cuyo lugar toman progresivamente equivalentes «2.0», como Google, GMail, Blogger, Wordpress, Wikipedia y Firefox, respectivamente. A pesar de ello, prácticamente todas las tecnologías que caracterizan esta nueva «versión» de la web, estaban ya presentes con notable anterioridad al 2004 (año que se propone como el punto de quiebre en la web) y, en muchos casos, incluso antes de 1999, sólo que las tecnologías de soporte para el surgimiento de las nuevas aplicaciones no estaban disponibles.

El gran valor de la web 2.0 es que ha reducido efectivamente la distancia entre los que acceden a la web y los que publican en ella información. Mientras que en la web 1.0 sólo se podía acceder con facilidad a la publicación de páginas rudimentarias, actualmente cualquier usuario puede acceder, de forma gratuita, a un gestor de contenidos en la forma de un blog, que se ha convertido en la aplicación por excelencia del fenómeno, publicar imágenes en Flickr e incluso vídeos en YouTube. Además, las barreras tecnológicas y económicas para acceder a soluciones personalizadas de mayor potencia, o para establecer una identidad única y propia en la web prácticamente han desaparecido.

Esto se suma al hecho de que la web se está convirtiendo en la plataforma sobre la que se ejecutan nuestras aplicaciones, cada vez de manera más independiente del sistema operativo del ordenador utilizado, con lo que cambian radicalmente las normas del mercado del software.

Esas tecnologías y el consecuente cambio de actitud que exigen, presentan una multitud de oportunidades. Entre ellas se destaca el concepto de software social, el cual se refiere al uso de la comunicación mediada por ordenador para la formación de comunidades (llamadas redes sociales o comunidades virtuales de práctica). Así, una aplicación basada en la web se pone a disposición de una multitud de usuarios que aportan información a cambio de un incentivo. De la suma de esos datos u opiniones fragmentados emerge lo que se ha llamado, siguiendo a Pierre Lévy, la inteligencia colectiva (algunos, como Reingold, la llaman la sabiduría de las multitudes; otros como de Kerchove, la inteligencia conectada; y otros simplemente, como Casacuberta, creación colectiva).

Una de las aplicaciones pioneras y más interesantes del software social es delicio.us, que simula la aplicación de «favoritos» del navegador personal, pero que lo potencia en la medida en que permite buscar y navegar con facilidad en los favoritos que otros han agregado, generando así una utilidad tipo red imposible de obtener mediante un esfuerzo centralizado, por bien organizado que esté.

La web 2.0 ofrece nuevas funcionalidades que permiten hablar de Internet no sólo como gran fuente de recursos, sino, además, como la plataforma donde trabajar con esos recursos, lo que le da un potencial educativo muy grande. Así por ejemplo, una de las características propias de la web es la facilidad de compartir información; esta característica se ha reforzado con la aparición de herramientas de gestión de contenidos (CMS, Content Management System) como blogs y wikis cuyo uso creativo incrementa la eficacia de la actividad de enseñanza-aprendizaje, pues aportan sencillez de uso y muchas posibilidades de comunicación. No es necesario que ni el docente ni los estudiantes tengan conocimientos especiales, con unos conocimientos básicos de ofimática basta

para compartir desde fotos hasta artículos, trabajos, vídeos o enlaces; mantener debates, comentar los trabajos de otros e incluso evaluarlos.

Peña, Córcoles y Casado (2006) en su iluminador artículo: El profesor 2.0, ofrecen algunos ejemplos concretos del uso de estos nuevos artefactos del ciberespacio, empezando por el blog, de cuyos posibles usos educativos, destacan:

- Información unidireccional: un autor, o un grupo reducido de ellos, escribe un contenido sobre el que los lectores pueden opinar. Se organiza de manera que lo último escrito es lo primero que se puede leer y a los comentarios de los lectores se les puede dar más o menos relevancia. Un blog con una actualización frecuente suele tener un buen número de lectores habituales que, además, con su opinión en los comentarios pueden enriquecer el tema tratado en una determinada entrada.
- Publicación automática: el aspecto más relevante de los blogs, afirman los autores españoles, es la universalización del acceso a una herramienta sofisticada de publicación. En el caso de la enseñanza esto quiere decir que incluso en entornos de penetración tecnológica relativamente baja se dispone, por primera vez, de una solución para la publicación de información pocos-a-muchos, accesible tanto a profesores como a estudiantes, con lo que se dispone de la posibilidad de extender el aula más allá de sus límites físicos y temporales.

Y siguiendo a Farrell (2003) enumeran cinco formas posibles de usar el blog en el aula:

- El blog como reemplazo de la página web estándar de la clase o soporte de su página web, especialmente en su función de tablón de anuncios.
- El blog como centro de referencias, donde se publican enlaces a contenidos en la Red.
- El blog como espacio organizador del debate de la clase.
- El blog como espacio para organizar seminarios y dar resúmenes de lecturas.
- El blog como portafolio de los estudiantes quienes escriben sus propios blogs.

Así, concluyen estos autores, se consigue publicar información del aula de forma eficiente y estimular al estudiante a profundizar en el aprendizaje realizado en ella. Pero es en la posibilidad de realizar comentarios donde se da un paso más: el estudiante puede usar los comentarios para aportar nuevos enlaces, comentar



los proporcionados por el profesor o el resto de estudiantes o para exponer dudas y realizar preguntas, enriqueciendo el aprendizaje y favoreciendo el debate constructivo. Llevar el debate del aula al entorno virtual supone diferentes ventajas, entre las que cabe destacar que el debate asíncrono y mediado por ordenador da lugar a una conversación con un mayor nivel de reflexión previa del que es posible obtener en el aula en tiempo real. Tampoco puede obviarse que se facilita la participación de los estudiantes que pueden sentirse excluidos por motivos sociales en el entorno del aula.

El otro dispositivo web 2.0 de gran potencial educativo es la plataforma wiki, entendida y utilizada en dos sentidos: como un repositorio colaborativo de conocimiento y como espacio para la construcción colectiva de textos; de manera que el trabajo en grupo se simplifica y se desarrolla en dimensiones realmente insospechadas. Del primer uso, tal vez el ejemplo más usado es la Wikipedia, un proyecto que pretende crear una enciclopedia universal gracias al trabajo de miles de colaboradores desinteresados y del cual se pueden aprovechar mucho tanto profesores como estudiantes. Pero hoy es posible descargar el software de la wiki, personalizarlo en cada institución y llenarlo de proyectos educativos muy variados, desde repositorios de información del docente al que se le puede permitir y fomentar con mucha naturalidad el aporte de los estudiantes, hasta bitácoras del aula o revistas electrónicas creadas colectivamente. El wiki permite también al docente hacer un seguimiento del trabajo que, al quedar reflejadas las diferentes modificaciones con sus correspondientes autores, funciona tanto para grupos como para individuos.

Algunos de los campos de aplicación de la wiki que reportan Peña, Córcoles y Casado, son:

- Estimular a los estudiantes a leer más sobre los temas tratados en el aula.
- Potenciar la colaboración en el trabajo en grupo.
- Estimular a los estudiantes a compartir información.

## Dimensión investigativa

La relación entre gestión e investigación tiene una referencia interesante en los llamados, por José Joaquín Brunner (2000), cuatro escenarios la educación; éste autor no deja de insistir en la necesidad de que las tecnologías sean examinadas más allá de sus características artefactuales e instrumentales. En su texto *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, nos ofrece

un interesante planteamiento sobre los escenarios educativos. El telón de fondo de los escenarios, gira en torno a un problema radical que se expresa a través de preguntas como: ¿Permanecerá (la escuela) de espaldas a las nuevas tecnologías del aprendizaje o las aprovechará para sí? ¿Podrá hacerlo sin cambiar o, por el contrario, se verá forzada a hacerlo para explorar esas posibilidades al máximo? ¿Podrá hacerlo o quedará ella misma sepultada? ¿Podrá mantenerse inalterado el rol tradicional de la escuela y el profesor? ¿La sala de clase, piedra angular de la educación masiva, podrá subsistir a los cambios impuestos por las nuevas tecnologías de la comunicación? entre otras.

Estos son los cuatro escenarios planteados por Brunner: E1: las tecnologías como apoyo a la enseñanza es decir como instrumento para apoyar la enseñanza. E2: las TIC orientadas más al apoyo del aprendizaje, ya no solamente como ayuda al profesor en aspectos tecnológicos sino para disponer ambientes para que el estudiante realmente pueda generar un aprendizaje mucho más efectivo, es decir ahí necesitaríamos un apoyo centrado más al estudiante que al profesor. Un tercer escenario, el E3 sale ya del ámbito mismo de la escuela o de la universidad y valora las TIC más como un dispositivo que apoya esas exigencias que comentaba al comienzo de las demandas sociales, se convierten en garantes de la posibilidad de que los estudiantes, haciendo uso de esas nuevas tecnologías, queden formados, queden capacitados para un desempeño laboral en el seno de la sociedad de la información. Y un escenario cuarto (E4), sería básicamente la educación entendida como realidad virtual, es un poco la idea de que la sociedad va a virtualizar tanto sus procedimientos, como sus espacios, como sus actividades y relaciones, que ella misma sin necesidad de mediaciones institucionales clásicas como la escuela y la universidad, va a generar las condiciones de aprendizaje de cualquier ciudadano. Esta es una especie de ciudad virtual en donde la misma ciudad enseña, la misma ciudad genera el aprendizaje. Está claro que es un escenario utópico, pero a mí me parece que en pedagogía debemos estar atentos a este cuarto escenario. Los investigadores en pedagogía deben estar pensando cuál es la manera institucional de asumir uno o varios de esos escenarios o una secuencia de esos escenarios posibles.

Un aspecto importante de dimensión investigativa es la investigación etnográfica, entendida aquí como la observación metódica de ambientes específicos, tendiente a proponer sobre la interacción real de los estudiantes en esos ambiente y que incluye asuntos como: roles de los profesores, actitudes de los estudiantes, relaciones entre pares, medidas del crecimiento en la autonomía y la autoformación, pero también estrategias para segmentar el rol colaborativo de los estudiantes en condiciones específicas de campo, impacto de los factores de brecha generacional, etc. En algunos casos se puede llegar al diseño de “laboratorios de educación virtual” como escenario de experimentación de distintas variables.

## Dimensión administrativa

Frente a lo administrativo, lo más importante quizás es un análisis de los modelos de gestión que lleve a la decisión sobre qué tipo de unidad de apoyo debe formularse en la institución. Cada institución encontrará un modelo específico para concretar ese apoyo, ya sea una unidad central, ya sea una unidad diseminada en alguna dependencia, puede ser una unidad paralela concentrada sólo en la oferta virtual independiente de la oferta tradicional o una unidad externa u otro tipo de modelo. Resulta entonces muy importante el estudio y la decisión sobre el modelo y sobretodo la difusión, la ambientación de esas decisiones en torno a la manera concreta como el profesor va a recibir ese apoyo, pero también la idea de que haya procedimientos claros, es decir, cómo es que va a proceder esa unidad, cómo va a atender solicitudes y también un código de responsabilidades conjuntas.

En relación con los aspectos financieros, el modelo que más ha tenido éxito a la hora de desarrollarse es la gerencia de proyectos, es decir la unidad académica establece una iniciativa que se expone a la unidad de apoyo, se convierte en proyecto, se le dan recursos, se le establecen tiempos y cuando termina el proyecto se mide su impacto y posiblemente sus retornos económicos y financieros.

De otro lado, hay una problemática administrativa que muchas instituciones están afrontando en relación con los modelos de vinculaciones, pues la reperfilación de roles ya no se puede sostener con el modelo que básicamente contrataba a un profesor como responsable integral de todo el proceso de una asignatura. Se requiere entonces una política y una lógica de contrataciones y de vinculaciones laborales en función de esos nuevos roles.

Frente a la gestión de la docencia lo importante es asegurar que los modelos administrativos se pongan en función de facilitar las nuevas actividades de enseñanza que emergen dado el nuevo entorno tecnológico. Se debe pensar cómo se va a estimular el tiempo del profesor para que se dedique por ejemplo a autoría de materiales, a desarrollo de materiales, a diseño de ambientes o a esas nuevas tareas de tutoría, los reconocimientos por producción intelectual en medios digitales, etc. y esto hay que desarrollarlo a nivel de política, integrarlo al reglamento de profesores, darle toda esa ambientación institucional.

En el caso de los estudiantes, la gestión administrativa debe orientarse a garantizar las facilidades de acceso, los procedimientos para garantizar competencias tecnológicas, las condiciones de aprendizaje que requieren los nuevos ambientes.

## Dimensión calidad

La calidad es un aspecto muy importante. Hay que estar atentos a garantizar, siguiendo modelos integrales, la calidad de materiales, de diseños, de procedimientos, la medición del impacto de los ambientes de aprendizaje en términos de nuevas maneras de ser evaluados. Hoy por hoy los formatos, y los instrumentos de evaluación están diseñados para clases presenciales, es necesario reconvertirlos para obtener información pertinente, que lleve no sólo a mejorar los aspectos académicos y pedagógicos, sino incluso los de infraestructura.

## Dimensión redes

La dimensión redes tiene a su vez dos escenarios: el interno y el externo. En cuanto al primero, lo más importante es consolidar los grupos de trabajo ya existentes en torno a las nuevas exigencias, pero quizá lo más importante es dar cabida a las nuevas formas emergentes de colaboración, entre las que se destaca las comunidades de práctica, que son agrupaciones no necesariamente ligadas a la estructura institucional que empiezan a dinamizarse por asuntos de identidad y de compromiso con los nuevos retos y a las que hay que apoyar con toda la decisión, empezando por una sensibilidad a la observación de sus condiciones de emergencia y continuando con el apoyo basado en las lógicas de organización emergentes. Resulta clave que cada institución encuentre maneras efectivas de constitución de una cultura interactiva y de intercambio real de conocimientos y de experiencias.

En un nivel no menos estratégico aparecen los escenarios de interconectividad y de internacionalización. La idea es articular, articular, articular, es decir, tenemos fragmentación de roles, fragmentación de materiales, fragmentación de la gestión, si no hacemos conexiones (y las nuevas tecnologías curiosamente facilitan esa tarea), si no conectamos, si no unimos lo separado, estamos generando dificultades para el desarrollo de nuestras experiencias novedosas. Hay que facilitar la hipermediación, la mediación virtual de recursos y conocimientos, lo virtual entendido como apoyo tecnológico pero también como dije al comienzo como un uso creativo de tecnologías y de recursos que permitan realmente enriquecer nuestra actividad académica y pedagógica.

## A modo de profundización: el gestor de ambientes virtuales de aprendizajes (AVA)

Una primera habilidad que debe adquirir un “gestor” de ambientes virtuales es la de distinguir los elementos móviles (acciones, objetos, procesos) que hacen parte de la tarea de preparación de un ambiente de aprendizaje mediado, como resultado de la revisión de experiencias y de diversos enfoques y metodologías. Los AVA demandan poner en juego variables no siempre contempladas en la planeación y desarrollo de los cursos sincrónicos y concurrentes:

- El rol de los actores y su desarrollo a cabalidad.
- El cambio en la planeación y ejecución de las variables tiempo y espacio.
- Los criterios de análisis y diseño de los materiales en los que entregará el contenido, se apoyará la interacción, se llevará a cabo la evaluación y se prestará el apoyo a todos los actores.
- La planeación adecuada de las actividades de aprendizaje en las que se conjugan tiempo, espacio, interacción y contenidos a través de diferentes tecnologías.

### Ambientes Virtuales de Aprendizaje

Al hablar de ambiente se hace referencia a un todo, donde espacios, objetivos, conocimientos y seres humanos establecen relaciones con un propósito, generando un tejido de interacciones asociadas a la solución de necesidades que requieren la creación de estructuras artificiales por el hombre para ser alcanzadas. De esta manera, la acción humana, cualquiera que sea el campo de desarrollo, está enmarcada por diversos tipos de interacción con el entorno que se traducen en organizaciones que, en últimas, constituyen lo que en este documento se ha llamado ambiente; por lo tanto de acuerdo con el propósito que busque la trama de relaciones se configurará el ambiente a través de sus categorías generales, particulares y específicas.

Planteamos el ambiente de aprendizaje como el resultado de organizar, en el tiempo y en el espacio, elementos como el contenido, la interacción, la evaluación, el seguimiento y la orientación, con el propósito de lograr el aprendizaje. Aplicamos la denominación ambiente virtual cuando tal organización se hace interrogando la manera como se han concebido los elementos de los ambientes existentes y, por tanto, identificando su cuestión fundamental proponiéndole cambios significativos.

Es así que, por ejemplo, siendo una de las características diferenciadoras en estos ambientes la disminución de las horas de contacto directo (presencial) entre el profesor y el estudiante, se generan interrogantes sobre los roles de los actores, sobre el papel del contenido, sobre cómo se entiende entonces ese contenido y cómo debe quedar representado en el ambiente. Se genera la pregunta por cómo se logra la interacción social propia de procesos formativos y cómo lograr un determinado nivel de producción académica.

Las tecnologías digitales y en línea (utilizando Internet) hacen posible pensar en alternativas en las cuales las concepciones sobre el espacio y el tiempo (con la asincronía y la no concurrencia como tendencias más fuertes), sobre los textos (con la hipermedia interactiva como alternativa de mayor impacto), sobre los actores (mayor fuerza de la participación y la generación de comunidades) pueden verse recreadas dinámicamente.

Por esta razón, se hace aún más necesario fortalecer los criterios generales que orientan las decisiones de los educadores.

## Ambiente de Aprendizaje

El ambiente de aprendizaje debe responder a las concepciones de los planeadores educativos sobre la relación del programa con el contexto (social, político, económico, cultural), con el área del saber y el enfoque pedagógico materializando así una respuesta transitoria de las cuestiones planteadas.

## Elementos del Ambiente

Estamos trabajando con la propuesta inicial de ambientes de aprendizaje en los que visualizamos al menos los siguientes elementos: Contenido, interacción, evaluación, seguimiento y orientación.

Estos elementos están presentes en los ambientes de aprendizaje pensados para cualquier contexto, en cualquier área del saber y con cualquier enfoque pedagógico y en cualquier nivel educativo. Pero que, a partir de esos criterios, estos elementos adquieren formas concretas diferentes en respuesta a un aquí y ahora determinados.

Veamos a qué se hace referencia con cada uno:

Con contenido se hace referencia a tres elementos: (1) lo que la Universidad aporta representado en el conocimiento de sus profesores; (2) el conocimiento

producido por las comunidades académicas que entra en diálogo con el primero; y (3) las herramientas que orientan las producciones que el estudiante realizará para materializar su aprendizaje (actividades, proyectos). Estos elementos resultan fundamentales al convertirse en motor de las preguntas, las búsquedas, las decisiones, las rutas de navegación y, por tanto, de las interacciones.

Aunque la tendencia más fuerte es a utilizar archivos de texto para disponer los contenidos (relativa sencillez en la producción y flexibilidad de uso), los materiales hipermedia, interactivos y adaptativos se están convirtiendo en el foco de interés de diseñadores e investigadores.

Con interacción hacemos referencia al intercambio comunicativo de al menos dos actores, implicados de tal manera que obtienen cambios notorios que pueden ubicarse en diferentes niveles, cada uno de los cuales podría interpretarse como un nivel diferente de aprendizaje:

- Se comparte información y se deja abierta la posibilidad de que haya algún tipo de participación en la circulación de información por parte del estudiante;
- La aplicación de la información en situaciones vitales concretas (implica comprender la información y convertirla en conocimiento realizando algún tipo de operaciones sobre ella), además de compartir información, se programan estrategias para dar información de retorno sin pretender continuidad; y
- La creación, resignificación o reinterpretación como procesos que desembocan en cambios en las formas de ser, pensar y actuar y, por tanto, nuevas sensibilidades ante los acontecimientos.

La tendencia es a entender los grupos de actores participantes en un ambiente virtual de aprendizaje como miembros de una comunidad virtual. Es decir, un grupo de personas con propósitos comunes, que trabajan mancomunadamente para lograrlos y participan activamente en las tareas.

La evaluación, entendida como proceso interactivo, nos plantea la necesidad de hacer explícitos los aprendizajes que se viven, sus recorridos, sus dificultades, sus alcances. Los criterios para hacerlo están determinados, inicialmente, por los propósitos del curso y, más allá de ellos, por la experiencia de cada actor en el ambiente diseñado. Los esquemas de evaluación se ajustarán a la dinámica que el diseño académico propuesto por el docente genere.

La tendencia es hacia concepciones evaluativas en las que el estudiante perciba su propio proceso de aprendizaje, con acompañamiento e interacción permanentes. No se descartan las pruebas “objetivas” (cerradas o abiertas, individuales o

grupales) en las que hay un control estricto sobre tiempo, espacio e interacción durante su realización, pero se ven más coherentes los mecanismos en los que la producción del estudiante y el monitoreo que él mismo puede ejercer sobre su trabajo, pueden considerarse como el eje central.

El seguimiento, comprendido como aquellas acciones a través de las cuales se busca observar la experiencia que vive cada uno de los actores en el ambiente, se convierte en una necesidad propia de este tipo de ambientes. Los resultados del seguimiento pueden ser útiles en el acompañamiento y soporte al aprendizaje o como complemento a las acciones evaluativas.

Cada momento de contacto con el estudiante se convierte en un momento de registro (para ambos) del estado de avance con respecto al logro del aprendizaje buscado. Tal registro se realiza con base en los criterios establecidos para la evaluación, derivados de los propósitos generales del programa o de los específicos de cada temática o problemática abordada. A medida que se avanza se va obteniendo un mapa del proceso de aprendizaje vivido en ese lapso de tiempo.

La orientación hace referencia a aquellos elementos que contribuyen a la transparencia en el funcionamiento del ambiente para administradores, docentes y estudiantes. Se busca con los elementos que se elijan en este campo, que los diferentes actores tengan a mano las herramientas suficientes para lograr una navegación fluida y sin tropiezos; que las TIC utilizadas no sean el centro de atención ni entorpezcan los recorridos que el estudiante puede realizar, que sean percibidas como útiles para el aprendizaje y que se pueda identificar con rapidez su lógica de funcionamiento para el desarrollo de las tareas programadas (usabilidad).

La herramienta básica es la orientación sobre el ambiente de aprendizaje, sus elementos y relaciones. Lo ideal es que quede diagramado en una representación gráfica que permita identificar ágilmente las rutas a seguir.

### La integración de los elementos: tiempo y espacios

Un elemento clave del trabajo propuesto en todas sus etapas es la representación gráfica de los elementos y sus relaciones (cuadros, mapas o esquemas). En la experiencia de presentar y buscar acuerdos acerca de cómo funcionará el AVA con los diferentes elementos sugeridos, estas visualizaciones agilizan la toma de decisiones.

Para esta visualización se requieren dos criterios generales de organización: el tiempo y el espacio. El punto de partida para la graficación es una línea de



tiempo que representa desde el momento de inicio del curso hasta el final del mismo. Esto implica que, de acuerdo con el nivel de formación y con las políticas institucionales, el programa o curso tiene establecida una duración mínima.

Dentro de este periodo empezamos a establecer las diversas posibilidades para el abordaje de los contenidos (simultáneo o secuencial). El número y secuencia de elementos de contenido en un curso están orientados por la propuesta curricular y varía de acuerdo con la demanda de trabajo académico que impliquen y la duración mínima propuesta (y máxima si se considera necesario establecerlo).

En un esquema altamente estructurado, el número y secuencia de tales espacios para un lapso de tiempo está preestablecido. El estudiante debe seguir las orientaciones que se le dan al respecto. En un esquema de baja estructura, los espacios se desarrollan en un número y secuencia en los que el estudiante puede decidir de acuerdo con unas normas mínimas de orden académico.

El tiempo de duración de cada uno puede estar preestablecido o dejarse con puntos límite (como la presentación de trabajos), a los que puede optar el estudiante cuando cree que está listo, de acuerdo con las programaciones institucionales.

Identificada la dinámica de los elementos de contenido, es necesario identificar los puntos de contacto significativos relativos a la actividad del estudiante, con base en la dinámica de los contenidos y las producciones que se van a realizar. En la línea de tiempo tendremos como referencia:

Un momento de inicio. En general el momento de inicio debe convertirse en un espacio para brindarle al estudiante una visión del proceso del AVA en el que va a trabajar, lo cual exige que cada uno de sus elementos y las relaciones entre ellos se presenten con total claridad. Un aspecto clave es la visualización de la demanda de trabajo que va a tener el estudiante y los tiempos y espacios de los que dispone durante el proceso. Puede ser grupal apoyada con los medios que serán utilizados durante el periodo académico. Este evento será una especie de simulación (aplicación de los momentos y espacios que luego va a encontrar).

Un momento de finalización. Regularmente será un momento para la retrospectiva y evaluación general del aprendizaje tanto del estudiante como del programa.

Entre estos dos momentos, se suceden tantos contactos como sean necesarios conforme a la propuesta del programa o según los acuerdos a los que se llegue con los estudiantes. Estos contactos están representados en entregas de trabajos, retroalimentaciones, sesiones de chat o foro, correos electrónicos, llamadas telefónicas o sesiones presenciales.

## Algunos retos para el gestor de ambientes virtuales

Si algo es evidente hoy, si algo han ratificado las nuevas tecnologías de la información, eso es que la función de la escuela no es sólo la de informar, no es tanto la de informar, no es la de informar. ¿Qué puede hacer la escuela frente a Internet, la gran madre de las enciclopedias? La información que brinda Internet (para no hablar de la televisión o de los otros medios de comunicación masiva) es mucho más amplia y profunda que aquella de la que dispone un profesor, entre otras cosas, porque ha sido construida bajo el modelo de una acción red. Y en realidad en Internet está casi todo, incluso con la emergencia de la web 2.0, hoy podemos buscar, filtrar, seleccionar la información y adaptarla a necesidades específicas; está, pues casi todo, menos cómo aceptar o rechazar la información ofrecida; y es ahí donde todavía queda una función para la escuela (y muy específicamente para la clase como escenario y para el profesor como mediador y orientador de debates), porque el conocimiento no sólo son datos e información, sino procesamiento, diálogo de posiciones, discusión, evaluación.

Pero más allá de esta función específica de la escuela con sus dos dispositivos básicos: el salón de clase y el profesor (que siguen operando incluso en ambientes virtuales), existen hoy retos más importantes para la educación: uno es el de ofrecer una alfabetización múltiple (Gutiérrez, 2003), entendida como formación y potenciación en y de nuevas destrezas y nuevos aprendizajes; alfabetización que permita apropiarse los nuevos lenguajes, las nuevas formas de comunicar y los nuevos entornos de comunicación, de modo que se produzca una verdadera capacitación de ciudadanos para la sociedad global, es decir, de ciudadanos capaces de vivir en un entorno en que los nuevos lenguajes resultan decisivos; pero esta alfabetización no puede ser solamente técnica, debe procurar la capacitación para transformar información en conocimiento y hacer del conocimiento un elemento de transformación social que garantice a su vez el mejoramiento del nuevo entorno para un uso responsable de la red y para contribuir en la democratización del ciberespacio.

Mi hipótesis es que la nueva realidad sociotécnica está exigiendo de la educación enfrentar varios desafíos, pero sobretodo el más importante: coadyuvar en la formación de sujetos activos en la sociedad red. Castells (2001) por ejemplo, nos ha indicado que el trabajo autoprogramable propio de la e-economía (trabajadores capaces de reciclarse en términos de habilidades, conocimientos y manera de pensar de acuerdo con una serie de tareas variables requiere un entorno en continua evolución), requiere un tipo especial de educación, mediante la cual la reserva de conocimientos e información acumulados en la mente del trabajador pueda expandirse y modificarse a lo largo de su vida activa. En últimas, se exige del sistema educativo que garantice para cada individuo la capacidad intelectual

de aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombiniéndola y utilizándola para producir conocimientos en función del objetivo deseado en cada momento.

Lévy (2004), por su parte, propone la formación de sujetos proclives a la inteligencia colectiva, sujetos capaces de conformar colectivos inteligentes, capaces de reconocer, gestionar y poner al servicio sus cualidades personales y la de otros en la búsqueda de objetivos comunes, sujetos capaces de afecto y sentido que respeten y valoricen las singularidades, pero capaces a la vez de dinamizar colectivos inteligentes, que puedan jugar y potenciar el nuevo objeto humano de vínculo: el ciberespacio. La educación estaría llamada entonces, en términos de Lévy, a formar subjetividades, que se abra al juego de los objetos comunes (contratos, lenguajes, objetos técnicos, ciberespacio), que tejen con un mismo gesto simétrico la inteligencia individual y la inteligencia colectiva como el anverso y el reverso del mismo tejido, bordando en cada cara la cifra indeleble y flagrante de la otra. Sujetos culturales formados para promover la diversidad.

Fernando Sáez (2006) propone una formación de infoc Ciudadanos, es decir, de sujetos habitantes de la infoc Ciudad: “ese espacio informacional donde los humanos, mediante terminales con botones, teclas, pantallas, contraseñas e indicadores varios, se comunican y realizan una parte creciente de sus actividades habituales y otras muy nuevas, convertidas en señales, símbolos, lenguajes y procesos inmateriales, soportados por una potente infraestructura tecnológica de arquitectura reticular”(p. ).

Una educación que debe asumir, apropiarse y mediar las transformaciones que Fumero (2007) ha identificado para lo que él llama el Nuevo Entorno Tecnosocial: transformaciones en la representación, captación y manejo de la información (digitalidad, potencialidad, omniprocesalidad, análogo/digitalidad); transformaciones corporales, sensoriales, relacionales en las fronteras de la acción personal e identidad (protección, multisensorialidad, interactividad, rastreabilidad, representabilidad, virtualidad); transformaciones funcionales de la infraestructura tecnológica (neutralidad, inteligibilidad), transformaciones espacio temporales (distabilidad, reticularidad, movilidad, instantaneidad, ubicuidad); así como las barreras: intangibilidad, hermeticidad, discontinuidad y feudalidad).

En fin, la educación tiene un papel fundamental frente a este proceso de impregnación tecnológica de la sociedad que fluye de modo tan rápido e irreflexivo, sin estar preparados para comprenderlo y mucho menos para gestionarlo convenientemente. La educación tiene un papel fundamental en el desarrollo de una cibercultura que nos permita afrontar intelectualmente armados tanta complejidad, la incorporación a nuestras vidas y formas sociales de una

enorme diversidad de instrumentos digitales, que nos prepare como sujetos a los drásticos cambios en nuestras formas de vivir, actuar y relacionarnos que están impulsando esos objetos digitales.

Una atención especial demanda Sáez (citado por Fumero y Roca) para nuestros niños (habitantes genuinos de la infociedad, verdaderos nativos digitales. No es un asunto baladí, entre otras cosas porque estaríamos frente a la emergencia de una nueva forma de inteligencia, proceso al que el filósofo español ha llamado *noomorfis digital*: cambio de las estructuras mentales y por tanto de la inteligencia de un número creciente de cachorros humanos. La educación debe dar un vuelco -además de la organización política- para atender este fenómeno, según el cual la inteligencia de nuestros niños tiene un funcionamiento distinto, mejor adaptado y con más capacidades para vivir y operar en el NET.

Esa será la más importante brecha digital a allanar (distinta a la brecha social que de alguna manera tendrá que ser cubierta); los nativos digitales ganarán en todas las capacidades relativas a los procesos inmateriales típicos de la infociedad. Pero perderán otras habilidades que se han considerado hasta ahora valiosas y de las que no pocas de ellas lo seguirán siendo. Esto obliga a investigar más sobre el uso, prácticas y apropiaciones que los jóvenes están desarrollando con la emergencia del ciberespacio

Tal como lo propone Carretero (2006) se hace imperante la necesidad de explicar el auge del ciberespacio en la cultura juvenil, atendiendo como principal señal la extensión del mundo de lo imaginario por efecto de las nuevas tecnologías. Para ello, será necesario precisar los rasgos característicos de la juventud occidental gestada en las últimas décadas; profundizar en la relevancia social de lo imaginario para “re-encantar y dotar de ilusión” la existencia cotidiana; y verificar si la fascinación por el ciberespacio que experimentan los jóvenes se vincula a su capacidad para reintroducir el ensueño en lo cotidiano y a su capacidad para fomentar vínculos entre individuos con independencia de la distancia.

En segundo lugar, resulta crucial atender el fenómeno que Cerezo (2006) llama la e-Generación formada por los “nativos digitales”, quienes perciben y afrontan los cambios debidos a la irrupción de las TIC de manera diferente que sus padres y profesores. Posiblemente se deba establecer qué tan potente es ese “nuevo escenario” (el ciberespacio) en el que, sin precedentes a lo largo de la historia, el usuario puede participar activamente, compartiendo y creando sus propios contenidos. Una transformación, cuyos protagonistas son mayoritariamente los más jóvenes. La obra de Prensky (2006) dedicada al estudio de las implicaciones de las TIC entre los jóvenes; y quien fue el que acuñó la terminología de nativos digitales para designar a los jóvenes que están desplegando plenamente

su aprendizaje en el entorno tecnológico cuya “lengua materna es la de los ordenadores, los videojuegos e Internet”, resulta reveladora. Prensky plantea que frente a los nativos digitales, los inmigrantes digitales (identificados como nacidos con anterioridad a la era tecnológica pero que sienten fascinación e interés por la tecnología, habiendo experimentado un proceso de adaptación a la misma) el uso que de ella hacen es sustancialmente diferente.

Seguramente resultará útil, a partir de la hipótesis de Cerezo (2006), indagar cómo es que, con la llegada de las nuevas tecnologías, muchas barreras se han desdibujado y, con ello, cómo es que la estructura jerárquica se hace cada vez más horizontal, pues esto nos permitiría comprender cómo es que en muchos casos los alumnos están más preparados que sus formadores para afrontar los nuevos retos tecnológicos. Efectivamente, al aplanamiento jerárquico se contraponen una mayor infantilización de la sociedad, es decir, el paulatino retraso en la edad de emancipación e independencia. En Jóvenes y cultura Messenger, Gordo (2006) asegura que: “Las TIC propician nuevas interacciones entre los tiempos de trabajo-ocho, que se entremezclan y redefinen mutuamente; su lógica está más cercana a una continua y mutua configuración e influencia” (p. ). Este desdibujamiento de las fronteras, hace que los padres y educadores tengan que “aprender a aprender” o más seguramente “reaprender a enseñar para poder comprender y afrontar la nueva Era Digital de la que sus hijos serán protagonistas”

Pero así como el contacto frenético con la tecnología nos hace evidente lo atrazados que estamos para desarrollar el dispositivo cultural y axiológico correspondiente (es decir la solución concreta de compromiso entre poder y usos libres que plantea el ciberespacio, especialmente en su versión 2.0), así mismo, en la medida en que desarrollemos su potencial, debemos enfrentar la tarea de ratificar e incluso crear valores extensibles y ofrecerlos a comunidades que aún no teniendo la experiencia tecnológica puedan apreciar incorporar los valores correspondientes.

## A modo de conclusión

La gestión de ambientes virtuales de aprendizaje es más que una técnica, toda una disciplina que exige el reconocimiento integral de las diversas dimensiones que componen el mapa de la gestión de lo virtual en una institución educativa, las habilidades propias para integrar los distintos elementos de un ambiente virtual de aprendizaje y la sensibilidad a los nuevos retos de la consolidación de la cibercultura.

En términos prácticos, la idea de desplazar el concepto de diseño al de gestión de ambientes virtuales de aprendizaje, se justifica desde dos perspectivas. En primer lugar porque el escenario de un “diseño” resulta muy pretensioso para el ejercicio que desarrolla un docente medio cuando visualiza y prepara su aula virtual o su ambiente de aprendizaje mediado. Y resulta pretensioso porque el diseño implica demasiadas operaciones no sólo pedagógicas y didácticas, sino técnicas que exigen competencias previas poco realistas, dado el perfil de la población al que se suele dirigir la capacitación en el tema. Desde otra perspectiva, gestión implica más que conocimiento tecnológico preciso y habilidades de creación técnica, capacidad para “negociar” la pertinencia y el alcance educativo de un ambiente mediado con quienes desarrollan la parte técnica y con quienes toman decisiones administrativas. Implica, pues, una visión integral del entorno, una disposición al trabajo en equipo y una claridad frente al horizonte de sostenibilidad de los proyectos institucionales y de los particulares. Así, por ejemplo, las actividades de inducción, sensibilización e interactividad que un docente puede imaginar y desear para su ambiente sólo podrán realizarse en la medida en que las expectativas de su escenario particular se ajusten tanto a las posibilidades del entorno institucional en términos técnicos como a las políticas que enmarcan su actividad educativa. La idea de negociar en realidad esconde la posibilidad de desarrollar y sobre todo de sostener la actividad imaginada, es decir, exige la puesta en escena y el despliegue de una interfaz de dialogo entre el docente, el técnico el administrador y el entorno institucional correspondiente.

Un gestor de ambientes virtuales debe ser capaz además de vincularse muy activamente a las distintas actividades institucionales, de reconocer y participar en decisiones que permitan sostener y viabilizar sus actividades particulares, en un ambiente de desarrollo compatible donde él y sus necesidades son tan importantes como los limites mismos que impone la condición institucional.

Debe, finalmente, ser capaz de trabajar en equipo, abrirse a los lenguajes del técnico, del administrador, del estratega, y saber negociar las distintas condiciones que requieren su actividad y su proyecto particular.

## Referencias

- AGORA. (2005). *Estrategias didácticas para el uso de las TIC's en la docencia universitaria presencial*. Barcelona – Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Aguilar, E. y otros. (2003). *Aula Virtual. Una alternativa en educación superior*. Bucaramanga: UIS.
- Altisen, C. (2001). *Diseño de multimedia educativas*. Buenos Aires: Libros red.
- Bates, AW (Tony). (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.
- Bolter, J.D. and Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. MIT Press.
- Bueno, C. y Santos, M. J. (2003). *Nuevas tecnologías y cultura*. Barcelona: Anthopos.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Bogotá : Desde Abajo.
- Cabero, J. y Román, P.(2006). *E-actividades*. Alcalá: Editorial Informa.
- Carretero, A. (2006). El ciberespacio. ¿Un nicho imaginario para la juventud?. En: III Congreso Online. Observatorio para la cibernsiedad. Conocimiento abierto. Sociedad libre. <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=7&llengua=es> [Última fecha de consulta: Enero 03 de 2011]
- Castells, M. (2001). *Galaxia Internet*. Madrid: Areté.
- Cerezo, J. (2006). ¿JASP 2.0? Los jóvenes ante la Sociedad de la Información. En: III Congreso Online. Observatorio para la cibernsiedad. Conocimiento abierto. Sociedad libre. <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/plenaria.php?id=1123> [Última fecha de consulta: Enero 02 de 2011]
- Gordo, A. (Coord.). (2006). *Jóvenes y cultura Messenger*. Madrid: Ancares. FAD-INJUVE.  
[http://www.obrasocialcajamadrid.es/Ficheros/CMA/ficheros/OSSoli\\_Messenger.PDF](http://www.obrasocialcajamadrid.es/Ficheros/CMA/ficheros/OSSoli_Messenger.PDF) [Última fecha de consulta: Enero 02 de 2001]
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital*. Barcelona: Gedisa.
- Fumero, A., Sáez, F. y Roca, G. (2007). *WEB 2.0. Madrid*: Fundación Orange.
- Fundación Universitaria Católica del Norte (comp) .(2005). *Educación virtual: reflexiones y experiencias*. Santa Rosa: Fundación Universitaria Católica del Norte.

- Epper, R. M. y Bates, AW (Tony). (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología*. Barcelona: UOC.
- Fernández, E.I. (2004). *E-learning. Implantación de proyectos de formación online*. Sao Paulo: Alfaomega.
- Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Henao, O. y Zapata, D. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- Henao, O. (2002). *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2004). Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio. <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org> [Última fecha de consulta: Enero 02 de 2011]
- Lión, C. (1999). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Buenos Aires. Editorial Stella – La crujía ediciones.
- Peña, I., Córcoles, C.P. y Casado, C. (2006). «El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red». UOC Papers [artículo en línea]. N.º 3. UOC. [http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena\\_corcoles\\_casado.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf) [Última fecha de consulta: Enero 02 de 2011]
- Prensky, Marc (2006). *Don't bother me mom – I'm learning. How computer and video games are preparing kids for 21st century success – and how you can help*. Parangon House, Minnesota
- Prieto, D. y Van de Pol, P. (2006). *E-learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*. Hilversun: RNTC.
- Rowntree, D. (1999). *Conociendo la Educación abierta y a distancia*. Bogotá: CEJA.
- Rueda, R. (1997). *Hipertexto: representación y aprendizaje*. Rionegro: Fundación Universitaria del Oriente Antioqueño.
- Sangrá, A. y González, M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona. Editorial UOC.
- UNESCO.(2004). *Educación a distancia en América latina. Modelos, tecnologías, realidades*. Buenos Aires: Editorial Stella – La crujía ediciones.
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Montevideo: Trilce.



# *Educación de la infancia, hipermediaciones y pedagogía de la presencia*

*Juan Carlos Amador Baquiro*

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Colombia*

El presente texto tiene como propósito analizar los desafíos formativos que contiene la educación de los niños y niñas en los inicios de un nuevo siglo caracterizado por la emergencia de ecosistemas comunicacionales, que incluyen relaciones complejas entre sujetos en, con y a través de interfaces pantallizadas, interactivas e hiperconectadas. Particularmente, las generaciones nacidas en las décadas del noventa y el dos mil se introdujeron desde temprano en este espacio de flujos y conexiones a través de varias experiencias, entre ellas transmediaciones y convergencias (hipertelevisión y filmes transmediáticos), usos y apropiaciones de las aplicaciones correspondientes a la Web 2.0 (correo electrónico, Messenger, redes sociales, hipertextos, hipermedias, blogs y fotologs, wikis, canales de video y música, videojuegos, simuladores y mundos virtuales) y consumos de diversa índole mediados por nuevos objetos culturales, especialmente dispositivos móviles nómadas (teléfonos móviles, reproductores de video y música, cámaras de fotografía y video, e-readers y tablets).

Esta relación entre un repertorio amplio de experiencias comunicacionales y la construcción de la subjetividad infantil (genealógicamente fabricada en el contexto de este programa cultural), permite afirmar que emerge una serie de fenómenos que requieren ser tratados tanto por los investigadores de las ciencias sociales como por los educadores, especialmente si se parte de la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas. Dentro de estas modificaciones se pueden destacar: transformaciones socio-culturales que traen consigo nuevas prácticas sociales; cambios de orden epistémico originados por una dislocación del conocimiento en la que escuela, libro y profesor ya no son sus únicas fuentes; y modificaciones en la dimensión ontológica de los sujetos, al parecer, relacionadas con nuevas maneras de tramitar su existencia mediante la comunicación y la cultura. Este entorno socio-técnico-cultural, al decir de Pierre Levy (2007)<sup>1</sup>, trae consigo múltiples desafíos. Uno de ellos es ¿Cómo se educa a los niños y niñas que están vinculados a estas experiencias?

Es importante advertir que no se trata de analizar la influencia o los impactos (nocivos o benévolos) de las tecnologías en las actividades humanas, las cuales pueden garantizar el progreso o la deshumanización de las sociedades. Tampoco interesa introducir las tendencias de futurólogos y mercaderes de las TIC -Tecnologías de la Información y Comunicación- para justificar la introducción de máquinas, software y conectividad en la educación y otros sectores estratégicos de la sociedad. Lo que está en juego es aún más difícil de abordar: si existe una generación de niños y niñas que ha naturalizado desde su nacimiento el uso y hasta su propia sumersión en estas interfaces, constituyendo ciertas formas de ser y estar en el mundo ¿Se está modificando el estatuto ontológico de la infancia? ¿De qué modo operan las formas de socialización en estos sujetos? ¿Existen indicios que sugieran la presencia de nuevas rutas y fuentes de acceso al saber? ¿Adviene nuevos capitales simbólicos en estas experiencias? ¿Qué implicaciones tiene la aparición de otras percepciones del tiempo y el espacio en estos contextos hipermediales? ¿Qué prácticas pedagógicas se han de privilegiar para formar a estos sujetos?

Para abordar parte de estas inquietudes es necesario introducir dos puntos de partida. El primero está relacionado con la noción comunicación digital interactiva (Scolari, 2008), comprendida como la existencia de una zona híbrida compuesta de prácticas comunicacionales, medios, mediaciones, contenidos, interacciones, flujos y conexiones. Preliminarmente, se puede señalar que es un concepto útil para analizar este tipo de fenómenos, dado que su interés principal es comprender el devenir de las acciones humanas, mediadas por interfaces pantallizadas e

<sup>1</sup> Los entornos socio-técnico-culturales, según Levy (2007), constituyen un complejo sistema híbrido en el que intervienen agentes, prácticas y entornos materiales, simbólicos y organizativos. Son sistemas culturales en el sentido de complejos socio-técnico-culturales.

hiperconectadas, con el fin de establecer sus implicaciones en el orden social, las matrices culturales y la subjetividad humana. Este marco explicativo tiene un componente adicional: la presencia de una estética audiovisual, constituida por nuevas textualidades e intertextualidades, originada en la articulación subyacente entre entornos interactivos y narrativas hipertextuales e hipermediales. Por esta razón, la comunicación digital interactiva implica introducir el término hipermediaciones.

El segundo punto de partida está situado en los campos de la educación y la pedagogía. Las nociones de formación y práctica pedagógica requieren ser analizadas a la luz de estos acontecimientos. El divorcio entre los mundos de vida de los niños y niñas (tramitado en muchos casos por mundos pantallizados e hiperconectados) y la cultura escolar (y sus correspondientes rituales de normalización y disciplinamiento) se ahonda y puede conducir a una crisis de la escuela sin precedentes. Más allá de anunciar el fin de la escuela o su obsolescencia, es preeminente construir criterios y condiciones para emprender la transformación de las prácticas pedagógicas y vincular la cultura escolar con la cultura hipermediacional. Por supuesto que este cambio tiene muchas exigencias. Quizás la más importante es empezar por reconocer que el proyecto de formación de la escuela moderna (administradora del significado) perdió vigencia y que es inminente su reinención.

Dado que sería muy simple hacer una lectura del tiempo presente y denunciar la crisis de la escuela ante este escenario de mutaciones socio-culturales, epistemológicas y ontológicas, este trabajo se arriesga a formular un conjunto de presupuestos, capaces de hacer aproximaciones a otra pedagogía posible. Se trata de la pedagogía de la presencia, noción que está inspirada en el planteamiento de Hans Gumbrecht (2005) sobre cultura de la presencia<sup>2</sup>. Aunque esta idea será profundizada más adelante, se puede señalar inicialmente que surge como respuesta al predominio de las pedagogías de la representación, comprendidas como aquellas que han planteado la enseñanza y el aprendizaje mediante repertorios estructurados a través de contenidos logocéntricos (disciplinas, temas y conceptos), actividades de comprobación y canales de transmisión convencionales (emisor, receptor, broadcasting).

Mientras que la pedagogía de la representación sitúa referentes teóricos (asumidos como verdaderos y universales a través de disciplinas) para proceder a su anclaje en la mente del alumno a través de técnicas de formación, la pedagogía de la

<sup>2</sup> El trabajo de Gumbrecht (2005) se centra en el análisis epistemológico y ontológico de las nuevas formas de comunicación, mediadas por las TIC, como posibilidad para producir un campo no hermenéutico en el que se identifiquen las materialidades de los contenidos que transitan por sus nodos y enlaces.

presencia supone la creación de un campo no hermenéutico en el que subyacen acciones humanas y problemas que deben ser resueltos atendiendo a tres criterios: interacciones que fomenten la articulación entre singularidad y multiplicidad (distantes de la homogeneidad), lo que conduce a la construcción de entonos colaborativos y de inteligencia colectiva; contenidos que circulan, se pliegan y se interpelan mediante textualidades e intertextualidades (lo que implica repensar la lógica de disciplinas y asignaturas); y modos de expresión que funcionan como experiencia estética a través de diversas fuentes y formas de exhibición (proceso que obliga a usar y apropiarse mediaciones pedagógicas que articulen el texto escrito, lo gráfico y lo digital).

A continuación se presentarán cuatro apartados para el desarrollo de este punto de vista. En el primero se hará una aproximación, en clave genealógica, a los procesos de formación en diálogo con nociones como educación y práctica pedagógica con el propósito de reflexionar acerca de sus tendencias e intenciones. En el segundo se analizará la condición contemporánea de la infancia y los desafíos de su formación en el tiempo presente. En el tercero se explorarán algunas dimensiones de las hipermediaciones en relación con la subjetividad infantil. Al final, serán presentados los principales criterios que pueden tenerse en cuenta para construir las bases de la pedagogía de la presencia, a propósito de lo enunciado en los tres primeros puntos.

## La formación de los niños y niñas: de la normalización a las iniciativas para su potenciación

El término formación proviene de la palabra latina *formatio*, que significa la acción y el efecto de formar o formarse, esto es, dar forma a algo o componer el todo entre partes (personas o cosas). Se puede señalar de manera simple que la educación, asumida como el escenario en el que se producen las acciones para formar, es un campo de saberes, prácticas y tensiones situadas en contextos espacio-temporales concretos. Este campo, generalmente está orientado por propósitos como instruir, transmitir el legado de una sociedad, civilizar a otros (por ejemplo a los salvajes), dotar de carácter y habilidades, sostener el orden social, liberar, entre otros. Tanto los contenidos que la dan vida al campo como sus objetivos suelen incorporar la intención de formar sujetos y grupos mediante discursos y tecnologías (administradas por grupos de poder o por el estado). Esto aparentemente cerraría el debate sobre la formación y relativizaría el problema de la educación a los intereses de un grupo o sector predominante en la sociedad.

No obstante, dado que en las sociedades siempre están presentes agentes, fuerzas y tensiones que pueden llegar a dislocar dichas intenciones formativas por distintas razones, es necesario identificar al menos dos grandes problemas que pueden ser útiles para pensar la noción de formación en la educación del tiempo presente. La primera: ¿Qué significa formar sujetos que construyen sus formas de socialización y su subjetividad en tiempos y espacios predominantemente extraescolares? Y la segunda: ¿El modelo de escuela moderna, estructurada a través de pedagogías administradoras de significado, responde a los desafíos de formación de niños y niñas situados en contextos de ilegalidad, violencia y exclusión? ¿Potencia las experiencias comunicativas y estéticas de su vida cotidiana para favorecer la producción de nuevos capitales simbólicos?

## La formación en la educación: un universo de intenciones

El interés por la formación ha sido un tema seminal en la educación desde la antigüedad. Particularmente, en el mundo griego del siglo V A.C, Gorgias, uno de los máximos representantes de la retórica, admitió que su propósito no era convertirse en maestro sino en hacer lo necesario para que sus discípulos adquirieran las habilidades suficientes de modo que lograran defender posiciones públicamente mediante argumentos sólidos. De otra parte, Aristóteles, una vez regresó a Atenas en el año 336 A.C, tras haber instruido a Alejandro Magno (hijo de Filipo II de Macedonia), fundó el liceo, un proyecto cercano a la idea de escuela en el que privilegió la experimentación y la reflexión, en oposición a la academia platónica, de orientación mucho más especulativa. Tanto en Gorgias como en Aristóteles, los esfuerzos por orientar a sus alumnos mediante la construcción de criterios y habilidades específicas, los convierte en un referente necesario para comprender el sentido inicial de la formación.

En tiempos del humanismo, hacia 1487, en Italia, Pico della Mirandola publicó el *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Este texto formula tres principios fundamentales, enmarcados en el ambiente renacentista de la época: el derecho inalienable a la discrepancia; el respeto por las diversidades culturales y religiosas; y el derecho al crecimiento y enriquecimiento de la vida a partir de la diferencia. Bajo estas consideraciones, el debate sobre el carácter de la educación y el sentido que se le debía otorgar a la formación de los niños adquirió un lugar central en el seno de la vida social. El dilema sobre la implementación de un modelo instruccional, orientado por la tradición y el legado de la humanidad, frente a otros que probablemente introducían la búsqueda de lo nuevo y la divergencia, se constituyeron en el inicio de importantes debates en torno a lo que más adelante abordaron Comenius, Herbart y Rousseau, como iniciadores de la pedagogía en el mundo occidental.

A finales del siglo XVIII y con una clara influencia de Rousseau, Pestalozzi se concentró en la educación infantil y escolar a través de lo que llamó educación elemental. Esta novedad formativa consistió en hacer que el proceso de desarrollo del sujeto (en términos de lo sensitivo, intelectual y moral) siguiera el curso evolutivo de la naturaleza, sin adelantarse artificialmente a ésta. Para Pestalozzi el conocimiento humano comenzaba con la intuición sensible de las cosas (premisa de corte kantiano) y, a partir de esta, se formarían las ideas. El conocimiento, entonces, debía avanzar desde las intuiciones confusas hasta las ideas claras y distintas<sup>3</sup>. De este modo, la educación fue asumida como apoyo y la actividad docente como un arte. Todos estos elementos tuvieron en su método a la intuición como el criterio para educar al niño y fomentar así una educación distinta, a tono con las realidades sociales y culturales de su época.

Posteriormente, a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, John Dewey se encargó de interpelar ciertas nociones que, al parecer, se habían ido naturalizando a lo largo del tiempo y que tenían serios reparos (desde su punto de vista) para el desarrollo del niño, tales como formación, adiestramiento, desenvolvimiento y preparación del niño. Como representante del pragmatismo, el pensador norteamericano recuperó el concepto de experiencia, en términos epistemológicos y como medio para debatir la teoría general del conocimiento, destacando el carácter dinámico de la persona. Así, la experiencia en la educación supone la reconstrucción de las prácticas morales y sociales así como las creencias de las personas, en la búsqueda de sujetos autónomos para una sociedad democrática. El papel de la escuela es reconstruir el orden social, asunto que se apoya en el educador, quien más que proceder como un profesor ha de ser guía y orientador de sus alumnos.

La educación de la infancia y la formación de personal especializado para su atención, en términos formales, adquirió mayor relevancia a través de las obras de Ovide Decroly y María Montessori, durante la primera mitad del siglo XX. Además de experimentar un modelo estructurado que organizaba por niveles la vida escolar, Decroly introdujo los centros de interés como propuesta pedagógica basada en el respeto por el niño y su personalidad. Su fin, como es bien conocido, fue preparar a los niños para vivir en libertad. Esto permite comprender por qué se opuso a la disciplina rígida, apostando por crear ambientes especiales basados

---

<sup>3</sup> Es una clara de influencia de Descartes. La percepción clara y distinta está relacionada con uno de los propósitos fundamentales del filósofo francés, presentados en su obra póstuma *Las meditaciones metafísicas*. Para Descartes, la profunda separación entre la mente y el cuerpo y su recia inclinación por la razón, termina promoviendo una manera única de conocer, esto es, la percepción clara y distinta de los objetos, un medio para combatir todo lo que engaña al sujeto (sentidos, sueños y genio maligno).

en categorías que inspiraron en adelante la corriente activa de la educación, como globalización, observación de la naturaleza y escuela activa<sup>4</sup>.

Montessori, por su parte, además de propiciar un método que visibilizó mundialmente la existencia del niño como un sujeto con condiciones especiales, introdujo nociones científicamente argumentadas como ambiente, amor e infancia. El peso otorgado a los más pequeños fue un acontecimiento de trascendencia, especialmente si se tiene en cuenta su interés por posicionar una educación desde el nacimiento y el estímulo a lo que llamó comunidades infantiles (tendencia que pretendió sustituir las guarderías). El punto de inflexión propiciado por Montessori frente a las concepciones de infancia y educación está en dos aspectos fundamentales: el rol del adulto; y el reconocimiento del potencial de los niños y niñas.

Sobre el primero, señala Montessori, lo más importante es guiar al niño y darle a conocer el ambiente de forma respetuosa y cariñosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal, exige del verdadero educador estar al servicio del educando. Esto supone cultivar la humildad para caminar junto al niño, aprender de él y juntos formar comunidad. Sobre el segundo aspecto, se puede admitir que Montessori se anticipó a las perspectivas contemporáneas sobre primera infancia y educación inicial. Con evidentes influencias de los médicos franceses Itard y Seguin y de la pedagogía de Pestalozzi, formuló la tesis sobre la plasticidad cerebral de los niños en sus primeros cinco años de vida. De este modo, la idea de un método especial para estos niños y una adecuada estimulación, acorde con ritmos establecidos por ellos mismos, en compañía del adulto, lograron convertir este método en una perspectiva internacional.

A la par con este ambiente de preocupación por una educación especializada para los más pequeños, se fueron configurando sistemas de conocimiento sobre el niño que lo asumieron como un ser en secuencia, determinado por etapas y estadios psicobiológicos. La de Piaget es una obra icónica en esta materia, dado que el estudio de la mente infantil y de sus acciones mediante referentes ontogenéticos, introdujeron toda una plataforma acerca del desarrollo estructural del niño con importantes implicaciones en la educación y en la formación de maestros. La circulación de esta perspectiva en el mundo fue significativa, sin embargo, ésta sólo ingresó en los países de América Latina hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Los resultados de esta marcada influencia tuvieron que ver con la incorporación de una fuerte tendencia cognitiva en torno al desarrollo del niño, pero también con el

---

4 Es importante tener en cuenta que, tanto Decroly como Montessori, comenzaron interesándose por los problemas de los niños denominados débiles mentales. Desde distintos ángulos, implementaron el método científico a la investigación de los factores que podrían modificar la evolución intelectual, afectiva y motriz de los niños.

despliegue de una particular versión del constructivismo relacionada con el cambio conceptual, la transposición didáctica y la modularidad de la mente<sup>5</sup>.

En el caso colombiano las reformas educativas, especialmente aquellas que fueron orientadas hacia la educación de los niños y niñas y la formación de los docentes, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, tuvieron un despliegue considerable frecuentemente vinculado a dos variables: la retórica educativo-pedagógica, inspirada por alguna tendencia alusiva al saber, la preparación del alumno, el desarrollo de sus dimensiones y el correlato de la curricularización; y la retórica económica, ligada a las nociones de progreso y desarrollo predominantes en el escenario local-nacional-global. Sobre esta base y, tras años de medidas relacionadas con la ortopedia social, las misiones y los imperativos de protección a la infancia y la familia<sup>6</sup> (al estilo asistencial), originados en parte por los dispositivos jurídico-políticos de los organismos internacionales, la formación se fue convirtiendo en una noción fundamental en las recién fundadas Facultades de Educación en Colombia.

Formar alumnos y prepararlos para el futuro generalmente ha sido una intención resuelta mediante cuatro grandes vías: la enseñanza de contenidos a través de una suerte de currículos no siempre orientados por el estado; procedimientos para la estimulación del niño y la niña, conducentes a la generación de hábitos y sus correspondientes formas de aprestamiento; el desarrollo de sus dimensiones (socio-afectiva, cognitiva, motriz, comunicativa); y el fomento a la construcción de su propio conocimiento como recurso seminal para su vida. Sin embargo, estas formas de asumir la formación no necesariamente han tenido como inspiración a Pestalozzi, Montessori o Decroly. Tanto en Colombia como en la mayoría de países de la región, la experiencia histórica de los asilos y la institucionalización de los niños anormales, abandonados y expósitos fueron su principal antecedente.

Se trata de instituciones de carácter asistencial y alimentario que, según Muñoz y Pachón (1996), tuvieron la intención de convertirse en entidades al estilo familiar. Esto hizo que la formación se confundiera con normalización y adoctrinamiento, procesos que con excepciones se han convertido en la piedra angular de la educación colombiana, especialmente cuando de niños y niñas (asumidos como

<sup>5</sup> La psicología de Piaget está situada en una perspectiva onto-genética, propia del estructuralismo. Aunque la teoría es prolífica y sus contenidos pasan por la psicología y la epistemología, uno de los aspectos más difundidos de su obra es el esquema de las etapas de desarrollo (senso-motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales). Por lo general, cualquier caracterización de un niño está a menudo asociada con esta estructura general.

<sup>6</sup> Es importante señalar que hubo una presión internacional desde muy temprano por parte de la comunidad internacional, especialmente a través de las declaraciones de la Comunidad de Naciones y el Congreso Panamericano del Niño.



menores, incapaces, atávicos, abandonados, ilegítimos) se trata<sup>7</sup>. Esta experiencia ha tenido gran incidencia en las percepciones sociales en torno a los niños y niñas y a la educación de éstos. El correlato del niño salvaje que debe ser normalizado a través de una recia formación no deja de estar presente en las opiniones de legos y extraños al campo de la educación hasta el tiempo presente.

### ► Las iniciativas del cambio

Pese a un ambiente sostenido de subordinación de la infancia a lo largo del siglo XX, hubo iniciativas de diverso orden que empezaron a modificar sus modos de intervención. Una de ellas tiene que ver con la pedagogía, especialmente con nuevas formas de asumir la enseñanza y el aprendizaje no sólo en las perspectivas psico-educativas y ontogenéticas predominantes. Al parecer, los procesos de formación de los niños y niñas debían estar inscritos en el contexto de las condiciones socio-culturales, económicas y políticas en las que niños y familias están situados. Tal vez, una de las perspectivas más influyentes en la materia la otorgó Lev S. Vygotski (1996), quien planteó que en la educación de una persona era necesario identificar una zona de desarrollo que parta de lo real y se proyecte hacia lo potencial.

Aunque es un autor de la primera mitad del siglo XX, inspiró a muchos a lo largo de las décadas del sesenta y setenta en América Latina, al fragor de las luchas políticas de la región. Para el pensador soviético, conocer al sujeto y su tránsito por esa zona, la cual evidentemente asume al sujeto historizado y situado en la sociedad y la cultura, debe ser la base de la experiencia. En tal sentido, medios, mediaciones y, en general, las condiciones necesarias para construir esa experiencia, se constituyen en los principales componentes que hacen posible la potenciación del sujeto hacia el desarrollo, el cual, en su perspectiva, no siempre está ligado a etapas y secuencias.

De otra parte, Paulo Freire (2005) bajo una percepción histórico-cultural y política propia de una región subordinada a la dominación y la exclusión, propuso una forma de educación que trascendiera los escenarios escolares e institucionales

---

<sup>7</sup> Un ejemplo de esto se dio con la instauración del preescolar en Colombia. Sólo hasta 1960, el Ministerio de Educación Nacional instauró una sección de preescolar, adscrita a la división de educación elemental y alfabetización, la cual, más adelante, hacia 1962, estableció los requisitos mínimos para la apertura de jardines y la atención de los niños y niñas. Finalmente, en 1968, con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Estado asumió la atención de los menores de seis años, en el marco de su interés por proteger a la población infantil abandonada y de bajos recursos.

como criterio para superar la educación bancaria. Se trataba de una práctica que observa en lo popular una oportunidad para la construcción de alternativas al orden hegemónico. No era la simple alfabetización de los pobres sino una práctica de libertad. En Freire el lenguaje es el medio más importante para iniciar la praxis liberadora, la cual empieza por el propio profesor, quien debe proyectar desde su propia vida las formas posibles de superar la opresión. El tránsito de una pedagogía del oprimido que permita develar las formas de dominación, hacia una pedagogía de los hombres en permanente proceso de liberación, es el programa de la educación popular y la piedra angular de la pedagogía crítica en sus diversas acepciones.

Estos planteamientos han tenido influencias importantes en investigadores y activistas de la educación en todo el mundo. A manera de ilustración, se pueden destacar cuatro grandes tendencias que han declarado la necesidad de fomentar procesos de formación distintos, capaces de darle un lugar protagónico al sujeto de la educación. La primera es conocida como pedagogía crítica, especialmente vinculada a los trabajos de intelectuales muy conocidos en América Latina como Henry Giroux (1990) y Peter MacLaren (1999), quienes han insistido por más de dos décadas en la conveniencia de transgredir el modelo educativo que está instalado en las doctrinas transnacionales y capitalistas, propias de la fuerza neoliberal que recorre el mundo. Aunque sus planteamientos son mucho más profundos, se puede concluir que esta tendencia propone una politización de la educación en la que el sujeto de la educación debe ingresar en una atmósfera de transformación que lo empodere y lo comprometa.

La segunda está ligada a los trabajos que en Gran Bretaña han desarrollado Stenhouse (1998) y Elliot (2000). Estos legendarios investigadores de la pedagogía coinciden en señalar que el currículo es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza, dado que es una guía esencial para el profesor. Admiten además que las ideas pedagógicas tienen mayor incidencia en la identidad personal y profesional del profesor, que como algo útil para su actividad práctica. Esta formulación permite entender por qué para estos autores existe una relación fundamental entre la investigación y la acción. De este modo la investigación-acción se inaugura como enfoque y empieza a tener efectos importantes en el mundo pese a sus críticas<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> El modelo curricular que propone Stenhouse (1998) comprende tres elementos básicos: respeto a la naturaleza del conocimiento y la metodología, consideración con el proceso de aprendizaje, enfoque coherente con el proceso de enseñanza. Por su parte Elliot (2000) propone la investigación-acción a partir de problemas concretos que puedan ser identificados por el profesor. Al explicar “lo que sucede”, la investigación-acción construye un “guión” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes.

La tercera tendencia está relacionada con los trabajos de Shirly Grundy (1994) y las nociones de praxis educativa y emancipación. Apoyada en los planteamientos de Habermas (2007) sobre la relación entre conocimiento e interés, esta reconocida investigadora ha mostrado cómo en el currículo y la práctica pedagógica extrañamente pueden coexistir intereses técnicos, prácticos y emancipatorios. Grundy (1994) está convencida que es posible producir una praxis emancipatoria, siempre y cuando se generen las condiciones necesarias en la sociedad, la escuela y los maestros para su logro. El punto de partida empieza con el currículo, el cual no debe ser asumido simplemente como un concepto sino como una construcción cultural. No se trata de algo ajeno a la experiencia humana, es la forma de organizar el conjunto de prácticas educativas humanas.

Finalmente, es posible ubicar un conjunto de iniciativas situadas en las condiciones de desigualdad y exclusión de América Latina, a través de los continuadores del legado de la educación popular de Freire así como otros pensadores, inscritos en apuestas poscoloniales y decoloniales. En el grupo se encuentran Moacir Gadotti (actual director del Instituto Freire), Catherine Walsh (promotora de la interculturalidad crítica en el Ecuador y otros países de la región) y educadores del Frente Zapatista de Liberación Nacional de México. Aunque son perspectivas con muchas diferencias, proponen algunos aspectos comunes: currículos y prácticas pedagógicas en las que los distintos sistemas de conocimiento (ancestral, estético, de movimientos sociales, disciplinar, escolar) dialoguen horizontalmente; posibilidades de relación armónica entre el ser, la sociedad y la naturaleza para garantizar equilibrio; la necesidad de dislocar el poder que es reproducido a través de la educación, mediante la construcción de otras formas de conocimiento para la vida.

La segunda forma de intervención de la infancia está relacionada con la construcción de una plataforma jurídico-política en torno a la protección de estos sujetos, a través de normativas y declaraciones internacionales<sup>9</sup>. Aunque estas consideraciones no han tenido como propósito incidir directamente en la política educativa de los países, las nociones de sujeto de derechos, corresponsabilidad y prevalencia lograron mostrar que los niños y niñas eran prioridad y que sus procesos de formación y cuidado debían darse en condiciones de dignidad, buen trato y respeto por sus condiciones socio-culturales, sus particularidades psico-biológicas y sus ritmos de aprendizaje. Se trata de la doctrina de la protección integral.

<sup>9</sup> Al respecto, es importante destacar la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (CDN), proclamada en 1989.

De esta manera, el aseguramiento de procedimientos y acciones por parte de instituciones, familia y agentes educativos se convirtió en uno de los temas centrales en las agendas de la política pública. Sin embargo, hubo cuatro problemas que no fueron calculados por los gestores de estas nobles intenciones: los niños y niñas continuaron siendo objeto de actividades relacionadas con el conflicto y la delincuencia; empezaron a convertirse en objeto de un discurso neo-asistencialista y victimizador, útil para el control social; se convirtieron en target de un mercado especializado sin precedentes; y se evidenció una distancia considerable entre el niño ideal (bondadoso, inocente, frágil, dedicado al juego) y niños y niñas con nuevas inquietudes frente a la vida, exploradores de nuevas experiencias (no necesariamente ligadas a la familia y la escuela) y ávidos de socializar y conocer mediante experiencias comunicativas, estéticas, urbanas, corporales, entre otras.

En relación con estas dos vías de intervención de la infancia, asumidas como modos y tecnologías de formación promovidas por el mundo adulto mediante los relatos del estado nacional, el mundo capitalista y los sistemas de conocimiento hegemónicos, se pueden obtener tres grandes conclusiones. Primera, los sistemas de formación, a lo largo del tiempo, han asumido al niño como inferior, inocente y buen salvaje, circunstancia ésta que ha fomentado la prevalencia del mundo adulto y la intervención de estos sujetos mediante tecnologías de normalización, predeterminación y victimización. Los esfuerzos de la escuela activa, pese a sus importantes aportes en el campo de la pedagogía, no escaparon de estas formas de ver a los niños y niñas.

Segunda, las iniciativas especialmente desarrolladas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX han concentrado sus esfuerzos en la transformación del currículo, la dinamización de las prácticas pedagógicas del maestro y la incorporación de un sello socio-político en la educación. Así mismo, aunque han proliferado perspectivas cognitivas que proponen colocar en el centro al niño como receptor de procedimientos conducentes a que aprenda, las acciones educativas pocas veces han asumido a los niños y niñas como sujetos, lo que implicaría preguntarse ¿Qué ha ocurrido con los niños y niñas en el tránsito del siglo XX al siglo XXI? ¿Cuáles son sus mundos de vida? ¿Cómo perciben la realidad? ¿Qué pertinencia tienen estas tecnologías de formación en la construcción de sujetos morales, sociales y políticos? Asumirlos como alumnos es otorgarle un rol a su condición humana e instrumentalizar su devenir en la vida social y cultural que les corresponde vivir.

Tercera, la historia de la pedagogía y las intenciones relacionadas con la formación muestran que las teorías y los procedimientos para enseñar y garantizar aprendizajes han sido esfuerzos centrados en la administración del significado por parte de los profesores. Al parecer, el predominio del currículo como centro

de la actividad formativa y dispositivo crucial para el funcionamiento de las tecnologías de normalización y buen encauzamiento del niño, ha traído consigo una actividad educativa encargada de hacer circular en la escuela enunciados y relatos que deben ser codificados y decodificados por los estudiantes de manera mecánica. Sin embargo, es muy poco lo que esto logra incidir en la vida moral, social y política de los sujetos.

Por esta razón, es necesario explorar cómo se transita de ese conjunto de pedagogías que históricamente se han dedicado a la administración del significado, a una pedagogía de la presencia cuyas bases puedan partir de cuatro principios fundamentales: las interacciones sociales y culturales en los procesos de formación deben ser capaces de complementar la singularidad y la multiplicidad de la condición humana, en medio de sus tensiones constitutivas; los sistemas de conocimiento que se pongan en diálogo deben ser enseñados (textual e intertextualmente) por los profesores y aprendidos por los niños y niñas a través de canales de conocimiento divergentes (mediaciones e hipermediaciones); estos sistemas de conocimiento deben estar conectados con los mundos de vida de los sujetos; y los modos de expresión de lo que aprende el niño y la niña deben ser actos públicos, capaces de fomentar el diálogo de saberes, la inteligencia colectiva y la experiencia estética.

## Condición infantil contemporánea

¿Por qué hablar de condición infantil contemporánea? Aunque parezca riesgoso considerar la existencia de este planteamiento como noción analítica, se trata de una pregunta necesaria para pensar la infancia en la actualidad, al menos, en cuatro niveles: la construcción social de la infancia; el surgimiento de subjetividades infantiles fabricadas a través de nuevas fuentes sociales y culturales; la construcción de sistemas de conocimiento sobre los niños y niñas; y el gobierno de la infancia. Dentro de esta última están incluidas las instituciones que se dedican a su educación y protección, entre ellas la escuela.

Este punto de vista parte de una premisa simple: entre el final de la década del noventa e inicios del nuevo milenio se produjo un tránsito de la infancia moderna a las infancias contemporáneas. Como se apreció al inicio, la construcción de la infancia moderna surgió en el marco del proyecto civilizatorio del mundo occidental por varias vías: la escolarización, la protección, la normalización y el desarrollo. Particularmente, en América Latina y el Caribe, dada su experiencia colonial y su carácter de sociedades occidentalizadas, los niños y niñas fueron utilizados como recurso. El resultado de este proceso desencadenó en la existencia

de niños ilegítimos, abandonados, trabajadores y guerreros. Sobre esta realidad fue que se intentó construir las bases de la nación colombiana<sup>10</sup>.

Existen dos formas de ver este tránsito. La primera corresponde a un análisis de acontecimientos histórico-culturales que muestran transformaciones estructurales en los contextos local y global, que requieren ser revisados dado que los hechos sociales y el mundo objetivo de las sociedades son interiorizados por los sujetos de múltiples maneras, dando lugar a modos de existencia y de acción. Con sus particularidades y distancias, este fenómeno ha sido planteado por Norbert Elías (1997) como un proceso de configuración, mientras que Pierre Bourdieu (2007) lo ha analizado mediante el legendario concepto de *habitus*<sup>11</sup>.

La segunda forma está relacionada con el relato de las generaciones (Feixa, 2001); Mead, 1977; Prensky, 2002; Piscitelli, 2009) y el surgimiento de un telos distinto que se cristaliza mediante la cultura, en el que los sistemas ideacionales (representaciones, nociones, percepciones, imaginarios) se modifican, a propósito de un advenimiento progresivo de programas culturales que incluyen nuevos repertorios, especialmente de orden comunicacional y estético. Dado que los dos marcos explicativos son importantes, se hará una aproximación a ambos. No obstante, lo más importante es que proporcionen elementos para darle contenido a la noción de condición infantil contemporánea, asunto que no ha sido tratado en la literatura sobre los estudios de infancia.

En relación con el primer aspecto, es importante señalar que recientemente la historiografía ha acuñado el término *Tiempo Presente*, cuyo fin es mostrar la necesidad de dilucidar los acontecimientos de las últimas décadas de las sociedades para poder identificar sus relaciones con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de las coyunturas globales y locales. En este caso, el análisis de las relaciones posibles entre órdenes sociales, matrices culturales y subjetividades es imprescindible.

---

<sup>10</sup> En un trabajo realizado en clave genealógica abordé este problema. A lo largo del siglo XX hubo cuatro circunstancias que incidieron en la construcción social y subjetiva de los niños y niñas: normalización por atavismo genético; normalización mediante estrategias educadoras; disciplinamiento del cuerpo para prevenir la criminalidad; asistencialismo y caridad (Amador, 2010).

<sup>11</sup> Se trata del doble movimiento, expresado tiempo atrás por Sartre, una particular forma de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad. Es posible también establecer algunos niveles relacionales, a propósito de este problema, entre el concepto de configuración de Norbert Elías (concebido como estructura interior de la personalidad, en relación con lo social en el largo plazo), el *habitus* de Bourdieu (concebido como disposición) y las interacciones y habituaciones correspondientes a la sociología fenomenológica de Berger y Luckman (2004)

Varios investigadores, seguidores de esta corriente historiográfica, coinciden en admitir que la historia del Tiempo Presente corresponde al tiempo de la experiencia vivida. Esto implica hacer una reconstrucción de los acontecimientos a partir de testigos presenciales, dado que son ellos quienes hacen posible comprender la complejidad de la memoria viva. Para Roncayolo (2011) esta historia tiene una implicación adicional: se trata de aquellos hechos pertenecientes a la generación a que pertenecemos. Particularmente, esta historiografía tiene por objeto acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos de, al menos, una de las tres generaciones que comparten un mismo proceso histórico.

De esta manera, es posible identificar tres grandes mutaciones que dan cuenta de esa composición del tiempo presente que ha ido configurando no sólo ciertas dinámicas sociales y el predominio de sistemas de valores particulares sino especialmente formas de habitar el mundo y prácticas sociales distintas, en este caso, en los niños y niñas. Además del plano fenomenológico de los hechos, estas mutaciones admiten el análisis de sus implicaciones en la construcción ontológica de los sujetos.

- ***Mutación política:*** comprende el conjunto de expresiones que surgen en el contexto del tránsito del estado interventor (entendido como la emulación del estado de bienestar) al estado neoliberal, implementado en Colombia a partir de la década del noventa. Por la vía del ajuste estructural, la privatización y la apertura económica (actualmente consolidada mediante los TLC) se traslapa la noción de lo público y de los derechos con los servicios y la asistencia. Aquellos que están arriba de la línea de pobreza deben asumir sus derechos como servicios mediante mecanismos de atención que deben ser pagados (por ejemplo en la salud y la educación), los cuales no proporcionan oportunidades ni capacidades.

Los que están por debajo de la línea de pobreza reciben asistencia. Aunque no se trata del viejo asistencialismo de la década del setenta, es un conjunto de acciones aún más perverso, pues victimiza y desactiva a los grupos llamados vulnerables<sup>12</sup>. Finalmente, dada la existencia del conflicto social y armado, como producto de disputas no resultas por la tierra así como el surgimiento de nuevos tratos y contratos entre sectores hegemónicos (legales, ilegales y paralegales), el establecimiento retornó al estado de excepción, en el cual lo excepcional se vuelve permanente, dando lugar al sacrificio de sujetos como

<sup>12</sup> La victimización del sujeto es un proceso de desactivación social y política que opera por la vía de una particular integración social, caracterizada por la asistencia y el maniqueísmo. Generalmente, las narrativas de la victimización, auspiciadas por dispositivos jurídico-políticos y retóricas que circulan en la sociedad, introducen mecanismos de dependencia de aquellos que han pasado por episodios de violencia y de vulneración de sus derechos, a través de asistencia social.

expresión de la nuda vida<sup>13</sup>. Pese a este difícil escenario, esfuerzos de la sociedad civil, traducidos en movimientos sociales y diversas formas de acción colectiva han logrado incidir en conquistas sociales (en torno a los derechos económicos, sociales y culturales, DESC), políticas públicas de carácter diferencial (acciones afirmativas y leyes de cuotas) e iniciativas frente a los desafíos de verdad, justicia y reparación de las víctimas del conflicto interno.

- **Mutación económica:** son las manifestaciones que han surgido como consecuencia de la implementación de un proyecto económico transnacional con dos efectos: precariza las condiciones de vida de las personas, dada la existencia del desempleo estructural y el incremento del costo de vida en las principales ciudades del país; e “incluye” a las personas y grupos por la vía del consumo y la mercantilización, lo que implica un estímulo significativo a sectores de servicios relacionados con entretenimiento, industrias culturales y comunicación.

El modelo se consolida mediante la inversión extranjera (especialmente concentrada en el sector minero), el impulso al sector financiero mediante incentivos que multiplican sus rendimientos (por ejemplo en medidas como el 4 por mil y el pago de servicios financieros por parte de los usuarios) y el desmonte progresivo de la pequeña agricultura a través de proyectos agro-industriales (especialmente relacionados con el cultivo de productos para generar biocombustibles). Además del daño a la naturaleza mediante los efectos que trae consigo la explotación que ha sido respaldada (otorgando licencias) por el estado colombiano a compañías mineras (por ejemplo en la explotación aurífera que utiliza mercurio o cianuro)<sup>14</sup>, está en riesgo la seguridad alimentaria y se observa un serio endeudamiento en un porcentaje importante de núcleos familiares en el país.

- **Mutación socio-cultural:** implica un conjunto de sucesos que han tenido relación especial con los espacios institucionales. El primero tiene que ver con la familia, un espacio que se ha modificado por múltiples razones. El conflicto en sus distintos niveles (armado, social, intrafamiliar) así como las migraciones internas y externas, entre otros factores, ha traído como consecuencia una recomposición compleja de las familias, nuevas prácticas de crianza y otras formas de socialización de los niños y niñas.

De otra parte, las dinámicas relacionadas con el funcionamiento de las instituciones ya no protegen ni afilian. En la empresa los trabajadores son

<sup>13</sup> La nuda vida es una expresión propuesta por Giorgio Agamben (2002) relacionada con el estado de excepción y el poder del estado para sostener el control social. La nuda vida es aquella forma de existencia en la que el homo sacer es susceptible de ser sacrificado si es necesario y su victimario no debe ser condenado por tal acto.

<sup>14</sup> Varias de estas consideraciones han sido publicadas en el sitio disponible <http://www.yurileveratto.com/articulo.php?Id=162> Consulta realizada el 20 de enero de 2012.



provisionales, en las instituciones de la salud se maltrata a los usuarios, en las instituciones oficiales se hacen trámites por obligación. La iglesia, por su parte, afilia y promete protección, pero sus exigencias son altas (desde el diezmo, pasando por la dedicación solemne a los rituales, hasta el uso de los feligreses para la expansión de la comunidad).

Finalmente, pareciese que la escuela fuera distinta dadas sus intenciones formativas. No obstante, es el escenario en el que generalmente se disciplina y se homogeniza a los sujetos a través de sistemas de regulación normativos, un esquema que no siempre forma ni contiene la violencia escolar y la agresión (matoneo, bullying). En suma, la sociedad asiste a un fenómeno de desinstitucionalización en el que la gratificación por el esfuerzo, al estilo de la jaula de hierro, tal como la describía Max Weber, ya no es el relato que aglutina e identifica a los asociados del contrato social.

Adicionalmente, los escándalos por corrupción conocidos por varias generaciones en el país, así como una permanente retórica acerca del anquilosamiento de las instituciones oficiales, hace que este artificio de la modernidad sea objeto de indiferencia y un espacio en el que por obligación hay que habitar u ocupar de vez en cuando. Se trata de un vacío en torno a lo común que ha colocado en crisis la posibilidad de vivir el nosotros y de consolidar lo público como algo que vaya más allá de lo estatal, los servicios y la asistencia.

La desinstitucionalización provoca un vacío en torno a lo común y profundiza la ausencia de un relato que articule a los sujetos alrededor de lo público y el ejercicio de la ciudadanía. Esto hace que se multipliquen las adscripciones identitarias y que los sujetos encuentren en la autoayuda, la iglesia del barrio, el equipo de fútbol, la agrupación de jóvenes con ciertas estéticas en sus cuerpos, entre otras experiencias, las promesas para su protección y ser parte de algo. Estas experiencias sociales de adscripción identitaria no son ni buenas ni malas, más bien plantean múltiples tensiones, entre ellas: violencia-solidaridad; jerarquías-redes; ilegalidad-legalidad; privado-público; machismo/patriarcalismo-reconocimiento de la diferencia.

Uno de los efectos de estas mutaciones está relacionado con los niños y niñas. Su condición contemporánea es distinta por dos razones fundamentales. La primera tiene que ver con el desfondamiento de la escuela como el lugar en el que el niño es acogido y protegido. El referente de formación y regulación, aunque funcione en algunos casos, está deslegitimado y no logra su objetivo, pues así el niño participe de los rituales escolares no siempre cree en lo que allí se hace y se dice. La subjetividad pedagógica que se produce en la escuela, cuya imagen es el galpón (Corea y Lewcovicz, 2004), está siendo reemplazada por nuevas subjetividades. Al parecer, estas nuevas tramas ontológicas están mediadas por

otras experiencias, entre ellas, las relacionadas con el mundo de la calle, el mercado, las estéticas del cuerpo y la comunicación.

Estas experiencias están asociadas con la segunda razón que da cuenta de la noción de condición contemporánea de la infancia: desórdenes en las formas de socialización. La sociología fenomenológica (Berger y Luckman, 2004) señalaba hace algún tiempo que en las sociedades los niños y niñas pasaban inicialmente por la socialización primaria (familia) y luego por la socialización secundaria (escuela, iglesia, instituciones sociales). Con lo presentado hasta el momento en torno a las mutaciones, se puede observar que las formas de socialización se han modificado. Con las nuevas composiciones familiares y las prácticas de crianza, muchas veces los niños y niñas viven su socialización primaria en la calle, la vereda o la guardería. En otras ocasiones, los grupos de pares son quienes se convierten en “la familia” del niño o la niña. Finalmente, tanto la desinstitucionalización como la falta de un relato que articule a los sujetos, hace que las formas de socialización se desarrollen en múltiples espacios y tiempos, dando lugar a la conformación de nuevas fuentes sociales y culturales para la producción de la subjetividad.

Otro de los marcos explicativos para dar cuenta del tránsito de la infancia moderna a la condición contemporánea de la infancia es la noción de generaciones. Además de los múltiples estudios alusivos a las generaciones (por ejemplo los relativos a los Baby Boomers y las generaciones X, Y y Z), producidos al final del siglo pasado, tempranamente Margaret Mead (1977) se refirió a las generaciones en un intento por abordar los problemas de la identidad y de la subjetividad en contextos situados. Para la antropóloga norteamericana las generaciones posfigurativas son aquellas en las que los adultos les enseñan a los jóvenes, especialmente porque es necesario asegurar la conservación del legado de la humanidad. Las generaciones cofigurativas son aquellas en donde predomina el aprendizaje entre pares. Y las generaciones prefigurativas son las que hacen posible que los más jóvenes también les puedan enseñar a los mayores.

A propósito de esta conocida incitación registrada por Mead, Carles Feixa (2001) propone analizar las generaciones en sus especificidades temporales y espaciales desde dos perspectivas. La primera está relacionada con el plano de las condiciones sociales, entendidas como el conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad de cada individuo en el seno de una estructura social determinada (presumiblemente asociada con lo étnico, el territorio y la clase social). La segunda está ligada al plano de las imágenes culturales, comprendidas como el conjunto de atributos ideológicos y simbólicos asignados y/o apropiados por cada individuo y grupo. Mientras que en el primer plano la configuración de la generación depende de la hegemonía de las culturas nacionales y parentales, en el segundo es imprescindible la producción de redes de sentido, el uso y apropiación

de sistemas simbólicos y la composición de mecanismos que aseguren la presencia (estar ahí).

En suma, se puede señalar que la condición contemporánea de la infancia es el conjunto de formas particulares, diferenciadas y culturalmente acordadas, encargadas de posicionar y delimitar la experiencia social y subjetiva de estos sujetos (Reguillo, 2010). Con base en lo señalado hasta el momento, se pueden identificar tres escenarios en los que se tramita la construcción social y la producción subjetiva de esta generación, lo que implica reconocer la fuerza de los dos planos planteados por Feixa (2001). Estos son:

- Expresiones culturales productoras de sentido, las cuales hacen posible que los niños y niñas construyan identidades y subjetividades en medio del desarraigo, el escepticismo y la desinstitucionalización.
- Una creciente oferta material y simbólica de artificios procedentes del mercado, entre ellos los correspondientes a la comunicación digital interactiva.
- Asociaciones mafiosas cuyas formas de despliegue dependen de relaciones estratégicas con sectores legales e ilegales y con actores armados.

Sin desconocer la complejidad de estos tres escenarios ni la urgencia de indagar el tercero dada la situación de conflicto social y armado en Colombia y el inminente riesgo de los niños y niñas, se realizará una aproximación al fenómeno de la comunicación y su relación con la subjetividad y la educación. Tal vez, sea un escenario con potencialidades para repensar la escuela, la práctica pedagógica y el sentido de la formación. También puede ser una oportunidad para comprender la arquitectura de los mundos de vida de los niños y niñas en la actualidad.

## **Comunicación digital interactiva: los niños y niñas en el mundo de las hipermediaciones**

Los estudios de la comunicación, los estudios culturales, los estudios CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) y la sociología han sido los sistemas de conocimiento que especialmente se han acercado al fenómeno contemporáneo de la comunicación mediante el estudio de los efectos de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad, la cultura, la política, la economía y la subjetividad humana. La palabra efectos no remite necesariamente a las visiones instrumentales sobre la tecnología ni a sus correlatos asociados con las tecnofobias y tecnofilias.

Los efectos son asumidos por estas perspectivas epistemológicas como un proceso de doble vía: objetivaciones socio-culturales que son interiorizadas por los sujetos de múltiples formas; y construcciones subjetivas que se depositan en

los órdenes sociales y las matrices culturales gracias a la acción humana y social. Como se aludió anteriormente, este fenómeno ha sido magistralmente explicado por Bourdieu (2007) a través del concepto *habitus* y por Elías (1997) mediante la noción de configuración.

De manera acertada Manuel Castells (2006) ha señalado que, en el marco de la revolución tecnológica producida durante la segunda mitad del siglo XX, las tecnologías de la información y la comunicación (desplegadas mediante la microelectrónica, las telecomunicaciones y la opto-electrónica), anunciaron el advenimiento de una serie de modificaciones en la vida social, cultural y política del mundo globalizado, sin precedentes. Este panorama, brillantemente tratado en el capítulo uno de la *Era de la información*, además de mostrar la historicidad de los procesos que hicieron posible la World Wide Web como una fruición de diversas tecnologías, da cuenta de cinco grandes procesos que indican un cambio de paradigma tecnológico. Estos son<sup>15</sup>:

- Se trata de tecnologías para actuar sobre la información, exigiendo capacidades crecientes en sus usuarios.
- Al ser la información fundamental en las actividades humanas, las tecnologías tienen capacidad de penetración en todos los ámbitos de la vida social, cultural y política, especialmente cuando hay relaciones explícitas entre lo local y lo global mediante distintos canales.
- El funcionamiento de los diversos sectores de la sociedad exige cada vez mayor interconexión con la condición flexible e interactiva de las tecnologías de la información.
- Se produce un reordenamiento de los componentes inscritos en las instituciones y organizaciones, entendiéndose que pueden convertirse en procesos susceptibles de reversibilidad, dada su organización cada vez más ligada a las tecnologías informacionales.
- Estas tecnologías son propensas a la convergencia, lo que hace factible su capacidad de integración a diversas tecnologías, procesos, prácticas y lenguajes.

Pese a ser un planteamiento realizado en 1997, el punto de vista de Castells está vigente y contribuye significativamente a entender que no son las máquinas, el software y la red lo que determina el desarrollo y el progreso de las sociedades, sino los usos y apropiaciones que de estos se produzcan colectivamente. Los marcos explicativos al respecto han sido prolíficos durante la última década. No es necesario apelar a las perspectivas ligadas a la cibercultura, los *new media*, los *media ecology*, los estudios culturales o los enfoques socio-semióticos para reconocer los avances teóricos al respecto.

<sup>15</sup> Estas formulaciones fueron tomadas, con algunas modificaciones, de la propuesta realizada por Castells (1997) en su trabajo *La era de la información. La sociedad red, Vol 1*.

Interesa por ahora abordar el fenómeno a través de la categoría comunicación más que de las TIC, no porque sean opuestas sino porque la comunicación es un proceso humano, socio-cultural e interactivo que no puede perder de vista al sujeto, la subjetividad y los grupos sociales. Al respecto, es necesario recordar el planteamiento de Martín-Barbero (2003) cuando, hacia 1989, invitó a los estudiosos de la comunicación, el lenguaje y las ciencias sociales en América Latina a transitar de los medios a las mediaciones.

Señalaba Martín-Barbero (2003) en aquel tiempo que, durante las décadas del setenta y ochenta, América Latina había emprendido investigaciones que se interrogaban por los procesos de constitución de lo masivo, especialmente atendiendo a las transformaciones de las culturas subalternas. Así mismo, indicaba que la comunicación había estado cargada tanto de los procesos de transnacionalización como por la emergencia de sujetos sociales e identidades culturales nuevas. Al ser sociedades encrucijada y estando a medio camino entre un subdesarrollo acelerado y una modernización compulsiva, proponía que el debate teórico y metodológico debía desplazarse de los medios a las mediaciones, esto es, “a las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales” (p. 257).

La lectura efectuada por el maestro Martín-Barbero en torno a la época, además de provocadora, registra como punto neural en el contexto de la escena política y económica dominante de la región, la existencia de una incómoda producción de identidades y subjetividades distintas. Estas formas nuevas de ser sujetos han sido analizadas en varios textos de su obra. La hipótesis además es extraordinariamente sugerente: la emergencia de sujetos distintos (regionales, religiosos, sexualizados, generacionales), acompañados de nuevas expresiones de rebeldía y resistencia que integran lo popular, lo múltiple, la memoria, la conflictividad social y la creación, han encontrado en los procesos comunicacionales la posibilidad de imbricar legítima y estratégicamente la relación política-cultura.

Más adelante, producto de este legado analítico, Carlos Scolari (2008) propuso la noción de hipermediaciones como núcleo constitutivo de la comunicación digital interactiva. El planteamiento tomó como punto de partida las mediaciones, pero incluyó los síntomas de algo nuevo: un nivel profuso de contaminación, en el que están presentes medios convencionales, contenidos hipertextuales e hipermediales, interacciones, flujos y conexiones. Esta hibridación termina componiendo piezas textuales e intertextuales, entendidas como una suerte de huellas en la arena que dan cuenta de sujetos, movimientos y artefactos. En este sentido, las hipermediaciones suponen una trama de procesos de intercambio,

producción y consumo simbólico (Scolari, 2008) que convoca sujetos, grupos, medios y lenguajes interconectados reticularmente<sup>16</sup>.

La comunicación digital interactiva implica reconocer la existencia de ecosistemas comunicacionales, comprendidos como entornos en los que se tramita la existencia y en los que se componen formas de habitar el mundo de distintos modos, atendiendo a socialidades, sensibilidades y formas divergentes de agenciamiento socio-cultural. Quienes se involucran y viven en estos entornos penetran en otras esferas de lo visual, lo textual, lo mediático y lo transmidiático. Algunos académicos, pero también muchos mercaderes de las tecnologías y las industrias del entretenimiento, consideran que este es el espectro de un nuevo mundo, impulsado por el advenimiento de la cultura digital y de una convergencia que anuncia una reconfiguración societal en medio de bits, conexiones y artefactos. Al respecto, es necesario no perder de vista que lo importante de estos acontecimientos es comprender esas tramas culturales que dan cuenta de la subjetividad humana y de sus potencialidades para la acción y la liberación.

Específicamente, apoyados una vez más en Scolari (2008), la comunicación digital interactiva consiste en la introducción de formas de comunicación caracterizadas por su hipertextualidad, dentro de contextos de convergencia de lenguajes y medios. Por esta razón, las hipermediaciones implican una suerte de hibridaciones entre el hipertexto y la multimedia, en las cuales las dimensiones interactiva y digital son transversales y cardinales en las experiencias de los sujetos comunes y no sólo de los expertos o los profesionales, como lo suelen señalar algunos autores. Al tratarse de un modelo de comunicación hipermediática, Scolari, parafraseando a Martín- Barbero, señala que las hipermediaciones también pasarían del objeto a los procesos.

Esto significa que el tratamiento de la comunicación digital interactiva no puede quedar reducido al estudio de los medios digitales, sean éstos nuevos o reconvertidos a partir de lo viejo. La producción de conocimiento sobre este ecosistema comunicacional y la exploración del universo de fenómenos que le son constitutivos descansan en la indagación de la trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que opera en las distintas textualidades, que tienen lugar en la convergencia de las tecnologías digitales.

---

<sup>16</sup> Esto significa que el tratamiento de la comunicación digital interactiva no puede quedar reducido al estudio de los medios digitales, sean éstos nuevos o reconvertidos a partir de lo viejo. Las hipermediaciones implican el estudio de “(...) procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (Scolari, 2008, p. 113-114)

Particularmente, los niños y niñas que nacieron entre la década del noventa y el inicio del nuevo siglo han pasado por tres momentos fundamentales, en el contexto de la comunicación digital interactiva, que requieren ser explorados para identificar su incidencia en la subjetividad de esta nueva generación. Estos tres momentos son: su incorporación temprana en una cultura visual, orientada por nuevas televisiones y filmes transmediáticos; su vinculación a las aplicaciones de la Web 2.0 mediante usos y apropiaciones; y relaciones divergentes con artefactos y dispositivos móviles nómadas (pantallizados e hiperconectados). Veamos:

► Cultura visual del tiempo presente: televisiones y filmes transmediáticos

Este es un momento muy importante en la inauguración de estas nuevas subjetividades y en la composición de los ecosistemas comunicacionales que empezaron a delinear el entramado socio-cultural de las hipermediaciones<sup>17</sup>. En el caso colombiano surgieron tres situaciones especiales. En primer lugar, hacia 1998 la televisión pasó de ser un servicio estatal que funcionaba con tres canales públicos (a nivel nacional) a un servicio regulado por el estado que incorporó canales privados y comunitarios. Este es un punto de inflexión significativo, especialmente si se tiene en cuenta el tránsito del estilo plano y literal de los contenidos televisivos (que predominaron entre las décadas del sesenta y el ochenta) a un repertorio que se ampliaba, pero que no dejaba de despertar cierta zozobra en los adultos<sup>18</sup>.

Dentro de estos contenidos se pueden destacar: las series animadas norteamericanas (producidas por Warner Bros, Fox y Universal) y los relatos japoneses relativos a aventuras de distintos tipos (en versión manga y anime<sup>19</sup>); las telerrealidades

<sup>17</sup> La televisión es un medio fundamental para el análisis de la comunicación digital interactiva. Según el Estudio General de Medios (EGM) de 2009 el 94.1% de los colombianos ve televisión a través de modalidades de transmisión como la televisión por suscripción (45.1% de los hogares que ve televisión), la señal aérea (44.6%) y las organizaciones comunitarias (10.3%). Esta condición preliminar confirma que, pese a una marcada penetración de productos asociados con Internet en los últimos diez años, la televisión continúa acompañando la vida cotidiana de los colombianos y que no se observa una tendencia a su desaparición, tal como lo presagian algunos teóricos y mercaderes de los nuevos medios.

<sup>18</sup> Una tutela interpuesta por la ciudadana Deisy Porto de Vargas en el mes de agosto de 1993, quien exigió la salida de varios programas no aptos en el horario infantil y familiar, levantó gran polémica en la época. A raíz de esto, tres telenovelas extranjeras salieron del aire, y cerca de 30 programas más quedaron bajo la supervisión especial del Consejo Nacional de Televisión.

<sup>19</sup> Los géneros anime y manga son originarios de Japón y sus historias siempre han estado ligadas. El anime es considerado en el mundo un producto de entretenimiento comercial, pero también una expresión artística con diversas formas de funcionamiento y de difusión. Está dirigido a todos los públicos y muchos de sus contenidos han sido tomados de las historietas existentes en

y su obsesión por convertir lo íntimo en espectáculo (reality show de distintos tipos); y algunos programas de variedades (culturales, musicales, magazines) producidos en Colombia que incluían como protagonistas a los niños y niñas.

Vale señalar al respecto que, a propósito de la emisión de series animadas como *Los Simpsons* (emitida en Colombia desde 1990 hasta el presente) y *el Conde Patula*, por tan sólo dar algunos ejemplos, se empezaron a constituir públicos infantiles expertos y exigentes, quienes progresivamente se enfrentaron a nuevas narrativas y composiciones estéticas a través de otros géneros. Desde el año 1998, la serie *Supercampeones* ya anunciaba que la interfaz televisiva podía funcionar como multipantalla y que las estéticas anime puestas en escena podían incluir en un solo capítulo escenas en cámara lenta, diacronías permanentes apelando a ingeniosos recursos como el flash back y composiciones narrativas tragicómicas tanto en sus protagonistas como en sus personajes secundarios.

El segundo suceso que motivó el surgimiento de esta nueva cultura visual fue la incorporación de la televisión por suscripción en un sector amplio de la población colombiana a partir de 2006<sup>20</sup>. Así, los niños y niñas fueron testigos del tránsito de dos canales privados que les otorgaba cierto entretenimiento a un repertorio de canales especializados en distintos temas, incluso infantiles. Dentro de este universo, es importante destacar tres fenómenos. Uno, la intensificación del género animado con un repertorio de personajes (des) infantilizados a través de propuestas producidas por compañías como Cartoon Network, Disney Chanel y Nickelodeon. Dos, la introducción de series hipercomplejas en la franja Prime Time cuyas tramas fueron conformadas a partir de géneros detectivescos, cine negro y novela, tales como *X-Files*, *CSI*, *la Ley y el Orden*, *Small Ville*, *24*, *Lost* y *Doctor House*, entre otros. Y tres, la incorporación de MTV como una propuesta de fascinaciones, dramas y extravagancias mediante un performance atrevido y escandaloso que combinó realities, live action y animados.

---

el género manga. El anime, originalmente fue dibujado a mano, pero actualmente se ha vuelto común la animación digital. Sus guiones incluyen gran parte de los géneros de ficción y han sido difundidos mediante la cinematografía. Las relaciones del anime japonés con el manga son estrechas y sus formas de expansión en el mundo son tan contundentes que existen comunidades y públicos especializados de todas las edades, que comparten visiones de mundo a partir de estas creaciones.

<sup>20</sup> Hacia 1999 fueron entregadas una serie de concesiones para operar el servicio de televisión por suscripción en todo el territorio nacional, el cual fue distribuido en las zonas norte, oriente y occidente para las licencias regionales. Nacieron así los operadores llamados Cable Unión de Occidente, EPM Televisión, Cable Señal de Occidente y TV Cable del Pacífico (Cablepacífico), TV Cable Bogotá, Cablecentro, Supercable, Costavisión, Satelcaribe, Teledinámica, Visión Satélite, Superview, Cable Bello, entre otras. En medio de los altibajos en la prestación del servicio así como de altos costos en sus tarifas, las cuales se fueron incorporando en la canasta familiar de estratos altos y medios en Colombia, la televisión por suscripción se consolidó hacia el 2006.



Al respecto, es importante destacar que las propuestas de los canales para niños y niñas se convirtieron en espacios multi-sensoriales con dos características especiales. De una parte, series del género anime y manga como Pokémon, Ranma 1/2 y Digimon incorporaron nuevas facetas narrativas e iconográficas que combinaban aventura, drama y comedia. Los dramas y dilemas propuestos en Ranma 1/2, por ejemplo, dieron cuenta de la existencia de la sexualidad infantil en medio del humor y tragedia que proveía un personaje que vivía la ambivalencia de lo masculino y lo femenino, a propósito de una maldición de la que fue objeto en algún lugar del Japón.

La segunda característica de estos espacios televisivos y de los géneros propuestos es que trascendieron la idea de canal de transmisión. Los niños y niñas, seguidores de estos espacios, empezaron a ingresar en lo que estos productores llamaron el mundo Cartoon y el mundo Nick. Se trata de opciones multi-sensoriales para que los niños se pusieran en contacto con el performance (por ejemplo de Pokémon) no sólo por TV sino también a través de la página oficial de Internet, el videojuego y el filme. Este es un ejemplo ilustrativo de los inicios de la transmediación.

A estas alturas (2004-2006), en medio del agotamiento generado por estos “mundos” y, tras los movimientos generados por el zapping, los niños y niñas saltaron de la programación infantil (con temporadas que en muchas ocasiones se repetían) a las series hipercomplejas. Aunque se trataba de producciones dirigidas a públicos mayores de 12 años, es posible que muchos se hayan vinculado a estas propuestas, dada la curiosidad y los desafíos que sus tramas empezaron a presentar. Generalmente, eran series que ponían a prueba la comprensión de la lógica de siniestros crímenes, la exploración de historias de carácter ético entre los investigadores y las víctimas, y el análisis de un repertorio de técnicas para hallar indicios que, en ocasiones, desbordaba la ficción y las posibilidades reales de solucionar problemas de esta naturaleza.

El tercer suceso que completa esta composición de una nueva cultura visual está relacionado con los filmes transmediáticos<sup>21</sup>. Son propuestas que integran

<sup>21</sup> En relación con el consumo de cine en salas destinadas a esta actividad, el estudio de Consumos del DANE muestra que en 2008 el 30.49 % de los niños y las niñas entre los 5 y los 11 años, situados en Bogotá, asistieron a funciones de cine. De este total, el 3.19% lo hizo una vez a la semana, el 18.96% una vez al mes, el 27.08% una vez cada tres meses, el 23.66% una vez cada seis meses, y el 27.11% una vez al año. Aunque en el rango de los 12 a los 17 años la asistencia a cine es tan sólo de un 22.40%, llama la atención que, de este total, el 12.20% sean mujeres y el 10.10% hombres. Dentro de los factores de no asistencia, los sujetos encuestados dieron cuenta de situaciones como falta de dinero (26.21%), no le gusta (20.75%), prefiere ver películas en reproductores de video (20.50%), no hay espacios de proyección cerca de su casa (16.43%), ve las películas por TV o por Internet (16.36%), los espacios de proyección quedan muy lejos (4.92%), no sabe si hay espacios de proyección (3.11%).

filmes, páginas Web, blogs, videojuegos, cómics, OVAS<sup>22</sup>, entre otros repertorios digitales e interactivos. Uno de los ejemplos más claros lo provee el filme Harry Potter y sus siete versiones por un periodo de casi diez años<sup>23</sup>. Además de un revelador fenómeno en el que filmes y libros no se oponen, al ser adquiridos ampliamente por sus seguidores, la transmediación de este mundo se expresa en: series de libros que amplían y detallan elementos de la saga; innovadores audio-libros dirigidos a niños de todas las edades; videojuegos en consolas y en línea generalmente diseñados sobre el colegio Hogwarts y el ingenioso deporte llamado Quidditch; accesorios como capas y varitas mágicas; parques temáticos y de diversiones; música que va desde jazz hasta metal.

Al respecto Henry Jenkins (2008) ofrece un panorama de lo que está ocurriendo con el cine en el comienzo del siglo XXI, a partir de un análisis realizado a filmes como Matrix (1999) y Harry Potter (2000). Al parecer existe una circunstancia que explica la agudeza estética de estos trabajos y su incorporación en una industria que ofrece *mundos*. Se trata de un público diverso que en la actualidad cuenta con cientos de canales en TV y que frecuentemente es usuario de la Web. Por lo tanto, probablemente es seguidor de videojuegos, redes sociales y mundos virtuales. Por esta razón y, sin desconocer que el cine independiente y de bajo presupuesto ha tenido cierta acogida durante los últimos años, estas apuestas se han convertido en verdaderas franquicias transmediáticas con tres atributos especiales que han garantizado el éxito y la fidelidad de sus públicos –prosumidores, usuarios, internautas, fans, videojugadores-.

En primer lugar son industrias que, a través de la producción de una obra más que de un producto para vender, funcionan con el propósito de crear mundos con complejas estéticas y líneas narrativas que no se agotan en una entrega. Por esta razón pueden producir varias entregas como “las partes” de la Guerra de las Galaxias o trilogías de culto como Matrix. En segundo lugar, sus contenidos son tan elaborados que exigen del usuario explorar el mundo de diversas maneras por otros registros audiovisuales y digitales, por ejemplo a través de videojuegos, redes sociales, mundos virtuales, cómics y OVAS. Obviamente, sus usuarios se convierten en públicos especializados, que generan prácticas, las cuales pueden ir desde ejercer el rol del fan hasta crear tramas alternativas en comunidades de práctica y en medios divergentes. Y en tercer lugar, sus narrativas contienen

<sup>22</sup> Su original en inglés es *original video animation*. Se trata de productos para públicos expertos, los cuales sólo son producidos y distribuidos mediante formato de video. Más adelante, se profundizará este tema, el cual está ligado a sagas y propuestas metaseriales, especialmente pertenecientes a los géneros *anime* y *manga*.

<sup>23</sup> También hacen parte de estos filmes transmediáticos obras como *El señor de los anillos*, *Las crónicas de Narnia*, *Harry Potter* y *Crepúsculo*. Aunque es importante señalar que ésta última contiene muchas carencias.

múltiples patrones comunicativos, capaces de garantizar identificaciones con todos los públicos, en particular con niños, niñas y jóvenes.

► Usos y apropiaciones de la Web 2.0.

El mundo de la hipermediaciones no puede dejar de lado la importancia que contiene las aplicaciones de la Web 2.0. La cultura visual (tratada atrás) no queda excluida, más bien se profundiza gracias a la producción de procesos digitales, hipermediales e interactivos que tienen lugar en esta gran interfaz. Los usos y apropiaciones de las aplicaciones hacen que las personas, en este caso los niños y niñas, experimenten la vida mediante la interacción *multitasking*, el contacto *touch*, la exploración laberíntica del hipertexto, el desafío de enfrentar al héroe/autor en la hiperficción, la intensidad extrema que implica la superación de niveles en el videojuego, o la curiosidad que genera la oportunidad de recorrer otras formas de vida en el mundo virtual.

En la actualidad, existe un creciente número de experiencias comunicativas en sujetos y grupos con diversos intereses, que van desde los desprevenidos navegantes ocasionales que consultan el correo electrónico y videojugadores en línea atentos a nuevos desafíos, pasando por escritores que producen una suerte de ficciones a través de microblogging e hiperficciones, hasta llegar a comunidades de práctica con intereses específicos de discernimiento on line y off line. Apoyados en clasificaciones propuestas por Levy (2007), Scolari (2008), Igarza (2009) y Piscitelli (2005), se pueden destacar al menos cuatro grandes experiencias que están teniendo lugar en la gran interfaz de la Web 2.0: redes sociales, Weblogs, hipertextos e hipermedias, y videojuegos. Veamos:

Las redes sociales en Internet<sup>24</sup> han tenido diversos momentos en su corta historia. Tal y como se ha señalado en diversos estudios, la profusión tecnológica de la década del noventa fomentó el surgimiento de las redes sociales en sus primeras versiones. En aquel tiempo, la perspectiva de tribus, micro-comunidades y grupos de interés segmentados contribuyó al crecimiento de grupos en red que compartían contenidos. Con el tiempo, estas redes sociales condujeron al posicionamiento de nuevas prácticas (comunicativas, interactivas y colaborativas). Este nuevo modo de estar juntos, bajo nuevas posibilidades de usos y apropiaciones, se ha ido configurando y complejizando gracias a una dinámica de convergencia

<sup>24</sup> Es necesario precisar que se está aludiendo a redes sociales en Internet, dado que tempranamente, desde los inicios del siglo XX, las ciencias sociales incursionaron en la noción de red social para dar cuenta de estructuras sociales conformadas por individuos y grupos, las cuales suelen estar conectadas por diversos tipos de relaciones, entre ellas el parentesco, la amistad y los roles sociales.

que incorpora cuatro dimensiones fundamentales, según Piscitelli (2005): el reconocimiento, la conexión preferencial, la dependencia de la distancia y la estructura fractal subyacente.

Estas dimensiones interactúan entre sí, de modo que eliminan cualquier inestabilidad emergente, haciendo posible que la red funcione y que diversas operaciones manipulen sus contenidos, generando una expansión casi infinita. Tal y como se conoce, el fenómeno producido por la circulación de contenidos en formato multimedia que ha promovido sitios como My Space y Hi5 (al inicio de la década del dos mil) y con mayor prominencia Facebook y Twitter (en la actualidad), además de desafíos de orden técnico en los que nodos y enlaces hacen posible el tránsito de información en diversos formatos, han generado nuevas relaciones sociales y nuevas formas de visibilizar la vida de las personas<sup>25</sup>.

Por su parte, los Weblogs se han convertido en una nueva herramienta de comunicación, cuya mayor fortaleza está en su capacidad para operar como alternativa a los medios de comunicación convencionales. Además de su notable capacidad de actualización, es una aplicación que promueve la producción de contenidos en red que se comparten y que encuentran ciertos públicos como destinatarios. Para algunos, esta aplicación muestra la profusión de una especie de pragmática de la cibercultura, orientada por intereses y emociones humanas, comprendidos como formas simbólicas que operan individual y/o colectivamente en los que no hay moderación ni censura.

El microblogging es un fenómeno que contiene varios atributos: textos cortos, estructuras escriturales simplificadas, pero a la vez profundas; lenguajes sarcásticos y descarnados; humor sofisticado; descripción de los acontecimientos de la vida; producción de sentido alrededor de hechos sociales y políticos de orden coyuntural; tratamiento de temas especializados. Lo importante de este suceso es que está siendo adelantado por sujetos corrientes. Para algunos, esta pragmática del lenguaje, convertida ahora en microblogging, está convirtiéndose progresivamente en un nuevo género, dado que existen sujetos enunciadores y de la enunciación, así como mecanismos diversos en los que se dan extrañas relaciones interactivas entre autores, héroes, personajes y seguidores.

---

<sup>25</sup> Al respecto, el trabajo pionero de Sherry Turkle (1995) sobre la vida en las pantallas, cuyo contenido se centró en la reevaluación de las identidades de las personas en la era de Internet, mostró una impresionante relación entre la informática y las nuevas formas de pensar acerca de la evolución, las relaciones, la política, el sexo y el yo. De otra parte, Paula Sibilia (2008) exhibió con gran rigurosidad la producción de subjetividades alter-dirigidas a través de un análisis de la intimidad de los bloggers como espectáculo, una nueva manera de expandir un yo que requiere visibilidad. La Web 2.0 se convierte así, según Sibilia, en el escenario en el que es posible crear estas nuevas formas de ser y estar en el mundo.

De otra parte, los hipertextos e hipermedias también fueron iniciativas originadas desde los noventas. Mientras que Landow (1995) planteaba que el hipertexto, al ser una escritura que combinaba texto escrito e imágenes, se constituía en un auténtico desafío a la linealidad, la jerarquía y el centro promovido por el texto convencional, Levy (2007) exponía el valor que tenía un modelo de escritura que se constituye de un conjunto de nudos ligados por conexiones. A juicio del filósofo francés, este se convertiría en un ambiente con características tan especiales que permitiría organizar información y conocimientos de otras maneras, haciendo que aprendizajes y relaciones sociales adoptaran nuevas condiciones de producción y usos. La ruptura de la secuencialidad, su estructura reticular, las posibilidades de interactividad en distintos niveles y la doble función autor/usuario que, al decir de Levy (2007), configura la presencia de un ingeniero del mundo, se convirtieron en los principales referentes del auge intelectual en torno al hipertexto<sup>26</sup>.

En relación con la irrupción de la hipermedia, los estudiosos del fenómeno se han concentrado en la experimentación de los lenguajes, formatos y medios que invocan nuevas experiencias y reflexiones en sus usuarios. La hipermedia, entendida como escenario de convergencias, promueve especialmente la metáfora como el elemento nodal del ambiente que exhibe el objeto de interés. En consecuencia, se ha convertido en un acontecimiento del cual subyacen nuevos géneros en los que se destacan cinco dimensiones: la estética y el predominio del diseño; la ficción; la narratividad; las interacciones; y las aplicaciones participativas.

Los videojuegos hacen parte de uno de los tópicos más estudiados en los últimos años: la ludología (Frasca, 2003). El auge de los videojuegos en sus diversas generaciones y formatos ha mostrado la necesidad de identificar, al menos, dos dimensiones claves para su comprensión. Una, su expresión como esfera del ocio virtual. Y dos, la complejidad de las interacciones que promueve. En cuanto al carácter vinculante entre el jugador y el mundo virtual (ligado por las coordenadas de una nueva forma de asumir el ocio), se puede señalar, apoyados en los planteamientos de Frasca (2003), que el videojuego ha transformado la vida de las personas. En particular, eventos como las experiencias desafiantes que propone, la reconfiguración del tiempo y el espacio en las escalas multivariadas de la interfaz, así como la autopercepción del cuerpo del sujeto al ubicarse como jugador/héroe en escenarios caracterizados por narrativas y ficciones de distinto

---

<sup>26</sup> El formato fue rápidamente incorporado a las prácticas cotidianas de muchos usuarios, quienes, aunque los producían off-line, basados en diversos soportes digitales, compartían estos contenidos en la Web bajo diversas orientaciones e intereses. Así, el hipertexto fue desempeñando un rol fundamental en la producción de un formato más complejo, el cual, además de enlazar textos e imágenes, introdujo fotografías, videos, audio y representaciones en tercera dimensión con gran sofisticación técnica y estética, esto es, el ingreso de la hipermedia en las nuevas experiencias de los cibernautas.

orden, hacen posible el desdoblamiento de un sujeto vinculado a mundos en los que vive, sufre, triunfa y muere de otras maneras.

Estas cuatro experiencias, entre otras, están estrechamente vinculadas a nuevas concepciones de la realidad que hoy son fabricadas por sujetos que experimentan su vida en las pantallas de múltiples maneras, intensidades y frecuencias. La relación con otros sujetos y con producciones simbólicas y materiales que configuran el ecosistema comunicacional contemporáneo hace posible que estos usuarios/prosumidores adquieran nuevos recursos perceptuales, cognitivos, sociales y culturales. Estos les permiten asumir de otros modos las experiencias cotidianas y, de esta manera, darle un lugar especial a los acontecimientos de su vida.

Los niños y niñas se han vinculado progresivamente a estas aplicaciones. La mayoría son usuarios de redes sociales (especialmente de Facebook), videojugadores (con énfasis en Halo y Club Pengüin) y consumidores casi compulsivos de video y música (a través del sitio YouTube). Aún está por estudiarse cuáles son los efectos que contienen los usos y apropiaciones de estas aplicaciones, propias de la gran interfaz Web 2.0. Sin embargo, es posible señalar que estas experiencias promueven otros modelos de pensamiento y nuevos canales en los que se profundiza la semiosis entre cerebros y máquinas (Barbero, 2003), lo que conduce indefectiblemente a la superación de los procesos mentales causa-efecto, hipótesis-deducción e inferencia lógica-silogística. Esta nueva semiosis que tiene lugar en las experiencias comunicacionales, adscritas a la convergencia y la transmediación, potencian formas de pensamiento especialmente ligadas a lo senso-motriz, lo virtual-corporal, lo visual-auditivo, esto es, composiciones que operan a partir del desorden, los fragmentos, las rearticulaciones y las agregaciones.

- ▶ Artefactos y dispositivos móviles nómadas: nuevas relaciones entre sujetos y objetos

Además del valor que contienen las aplicaciones de la Web 2.0 en el despliegue de la comunicación digital interactiva, es importante destacar la elasticidad y el carácter híbrido que están adquiriendo los dispositivos móviles, los cuales suelen estar cada vez mayormente pantallizados e hiperconectados. Aunque este es un tema amplio que también puede ser objeto de otras investigaciones, es imprescindible mencionar el valor que están adquiriendo en la vida de las personas estos dispositivos móviles, especialmente los teléfonos móviles celulares, los reproductores de música y video, los computadores portátiles y las denominadas tablets.

La telefonía móvil 3G<sup>27</sup>, además de permitir una comunicación personal permanente bajo el soporte de diversos recursos como las cámaras de alta definición, juegos y música, es un artilugio que puede ser incorporado de acuerdo con preferencias, capaces de proveer contenidos de entretenimiento de gran versatilidad, al garantizar su conexión permanente a la Web. Cuando tienen acceso a la Web, los usuarios de telefonía móvil hacen usos diversos de procedimientos y contenidos. Algunos de los dispositivos que reúnen la mayoría de estas condiciones en la actualidad son el Iphone, el Blackberry y el Smartphone.

De hecho, en algunos países la telefonía móvil en red, rápidamente se ha vuelto un recurso efectivo para consumir videos (accediendo al canal YouTube), para enviar y recibir fotografías y videos personales, y para acceder a contenidos de televisión. Aunque el acceso a videos ubicados en la Web a través del teléfono móvil no llega a las proporciones del acceso on line, es importante señalar que los recursos que ofrecen los teléfonos de tercera generación garantizan comunicación, entretenimiento e hiperconexión.

El tránsito por amplias trayectorias en la ciudad, los cuales exigen tiempos largos (por ejemplo en los desplazamientos a los sitios de trabajo o estudio), hacen que las personas dependan cada vez más de estos dispositivos. Se trata de una suerte de estrategias de la vida cotidiana que acompañan el tránsito de los sujetos por intersticios que enlazan los tiempos de ocio y los tiempos productivos (Igarza, 2009). La cámara para fotografía y video, incorporada al móvil, es un recurso casi imprescindible para sus usuarios en la actualidad. Retratar la vida cotidiana para publicarla en las redes, blogs y fotologs es una práctica frecuente, que contribuye a volverse testigos de sí mismo.

Los reproductores de música y video también son habituales en la vida de las personas, especialmente en los más jóvenes, quienes acceden a estos dispositivos con el interés de contar con información de mayor calidad, en comparación con la de un teléfono móvil, guardando las proporciones de sus posibilidades de conexión<sup>28</sup>. El reproductor, por ejemplo el Ipod, en sus diferentes versiones,

<sup>27</sup> La telefonía móvil 3G permite transferir voz y datos a través de una llamada telefónica. Adicionalmente, hace efectiva la descarga de programas, el intercambio de e-mail y la mensajería instantánea. De otra parte, aún es prematuro advertir el funcionamiento pleno de los teléfonos 4G. Con base en proyecciones, esta telefonía es planteada como un sistema de sistemas basado totalmente en IP. Esto significa que operará como una red de redes, a través de la convergencia entre las redes de cables e inalámbricas, así como en ordenadores, dispositivos eléctricos y en tecnologías de la información. Ver <http://www.neoteo.com/telefonía-móvil-rumbo-al-4g-15511>. neo Consulta realizada el 25 de marzo de 2010.

<sup>28</sup> El *Iphone*, por ejemplo, es un dispositivo que mezcla con mayor versatilidad las propiedades de Internet con las de la telefonía móvil. Su ventaja es que le permite al usuario en todo momento y en todo lugar acceder y compartir contenidos. Ver <http://www.ipodizados.com/4839/otra-vez->

permite guardar información acorde con los intereses del usuario, quien puede disfrutar de contenidos especializados, siempre y cuando acceda previamente a la oferta de iTunes o Amazon. Estos son conocidos como los portales de mayor éxito en el mundo en la venta de música on line.

Finalmente, los computadores portátiles han adquirido una importancia sustancial en la actualidad. Aunque son máquinas que pueden desempeñar las mismas tareas que un PC convencional, su portabilidad y usabilidad proveen dos ventajas fundamentales. En primer lugar, un usuario de notebook o netbook puede acceder a lugares que tienen red inalámbrica (también conocida como zona WI-FI), la cual le permite conectarse gratuitamente y disfrutar de los servicios y aplicaciones de la Web. De otra parte, se ha vuelto habitual el acceso a Internet portátil, lo que le permite al usuario estar conectado desde cualquier lugar y en cualquier momento a los temas y experiencias que le interesan.

Es importante señalar que, a la fecha, han tenido un éxito rotundo las llamadas tablets. Se trata de un dispositivo portátil (del inglés tablet computer), mucho más funcional que los notebook y netbook, y además mucho más elaborado que el Smartphone o el PDA. Su estructura se basa en una pantalla con acceso táctil, que no exige teclado ni ratón. El teclado aparece dibujado en su interfaz o puede incorporarse (según la versión y el modelo).

Aparte de las funciones básicas, propias de cualquier dispositivo (tomar notas, acceder a una agenda, consultar el calendario), permite: navegación Web (a través de WI-FI, USB o conexión 3G interna); lectura de libros electrónicos<sup>29</sup>; lectura fuera de línea de sitios Web (utilizando programas como el conocido Ópera); consulta y edición de documentos; llamadas telefónicas; uso de GPS; reproducción de música y videos; cámara fotográfica y de video; juegos, entre otras posibilidades. Más allá de las sofisticaciones técnicas y ergonómicas respectivas, es importante resaltar que este objeto contiene cuatro atributos que son propios de la CDI en su estructura pantallizada e hiperconectada por excelencia: la hipertextualidad, la hipermedialidad, la portabilidad y la usabilidad.

Aún no existen estudios que indiquen cuáles son los dispositivos que mayoritariamente tienen los niños y niñas en Colombia. Sin embargo, parece ser que algunos artefactos como los teléfonos móviles y los reproductores de video y música son los que preferiblemente acompañan la vida de muchos de ellos y ellas. Esta idea de compañía no es exagerada, dado que en sus tránsitos por la

---

prototipos-apple-esta-vez-prototipo-ipod-touch-3g-camara Consulta realizada el 19 de febrero de 2010.

<sup>29</sup> Al respecto, es necesario destacar el papel que han empezado a jugar los e- reader, especialmente el modelo fabricado por Amazon conocido como Kindle.



ciudad o en los trayectos de su casa al colegio, los audífonos para escuchar “su música”, así como “un celular con minutos para estar en contacto” se convierten en sus aliados más efectivos para deambular por cualquier lugar.

Estos artefactos logran capturar información (por ejemplo tomando fotografía o videos) que adquieren valoraciones distintas al ser publicadas (por ejemplo en la red social), con el fin de generar comentarios y conversaciones por Messenger, o sencillamente coleccionadas en sus carpetas personales. Además de permitir almacenar información para luego ser publicada, también posibilita la personalización, especialmente en la experiencia relacionada con la reproducción de las canciones de sus bandas favoritas (las cuales pudieron haber sido descargadas pagando por Itunes o conseguidas de manera gratuita, con ciertas restricciones, a través de Ares).

## Hacia una pedagogía de la presencia

El recorrido por las perspectivas formativas en la educación (expuesto al inicio del texto) muestra, además de lo señalado (interés por normalizar, disciplinar, encauzar y adoctrinar), un esfuerzo de la escuela por administrar el significado a través del currículo y la práctica pedagógica, así como una tendencia continua de aplazar la experiencia de los niños y niñas, a propósito del funcionamiento de las tecnologías de formación basadas en la estructura de niveles educativos (de preescolar a primaria, de la educación secundaria a la media, de la media a la universidad, etc). De otra parte, el análisis realizado a las nuevas circunstancias socio-culturales que hacen posible una nueva composición ontológica del sujeto niño en la sociedad (nuevas socializaciones), muestra que existen otras fuentes sociales y culturales en la fabricación de su subjetividad, en medio de la desinstitucionalización y desafiliación de los sujetos. Finalmente, se pudo constatar que la comunicación digital interactiva es uno de los escenarios en los que se produce la nueva subjetividad infantil y que, pese a sus riesgos, es un repertorio de oportunidades para la potenciación de los sujetos y grupos.

De esta manera, es posible señalar que adviene una generación distinta de niños y niñas, quienes han sido llamados por algunos investigadores *nativos digitales* (Prensky, 2002; Piscitelli, 2009). Más allá de nacer con alguna predisposición genética, son sujetos que han crecido en medio de un profundo cambio cultural, cuya base es la convergencia de medios y mediaciones, la cual hace posible la construcción y la usabilidad de diversos sistemas simbólicos (textuales, gráficos, digitales, estéticos). Al parecer, las apropiaciones producidas por estos sujetos en el mundo de las hipermediaciones, las cuales operan en su vida cotidiana (a través de nuevas televisiones y filmografías, usos y apropiaciones de la Web, uso

de dispositivos móviles nómadas), promueven otros capitales simbólicos, al decir de Pierre Bourdieu (2007), que se caracterizan por la implementación de otros modos de pensar, actuar, interpretar, escribir, leer e interactuar.

Esto significa que la comunicación digital interactiva, bajo las diversas formas de convergencia cultural y social, repercute en aspectos fundamentales para la construcción de la subjetividad. Dentro de estos aspectos se destacan: los órdenes epistémicos; las percepciones del tiempo y el espacio; y los mecanismos empleados por los individuos para codificar y decodificar los modelos del orden social (Rueda, 2009). De esta manera, surge una particular relación entre los modos de comunicación y la estructuración de la percepción.

Se posiciona así un nuevo régimen de la mirada y de lo visible (Arfuch y Devalle, 2008). La combinación de capacidades y oportunidades para ver e interactuar, proceso que rompe la lógica del modelo emisor – receptor - broadcasting, empieza a interpelar la noción convencional de representación. Los contenidos e interacciones que constituyen las hipermediaciones no sólo son representaciones que pueden ser administradas. Son también sustancias y materialidades que pueden contribuir a construir saber, conformar socialidades, motivar sensibilidades, favorecer la colaboración y promover la creación colectiva.

Las imágenes (base primigenia de la representación) ya no pueden ser asumidas solamente como un medio para objetivar el mundo “real”. En el mundo de las hipermediaciones los niños y niñas interactúan entre ellos y con los contenidos, produciendo modificaciones y transustanciaciones que invocan la presencia, una forma de articular lo construido y lo simulado como un virtual (Levy, 2007; Rodríguez, 2008). En la intersección interactividad, hipertextualidad y digitalidad se halla la experiencia y la reafirmación del presente, una dimensión de los niños y niñas que siempre ha sido aplazada en la educación y en las intenciones formativas de la escuela.

La experiencia en el mundo de las hipermediaciones implica también convergencias culturales y sociales, proceso que no sólo remite a lo digital y lo técnico. Si se parte de la existencia de niños y niñas que devienen hiperconectados y que acceden a modalidades de comunicación, repertorios culturales y experiencias vitales a través de la comunicación digital interactiva, la experiencia y la reafirmación del presente empiezan a cobrar un sentido distinto a través de dimensiones como la de su propio cuerpo, la correspondiente a vínculos que producen con grupos sociales, cierta sensibilidad orientada por nuevos esquemas y tropos figurativos, y un potencial de creación que procede de fuentes icónicas, metafóricas y ficcionales.

En consecuencia, la narración de sí, la vida como relato, las hiperficciones y las autobiografías adquieren un valor insoslayable. Es justo en medio de las prácticas que subyacen de la incorporación de los sujetos en este modelo de comunicación,

de donde se originan dos fenómenos que dan lugar a convergencias de nuevo orden: el surgimiento de nuevos lenguajes con sus correspondientes hibridaciones; y la composición de saberes que demarcan nuevas formas de gestión de la vida y del orden social y cultural.

El carácter compartido, distribuido y co-construido de los contenidos producidos en el mundo de las hipermediaciones, los cuales circulan de distintos modos por distintas interfaces, hace posible el surgimiento de creaciones provenientes de singularidades y particularidades, que pueden volverse también colectivas. La expansión de inteligencias colectivas y las configuraciones basadas en la multiplicidad y la polifonía de voces se convierten así en acontecimientos que introducen aleaciones entre mentes, prácticas y comunidades, contribuyendo a la demarcación de mundos posibles. De este modo, las prácticas colaborativas empiezan a configurar las subjetividades de los niños y niñas, remiten a *posibles*, y proponen el paso de los agenciamientos de expresión a los agenciamientos de efectuación. Todo esto requiere de lo que hasta el momento se ha llamado aquí pedagogía de la presencia.

Para Hans Gumbrecht (2005) existen tres particularidades fundamentales que definen el campo no hermenéutico de las culturas de la presencia. El primero tiene que ver con la autorreferencia humana, esto es, el tránsito de la mente como autorreferencia dominante (propio del *cogito* planteado por Descartes) al cuerpo como vector de la vida social y cultural. El segundo se centra en la relación entre el cuerpo y el mundo, cuya base estriba en el paso de una relación dicotómica entre el ser y el mundo a una relación en la que el ser (incluyendo su cuerpo) está en el mundo y lo habita mediante ficciones que le permiten integrarse a las materialidades y experiencias para producir significados. El tercero se refiere a la relación entre el sujeto y el conocimiento, proceso que implica transitar de la administración del significado dado (mediante los sistemas de conocimiento hegemónicos) a la producción de un conocimiento revelado, es decir, como un conjunto de eventos de auto-des-ocultamiento del mundo (premisa brillantemente expuesta por Heidegger).

Aunque el planteamiento de Gumbrecht (2005) está dotado de notables argumentaciones de orden epistemológico y ontológico, que implicarían abordar los grandes debates de la filosofía moderna de los últimos cuatro siglos (racionalismo, empirismo, idealismo trascendental, hermenéutica, fenomenología, estructuralismo), es importante resaltar por ahora cuatro ideas fuerza de su propuesta que pueden ser útiles para considerar la arquitectura de una posible pedagogía de la presencia: en la historia de occidente se han configurado culturas hermenéuticas y culturas de la presencia; las culturas de la presencia promueven la producción de significado por la vía de la experiencia, el acontecimiento y la vivencia del presente; en las culturas de la presencia se tramita el significado

atendiendo a interacciones y vinculaciones entre cuerpos, sujetos y mundo; las nuevas formas de comunicación pueden favorecer la cultura de la presencia y convertirse en un escenario para existir de otros modos, fomentando colaboración y proyectos colectivos.

En consecuencia, una pedagogía de la presencia debe ser un sistema de saberes y prácticas, con intenciones formativas en torno a lo moral, lo social y lo científico, con las siguientes características:

- Que posibilite la producción de experiencias con los niños y niñas, a partir de una ciber-pragmática capaz de fomentar la conversación (como recuperación de la oralidad), la observación de sucesos, el debate de las intenciones y las acciones humanas, como opciones para la acción y la construcción de lo público y la ciudadanía social. El carácter interactivo de las hipermediaciones es el caldo de cultivo para estimular esta ciber-pragmática.
- Que promueva la resolución de problemas mediante interfaces flexibles y dinámicas como los videojuegos y los simuladores, lo que implicaría proyectar trayectorias y estrategias individuales y colectivas para el logro de objetivos compartidos.
- Que fomente la hipertextualidad (incluyendo textualidades e intertextualidades que subyacen de las gramáticas de los distintos sistemas de conocimiento), promoviendo articulaciones, complementos y mecanismos de relación. Los indicios, las pistas y las huellas para la composición se hacen factibles mediante enlaces, nodos y rutas de exploración que pueden ser usadas, apropiadas y creadas a través de las aplicaciones de la Web 2.0.
- Que favorezca la experiencia estética, comprendida como posibilidad para la exploración de materialidades y sustancias que se pliegan y se vinculan para componer. La hipermedia es una mediación para la experiencia estética, dado que incorpora narrativas, lenguajes que se entrecruzan y formas de exhibición de la obra (que ponen en escena héroes, personajes y autores). Es una opción para la creación individual y colectiva, la imaginación narrativa y la reafirmación del presente en el sujeto. Las fuentes sociales y culturales originadas en la transmediación (articulaciones, entrecruzamientos y superposiciones entre televisiones, filmes, videojuegos, OVAS, literatura, objetos culturales) pueden ser útiles para estos propósitos.

La pedagogía de la presencia implica crear un campo no hermenéutico en el que las interacciones sociales y culturales sean la base de la formación. Dichas interacciones, tramitadas y vehiculizadas a través de las hipermediaciones, complementan la singularidad y la multiplicidad de la condición humana. Para Lazzarato (2006) este acto puede ser comprendido como acontecimiento: algo que

puede ser creado en el orden de lo posible. Lo posible no aparece espontáneamente, es necesario construirlo y conquistarlo. La comunicación digital interactiva es un espacio en el que es factible promover esta polifonía de voces y una forma de colocar la vida en contacto con el mundo.

De otra parte, la pedagogía de la presencia asume que los sistemas de conocimiento deben ser explorados y no simplemente asimilados. Esto significa pasar de una actividad de enseñanza basada en la administración del significado a formas de enseñanza que fomenten acontecimientos. Los acontecimientos en la vida de los niños y niñas implican darle sentido a su presente y hallar relaciones fecundas entre los contenidos que circulan en la escuela con la vida cotidiana. No se trata de dotarles de información para que algún día (en el futuro) ésta les sirva para algo. Estos contenidos no sólo deben ser transmitidos sino problematizados, apelando a textualidades e intertextualidades en las que ellos y ellas pueden ser protagonistas. Se requiere de canales de conocimiento divergentes, llamados también mediaciones pedagógicas<sup>30</sup>.

En la pedagogía de la presencia la producción de los niños y niñas debe tener formas de expresión y de exhibición. Los procesos y productos relacionados con las tareas y los proyectos pedagógicos deben ser actos públicos y han de contar con alternativas para ser expuestos como una obra en la que público, autor y usuarios pueden interactuar en torno a la propuesta. De este modo, se fomenta el diálogo de saberes, la inteligencia colectiva y la experiencia estética.

Es evidente que falta mucho por explorar, sin embargo, esta relación entre comunicación digital interactiva, emergencia de nuevas subjetividades infantiles y cambio de época indica que se están propiciando nuevas formas de creación y producción de saberes a través de la comunidad, lo colectivo, el dialogismo y la multiplicidad. En este sentido, es importante reconocer que estos sujetos, si cuentan con la mediación adecuada (por ejemplo a través de una pedagogía de la presencia), podrán ejercer prácticas similares a las comunidades de práctica, proponer otros modos de estar juntos, así como actuar como grupos que disponen proyectos atendiendo a lo común y la diferencia de los estilos de vida como su mayor potencia. Lo importante es que las prácticas culturales sean la base para lograr prácticas morales y sociales que permitan reinstitucionalizar la escuela y reconstruir lo público como oportunidad para vivir juntos con felicidad y dignidad.

<sup>30</sup> En un trabajo anterior hice esta exploración, asumiendo que las mediaciones pedagógicas deben centrarse en la transformación del profesor a mediador, la resignificación del contexto (aula, escuela, comunidad, hipermediaciones) y la estructuración de los contenidos (alrededor del texto escrito, lo gráfico y lo digital). Ver Amador (2011).

## Referencias

- Agamben, G. (2002). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Barcelona: Pre-textos.
- Amador, J.C. (2011). *Mediaciones pedagógicas, potenciación de sujetos y educación*. En: (Quintero, M, Ed.), *Formación y acompañamiento a docentes en estándares básicos en competencias*. Bogotá: Secretaria de Educación de Cundinamarca- Universidad de la Salle. En prensa.
- \_\_\_\_\_,(2010). *Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva: consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales*. En *Revista Signo y Pensamiento N° 57*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Arfuch, L. y Devalle, V. (Comp.). (2009). *Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Barbero, J.M. (2004). *Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*. Guadalajara: ITESO.
- \_\_\_\_\_, (2003), *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Berger, P. y Luckman, T. (2004). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Bringué, X. (2009). *La generación interactiva en Iberoamérica, niños y adolescentes ante las pantallas*. Telefónica y Universidad de Navarra, Colección Telefónica, Ariel.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Volumen I, La sociedad red*. Madrid: Alianza Editores.
- Corea, C. y Lewcowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido, Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Eliás, N. (1997). *El proceso de la civilización*. México: FCE.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Barcelona: Morata.
- Frasca Gonzalo (2003). *Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology*. En: *Video/Game/Theory*. Editado por Mark JP, Wolf y Bernard Perron. Routledge.
- Feixa, C. (2001). *Generación @ la juventud en la era digital*. En: *Revista Nómadas No. 13*. Bogotá: Universidad Central-DIUC. pp. 76-91.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Barcelona: Morata.
- Gumbrecht, H. (2005). *El oficio de la historia. Producción de presencia*. México: Universidad Iberoamericana, Dpto. de historia.
- Habermas, J. (2007). *Conocimiento e Interés*. En Conformismo o democracia. Bogotá: Fica.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: la Crujía.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Creative Commons, Traficantes de sueños.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos, U. Autónoma Metropolitana.
- MacLaren, P. (1999). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Granica.
- Muñoz, C y Ximena Pachón. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Planeta.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales, dieta cognitiva y arquitecturas de la participación*. Montevideo: Santillana.
- \_\_\_\_\_, (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Prensky, M. (2002). *Digital natives, digital immigrants*. From On The horizon (MCB University Press, Vol. 9, N° 5, October).
- Reguillo, R. (Coord.). (2010). *Los jóvenes en México*. México: FCE.
- Rodríguez, J.A. (2008). “El mundo virtual como dispositivo para la creación artística”. En *Revista Nómadas, Número 28, Universidad Central pp 138-147*.
- Roncayolo, A. (2011). *Historia del Tiempo Presente*. Notas, Disponible en <http://www.reflexionesdeunmodernista.com/reflexiones/index.php/historiografia/2007/10/17/p163> Consulta realizada el 30 de noviembre de 2011.

- Rueda, R. (2009). “Convergencia tecnológica: síntesis o multiplicidad política y cultural”. En *Revista Signo y pensamiento*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 115-130.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Turkle, S. (1995). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, Lev S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Drakontos.



# *Emergencia de conocimiento en las prácticas educativas mediadas por TIC<sup>1</sup>*

*Luis Enrique Quiroga Sichacá*  
*Universidad de La Salle*

*Luz Adriana Albornoz Rodríguez*  
*Istituzione Leonardo Da Vinci*  
*Colombia*

La preocupación por la educación debe ser constante en aquellas sociedades que deseen mejorar su calidad de vida. Ya en la Grecia clásica estaba presente esta inquietud, como lo señalaba Aristóteles en la *Política*: “Cuál debe ser esta educación y cómo se ha de educar son cuestiones que no deben echarse en olvido; porque actualmente se discute sobre estos temas, y no están todos de acuerdo sobre lo que deben aprender los jóvenes, tanto desde el punto de vista de la virtud como de la vida mejor, ni está claro si conviene más atender a la inteligencia o al carácter del alma” (Aristóteles, 1951, p. 150). Sin embargo, hoy día el interés

---

<sup>1</sup> Este escrito está asociado al proyecto de investigación doctoral sobre Emergencia de Conocimiento en la Cibercultura en el programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana (Eje 3: Sociedad de la Información, Comunicación y procesos Socio-educativos) y de la experiencia cotidiana de aula en el ejercicio de la docencia mediada por TIC.

no se centra sólo en el estudiante, también en los docentes: ¿cuál debe ser su formación? y ¿cómo se han de formar? son cuestiones que no deben pasarse por alto en todo proceso curricular.

Responder a los interrogantes, retos y problemáticas derivadas del binomio enseña-aprendizaje interesa a todos aquellos profesionales que intervienen en los procesos educativos. Este interés común ha ocasionado no pocas controversias y en ocasiones distanciamiento pero, aun así dichas preocupaciones continúan siendo totalmente válidas. Ahora bien, con la “revolución tecnológica” nuevos escenarios educativos se configuran, planteando a su vez nuevos retos a la docencia. Aunque no se puede negar la brecha digital que distancia a los países desarrollados de los no desarrollados o en vía de desarrollo, como se reconoció en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI realizada en Túnez en el 2005), se hace cada vez más evidente el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los proyectos educativos regionales y locales.

Así pues, el propósito de este escrito apunta a la comprensión de la emergencia de conocimiento en las prácticas educativas mediadas por TIC; con el fin de dilucidar sus elementos sustantivos. Comprender dicho fenómeno permitirá identificar las categorías de análisis necesarias para orientar su indagación y discusión en el ámbito de la educación, las humanidades y las ciencias sociales. No es este un aporte teórico definitivo sobre el tema, lo que se pretende es problematizar un asunto en particular que puede resultar de interés en los estudios de la educación y las ciencias sociales.

### **La emergencia de conocimiento en la interacción educativa**

No es accidental que se emplee hoy día el término de emergencia del conocimiento diferenciándolo de producción y construcción, y más cercano a generación; la producción puede entenderse como todo aquello que media entre el trabajo humano y la naturaleza pero también, en un sentido amplio, como el proceso de “transformación” de una condición inicial a una condición final de un fenómeno determinado, llámese este material o inmaterial. La producción ha sido tratada como la acción y el efecto de la operación de algún ser sobre otro con acepciones particulares hoy en lo social, lo económico, lo político y lo cultural.

Por otra parte, construcción hace referencia a la acción de hacer algo propiamente dicho, se puede construir -como producir- tanto lo material como lo inmaterial, se construye a partir de algo, no de la nada, buscando, seleccionando y organizando lo que se considera pertinente para construir. En este sentido construir implica la integración de recursos definidos por una estructura lógica, lo que se evidencia

en la actualidad no sólo en las ciencias aplicadas sino también en los procesos cognitivos.

El concepto de emergencia se deriva de “emergente”, término usado sobre todo en las teorías generales sobre evolución pero empleado también, cada vez con más frecuencia, para designar aquello que se presenta sin que exista la posibilidad de predecirlo o suponerlo ya sea a partir de un fenómeno determinado o de una estructura previa sea esta simple o compuesta, lo que emerge se presenta sin necesidad lógica directa, sin condición o posible interpretación. De esta forma, cuando se habla de “emergencia del conocimiento”, se habla de aquello que se presenta de forma inmediata -más cercano a la intuición que al razonamiento-, lo que se busca en la interacción educativa por medio de variadas dinámicas de saber, no sólo referidas a la dimensión cognitiva y epistémica, sino también personal y existencial. Interés de las reflexiones epistemológicas contemporáneas en relación con las posibilidades de la implementación de TIC en educación, aunque algunas le apuestan más a la producción o construcción más que a la emergencia.

Si la *emergencia del conocimiento* plantea la posibilidad de entender el conocimiento como aquello que se “presenta” en la interacción, de forma abierta, continua, no lineal, en constante flujo de información, que se organiza y comprende según los contextos en los cuales cada saber ocupa una posición singular pero no permanente y que no siempre tiene sentido aunque sí significado; entonces la formación de profesores conduce a que se revalúe la manera como se comprende la relación de la educación con las nuevas condiciones de la humanidad, la sociedad y la cultura.

Cabe entonces aquí preguntar si frente a la emergencia del conocimiento ¿estamos frente a un cambio o más bien necesidad de cambio de paradigma epistemológico?, ya que el conocimiento se ha entendido a partir de la noción de paradigma<sup>2</sup> como la suma de saberes acerca de algo (carácter acumulativo) o el conjunto de contenidos -datos, información- que dan origen a las disciplinas (carácter asociativo), de acuerdo a Toulmin (2001); en cuyo caso la emergencia del conocimiento plantea la posibilidad de entender el conocimiento como aquello que se “presenta” en la interacción, de forma abierta, continua, no lineal, en constante flujo de información, que se organiza y comprende según los contextos

---

<sup>2</sup> Modelo o arquetipo de investigación que tiene vigencia durante un determinado tiempo, que está dado por su poder o capacidad para resolver o solucionar problemas dentro del campo de la investigación científica; por consiguiente, cada paradigma tiene su propia manera de abordar y solucionar los problemas que se le presentan de manera nueva y creativa, pues cada uno crea su propio lenguaje, sus propias categorías, sus propias leyes, métodos y normas que son aceptadas por sus seguidores, los cuales forman parte de una comunidad de científicos (Kuhn, 1971).

en los cuales cada saber ocupa una posición singular pero no permanente y que no siempre tiene sentido aunque sí significado.

En consecuencia, las posturas en torno al concepto de conocimiento han llevado a que se revalué la manera como se comprende en relación con las nuevas condiciones de la humanidad, la sociedad y la cultura. Se emplea el concepto de “emergencia” de manera espontánea pero sin diferenciarlo en mucho de “producción” (al que se le da más importancia que al de “construcción”, usado este con regularidad en las ciencias cognitivas), y el de producción se piensa en el ámbito académico como consecuencia de los modos de hacer ciencia.

Al respecto algunos pensadores como Gibbons (1997) y Lévy (2007) hablan sobre los cambios en la producción de conocimiento y sobre la nueva relación con el saber. Gibbons propone una exhaustiva revisión de las tendencias en la producción del conocimiento, caracterizando dos modos en dicha producción, denominados modo 1 y modo 2, que coexisten y se complementan, y Lévy nos invita a la reflexión sobre los sistemas de conocimiento en la cibercultura, sin prescindir del análisis de las mutaciones actuales, marcadas por la constante renovación de saberes y destrezas, la naturaleza del trabajo centrada en aprender, transmitir y producir conocimientos y el ciberespacio como soporte de las tecnologías intelectuales.

En este estado de cosas, se destacan para la discusión aquellos elementos que hacen referencia a las características particulares del modo 1 y del modo 2 de conocimiento, las dificultades que se presentan en su producción, la dependencia del modo 2 de las tecnologías emergentes, el control de la calidad y el espacio institucional del conocimiento; como también la inter y la transdisciplinariedad, la tarea de los gobiernos para lograr la innovación, producción y difusión del conocimiento, las condiciones de acercamiento entre empresa y academia, las mutaciones contemporáneas de relación con el saber, la nueva naturaleza del trabajo, las tecnologías intelectuales que sirven para potenciar la inteligencia colectiva, la pedagogía de los aprendizajes personalizados y cooperativos, las ecologías cognitivas que se establecen en los escenarios del ciberespacio, y, por último, los efectos de la interconexión caótica en la producción, gestión y transacción del conocimiento.

Se pueden identificar, entre otras, tres tensiones: la primera tensión que se presenta hace referencia a la producción de conocimiento y la creciente comercialización de la ciencia, entendida como un mecanismo importante para la expansión del mercado, frente a la democratización del conocimiento. Este proceso de oferta y demanda conduce a la competitividad y a la búsqueda de nuevos tipos de vínculos

internos y externos de las instituciones garantes hasta ahora de la producción y distribución del conocimiento -la universidad, la más importante-.

Las reglas que gobiernan la competitividad evolucionan según las capacidades de las nuevas tecnologías, así el concepto tradicional de competitividad descarta la posibilidad de que un comportamiento de rivalidad pueda tener efectos beneficiosos para las empresas individuales. Funcionar en el nuevo ambiente competitivo significa trabajar con regímenes de producción de conocimiento, basados en la colaboración y en la reconfiguración de recursos y habilidades. La competitividad trae consigo una nueva división internacional del trabajo intelectual, promovido hoy cada vez con más frecuencia por las industrias mediáticas.

Por su parte, la segunda tensión se plantea en el marco de la relación educación-investigación en las sociedades post-industrializadas que tienden cada vez más a la preparación de individuos para desempeñar oficios acorde a sus habilidades, capacidades y destrezas, fundamentadas en procesos de investigación que exigen diferentes fuentes de financiación y aplicación en los campos económico y social, evidenciando desde el comienzo beneficios de carácter inmediato, lo que ha llevado, por ejemplo, a la masificación de la educación superior y a la visión de la investigación como condición para el desarrollo.

La innovación en los métodos de enseñanza e investigación han sido una de las notas características de la universidad occidental, esto ha llevado a reflexionar constantemente en la formación académica sobre si deben existir investigadores puros que desechen la docencia o profesores que no realicen investigación en sentido estricto, todo en pos de lo que conviene más en la formación de los futuros profesionales universitarios y de la constitución de una cultura académica en la universidad. Hoy día cuando se piensa en la formación como promesa académica de la universidad, está se entiende por un lado desde los proyectos rigurosos de investigación y por otro desde los procesos pedagógicos y didácticos; ocasionado no pocas controversias y en ocasiones distanciamientos (Quiroga, 2009). En la promesa académica, la formación integral debe comportar en últimas ya no la preparación para el mundo del trabajo de sujetos individuales que piensan sólo en su supervivencia en el mercado, sino la constitución de subjetividades conscientes de su realidad personal, comprometidas con la transformación social en condiciones de diferencia.

Y, finalmente, la tercera tensión apunta al papel de las humanidades en las crecientes industrias culturales, entendidas estas como las productoras de sentido y significado, productoras, difusoras y consumidoras de conocimiento, representadas ya no sólo por los medios masivos de comunicación social, sino también por las tecnologías digitales emergentes cuyo carácter mediatizador les

ha permitido permear la sociedad y el individuo en casi todos los aspectos de la vida cotidiana.

Las tecnologías de la información y la comunicación hoy han sido decisivas para reconfigurar e incluso crear la industria de la cultura, así como el evento de la imprenta transformo los contornos sociales y las posibilidades intelectuales a principios del mundo moderno, los sistemas educativos hoy día sometidos a nuevas presiones de cantidad, de diversidad y de velocidad de evolución de los saberes, experimentan una creciente demanda (Lévy, 2007).

Así pues, la emergencia de conocimiento parece ser que se puede comprender como una crisis que afecta al conocimiento y a las posibilidades de conocer en las condiciones actuales, no sólo de la ciencia y la tecnología, sino de la cibercultura en general. Es aquí donde cibercultura, en su sentido más profundo, cumple una tarea y una función mayor que la de ser consecuencia del “uso de tecnologías y como hiper-realidad de las industrias mediáticas”, tomada también como “empresa de producción de conocimiento”. En ella se proponen utopías que resignifican la condición humana, democratizando el conocimiento y presentando resistencia a toda forma de exclusión y anulación de lo humano (Alonso y Arzoz, 2002).

### Sobre la docencia con TIC como mediación pedagógica<sup>3</sup>

Cuando se habla de la docencia con TIC como mediación pedagógica se evidencia que muchas de las preocupaciones actuales se vienen pensando desde hace diez años<sup>4</sup> y no han sido superadas. De hecho en las condiciones actuales de incorporación de tecnologías digitales en los procesos socio educativos en Colombia se puede observar una gran brecha, a pesar de los esfuerzos de los últimos años<sup>5</sup> por capacitar, dotar de equipos y facilitar la conexión a la red, al

<sup>3</sup> Parte de los desarrollos teóricos aquí presentados han sido socializados en el I seminario internacional en práctica pedagógica realizado en la Universidad Francisco de Paula Santander y en el artículo: Posibilidades y límites de las TIC para la docencia, publicado en la revista Actualidades Pedagógicas de la Universidad de La Salle.

<sup>4</sup> Al respecto se pueden consultar los libros de Begoña Gros Salvat: *El ordenador invisible*, y el de Chris Dede: *Aprendiendo con Tecnología*, publicados en el 2000; entre otros textos.

<sup>5</sup> Proyectos pasados y recientes tales como:

**Programa Agenda de conectividad.** La Agenda de Conectividad es el programa del Ministerio de Comunicaciones, encargado de impulsar el uso y masificación de las Tecnologías de Información y Comunicación -TIC- como herramienta dinamizadora del desarrollo social y económico del país.

**Estrategia Territorios Digitales.** La finalidad de esta estrategia es lograr que todas las regiones del país conozcan, accedan y se apropien de las oportunidades y beneficios que ofrecen las TIC

igual que los procesos para formar en el uso de internet y vincular instituciones en la implementación de las TIC.

Lo que se ha buscado es incorporar directamente recursos tecnológicos en las instituciones educativas sin mayor reflexión pedagógica al respecto, con un fuerte impacto en la cultura escolar, generando falsas creencias como que los computadores remplazarán al docente, que es más importante la capacitación para el uso técnico de recursos tecnológicos que la formación pedagógica, que la tecnología es ajena a los procesos de aprendizaje –a los sumo sirve como entretenimiento por lo que dispersa al estudiante y complejiza la labor del docente-, que demanda más tiempo, que hace más costosa la educación y que no puede ayudar o posibilitar la respuesta a problemas concretos de orden social, económico, político, cultural y ambiental, etc... lo que muestra en últimas una marcada tecnofobia. También está la otra postura, la que cree que las tecnologías en sí misma hacen “mejores” profesores -aunque se habla de instructores, monitores o tutores-, que los procesos de aprendizaje son “mejores” -se aprende más y más entretenido-, que el desarrollo cognitivo es “superior”, que se superan todas las barreras espacio temporales, que las tecnologías digitales son para todos y todos pueden aprovecharlas al máximo con sólo tener acceso a ellas, que el uso de computadores promueve la imaginación y la creatividad, etc. rasgos característicos de la tecnofilia.

Y aunque ambas posturas son extremas, si nos hacen pensar en algunas de sus afirmaciones, porque no sólo en la reflexión teórica sino en la práctica cotidiana

---

para hacer más productivo y competitivo el desempeño de los individuos y de las organizaciones, con miras a mejorar la calidad de vida de los colombianos. Aunque esta estrategia es promovida desde el gobierno nacional, sus acciones son diseñadas y priorizadas desde la visión propia de los niveles local, departamental o regional; su eficiencia, su impacto y su sostenibilidad, deben ser asegurados mediante compromisos que formalizan los actores sociales (entes territoriales, empresarios, sector educativo y comunidad) en los municipios y departamentos.

**Programa Computadores para educar.** Es un programa de reúso tecnológico cuyo objetivo es brindar acceso a las tecnologías de información y comunicaciones a instituciones educativas públicas del país, mediante el reacondicionamiento, ensamble y mantenimiento de equipos, y promover su uso y aprovechamiento significativo en los procesos educativos, a través de la implementación de estrategias de acompañamiento educativo y apropiación de TIC.

**Estrategia Internet Sano:** Es una estrategia que invita a la ciudadanía a participar activamente de la prevención de la explotación sexual con menores de edad en Internet, a denunciar, a mantener una comunicación de los padres, adultos responsables y maestros con los menores enfatizando en la importancia de poder navegar seguros y gozar así de un internet sano.

**Portal Colombia Aprende:** Es el punto de acceso y encuentro virtual de la comunidad educativa colombiana, donde se encuentran contenidos y servicios de calidad que contribuyen al fortalecimiento de la equidad y el mejoramiento de la educación del país. El portal hace parte del proyecto de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación Nacional y es actualmente presidente de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), considerado por la UNESCO, como uno de los tres mejores Portales de América Latina y el Caribe.

se evidencia, como afirma Levy (1999) y McLuhan citado por Gros (2000) que “toda nueva tecnología amplifica, exterioriza y modifica muchas funciones cognitivas”, como: “la memoria (bases de datos, hiper-documentos, archivos numéricos de todo tipo), la imaginación (simulaciones), la percepción (sensores numéricos, telepresencia, realidades virtuales), los razonamientos (inteligencia artificial, modelización de fenómenos complejos)” (p.21). No ahora sino desde siempre en el desarrollo y mutaciones culturales las tecnologías no son neutras, son producidas, utilizadas e interpretadas; sin embargo, habría que pensar, como de hecho se está haciendo, en las particulares transformaciones de dichas funciones con las tecnologías desarrolladas últimamente, análogas y digitales. Para la educación este es uno de sus retos, ya que no se ha terminado de pensar y de ver lo que acontece a partir del uso de la televisión y la radio, por ejemplo, y ya se debe pensar hoy en internet y la telefonía móvil.

“El problema es que la institución escolar ha vivido la incorporación de las nuevas tecnologías como una intrusión, como algo que necesariamente ha de utilizarse, pero sin saber muy bien por qué, para qué, cómo” (Gros, 2000, p. 18); pensamos la tecnología como consumidores más que como productores,

Ahora bien, “las tecnologías de la información y la comunicación se introdujeron en las escuelas para cubrir las necesidades políticas y económicas de los países desarrollados, sin tener una idea definida de lo que realmente representaban” (Gros, 2000, p. 18); así, desde hace algunos años, la institución escolar ha venido incorporando artefactos tecnológicos sin tener mucha claridad acerca de sus implicaciones en los procesos educativos, centrando su atención más en la máquina como tal que en su papel como mediación pedagógica, visibilizando más el artefacto que la mediación; lo que conduce a preguntarnos si estas tecnologías aparecieron en el momento justo -como lo afirman algunos autores- o si son determinantes en el tipo de sociedad en la que nos correspondió vivir, o más bien las estaremos sobrevalorando.

¿Cómo sería el mundo de hoy sin ellas?, ¿qué se evidenciaría en la sociedad y la cultura? –abría que preguntarle a quienes voluntariamente se resisten a su uso-, aunque hoy día se nos fuerce prácticamente a incorporarnos al sistema por medio de ellas, tendencia propia del fenómeno de la globalización que ha generado nuevos productos de consumo (la información es el mejor ejemplo).

Es por ello que hoy la “innovación pedagógica” se centra en los medios, en las nuevas tecnologías, pensando más en su uso que en su apropiación, es decir, pensando más en su adquisición y empleo en las instituciones que en su papel pedagógico en los procesos socioeducativos. Es necesario el análisis de las emociones que provoca dicha apropiación, la resistencia al cambio, la formación



para el uso de tecnología y su efectividad en procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se puede señalar entonces que pensar la docencia con TIC como mediación pedagógica implica convertir lo visible en invisible -como lo planteaba Gros sobre el computador-, para lo cual se podría partir de que las tecnologías no hacen por sí mismas mejores profesores pero sí posibilitan otros escenarios de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta que no es más importante la capacitación que la formación pedagógica para el uso de TIC.

Claro también están las críticas al uso excesivo de estos recursos tecnológicos, como recientemente lo planteó Nicholas Carr, ¿nos hace google cada vez más estúpidos? Así de lo que se trata es de no agotar la mediación por excesiva recurrencia. No educa la plataforma, programa, presentación, recurso tecnológico, en sí mismo o en sí misma; es el docente quien en muchas ocasiones como “profesor invisible” hace notar su presencia en el diseño previo, desarrollo e implementación del medio pedagógico.

Los profesores no pueden fomentar las habilidades de pensamiento de orden superior en los alumnos sin haberlas adquirido ellos antes, ni sin haber profundizado en el material que se supone deben utilizar. El uso de las TIC, como cualquier otro aspecto que se tenga que tratar en clave docente, depende de las aptitudes del profesorado. El acceso del profesorado a la planificación de las clases, las redes de profesores, las técnicas pedagógicas alternativas y otras formas de apoyo educativo, mediante bases de datos creadas especialmente con esta finalidad, genera muchas posibilidades de perfeccionamiento docente (Del Moral, 2008, p. 50-51).

Paula Sibilia (2005) en su libro *la intimidad como espectáculo*, afirma que sólo unos cuantos millones de los habitantes de este planeta poseen una línea de teléfono fijo; de ese total, menos de un quinto tiene acceso a Internet por esa vía. Otras modalidades de conexión amplían esos números, pero de todos modos millones siguen quedando fuera de la Web. Lo cual no debería causar asombro si se considera que el 40% de la población mundial tampoco dispone de una tecnología bastante más antigua y reconocidamente más básica: el inodoro.

Sin embargo, en Colombia el consumo de contenidos aumenta porque también aumenta la conectividad, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional, es más en su portal se afirma: “Nuestros niños, son espectadores de 4 a 6 horas diarias del medio y con un altísimo índice de penetración su consumo aumenta mientras baja el estrato y el nivel de escolarización. Para millones de niños en Colombia la televisión se convierte muchas veces en la única opción de contacto

con el mundo, de entretenimiento y de educación”<sup>6</sup>. Algo similar está ocurriendo con la incorporación de otro dispositivo de uso frecuente, el computador. Cuya incorporación data de más de una década.

Como lo cuenta Gros (2000), el interés por incorporar un tipo concreto de tecnología como el computador data de los años sesenta en Estados Unidos, y destaca dos experiencias: el proyecto TICCIT (Time-Share Interactive Computer Controlled Information Television) y PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operation); sus aspectos más destacados fueron el querer demostrar que la enseñanza asistida por computador podía proporcionar una mejor enseñanza a un menor costo, con la idea que los profesores diseñaran los programas y el uso del ordenador a través de redes. Así, en los años sesenta en Estados Unidos la preocupación se centro en el diseño y producción de software educativo, buscando con ello otros modelos de interacción más abiertos que los tradicionales de enseñanza basados en el conductismo.

Surge igualmente el interés por la diversión y el entretenimiento en la enseñanza, lo que se manifestará en los videojuegos que van más allá del ámbito institucional de la educación (en algunos escenarios aun se es reacio a su utilización en procesos de enseñanza o en procesos de aprendizaje, aunque existen experiencias destacadas al respecto). Es por ello que posteriormente en la década de los ochenta aparecen los equipos personales, menos costosos y más potentes, con el fin de llegar a un mayor número de usuarios, centrando la atención más en lo comercial que en lo propiamente educativo, de allí que hoy con la difusión del uso de la tecnología se piense nuevamente en este aspecto y se incorporan en las escuelas programas informáticos que, inicialmente, no habían estado previstos para ser utilizados en estos contextos. Nos estamos refiriendo a los procesadores de textos, las bases de datos, las hojas de cálculo y los programas de diseño gráfico, como también lo señala Gros (2000).

Otro aspecto que vale destacar es la aparición del lenguaje LOGO, cuyo creador, Seymour Papert (matemático pionero de la inteligencia artificial que trabajó con el psicólogo educativo Jean Piaget en la Universidad de Ginebra desde 1959 hasta 1963), resaltó la importancia de la construcción del aprendizaje a través de la interacción entre el niño y el ordenador, rompiendo con los métodos tradicionales de la enseñanza el computador ha de servir para la innovación educativa. También en esta época produce un buen número de publicaciones sobre el tema que se deberían retomar en un estudio del análisis de la reflexión pedagógica en la relación tecnología-educación.

<sup>6</sup> Televisión y Educación, en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-30976.html>

Posteriormente se pensará en el almacenamiento de la información, desarrollando dispositivos para tal fin, discos externos y usb (Universal Serial Bus - Bus Universal en Serie), en conformación de redes de comunicación y en formatos para la organización del contenido, dando lugar a la multimedia y a la hipermedia, y aunque se tienden a confundir, la diferencia central radica en que los programas multimedia se caracterizan por reunir en el ordenador información de múltiples medios, pero no tienen por qué tener un formato no lineal (hipertextual). En el caso de tener una estructura no lineal hablaríamos de un programa hipermedia, Gros (2000).

En fin, se han venido desarrollando cada vez un número mayor de recursos multimedia y productos hipermediales, evidenciados hoy en internet, alterando las formas de comunicación y de organización de la información. El computador portátil, el celular, los dispositivos de audio ya no se abandonan, y la distancia ontológica entre aparatos y seres humanos se reduce.

Desde el año 2004 se ha introducido un término en el campo de las TIC que identifica un conjunto de iniciativas o tendencias en los usos de internet; se trata de la expresión Web 2.0. En ese año 2004 la editorial O'Reilly Media tomó la iniciativa de organizar una conferencia que denominó Web 2.0. El término fue acuñado por Dale Dougherty para sugerir que la web estaba en esos momentos en un proceso expansivo con reglas y conceptos que evolucionaban. En consecuencia, la denominación Web 2.0 se utiliza, para identificar una serie de conceptos, tecnologías y fundamentalmente una nueva actitud hacia esas tecnologías y sus aplicaciones (Del Moral, 2008, p. 51).

De allí que se hable hoy de aprendizaje colaborativo pero también de enseñanza recíproca, comunidades de práctica, aprendizaje invisible, en fin “sistemas” emergentes de aprendizaje, otras formas de emergencia de conocimiento.

Sin embargo, si bien es cierto que las TIC están fascinando a algunos profesores por sus implicaciones educativas, que van desde la comunicación interpersonal, organizacional, de masas e intercultural hasta la consolidación de redes de conocimiento, lo que la hace particularmente interesante para la docencia; son los acontecimientos asociados a su desarrollo como: la tendencia al monopolio tecnológico de los medios, la competencia desmedida en el desarrollo de aplicativos, la circulación permanente en el comercio de prototipos, el fortalecimiento de economías basadas en las industrias mediáticas y la censura y restricciones en el flujo de información en algunos contextos, evidencian la necesidad de cuestionar si “las llamadas TIC están generando una sociedad más que de la información, del conocimiento, como algunos afirman, sustituto para la “sociedad industrial, o más bien es su consecuencia, el resultado de una modernidad exitosa” (Narváez, 2004).

Si algo es evidente es que la tecnología -tanto aparatos como programas-, es cada vez más sencilla aunque permite realizar operaciones complejas; los principios de usabilidad (Nielsen, 2006) se aplican en los nuevos desarrollos, aunque la mayoría de los usuarios no lean el manual, ni sigan los tutoriales. Por su parte, la formación en TIC como mediación pedagógica es otra cosa, se debe partir de un interés real por explorar otras opciones para la docencia, no por moda, o por temor a ser excluidos, o porque así lo exigen las lógicas de la actual mercantilización de la educación, sino porque se cree o por lo menos se sospecha que la tecnología, que las TIC, me permitirán socializar lo que hago, interactuar -sorteando un poco los límites espacio temporales- con otros que como yo están interesados en compartir saberes, en permitir el libre flujo de la información, en enseñar y recíprocamente aprender, en consolidar comunidades, en reconocer otros saberes, en posibilitar la emergencia de conocimiento.

“El problema es complejo porque no es sólo una cuestión de tener tecnología, sino también de cómo esta se está diseñando, y de la falta de una cultura y una educación adecuadas para introducirse en la ‘aldea global’ que, por el momento, deja a numerosas aldeas en el extrarradio” (Gros, 2000, p. 94).

En la Cumbre mundial sobre la sociedad de la información realizada en Ginebra en el 2003<sup>7</sup>, entre otras cosas se afirmó: La revolución digital en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha creado una plataforma para el libre flujo de información, ideas y conocimientos en todo el planeta. Ha causado una impresión profunda en la forma en que funciona el mundo. La Internet se ha convertido en un recurso mundial importante, que resulta vital tanto para el mundo desarrollado por su función de herramienta social y comercial, como para el mundo en desarrollo por su función de pasaporte para la participación equitativa y para el desarrollo económico, social y educativo. El objetivo de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información es garantizar que estos beneficios sean accesibles para todos y fomentar ciertas ventajas específicas en algunos campos, como estrategias-e, negocio e, gobernanza e, salud e, educación, alfabetización, diversidad cultural, igualdad de género, desarrollo sostenible y protección del medio ambiente (CMSI, 2005).

Sin embargo, pasado el tiempo evidenciamos que “las industrias mediáticas” asumiendo la tarea de producción, difusión e incentivo del consumo de contenidos, determinan no sólo el acceso a la tecnología y la interacción, sino el sentido y el significado de la información en sus componentes sociales, económicos y políticos, acrecentando más que disminuyendo la “brecha digital”<sup>8</sup>. La brecha digital separa

<sup>7</sup> Encuentro internacional realizado primero en Ginebra en el 2003 y posteriormente en Tunes en el 2005; disponible en línea: <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>

<sup>8</sup> CMSI. Información básica - preguntas más frecuentes. Cumbre mundial sobre la sociedad de la información. Tunes, 2005.

los que están conectados a la revolución digital de las TIC de los que no tienen acceso a los beneficios de las nuevas tecnologías. La brecha se produce tanto a través de las fronteras internacionales como dentro de las comunidades, ya que la gente queda a uno u otro lado de las barreras económicas y de conocimientos.

Modificar la modalidad comunicacional predominante en la acción pedagógica del profesor a partir de las tecnologías digitales no significa una nueva tecnificación del aula dictada por el mercado. En primer lugar está la función social de la escuela en la era digital que no se reduce a la ‘alfabetización digital’ de las nuevas generaciones para generar, así, mano de obra destinada a un mercado cada vez más informatizado (Silva, 2005, p. 19).

Cualquiera puede aprender pero no cualquiera es docente, y nos referimos a que se sepa o no de pedagogía o de didáctica, nos referimos al “deseo”, al “querer ser” y “efectivamente ser”. Recordamos a un colega y amigo que afirma cuando se le pregunta por su profesión, el dice: “soy profesor”, “soy un profesor”; no dice: ah, yo doy clases aquí o allá; es como si el que ejerce la medicina no dijera: soy médico, sino simplemente: ah, yo formulo medicamentos, estos o aquellos.

Pero, ¿qué compromisos se asumen cuando se usan las TIC como mediación pedagógica?

- El compromiso de aprender: aprender a manejar las herramientas tecnológicas, así no se diseñe o programe directamente porque se cuenta con un equipo de expertos que hacen este trabajo, porque cuando algo se conoce se pueden pensar sus posibilidades.
- El compromiso de acompañar: vincularse en el proceso educativo, incluso emotivamente, motivación y aprendizaje van de la mano.
- El compromiso de reflexionar: pensar sobre las propias prácticas es punto de partida para evidenciar lo que de ellas vale la pena visibilizar, ser anunciado.

Los mismos compromisos que adquieren los docentes que no hacen uso de TIC. Es decir, no separemos los que sí, de los que no, pensemos en la docencia con o sin propósito. Porque si la docencia no tiene hoy propósito, entonces que eduquen las industrias mediáticas.

## Referencias

- Alonso, A. y Arzoz, I. (2002). *La Nueva Ciudad de Dios*. Madrid: Siruela.
- Aristóteles (1951). *Política*. Traducción de Julian Marías y María Araujo. Madrid. Instituto de Estudios Políticos.
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI). Encuentro internacional realizado primero en Ginebra en el 2003 y posteriormente en Tunez en el 2005; disponible en línea: <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>
- Del Moral, M. y Rodríguez, R. (2008). *Experiencias docentes y TIC*. Barcelona: Octaedro.
- Gibbons, M. y otros. (1997). *La nueva producción de conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible: Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura y Educación*. En: Documentos columbus sobre gestión administrativa. La Universidad en la Sociedad de la Información. París: Centro de Documentación e Información Sector de la Educación UNESCO.
- Lévy, P. (2007). *Ciberculturay Educación: la cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Narváez, A. (2004). *La Sociedad de la información o la utopía económica y cultural del neoliberalismo*. *Mediaciones* N° 3 - Facultad de Comunicación Social-Periodismo - Universidad Minuto de Dios, Bogotá., pp. 145 - 165.
- Nielsen, J. y Loranger, H. (2006), *Prioritizing Web Usability*, Berkeley: New Riders Press.
- Quiroga, L. Barragán, D. (2009). *Universidad de Calidad: asunto de declaración y promesa*. Revista de la Universidad de La Salle. Año XXX, No. 48 (Enero-Abril).
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Silva, M. (2005). *Educación Interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*, Barcelona: Gedisa.
- Toulmin, S. (2001). *Regreso a la Razón*. Barcelona: Península.

# *Cuarta parte*

---

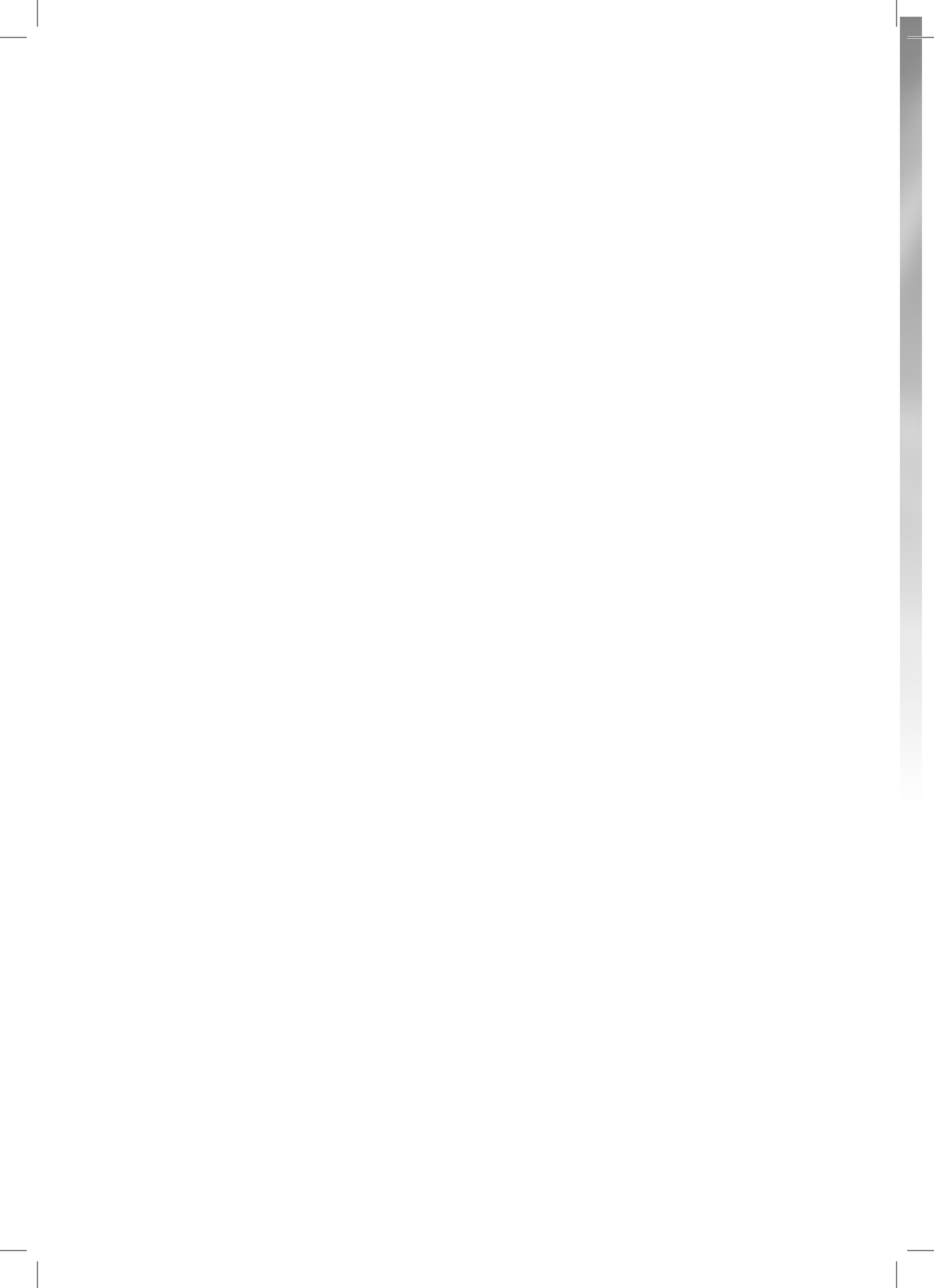
## *Práctica pedagógica: entre ética y política*

Capítulo 13. La evaluación como instancia de aprendizajes éticos y políticos.  
*Fabiola Cabra Torres.*

Capítulo 14. Ética y prácticas pedagógicas: Docencia y violencia.  
*Mauricio Langon Cuñarro.*

Capítulo 15. La crítica como política de la verdad y su función en las prácticas pedagógicas.  
*Jorge Eliécer Martínez Posada.*

Capítulo 16. Reflexiones sobre lo Político en las Prácticas Pedagógicas.  
*Audin Aloiso Gamboa Suárez;  
Pablo Alexander Muñoz García.*





# *La evaluación como instancia de aprendizajes éticos y políticos<sup>1</sup>*

*Fabiola Cabra Torres*

*Pontificia Universidad Javeriana  
Colombia*

## **Pensar la evaluación en tiempos de reforma**

La importancia que tiene la evaluación como práctica inherente a los sistemas educativos, invita a considerar el contexto histórico actual que está reconfigurando y ejerciendo un fuerte condicionante sobre muchas de las prácticas sociales, y entre ellas, las prácticas evaluativas que se agencian en los distintos escenarios: las políticas, las instituciones y los sujetos educativos.

<sup>1</sup> Texto basado en la conferencia presentada en la sesión de apertura del Primer Seminario Internacional de la Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, septiembre de 2011.

En el contexto colombiano, resulta pertinente reflexionar sobre lo que significa pensar la evaluación en tiempos de reforma<sup>2</sup>. Un supuesto básico que se debe tener en cuenta, tiene que ver con el hecho de que no hay forma de comprender las transformaciones de la educación superior, en las últimas décadas, sin tener en cuenta las prácticas de evaluación (Dias Sobrinho, 2004).

Lo anterior invita a pensar en los cambios y dinámicas institucionales que ha introducido la implantación de los Exámenes de estado de la Calidad de la Educación Superior<sup>3</sup> - particularmente, en los enfoques de aprendizaje, en los fines, intencionalidades y estrategias mismas de la formación profesional, pero también, en los mecanismos de gestión, estandarización, clasificación, promoción y acreditación de individuos y de instituciones, a causa de la medición de sus competencias o incompetencias, y en los efectos más visibles como son las estrategias de preparación y entrenamiento de los estudiantes para aumentar los puntajes y con ello el estatus de los programas y de las instituciones.

Especialmente desde la década de los 90<sup>4</sup>, se reconoce el papel de la evaluación como motor de las transformaciones de los sistemas educativos, pues, a partir de la información que produce y de los interrogantes que despierta el análisis de los resultados que presenta a la sociedad, se facilita y promueven gran parte de los debates sobre los temas críticos de la política educativa y social (calidad, eficiencia, equidad, financiación) y se esbozan nuevas direcciones para la política. Es por ello que los sistemas de evaluación pueden constituirse en un instrumento para agenciar cambios y para involucrar a la sociedad, en su conjunto, en el análisis y debate sobre los fines y políticas de la educación como bien público (Álvarez y Ruíz-Casares, 1997).

En las últimas décadas, en la medida en que se han ido ejecutando las distintas reformas educativas en Latinoamérica, el papel de los gobiernos se ha transformado, pasando del rol de administrador al de evaluador y decisor de política, de ahí

---

<sup>2</sup> La discusión de la reforma a la educación superior que se encuentra en curso desde 2011 en Colombia, ha ido acompañada de distintas movilizaciones ciudadanas y con la participación del movimiento estudiantil universitario.

<sup>3</sup> Pruebas Saber Pro antes pruebas ECAES

<sup>4</sup> Como señala Sánchez Amaya (2009), en el caso colombiano, “Hay, para la década de los 90, suficientes indicios de la presencia de una disciplina consolidada, fundamentada teóricamente: establecimiento de los sistemas de información, de evaluación y de gestión; identificación de la evaluación como un instrumental con una pluralidad de funciones y usos; implantación de un discurso prescriptivo-normativo; adopción de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior; exigencia y obligación de participar en procedimientos de acreditación, estandarización y certificación de la calidad; promoción de la participación del sistema educativo en diversas pruebas estandarizadas (masificadas) internacionales; creación de comités de evaluación y selección, etc.”(p.1695).

que, actualmente, son los Estados los principales interesados y aplicadores de la evaluación en función del control y la regulación de las instituciones, de tal suerte que ‘evaluar’ se torna en un asunto político y de política pública. De esto resulta que:

La evaluación instrumentaliza las reformas educativas, produciendo cambios en los currículos, en la gestión, en las estructuras de poder, en las configuraciones generales del sistema educativo, en las concepciones y prioridades de la investigación, en las nociones de responsabilidad social, en fin, tiene que ver con las transformaciones deseadas no sólo para la educación superior propiamente dicha, sino también para la sociedad que se quiere consolidar o construir (Dias Sobrinho, 2004, p. 3).

A pesar de su potencial para el cambio social y para promover la conciencia colectiva sobre la finalidad y eficacia de nuestro sistema educativo, muchas de las prácticas dominantes en la evaluación educativa se han caracterizado especialmente por un fuerte énfasis en la función clasificadora y calificadora (Stobart, 2010), con escasa o ninguna participación social de los jóvenes, integrados al sistema especialmente como consumidores/informantes pasivos. Así mismo, se constata en la formación universitaria una importante incompatibilidad de las prácticas de evaluación con los objetivos de autonomía, pensamiento crítico, y aprendizaje a lo largo de la vida y, por tanto, una brecha, cada vez mayor, entre lo que exigimos en las tareas de evaluación y la realidad de las prácticas profesionales y del mundo del trabajo (Boud, 1990).

A lo anterior se añade, el escaso uso de la información de los sistemas de evaluación para la toma de decisiones pedagógicas, con una tendencia creciente a dar mayor peso a criterios economicistas y responder a las demandas del mercado para acometer cambios e intervenciones en el sistema educativo. Dicha tendencia se manifiesta en un marcado énfasis en la rendición de cuentas, el *ranking* y uso extendido de un lenguaje jurídico-administrativo, en el que la visión normativa-prescriptiva se impone sobre las dimensiones éticas y políticas inherentes a las prácticas evaluativas contemporáneas.

Adicionalmente, la propia polisemia del término «evaluación» conlleva cierta ambigüedad, a partir de la cual se han potenciado prácticas evaluativas en su sentido más instrumental. Así, mientras que “un lado muestra un perfil filosófico, en la medida en que toda evaluación plantea el problema del valor, del sentido y de la significación de aquello que se evalúa (lo que requiere un tratamiento cualitativo); el otro lado muestra un perfil técnico, ya que la evaluación constituye un dispositivo compuesto por métodos, técnicas e instrumentos empleados ‘para dar cuenta y rendir cuenta’ (de manera cuantitativa) de los resultados obtenidos.

Ese perfil se asocia con la noción de control.” (Bertoni, Poggi & Teobaldo, 1995, p. 13). Como consecuencia, la tendencia derivada del sentido de ‘control’ se funda en la idea de considerar la evaluación como una herramienta de la calidad y tecnología de la gestión, en gran parte despojada de su sentido cualitativo y hermenéutico.

A partir de lo anterior, lo que voy exponer en este texto pretende resignificar desde lo conceptual y experiencial el sentido de la evaluación como práctica educativa, trascendiendo su sentido más limitado y restringido a herramienta de gestión y control. Para ello se desarrollarán tres ideas básicas en los apartados siguientes:

La *primera*, ubica el lugar de las prácticas pedagógicas en el centro de la crisis de la educación, que conlleva básicamente a «la idea mercantilista de la actual educación», y a un vaciamiento del sentido de la evaluación reducido al control y medición. Es así, que se pretende resignificar la evaluación como práctica educativa y no solamente como herramienta de calidad o instrumento para la rendición de cuentas.

La *segunda*, se refiere a la consideración menos popular, de que «se aprende en la evaluación», y en este punto, se asume la perspectiva de una *evaluación para el aprendizaje*, y allí me ocupo de algunos de los aprendizajes éticos y políticos que tienen lugar y que podrían acontecer en las prácticas evaluativas.

En la *tercera*, teniendo en cuenta los dos ideas iniciales, planteo algunos desafíos inherentes a la formación de sujetos autónomos en el ámbito de las prácticas educativas y muy especialmente en las prácticas de evaluación universitarias.

### Sentido restringido de la educación y sus implicaciones en la evaluación como práctica social

Comenzaré este apartado con una breve referencia a algunas ideas planteadas en la reciente publicación de Martha Nussbaum, filósofa y profesora de la Universidad de Chicago, en su obra titulada: “*Sin fines de lucro: ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?*”.

Nussbaum (2010) ubica la crisis de la democracia en la sociedad actual, como una crisis causada, a su vez, por la crisis de la educación. Para la autora, esta crisis de la educación que denomina la *crisis silenciosa*, pone en fuerte tensión y en conflicto dos formas de concebirla: por un lado, la idea de educación como una herramienta para el crecimiento económico —poco preocupado por una reflexión sobre la equidad en el acceso a la salud, la educación y la calidad de vida de la población

pobre y rural—; y por otro, la idea de educación para el desarrollo humano, la cual se apoya especialmente en la formación de distintas capacidades y virtudes que son indispensables para cultivar las democracias del mundo global.

Según Nussbaum, hay una fuerte tendencia a considerar que el principal objetivo de la educación es enseñar a los estudiantes a ser económicamente productivos, pero esta visión limitada, basada en habilidades rentables, ha erosionado nuestras capacidades para criticar la autoridad, y se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo de nuestra capacidad para tratar los problemas globales y complejos, particularmente los relacionados con la convivencia entre los pueblos.

De este modo, la crisis de la educación se manifiesta en un desequilibrio latente en la formación de nuestros jóvenes, hoy más centrada en habilidades técnico-científicas y cuyo propósito principal es promover valores como la competitividad, productividad y adaptación permanente al mercado laboral—, con un recorte significativo en los contenidos humanistas como la literatura, filosofía, música y la historia—. La tesis central de Nussbaum, declarada en el título del libro, exalta el papel de las humanidades en la formación del pensamiento crítico, la empatía, el reconocimiento y aprecio por otras culturas, razones de más para entender porque hoy más que nunca, la democracia necesita de las humanidades.

Agregaría, a lo planteado por Nussbaum, que el interés actual por concebir la educación no como un derecho<sup>5</sup> sino como un factor de desarrollo económico, conlleva al discurso neoliberal del aprendizaje permanente e interfiere en la comprensión de las funciones de la evaluación (Dias Sobrinho, 2004). Por una parte, determina el ideal del estudiante que se auto-dirige y autoregula para vincularlo a aspiraciones consumistas y a políticas del mercado, generando ideas distorsionadas sobre la autonomía como un tipo de aprendizaje puramente procedimental. Como señala Wain (2004):

El estudiante que se auto-dirige es realmente aquel que, habiendo aprendido cómo aprender, dispone de unas destrezas de aprendizaje que le proporcionan la seguridad de la supervivencia económica, social y cultural en este nuestro mundo de vertiginosos cambios, y cuyo control de su propio aprendizaje le asegura el control de su vida (p. 3).

<sup>5</sup> *«La educación es un derecho, no una mercancía»* es la consigna que FECODE (Federación Colombiana de Educadores) ha defendido frente a la reforma de la educación superior que está en curso desde 2011 por iniciativa del actual gobierno colombiano. Un análisis se recoge en el texto de Guillermo Hoyos (2011) que lleva el mismo título.

Por otra parte, se privilegia la idea de *accountability* o de rendición de cuentas<sup>6</sup>, la cual tiene, a su vez, la evaluación como su principal herramienta de medición y de control de resultados expresables cuantitativamente. Así, por ejemplo, la evaluación de un profesor hoy se ha reducido a las encuestas de satisfacción que responden los estudiantes en calidad de clientes, y al número de clases, número de artículos publicados, de patentes producidas, y de proyectos en los que participa. Es bien sabido que en estos procesos, el estudiante no es evaluador, sólo provee información a los evaluadores, y aunque llenar esos cuestionarios pudiera ser una experiencia educativa, en realidad no se estimulan ni la reflexión ni el sentido transformador de la actividad evaluadora, sino el de control sobre la eficiencia de los procesos universitarios.

En este punto, desde una mirada crítica a la responsabilidad social de la universidad, se advierte sobre la importancia de que esa rendición de cuentas sea hacia la sociedad civil y no sólo ante el mercado. De ahí que sea necesario establecer esta distinción, porque el riesgo está en confundir la relación universidad-sociedad, como una relación restringida de las universidades con la empresa privada, de modo que la capacidad de dar respuestas responsables a la sociedad, no es lo mismo que responder a las demandas del mercado. Como lo señala Hoevel (2001):

La Universidad no debe responder a las demandas del mercado que le exigen dedicarse a actividades reductibles a términos contables de corto plazo sino a las necesidades de la cultura y la sociedad que le exigen utilizar sus recursos a la enseñanza e investigación de los grandes temas a largo plazo (p. 13).

Conviene observar que el peligro de esta visión cuantitativa e impersonal, a la que se suele limitar la evaluación universitaria, es que con frecuencia, cierra y pone fin, de forma superficial, a la deliberación y discusión racional sobre aquello en lo que consiste una buena enseñanza en la universidad (Readings, 1993). De este modo, la evaluación no mide objetivamente sino que crea y configura lo que se mide en forma de encuestas o de indicadores (Stobart, 2010), convirtiéndose en una tecnología al servicio del control y, en menor medida, al servicio de la comprensión y transformación de los procesos educativos.

Pero rechazar esta visión cuantitativa y de control de la evaluación no significa rechazar el concepto de evaluación en sí mismo, por el contrario: tal evaluación,

---

<sup>6</sup> Se tiene que el concepto de *accountability* (rendir cuentas, ser responsable) se reduce a uno de sus sentidos: el de contabilizar, por lo que en el contexto universitario se hace necesario hacer la pregunta sobre cómo ir más allá de la lógica contable, hacia un sentido más amplio como el de la responsabilidad social de la universidad (Hoevel, 2001), a partir del cual se le daría otra dirección y proyección a la evaluación universitaria.

el juicio de valor personal y el autocuestionamiento son la tarea más propia de una universidad, y la base más seria para una evaluación académica, ciertamente, porque la evaluación de la educación, como otras acciones humanas, solo es susceptible de juicio personal, no de medición (Hoevel, 2001).

Ahora bien, preocupa que en muchas ocasiones se reemplaza la deliberación, el diálogo y la reflexión, como procesos cognitivos propios de los evaluadores, por el uso mecánico de formatos que sirven para contabilizar los desempeños de estudiantes y profesores, de modo tal que se oculta la responsabilidad y la necesidad de justificar la valoración o decisión tomadas, debido a que “aún predominan visiones tecnocráticas que centran toda la atención en concebir a un evaluador universitario como un profesional capaz de formular indicadores, llenar formatos y emitir informes cuantitativos sobre en qué medida se alcanzaron la metas previstas” (Montes Iturrizaga, 2011, p. 5).

Igualmente preocupa que en algunos programas de educación superior, los estudiantes vean su formación profesional exclusivamente como la certificación de competencias laborales y la reflexión que se estimule se oriente básicamente a determinar en qué medida la práctica cumple con los estándares curriculares, y, por tanto, se reduzca a una concepción tecnocrática de la evaluación de las competencias que deja por fuera de discusión la complejidad de los procesos, las interacciones y los efectos formativos, y se enfoca en una visión del aprendizaje como resultado y como desempeño sujeto a criterios de excelencia y eficiencia, externos a la práctica en sí misma.

A manera de síntesis, cabe señalar entonces que existen por lo menos dos concepciones de educación que suponen contradicciones en las concepciones y prácticas de evaluación, a saber: la educación para el crecimiento económico, en la cual la evaluación está al servicio de los intereses del mercado, la formación de habilidades rentables, el aprendizaje permanente y adaptación al mercado laboral; y, la educación para el desarrollo humano, la formación de ciudadanos para la construcción de sociedades plurales, equitativas y democráticas, en la cual las evaluaciones estarían principalmente orientadas a la promoción de la conciencia crítica y de la ciudadanía, mediante el debate y la reflexión individual y colectiva sobre los fines, medios y procesos de formación en la educación superior.

Tenemos en consecuencia, que se trata de un tema central en un momento en que el concepto y la idea de educación se ha restringido a la educación basada en competencias (especialmente aquellas competencias y habilidades rentables para el mercado) y cuando el riesgo de convertir la educación en una institución al servicio de la empresa, se hace más latente, de tal forma que plantea verdaderos retos y desafíos a las políticas de evaluación, a instituciones y actores educativos.

## La evaluación como práctica educativa

Superando el sentido reductor de la evaluación como herramienta de calidad y asumiendo su significado más amplio, mi tesis es, precisamente, que la evaluación es una práctica social y en un sentido más específico, en procesos de formación es una *práctica educativa* que se construye, en términos de Kemmis (1990), en distintos sentidos y dimensiones:

- Desde su carácter singular, es decir desde las *intenciones y significados* que construyen los actores sociales en las experiencias educativas concretas.
- Desde su historicidad en cuanto la práctica tiene una *historia* que la explica.
- Desde su sentido social, en tanto es *socialmente construida* por los actores sociales.
- Desde su dimensión política porque la educación implica *relaciones de poder*.

Al considerarse como práctica educativa devienen implicaciones importantes que interesa subrayar, a saber: la importancia de analizar el papel que juega la evaluación en la sociedad y el rol de los evaluadores en el escenario de las políticas e instituciones; y la necesidad de reconocer la identidad moral de los evaluadores como sujetos que toman decisiones en contextos complejos y diversos, cuya actividad tiene consecuencias significativas en otros sujetos, en programas e instituciones sociales, ya sea generando posibilidades de empoderamiento o de exclusión (Cabra Torres, 2007)<sup>7</sup>.

Pero si se considera cuidadosamente este punto, veremos que la evaluación *generalmente no es considerada como una práctica educativa*, aunque es claro que los evaluadores ‘enseñan’ al explicar en qué consiste una evaluación —cuáles son sus objetivos y contenidos, cómo se llevará a cabo y también al explicar los resultados y comunicarlos—, lo cual suele darse en un sentido muy general en diversas instituciones dentro de una sociedad.

---

<sup>7</sup> En este apartado, retomo algunos de los planteamientos presentados en Cabra Torres, F. (2007) *La evaluación como práctica educativa. Pensando en el evaluador como educador. ONPE, Serie documentos críticos*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.



Sin embargo, definir el propósito educativo de la evaluación depende en buena parte de cuál es nuestra concepción de la evaluación en tanto práctica social. Me permito hacer una referencia muy breve y esquemática a tres concepciones que han prevalecido en la forma de comprender la evaluación.

- Una de sus concepciones considera la evaluación como una práctica científica cuyo objetivo es la verificación de la teoría. Su propósito es generar conocimiento tipo causa-efecto sobre el funcionamiento de los programas sociales.
- Una segunda concepción considera la evaluación como una actividad técnica interesada en aplicar conocimiento y destrezas, de acuerdo con la racionalidad instrumental cuyo propósito consiste en establecer comparaciones con un estándar.
- En la tercera concepción, la evaluación es considerada primordialmente como una práctica racional preocupada por la deliberación sobre los valores y referida especialmente a la *praxis evaluadora*. En tanto «práctica» promueve la comprensión mutua entre los participantes y fortalece su capacidad para deliberar sobre preguntas que albergan valores y decisiones éticas significativas, antes que al simple interés de proporcionar información y comparaciones.

A partir de estas concepciones, el sentido de la evaluación como ‘práctica educativa’, al que hacemos alusión en principio, adopta un significado específico en el que se subrayan sus dimensiones ética y política, y en menor medida los aspectos relativos a su visión como destreza técnica e instrumental.

Se desprende de lo anterior, que pensar la evaluación como práctica educativa implica entenderla como una actividad intencional guiada por valores y conocimientos que orientan las acciones, decisiones y preferencias de los sujetos en contextos determinados, de ahí que la evaluación sea una actividad social marcada por valores y no exista de forma neutral e independiente de las culturas (Stobart, 2010).

En consecuencia, la evaluación en tanto práctica educativa es más compleja de lo que se piensa, supone una red de relaciones, interacciones, intervenciones, y sobre todo supone consecuencias éticas y políticas que no se pueden reducir a un saber-hacer o maestría técnica con arreglo a unas normas establecidas; su sentido se aproxima al significado de la palabra griega *praxis* en los dos sentidos que propone Wilfred Carr (1999): primero, en tanto el fin de una práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar algún ‘bien’ moralmente valioso; segundo, porque la práctica al ser concreta tiene en cuenta las condiciones cambiantes en que opera, y se basa en una forma de razonamiento práctico que

supone proceder de modo deliberativo tanto en el plano de lo individual como de lo colectivo.

Para ilustrar mejor este punto, pensemos en una situación típica en la que, por ejemplo, cuando revisamos el ensayo elaborado por un estudiante y ofrecemos nuestra evaluación del mismo, nuestra intención con esta actividad es ayudarlo a fortalecer su perspectiva individual y proporcionar una crítica de forma constructiva que le permita confrontar y ampliar su comprensión de la escritura académica propia de la disciplina científica. El ‘resultado’ no es un objeto, es propiamente la formación del estudiante (reflexión, comprensión, disposición, ampliación de horizontes) en el encuentro con otros.

En contraste con esta concepción hermenéutica y relacional, la mayoría de manuales ha insistido en que la evaluación consiste simplemente en la medición u observación de una situación dada más un juicio de valor (Montes Iturrizaga, 2011), y no se pone énfasis en las dinámicas implicadas en las relaciones de poder, en la toma de decisiones, en los valores profesionales, en la construcción de la identidad de los sujetos y configuración de subjetividades políticas en procesos de evaluación.

Esta segunda visión tecnicista se deriva, en gran parte, del nuevo gerencialismo que se ha incorporado en la educación, especialmente durante los últimas dos décadas, —el cual suele justificarse en el control y uso eficiente del presupuesto—, se centra en la evaluación racional de problemas con un enfoque procedimental, economicista y performativo (Schwandt, 2008; Solís Hernández, 2008; Gómez, 2004 y Ball, 2003)<sup>8</sup>. Una de las implicaciones y consecuencias visibles de este enfoque, es que los ciudadanos consideran la evaluación simplemente como una de las tecnologías requeridas para garantizar la gestión eficiente de la sociedad, y básicamente como un trabajo que involucra el uso adecuado de herramientas, sistemas, métodos o procedimientos para determinar los logros, los resultados o los efectos de las políticas y programas, de modo que estamos siendo testigos de cómo el concepto de evaluación se erosiona y se distancia de su significación como forma independiente de cuestionamiento y de análisis crítico informado (Schwandt, 2008).

<sup>8</sup> De acuerdo con Víctor Manuel Gómez (2004), en el contexto colombiano, el gerencialismo en la educación se ha basado principalmente en los siguientes principios básicos: a) mayor énfasis en evaluación de resultados que en la evaluación de procesos, b) utilización de estándares de desempeño, explícitos y medibles, y mayor control de las instituciones por medio de metas y niveles de logros y desempeño, c) reducción de las diferencias entre el sector público y el privado, d) desagregación de organizaciones públicas y mayor competencia entre instituciones públicas y entre éstas y las privadas, e) utilización de criterios y prácticas de administración y gestión (*management*) del sector privado, en las instituciones públicas.

Así, pues, entendida como práctica educativa y no como simple herramienta de calidad, la práctica evaluativa es más una pedagogía que una ciencia aplicada, preocupada en principio en mejorar la capacidad de los individuos para razonar de forma adecuada sobre un conjunto de alternativas posibles, para entender el tipo de decisiones evaluativas que se debe afrontar, ayudar a las personas a deliberar bien para tomar la decisión correcta en un caso determinado, y contribuir a un tipo de reflexividad en la que uno mismo y sus acciones se convierten en objeto de evaluación (Schwandt, 2005). Su sentido más crítico tiene una función de emancipación personal y social, conectado con ideales democráticos ya resaltados por Ernest House en la década de los 90 (House, 1994), pero esta dimensión poco se ha desarrollado o sido objeto de reflexión en los procesos socioeducativos.

Finalmente, es importante subrayar la centralidad que tiene el concepto de «práctica» para la evaluación en tanto la recupera como evento ético y comunicativo y no solo como un instrumento de la gestión eficiente. Dicha centralidad recupera, a su vez, un conjunto de rasgos significativos que permiten verla y analizarla desde un enfoque distinto, entre los cuales destacamos su sentido filosófico, contextual, pragmático y transformador (Schwandt, 2008).

Se trata de una actividad filosófica porque estimula el examen sobre preguntas relacionadas con el deber ser y lo correcto; contextual porque se fundamenta en la experiencia vivida de las comunidades y remite al estudio de cuestiones sobre cuáles son los compromisos, valores, normas y rutinas en el aquí y ahora; es pragmático porque continuamente se pregunta por lo que se puede hacer, lo que es viable, sobre qué estrategias se pueden adoptar, qué acciones se pueden emprender para cambiar el estado de las cosas; y es transformador, porque en virtud de la deliberación, las nuevas posibilidades emergen de nuevas autocomprensiones, nuevas identidades, nuevos acuerdos y nuevas formas de avanzar junto con otros.

De este modo, reducir la práctica a un tipo de desempeño resulta en un empobrecimiento de la comprensión de sí mismos y de las prácticas humanas, que trae como consecuencia una disminución de la responsabilidad moral del evaluador y un movimiento inverso en el que las preocupaciones sobre los valores y los dilemas en los que se encuentran sumergidas las prácticas evaluativas y las preguntas sobre su naturaleza dejan de ser asumidas por los directamente implicados, -profesores, estudiantes, directivos y administrativos, sociedad en general- y se desplazan al campo de los teóricos y científicos sociales produciendo una creciente ausencia de reflexión tanto en evaluadores como en evaluados (Cabra, 2007). Por tanto, para superar la visión instrumentalista se requiere reconocer e impulsar la evaluación desde un enfoque de la racionalidad práctica y del pensamiento crítico.

La premisa importante que se defiende a continuación, es que la principal finalidad de la evaluación que tiene lugar en procesos de formación, es conducir a nuevos aprendizajes y por ello, reducirla a su uso administrativo, o de control y simple certificación, es inadecuado.

## Los aprendizajes en la evaluación

*Evaluar no es medir, clasificar, examinar o calificar, éstas son actividades instrumentales de las que no se aprende*  
(Alicia Caporossi, 2007, p. 3)

Nótese muy bien que la comprensión sobre la naturaleza y función formativa de la evaluación está subdesarrollada y subvalorada en nuestras concepciones y prácticas, muy especialmente en el contexto de las políticas y los sistemas de evaluación, en donde prevalecen los enfoques basados en la evidencia y en la legitimación y autoridad del conocimiento científico que pretende abordar los dilemas cotidianos de las prácticas sociales (de la educación, de los servicios sociales y de salud, de la administración, entre otros) como problemas técnicos que tienen soluciones basadas en la evidencia de los métodos y a los cuales se les aplica indicadores objetivos. En la perspectiva ética que defendemos, la evaluación tiene que ver con prácticas intencionales en las que se ponen en juego dimensiones que quedan ocultas cuando tratamos la educación desde un punto de vista técnico o tecnocrático.

En la perspectiva ética, la evaluación constituye un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones que exigen prudencia y deliberación. Mediante dichas interacciones se va constituyendo un sentido y una ética de la comunicación que lleva al educador/evaluador interrogarse sobre cuestiones vitales de su práctica: ¿cuáles son las cuestiones éticas que enfrentamos en la práctica evaluativa? ¿de qué manera se construyen sujetos e instituciones a través de la evaluación? ¿qué lugar ocupa la autoridad, las relaciones de poder y la autonomía de los sujetos? En fin, como lo señala Restrepo (2003):

La evaluación toca el asunto ético. Pero no porque haya que hablar de ética en todas partes, o porque una mención en este sentido sea bien vista en los contextos educativos, sino en la medida en que sus acciones tienen efecto sobre el otro: alguien se va, alguien se queda,

alguien ingresa en la universidad, alguien cambia de grado, alguien obtiene un título, un premio... Si hay otro de por medio, hay un asunto ético en juego (p. 42).

Y dado que las prácticas evaluativas tienen consecuencias que trascienden la dimensión cognitiva del aprendizaje, los efectos no pretendidos de la evaluación nos debieran remitir a una preocupación por las consecuencias que tienen éstas sobre los distintos ámbitos de la vida social, política y económica y que impactan lo universitario, empresarial y gubernamental. Zeichner (1993) propone la reflexión sobre tres tipos de consecuencias asociadas a las prácticas docentes: las consecuencias personales asociadas a los efectos del ejercicio docente sobre el autoconcepto de los estudiantes; las consecuencias académicas sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes; y las consecuencias sociales y políticas relacionadas con los efectos de la práctica docente en las oportunidades que se abren o cierran para la vida de los alumnos.

Hay que considerar, adicionalmente, que como campo conflictivo pero de carácter abierto, la evaluación implica, a su vez, comprender la naturaleza y los efectos del poder que subyacen a las prácticas evaluativas e indagar qué le pasa al sujeto al ser evaluado y cuál es nuestra responsabilidad en ese acto en tanto evaluadores — que despliegan dispositivos de evaluación sobre otros sujetos e instituciones. En suma, se trata de estimar las consecuencias del acto de evaluar desde una perspectiva ética-política de la educación.

A través de las relaciones que se establecen en un determinado contexto, la evaluación comunica y ayuda a constituir normas y valores políticos y éticos en la sociedad, es el proceso de la evaluación el que constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma, es decir, la manera en que se desarrolla y construye subjetividades. Como lo expone Gordon Stobart (2010) en su obra *Tiempos de pruebas: Usos y abusos de la evaluación*, la evaluación, en forma de tests y exámenes, es una poderosa actividad que configura la manera que tienen las sociedades, los grupos y los individuos de entenderse a sí mismos; no solamente configura nuestra forma de vernos a nosotros mismos, sino también nuestra capacidad de aprender y el tipo de aprendices que somos.

Por esto sostenemos que se aprende en y a través de la evaluación. Dicho aprendizaje no solo proviene de los hallazgos que ofrece en términos de información y resultados, sino también del mismo acto de involucrarse en un proceso para pensar evaluativamente. Cuando nos involucramos en una práctica evaluativa que privilegia el pensamiento crítico-reflexivo, nos comprometemos con una actividad cognitiva de saber usar la información, ponderar la evidencia,

considerar las contradicciones y las inconsistencias en el razonamiento, articular valores de distintos actores sociales, examinar los supuestos y premisas detrás de las decisiones, entre otros (Schwandt, 2005).

Para profundizar este punto, pensemos en los aprendizajes éticos y políticos que se vehiculizan a través de la evaluación masiva o evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Justamente la comunicación masiva de los resultados de la evaluación es uno de los elementos que ha transformado las políticas de evaluación en un hecho político además de una construcción técnico-pedagógica (Tedesco, 2003). A su vez, una de las principales dificultades, ya reconocidas, es la que tiene que ver con la participación y comunicación, y específicamente, con la irrupción de un nuevo lenguaje técnico que no resulta siempre familiar y comprensible para distintas audiencias:

Este nuevo lenguaje técnico referido a la educación es poco conocido por los medios, es casi desconocido por la opinión pública y aún no está claramente integrado dentro de la terminología que utilizan los partidos políticos. En el terreno de las evaluaciones de los resultados educativos esta dificultad de comunicación es particularmente notable ya que la mayor parte de los agentes sociales que reciben dicha información no poseen los parámetros interpretativos adecuados para poder evaluar con precisión qué significan exactamente esos resultados (Bonilla Saus, 2003, p. 63).

En relación con los aspectos técnicos, resulta importante recordar algunas cuestiones claves que generan una serie de distorsiones y afectan los usos de las evaluaciones y la posibilidad de que la sociedad aprenda del proceso de evaluar o de los resultados que comunica:

Un *primer punto*, como ya señalamos, es que siendo la evaluación una actividad social que responde a los valores y conceptos de la sociedad, debemos rechazar la idea de que se pueden hacer juicios objetivos e independientes de la cultura. Por lo tanto, tendremos que preguntarnos, ¿cuál es la finalidad de la evaluación? ¿si los modos de evaluación son adecuados a su finalidad? ¿a qué grupos culturales beneficia o afecta negativamente? Y, ¿cuáles son los usos políticos, administrativos pedagógicos y económicos de la información que proporciona?

Adicionalmente, se ha de tener en cuenta el análisis de las consecuencias sociales de los usos de los *tests* como una de las fuentes para juzgar su validez. Este indicador de validez se está incluyendo en estudios recientes sobre la justicia de las mediciones de las evaluaciones educativas en distintos contextos culturales (Padilla, Gómez, Hidalgo, Muñiz, 2006).

Un *segundo punto*, se refiere a que en el ejercicio de la evaluación, lo fundamental no es el dato estadístico sino la interpretación cualitativa de los datos, cuya potencialidad consiste en abrir perspectivas al diálogo y discusión (Jurado, 2003). Su validez no depende solo de lo bien que mida lo que pretende medir, sino también de las interpretaciones que se hagan de los resultados en virtud de los contextos así como de las limitaciones de las herramientas utilizadas. Por lo tanto, por más sofisticados que sean los procesamientos y modelos de evaluación no significa que sean automáticamente dignas de confianza y credibilidad sus conclusiones, ya que con frecuencia se hacen interpretaciones simplistas o que llevan a inferencias erróneas sobre el estado de salud de la educación y la explicación de los resultados.

En particular, la difusión de los resultados debería acompañarse de un análisis que equilibre el impacto ideológico de los *rankings*, la información precaria y distorsionada que ofrece la prensa<sup>9</sup>, con un análisis menos estadístico y más pedagógico, que explicita la interrelación entre los diversos factores asociados a los resultados de la evaluación de competencias.

Los investigadores educativos llevan más de cuatro décadas estudiando los factores asociados al logro escolar y existe consenso al respecto entre la comunidad académica y científica, pero el tratamiento simplista de los resultados los despoja de su complejidad y multidimensionalidad. Generalmente, se simplifican para facilitar su divulgación, se presentan de forma unidimensional como *rankings*<sup>10</sup>, los resultados se descontextualizan y se aíslan de factores culturales, y como efecto se banaliza la información que aportan tanto los estudios nacionales como internacionales, se distorsiona la deliberación pública y se debilita como mecanismo democrático para entender y solucionar los problemas colectivos de la educación (Brunner, 1997).

Un *tercer punto*, es que con frecuencia a partir de los resultados de la evaluación, se hacen afirmaciones que no se pueden respaldar, por lo que se deben tener *ambiciones modestas* en relación con lo que puede hacer la evaluación por el

<sup>9</sup> Algunos anuncios de prensa en la última década usan el mismo lenguaje dramático: “*Los maestros también se rajan*”, 12 de junio de 2000, EL TIEMPO. “*Profesores de matemáticas, inglés y ciencias naturales de Colombia se ‘rajan’ a la hora de enseñar*” Noticiero del Medio Día | Octubre 13 de 2009; “*Maestros se rajaron en pruebas Saber Pro, 20 de marzo de 2012*” Observatorio de medios del MEN.

<sup>10</sup> En mayo de 2012 se realizó el encuentro “Las universidades latinoamericanas ante los rankings internacionales” en el cual los rectores señalaron en una Declaración final que “Los rankings son sistemas de clasificación jerárquica y no sistemas de información, por lo que no proporcionan elementos de juicio válidos sobre el desempeño de las universidades” (p. 4). Disponible en: <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/Final-declaration-spanish.pdf>

mejoramiento de la educación. Se hace necesario cuestionar esta retórica sobre la evaluación que sirve para justificar el control pero no siempre la generación de intervenciones responsables desde las políticas públicas y las instituciones.

Para Gordon Stobart (2010) recuperar la evaluación supone prescindir de algunos de sus supuestos falsos, y tener una conciencia clara sobre algunas de sus características intrínsecas, de modo que se le otorgue un papel más modesto a la evaluación y se procuren unas interpretaciones más cautas de los resultados; una atención mayor al contexto en el que tienen lugar las evaluaciones y una mayor importancia a las interacciones tanto técnicas como sociales que se producen en la evaluación.

A continuación, me permito presentar tres cuestiones estrechamente relacionadas con la dimensión política de la evaluación, a saber: básicamente lo que atañe a la participación, los efectos sociales de la evaluación en la autonomía y la transformación social que permite agenciar las prácticas evaluativas que se vehiculizan en los sistemas educativos.

## En cuanto a la participación

Es importante preguntarse por el papel que puede jugar un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación en relación con la creación de políticas concertadas. Esto presupone la concertación en el seno de comunidades académicas y de profesionales, de grupos de investigación, y la participación de toda la sociedad civil, que posibilite la formación de una masa crítica como destinatarios de los resultados de la evaluación (Jurado, 2003), para lo cual no sería suficiente limitarse a informar.

En su obra más reciente, *“Informar no es comunicar”*, Dominique Wolton (2010) recuerda el valor de emancipación que han tenido la información y la comunicación desde hace siglos, pero advierte que hoy la información abunda mientras que la comunicación escasea. Y es escasa porque es más difícil que la simple transmisión de información, ya que la comunicación nos remite a la idea de relación, de compartir y de negociar. Para el autor, “la comunicación no consiste, durante la mayor parte del tiempo, en compartir puntos de vista comunes entre individuos libres e iguales, sino en organizar la convivencia entre visiones del mundo a menudo contradictorias” (p. 124).

Interesa esta perspectiva de la comunicación para pensar la evaluación, porque privilegia los procesos políticos que se ponen en funcionamiento para gestionar



«la incomunicación y los conflictos con los otros». Proceso que implica, a su vez, el derecho a pensar, expresarse, establecer relaciones, criticar y negociar puntos de vista, y nos remite a una cultura democrática de los sistemas de evaluación.

## En cuanto a los efectos sociales de la evaluación

Podemos decir que las políticas de evaluación muy comúnmente han ejercido y ejercen funciones de control, clasificación, selección, y también restricciones a la autonomía institucional del docente y del estudiante. Por tanto tienen distintos efectos sociales que, desde una perspectiva ética de la validez de consecuencia, deberían ser objeto de investigación pedagógica y curricular. No obstante, en nuestro contexto se carece de investigación interdisciplinaria en temas que tienen que ver con la influencia de los contextos en los desempeños escolares y profesionales, y el efecto distorsionador de algunas pruebas sobre los aprendizajes de los estudiantes, especialmente sobre la cultura académica, los valores y motivaciones del trabajo escolar.

Al parecer, esta investigación no se ha encontrado realmente necesaria, porque se siguen tomando decisiones sobre la base de pruebas de papel y lápiz que no pueden dar cuenta de las complejidades del aprendizaje de los niños y jóvenes en los distintos contextos. Pero un sistema de evaluación externa no debería radicalizar una visión de la calidad de la educación, en su lugar, la autonomía pedagógica de una institución educativa debería fortalecerse para explicitar y problematizar los resultados de la evaluación tanto externa como de la que se realiza en el interior de las aulas, produciendo evaluaciones que puedan dar cuenta, si se quiere, de etnografías institucionales de las culturas locales en cuanto a sus creencias, valores, tradición y tejidos relacionales.

## En cuanto a la evaluación y el cambio social

Finalmente, dado que las políticas de evaluación se han limitado a actividades para el diseño de instrumentos y su aplicación, su impacto aporta muy poco a la transformación social de las problemáticas sociales más diagnosticadas. No se evalúa para mejorar sino para clasificar, y todavía estamos lejos de tener un sistema de evaluaciones externas que ofrezcan transparencia informativa<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Cabe señalar en este punto que, recientemente, en nuestro país, el ICFES (Instituto encargado de la evaluación y supervisión de la educación básica, media y superior) empezó a ofrecer cursos con las bases de datos para entender los complejos procesos estadísticos que están detrás de los resultados que publican, y fomentar proyectos de investigación a partir de la información producida en la evaluación de las competencias, promoviendo una cultura de la evaluación abierta a las audiencias de investigadores y académicos de las universidades.

Con todo lo anterior, hemos aprendido que existe una escasa relación entre evaluación y cambio social, y una conexión poco significativa entre sistemas de evaluación, participación ciudadana, formación permanente de los docentes y generación de una masa crítica desde la sociedad civil, que comprenda y problematice los distintos dispositivos que se despliegan en todos los estamentos educativos.

En relación con las evaluaciones en el aula de clase, interesan cuestiones relacionadas específicamente con el tipo de interacciones que tienen lugar en procesos de evaluación. Desde una perspectiva de la «evaluación para el aprendizaje», se trata de que cualquier acto evaluativo contribuya a mejorar y proyectar el aprendizaje, de modo que satisfaga las necesidades del presente, pero que pueda trascender la tarea inmediata, y prepare a los estudiantes para la tarea siguiente y para sus necesidades futuras de aprendizaje (Boud & Falkinow, 2007).

Lo que se aprende en la evaluación no se reduce a la información/conocimiento sobre los contenidos evaluados, tiene que ver también con valores epistemológicos — es decir, con las normas e ideales que se tienen del conocimiento y su legitimidad—; con las relaciones de poder, los roles y los privilegios, y los ideales de equidad y justicia, estrechamente relacionados con el aprendizaje de la confianza, la reciprocidad, el respeto y la tolerancia, en fin todo aquello en lo que se centran las relaciones, a saber, la responsabilidad y el compromiso de las personas implicadas en un proceso evaluativo (Greene, 2002); aprendizajes que se construyen principalmente en la interacción pedagógica e inciden en los procesos de configuración y transformación de la subjetividad política y ética de los estudiantes.

Una alternativa que se distancia de la perspectiva más instrumental es el *empoderamiento de los actores educativos* en su propia evaluación (McQuillan, 2005). El empoderamiento es un principio de la evaluación participativa que supone un mayor uso de la información y también una contribución a la democracia participativa y discursiva, que tiene lugar tanto en la autoevaluación reflexiva como en la evaluación grupal y en la autocrítica colectiva. Su intencionalidad formativa reconoce los procesos evaluativos como espacios privilegiados para promover el autoexamen y la autodeterminación, la convivencia, el reconocimiento del otro, y el respeto mutuo, —y no sólo la distribución estratégica de estudiantes para facilitar la calificación.

En este punto, es importante señalar que los enfoques formativos son más fáciles de llevarse a cabo en las aulas, porque el docente tiene la oportunidad de utilizar evaluaciones más imaginativas y auténticas, de actuar y decidir en contextos situados, en los que puede reconocer las historias personales de los estudiantes,

inventar formas de compartir el poder, de crear alternativas bajo la aceptación tanto de las diferencias como de la pluralidad de visiones sobre el aprendizaje, y de desplegar otros modos de valorar y deconstruir las narrativas dominantes que imponen valores y trayectorias a la vida escolar.

## Formación de sujetos autónomos y prácticas evaluativas: algunas tensiones

Utilizar la evaluación de un modo más constructivo, y en relación con la formación de sujetos autónomos, en un contexto tan impregnado de la filosofía de la rendición de cuentas, conlleva tensiones y desafíos y cierta utopía pedagógica.

Para apoyar esta problematización, parto de una reflexión del profesor canadiense Bill Readings, quien en la década de los 90 denunció la situación de la universidad caracterizada por la burocratización administrativa, e invitaba en su libro *“La Universidad en ruinas”* a repensar las categorías que han gobernado la vida intelectual de la universidad tales como la rendición de cuentas y el discurso de la excelencia sustentada en los intereses del mercado<sup>12</sup>.

Para Bill Readings (1993), la resistencia a la burocratización y al discurso del mercado debe darse en la escena de la enseñanza y del aprendizaje. Así, la enseñanza universitaria ha de ser entendida como una forma radical de diálogo y el lugar de obligaciones recíprocas, asimétricas, problemáticas y como el foco de prácticas éticas cuya comprensión rebasa las conciencias individuales. El autor plantea que, en cambio, perviven tres maneras equivocadas de entender la autonomía en la relación pedagógica:

La primera: es aquella en la cual hay una relación de jerarquía entre el docente —quien tiene la autoridad absoluta— y el estudiante, quien recibe un conocimiento incuestionable. El resultado de esta relación pedagógica, es que el estudiante replica la autonomía del docente, en tanto construye un saber monológico que anula las obligaciones y el diálogo con los otros.

<sup>12</sup> Para Bill Readings, la ‘excelencia’ es un concepto vacío, funcional y carente de ideal educativo, y por tanto “el uso aparentemente tan banal del concepto de ‘excelencia’ en todos los documentos e idearios, esconde en el fondo la tremenda crisis espiritual en el corazón de la universidad contemporánea” (Hoewel, 2001, p. 7). En la actualidad, el concepto que se ha instalado en el discurso oficial de la universidad es el de ‘calidad’, un concepto polisémico que con frecuencia se traduce en indicadores de producción y rendimiento.

La segunda: es un sentido demagógico de la autonomía, en el cual la autonomía es un *a priori*, y el estudiante de entrada es autónomo, por eso no se le tiene que enseñar cosas que ya debería saber o haber aprendido previamente. De esta visión surge el escaso acompañamiento (académico y personal) que se ofrece a los estudiantes especialmente en el ámbito universitario (por ejemplo acerca del uso ético de la información y los riesgos de la Internet).

La tercera: es la reducción de la educación al desarrollo y entrenamiento de tecnócratas que no se cuestionan o problematizan su entrenamiento. En este tipo de relación pedagógica, la autonomía se alcanza con la adquisición de un conocimiento técnico, que da, supuestamente, la libertad de ocupar un lugar en el sistema, en virtud de sus habilidades y competencias técnicas.

Esta crítica a la relación pedagógica en la universidad, permite adentrarnos en dos tensiones presentes en el contexto universitario: una relacionada con la evaluación y los valores académicos que promueve y la otra con el concepto de sujeto que aprende.

### La relación entre la evaluación en el aula y la promoción de valores académicos

Dado que lo que se aprende queda ligado al contexto de aprendizaje, la relación entre la evaluación académica y los principios y valores que las instituciones de educación superior profesan son problemáticos (Boud, 1990). Así, las prácticas actuales de evaluación son incompatibles con las metas de autonomía y el análisis crítico que muchos académicos universitarios y docentes suscriben, pues las políticas de enseñanza y evaluación de muchos departamentos académicos atentan contra los enfoques de aprendizaje profundo de los estudiantes, mediante la imposición de formatos (de transmisión y reproducción) que empobrecen la enseñanza, como aquellos en los que se deja por fuera el pensamiento crítico y reflexivo del estudiante, y que surgen de una especie de micro-enseñanza centrada en mejorar los puntajes en las pruebas externas y que por tanto, genera aprendizajes mecánicos que poco sirven para la vida académica y ciudadana.

### Las tensiones subyacentes al concepto de sujeto que aprende pasivamente a ser autónomo

Mientras parece haber un acuerdo en las instituciones para asumir la importancia de fomentar una ciudadanía democrática, la mayoría de los jóvenes con capacidad de voto, son socializados en la vida cívica adulta, por una institución que los

define como pasivos, sin identidad y subordinados, y se les censuran sus medios de expresión democrática (McQuillan, 2005). Aunque se piensa en los estudiantes como beneficiarios potenciales del cambio, raramente se piensa en ellos como participantes en un proceso de cambio de la vida organizacional (Fullan & Stiegelbauer, 1991). Por esto, todavía tenemos mucho trabajo por delante, para transformar las relaciones pedagógicas, asumir nuevos modos de valorar y con ello, reconfigurar las prácticas de evaluación, en las que la autonomía tenga que ver con la capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y con la capacidad de formular proyectos personales para autodirigir su realización de manera responsable (Cubides, 2004).

Es un hecho que cambiar las prácticas evaluativas usuales para acercarse a las deseables no depende sólo de la voluntad individual del docente, sino también de la cultura académica e institucional, por lo que resulta crítico, la formación de los docentes como prácticos reflexivos. Hoy la formación docente nos enfrenta a desafíos que requieren ser pensados a luz de un nuevo pensamiento crítico —no sólo desde las teorías del emprendimiento y las competencias— para avanzar en comprensiones de la realidad educativa, que brinden alternativas a la racionalidad neoliberal defensora del paradigma de la escuela-empresa y de la autonomía como adaptación permanente para competir en el mercado (Jódar & Gómez, 2007).

Así, para formar docentes, más allá de la ideología de gerencialismo instalado, dispuestos a problematizar, examinar, regular y modificar tanto su propia práctica como a sí mismos, es necesario que las instituciones educativas, se constituyan en un espacio que potencie el pensar y donde sea posible argumentar éticamente en torno a distintas prácticas de evaluación y transformación (Whoning, 2005). En suma, una institución que se interese en construir una cultura política que permee la vida cotidiana de la enseñanza y del aprendizaje. Esto representa un verdadero desafío a la tendencia presente en la que, como señala Stephen Ball, “Se diseña al profesor en formación, más como un técnico que como un profesor capaz de tener juicio crítico y reflexivo. El enseñar se convierte simplemente en un empleo, en un conjunto de competencias que se deben adquirir” (p. 93) y donde prima la eficiencia sobre la ética.

Y en este escenario, encuentro muy pertinente el planteamiento de Martha Nussbaum, de recuperar las humanidades, y con ello el pensamiento crítico, el autoexamen, el cuidado de sí, y la imaginación narrativa, como contenidos de una formación para el desarrollo humano y de la democracia y no solo de competencias e identidades para el mercado, que han instalado una idea bastante reduccionista de la utilidad de la educación y por tanto de la evaluación.

## Reflexión final

Una de las consideraciones centrales de este texto es la de aceptar el carácter comunicativo, ético y político de la evaluación. Y como verdadera utopía educativa, se propone un cambio paradigmático tanto en su uso como en la concepción misma de la práctica evaluativa reivindicándola como experiencia hermenéutica y pensamiento crítico.

Según Susana Celman (1998) mejorar la evaluación requiere dos condiciones complementarias: tanto la condición de intencionalidad como la de posibilidad. La primera *condición de intencionalidad* nos remite a la idea de un interés fundado en el trabajo reflexivo y consciente, asentado en posturas éticas por parte del docente. En la *condición de posibilidad*, en cambio, se insiste en las condiciones institucionales y materiales del trabajo docente, que le permita desplegar su autonomía y autovalía personal, para que construya a base de una indagación personal un modelo para la reconfiguración de las prácticas evaluativas.

De este modo, una cultura de la evaluación, en sentido estricto, exige que se aprenda desde dos acciones necesarias: la investigación sobre la evaluación, y la evaluación de la evaluación, actividades que requieren una experiencia de autorreflexión, tanto a nivel del sistema macro como de las instituciones y los actores educativos.

Desde una perspectiva ética y política, la evaluación, en tanto objeto de indagación, puede abordarse de forma complementaria desde una visión dialéctica de las interdependencias entre teoría y práctica evaluativa y entre sujetos y contextos de la evaluación, de modo que se problematicen sus procesos y efectos y se aborden preguntas que afrontan las complejidades tanto de las relaciones entre evaluación y cambio social, como del estudio concienzudo de las consecuencias de los usos sociales de la evaluación (Figura 1).



Finalmente, concluyo con una reflexión de Thomas Schwandt (2008) para quien la necesidad de cultivar una comprensión inteligente sobre la práctica evaluadora implica educar a los ciudadanos en la idea de la evaluación como una forma de razonamiento imprescindible para la vida intelectual y práctica de la sociedad, con un valor intrínseco y no solamente utilitario, que abarca igualmente la crítica a la vida social y política, el cuestionamiento constante sobre si estamos haciendo lo correcto, la objetividad, franqueza, honestidad intelectual, prudencia y ecuanimidad en nuestras conclusiones y asunciones sobre lo que se considera valioso en el seno de las prácticas y experiencias humanas.

## Referencias

- Álvarez, B. & Ruiz Casares, M. (Eds.). (1997). *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*. Washington: Agencia para el desarrollo internacional de Estados Unidos (USAID), Academia para el desarrollo educativo (AED). Disponible en: [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNACE373.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACE373.pdf)
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y pedagogía*, 15(37), 87-104.
- Bertoni, A., Poggi, M. & Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bonilla Saus, J. (2003). Encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad de la evaluación en América Latina En: VVAA. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política a las evaluaciones de la calidad educativa*. [pp. 37-65] Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación (IPE)-UNESCO.
- Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher education*, 15(1), 101-111.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). (Eds.). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term*. New York: Routledge.
- Brunner, J.J. (1997). Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. En: VVAA. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política a las evaluaciones de la calidad educativa*. [pp. 67-84] Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación, IPE-UNESCO.
- Cabra Torres, F. (2007). La evaluación como práctica educativa. Pensando en el evaluador como educador. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación, ONPE. *Serie documentos críticos*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Caporossi, A. (2007). Consecuencias éticas y políticas de la enseñanza en EGB 1 y 2. La dimensión política del acto de enseñar. *Quaderns Digitals*, 45, 1-17. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo\\_id=9681](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=9681)
- Carr, W. (1999). ¿En qué consiste una práctica educativa? En: *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: A. de Camilloni *et al*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* [pp. 35-66]. Buenos Aires: Paidós.



- Cubides, H. (2004). *Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información*. En: M.C. Laverde & otros. *Debates sobre el sujeto*, [pp. 105-127]. Bogotá: Universidad Central-Siglo del Hombre Editores.
- Días Sobrinho, J. (2004). *¿Evaluación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía?* *Educación y sociedad*, 25(88), 1-16.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press [ed. esp.: *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas, 2000].
- Gómez Campos, V.M. (2004). Gerencialismo y “testing”. Dos nuevas modalidades de política educativa en Colombia. En: A. Laguado Duca (Ed.) *La política social desde la constitución de 1991 ¿una década perdida?* [pp. 231-260]. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Greene, J. (2002). *Dialogue session: Evaluation as education*. 5<sup>th</sup> Biennial Conference of the European Evaluation Society. Seville, Spain.
- Hoevel, C. (2001). Ante la llegada de la *business university*. *Revista Valores en la Sociedad Industrial*, 51, 3-17.
- House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hoyos Vásquez, G. (2011). La educación es un derecho no una mercancía. *Desde Abajo*, 169, (mayo-junio). Disponible en:  
<http://desdeabajo.info/component/k2/itemlist/category/143-la-educaci%C3%B3n-es-un-derecho-no-una-mercanc%C3%ADa.html>
- Jódar, F. & Gómez, L. (2007). *Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad*. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12(32), 381-404.
- Jurado Valencia, F. (2003). (Coord.) *Evaluación: conceptualización, experiencias, prospectivas. Memorias del seminario*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kemmis, S. (1990). Introducción. En: W. Carr. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- McQuillan, P. (2005). Possibilities and pitfalls: a comparative analysis of student empowerment. *American Educational Research Journal*, 42(4), 639-670
- Montes Iturrizaga, I. (2011, marzo) *Desafíos, tensiones y perspectivas de la autoevaluación universitaria*. Documento procedente de la Conferencia central en marco del proceso de autoevaluación institucional en la Universidad de Antioquia, Medellín.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires: Ediciones Katz.
- Readings, B. (1993). *The University in ruins*. Harvard University Press.
- Restrepo, B. (2004) *Evaluaciones y autoevaluación en una formación continua* En: F. Jurado Valencia (2003) (Coord.) *Evaluación: conceptualización, experiencias, prospectivas. Memorias del seminario*[pp.25-45]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez Amaya, T. (2009). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 1675-1711.
- Schwandt, T. (2005). The centrality of practice to evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 95-105.
- Schwandt, T. (2008). Educating for intelligent belief in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29(2), 139-150.
- Solís Hernández, O. (2008). Gerencialismo vs. Humanismo. Una disyuntiva en la evaluación de la educación superior. *Revista CIENCIA@UAQ*, 1(2), 13-22. Disponible en: [http://www.uaq.mx/investigacion/revista\\_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v1-n2/Generalismo.pdf](http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v1-n2/Generalismo.pdf)
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J.C. (2003). Prólogo En: VVAA. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política a las evaluaciones de la calidad educativa*[pp.11-14]. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Wain, K. (2004, agosto) *Contingencia, educación y necesidades de seguridad*. Ponencia presentada en el IX Congreso de la Red Internacional de Filósofos de la educación, INPE, Madrid. Disponible en: [http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home\\_1/rec/arc\\_1501.pdf](http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1501.pdf)
- Whoning, E. (2005). *Práctica, formación y subjetividad pedagógica. Una reflexión filosófica*. Ponencia presentada en I Jornadas Nacionales de Investigación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007 Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/029%20-%20Wohning%20-%20UN%20San%20Luis.pdf>
- Wolton, D. (2010). *Informar no es comunicar. Contra la ideología tecnológica*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-48.

# *Ética y prácticas pedagógicas: docencia y violencia*

*Mauricio Langon Cuñarro.*

IPES  
Uruguay

Ver, pensar y discutir las prácticas didácticas. Ir de las prácticas a la teoría. Comprender y sopesar desde las prácticas los alcances de las teorías, poniendo de manifiesto las dimensiones antropológicas, éticas y políticas que se juegan en los ejercicios de poder y las prácticas de libertad de las profesiones docentes. Particularmente en los espacios de aula.

Esta perspectiva para encarar los problemas de la educación, que querríamos *filosófica*, viene ocupando al equipo de investigación que integro con Marisa Bertolini e Isabel González. Personalmente, el tema me viene obsesionando. Cada vez que veo, leo o escucho algo que tiene que ver con el ejercicio de nuestra profesión docente, lo retuerzo hasta que apunte en el sentido de nuestro desvelo. Por eso lo que acabo de decir; que es casi una inversión en los temas propuestos para este evento.

Y es un anuncio de lo que *quiero decir*. No esperen soluciones, recetas, normas; más bien problemas, dudas, inseguridades... quizás sugerencias. Tímidamente sostenidas ética, política y antropológicamente; cultural e históricamente. Quiero decir, sostenidas en la finitud y labilidad de nuestro endeble estar siendo *humanos*, es decir, *in-firmus*. Sostenidas en nuestro estar siendo éstos que nos vamos construyendo en grupos situados en cierto espacio y tiempo, relacionándonos con los *demás* de varios modos. Sostenidas con palabras; con nuestras pobres conversaciones y razones siempre problemáticas, siempre conflictivas, siempre prontas a pasar a las manos; siempre abiertas, nunca cerradas en un *principio* o un *fin* que permitieran trazar un sólido y estólido camino mirando la historia desde lo ahistórico, la cultura desde lo acultural, el tiempo desde lo intemporal, el sentido atribuido y dejado en las manos (todopoderosas, naturales, invisibles, ocultas o negras) de alguna racionalidad no humana que nos libere de problemas, responsabilidades y trabajos.

Quise decir en pocas palabras estos supuestos y juicios previos, y seguramente no quedó claro. Si algo no lo digo con claridad –diría Mario Silva García– es que tampoco está del todo claro para mí. Así que quisiera aclarármelo en voz alta con ustedes.

No lo haré contando las investigaciones que realizamos trabajando con profesores de filosofía, (Bertolini, González, Langon, 2009, 2010, 2011) ni lo que estamos comenzando ahora, centrándonos en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación. Ensayaré otro camino.

Porque estoy impactado por algunos aspectos de nuestras investigaciones, y porque argumentar parece ser la única alternativa a la fuerza bruta, voy a centrar estas reflexiones en las relaciones entre *violencia* y *docencia*. O, más exactamente, entre *violentar* y *enseñar* o *educar(nos)*.

## Planteo: San Pablo

Quisiera presentar aquí un problema *ético* (no *moral*) ligado estrictamente a la *práctica*, que hunde sus raíces en lo *antropológico*. Está planteado así por San Pablo:

“No entiendo lo que me pasa pues no hago el bien que desearía, sino más bien el mal que detesto. (...) Puedo querer el bien, pero no realizarlo. De hecho no hago el bien que quiero, sino el mal que no quiero. (...) Descubro entonces esta realidad: cuando quiero hacer el bien se me pone delante el mal que está en mí.” (Romanos, 7, 15-21)

Por esta realidad, por este peligro, por esta *experiencia*, pasan a diario nuestras prácticas docentes. Ésas que queremos *liberadoras, cuidadosas, protectoras, terapéuticas, pacíficas*. Ésas que desplegamos como *respuesta* a los *shock*, a los *impactos*, a los *espantos* del “mundo” actual, que nos golpean con fuerza bruta; a los que nos esforzamos (inútilmente) por cerrar las puertas y ventanas de nuestras escuelas; a los que queremos *resistir*; a los que queremos *enfrentar juntos*.

## Mirar las aulas de afuera: Cros

Mirar las aulas “de afuera” permite de algún modo “objetivar” qué es lo que “se hace”, qué es lo que realmente *hacemos*, en nuestras prácticas docentes. A ver si así podemos desplegar una mirada “interna” a nuestras prácticas que nos habilite a reflexionar sobre ellas, a compartirlas, a ponerlas en discusión con otros.

Una de esas miradas “de afuera” es la Anna Cros (2001, 2003) en la Universidad Autónoma de Barcelona. Centra su estudio en los *componentes argumentativos* del discurso de una decena de docentes universitarios en la primera clase de sus cursos. Advierte que las “estrategias argumentativas” observadas tienden a controlar la distancia social que separa profesores de estudiantes, mediante un doble movimiento de aproximación y distanciamiento. Por el primero, presenta una imagen accesible para los estudiantes, que habilita la fluidez y continuidad de la *comunicación*; por el segundo, consolidando su autoridad ante ellos, se pone en condiciones de *producir convencimiento*.

Al focalizarse en los *componentes argumentativos*, cae fuera de la mirada de esa investigación lo que pueda haber (o no) de “fuerza bruta” en el aula, y su articulación con lo argumentativo. Seguramente, si hubiera algún *violentar* interno al *argumentar* de esos docentes, éste no se podría *asimilar* –por ejemplo– a las torturas que acompañaban habitualmente las clases en muchas escuelas del siglo XIX. Pero tampoco sería lícito confundir, en esos tiempos y lugares, *disciplinazos* con *lecciones*. Aunque se dijera que aquellos “daban una buena lección”; y aunque sigamos amenazando: “¡Ya te voy a enseñar!”<sup>1</sup>

Laborda Gil (2003) hace una observación inquietante en su comentario al libro de Cros al aproximar docencia a propaganda. Señala que esas “primeras clases” aparecen “como una representación y actualización del ‘contrato de curso’, en la que el profesor realiza una propuesta con un itinerario temático, procedimental y evaluativo”; pero “ese contrato no está sujeto tanto a un acuerdo de las partes como a una adhesión de los alumnos al programa y sus requisitos”. Es

<sup>1</sup> “¡Bandido! ¡Te viá enseñar / andar reclamando sueldos!” (Martín Fierro)

un “contrato de adhesión” que no puede ser negociado, como el que ofrecen a sus clientes empresas de suministros. De modo que “el discurso docente de esa ocasión inaugural tiene unos recursos argumentativos y una intención persuasiva que puede compararse, en su medida y lugar, con aquellos de las empresas de servicios y sus campañas publicitarias”.

Más inquietante aún –digo yo- es que los “clientes” generalmente pueden optar por contratar los servicios de otra empresa (quizás por una publicidad más seductora), pero los estudiantes habitualmente no sólo no pueden “negociar” el paquete que les ofrece el docente el primer día, tampoco les es dada la alternativa de optar por otro curso o por otro profesor. De modo tal que la *argumentación* de los profesores universitarios que estudia Cros maquilla de *convencimiento* y *comunicación* lo que es mera *imposición física* de contenidos y procedimientos de un curso que el estudiante ya ha “comprado”. El alumno no tiene otra alternativa que *acatar* la propuesta docente, ya esté fundada en *buenos* o en *malos* argumentos.

Y habría que repensar en las prácticas educativas, por ejemplo, los variados argumentos *ad baculum* (el *infierno* tan temido, la *disciplina* o el *puntero* reales agitados en el aire, análogas a las preguntas y propuestas en tortura después de un *shock eléctrico* y antes del próximo, en tanto procuran *obligar* a ceder, a quebrar la resistencia de una voluntad autónoma, mediante una amenaza) en relación potenciada con los variados argumentos *de autoridad*, para enseñar, consolidar, internalizar, profundizar, hacer perdurables, la *dependencia*, las *distancias sociales* existentes, la *desigualdad* entre los seres humanos, la *impotencia* para modificarlos. Habría que pensar la mutua *potenciación* entre la violencia física y la “simbólica”; incluso entre la *fuerza bruta* y el *discurso* sutil, persuasivo, dulce, comprensivo, compasivo, acariciante, cuidadoso.<sup>2</sup> Habría que ver en qué medida aparecen el *baculum* y la *autoridad* a través del discurso y la acción docentes. Cuando se supone que se trata de *liberar*, no de repetir relaciones disímiles.

No es una simple dicotomía, como veremos dentro de un rato cuando *entremos en los discursos y prácticas docentes que trabajamos en nuestra investigación*. Pero permítanme antes tocar un punto relacionado con *teoría de la argumentación*.

<sup>2</sup> Estoy pensando en el oficial de “inteligencia” que sacaba a pasear por la calle en coche a un detenido que había denunciado a un compañero o un lugar bajo tortura, le mostraba el sol, los árboles, la libertad; le convidaba con un cigarrillo o un trago fuerte, le explicaba que sería considerado traidor por otros, que si los denunciaba le sería garantizada una vida nueva y libre en otro país, con otra identidad...

## Violencia argumentativa: Pereda

Lo que está en juego no es poco. Para Carlos Pereda la “conversación”, la “argumentación” es la alternativa opuesta a la “fuerza bruta” (Pereda, 1994, Harada, 2010). Se pregunta: “¿qué queremos ser, dónde queremos vivir: en una sociedad dominada por la barbarie o en una autorregulada gracias a la argumentación?” Pero no considera la argumentación como ajena a la violencia, sino *distinta* que la “violencia externa, la que recurre directamente a los golpes o a la guerra”. Hay “argumentos violentos” que producen la aceptación “de manera forzada”. No serán fuerza *bruta*, pero sí “vértigos argumentales”, porque ejercen “una atracción feroz e irresistible”. Todo punto de vista tiende a “absolutizarse” y conducir a la anulación de otros puntos de vista: “La violencia argumental generalmente *conduce* a la violencia directa o externa o sirve para justificarla: anular las otras razones es el primer paso para intentar anular al *otro*, al otro en los demás y en uno mismo” (Pereda, 1994).

Para prevenir caer en estos *vértigos* la IV “regla prudencial argumentativa” de Pereda reza así: “Atiende que tus argumentos no sucumban a las tentaciones de certeza o ignorancia, pero tampoco a las de poder e impotencia” (p. 37).

Esos dos pares de tentaciones opuestas quizás puedan servirnos para pensar *vértigos educativos*; discernir formas de violencia en el aula; pensarlas como *excesos* dogmáticos o escépticos, de omnipotencia e impotencia. Advertirlas en nuestras prácticas. Pensarlas, discutir las, modificarlas.

## Violencia en el aula: la *agresividad* docente en nuestra investigación

Seleccioné dos casos de nuestra investigación con profesores de filosofía (Bertolini y/o 2009, 2010, 2011). Voy a leerlos.

El primero, es la descripción y valoración que una colega hace, en un grupo de discusión, de su experiencia como alumna de profesorado (a mediados de la década del 60) con uno de sus profesores. Dice:

“Es rara la experiencia. Yo a X lo tuve en primero del Instituto de Profesores Artigas. Era su primera experiencia como docente y nosotros recién entrábamos. Muy ambivalente lo que me pasó con X: era un tipo al que yo odiaba y me seducía terriblemente. Odiaba porque era un clima tenso, casi violento. El tipo

hacia un ejercicio de poder terrible y de desprecio al otro. Pero algo me movió y me permitió descubrir una exigencia intelectual, un goce frente a la exigencia intelectual que de alguna manera tenía que ver con la cuestión filosófica. Como que ahí se instaló lo propio del desafío filosófico y de pensar filosóficamente. Y algo que ver también con cierto éxito. Porque en ese clima terrible que, si decíamos algo mal para él, hacía borrar el pizarrón a un compañero para humillarlo, alguna cosa que yo dije fue acertada para él. Aparece (...) un cierto reconocimiento... En situaciones de mucha exigencia pero que de alguna manera como que nos templaron. Era políticamente incorrecto, éticamente incorrecto, era terrible; pero era el tábano, también. Quiero decir, no es como antimodelo; no era un profesor horrible que me enseñó a no ser como él. Él tenía claro que así no había que ser. Pero había algo, desde otro nivel, que me parece interesante, desde otro lugar y otro vínculo, que tenía que ver con la exigencia intelectual. Te promueve pensar desde otro lugar. A mí me sacó de la comodidad. Por supuesto, psicológicamente también: yo volvía a mi casa y despreciaba todo. Después llegué al justo medio. Era como otro mundo. Estaba descubriendo un mundo que cortó con un mundo del pasado”.

El segundo ejemplo tiene dos partes, la primera está tomada la “historia de aprendizaje” escrita por otra profesora de filosofía; la segunda, de una de las “entrevistas en profundidad” que tuvimos posteriormente.

Escribe en su “historia de aprendizaje”:

“/Voy a/ intentar centrarme en el vínculo a partir de la filosofía, creo que cuando se da sanamente, de forma desinteresada, permite aprender a todos los involucrados en él (que a mi entender no son Todos), a veces se da a veces no y no me siento culpable por eso, no me siento obligada a morir ni a sacrificar nada en pro de la motivación, muchas veces es necesario forzar al principio”.

Anuncia que mencionará dos situaciones:

“La primera situación: clase común y silvestre, comentarios sobre algún planteo ya trabajado, un alumno entre tantos: ‘¿Entendiste Pascualito?’, responde – ‘¡¿Yo?! ¡A mí no me pregunte, yo toy acá tranquilo, no hice nada!’’. No pude evitar reírme ¡¡ay!! ¡¿La integración?! Bastante que viene ¿no?

La segunda tiene que ver con una experiencia que hice con dos sextos<sup>3</sup> a los que “forcé” a leer dos novelas durante el curso, como excusa para problematizar y analizar diferentes teorías: “1984” o “Rebelión en la granja”(una de ellas), y “Crimen y castigo”, Orwell y Dostoievski respectivamente. La tarea consistía en

<sup>3</sup> Último año del Bachillerato secundario en Uruguay, estudiantes de aproximadamente 17 años.



entregar un informe (...), pero además hubo una instancia de diálogo sobre cada una de ellas en donde esos alumnos que habían protestado hasta el cansancio parecían niños contando un paseo, lo digo por la emoción que tenían o debo decir teníamos, pero además algunos habían investigado otras cosas para entender, o se habían indignado, algunos estaban realmente confundidos. La experiencia me emocionó porque yo era un niño más pero sobre todo porque sentí que yo podía dejarles algo, no les pedía que tomaran una postura, ni que defendieran tal o cuál situación, algún día formarán una opinión o no, pero hay cosas, herramientas previas, eso es lo que yo quisiera dejar.”

Dice en una entrevista:

“Primero que nada, para que alguien pueda aprender algo, como dijimos antes, se tiene que sentir un poquito humillado e ignorante. O sea, te pongo el ejemplo de la mujer; la tipa se está peinando y se le cae el espejo en la clase; a mí no me importa, problema tuyo. Pero para esa persona... ¡yo que sé! Yo no la voy a obligar: “Nena, no tenés cuaderno”. Reconozco que yo debería, pero sinceramente no me importa. “Si preferís mirarte al espejo, hacelo, eso sí, no me molestes”. Si querés mirarte al espejo, mirate. Quizás en algún momento te involucres, quizás no. No es que yo decida para quién es la Filosofía, es que ellos decidan para quién es la Filosofía. Eso en un contexto de gente que tenga determinados medios para hacerlo, o sea determinadas capacidades. Yo trabajaba en el nocturno, donde el universo es absolutamente diferente, y que yo todo esto que estoy hablando no lo puedo hacer. Porque me movilizan otras cosas. Gente que va sin comer, cómo voy a poner a ese tipo en el estado de “soy ignorante, no sé”. Yo eso no lo puedo hacer, no me da el cuerpo para eso, ni las ganas. O sea yo trabajo otras cosas. Me preguntas qué es la Filosofía o qué crees que es dar una clase de Filosofía o si lo haces ahí. No, yo ahí hago otra cosa. Yo converso con ellos, ahí sí trabajo con ellos el filosofar en el pequeño sentido del que hablábamos. Discutimos cosas, tratamos de entender... La rigurosidad de repente la pongo más yo, y después trato de bajar, y dar ejemplos. Es otra forma, es otra cosa. No es para que ellos hagan, no sé si les puede servir de algo la Filosofía. Pensando ahora en este otro universo, liceo de Solymar, cuarto año, nenes “bien” digamos. Ahí son ellos los que deciden si les va a servir o no, si la clase es para ellos o no. Es un poco así. Por supuesto yo juego, trato de hacerlos sentirse un poquito mal para que traten de volver. Una vez a una nena se le cayó el espejo: “¡Qué lastima!, ¿qué vas a hacer ahora? Vas a atender la clase porque no te queda otra”. Tratar de hacerlos sentir un poquito en ridículo, para así, de repente... pero no sé. En realidad son ellos los que deciden”.

No voy a comentar largamente estos textos sino dejarlos para la reflexión. Ahí aparece la idea educativa de *forzar*, hacer fuerza; *forjar* golpear lo blando. Para

*endurecerlo*, para hacerlo más *resistente*, más fuerte. Está el recurso consciente a la *humillación* para ver si *reacciona*; está la espera de una reacción positiva frente a la *agresión*.<sup>4</sup> Pero sobre todo está la *ambigüedad*. Y el *desfasaje* entre enseñanza y aprendizaje; entre la *intención* del docente y los diversos *efectos* que produce (atracción/rechazo; estímulo/inhibición; humillación/autoestima; indiferencia...)

Y está –en hueco- la necesidad y carencia de un *control interno*, colectivo, del aula; la insuficiente *conversación*, las mutuas *incomprensiones*, la cierta *incomunicación* entre *interlocutores*... que no siempre se *reconocen* como tales. Necesidad de *cuidar* la *relación*. De *liberar* al *interlocutor*. De mantener la tensión, el conflicto, el problema. De pensar siempre; de reflexionar. De discutir constantemente las prácticas. Porque, justamente, son *prácticas*, no *técnicas*.

Quisiera resaltar que, en una ocasión, hice un taller con colegas en base al texto que leí en último lugar. Y surgieron discursos *violentos* o *despreciadores* en otro sentido: La *indignación* con esa profesora que –se dijo- *terminaba por no enseñar a nadie* (ni a los que tienen hambre ni a los que se miran al espejo), a unos por una razón y a otros por otra. En seguida, encarnamos nuestros demonios en la colega satanizada... y la *quemamos*... Pero claro, yo conozco su esfuerzo por enseñar a todos, su frustración cuando no los mueve (y su angustia y preocupación, aunque la desmientan sus palabras), su alegría cuando los toca y los entusiasma. Reconozco que ella somos cada uno de nosotros.

Y que cada uno de nosotros tenemos que hacernos cargo del problema...

## Problematizar nuestro modo de enseñar; problematizar nuestras prácticas docentes

Lo que sigue lo escribí recientemente respecto a la enseñanza de la filosofía (Langon, 2011), pero posiblemente valga también para las prácticas pedagógicas en general, por eso lo repito de modo resumido; no para resolver las tensiones y conflictos, sino para mantenerlos.

<sup>4</sup> Después de realizada la exposición oral de este trabajo vino a mis manos el “Primer apólogo chino” de Marechal. En él, el Maestro Chuang aplica una *didáctica del golpe y del premio*, quizás (sólo quizás) para que el discípulo piense por sí mismo...

La *práctica docente*, enseñar, enseñar filosóficamente, éticamente, (que no es lo mismo que enseñar “filosofía” o “ética”) *implica problematizar nuestra propia enseñanza*. Someterla constantemente a *análisis crítico*.

Si enseñar no es *problemático* para el docente, entonces su aula no será filosófica, no será ética, porque *enseñaría a no ver los problemas propios*, a ignorarlos, a ocultarlos. Aunque pueda en el aula *transmitir conocimientos*, y hasta *ver y hacer ver* a mis alumnos algunos *problemas* que ese conocimiento y ese transmitir implican, si para mí no constituye *problema* mi práctica docente, si no me cuestiono mi práctica (los métodos, ritmos, recetas, violencias, argumentos, afectos que *uso* para enseñar), si mis recursos de enseñanza no los siento inútiles o nocivos en ciertos casos, si la sabiduría acumulada en los contenidos de mi cultura no es puesta en *crisis* en el *diálogo* con los estudiantes, si ellos y sus problemas no son problema para mí, entonces, mi clase no será *rigurosamente filosófica*. O rigurosamente pedagógica, porque no será *ética*. No será capaz de encarar los problemas de fondo y mucho menos de enseñar a enfrentarlos.

Porque no puedo enseñar a problematizar si no me problematizo. No puedo enseñar a otros a *ver sus problemas* si no me *muestro* (me enseño) como teniendo problemas yo también. Soy un profesional que *practica* la docencia, que la *profesa*: no soy un *solucionario* o un *recetario*.

*Ver* un problema es *reconocerlo* como problema *también para mí*. Mis recursos no son mecánicamente valiosos: valen en la práctica, con sus tensiones y limitaciones.

Procedimientos y conocimientos resultan *inestables*; porque son inseguros y no garantizan éxito futuro, sirven para poder *enseñarle* al otro a descubrir sus problemas; para *mostrarle*, lo que es *ver* problemas, *reconocer* problemas, *tener* problemas. E intentar *resistir*. Juntos.

Enseñar filosóficamente es, por supuesto, buscar constantemente recursos para poner en movimiento al alumno, sabiendo también que cada uno aprenderá a su modo. El aprendiz es responsable de su aprendizaje; el enseñante, es responsable de su enseñanza.

El aula es lugar de tensión y de diálogo, no de propaganda.

## Referencias

- Bertolini, M., González, I.; Langon, M. (2009). *Escenarios de la educación filosófica; Prácticas y discursos*.  
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/ESCENARIOS%20DE%20LA%20EDUCACION%20filo.pdf>
- Bertolini, M., González, I.; Langon, M. (2010). *Tensiones en la enseñanza de la filosofía; Perspectivas para pensar prácticas y discursos*.
- Bertolini, M., González, I.; Langon, M. (2011). *Para pensar tensiones en las prácticas filosóficas de aula*.  
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=fd42e8c7-5bd0-4681-b3f1-f62d96c4a294&ID=209400>
- Cros, A. (2001). "Teaching by Convincing: Strategies of Argumentation in Lectures"; en *Argumentations*, nº 15: 191-206. Netherlands, Kulver.
- Cros, A. (2003). *Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Harada, E. (2010). "Carlos Pereda y la cultura argumental". México, *Andamios, Revista de investigación social*, vol. VII, nº 14, 225-262.
- Laborda Gil, X. "Reseña de *Convencer en clase* de Anna Cros"; en *Lingüística en red*, 10-07-03, <http://es.scribd.com/doc/2956022/2003-Resena-de-Convencer-en-clase-de-Anna-Cros>
- Langon, M.(2011)."El rigor filosófico en las prácticas de aula", *XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía*. Coloquio Internacional. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 12-14.
- Marechal, L.(1966). "Primer apólogo chino", en *Cuaderno de navegación, Obras completas*, Buenos Aires, Sudamericana, T. II, 443-446.
- Pereda, C. (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona: Anthropos.

*La crítica como política de  
la verdad y su función en las  
prácticas pedagógicas<sup>1</sup>*

*Jorge Eliécer Martínez Posada*

*Universidad de la Salle  
Colombia*

---

1 Este artículo nace en el marco de la investigación doctoral en Filosofía, en el programa de “Historia de la Subjetividad” de la Universidad de Barcelona, y de los resultados parciales de la investigación: “Dispositivos de producción de Subjetividades juveniles universitarias” esta última forma parte de lo trabajos del CIEP (Centro de investigación en Educación y Pedagogía de la Universidad de la Salle) Investigaciones financiadas por la Universidad de la Salle-Colombia

“El foco de la crítica es esencialmente el haz de relaciones que anuda el uno a la otra, o el uno a los otros dos, el poder, la verdad y el sujeto. Y si la gubernamentalidad es este movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente como función la des sujeción en el juego de la que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad” (Foucault, 2003, p. 10).

El epígrafe que da inicio a este artículo, pretende generar una reflexión en torno a la crítica en la practica pedagógica, asumiendo que ésta posibilita un pensamiento entre educación y sociedad.

La crítica, es la posibilidad de indagar la práctica como praxis y poiesis que se da en la interacción antes nombrada entre “Educación-sociedad”. Esto, en tanto que la praxis es asumida como acción que consiste en realizar un bien moralmente valioso y la poiesis como producción o fabricación en un tipo de acción particular, que en este caso esta dada por la relación entre educación y sociedad que se construye ante las actuales condiciones capitalistas.

En este trabajo, se retoman los planteamientos de Michel Foucault en el texto Nacimiento de la biopolítica, al afirmar que “un aspecto central de la teoría y de la práctica neoliberal es la transformación de los seres humanos en «capital humano». Todo lo que conforma al individuo. — la inteligencia, la apariencia, la formación, el matrimonio la ubicación.— constituye una inversión de tiempo o de energía que puede convertirse en futuras ganancias. Tal y como escribe Foucault, “el homo economicus es un empresario de sí mismo” (Foucault, 2004, p. 239).

A partir de esta enunciación, es posible afirmar que la relación entre educación y sociedad presupone en una primera mirada, que ésta se da a partir de un supuesto fundamental: *se educa a los miembros de la misma para que puedan llevar a cabo ciertas conductas, de las cuales depende su mantenimiento o su progreso.* Se asume entonces, que las acciones de los componentes sociales son susceptibles de ser creadas, dirigidas o corregidas, con el propósito de llevar a cabo un cierto proyecto de sociedad. Desde la posición griega de la relación necesaria entre ciudadanía y Paideia, hasta la profesionalización universitaria, pasando por las ideas ilustradas sobre el sentido de la educación y por sus múltiples críticas;

educación y sociedad se encuentran en la construcción de aparatos sociales diseñados para promover y controlar las acciones de sus diversos componentes.

Ahora bien, cuando se lleva a cabo una reflexión crítica sobre las relaciones actuales entre educación y sociedad, se hace inevitable reconocer que el proyecto económico – político llamado liberalismo económico, es decir, la interacción entre capitalismo y democracia, ha terminado por capturar el sentido de las modalidades educativas, especialmente las dirigidas a la capacitación técnica o a la formación profesional y por ende las prácticas pedagógicas.

Dicho de otro modo, los procesos educativos contemporáneos parecen supeditarse a los intereses de producción económica de una manera tan profunda que, si se escuchan con atención las relaciones familiares que aparecen en los discursos cotidianos sobre esta relación, bien sea el de una madre preocupada por el bienestar futuro de su hijo o el de la Ministra de Educación Nacional escribiendo a sus docentes acerca de la importancia de educar para el emprendimiento, puede encontrarse en esa familiaridad un conjunto de repeticiones y transposiciones sobre la íntima conexión entre educación y capital.

Si las prácticas pedagógicas tienen como objeto de estudio la reflexión del maestro de distintos niveles educativos entorno a su práctica pedagógica - entendida esta como una noción metodológica<sup>2</sup>- que no agota todas las posibilidades de análisis en el juego de las relaciones entre institución educativa, el sujeto (maestro) y el discurso (saber). La pregunta es ahora ¿qué prácticas están generando las instituciones educativas en la actual relación educación – sociedad desde los marcos capitalistas globales?

Es así como las prácticas se encuentran provistas de rituales, de competencias signadas por habilidades y destrezas, vinculadas a dominios de poder que reproduce y ostenta el saber del profesor, el cual “funciona para controlar, ordenar, dividir a los individuos al mismo tiempo que establece las normas sobre lo que es bueno y es malo” (Popkewits, 1997, p. 97).

De otro lado, la experiencia de las prácticas no es sólo un referente del dominio de profesión, sino del dominio de la enseñanza, aspecto que se convierte en un criterio de análisis y en el lugar donde se lleva a cabo la reflexión sobre sí, en este sentido es la que permite actuar al profesor y, a la vez, subjetivarse en el dominio de la enseñanza; es la cosa que hace sobre el sujeto que le lleva a transformarse, según Deleuze “el movimiento de desarrollarse a sí mismo o de llegar a ser otro es doble; el sujeto se supera; el sujeto se reflexiona” (1953/2002, p. 91).

<sup>2</sup> La noción metodológica es planteada y desarrollada por la Doctora Olga Lucía Zuluaga Garcés en su obra titulada: Pedagogía e Historia

Por lo anterior, los discursos que se articulan históricamente en prácticas discursivas, son entendidos como “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido para una época dada, y un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Castro, 2004). La práctica es histórica y está sostenida por reglas arbitrarias, impersonales, cambiantes y dependientes de las variables socio-históricas.

Los discursos se validan desde un régimen reglado, sostenido por relaciones de poder en el que el discurso no es sólo una expresión de lenguaje o de verdad, sino que este lenguaje y esta verdad provocan relaciones de poder, las mantienen y les permiten transformarse. El régimen reglado hace referencia a las condiciones históricas que permiten “decir lo decible”, mientras que promueven formas de acción, es decir, modifican e influyen en las acciones de quienes se ven afectados por el discurso. En este sentido, nos referimos a que la teoría pedagógica no es ingenua y pretende la configuración de subjetividades propuestas por la actual relación educación- sociedad- capital.

Por lo anterior, la hipótesis que pretendo lanzar y para la cual me apoyo en la mi investigación publicada bajo el título “la universidad productora de productores entre biopolítica y subjetividad” (Martínez, 2010), es que en gran medida las prácticas pedagógicas se convierten en prácticas mercantiles que responden no a la educación de los sujetos en términos de la vida, sino en la formación para el trabajo, convirtiendo la vida en trabajo. El neoliberalismo crea el marco a través del cual, ámbitos sociales que no son estrictamente económicos (como la educación) puedan funcionar como mercados y vincularse al mecanismo de la competencia.

Como resultado se convierte a la sociedad entera en un conjunto de jugadores económicos. La sociedad, entendida como un conjunto de empresas que compiten entre sí, y ya no como un objeto de intervención por parte del Estado a través de mecanismos disciplinarios. La educación es asumida como prolongación de la forma-empresa característica del neoliberalismo en la que los sujetos son parte de la maquinaria capitalista. Por lo tanto, la educación es asumida como una mercancía que los individuos compran en la lógica de la oferta y de la demanda, para ampliar sus competencias laborales en una economía del conocimiento. La educación, en suma, como inversión que los sujetos hacen en sí mismos. <Cf Santiago Castro- Gómez Prefacio de “La universidad Productora de productores: entre biopolítica y subjetividad” (Martínez, 2010).

No se trata solamente de que la educación se esté convirtiendo en empresas capitalistas, sino que los individuos docentes- estudiantes que “compran o Venden” en ellas servicios de educación aparecen también como máquinas empresariales.



“Según Foucault, la racionalidad neoliberal hace del trabajador (y no sólo del trabajo) un sujeto capaz de calcular e incrementar al máximo su “capital humano”. Asistimos a la emergencia del sujeto entendido como empresario de sí mismo, en tanto que singularidad maquina que genera su propia capitalización” (Castro-Gómez, En: Martínez, 2010). Si se quiere ser competitivo en la economía actual (que está leída desde el riesgo), se debe ser capaz de acompañar en la constitución de sujetos capaces de innovar, de convertirse en un creador de conocimientos nuevos y rentables para la empresa, por lo tanto, se generan prácticas pedagógicas que permiten tal constitución de subjetividad.

Como afirma Castro-Gómez, Es en las lógicas capitalistas globales del neoliberalismo, en donde se da un contexto problemático, donde se ubica al “empresariado académico”, es decir, al maestro y al estudiante en una biopolítica, entendida esta no como factores biológicos sino como formas de dispositivos de auto conducción empresarial, en los que se produce un “medio ambiente” (milieu) donde la vida y el conocimiento se transforman en factores productivos. La producción y el consumo se tornan “inmateriales”, no porque carezcan de materialidad alguna, sino porque lo que se vende y se compra como mercancía ya no son simplemente objetos materiales producidos en fábricas por obreros, sino informaciones, símbolos, imágenes y estilos de vida que son producidos por mano de obra altamente calificada y que se recluta básicamente en el sector de los trabajadores “free-lance” que no tienen trabajos fijos (cada vez más escasos) sino trabajan por “proyectos”. <Cf Santiago Castro- Gómez Prefacio de “La universidad Productora de productores: entre biopolítica y subjetividad” (Martínez, 2010). >

Ahora bien, en relación con la interacción formación permanente – escala salarial, Deleuze señala:

La empresa, en cambio, instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente. El principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública: de hecho, igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa (Deleuze, 1996, 149-250).

Este análisis hace emerger una noción fundamental para el capitalismo contemporáneo y para las formas como se relaciona con la Educación: la noción de “competencia”. La anterior cita de Deleuze, muestra como tal formación permanente del capital humano funciona a través de una “empresarización” de

la sociedad, en la que sus componentes compiten unos con otros como condición del desarrollo que ella necesita. Esta “competencia”, en su doble sentido de competición y habilidad, se instala en la episteme que sostiene la producción de sujetos para el capital.

La conocida definición del Ministerio de Educación Nacional de competencia como “saber hacer en contexto” funciona desde una supuesta transparencia ontológica del contexto, como si este no tuviera que ver con los modos como las sociedades construyen su realidad, incluso en términos de producción económica. La doble dimensionalidad de “competencia” subyacen en este “saber hacer”. En este sentido, la potencia, es decir, la posibilidad de la acción, se dirige en el espacio estriado de la formación escolar hacia la constitución de una subjetividad “sabia” a la hora de construir un sí mismo en términos de empresa (proyecto de vida, gestión empresarial, etc.); empresa que incluye la preparación para la competición y para la habilidad. En términos de Negri y Hardt, se construyen “cuerpos y mentes” para la producción capitalista: una producción de productores.

Este es el marco neoliberal en toda su extensión. *El capitalismo hecho posible a través de la captura de la vida misma*. Este conjunto de enunciados podría jugar el papel de núcleo de la producción biopolítica de sujetos: “Pensar y actuar orientados a la producción de riqueza”. Negri y Hardt tienen toda la razón en su análisis. Cerebros y cuerpos producidos para la generación de riqueza. “Gestión de riesgo calculado”, en este enunciado se resume el modelo de las sociedades de seguridad que el liberalismo ha instaurado como gestora de los miedos que ella misma resuelve.

La noción de “valor que beneficia a la empresa y a la sociedad” presentada aquí no es un marco axiológico en términos éticos; es lo que los especialistas en marketing llaman “valor agregado”. Ya no se trata de valor de uso o valor de cambio; se trata de un “valor” que es una perversión de las propuestas sobre desarrollo, y que termina siendo la moneda que se intercambia en la economía global actual.

Esa relación compleja entre estos enunciados repetidos y transformados hace visible la constitución de una triple subjetividad que se organiza para “producir un productor”: un sujeto epistemológico (máquina cognitiva de creación capturada), un sujeto moral (autonomía efectiva) y un sujeto político (una ciudadanía completamente determinada por la relación capitalismo – democracia).

En palabras de Foucault, el poder siempre es reversible, por ello es posible proponer alternativas educativas que resistan a esta constitución subjetiva. Hacer visible el dispositivo es ya empezar a hacerlo, para Foucault, hacer el trabajo crítico de las

racionalidades gubernamentales permite aclarar los límites de las relaciones entre el saber, el poder y el sujeto, para interrogarse ahora por la posibilidad de otras formas de vida, y por lo tanto de otras subjetividades.

Es en este sentido, es decir, ante la aparición de nuevas posibilidades de juegos de poder, donde el cuidado de sí puede proponerse como estrategia de resistencia. Esta resistencia entendida no sólo como reacción, sino sobre todo como creación. Concebirse a sí mismo como objeto de técnicas y prácticas para la constitución de sí sustentadas en principios éticos que se asumen como verdaderos, (ser capaz de subjetivar la verdad del principio ético), constituye nuevos juegos de poder precisamente porque permite la aparición de nuevos modos de ser libre, la creación de nuevas subjetividades.

El pensar nuevas prácticas pedagógicas podría asumir el cuidado de sí como estrategia de resistencia a los modos de sujeción de la gubernamentalidad actual y a la forma de configuración de subjetividades desde las prácticas mercantiles anteriormente enunciadas.

La cuestión consiste ahora en la posibilidad del cuidado de sí como práctica pedagógica en forma de estrategia de resistencia a los ejercicios de poder que sostienen los modos de sujeción de la gubernamentalidad actual.

El rechazo a los modos de dominación que el actual ejercicio capitalista propone como prácticas pedagógicas y la resistencia desde la claridad de los límites actuales de la libertad, permiten la aparición de una nueva subjetividad y la posibilidad de transformación de la forma en que entendemos la relación educación- sociedad.

Pero proponer una teoría pedagógica o unas prácticas pedagógicas como manual sería una contradicción en esta propuesta. Por eso, más que hablar de pedagogía o de prácticas pedagógicas pretendo hablar de una actitud, de un *éthos*, que permita la constante revisión de los límites de la libertad y los modos como estos son sujetados por la gubernamentalidad. Lo que significa que la ética interactúa con la política para preguntarse por los límites de la libertad y su posible franqueamiento. Como lo señala Perea “ La ontología crítica de nosotros mismos es también un modo de actualizar el cuidado de sí en el que confluyen lo ético y lo político en la reflexión permanente sobre los peligros de un modelo de gobierno y las limitaciones de la libertad que subyacen a determinados modos de la subjetividad” ( Perea, 2009).

“ontología crítica del presente” o una “ontología histórica de nosotros mismos” que tiene tres ascendencias de trabajo a saber: la ontología histórica de nosotros mismos en nuestras relaciones con la verdad (las cuales nos permiten constituirnos

en sujetos de conocimiento), la ontología histórica de nosotros mismos en nuestras relaciones respecto del campo del poder (las cuales nos constituyen como sujetos capaces de actuar sobre los otros) y la ontología histórica de nosotros mismos en nuestra relación con la moral (la cual nos constituye en sujetos éticos) es decir, que en la “ontología crítica del presente” se presenta las siguientes preguntas: ¿Cómo nos hemos constituidos como sujetos de nuestro saber? ¿Cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder? ¿Cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones?.

Cada una de estas preguntas corresponde a cada uno de los ejes que suelen ser diferenciados en el trabajo de Foucault: el eje del saber, el eje del poder y el eje de la ética, es decir, el arqueológico, el genealógico y la ética. Al respecto, Edgardo Castro se refiere: “El sentido que se debe atribuir a estas expresiones (“ontología histórica”, “ontología del presente”) es el que Foucault da a su trabajo filosófico: el de una actividad de diagnóstico y un éthos, un análisis de la constitución histórica de nuestra subjetividad” (Castro, 2011).

Una Ontología crítica del presente es un trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos en cuanto sujetos libres, hace referencia a una actitud crítica en la cual ésta es asumida en los límites de la libertad “El foco de la crítica es esencialmente el haz de relaciones que anuda el uno a la otra, o el uno a los otros dos, el poder, la verdad y el sujeto. Y si la gubernamentalidad es este movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente como función la desujeción en el juego de la que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad” (Foucault, 2003, p. 10).

Foucault señala en el curso dictado en el Colegio de Francia de 1983 – 1984 *Le courage de la vérité* (El coraje de la verdad, aún inédito), sobre la relación del cuidado de sí y la verdad en el concepto griego de *parresía*. Este concepto atraviesa la filosofía antigua griega desde Sócrates hasta el estoicismo tardío y se convierte en una forma posible de pensar la actitud de las formas de enseñanzas actuales para contrarrestar las lógicas de las prácticas mercantiles.

Es decir, que el concepto de *parresía* es a mi modo de ver la posibilidad de las “nuevas prácticas pedagógicas”. En la siguiente cita puede verse cómo la *parresía* involucra una relación ética del sujeto y la verdad, capaz de afectar una estructura social y política:

Para resumir lo dicho hasta el momento, la parresía es una forma de actividad verbal en la que el hablante tiene una relación específica con la verdad a través de la franqueza, una cierta relación con su propia vida a través del peligro, un cierto tipo de relación consigo mismo o con otros a través de la crítica (autocrítica o crítica a otras personas) y una relación específica con la ley moral a través de la libertad y el deber. Más concretamente, la parresía es una actividad verbal en la que un hablante expresa su relación personal con la verdad, y arriesga su propia vida porque reconoce el decir la verdad como un deber para ayudar o mejorar a otras personas (y también a sí mismo). En la parresía, el hablante hace uso de su libertad y escoge la franqueza en lugar de la persuasión, la verdad en lugar de la falsedad o el silencio, el riesgo de muerte en lugar de la vida y la seguridad, la crítica en lugar de la adulación y el deber moral en lugar del propio interés y apatía moral (Foucault, 2004, p. 46).

Esta relación sujeto – verdad – poder, específica de la parresía, incluye en primer lugar su consideración como “acto verbal”, como acto pedagógico que implica una forma de vida. “Este compromiso se expresa en la capacidad para asumir el peligro de señalar la verdad a quienes no quieren verla. A pesar de partir de una relación específica del sí consigo mismo, involucra una relación con la verdad en la que interactúa el otro. El cuidado de sí incluye una relación con el otro, pero determinada por los principios de la relación consigo mismo” (Perea, 2009).

La tarea que se debe emprender, es la de considerar una ontología crítica de nosotros mismos no como una teoría sino como una actitud, como un ethos, una vida reflexionada en los análisis histórico de los límites. “Este ethos filosófico puede caracterizarse como una actitud-límite. No se trata de un comportamiento de rechazo. Debemos escapar de la disyuntiva ‘afuera-adentro’; hay que colocarse en las fronteras. La crítica es, por supuesto, el análisis de los límites y la reflexión sobre ellos” (Foucault, 2004, p. 347), por eso, la parresía antigua tiene en este sentido la relación sujeto – verdad, y se presenta como una forma posible de pensarnos en nuestras prácticas pedagógicas.

Una relación entre Parresía y franqueza que permite asumir una actitud “La palabra parresía hace referencia, por tanto, a una forma de relación entre el hablante y lo que dice, pues en la parresía, el hablante hace manifiestamente claro y obvio que lo que dice es su opinión. Y hace esto evitando cualquier clase de forma retórica que pudiera velar lo que piensa. En lugar de esto, el parresiastés utiliza las palabras y las formas de expresión más directas que puede encontrar (Foucault, 2004, p. 347).

Una relación ontológica crítica en forma de Parresía, con la verdad como posibilidad pedagógica no en búsqueda de conocimientos epistémicos sino en forma de vida en la categoría espiritual de quien la expresa. Resulta interesante comparar la parresía griega, con la concepción (cartesiana) moderna de la evidencia, ya que, desde Descartes, la coincidencia entre creencia y verdad es lograda en una cierta experiencia (mental) probatoria. Para los griegos, sin embargo, la coincidencia entre creencia y verdad no tiene lugar en una experiencia (mental), sino en una actividad verbal, a saber, la parresía. Parece que la parresía no puede, en su sentido griego, darse ya en nuestro moderno marco epistemológico (Perea, 2009).

Cuando el parresiastés obra conforme a la verdad con la que se relaciona tan específicamente, debe reflexionar acerca de la coherencia de su sí mismo con esta verdad. En este sentido, la parresía es autocrítica, es decir, un revisar constante de la conexión entre subjetividad y la verdad que fundamenta un estilo de existencia. Lo mismo ocurre con el Otro; la parresía señala las condiciones morales que no están presentes en la situación específica y reclama su presencia. No se trata entonces de establecer una demostración retórica de la existencia de la verdad, sino de hacer patente su ausencia (Cf. Perea, 2009).

Como ven, la función de la parresía no es demostrar la verdad a algún otro, sino que tiene la función de la crítica: la crítica del interlocutor o del propio hablante... La parresía es una forma de crítica, tanto hacia al otro como hacia uno mismo, pero siempre en una situación en la que el hablante o el que confiesa está en una posición de inferioridad con respecto al interlocutor. El parresiastés siempre es menos poderoso que aquel con quien habla (Foucault, 2004, p. 45).

Así, la parresía termina siendo una relación entre el sujeto, la verdad y el poder. “El “coraje de la verdad” del parresiastés termina señalando una dirección de la conducta que se hace necesaria en la circunstancia específica, bien sea de él mismo o del otro, estableciendo una relación de poder. Es claro que la parresía sólo es posible cuando aquel que expresa la verdad tiene menor acceso al poder que aquel a quien interpela, pues si esto no ocurre, no habrá garantía de la posesión de las condiciones morales que se necesitan para ser capaz de ella. Pero, al expresar su verdad y actuar conforme a ella, al someterse al peligro, correr el riesgo y asumir el “coraje”, el parresiastés termina invitando a quien interpela a modificar su conducta, incluso a exigirselo como parte de las reglas del juego acordadas en la relación amistosa o política” (Perea, 2009).

Ser un parresiastés incluye ser responsable de cierto poder, poder sobre sí mismo y sobre otros, que conlleva el riesgo de la propia muerte quizás, como una forma de una práctica pedagógica que implica un compromiso de sí consigo mismo, en lo que se propone como forma de la enseñanza.

La posterior particularidad de la parresía es que la verdad se considera un deber. El orador y en nuestro caso el pedagogo dice la verdad a quienes no pueden aceptar su verdad. Es libre de permanecer en silencio. Nadie lo obliga a hablar, pero asiente que es su compromiso hacerlo (Foucault, 2004, p. 45).

La relación del sujeto y la verdad propio de la parresía termina estableciendo límites en la subjetividad del parresiasrés. En este sentido, el parresiasrés ve limitada su acción como sujeto por las exigencias morales que determina su estilo de existencia. Es decir, en tanto que genera una cierta relación consigo mismo desde determinadas finalidades de existencia, da forma a su objetividad y se esfuerza por conservarla en estos límites. Entre esos límites, está el considerarse obligado a comunicar la verdad a pesar del riesgo, por ser ella necesaria en ese momento. Incluso cuando nadie la ve, o nadie quiere verla, el parresiasrés comprende su papel ético, es decir, su relación consigo mismo que lo obliga a ser coherente con su estilo de existencia, y su papel político, es decir, la relación de poder que debe desencadenar su expresión de la verdad.

Es así como, la ética del cuidado de sí presenta cuatro aspectos que se tendrán en cuenta en una arqueología y una genealogía en la constitución de una nueva subjetividad.

1. Ocuparse de sí, no es una simple preparación momentánea para la vida; es una forma de vida, en la cual el sujeto se ocupa de sí, para sí mismo. Esto se consigue por medio de un modelo jurídico político: ser soberano de sí, ejercer auto dominio, ser independiente.
2. La práctica de sí debe permitir deshacerse de todos los malos hábitos, todas las opiniones falsas que se reciben de la multitud, de los maestros, parientes y allegados. Desaprender se constituye en una de las características importantes de la cultura de sí.
3. El cuidado de sí se concibe como un combate permanente, no se trata simplemente de formar, para el futuro, a un hombre o mujer de valor. Hay que dar al individuo las armas y el coraje que le permitirán combatir durante toda su vida.
4. La cultura de sí, implica un conjunto de tecnologías de la vida, en el sentido que en el análisis que hace Foucault a la Antigüedad, devela que Sócrates, Séneca o Plinio, no se preocupaban tanto por lo que venía después de la vida o de lo que pasa después de la muerte. Para ellos el verdadero problema consistía en comprender qué práctica se debía aplicar a fin de vivir tan bien como debería. Dicho enigma se convirtió en una tecnología del yo, la cual implica la reflexión sobre los modos de vida, la existencia, la manera de regular la conducta, de fijarse a sí mismo los fines y los medios.

De esta manera, es posible considerar que la cultura de sí no es autista sino que establece una serie de relaciones interpersonales, de apertura al otro e influencia sobre los demás y de algunos sobre sí mismo. Séneca en sus cartas a Lucilio desarrolla esta dualidad de papeles; por una parte se retira a su interior todo lo posible, pero, por otra parte, se relaciona con todos aquellos de los que puede extraer alguna enseñanza útil.

Este cuidado de sí, se constituye en una ascética, en un entrenamiento de sí mismo por uno mismo que prepara al individuo para enfrentarse a cualquier imprevisto, endureciéndolo y no haciéndolo indiferente respecto a las vicisitudes de la vida y a los embates de la fortuna, siempre imprevisibles. La ascesis es imprescindible ya que el individuo por sí mismo es incapaz de conseguir la verdad, por ello es preciso una transformación, una metamorfosis, que lo convierta en un sujeto capaz de acceder a la verdad.

La pedagogía o paideia cuyo objetivo consiste en la transmisión de conocimientos y saberes al sujeto, tenía que acompañarse de una actitud psicológica que no solo transmite una verdad al individuo sino que lo transforma en su propio modo de ser sujeto.

La ética del cuidado de sí, se presenta en relación a un concepto griego, tan complejo como antiguo: la epimeleia heutou, que los latinos traducen como cura sui “cuidado de sí”. Dicho concepto, resulta novedoso en cuanto que occidente ha trabajado siempre con respecto al conocimiento del sujeto por sí mismo o gnothi seauton “conócete a ti mismo”, convirtiéndose en la máxima délfica que funda las relaciones entre el sujeto y la verdad. Dicho gnothi seauton, “conócete a ti mismo” labrado en piedra en el templo de Delfos, uno de los más representativos de la cultura griega, es presentado en el diálogo Alcibíades como principio de la más básica razón.

En este sentido, puede decirse que la parresía fue el modo a través del cual una estética de la existencia terminó siendo un modo de resistencia ética y política que hoy podemos pensar en la relación educación-sociedad para analizar nuestras prácticas pedagógicas y educativas.

La pregunta que se impone es si es posible proponer el modelo de la parresía como modelo pedagógico en la actualidad. Sugiriendo finalmente que la parresía debe ser actualizada en el ejercicio de crítica, en posibilidades pedagógicas a la hora de señalar las relaciones con la libertad, en la interacción compleja entre la verdad, el sujeto y el poder. Una ontología crítica del presente entendida como posibilidad crítica de la pedagogía, que permitan nuevas subjetividades y ampliar límites de la libertad en la verdaderas posibilidades de la educación en la formación para la vida y no para devenir empleable para el sistema financiero actual.



## Referencias

- Ball, S. (1994). *Foucault y la educación, Disciplinas y saberes*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_, (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Casto-Gomez, S. (2010). Prefacio de La Universidad productora de productores entre Biopolítica y subjetividad. Bogotá: Universidad de la Salle- Colombia.
- Deleuze, G. (1997). *Foucault*. Barcelona: Paidós
- \_\_\_\_\_, (1996). *Post-scriptum a las sociedades de control*. En: Conversaciones. Valencia: Pre-textos.
- \_\_\_\_\_, (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*. En: Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*. Montevideo: Nordan.
- \_\_\_\_\_. (1995) *¿Qué es un dispositivo?* En: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Esposito, R. (2006). *Categorías de lo Impolítico*. Buenos Aires: Katz.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Bios, biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eribon, D. (1995). *Michel Foucault y sus contemporáneos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (2004). *El infrecuente Michel Foucault*. Buenos Aires: Letra viva.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1992). *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano. Buenos Aires: Tusquest.

- \_\_\_\_\_ (2002). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Historia de la sexualidad II: El uso de los placeres*. México: Siglo XXI. .
- \_\_\_\_\_.(2004). *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Historia de la sexualidad III: La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Antrhopos.
- Gentili, P. (1998). *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. En: Álvarez Uria, Fernando; Santesmases, Antonio, Varela, Julia; Rendueles, Guillermo y Muguerza, Javier. (comp). *Neoliberalismo versus democracia*.
- Martinez, J. (2010). *La Universidad productora de productores entre Biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universiad de la Salle- Colombia.
- Perea, A ( 2009). *Estética de la Existencia: las prácticas de sí como ejercicio de libertad, poder y resistencia en Michel Foucault*. Madrid, La Piqueta.
- Popkewitz. T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/ saber en la enseñanza. la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata - Fundación Paideia.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales*. En: Popkewitz. Thomas; Franklin, Barry; Pereyra, Miguel. *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona - México: Pomares.
- Schmid, W (2000). *En busca de un nuevo arte de vivir*. Barcelona: Crítica.
- Sen, A. (1999). *Ética del comportamiento y éxito económico*. En: Revista de Occidente No. 215.

# *Reflexiones sobre lo político en las prácticas pedagógicas de la Educación formal*

*Audin Aloiso Gamboa Suárez  
Pablo Alexander Muñoz García*

*Universidad Francisco de Paula Santander  
Colombia*

El interés por el asunto sociopolítico en América Latina se ha acentuado en las diversas instancias de participación social (León, Reyes y Baquero, 2008), lo que ha incrementado la conciencia de que “los ideales de ciudadanía y justicia social se encuentran tejidos en todos los discursos políticos, sociales y académicos” (Alvarado y Carreño, 2007, p. 4), y presentan multiplicidad de matices. En este mismo sentido, es recurrente que los diversos procesos de modernización y democratización de la vida política acudan a la educación como medio de consolidación (Smith, 2000), por lo que resulta necesario hacer visibles los discursos políticos que se configuran a través de la práctica pedagógica, dados los importantes aportes de la educación formal a la creación de la conciencia individual y colectiva (Sfeir, 2009).

Desde esta comprensión, todo acto educativo es un acto político. Y esa tesis de partida tiene presente que “la directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (Freire, 2001, p.41). Por ello, en la medida que su misma dinámica está constituida por un plexo de relaciones de poder (Ávila, 2007), las prácticas pedagógicas son prácticas políticas y forman parte de la práctica política (Rochetti, 2010), en tanto se convierten en un dispositivo referencial de organización comunitaria, educan en una concepción de lo público y, a su vez, tienen de trasfondo una concepción política particular que las provoca, las inspira o va irrumpiendo en ellas para modelar y modelarse (Freire, 2002).

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje se alimentan del campo de las relaciones concretas y potenciales entre educación y política (Álvarez, 2005), y pueden generarse a partir de una teoría pedagógica o permitir fundar o develar alguna. Eso ya habla de su politicidad<sup>1</sup>, por cuanto evidencian un direccionamiento, una opción por ciertos motivos, valores, ideales, sueños, ideas, contextos, grupos, poderes y sistemas, y al mismo tiempo, naturalmente, evidencian la renuncia a otros.

Ésta es una de las dimensiones problémicas de la práctica pedagógica, cuya complejidad, particularmente leída desde la educación media, aborda el presente artículo, en tanto que su objeto de comprensión representa condición de posibilidad en la educación para la ciudadanía y la paz (Martínez, 2000), puesto que “la educación libera y hace que el individuo sea autónomo y cumpla un rol político muy importante en relación con la unidad de la Nación” (Zambrano, 2010, p. 264).

## **Algunas dimensiones y categorías de investigaciones sobre educación política en Colombia**

Los estudios referenciados por Delgado (2005), que forman parte del estado del arte de la investigación sobre educación política en Colombia, denotan, a propósito, cuatro dimensiones de este tipo de investigaciones: a) participación política, descentralización y desarrollo local; b) conocimiento y sensibilización en Derechos Humanos; c) paz y negociación de conflictos, y d) promoción de la organización social y colectiva. Estas dimensiones dan lugar a la identificación de cuatro categorías de investigaciones en educación política, a saber: a) estudio

<sup>1</sup> Adjetivación del sustantivo “política”, con el que se pretende señalar el carácter político de la educación como práctica de socialización y de construcción de cultura política. Así, en este sentido, “toda teoría pedagógica es una teoría política” (De Zubiría y Ramírez, 2009, p.27).

de acciones formativas para cualificar los procesos y mejorar la calidad de la educación para la democracia; b) estado del arte en investigación cívica en Colombia y en América Latina; c) estado del arte sobre formación y educación para la democracia en Colombia, y d) participación ciudadana en Colombia.

También en el rastreo que hace Gómez (2005) se encuentra que la información atinente se limita a las nociones dispersas provenientes del sentido común, la información de los medios masivos de comunicación social, las creencias docentes o las declaraciones de los gobernantes. Por ejemplo, una muy citada investigación de Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo para la UNESCO y el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, denominada «Formación y Educación para la Democracia en Colombia. Apuntes para un estado del Arte», realizada en 1997 (Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, 2005), tipifica por lo menos 21 clases de intervenciones escolares en educación política, lo que da cuenta de lo polifónico del término y de la diversidad de objetivos a que suele apuntar.

## Hacia una concepción contextualizada de política

En este contexto, ante el reto de comprender la politicidad de la educación media, es necesario tener en cuenta que éste es un proyecto que remite a la pregunta por los pretextos en que tal fenómeno se produce y se representa, es decir, al cuestionamiento por el *a priori histórico* (Foucault, 2006) y por el horizonte de sentido (Gadamer, 1993), desde los que se facultan la comprensión y el establecimiento de unas condiciones de posibilidad para la educación política en Colombia.

El diagnóstico sobre lo político presentado por el estudio de Mejía y Restrepo denuncia el divorcio entre lo moral, lo jurídico y lo cultural en el país, y describe asertivamente una faceta de la realidad nacional caracterizada por la debilidad del Estado de derecho, el excesivo abuso del presidencialismo, las dificultades políticas y económicas de gobernabilidad, el arraigo histórico de prácticas corruptas en el ejercicio del poder y la economía tanto en entidades públicas como privadas, el narcotráfico y toda su “cultura del atajo” del dinero fácil, imaginarios y representaciones sociales enquistadas en las prácticas sociales como “la viveza”, “la velocidad”, la ley del menor esfuerzo, problemas del manejo de autoridad en las pautas de crianza que se expresan en violencia intrafamiliar, carencia del padre, una cultura escolar violenta, el trabajo informal, la desconfianza, la lógica individualista y la percepción del costo nulo-máximo beneficio del acto delictivo (Gómez, 2005, p. 47).

Sin embargo, dado que Colombia se mueve en un marco de democracia participativa como modelo de organización sociopolítica vigente (Alvarado y Carreño, 2007), es necesario partir de esta referencia institucional para comprender la dimensión política de las prácticas pedagógicas, pues el aprendizaje ciudadano o político, además de ser distribuido, co-construido o intersubjetivo, es particularmente situado (Gómez, 2005). Esa situación determina un modo específico de comprender y experimentar las relaciones de poder, cuyo constante conflicto y cristalización conforma lo que se llama *cultura política* (Litichever y Núñez, 2005).

Las diferentes “actitudes hacia el sistema político”, es decir, la cultura política y sus diversas partes se interpretan como confrontación, asunción o descalificación del sistema que oficialmente está representado por el Estado, en tanto organización distribuidora de bienes y servicios públicos que sirve de matriz que modela al sistema educativo (Fernández, 2007). El Estado es “el ente que mediatiza la apropiación de una cultura política a través de unas condiciones simbólicas determinadas, que son las que en última instancia van a caracterizar a los ciudadanos de una nación” (Gómez, 2005, p.94).

En tal perspectiva, cobra sentido afirmar que el concepto de política en el contexto colombiano puede entenderse desde el paradigma de política deliberativa (Pérez, 2009) como corriente normativa, sin que llegue a considerarse que es la única manera de interpretación en un trabajo investigativo (Ariza, 2007). Esto implica que el *tipo ideal* de política sea entendido no sólo como entretelado de relaciones de poder o posesión del mismo a nivel social, o sea sólo concebido en el sentido de Arendt, quien la consideraba como una técnica para la conservación y administración del poder (Volpi, 2005). La política debe comprenderse, por el contrario, desde una perspectiva dialógica: como praxis que exige que para el uso del poder y para la toma de decisiones sobre lo público (dos elementos que configuran el discurso político) se entienda la política como un proceso razonable orientado hacia el consenso (Grossberg, 2004) o hacia la construcción de una voluntad común, mediante la deliberación, el diálogo y la participación como práctica y como postura (Delgado, 2005).

Esta perspectiva dialógica de la política también implica una coherencia con el ordenamiento jurídico o de los derechos (Alvarado y Carreño, 2007), lo que “depende de la institucionalización de los procedimientos correspondientes para hacerla viable” (Habermas, 1994, p.7). En consecuencia, se entiende la política como una práctica dinámica, en la que los ciudadanos son iguales con respecto a derechos y deberes civiles, políticos, sociales y culturales; son protagonistas, capaces de participar democráticamente en la definición de políticas para el bien común (Botero, Torres y Alvarado, 2008).

No obstante, plantear un *tipo ideal* desde el que se intenta comprender las características de la educación política generada en las prácticas pedagógicas de la educación media es una tarea que no puede hacerse ignorando los matices propios del sistema político fáctico colombiano. Éste se ha caracterizado por la tendencia al autoritarismo –que restringe incluso el acceso a la democracia–, y se preocupa por el orden desde un perfil sociocultural jerarquizado, que, a la vez, tiene marcados valores católicos desde los que se mira con recelo la modernidad. En este sentido, los mínimos del siglo XXI aún no se han cumplido: monopolio estatal de cualquier forma de violencia, control autónomo de políticas monetarias y fiscales, consolidación de un mercado interior, soberanía, integración social, descentralización del poder a favor de la unidad e integración nacional (León, Reyes y Baquero, 2008). Adviértase así que se entiende el sistema político colombiano como una dinámica bastante controversial, con muchos rasgos políticos propios de las “sociedades de control” (Deleuze, 1999), pero en tensión hacia el ideal de democracia participativa, cuyos mecanismos de operación implicarían el ejercicio de una política deliberativa tal como se ha descrito.

Finalmente, un elemento que también posibilita cuestionar la dimensión política de las prácticas pedagógicas en la educación media lo constituye el discurso de las competencias ciudadanas, el cual llegó hasta la escuela en forma de estándares que ofrecen pautas concretas para la medición de los niveles de desempeño de los estudiantes en este aspecto (Restrepo, 2006). Tal discurso afecta, por ende, la educación media, que está llamada idealmente a culminar un proceso educativo que egresa personas preparadas para desempeñar la delicada responsabilidad social de asumir la ciudadanía desde el contexto de la educación superior, la inserción en el sector productivo (mundo del trabajo) o el ocio en el desempleo.

## Una representación de la educación media en Colombia

Al preguntar por la educación política en la educación media es necesario tener presente que desde la Ley 115 de 1994 no existía una política nacional que se haya ocupado de definir la educación media en el país. Esa legislación expresa, en su sección cuarta, que el nivel medio de educación formal «Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo»; afirma además que tendrá como carácter la modalidad académica o la técnica. Esto permite colegir que en el panorama de la política educativa nacional este nivel ha estado ausente (Gómez, s.f.) por más de 16 años y, con excepción de algunas investigaciones que se han ocupado de abordarlo, parece ser cuestionado relativamente solo con base en los resultados de las Pruebas Saber 11° y los índices de cobertura.

A pesar de ser una etapa de relevante interés formativo y social, la educación media es desconocida en sus funciones y se convierte en otro eslabón suelto de la cadena educativa formal colombiana, puesto que evidencia una ruptura con el nivel de educación básica secundaria y con las posibilidades de formación posterior, con una intensidad más notable que en los demás niveles (Calderón, 2006). Algunos investigadores de la Universidad Nacional de Colombia son bastante gráficos al titular uno de sus trabajos más recientes sobre la educación media “El puente está quebrado” (Gómez, Díaz y Celis, 2009), para señalar que al terminar los estudios de educación media las posibilidades de continuidad en la educación superior o en el mundo del trabajo digno para los estratos más vulnerables son difusas, dado que además se carece de orientación socio-laboral pertinente. Los autores mencionan:

Es preocupante que por mejorar las oportunidades de acceso al mercado de trabajo de los jóvenes, la educación descuide otras áreas de formación, a sabiendas que un ciudadano contemporáneo no sólo debe ser competente técnicamente en lo laboral, sino tener alto conocimiento sobre la sociedad, la cultura, la política, entre otros aspectos (2009, p. 65).

El mismo estudio señala como relevante la falta de estadísticas serias y confiables, lo cual genera contradicciones entre los datos de cobertura en educación media del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) y los que se manejan en entidades como la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, a pesar de que se basan en una misma fuente. Ante esta situación, este trabajo se adhiere a la cifra oficial del Gobierno Nacional 2002-2010, que señala una cobertura del 75,4% (M.E.N., 2010).

Por otra parte, al no ser obligatoria la educación media nacional, el Estado se exime de responsabilidad directa, lo que le ha generado problemas en este nivel educativo para la financiación, y podría explicar también la falta de orientación mediante la formulación de políticas (Caraballo y Pulido, 2006). Esto la deja a merced de los propósitos políticos de las entidades territoriales certificadas y al margen de toda responsabilidad legal. Así pues, sigue siendo notoria la brecha en cuanto a la calidad de la educación media ofrecida por las instituciones públicas y privadas, viéndose las primeras, sobre todo, afectadas por la asfixia presupuestal (Gómez, Díaz y Celis, 2009).

En medio de tal crisis surge la estrategia de articulación con el SENA para la formación laboral. Algunos estudios sostienen que el SENA ha llevado más limitaciones que posibilidades, dado que los convenios se restringen a ciertos programas técnicos que no implican inversión en infraestructura y están mercantilmente predeterminados; concluyen afirmando que, entre otras



consecuencias, esta estrategia ha servido para reproducir la desigualdad social de origen, en tanto que se confina a los estudiantes de los colegios que entran en el convenio a capacitación para oficios de baja cualificación (Díaz y Celis, 2009). Entonces, para reforzar la idea de una identidad “en construcción” para la educación media en Colombia –que por ahora sigue siendo confusa y ambigua en sus propósitos incluso para las autoridades educativas–, algunos investigadores señalan sobre tal tópico una serie de cuestionamientos que se relacionan con este trabajo:

¿Cuáles son sus funciones educativas, sociales y económicas? ¿Qué significa el término “media”? ¿Oportunidad de exploración de las diversas opciones educativas y ocupacionales existentes en la sociedad? ¿Qué funciones cumple el nivel medio para la mayoría de egresados que no pueden o no quieren continuar estudios de nivel superior? (Gómez, Díaz y Celis, 2009, p. 166).

Al respecto, Gómez (2005) perfila diez propuestas tendientes a servir de grandes opciones para orientar y organizar este nivel educativo, coincidiendo con otras investigaciones citadas: aumentar la cobertura, ampliar la oferta y estimular la demanda; implementar el grado 12 para posibilitar el ingreso al mundo del trabajo de quienes no alcancen la educación superior y para cumplir con estándares internacionales de duración de la escolaridad; ofrecer mayores oportunidades de diversificación y profundización en áreas del conocimiento; superar la dicotomía entre la educación académica y la técnica, pasando a una nueva formación científico-técnica para todos los estudiantes; pasar del aprendizaje abstracto, libresco y pasivo a mayores oportunidades de experimentación, aplicación y trabajo práctico; satisfacer la necesidad de alternativas a criterios y modalidades vigentes de evaluación y medición; implementar sistemas de orientación socio-ocupacional; fortalecer colegios con identidad en educación técnica y articular el nivel medio con el nivel superior y de formación para el trabajo.

## **Sobre la politicidad de la educación**

Al respecto de la politicidad de la educación, Zambrano sostiene que al ser el ciudadano la esencia política de la sociedad democrática, éste se convierte en asunto de educación: “la ciudadanía es el resultado de la educación” (2010, p. 265). Para reafirmar el carácter político del acto educativo agrega que “la gimnasia de la palabra, los trabajos dirigidos, la socialización crítica de la palabra, etc., hacen posible la educación de un ciudadano activo e importante para la madurez de la democracia” (266).

Desde esta perspectiva, se encuentra que en el ámbito nacional se han analizado algunos estudios que reflejan el estado del arte en educación política y concluyen que la percepción de los colombianos no es del todo optimista respecto a la participación y a la educación para el conocimiento social y político (Delgado, 2005). Esto porque los colombianos observan la distancia que separa al ciudadano de la esfera pública, lo que se produce a causa de la desconfianza de la ciudadanía hacia los políticos y hacia la política (Sáenz, 2006), especialmente al asociar esta última con el clientelismo y la corrupción que generan condiciones de exclusión y de pobreza estructural. Sin embargo, es llamativo encontrar que algunos estudios internacionales demuestran que en el ámbito juvenil el interés por la participación en política no ha desaparecido, sino que adopta formas alternativas y no convencionales de movilización (Lenzi, D'Avirro y Pataro, 2008), lo que contradice a quienes acusan a la juventud de “políticamente apática”.

Son las tensiones entre la realidad colombiana y la realidad global las que desafían a indagar por la educación política que se promueve en la educación media. El discurso político puede considerarse parte del *currículo oculto* —el cual tiene más influencia en la socialización política que el currículo explícito—, y transmite, crea, forma creencias y conocimientos en torno a la justicia, la naturaleza del conocimiento, la autoridad o el propio valor, además de estar condicionado por ciertos intereses comunicativos (Fernández, 2006).

Por su parte, los diversos estudios de la sociología clásica de la educación ayudan mucho a esclarecer las condiciones de posibilidad para esa empresa heurística, en tanto han escrutado la función social de la escuela, llegando a catalogarla como el agente de socialización más importante de las sociedades modernas. Según análisis funcionalistas, a la educación formal le corresponde la tarea de socialización política para garantizar el avance y perfeccionamiento de la vida social (Smith, 2000). En esta lógica, la educación es un hecho social que constituye, mantiene y perpetúa al sistema social. Por su parte, en el análisis estructuralista, y aún post-estructuralista, la escuela es por antonomasia la agencia de socialización política; la escuela promueve la reproducción del orden social regente mediante violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996). Sin embargo, el sistema de enseñanza disimula las funciones sociales que se atribuye y por eso logra cumplirlas con más eficacia, a través de los *habitus*<sup>24</sup>, que son transferibles e inconscientes. Desde la perspectiva del conflicto, a su vez, se sitúa a la educación en el marco del problema de la formación de la conciencia y se le critica su carácter de mecanismo reproductor de la ideología

<sup>24</sup> Concepto tomado de la sociología de Bourdieu y explicado por Pierre Picut (citado en Avanzini, 1998) como “un conjunto de disposiciones a actuar, a pensar, a percibir y a sentir de manera determinada”.

dominante y de agencia para la distribución de personas entre las posiciones de la estructura social (Marx, 2001).

En la actualidad algunos sociólogos de la educación expresan su convicción de que en la escuela es posible socializar los valores de la democracia, en la misma línea en que lo había predicho Dewey (citado en Smith, (2000) al anunciar que la democratización global sería alcanzada por la acción de la escuela. Como se aprecia, también desde el discurso sociológico que se ha ocupado de investigar sobre educación se entiende que ésta es un fenómeno social que aparece como nodo importante de un plexo político. A la educación le es inherente el carácter de ser política y en este sentido imposiblemente neutral, bien sea porque se produce desde una concepción política, porque la reproduce, porque la crea, porque la recrea de manera consciente o inconsciente (Freire, 2006).

## La educación política en las prácticas pedagógicas

La expresión «educación política» puede comprender múltiples acepciones, en tanto representa un concepto complejo y polifónico cargado de varios matices y códigos que no pueden definirse por la vía simple de citar el *significado hegemónico* de cada uno de los términos que la componen (Zuleta, 1985). Entre las posibilidades de conceptualización, hoy día sobresalen las que identifican la educación política como formación para la ciudadanía política, formación para la ciudadanía social, formación para la ciudadanía activa (Magendzo, 2004), educación para la ciudadanía, aprendizaje ciudadano, educación para el conocimiento social y político, educación para el ejercicio de lo público, educación societal, educación constitucional, educación para la democracia, educación en derechos humanos, educación para la paz, educación ciudadana y todas las anteriores al tiempo (Gómez, 2005).

Sin embargo, para Freire (2001) hablar de «educación política» resultaría algo tautológico, dado que la educación no ha sido, no es y no será apolítica. Se intenta presentar, entonces, un concepto de educación política que integre lo elemental de las posibilidades anteriormente mencionadas, no como un simple ejercicio sincrético, sino con el ánimo de hacer emerger la complejidad de la expresión.

Al respecto, Gómez (2005) reseña algunos aprendizajes propios de las prácticas pedagógicas, contruidos desde la investigación sicopolítica y desde la educación política. Por ejemplo: diferenciar y comparar el marco de la acción política; reconocer e identificar las estructuras sociales y políticas en que se mueve; tomar decisiones políticas teniendo en cuenta el carácter parcial y relativo de las normas y de la justicia promovidas por el Estado; reflexionar críticamente sobre sí mismo

y sobre los grupos heterogéneos con quienes se trabaja solidariamente; reaccionar, indignarse, comprometerse, sentirse afectado ante las necesidades materiales y culturales de los demás.

Estos hallazgos son ampliados en una publicación realizada como resultado del trabajo colectivo del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) orientado por la Universidad de Barcelona, que comprende la educación política directamente como educación para la ciudadanía y le asigna a ésta como objetivo

que cada sujeto aprenda a vivir —es decir, aprenda a ser, a convivir, a formar parte de la sociedad y a habitar el mundo—, de acuerdo con las exigencias de su medio, aunque guiado por su conciencia crítica, y lo haga junto a personas y grupos diversos, en el interior de una sociedad democrática que impulse la autonomía y la realización personal, así como los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad (Puig, 2010, p.7).

En consecuencia, se entiende que la educación política debe ofrecer como resultado “un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y que capacitan a la persona para participar activamente en la vida pública; para crear comunidad y desarrollar un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde ‘el nosotros’” (Puig, 2010, p. 24).

Por otra parte, Gómez (2005), al tener en cuenta que lo político y la ciudadanía son cosas que se aprenden, describe el aprendizaje político como un proceso de endoculturación que se da en una comunidad de práctica que la legitima y que determina el universo simbólico de la cultura política. Consiste en la producción y reproducción de significados construidos a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particulares, creados por prácticas interpretativas de la comunidad a la que pertenecen los actores sociales. Tal conceptualización remite a la pregunta por las formas de apropiarse de la cultura política, que el mismo autor atribuye a diferentes causas: identificación con personajes o líderes políticos, rechazo a los valores e intereses de los grupos dominantes de la sociedad, compromisos de participación activa para defender sus propias prerrogativas, oposición o apoyo a un sistema autoritario.

Cabe anotar en este punto que se habla de educación política porque se entiende la educación como una forma de intervención en el mundo (Freire, 2006) que posibilita al sujeto y a la escuela asumir un rol histórico (Ovelar, 2005), una determinada lectura del mundo, una particular forma de vincularse con los demás y con el contexto. Con base en esta intervención surge la capacidad para la toma consciente de decisiones, por lo que toda educación resulta ideológica y lejana de cualquier neutralidad, como se ha venido repitiendo.

Otros estudios sobre la escuela y la construcción de lo público (Monroy, 2006) precisan un prolijo listado de aspectos a ser tenidos en cuenta para el estudio de la educación política escolar, entre los que se resaltan: participación, deliberación, inclusión, equidad, solidaridad, cohesión, sentido de pertenencia, convivencia, formas de comunicación, percepción frente al Manual de Convivencia, acuerdos, espacio público, reacción frente al conflicto, grado de confianza que inspiran algunas instituciones, liderazgo, roles sociales, pluralismo e interculturalidad, apropiación de los espacios, relación subjetividad-ciudadanía, perspectiva del país a diez años y sentido de igualdad, entre otras.

Uno de los problemas de este ámbito de estudio reside en que por diversos motivos mientras se realiza la práctica pedagógica no se construye usualmente discurso sobre ella y se elude la responsabilidad de hacer pedagogía (Bedoya, 2008). En general, no se busca dar sentido profundo a la práctica pedagógica, la cual se comprende más como *praxis* que como simple *poiesis* (hacer), en tanto que aquella implica una relación no disyuntiva entre teoría y práctica (conocimiento práctico, como la *phronesis* aristotélica), la deliberación y la búsqueda del bien (Carr, 2000). De este modo, los estudios sobre educación política en las prácticas pedagógicas intentan apoyar la tarea de producir pedagogía, preguntando por el discurso pedagógico-político que se expresa en la relación pedagógica que se establece institucionalmente (Tezanos, citado en Bedoya, 2008). Tal relación debe tender a romper las relaciones de poder mediante el aprendizaje y el descubrimiento.

En este mismo sentido, la reflexión sobre la práctica y la investigación son dos transversales pertinentes en la concepción de práctica pedagógica, y según Freire (2006) son inherentes a la misma naturaleza de la práctica de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, Delgado (2005) expresa que en los estudios sobre educación para el conocimiento social y político también se ha entendido la práctica pedagógica como una práctica investigativa y crítica, en relación con los aspectos cognoscitivos, de pensamiento crítico y de participación.

Complementariamente, la práctica pedagógica se interpreta como seria, rigurosa, democrática, en nada discriminatoria de los renegados ni de los desfavorecidos (Freire, 2001), reveladora de las verdades, desocultadora, iluminadora de las tramas sociales e históricas que constituyen al sujeto (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008). Es una práctica fundamentalmente justa y ética contra la explotación de los hombres y las mujeres en su vocación de ser más (Freire, 2005); una práctica que respeta y estimula la presencia popular en los destinos de la escuela, donde la preparación científica no debe existir por sí y para sí, sino al servicio de algo y de alguien. En este sentido, una educación política forma la ciudadanía, forma para ejercer el derecho a criticar y el deber de no mentir al criticar, forma en y para la responsabilidad (Freire, 2001, 2006).

En la misma línea argumental de una práctica pedagógica liberadora, partiendo de una crítica aguda a la realidad latinoamericana, se describe al “maestro pueblo” (Nidelcoff, 1994), quien está llamado a ayudar a los educandos a ver la realidad con lucidez y sentido crítico, a descubrir y a asumir su compromiso frente a la realidad, a ser libres, a aprender a organizarse. Este maestro valora la cultura popular, revisa los contenidos ideológicos de los manuales y de los textos, no plantea los contenidos como respuesta dogmática, sino en forma problematizadora y se preocupa por la funcionalidad de los mismos.

En este punto es necesario aclarar que no es pretensión de este trabajo hacer ver que en la educación política está la salvación mesiánica de la sociedad, dado que, como se dijo antes, el mismo Freire (2001) había precisado que la educación no era la palanca de la transformación social y, a su vez, Ovelar (2005) complementa diciendo que la educación no sustituye a la política, pero la acompaña y permite superar lo que Martínez (2000) llama la “instrumentalización de la pedagogía”.

Así, dejando a un lado la pretensión de abarcar en estos acápites todo lo decible sobre educación política, se considera que con lo afirmado hasta ahora se encontrarán aportes significativos que funjan como insumos para hacer *hermenéutica utens* (Beuchot, 2003) a la hora de abordar el estudio sobre la politicidad de las prácticas pedagógicas.

## Conclusiones

Para efectos de una síntesis estructural-sistémica que precise o delimite algunos temas a tener en cuenta en este tipo de estudios, sin que se deje de lado la “lógica magmática” (Murcia y Jaramillo, 2008, p.46) a la que pueden invitar los hallazgos emergentes y no previstos, Gómez (2005) advierte que al estudiar el aprendizaje ciudadano o el aprendizaje político ha de tenerse en cuenta que no debe esperarse mayor correspondencia, –como lo soportan los estudios que reseña– entre lo cognitivo y lo moral o entre lo moral y lo político. Luego, investigar en este campo no consiste en tabular unos contenidos de conciencia para deducir lógicamente una actitud política, ni de cuantificar conocimientos para inferir elementos que expliquen el comportamiento de los informantes de la investigación.

Se trata, por el contrario, de permitir que los hallazgos hablen y se muestren en su multiplicidad, incluso en su posible contradicción (Martínez, 2009). No debe tratarse, entonces, de mediciones y sumas de partes –porque en el campo de las ciencias humanas o del espíritu es más productiva la comprensión que integra y da sentido–, sino que se buscará integrar perspectivas desde un todo

estructural y sistémico, con base en mecanismos postulados por la dialéctica y la ética comunicativa (Martínez, 2000).

Por esto, aunque este trabajo sirva como referencia para contrastar o reconfigurar, toda información será después interpretada en el marco de referencia o situación que la generó, en tanto que

buscar medir conceptos sociales o políticos desde el punto de vista de su ajuste a un nivel de desarrollo de estructuras operatorias o de acuerdo con su semejanza o acercamiento a los “conceptos más formalizados en el campo de la política” es despojar a los actores sociales de su naturaleza cultural (de sus universos simbólicos) y de la posición que ocupan en la sociedad (económica, ciudadana, de género, de raza, etc.); es simplemente medir lo que mide cualquier prueba escolar: información, definiciones y lógica proposicional (Gómez, 2005, p. 88).

## Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6, 19-43. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-32482008000200003&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482008000200003&nrm=iso)
- Alvarado, S. y Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5. Universidad de Manizales. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77350102>
- Álvarez, D. (2005). Lectura y formación ciudadana: un estudio aplicado a la escuela de animación juvenil. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28, 147-167. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-09762005000100007&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762005000100007&nrm=iso)
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana: una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, 150-163. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2007000200011&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2007000200011&nrm=iso)
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, F. (2007). El concepto de Poder en Michel Foucault. *A Parte Rei*, 53. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Bedoya, J. (2008). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Ecoe.
- Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica: aplicaciones en América Latina*. Bogotá: El Búho.
- Bordieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Botero, P., Torres, J. y Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 565-611. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2008000200005&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200005&nrm=iso)
- Calderón, O. (2006). *Articulación de la educación media y superior en la perspectiva de la formación en ciencia y tecnología para la democratización del conocimiento*. Recuperado de [http://www.universia.net.co/dmdocuments/propuesta\\_articulacion\\_educacion.pdf](http://www.universia.net.co/dmdocuments/propuesta_articulacion_educacion.pdf)
- Caraballo, D. y Pulido, H. (2006). *Colombia: estado actual de la educación técnica y tecnológica*. Bogotá: Corporación Andina de Fomento.



- Carr, W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- De Zubiría, J. y Ramírez, A. (2009). *¿Cómo investigar en educación?* Bogotá: Magisterio.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Delgado, R. (2005). *Educación para el conocimiento social y político. Estado del Arte*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Díaz, C. y Celis, J. (2009). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Revista Educación y Educadores*, 13 (2), 199-216. Recuperado de <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1695/2254>
- Fernández, F. (2006). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Education.
- Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2002). *La educación como práctica de la libertad*. 11ª. ed. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Fondo de Publicaciones.
- Gómez, V. (s.f.). La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia. Recuperado de [http://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/transicion\\_ed\\_media\\_trabajo\\_ed\\_sup.pdf](http://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/transicion_ed_media_trabajo_ed_sup.pdf)
- Gómez, V., Díaz, C. y Celis, J. (2009). *El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Grossberg, L. (2004). Entre consenso y hegemonía: notas sobre la forma hegemónica de la política moderna. *Tabula Rasa*, 2, 49-57. Recuperado de [http://www.revistatabularasa.org/numero\\_dos/grossberg.pdf](http://www.revistatabularasa.org/numero_dos/grossberg.pdf)

- Habermas, J. (1994). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *Instrumentos de Trabajo*, 43. Recuperado de <http://www.alcoberro.info/V1/habermas7.pdf>
- Herrera, M., Pinilla, A., Infante, R. y Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lenzi, A., D'Avirro, M. y Pataro, M. (2008). Relaciones entre saberes políticos, participación política y educación política. *Aportes de la Investigación Psicológica*, 15, 125-134. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v15/v15a10.pdf>
- León, I., Reyes, P. y Baquero, S. (2008). *Una mirada hermenéutica a la cultura política en Latinoamérica y en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Lítichever, L. y Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: cultura política en la escuela media. *Ultima Década*, 13, 103-130. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362005000200005&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200005&nrm=iso)
- Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) (2010). *Logros del Ministerio de Educación Nacional 2002 - 2010. Balance de Gobierno 2002-2010*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-197812\\_archivo\\_pdf\\_logros.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-197812_archivo_pdf_logros.pdf)
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia*, 23, 49-96. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10502303>
- Marx, K. (2001). El carácter capitalista de la manufactura. En Enguita (Ed.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Monroy, B. (2006). *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: "la complementariedad"*. Armenia: Kinesis.
- Nidelcoff, M. (1994). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Bogotá: Ecoe.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática a través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, 26 (76),

- 187-206. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922005000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000200002&lng=es&nrm=iso)
- Pérez, P. (2009). Democracia deliberativa: una apuesta por el valor epistémico de la deliberación pública. *Revista de Filosofía*, 34, 155-173. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1936879931&sid=1&Fmt=6&clientId=57173&RQT=309&VName=PQD>
- Piug, J.M. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori.
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Politico*, 11, 137-176. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-44092006000100006&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100006&nrm=iso)
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política: una mirada desde Michel Foucault. *Cuyo, Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 27, 117-125. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-31752010000100006&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752010000100006&nrm=iso)
- Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética. Las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 23. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=8&did=1320974111&SrchMode=1&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1279991135&clientId=57173>
- Sfeir, A. (2009). Educación, economía ambiental y espiritualidad. *Revista de Estudios Sociales*, 32. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=7&did=1701519821&SrchMode=1&sid=7&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1279992425&clientId=57173>
- Smith, M. (2000). Educación, política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, 87. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208705#>
- Volpi, F. (2005). Hermenéutica y filosofía práctica. *ÉNDOXA: Series filosóficas*, 20, 265-294.
- Zambrano, A. (2010). *Philippe Meirieu, pedagogo. Aprendizaje, filosofía y política*. Cali: Universidad Santiago de Cali, Maestría en Educación Superior.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.



## Los autores

### ***Carlos Skliar***

Se desempeña como investigador del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, CONICET, (Argentina). Doctor en fonología, estudios posdoctorales en educación en la universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil).

Ha escrito diferentes ensayos educativos y filosóficos, entre ellos: *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (2001); *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia* (2001, con Jorge Larrosa); *Derrida & Educación* (2005); *Pedagogía? improbable- de la diferencia* (2006); *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (2006, con Graciela Frigerio); *La intimidad y la alteridad* (2006); *La educación? que es-del otro* (2007); *Entre pedagogía y literatura* (2007, con Jorge Larrosa); *Experiencia y alteridad en educación* (2009 con Jorge Larrosa); *Conmover la educación* (2009, con Magaldy Téllez) y *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado* (2011).

### ***Diego Fernando Barragán Giraldo***

Es Profesor-investigador de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia); se desempeñó como jefe de Docencia en la misma universidad. Candidato a Doctor en Educación y sociedad por la universidad de Barcelona (España), Magister en desarrollo educativo y social, Especialista en pedagogía y docencia universitaria, licenciado en filosofía. Adelantó estudios de posgrado en antropología en la universidad París III.

En 2004 ganó el premio *Compartir al maestro* (maestro del año en Colombia). Pertenece al grupo intersubjetividad en educación superior y es miembro activo de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Su investigación se ha centrado a configurar el campo de la *pedagogía hermenéutica* y las relaciones entre hermenéutica filosófica, educación práctica pedagógica y currículo.

Entre sus artículos y libros se destacan: *Subjetividad hermenéutica. Su constitución a partir de las categorías memoria, utopía, narración y auto-comprensión* (2012); el asunto es practicar: *aceleración, inmovilidad y futuro*

(2012); Pedagogía hermenéutica: Algunas categorías de comprensión a partir de Hans-Georg Gadamer (2011); Reflexiones pedagógicas en torno a la educación para los derechos humanos: el profesor como artesano (2010, con Milton Molano); Cibercultura, narración y fabulación (2010); Multimedia y narración: aproximaciones hermenéuticas (2010); hacia el diálogo entre filosofía y ciencias sociales: dos posibilidades de constitución de la subjetividad hermenéutica (2008); poesía como declaración e interpretación: una lectura desde Hans-Georg Gadamer (2004).

### ***Andrés Mejía Delgadillo***

Trabaja actualmente como profesor de planta del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de Los Andes (Bogotá, Colombia). Es ingeniero industrial, magister en ingeniería industrial y doctor en teoría de sistemas por la Universidad de Hull (Reino Unido).

Es miembro de la junta directiva de la Red Internacional de Filósofos de la Educación (INPE) y miembro fundador de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Actualmente es también editor de la revista Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, editor regional para Latinoamérica de la Revista Power and Education, y se encuentra en el proceso de lanzar próximamente la revista Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación.

Desde el grupo de investigación Criterio ha perseguido sus principales intereses de investigación los cuales están centrados en los propósitos de buscar una comprensión crítica de la educación y de los asuntos relacionados con ella desde un análisis de sus sentidos y significados, así como la promoción del pensamiento crítico desde la educación. Sus enfoques para estos propósitos son principalmente los de la pedagogía crítica, la teoría crítica de la educación, la filosofía de la educación y los enfoques sistémicos críticos y suaves (o blandos). Ha publicado un libro así como múltiples artículos en revistas internacionales como Journal of Philosophy of Education, Cambridge Journal of Education, Educational Action Research, Studies in Philosophy and Education, y Revista Iberoamericana de Educación

***Alberto Martínez Boom***

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación – UNED España. Docente del Doctorado en Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle y la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas de Colombia. Ha escrito importantes textos relacionados con la práctica Pedagógica como Memorias de la escuela pública. Magisterio, 2011, expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821, Magisterio, 2011, Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. Magisterio, 2009, de la escuela expansiva a la escuela competitiva y dos modos de modernización en América Latina. Magisterio, (2004). Así mismo ha sido coautor de varios libros y autor de artículos publicados en importantes revistas internacionales y nacionales de alto impacto.

***Jesús Ernesto Urbina Cárdenas***

Se desempeña como Vicerrector Académico en la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta, Colombia). Es Licenciado en Filosofía y letras; Postgrado en Docencia Universitaria; postgrado en Enseñanza del Español y la Literatura; Magíster en Pedagogía; Doctor en Ciencias sociales niñez y juventud.

Actualmente orienta la Cátedra de Filosofía de la Comunicación en el Programa Académico de Comunicación Social (UFPS); y orienta el seminario de Introducción a la Investigación cualitativa en la Maestría en Práctica Pedagógica de la UFPS. Director del Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz de la UFPS. Entre sus publicaciones encontramos: Maestro Crítico: Introducción a la filosofía de la educación (2002); Comunicación y Orientación (2004); Módulo de Investigación en educación (2003). Se desempeñó como columnista del Diario La Opinión, periódico de mayor circulación en el Departamento Norte de Santander (Colombia).

***Francisco Jiménez Bautista***

Es profesor Titular y Secretario del Departamento de Antropología Social e Investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España). Doctor en Humanidades por la Universidad de Almería, España; Diplomado en Ciencias Humanas, Licenciado en Filosofía y Letras (sección Geografía e Historia) por la Universidad de Granada.

Entres sus múltiples artículos y libros destacan: *Juventud y Racismo* (1997); *Las gentes del área metropolitana de Granada. Relaciones, percepciones y conflictos* (2004); *Las migraciones de retorno en Andalucía* (2005); *Hablemos de paz* (2007); *Saber pacífico: la paz neutra* (2009), y *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz* (2011).

### ***Miguel Ángel Maldonado García***

Es consultor en el área de educación, especialmente en los temas de competencia, evaluación y diseños pedagógicos; director del grupo de investigación “Avancemos en investigación pedagógica”. Doctor en Educación, convenio interinstitucional Universidades Pedagógica Nacional, Valle y Distrital. Magister en Educación de la Universidad Pontificia Javeriana; Especializado en diseño curricular y en educación para el trabajo, modelo de competencias laborales, en el país Vasco, (España); Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con Especialización en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica.

Se desempeñó como director de Investigación de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá) y como Vicerrector Académico de la Fundación Universitaria Los Libertadores (Bogotá). Consultor nacional e internacional en proyectos educativos en México, Venezuela, Panamá y Nicaragua. Formador de Docentes en Universidades colombianas como Javeriana, América, Politécnico Grancolombiano.

Entre sus principales libros se pueden mencionar: *Currículo con enfoque de competencias*, (2010); *Pedagogías críticas. Europa, América Latina y Norteamérica* (2008); *Competencias, método y genealogía. Didáctica del trabajo* (2006); *Compendio de investigaciones*, Universidad de San Buenaventura, Bogotá, D.C. (2005-2007, Compilador); *Caracterización del sistema de investigación bonaventuriano* (2005); *Las competencias una opción de vida. Metodología para diseño curricular* (2002); *Ligera genealogía sobre la educación y articulación con la formación para el trabajo* (1999).

### ***Álvaro Andrés Hamburger Fernández***

Es profesor-investigador de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). Editor de la revista *Gestión & Sociedad*. Magíster en Filosofía, Especialista en



Pedagogía y Docencia Universitaria, Licenciado en Teología, Diplomado en Ética y Proyecto Empresarial y Diplomado en Multimedia Educativo. Ha centrado su actividad docente e investigativa en dos campos: el de la ética y la responsabilidad social empresarial, y el de la lectura y la escritura en la educación superior. Como resultado de ello, ha publicado los siguientes libros: Humanización de la empresa, hacia una ética aplicada en las organizaciones (2008), Ética de la empresa, el desafío de la nueva cultura empresarial (2004), La cultura ética en la empresa, lineamientos para diseñarla e implementarla (2006), Los valores corporativos en la empresa, cómo suscitarlos, difundirlos y vivenciarlos. (2008), y Escribir para objetivar el saber. Cómo producir libros, artículos, textos y reseñas (2010).

En 2006 ganó el Premio Colombia a la Cultura empresarial. Pertenece a la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees).

### ***Alejandro Torres Gutiérrez***

Actualmente se desempeña como profesional especializado en formación y evaluación docente en la Fundación Universitaria INPAHU (Bogotá, Colombia). Licenciado en Docencia del Diseño y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Ha sido docente universitario del departamento de tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional en el componente de pedagogía y didáctica de la tecnología.

Ha sido asesor y coordinador pedagógico en proyectos educativos con la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá; como también docente de educación básica en colegios privados y oficiales. Pertenece al grupo de investigación EPISTEME del departamento de tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional.

### ***Jaime Alejandro Rodríguez***

Es actualmente Profesor Titular del Departamento de Literatura de la Universidad Javeriana y docente del Doctorado en ciencias sociales y humanas (Bogotá, Colombia). Es Ingeniero Químico de la Universidad Nacional (Bogotá, Colombia), Magister en literatura de la Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia) y Doctor en Filología de la UNED (España). Fue Decano Académico de la Facultad de Ciencias Sociales y Director del Centro de Educación Asistida por nuevas tecnologías.

Ganador del premio internacional de literatura digital Microsoft/UCM de España (2008) por su obra: *Golpe de Gracia*, incluida también en la segunda colección (2010) de la Electronic Literature Organization. Recientemente fue galardonado con el Permio Bienal al Investigador javeriano en el área de ciencias sociales y humanas.

Es Autor de una obra narrativa y ensayística extensa, se ha destacado también en el campo de la cibercultura, uno de sus intereses académicos al lado de la narratología y de la educación virtual. Algunos de sus libros: *Narratopedia. Reflexiones sobre narrativa digital, creación colectiva y cibercultura* (2011); *El relato Digital. Hacia un nuevo arte narrativo* (2006); *Trece motivos para hablar de cibercultura* (2004). Artículos recientes: *Deseos, derrames y cacofonías de la creación literaria en tiempos de cibercultura* (2011); *¿Cibercultura o morir?: La narrativa en los tiempos de la cibercultura* (2009); *Sueños digitales de un escritor: la convergencia digital al servicio del ejercicio literario* (2009); *Mas Allá Del hipertexto. Los retos educativos de la cibercultura* (2008); *El mundo virtual como dispositivo para la creación artística* (2008).

### ***Juan Carlos Amador Baquiro***

Es docente-investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la facultad de Ciencias y Educación (Bogotá, Colombia). Doctor en Educación (DIE- Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital, Universidad del Valle). Magister en Educación (Universidad Externado de Colombia). Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad Distrital)

Sus campos de investigación son: infancia, jóvenes, comunicación-educación, educación ciudadana y ciencias sociales. Es Integrante del grupo Jóvenes, culturas y poderes (U. Distrital, Universidad de Manizales, CLACSO).

### ***Luis Enrique Quiroga Sichacá***

Es docente investigador del CIEP (Centro de Investigación en Educación y Pedagogía) y Coordinador del Área de Humanidades en el DFL (Departamento de Formación Lasallista) de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). Doctorando en ciencias sociales y humanas Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Docencia Universidad de La Salle, Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (Organización de Estados Iberoamericanos - Centro de Altos

Estudios Universitarios e Instituto de Formación Docente de Virtual Educa), Licenciado en Filosofía Universidad de San Buenaventura.

Se ha desempeñado como asesor y consultor en Pedagogía y ambientes virtuales de aprendizaje, desarrollo de hipermedia educativa, al igual que en la formación de docentes universitarios. Sus intereses investigativos los orienta al estudio de la emergencia de conocimiento, los procesos de interacción en las redes sociales, la conformación de comunidades de práctica y otros fenómenos derivados de la cibercultura. Entre sus escritos y publicaciones más recientes se pueden mencionar: Posibilidades y límites de las TIC para la docencia (2011), Reconfiguraciones de la Universidad en la cibercultura: la posibilidad de “otros” procesos socioeducativos (2011), Participación Política en la Red: Implicaciones y alcances políticos que tiene la sociedad de la información (2011), Apuntes sobre formación docente para el uso de las TIC como mediación pedagógica (2010).

### ***Luz Adriana Albornoz Rodríguez***

Es docente de Ciencias Sociales y Lengua Castellana de básica primaria, editora del periódico escolar “Davincino” en el colegio italiano Istituzione Leonardo Da Vinci (Bogotá, Colombia). Magister en Desarrollo Educativo y Social (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad Pedagógica Nacional), Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (Organización de Estados Iberoamericanos - Centro de Altos Estudios Universitarios e Instituto de Formación Docente de Virtual Educa), Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

Ha desarrollado investigaciones sobre formación ciudadana y didáctica de las ciencias sociales, con conocimiento y experiencia en los procesos de educación formal integrando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ha sido tallerista invitada en diferentes eventos académicos de formación para docentes, gestores comunitarios y semilleros de investigación. Algunas de sus publicaciones destacadas son: Los múltiples lugares: una mirada reflexiva sobre la educación (2010), La experiencia investigativa: un camino de fracasos, aciertos y construcciones (2007), Una Experiencia de Formación Ciudadana (2005), En Bogotá el Ciudadano soy Yo (2004).

***Fabiola Cabra Torres***

Es profesora del Departamento de formación de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Profesora de la Maestría en educación y del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, programa en el cual coordina desde el 2011 el eje Sociedad de la información, comunicación y procesos socio-educativos. Doctora en Innovación educativa por la Universidad de Deusto (Bilbao, España).

Las áreas en las que ha centrado su interés investigativo son: la evaluación en la educación superior, el aprendizaje en la sociedad de la información y los métodos cualitativos en investigación social.

Algunas de sus publicaciones son: La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador (2007); La evaluación como práctica educativa: Pensando en el evaluador como educador (2007); La calidad del sistema de evaluación de estudiantes: un análisis desde estándares profesionales (2008); Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los ‘nativos digitales’: una revisión (coautoría, 2009) El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación (2010); Internet y pánico moral: revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios (coautoría, 2011).

***Mauricio Langon Cuñarro***

Es profesor de Filosofía, IPA, Instituto de Profesores (Artigas, Uruguay); investigador en Didáctica de Filosofía (enseñanza de la argumentación), del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay.

Ha sido galardonado con el premio Nacional “Morosoli” en Filosofía (2005) y el Premio al Pensamiento Crítico de la Asociación Filosófica del Uruguay (2010).

Se ha desempeñado como profesor en la Universidad de la República (grado y posgrado), el IPES (posgrado), el IPA (grado) y en diversas Universidades privadas en Uruguay y Argentina. También se ha desempeñado como profesor en Educación Secundaria e Inspector Nacional (Uruguay) de Filosofía en ES. Ha sido presidente de la Asociación Filosófica del Uruguay.

Actualmente dirige el Boletín de Filosofía de la Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino y Americano (FEPAI, Buenos Aires); integrante de grupos y redes de investigación como GERM (Paris), Pekea (Rennes), RVP (Washington), Lisboa (Portugal) y el Grupo de Reflexión en Educación de Uruguay, entre otros. Cuenta con numerosas publicaciones relacionadas con el pensamiento latinoamericano, la filosofía de la educación y la didáctica de la filosofía.

### ***Jorge Eliécer Martínez Posada***

Se desempeña como director del CIEP (Centro de investigación en Educación y Pedagogía) de la Universidad de la Salle y como profesor-investigador del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle (Bogotá-Colombia). Doctor en Filosofía programa Historia de la Subjetividad. U. Barcelona Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. CINDE-UM, Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Filosofía U. Barcelona Magíster en Desarrollo Educativo y Social CINDE- UPN. Licenciado en Filosofía USB, Postdoctorado en Ciencias Sociales CINDE- CLACSO. Miembro del grupo Intersubjetividad en la educación superior y del Grupo internacional CLACSO: juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina, Miembro de la red internacional de investigadores en Subjetividades Políticas.

Autor de diversos artículos en revistas especializadas tanto nacionales como internacionales. Autor de varios libros como: La universidad Productora de productores entre Biopolítica y Subjetividad (2011), ¿Que hay más allá de la Juventud? Una lectura desde las políticas del acontecimiento (2009). Editor y compilador de la colección Cátedra Lasallista. invitado como docente y conferencista en las universidades de Barcelona- España, La universidad de Córdoba - Argentina, La universidad católica Silva Henríquez – Chile y a los doctorados de Ciencias de la Educación Rude- Colombia, el doctorado en Ciencias sociales y Humanas de la universidad Javeriana. Y al doctorado de Ciencias sociales Niñez y Juventud CINDE.

### ***Pablo Alexander Muñoz García***

Licenciado en Filosofía y Magister en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander, Docente investigador del Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz (GIESPPAZ) de la UFPS y Docente

catedrático de la UFPS. Actualmente se desempeña como investigador del Fondo de Investigaciones de la UFPS (FINU) y director de Departamento de formación docente de la Universidad Simón Bolívar (Cúcuta)

***Audin Aloiso Gamboa Suárez***

Licenciado en Música de la Universidad Industrial de Santander, Magister en Pedagogía de la misma institución, Doctorando en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Públicas de Colombia (RUDECOLOMBIA) CADE – Universidad de Cartagena. Actualmente es profesor de tiempo completo de la Universidad Francisco de Paula Santander donde desempeña actividades de dirección de la Maestría en Práctica Pedagógica, investigador del Fondo de Investigación (FINU), codirector del grupo de investigación en estudios sociales y pedagogía para la paz (GIESPPAZ), docente y tutor del programa de Maestría en Práctica Pedagógica. Así mismo, se ha desempeñado como profesor invitado de la Especialización en Práctica Pedagógica, la Especialización en Orientación Vocacional de la Universidad Francisco de Paula Santander y de la Especialización en Docencia Universitaria de la UFPSO. Ha sido profesor internacional invitado del Departamento de Antropología de la Universidad de Granada (España).



