

# boletín redipe

**Vol 3 No. 9**

SEPTIEMBRE DE 2014 ISSN 2256 - 1536

**ESCENARIOS  
PARA LA  
FORMACIÓN**



# Comité Editorial

Boletín Virtual REDIPE Vol 3 No. 9  
Septiembre de 2014 - ISSN 2256-1536  
boredipe@rediberoamericanadepedagogia.com

Julio César Arboleda  
Director Revista Redipe

Rodrigo Ruay Garcés  
Pedagogo Chileno

Bruno D'Amore y Martha I. Fandiño Pinilla,  
Dipartimento di Matematica - Università di Bologna

Pedro Ortega Ruiz, Ph D, Universidad de Murcia,  
autor de la Pedagogía de la Alteridad.

Aileen Dever, Quinnipiac University, Handem -  
CT – AATSP

Karina Rodríguez , Universidad La Salle de México

Carlos Arboleda A , Southern Connecticut State  
University - coordinador del área de Lenguaje, literatura y  
cultura de Redipe

Pedro Horrutiner Silva , Ministerio de Educación  
Superior de Cuba

Sergio Tobón Tobón, Director Instituto Cife,  
perspectiva socioformativa

Susana Gonçalves , Directora (CInEP) Ensino  
Superior Coimbra Portugal

Mario Germán Gil , Líder Grupo Humanidades y  
Universidad, USC

Miguel de Zubiría Samper, Director Fundación  
Intern. Alberto Merani

José Manuel Touriñán, Pedagogo español,  
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. Prudencio Rodríguez Díaz,  
Universidad Autónoma de Baja California, México

Giovanni M. Iafrancesco V., Director Coripet,  
Pedagogía Transformadora

Mireya Cisneros, Universidad Tecnológica de  
Pereira – Colombia

Wilson Acosta Valdeleón,  
investigador del doctorado en Educación de la Universidad de La Salle.

Germán Piloneta , Proyecto CISNE, Universidad Javeriana

J. Simón Sánchez Hernández,  
pedagogo Universidad Pedagógica Nacional de México

María de los Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia (España)

Alexander Ortiz Ocaña, Cuba- Umag; investigador doctorado Rude Colombia

Ricardo Navas Ruiz, Universidad de Massachusetts

Maria de Los Ángeles Hernández Prados,  
Investigadora Universidad de Murcia. Comité Calidad Redipe

Julián De Zubiría Samper, Director Instituto Merani,  
Pedagogía Dialogante

Nelson Largo, Diseño y diagramación

# Contenido

- 1** **Editorial: Recomendaciones didácticas para formar nuevos investigadores.**  
José Luis Ramos Ramírez. Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), México. Pag: 7-13
- 2** **Reseña: Escenarios para la formación.** Julio César Arboleda. Director Redipe. Pag: 14-16
- 3** **El Océano de la Pedagogía de la alteridad: del Margen a las Profundidades**  
Edith Mark de Castillo (UC)- Rosa del Valle Rondón de Gómez (UC) - Omaira Ramírez (UC) - Carmen Elena Salazar (CULTCA) - Marla Bolívar de Muños (UC) y. María Elena Pérez (UC). Pag: 17-25
- 4** **La necesidad del pensamiento complejo en la construcción del mundo pedagógico**  
Pedro Chagoyán García, Maribel Brito Lara y Enrique Herrera Rendón. Escuela Normal Superior de Guanajuato, Guanajuato México. Pag: 26-33
- 5** **El desarrollo del pensamiento crítico en ambientes virtuales.** Rolando Fabián Junco. UAN Tunja. Pag: 34-41
- 6** **Mediaciones simbólicas y mercado de las tics: las subjetividades de las redes sociales: el chat en la cadena de valor**  
Luz Marilyn Ortiz Sánchez. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pag: 42-46
- 7** **La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de las escuelas primarias**  
Iris Esther Rodríguez Zaldívar y Ramón Gamboa Aguirre. Universidad de Ciencias Pedagógicas de Las Tunas, Cuba. Pag: 47-52
- 8** **El pensamiento de maestros y estudiantes: una mirada desde la evaluación en el área de filosofía. Una mirada desde el aula de clase.** Alfonso Acuña Medina. Institución Educativa Numero Dos, de Maicao, La Guajira. Pag: 53-60
- 10** **Infancia y adolescencia sin cuidado parental: una historia en construcción**  
Sandra Yolima Pineda Moreno. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –Escuela de Psicología. Pag: 61-71
- 11** **Interacción maestro-alumno bajo nuevos esquemas didácticos en la clase presencial**  
Yanneth Parra Martínez y Hernando Amado Baena. Universidad de La Salle, Colombia. Pag: 72-77
- 12** **La formación técnica profesional en el área contable**  
Cecilia Garzón Daza. Fundación San Mateo, Colombia. Pag: 78-86
- 13** **Qué tienen que decir las artes en la educación inclusiva**  
César Augusto Cepeda. Universidad Los Libertadores. Pag: 87-91

## RESEÑA DE LIBROS

*Tomo XVII Colección Iberoamericana de Pedagogía.* Editorial Redipe, julio, 2014

*Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica.* José Manuel Touriñán López, Editorial Redipe, octubre 2014

*El docente como estratega.* Carles Monereo Font, Editorial Redipe, mayo 2014.

*Educación en la alteridad.* Pedro ortega Ruiz y otros. Tomo I Colección Pedagogía de la alteridad (Redipe- Editum, Universidad de Murcia, abril 2014).

*El acto de Educar.* Tomo XIV, Colección Iberoamericana de Pedagogía, Editorial Redipe, mayo 2014.

*De cómo la formación por competencias desarrolla pensamiento crítico en la educación médica. El caso del pregrado de medicina de la universidad de Antioquia.*

Leonor A. Galindo Cárdenas - María Elena Arango Rave, Universidad de Antioquia. Editorial Redipe, 2014

*Desde una evaluación de contenidos, a una evaluación de competencias.* Rodrigo Ruay Garcés, Universidad Católica de Maule, Chile, Editorial Redipe, 2013.

*Evaluación del currículo del Programa de Medicina de la Universidad de Antioquia: Aproximación a un modelo de evaluación. Resultados de investigación*

Grupo de investigación EDUSALUD, Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. Editorial Redipe, 2014

*Saberes, poderes y subjetividades en el mundo escolar.* Mario Germán Gil, Universidad Santiago de Cali, Ed. Redipe. 2014

*Competencias pedagógicas: conceptos y estrategias para desarrollar y evaluar la praxis formativa.* Julio César Arboleda, editorial Redipe, 2011

*Gerencia de la organización. Desde la Óptica de la Incertidumbre.* Laura Teresa Tuta Ramirez - Akever Karina Santafé Rojas, Universidad de Pamplona- Ed Redipe, 2014.

*Ambientes educativos dinamizadores de energía creativa e innovadora.* Graciela Forero de López - Remberto De la Hoz Reyes, Universidad del Atlántico - Editorial redipe (2014)

*Una visión psicosocial y ecoformadora de la educación en ingeniería. Artes y educación. Elementos de Pedagogía mesoaxiológica.*

José Manuel Touriñán L. Universidad Santiago de Compostella, España.

## EVENTOS REDIPE

*Simposio Internacional de Educación, Pedagogía e investigación educativa y Pedagógica.*

Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali- México, 5-7 de noviembre de 2014.



## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

### Política editorial

Revista Boletín Virtual Redipe es un órgano de divulgación de la Red Iberoamericana de Pedagogía. Es de circulación mensual, especializado, electrónico e internacional, en el cual se publican artículos de investigación y de reflexión en las diferentes áreas y campos de la educación y la pedagogía. Los artículos serán manipulados en forma electrónica, siendo revisados por el comité científico, y por evaluadores anónimos, y publicados en los formatos HTML y PDF. La recepción de un trabajo no implica la aceptación ni publicación del mismo, ni el compromiso por parte de la revista con respecto a su fecha de aparición. Una vez recibida la aceptación los autores pueden aplicar para revisión del artículo por parte del Comité Editorial de alguna de las Colecciones de libro impresas con las que cuenta Redipe; Colección Iberoamericana de Pedagogía y Colección Iberoamericana de Educación.

**Primero:** Los derechos de propiedad intelectual no son obligatoriamente traspasados por el autor a la revista Boletín Redipe Virtual, una vez aceptado un artículo para su publicación.

**Segundo:** Toda solicitud de uso o reproducción con fines comerciales, debe dirigirse al Editor de la revista. Asimismo, toda reproducción autorizada, en cualquier medio, debe citar en forma completa el artículo y la revista. Se entiende por reproducción cuando se duplica en un medio digital o físico, más de tres veces un mismo artículo por parte de un mismo interesado. También se entiende como reproducción cuando se

incluyen datos publicados por Boletín Virtual Redipe en una segunda publicación.

**Tercero:** Se autoriza la impresión de artículos y fotocopias para uso personal. También, se promueve el uso de la revista para fines educativos. Particularmente:

- Toda institución puede crear enlaces a artículos específicos que se encuentren en el servidor de la revista a fin de conformar paquetes de cursos, seminarios o como material de instrucción, pero no pueden colocar la versión digital y/o partes de ella en sus servidores de acceso público sin autorización del Editor.

- Las instituciones de educación superior sin fines de lucro, pueden realizar fotocopias de impresiones de artículos para docencia. En este caso, sólo deben asegurarse de informar al Editor el nombre del curso en el cual será utilizado, que la reproducción sea íntegra con la nota de propiedad intelectual y que si existe un cobro éste sea sólo por el costo de reproducción. No se puede colocar la versión digital y/o partes de ella en sus servidores de acceso público sin autorización del Editor.

**Cuarto:** El autor puede colocar una copia de la versión definitiva en su servidor aunque se recomienda que mantenga un enlace al servidor de la revista donde está el artículo original e incluir esta nota sobre políticas de uso.

**Quinto:** Las violaciones de propiedad intelectual recaen sobre quien la realizó. No es responsable de violaciones la empresa o institución que da acceso a los contenidos, ya sea porque actúa sólo como transmisora de información (por ejemplo, proveedores de acceso a Internet) o porque ofrece servicios públicos de servidores.

## **Revisión**

Los artículos son enviados a evaluación omitiendo el nombre de los autores y sus filiaciones. Son examinados por dos evaluadores anónimos, de acuerdo a una pauta de valoración que se les envía. Los evaluadores son seleccionados por el Editor.

Forma y preparación de manuscritos

## **FORMATO DE LOS TRABAJOS**

Los artículos pueden ser escritos en idioma español, inglés o portugués. En letra arial 12, Word, interlineado 1.5. Su extensión mínima es de 6 páginas y máxima de 40. Deben llevar: título, autor, resumen, palabras, desarrollo (incluida introducción), síntesis o conclusiones, referencias (y anexos, si aplicare).

Para el envío de tablas, figuras y fotografías, ver instrucciones específicas más abajo.

## **PÁGINA DE TÍTULO**

Debe contener los siguientes datos obligatorios: Título del artículo. Nombre y apellido del autor(es). Dirección electrónica, teléfono y nombre de Institución, localidad y país.

## **RESUMEN**

En un párrafo se debe incluir ideas relevantes del texto; sin notas a pie de página.

### **PALABRAS CLAVE**

Incluir una lista de palabras claves. Usar un mínimo de 3 y un máximo 6.

## **REFERENCIAS**

Las Referencias deben ser citadas en el texto mencionando el apellido del autor y el año entre paréntesis. En el caso de dos autores, ambos apellidos deben mencionarse. Para tres o más autores, se menciona solo el apellido del primer autor más et al. Tener en cuenta alguna de las normatividades autorizadas en el mundo de las revistas académicas.

## **TABLAS**

Las Tablas deben llevar numeración arábica y

con títulos sobre ellas; las notas a pie de página deben aparecer debajo del cuerpo completo de la tabla. Todas las tablas deben estar citadas en el texto por su número. Las tablas no deben contener datos que estén duplicadas en el texto. Las tablas deben ser enviadas en Microsoft Word o Word Perfect.

## **FIGURAS**

Las figuras deberían estar expresados en numeración arábica y con un breve título descriptivo. La figuras deben ser enviadas en Microsoft Word o Word Perfect y no contener vínculos al documento principal o a otros archivos.

## **FOTOGRAFÍA**

Envío digitalizado. Se sugiere en formato TIFF, con un mínimo de 300 dpi. de definición. También se aceptan fotografías o imágenes digitales en formatos GIF y JPG. Se solicita especial cuidado en mantener un máximo de definición en las fotografías a incluir.

## **ENVÍOS**

Todos los artículos deben ser enviados como "attachment" a la dirección de correo electrónico [boredipe@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:boredipe@rediberoamericanadepedagogia.com), [editorial@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:editorial@rediberoamericanadepedagogia.com)

**1 SIMPOSIO INTERNACIONAL**

**de EDUCACIÓN,  
PEDAGOGÍA e**

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Universidad Autónoma  
de Baja California UABC,  
Mexicali**

**5 - 6 - 7  
de NOVIEMBRE  
de 2014**

INVITAN:



SEPTIEMBRE DE 2014

EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 3 Volumen 9

# Recomendaciones didácticas para formar nuevos investigadores

**José Luis Ramos Ramírez**

[xozeluir@gmail.com](mailto:xozeluir@gmail.com)

Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)

México, D.F.

## Resumen

En el presente ensayo voy a exponer lo relativo a ciertos problemas que ocurren al momento de intentar formar nuevos investigadores. Además, incluyo una propuesta didáctica para irlos solventando. Primero, indicaré parte de la problemática, cuando los jóvenes universitarios empiezan a aprender a investigar, en el momento de diseñar sus proyectos de investigación con la pretensión de arribar a sus tesis de grado. Más adelante, me concentraré en la falta de correspondencia lógica entre el problema de investigación formulado y la hipótesis de trabajo. Para entender esta cuestión propongo la idea de que existen determinadas representaciones sociales que ocupan el espacio intermedio entre el problema y la hipótesis, se forma una triada que debe ser atendida pedagógicamente. Para lo cual ofrezco una idea didáctica que permita atender a la dificultad señalada y que es recurrente entre los nuevos investigadores que están formándose.

Palabras clave: Formación universitaria, investigación y representaciones sociales.

## Presentación

En el presente ensayo voy a exponer una reflexión sobre ciertos problemas que ocurren en la tarea de formar nuevos investigadores, acompañada de una propuesta de algunas actividades didácticas para irlos solventando.

Reflexión armada desde mi doble condición laboral,

como docente e investigador. Primero, indicaré parte de la problemática, específicamente cuando los/as jóvenes en formación empiezan a aprender a investigar, en el momento de diseñar sus proyectos de investigación, con la pretensión de arribar a sus tesis de grado. Hay un aspecto en el que me concentraré, lo relativo a la falta de correspondencia lógica entre el problema de investigación formulada y la hipótesis de trabajo. Por último, me interesa proponer una manera de entender esta cuestión, seguida de una idea didáctica para atender a este problema recurrente.

## Formación de nuevos investigadores

Cuando se habla de formar nuevos profesionales -en cualquier rama del conocimiento-, por lo regular sólo imaginamos lo que acontece en el nivel universitario, que si bien ahí ocurre una buena parte de la formación, no es el único momento.

Para apreciar y lograr un desarrollo formativo más completo considero cuatro etapas de formación: 1) una fase pre-universitaria, 2) la propiamente universitaria, 3) una profesional inmediata y 4) la profesional con experiencia.

En el primer periodo remito a la escolaridad que el sujeto experimentó antes de ingresar a la universidad, que otorga a los individuos una cultura escolar. La cual incluye una idea de la investigación; incluso, es probable que el estudiante haya realizado algunos ejercicios propios de esa actividad. Referencias que configuran un antecedente importante para cuando ingrese a la universidad y empiece a recibir la formación especializada para aprender el oficio de investigador.

La siguiente fase –la universitaria- es la más destacada, incluso llega a considerarse como la única en la formación del investigador. Para cubrir este aspecto, la mayoría de las instituciones de educación superior incluyen en sus planes de estudio un número determinado de cursos, talleres y seminarios sobre métodos, metodología o técnicas de investigación para atender al alumnado. Además, les solicitan que elaboren un trabajo de investigación como requisito para alcanzar el grado.

No obstante, es frecuente escuchar quejas de los egresados como de los empleadores, acerca de la distancia entre la formación académica recibida y las necesidades profesionales. Consideran que los egresados no cuentan con la preparación suficiente para encarar las demandas sociales de los nichos laborales. Una carencia corresponde a la actividad investigativa. En algunos casos, estas limitantes son sufragadas por las empresas o instituciones a través de una capacitación propia; en otras situaciones, los egresados van aprendiendo con la práctica junto a los profesionales más experimentados. Este aprendizaje y formación corresponde a la tercera etapa, que ocurre –aproximadamente- en los dos primeros años de labor profesional.

Por último, el cuarto momento remite a la formación profesional que se logra con la experiencia. Luego de una práctica continua, el investigador puede identificarse como un conocedor de su oficio.

### Modalidades en la formación universitaria

A partir de lo señalado cabe reconocer como un profesional de la investigación a quien haya cubierto cada una de las cuatro fases indicadas; pero, al mismo tiempo, importa destacar la segunda etapa como el momento en que se ofrece el mayor número de aspectos para que el novel investigador pueda aprender y desarrollar la tarea de investigar.

Etapa en la que se aplican algunas modalidades didácticas recurrentes: cursos, talleres y seminarios sobre metodología, métodos y técnicas de investigación. Es en este ámbito pedagógico donde ocurren tres situaciones problemáticas. La primera corresponde a la ausencia de ofrecer un panorama integral del proceso y estructura de investigación, los elementos o momentos del proceso son atendidos de manera aislada, especialmente la liga entre teoría y metodología. Los docentes concentran su atención en las técnicas e instrumentos para el trabajo de campo, dejando fuera lo necesario para la tarea de organizar y analizar la información.

Desconexión que impide a los estudiantes visualizar a la investigación como un proceso integral, compuesto por diferentes aspectos y etapas en íntima relación. Razón por la cual,

las preguntas de ellos están –casi siempre- encaminadas a tratar de entender el sentido, la lógica de operar de una determinada manera, sobre cada tarea investigativa. Por lo tanto, cuando el profesor les resuelve o atiende una duda, los alumnos no alcanzan a comprender el porqué de la respuesta ofrecida y sólo se conforman con seguir la recomendación, pero sin llegar a entender el sentido de tal acto. No cuentan con el horizonte general del proceso de investigación que les permita comprender cada labor específica de investigación.

Una limitante más atañe a la ausencia de actividades prácticas que acompañen la formación expositiva. Es una queja constante de los estudiantes, de trabajar sólo a nivel teórico y sin acompañarse del nivel práctico. Si bien existen docentes que muestran ejemplos de un cuestionario o cédula, los aprendices desconocen la lógica que encierra dicho instrumento, no saben cómo y por qué están incluidas determinadas preguntas, ignoran las razones (teóricas, conceptuales y metodológicas) que orientaron su diseño, debido a la falta de integración, referida anteriormente. Está ausente el problema de estudio, los conceptos, la teoría, que hay detrás de un cuestionario.

Otro problema ligado al anterior, concierne a la ejercitación de cada actividad investigativa. Si bien, hay profesores que ligan la teoría con la práctica, no atienden a la ejercitación de una actividad, creen suficiente que los estudiantes practiquen en una sola ocasión para aprender las tareas del oficio, sin considerar que es fundamental la ejercitación para lograr un manejo eficiente de la faena respectiva. Pensemos en los artistas o deportistas, a manera de ejemplo, las horas que dedican a la ejercitación de algún movimiento, trazo, etc., hasta lograr expresar adecuadamente el acorde, sonido, volumen, etc.

### Formador de investigadores

Un asunto no siempre considerado remite a la experiencia en investigación del formador (el docente). Existen dos tipos de profesores: a) sin experiencia y b) los que sí la tienen. Para el primer caso, los docentes juegan el rol de “traductores” –y no siempre óptimos- con respecto al contenido de los textos leídos y revisados durante el curso, se ven limitados y obligados a realizar un análisis crítico y creativo de esas lecturas, tratando de ser un buen apoyo para los/as estudiantes. Situación que deriva de titular a egresados universitarios sin que elaboren tesis. De aplicar otros criterios, como promedio alto, un curso especial, etc., evitando con ello el promover la investigación.

Para el segundo caso, lo subdivido en dos modalidades, los que sólo cuentan con la experiencia de haber realizado la tesis de grado y aquellos que siguen actualizándose, investigando de manera frecuente. Podemos imaginar cómo los



primeros están continuamente recurriendo, en la labor docente, a su única experiencia para tratar de responder al conjunto de dudas expresadas por los aprendices. En cambio, los profesores que son investigadores actualizados, tienen la experiencia y sensibilidad apropiadas para entender y comprender mejor las dudas de sus alumnos, ofreciéndoles respuestas más oportunas.

### Perfil del nuevo investigador

Antes de pasar al asunto central del presente ensayo, me interesa señalar un punto más: el perfil profesional del investigador, cuáles son las habilidades, conocimientos y actitudes que debe mostrar para ser considerado como un profesional de la investigación. Son escasas las ocasiones en que las anuncian, y cuando lo hacen, sólo destacan algunas competencias, por ejemplo la capacidad de abstracción, la lógica y creatividad científica. Si bien representa un avance, la limitante es que sólo se mencionan y pocas veces los docentes las trabajan con sus estudiantes, para que efectivamente las desarrollen. Escuchamos con frecuencia a los profesores que solicitan a sus alumnos sean lógicos y creativos, pero no les brindan los recursos adecuados para lograrlo.

Petición frecuente en cada etapa del proceso de investigación. Pero, ahora me interesa concentrarme en la dificultad que representa la falta de correspondencia lógica entre el problema de investigación y la hipótesis de trabajo, donde se pregunta una cosa y se responde otra.

### Distancia entre el problema y su hipótesis

Convengo en resaltar este escollo, porque al parecer no significa un problema para ciertos docentes que se muestran demasiado laxos. Al revisar múltiples proyectos –incluso, tesis ya sustentadas– descubro una ausencia frecuente de conexión lógica entre el problema planteado y la hipótesis que lo acompaña. El investigador en formación concibe una pregunta pero la respuesta que propone no es pertinente a esa pregunta, más bien atiende a otra cuestión. Disparidad que confirma el bajo interés de sus maestros (los responsables de su formación) porque nunca atendieron seria y profesionalmente a esa inoperancia. Y por sí no fuera suficiente, también existen varios casos donde no se indica expresamente un problema de investigación, el tesisista formula directamente una hipótesis; es decir, aprueban una respuesta para un problema ausente, nunca anotado de manera explícita.

Ausencia que revela la gravedad del asunto, pues refleja un mínimo interés en formar adecuadamente a nuevos investigadores, muestra un amplio descuido por la condición epistémica y metodológica de la investigación. Uno puede suponer

que expresa la labor docente propia de los profesores sin experiencia en la investigación; sin embargo, también ocurre con los investigadores que no le dedican el tiempo suficiente a sus alumnos, para guiarlos en este proceso de aprendizaje.

Ahora bien, para el caso de profesores que sí cumplen con los requisitos señalados (experiencia en labores investigativas, brindar atención y tiempo suficiente a sus alumnos/as) también señalan la persistencia de esta problemática, lo cual nos invita a buscar algunas soluciones. Una salida alterna es asumir el rol de investigador, plantearse el problema como algo por indagar, para encontrar ciertas razones que expliquen su existencia e imaginar maneras de solventarlo.

### Las representaciones sociales del problema

Al reconocer la disparidad entre pregunta y respuesta, ofrezco como hipótesis de trabajo: que existe algo que está interfiriendo entre ellas. Lo que implica que no sólo es un asunto derivado por la ausencia de cierta lógica, sino más bien, porque hay una entidad extraña. De esta forma, propongo que el modelo pregunta-respuesta debe ser sustituido por un segundo esquema: pregunta-barrera-respuesta. Hipótesis que nos obliga a descubrir en qué consiste y cómo opera esta “barrera” en el microproceso lógico de responder a una pregunta establecida.

Para afinar la propuesta, recurro a la teoría de las representaciones sociales (RS), estableciendo que ellas se interponen entre el problema de investigación y la hipótesis de trabajo, en los proyectos que diseñan los estudiantes.

Algunos antecedentes para considerar a esta idea como una buena opción, son los siguientes. La primera consideración refiere a lo que varios autores indican en el terreno de la investigación en Ciencias Sociales, destacar que un sujeto social indaga sobre otros sujetos sociales; por lo tanto, la subjetividad se convierte en un componente fundamental en esta acción social, contrario a las recomendaciones de hace algunas décadas, ser objetivo para lograr un buen desempeño investigativo. Entendida la subjetividad como la condición social del propio investigador; es decir, contiene las mismas características sociales que su objeto de estudio. Entonces, más que evitar su presencia hay que reconocerla como una condición nodal en la experiencia investigativa. En tanto acción social contiene los mismos elementos que cualquier interacción social.

Naturaleza social que es apreciada como contexto sociohistórico donde ocurre la experiencia investigativa. Ahora, propongo avanzar en su reconocimiento, en el proceso mismo de la investigación; es decir, será necesario revisar, en cada fase, cómo opera esta propiedad. Así, para este ensayo sólo me inte-

resa advertirla en el momento en que se formula la hipótesis de trabajo, con respecto al problema de investigación.

El carácter social del investigador no sólo alude a la estatus social que ocupa, también incluye la cultura específica de cada una de sus colectividades de pertenencia. Una particularidad cultural es la ciencia, pero no es la única, al parecer se hacen presentes las otras al momento de operar un trabajo de investigación. Dentro de la ciencia la lógica es un requisito científico de trabajo, se espera sea empleada de manera nítida y eficaz al momento de formular las hipótesis; pero, encontramos que en los proyectos de los estudiantes no sucede así. Entonces, propongo considerar que aparece una transferencia de otras dimensiones culturales del investigador, una de ellas son las representaciones sociales.

Pero, ¿por qué concentrarme en las RS y no en otra opción? En el afán de invitar a los estudiantes a ser lógicos en la elaboración de las hipótesis, hay docentes que les recomiendan empleen su sentido común, dicen: la respuesta es obvia; entonces ¿por qué no la “ven”? Pues, justamente, porque los alumnos aplican el sentido común, cuando lo que deberían emplear –exclusivamente– es una lógica científica, surge un completo desajuste, no hay una liga adecuada, debido a que están utilizando otra herramienta cognoscitiva, el sentido común (las representaciones sociales).

Hacia finales de la década de los años sesenta, del siglo pasado, Moscovici (1979) se preocupó por entender el sentido que le otorgaban las personas a determinados conceptos científicos en sus charlas cotidianas, tomando como ejemplo los términos provenientes del psicoanálisis. Cuestión que dio pie a que Moscovici y seguidores (en Francia) elaboraran un cuerpo teórico y metodológico acerca de las representaciones sociales, entendidas como una forma de pensamiento social cotidiano. Denisse Jodelet (2000), por ejemplo, las va a denominar metafóricamente como sentido común, que les permite a las personas guiarse en la cotidianidad de sus vidas.

Hasta la fecha existe un cúmulo amplio de investigaciones alrededor de las RS, no sólo en Francia, también en varios países de América Latina. Los temas han sido diversos, pero destacan los estudios relativos a la salud y educación. Por otro lado, a la par de estudios sociales desde la Antropología, Sociología, Pedagogía y Psicología Social, también hay investigadores que han prestado atención a las premisas centrales de la teoría, aplicando investigaciones de corte experimental. Un ejemplo es Flament (2001), quien ofrece algunos resultados interesantes acerca de la tarea. Muestra cómo operan los individuos frente a una actividad específica que se les solicita, la cual está justamente orientada conforme a la RS que los sujetos del experi-

mento generan sobre esa tarea; es decir, están las instrucciones relativas a la actividad, pero antes de apreciarla con objetividad opera la subjetividad de los individuos, quienes forman de manera previa una idea-imagen-afectiva (RS) sobre la tarea. Además, también elaboran una determinada RS de ellos mismos y de los otros sujetos, con quienes entran en interacción.

Idea que traslado a la labor de formular una respuesta lógica sobre una pregunta planteada, pero que muestra una desconexión entre una y otra. Entonces, estimo que entre la interrogante y su respuesta existe una determinada RS, conjuntándose con ellas.

En el acto social de investigar que opera el investigador concurren varias RS, algunas son comprendidas como parte del contexto social del proceso de investigación, pero hay otras que están ubicadas en procedimientos más específicos, y son las que me interesa reconocer para actuar didácticamente sobre ellas. Distingo del conjunto de posibles RS, tres tipos: a) las más generales, referidas a los ámbitos de la experiencia social del sujeto y que sirven de contexto, especialmente las que aluden a las colectividades de pertenencia (de género, etc.), b) las contextuales-inmediatas, que remiten al sujeto mismo como investigador, que perfilan ideas e imágenes sobre la propia especialidad, la tarea de investigar y del investigador y c) las específicas-temáticas, que corresponden a las RS del contenido temático de la pregunta planteada.

Cabe aclarar que reconozco la existencia de otras ofertas conceptuales y teóricas que procuran atender los asuntos señalados en los dos primeros tipos (imaginario, ideología, concepto de, etc.).

Ahora bien, al combinar la importancia de la subjetividad del investigador en las Ciencias Sociales y de la Educación, con la idea de la presencia activa de las RS en el proceso mismo de la investigación puedo desglosar posibles situaciones.

Las del primer tipo forman parte de su visión del mundo, la cual incluye no sólo su orientación científica, también la ideología, sistema de creencias e identificaciones.

En cambio, para el tercer caso no he localizado algo semejante a mi propuesta de la presencia directa de un factor social en la falta de correspondencia entre el problema de estudio y la hipótesis de trabajo. Insisto, esta dificultad es frecuente en proyectos e investigaciones que derivan en tesis; no obstante, está ausente una alerta y, especialmente, su tratamiento. No aparece en manuales y libros de metodología, pareciera que no es un problema.

Ahora, la cuestión es advertir por qué es tan recur-

rente e importante la presencia de una RS entre pregunta y respuesta, juzgo que obedece a la posición que ocupa y a sus características específicas.

Las RS son una forma de pensamiento social, compuesta por conocimientos, creencias, imágenes, valores y afectos, que provienen de diferentes fuentes: conversaciones cotidianas, información proveniente de diversos medios masivos de comunicación, una experiencia directa con el objeto a representar, la educación y la ciencia. En una RS vamos a encontrar, al mismo tiempo, ideas científicas y creencias sobre el mismo objeto representado. Lo que genera que no sólo la RS opere como una "barrera" entre pregunta y respuesta, sino que funciona como una teoría del sentido común que otorga sentido a las respuestas planteadas, por ello será clave el trabajo de revisar y reflexionar en torno a las hipótesis formuladas, pues no refieren exclusivamente a la lógica científica. En tanto las RS son evidentes, incluyen información científica y contienen un carácter afectivo, van a ser muy adecuadas para convertirse en una base para imaginar posibles hipótesis de trabajo.

#### Algunas representaciones sociales

Quiero anotar algunas RS de alumnos de Antropología, sobre ciertos aspectos indicados en el apartado anterior. Por ejemplo, para el caso del primer tipo de RS, recurro al estudio comparativo que realizó Mónica Uribe (1998) acerca de las RS de los y las estudiantes de las carreras de Antropología Social y de Etnología<sup>1</sup> que mantenían sobre el trabajo de campo<sup>2</sup>. Encontró que en los varones las ideas estaban más inclinadas a representar el trabajo de campo en términos de aprender el oficio, conocer científicamente algo, obtener información y comprender la cultura de las colectividades con quienes se establece contacto. Mientras que las mujeres orientaban más sus consideraciones hacia la convivencia, el apoyo que podrían ofrecer y la apertura para aprender de los habitantes de las localidades de estudio.

Incluso, cuando hablan expresamente sobre la posible influencia de la condición de género para el trabajo de campo, los hombres llegan a indicar que sí está presente, expresándose en las dificultades que muestran las alumnas para adaptarse a las condiciones difíciles (ambientales y sociales) de los lugares, por el rol social tradicional que juegan y por su debilidad física.

Mientras que las estudiantes señalan la distinción genérica en un contexto social machista que las limita en el acceso e integración social, o bien de la necesidad de permisos de sus padres para poder viajar y cumplir con el ejercicio investigativo, a diferencia de sus compañeros, en la universidad.

Ahora, algo más directamente relacionado con el asunto previamente expuesto, estriba en que las alumnas indican que existen temas de estudio más propios para los hombres y otros para las mujeres, y que al no respetar este patrón, surgen problemas en el proceso de investigación (Uribe, 1979).

En otro estudio<sup>3</sup> hemos podido acercarnos a las representaciones sociales de estudiantes de la carrera de Etnología (de la ENAH), donde encontramos que su pensamiento social es más de carácter práctico que teórico sobre los cuatro ítems. Es decir, a partir de su experiencia práctica van concibiendo su formación profesional, siendo más débil la influencia teórica y abstracta de la carrera (Ramos, 2012).

En el caso de los estudiantes de la carrera de Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), también muestran un pensamiento de tipo práctico, siendo borrosa su imagen de percibirse como científicos sociales. Su experiencia personal sobrepasa y está alimentada por las prácticas de campo; en cambio, la labor de gabinete aparece más brumosa, la tarea de analizar y teorizar es poco referida. Así, los futuros antropólogos se conciben más viajando y conviviendo socialmente con las personas, que como científicos que buscan generar ciertos conocimientos científicos sobre la vida y cultura de las colectividades.

Al leer los avances generados en los estudios referidos, encontramos una fuerte coincidencia con los argumentos empíricos y experienciales que los estudiantes despliegan para responder a las observaciones críticas del docente, acerca de la falta de claridad y puntualidad en la formulación del problema de investigación y su correspondiente hipótesis de trabajo.

Como anoté, parte del contenido de las representaciones sociales atienden más a la dimensión afectiva, de sociabilidad y actividades prácticas que a la necesaria tarea de analizar, abstraer e interpretar antropológicamente lo observado en la investigación de campo.

<sup>1</sup> En la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) se ofrecen 7 licenciaturas: Antropología Física, Antropología Social, Arqueología, Etnología, Etnohistoria, Historia y Lingüística. Además, 5 posgrados (maestrías y doctorados).

<sup>2</sup> En el ámbito de la Antropología se entiende por trabajo de campo al momento en que el antropólogo/a lleva a cabo su investigación en el lugar de estudio, sea en espacios rurales o urbanos, aplicando los instrumentos que previamente diseñó (cuestionarios, entrevistas, etc.).

<sup>3</sup> Janeth Martínez M. y yo venimos realizando una investigación sobre las representaciones sociales que tienen los/as alumnos/as de Antropología que estudian en diferentes instituciones de educación superior en el país, sobre su formación académica y profesional. Formación contenida en cuatro rubros: la propia disciplina antropológica, el trabajo de campo, la tesis y acerca de la posible práctica profesional.

Representaciones sociales y experiencias personales que van a colocar al novel investigador en una sintonía más amplia que la exclusivamente racional, necesaria para establecer una correspondencia lógica y coherente entre problema e hipótesis.

### Posibles tareas didácticas

De ser plausible la hipótesis que planteo, expresada en la liga: problema de investigación-RS-hipótesis de trabajo, entonces es necesario accionar didácticamente sobre la dificultad que anuncia. Pero, antes de pasar a la labor pedagógica, hace falta señalar otras cuestiones.

El esquema previo (tripartito) permite aclarar la situación problemática que ocurre; sin embargo, es más compleja esta disposición, pues las RS están contenidas en el planteamiento mismo del problema. El enunciado no responde expresa y exclusivamente con lógica científica a una interrogante, ya que ésta también contiene, de manera implícita, varias RS acerca del objeto de estudio. Por ello, la primera tarea consistirá en descubrir, revisar y reubicar esas RS, para entender las derivaciones lógicas del sentido común que puso en acción el estudiante al anotar ciertas hipótesis. Entonces, la posible didáctica debe pensarse a partir de esta consideración. Por lo tanto, es oportuno llevar a cabo un análisis crítico y comparativo de las diferentes imágenes que se tienen sobre el objeto de estudio, contenido en el problema de investigación; para develar lo que en realidad están pensando los alumnos cuando enuncian su problema de estudio.

Una estrategia didáctica que me ha funcionado con mis estudiantes y tesisistas es solicitarles que elaboren un dibujo que exprese gráficamente lo que están pensando cuando enuncian su problema e hipótesis, buscando evitar la distorsión que opera en su discurso escrito lleno de diversas citas –casi textuales– de los autores leídos. Lectura que no me ofrece la seguridad de que en verdad se han apropiado del contenido conceptual y teórico. Recurso didáctico que he venido utilizando para que ellos se den cuenta de la disparidad entre lo que dicen querer hacer y lo que están pensando, imaginando. Análisis crítico que es útil para definir con mayor puntualidad el objeto de estudio.

Ahora, creo, se puede profundizar más en el análisis crítico de la conexión entre pregunta y respuesta, mediada por la presencia de algunas RS relativas al objeto de estudio, aplicando la misma técnica, pero ampliando las actividades. De igual manera, solicitar a los estudiantes que elaboren dos dibujos, uno que exprese el problema de investigación y otro la hipótesis planteada, además de exponer oralmente su contenido. Anteriormente, el interés descansaba sólo en reconocer lo que estaban pensando acerca de su objeto de estudio; ahora, con la idea de

la presencia de RS, es viable desmenuzar con más detalle los aspectos referidos al mismo objeto; es decir, desglosar los componentes, para identificar qué elementos lo configuran y cuál opera como ítem central.

Con esta labor es factible visualizar la arborescencia contenida en la pregunta enunciada, para entender por qué las hipótesis planteadas están mediadas por una lógica más, la del sentido común. Así, el novel investigador contará con un menú de posibilidades investigativas, de las cuales elegirá un problema y su correspondiente hipótesis para diseñar el protocolo de investigación. Elección que busca anunciar su preocupación central, la cual se oculta o confunde, entre otras varias, en el discurso emitido por escrito. Para lo cual se requerirá de un trabajo más minucioso, de análisis y diálogo entre el tesista y su asesor.

Por otro lado, al momento de estar elaborando el presente ensayo, tuve una sesión de trabajo (en uno de los seminarios que atiendo) en donde aplicamos el recurso didáctico del dibujo. Sólo voy a mencionar el caso de un alumno. Se encuentra interesado en investigar acerca de la identidad regional que asumen los habitantes de una ciudad del norte del país, con respecto a la identidad nacional que es promovida desde el Estado mexicano.

Al analizar los dibujos que mi estudiante preparó, junto con los textos escritos, que referían a su problema e hipótesis, pudimos reconocer con más claridad varias de las dificultades que señalé más arriba. La falta de correspondencia entre el problema y la hipótesis; pero, también, entre el contenido de sus dibujos (las imágenes) y lo expresado por escrito. Algunas de sus ideas estaban apuntando hacia el objeto de estudio, pero otras remitían a una serie diferente de preocupaciones, ligadas más a la experiencia personal vivida en la investigación de campo (que realizó con carácter exploratorio).

Destaca el hecho de que experimentó directamente el sentido de la identidad contrastiva entre él y las personas (del norte) con quienes interactuó. Él mismo vivió el fenómeno cultural que deseaba estudiar. Y sólo pudo reconocer los efectos cuando los incluyó en el planteamiento del problema (e hipótesis), al momento de visualizar y desglosarlo, en colectivo.

### Comentarios finales

En tiempos recientes se ha insistido en la idea del vínculo entre docencia e investigación. Esperando que los resultados de los estudios sobre el campo educativo permitan imaginar y diseñar posibles salidas didácticas.

Nexo que cabe operar entre los departamentos o áreas encargadas de atender a estas dos actividades dentro de

la misma universidad. O, también, como en mi caso, puede tener lugar en un mismo equipo de trabajo o de manera individual.

La tarea consiste en identificar algún problema escolar y encontrar una respuesta a través de la investigación. Para el caso que expuse, en el contexto de formar nuevos investigadores, una dificultad importante refiere a la falta de coherencia lógica que existe entre el problema de investigación planteado y las posibles hipótesis de trabajo. Para lo cual propuse visualizar de manera tripartita el planteamiento; es decir, es menester incluir a las representaciones sociales, que están presentes en el pensamiento social del joven investigador/a, por lo cual ocupan un lugar intermedio, quedando de la siguiente manera: problema-representación social-hipótesis.

De esta forma, al encontrar una posible respuesta al problema, se abre la posibilidad de trazar nuevas estrategias didácticas sobre la dificultad reconocida, entendida en su funcionamiento.

Evento y experiencia que nos invita a seguir insistiendo en conectar e integrar la tarea docente con la del investigador.

## Bibliografía

Abric, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Esparza, Luis L.

Entrevista a Denise Jodelet. Realizada el 24 de Octubre de 2002 por Óscar Rodríguez Cerda. *Relaciones*. Invierno, Vol. 24, número 93, El Colegio de Michoacán, Zamora, México.

Jodelet, Denise (2000). Presentación. *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras* en: *Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM.

Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemu.

Ramos R., José Luis y Martínez M., Janeth (2012). *Representaciones sociales de estudiantes de Etnología sobre su formación académico-profesional (México)*. Memorias del 8º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. Universidad de Málaga, Málaga, España.

Ramos R., José Luis y Martínez M., Janeth (2012). *Representaciones sociales de estudiantes de Antropología sobre su formación profesional*. México: BUAP (En prensa).

Uribe L., Mónica (1998). *Estudio de género entre estudiantes de Antropología sobre la representación del trabajo de campo*. México: ENAH (Tesis de Licenciatura en Etnología).

SEPTIEMBRE DE 2014

RESEÑA Revista Virtual Redipe: Año 3 Volumen 9

# Escenarios para la formación

**Julio César Arboleda**

Director Redipe

Como Editorial del presente número está el trabajo del académico mexicano José Luis Ramos Ramírez de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), "Recomendaciones didácticas para formar nuevos investigadores".

## Los artículos seleccionados son:

**El Océano de la Pedagogía de la alteridad: del Margen a las Profundidades.** Artículo de investigación elaborado por Msc. Edith Mark de Castillo (UC)- Rosa del Valle Rondón de Gómez (UC) - Omaira Ramírez (UC) - Carmen Elena Salazar (CULTCA) - María Bolívar de Muños (UC) y María Elena Pérez (UC). Esta investigación documental se inscribe en la línea de Investigación Cuidado Humano y Pedagogía de la Alteridad, que tiene como objetivo indagar sobre la teoría de la pedagogía de la alteridad para hacer la revelación de cómo estamos visionándola y especificándola para aplicarla en nuestro acto docente. Para ello, desarrolla la revisión bibliográfica, desde los márgenes a las profundidades teóricas, sobre educación, pedagogía, alteridad, pedagogía de la alteridad, y sus tres grandes áreas: el sentir al otro, el abrirse al otro y el ver al otro. Así mismo, las doce sub-áreas el Sentir al otro: desde la representación, la corporeidad, la solicitud y el interrogatorio. Abrirse al otro, desde la comprensión, el contexto, las experiencias, los procesos y Ver al otro, desde el encuentro, el dialogo, la acción, la promoción, llegando a la conclusión basada en el objetivo de que la educación es un acontecimiento de reflexión y diálogo imprevisto que emerge al momento de sentir al otro cara a cara en presencia de las personas que emanan el amor por sus relaciones confiadas, comprometidas, responsables e incondicional en un ambiente equilibrado psíquica y espiritualmente. Donde se está abierto a compartir experiencias de los procesos de la vida, con entera comprensión y dentro de un contexto de relación con el otro en libertad, responsabilidad y la diversidad. En el encuentro, al ver al otro actuamos al unísono,

dialogando, empatizando, preocupándonos, y reconociendo en él otro, la fuente inagotable del misterio de la vida.

**El desarrollo del pensamiento crítico en ambientes virtuales,** artículo de investigación a cargo de Rolando Fabián Junco, Facultad de Ingeniería de Sistemas UAN Tunja. Presenta la síntesis de la investigación Uso de ambientes virtuales de aprendizaje como mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico. En dicho trabajo se muestra cómo el desarrollo del pensamiento crítico se ha convertido para las instituciones de educación superior en un modelo importante dentro del proceso pedagógico; de igual forma, manifiesta la incursión tecnológica de ambientes virtuales de aprendizaje como estrategias pedagógicas innovadoras que favorecen el desarrollo de tal modalidad de pensamiento en los estudiantes, a fin de generar en ellos mayor capacidad de análisis, reflexión, comprensión y argumentación de conocimientos básicos para resolver problemas y satisfacer las necesidades sociales, basados en el estudio de la realidad.

**Mediaciones simbólicas y mercado de las tics: las subjetividades de las redes sociales: el chat en la cadena de valor.** Artículo de investigación de Luz Marilyn Ortiz Sánchez de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Reflexionar a propósito de qué país cabe en nuestra relaciones simbólicas con respecto a nuestros entornos culturales, es tratar de hacer que estas reflexiones tengan una posibilidad de acción viva, al ser partícipes e interpretantes de nuestras propias condiciones de vida. Entender ese campo virtual, social, real, económico y cultural, nos da una semblanza de esos espacios con memoria, con identidades, con sentido de pertenencia; entablar un dialogo en ese complejo mundo de relaciones entre economía, y cultura, sin en-

tender que la cultura pasa por la economía del poder, ya que la cultura es parte de la sociedad, es lo que le da significado, pues, esta se produce y se reproduce en el hecho social. Desde lo cultural se desarrollan los procesos de significación que permiten las interacciones culturales, vista la cultura como: "un espacio de reproducción social y organización de las diferencias" (Bourdieu, en García, C, 2004, p, 37).

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de las escuelas primarias, artículo de reflexión propositiva elaborado por Iris Esther Rodríguez Zaldivar y Ramón Gamboa Aguirre de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Las Tunas, Cuba. Manifiestan que un maestro comprometido con la educación debe actuar preparando a los escolares para enfrentar y continuar el desarrollo cada vez más acelerado de la ciencia y la técnica, en una época en que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están en la base en cualquier esfera de la vida económica, cultural o política, para convivir con estas tecnologías, desde una formación que promueva la participación y reflexión crítica. Es una problemática compleja en la que intervienen múltiples variables y factores de naturaleza muy diversa, desde la infraestructura y recursos con los que cuenta la escuela, hasta las actitudes, las concepciones, la organización escolar, las formas en que se emplean, tanto por los maestros como por los escolares. En este trabajo se ofrece una síntesis sobre las diferentes concepciones que sobre la integración de las TIC sostienen investigadores de diferentes posturas filosóficas y pedagógicas que ayudaran al maestro a tomar partido acerca del modelo de integración ideal en las condiciones de la escuela primaria actual.

**El pensamiento de maestros y estudiantes: una mirada desde la evaluación en el área de filosofía. Una mirada desde el aula de clase.** Artículo de reflexión propositiva, autoría de Alfonso Acuña Medina de la Institución Educativa Numero Dos, de Maicao, La Guajira. La evaluación puede ser una ventana a través de la cual se puede mirar el universo escolar, siempre que el sujeto esté dispuesto a asomarse; reconociendo que las miradas no son neutrales ni accidentales. Puede ser también un buen pretexto para abordar la problemática educativa a distintos niveles: institucional, sujetos escolares, el aula, o también a nivel más general. Podría ser también la oportunidad para crear espacios de reflexión y acción para la construcción y/o reconstrucción de escenarios de producción sentido en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, nos apoyamos en el ejercicio de evaluación escolar para mirar, en su práctica, los elementos de racionalidad o imaginarios colectivos que instituye a dos protagonistas del acontecer educativo y formativo. Presentamos una primera aproximación a la mirada que hacemos a la problemática

en cuestión desde el área de Filosofía en un primer momento; por cuanto el interés es abarcar otras áreas, otros colegios y otros sujetos a nivel departamental.

**Infancia y adolescencia sin cuidado parental: una historia en construcción,** artículo de reflexión propositiva elaborado por Sandra Yolima Pineda Moreno de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –Escuela de Psicología. Constituye una mirada a la Infancia y la adolescencia sin cuidado parental, población conocida como niños y adolescentes con medidas de adoptabilidad, que vive en instituciones que prestan atención especializada y protección integral. Esta población requiere ser visibilizada, en primer lugar, para garantizar la calidad del servicio, cuidado y atención en estas instituciones; en segundo lugar, para revisar, actualizar y mejorar políticas públicas hacia una verdadera protección integral de la niñez y la juventud; y en tercer lugar, para pensar en fortalecer la familia como derecho primordial y no en la institucionalización como alternativa de familia.

**Interacción maestro-alumno bajo nuevos esquemas didácticos en la clase presencial,** artículo de reflexión propositiva elaborado por Yanneth Parra Martínez y Hernando Amado Baena del Programa de Ingeniería Ambiental y Sanitaria de la Universidad de La Salle, Colombia. El acelerado avance de la tecnología durante las últimas décadas ha permitido disponer en el mercado de equipos y aparatos de comunicaciones cada vez más rápidos, eficientes y accesibles para todo tipo de personas, lo que produce una acumulación electrónica de información con un volumen importante, aunque cuestionable desde el punto de vista de la calidad. La facilidad de disponer de información al alcance de un "click" ha producido en los estudiantes, especialmente a nivel de pregrado, cierta apatía frente a la lectura y análisis del contenido. Este aspecto se pone de manifiesto en la forma como estos expresan por escrito sus ideas, haciendo notoria su deficiente redacción, reemplazo de palabras por signos, utilización de modismos e introducción de palabras en diferentes idiomas, generando un lenguaje "electrónico" que no se compadece con la ortografía y la sintaxis de los idiomas.

**La formación técnica profesional en el área contable,** artículo de investigación, elaborado por Cecilia Garzón Daza del grupo de investigación Edupro de la Fundación San Mateo. Desarrolla una revisión bibliográfica y normativa que permite establecer un estado del arte sobre la formación técnica

profesional en el área contable, partiendo de las escuelas de artes y oficios y las carreras intermedias, de los años 80, haciendo una cuidadosa revisión de la legislación hasta la época actual. La reflexión de esta investigación evidencia la evolución de los programas de educación superior del nivel técnico profesional en el área contable, contribuyendo de esta manera al fortalecimiento de la calidad académica en este nivel de formación.

Qué tienen que decir las artes en la educación inclusiva, artículo de reflexión propositiva elaborado por César Augusto Cepeda de la Universidad Los Libertadores. En la llamada educación tradicional, que responde a un modelo instructivo, propio del siglo XIX, el saber del arte siempre ha sido marginado y excluido como una disciplina de segundo orden que no responde a las necesidades que esta educación pretende suplir en un marco profundamente ideologizado, politizado que responde a un modelo de efectividad y productividad en el ámbito social. Reflexiona sobre los aportes de las artes en el marco de los procesos educativos, en particular en torno a su lugar dentro de lo que se busca con la educación inclusiva. Nuestro punto de partida es que el lenguaje de la escuela inclusiva es el mismo lenguaje que desde mucho tiempo atrás han hablado las artes.



SEPTIEMBRE DE 2014

# El Océano de la Pedagogía de la alteridad: del Margen a las Profundidades

**Msc. Edith Mark de Castillo (UC)**

edith.mark16@gmail.com

**Dra. Rosa del Valle Rondón de Gómez (UC)**

rondonalcala@gmail.com

**Dra. Omaira Ramírez (UC)**

omaira\_ramirez\_247@hotmail.com

**Dra. Carmen Elena Salazar (CULTCA)**

carelenasr08@gmail.com

**Msc. Marla Bolívar de Muños (UC)**

marlabmster@gmail.com

**Msc. María Elena Pérez (UC)**

mepurbano@gmail.com

2013

## Resumen

Esta investigación documental, se inscribe en la línea de Investigación Cuidado Humano y Pedagogía de la Alteridad, que tiene como objetivo indagar sobre la teoría de la pedagogía de la alteridad para hacer la revelación de cómo estamos visionándola y especificándola para aplicarla en nuestro acto docente. Para ello, realizamos la revisión bibliográfica, desde los márgenes a las profundidades teóricas, sobre educación, pedagogía, alteridad, pedagogía de la alteridad, y sus tres grandes áreas: el sentir al otro, el abrirse al otro, y el ver al otro. Así como también, las doce subáreas el Sentir al otro: desde la representación, la corporeidad, la solicitud y el interrogatorio. Abrirse al otro, desde la comprensión, el contexto, las experiencias, los procesos y Ver al otro, desde el encuentro, el dialogo, la acción, la promoción y finalmente, se llega a la conclusión basada en el objetivo: que la educación, es un acontecimiento de reflexión y dialogo imprevisto que emerge al momento de sentir al otro cara

a cara en presencia de las personas que emanan el amor por sus relaciones confiadas, comprometidas, responsables e incondicional en un ambiente equilibrado psíquica y espiritualmente. Donde se está abierto, a compartir experiencias de los procesos de la vida, con entera comprensión y dentro de un contexto de relación con el otro en libertad, responsabilidad y la diversidad. En el encuentro, al ver al otro, actuamos al unísono, dialogando, empatizando, preocupándonos, y reconociendo en él otro, la fuente inagotable del misterio de la vida.

Palabras clave: Alteridad, pedagogía, Enfermería, Cuidado Humano.

## Abstract

This documentary research is part of the Research line: Human Care and Pedagogy of Alterity and aims to investigate the theory of pedagogy of alterity to the revelation of how we are envisioning and specifying to apply in our teaching act. We perform a literature review, from the margins to the deep theoretical, about, education, pedagogy, otherness, alterity pedagogy, and its three main areas: the feeling the other, the opening to the other, and to see other. And the twelve sub areas the feeling the other: from the representation, corporeality, the request and the interrogation. Opening to the other, from understanding the context, experiences and processes and see the other, from the encounter, dialogue, action and promotion. And finally, we arrive at the following conclusion based on the objective: education is an event, of reflection and dialogue, unexpected emerges, when, feeling the other, face to face in the presence of people who emanate love for their confidence relationships, committed, responsible and unconditional, in a psychic and spiritually balanced. Where is open, to sharing experiences of life processes, with complete understanding and in context of the other in relation to freedom, responsibility and diversity. At the meeting, to see the other, act together, talking, empathizing, worried, and recognizing in the other, as the inexhaustible source of the mystery of life.

Keywords: Alterity, Pedagogy, Nursing, Human Care.

## Introducción

Cuando decidimos escribir sobre la pedagogía de la alteridad, después de cinco años, de estar leyendo sobre el tema, originariamente sugerido por el Dr. Franklin Machado, en los estudios doctorales en educación de la Profa. Edith Mark en la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), y como un producto del grupo de investigación Cuidado Humano de Si y de Otros en la Educación, investigación, administración y práctica de enfermería (CUHIDOEINAPE), del Departamento Clínico de Enfermería Comunitaria y Administración de la Escuela de Enfermería Dra. Gladys Román de Cisneros, percibimos que había que indagar sistemáticamente sobre la teoría de la pedagogía de la alteridad para hacer la revelación de cómo estamos visionándola y especificándola para su aplicación en nuestro acto docente.

Derivado del objetivo, realizamos una exhaustiva revisión bibliográfica, desde las márgenes a las profundidades teóricas, sobre temas tales como, la educación, la pedagogía, la alteridad, la pedagogía de la alteridad, luego guiados por Vila (1), se estudiaron tres grandes áreas de la pedagogía de la alteridad, el sentir al otro, el abrirse al otro, y el ver al otro; así como también, las doce sub **áreas** de la pedagogía de la alteridad: el

Sentir al otro, se estudia desde la representación, la corporeidad, la solicitud y el interrogatorio. Abrirse al otro, se estudia desde la comprensión, el contexto, las experiencias y los procesos y Ver al otro, se estudia desde el encuentro, el dialogo, la acción, la promoción, y finalmente, se hizo una sustentación teórica fundamentada en los principales filósofos referidos a la temática, área y sub **áreas de la pedagogía de la alteridad**.

El acceso a la documentación bibliográfica, se realizó a través de referencias generales sobre filosofía, específicas de la temática y en línea por medio de la excelente base de datos que tiene la Biblioteca Central de nuestra Universidad de Carabobo. Fueron días, viajando por el mundo de manera virtual y estando en contacto virtual con la diversidad epistémica de autores que han tratado la temática.

De tal manera, que se generó una base de datos de 114 artículos que se fueron depurando de acuerdo al interés de la investigación. A cada referencia bibliográfica se le realizó una ficha y se le hizo su argumentación según su relación con el espíritu de los filósofos que definen y se apropian de la alteridad, para finalmente, llegar a la conclusión mediada por las limitaciones de la extensa y circunscrita búsqueda de información y documentación. Lo primero, que detectamos, que nos sorprendió, fue que, desde esta perspectiva de la alteridad, hay que cambiar la forma de pensar la educación. La educación, ya no podía seguir siendo pensada desde el ser, si no, desde el otro, desde la ética.

También, podemos afirmar a grandes rasgos, que los filósofos que nos ubican en el contexto de la alteridad, son Hannah Arendt, Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas, Martin Buber y Dussel sin desconocer sus orígenes, en Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, Heidegger y Nietzsche entre otros, cada uno desde su visión y perspectiva. La pedagogía, hay que pensarla desde el esquema de referencia del otro y la otredad, como el lugar donde habita el Otro. También, clarificamos con Vila, que en una de las **múltiples aristas** de la pedagogía de la alteridad, es sentir al otro, abrirse al otro, y ver al otro.

## Educación

En referencia a la educación, con la idea de ser concreto, se buscó información que nos llevara directo a la otredad por eso nos pareció pertinente la educación como una invitación de la convivencia, <sup>(2)</sup> en el respeto y la legitimidad del otro, en la que, en el amor, se surja como legítimo otro. Porque sin ellos, no es posible recuperar las dimensiones humanas. Debemos desarrollar, nuestras emociones y nuestras capacidades de sentir y vibrar con nosotros mismos y con los otros, en su presencia y en su ausencia, teniendo en cuenta el espacio psíquico y espiritual donde los seres humanos conviven. Debemos estar consciente,

de que es posible amar al otro y a los otros, para convivir en la construcción de la sociedad, sea esta la familia, la escuela, el escenario laboral u otra.

El sentir y vibrar, se deben asumir como estrategias de aprendizaje, porque al hacer referencia a ellas se tienen como algo oculto y privado que no se debe exteriorizar en colectivo. El sentir y vibrar como estrategia, no requiere de alta tecnología, lo único que requiere, es que dos personas se expresen con toda la emoción que su corazón les permita, la admiración de poder compartir el momento que están viviendo dentro de un contexto específico y circunstancial.

La educación desde la pedagogía de la alteridad,<sup>(3)</sup> es como un acontecimiento ético, es decir, como un suceso imprevisible que irrumpe de repente y llega sin previo aviso, que nos pone delante del otro a quien no podemos dejar de mirar y responder. Este autor, se plantea posiciones sobre la educación y la alteridad, que vamos a asumir como propias para poder comprenderla y vivirla. También, destaca que en la educación hay que estudiar la percepción que el profesor tiene de su relación de educador con el educando, su actitud ante él es decisiva, en el proceso educativo. Para él, la relación más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando.

Acontecimiento imprevisible sin previo aviso, porque una vez que llegamos al encuentro, no sabemos que se nos puede presentar y debemos estar abiertos a vivir lo que nos depara en el momento, del encuentro entre los mundos de cada persona en la interacción, debemos tener una actitud abierta y unos brazos para acogernos entre todos, en un abrazo grande caluroso, dinámico, sentido y reconfortante, a fin de evidenciar la gran satisfacción que produce el mismo y que por mucho tiempo, fue invisibilizado del acto educativo por temores, limitaciones personales y sociales.

La pedagogía de la alteridad, se despliega en el contexto filosófico de la ética levisiana que encuentra en el reconocimiento del otro, su punto de partida, que nos lleva a situarnos, con coherencia, en un modelo de educación moral: la pedagogía de la alteridad. Del interés por el otro, se destacan los valores de empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, la tolerancia y el civismo.

La antropología y la ética, son fundamentales en la pedagogía de la alteridad, porque le dan dirección y metas. En ellas, el profesor es un mediador moral que facilita la construcción personal del educando. La actuación del profesor, en el aula, aparece mediada por su modo de estar y actuar, por lo que él

es. La relación ética de acogida, es la que define a la relación profesor alumno como relación educativa, acoger<sup>(4)</sup> a otro en la enseñanza, es acoger lo que se trasciende y lo que me supera; lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él, (de mi yo), de un mundo centrado en mí mismo para recibirlo.

El mundo de la alteridad, debería estar rodeado del prefijo "Co" co-reconocimiento, co-interés, co-empatía, co-preocupación, co-contrucción, co-estar y el co-actuar, este prefijo denota la gran reciprocidad del encuentro con el otro, reciprocidad que no es lineal, es elíptica. El prefijo co, denota una relación responsable (responder ante otros), calurosa, interesada porque estoy "in" incluido, me siento parte de, anhelo estar allí y compartir, me agrada el momento educativo que elijo compartir porque me siento co acogida, parte y arte. En este momento, cuando señala lo que trasciende, lo que supera, concuerda con la expresión que fríamente decimos "el alumno supera al maestro" pero si esa expresión, la acompañáramos con un abrazo y una sonrisa su efecto energizante se hará exponencial, liberador y emprendedor.

En una revisión a los filósofos existencialistas,<sup>(5)</sup> se puede deducir que la educación tiene como misión despertar personas capaces de vivir y de comprometerse como personas. Alguien es persona,<sup>(6)</sup> sólo y cuando está en relación con la práctica. La práctica, es el acto humano que se dirige a otra persona humana; acto hacia otra persona y relación misma de persona a persona. También, significa operar, obrar con y en otros. Una persona es persona, sólo cuando esta ante otra persona o personas. Asumir que somos personas cuando llevamos a la práctica nuestro accionar con otros, en un mundo de relaciones y no de procedimientos. La práctica que da el carácter de persona, visión tan significativa a la hora de argumentar sobre la práctica educativa. Es un acto que nos hace personas, es un encuentro entre personas, educando educado y viceversa.

## Pedagogía

La pedagogía,<sup>(7)</sup> como la que ocurre en ese mundo de la otredad. La otredad y el Otro, son más que metáforas y palabras, son las formas de la vida, de los afectos y de la sabiduría. Es el descubrimiento de una forma de pensar la relación pedagógica, los aprendizajes, la educabilidad, de pensar la escuela y el maestro, si decimos que esto es posible, por la otredad y el Otro.

En la pedagogía referida a la otredad, en un encuentro o momento educativo, involucra la vida, los afectos y la sabiduría de las personas que se interrelacionan. Esto le da el peso necesario, para desmitificar que no solo es amor y relación, sino también, sabiduría lo cual enriquece el crecimiento y la autorrealización de las personas inmersas en el proceso educativo.

El amor, las relaciones y la sabiduría, solidifican la otredad, es fundamental la multipolaridad de estos tres elementos que se sobreponen unos a los otros, si queremos que la educación tenga el matiz humano, que siempre nos preguntamos cómo incluirlo ganando una proyección humanizada y humanizante del acto docente y de las disciplinas que co formamos y que entrelazan el saber a la práctica co constructora, en las comunidades

Universalmente como disciplina, <sup>(8)</sup> enfermería tiene una responsabilidad ética, social y científica para desarrollar nuevas teorías y conocimientos acerca del cuidado, la sanación y prácticas de la salud; para enseñarlos en la educación y aplicarlo en el cuidado clínico; y para promulgarlos a ellos en el nivel ontológico, epistemológico, metodológico, pedagógico o práctico. También, desde la creación de la teoría sobre el cuidado humano a finales de los 70, se mencionaba la enseñanza aprendizaje desde el esquema de referencia del otro. Por lo tanto, para ese momento, ya se trataba la visión de alteridad dentro de los 10 elementos centrales de la Teoría del Cuidado Humano.

De allí, que debemos leer entre línea todos esos contenidos que de una forma u otra, conectan la alteridad con la educación y la práctica del cuidado en enfermería como disciplina de las ciencias de la salud, y que no hemos encontrado la forma para decir con propiedad y con conciencia que la otredad es uno de los ejes de acción de esta disciplina y por lo tanto, de sus escenarios educativos.

### Alteridad

Para tratar la alteridad, <sup>(9)</sup> es necesario hacer un resumen de la Teoría ética de Levinas, de la cual, puede decirse que es una teoría que encumbra a la persona y resalta la diferencia, los sentimientos y la pasión. Desde este punto de vista, es pensar en la filosofía como sabiduría que nace del amor y de la diferencia. Para entender esto, debemos preocuparnos por el otro, y reconocer que hay yo, porque hay responsabilidad, el yo es resultado de que alguien nos haya cuidado y podemos sentirnos insustituibles, porque detrás de mí hay otros que no son yo. Es un humanismo del otro hombre, del hombre que se responsabiliza y responde por el otro. Desde el momento, en que el otro me mira, yo soy responsable de él, sin ni siquiera tener que tomar la responsabilidad en relación con él, su responsabilidad me incumbe.

Este pensamiento cambia todo, porque no se piensa en la tarea que hago, si no en las personas que se van a beneficiar con esa acción y la actitud abierta, sentida con responsabilidad que debo tener siempre de manera consciente. Una responsabilidad asumida por el solo hecho de ser de persona a

persona, se puede ser hasta sutil, responder sin ser requerido y anticiparse.

La teoría, también trata de un yo abierto, ¿Cuándo soy yo?, soy yo, cuando otro me nombra, soy amado, soy nombrado, luego soy. Al referirse a la presencia, señala que la relación que se establece entre el Yo y el Otro, se hace evidente a través de la proximidad, la responsabilidad y la sustitución. La cercanía hacia el otro es una relación ética, en el sentido que el Otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija, por tanto, no podemos guardar distancia con el otro ante la exigencia del otro, de que me encargue de él, yo no puedo escaparme.

Estamos llamados a responder del otro, hasta de su propia responsabilidad. De este modo, mi yo queda sustituido por el Otro, por lo que el Otro se impone como límite de mi propia libertad. A este otro, que permanece intacto en su alteridad, lo único que me queda es acogerlo como infinito y trascendente, responsabilizándome de sus necesidades. Al reconocer al otro, me veo a mí mismo.

Esta teoría también trata, la relación cara a cara, la cual es descrita como fundamental, se constituye de forma asimétrica por las diferencias respondiendo al momento ético y generando revelación, coincidiendo lo expresado con el que lo expresa, manifestación privilegiada del Otro, el rostro se manifiesta más allá de la forma. El rostro habla y es un discurso. La teoría de la ética, también es una ética de la justicia porque estamos obligados a juzgar, a emitir juicios y a comparar.

**«Otredad y pedagogía». La otredad es el lugar donde habita el Otro. Si el Otro nos hizo descubrir partes de uno mismo que no había salido a la luz, la otredad trata de lugares imposibles, que habían sido vedados, ocultos, prohibidos. La conquista de aquellos lugares del cuerpo que estaban prohibidos, del lenguaje que se habían silenciado y de la cultura que nos habían escapado, en fin, el hacer salir a la luz todo aquello que estaba en la oscuridad, se llama otredad, que de una forma simple indica un más allá, otra cosa, el otro lado. Por eso, hay que vivir en la otredad, es decir, en esos lugares simbólicos e imaginarios todavía no descubiertos.**

La alteridad, es un eje central para la vinculación humana. Algunos filósofos que sustentan la alteridad son: Platón, quien señala que la alteridad es una propiedad de las ideas; Aristóteles que la alteridad es diferencia; Kant que es un principio moral y para Hegel la alteridad es dialéctica.

Relacionando la ética y la alteridad, <sup>(10)</sup> la eticidad de la existencia pende y depende de la alteridad y no de la totalidad

<sup>(6)</sup>, y la alteridad con la hermenéutica, en esta se ubica la alteridad de forma epistémica, como la condición primera para el ejercicio de toda hermenéutica.

### **Pedagogía de la Alteridad.**

La pedagogía de la alteridad, <sup>(3)</sup> es un modelo de educación moral, tiene sus raíces en la ética levinasiana, que encuentra en él, el reconocimiento del punto de partida del otro.

Desde la pedagogía de la alteridad, el proceso educativo se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de maestro y alumno, en la voluntad de responder del otro, por parte del profesor, en la acogida gratuita y desinteresada que presta al alumno de modo que éste perciba que es reconocido en su singularidad personal. Sin, reconocimiento del otro y compromiso con él, no hay educación. Por ello, cuando hablamos de educación estamos evocando un acontecimiento, una experiencia singular e irrepetible en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento, en el que de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento (alumbramiento) de algo nuevo que no soy yo.

En esta aventura, <sup>(11)</sup> lo que quizás aprendemos es, a disponernos a ser receptivos, a estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa. Filosóficamente, la pedagogía de la alteridad se ubica a partir de los planteamientos de Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas, y la describen como un fenómeno educativo, como acción constitutivamente ética, de construcción intersubjetiva, de encuentro en el otro, para manifestarse como práctica de hospitalidad, origen y acogida. De esta forma, desde categorías como narración, nacimiento, hospitalidad, historia, ciudadanía, la educación aparece como oportunidad de posibilitar al otro, lo que involucra la necesidad de pensarla desde la experiencia del otro y de la alteridad.

En la pedagogía de la alteridad, el educador <sup>(3)</sup> es una persona que ama para poder alumbrar una nueva existencia; es un amante apasionado de la vida, que busca en los educandos la pluralidad de formas singulares en las que ésta se puede construir; es un estructurador incesante de la originalidad, de todo aquello que pueda liberar al educando de la conformación a pensamiento único; para el educar es ayudar a inventar o crear modos originales de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura y finalmente, para él, educar es ayudar al nacimiento de algo nuevo, singular, a la vez continuación de una tradición que ha de ser necesariamente reinterpretada.

La educación, <sup>(3)</sup> desde la alteridad del educando, significa plantearla como una acción responsable de afirmación

del otro, es todo lo que es, como acogida y reconocimiento de la persona. Es la persona del educando que se constituye en objeto de mi acogida, de mi dependencia ética.

### **Pedagogía de Sentir al otro.**

La pedagogía de sentir al otro, se estructura teóricamente en representación, corporeidad, solicitud e interrogar, elementos que ayudan a describir y evidenciar el sentir al otro en el mundo de la pedagogía.

#### **Representación**

Nadie representa a nadie <sup>(12)</sup>, solo puede mostrar evidencias, hay que estar pendientes de los petulantes que quieren representar al otro, consciente o no, bajo una condición de superioridad.

#### **Corporeidad**

La corporeidad <sup>(13)</sup> no es cuerpo visible sino el sistema organizador de lo visible, hablable o pensable y como tal, puede verse su gramática inconsciente con que fue construido. El yo consciente, encuentra la verdad sobre el propio cuerpo cuando lo considera el yo decisivo; y entonces el yo podrá orientarse en el mundo sobre el hilo conductor del cuerpo. Por lo tanto, Nietzsche con su teoría del cuerpo desarrolla una crítica de la (auto) conciencia, que él considera sólo un instrumento del que el cuerpo se sirve: lo espiritual ha de considerarse lenguaje de signos del cuerpo. A través del cuerpo nuestra autoconciencia, que por sí sola podría captar una pequeña parte del mundo, es unida a él como un conjunto.

El yo consciente <sup>(14)</sup> encuentra la verdad sobre el propio cuerpo cuando lo considera el yo decisivo; y entonces el yo podrá orientarse en el mundo sobre el hilo conductor del cuerpo. Por lo tanto, Nietzsche con su teoría del cuerpo desarrolla una crítica de la (auto)-conciencia, que él considera sólo un instrumento del que el cuerpo se sirve: lo espiritual ha de considerarse lenguaje de signos del cuerpo. A través del cuerpo nuestra autoconciencia, que por sí sola podría captar una pequeña parte del mundo, es unida a él como un conjunto.

Esta función <sup>(15)</sup> de "vehículo del estar en el mundo" está representada por el cuerpo, que se nos presenta como el acceso obligado y constitutivo de la percepción. A través del cuerpo entonces la conciencia está en el mundo, pero también el mundo aparece a través del cuerpo. De todas maneras, el cuerpo no puede ser considerado de ninguna manera como una "cosa", a la cual se une de algún modo una "conciencia". En efecto, el propio cuerpo -a diferencia de otros objetos, que pueden estar ausentes- es continuamente percibido. Mientras que la desapa-

rición es constitutiva del objeto, el cuerpo es indisoluble del yo; y en la actividad cognoscitiva del objeto experimentado, el cuerpo escapa casi siempre.

La idea <sup>(16)</sup> que hemos sacado de los hechos y confirmado con la razón es que nuestro cuerpo es un instrumento de acción y sólo de acción. Pero en este contexto interesa la vida como referida exclusivamente al cuerpo; por tanto, la vida biopsíquica y cuanto tiene que ver con ella. Partiendo de este punto de vista, la vida en un sentido general orgánico, es una propiedad sistémica, es decir, una cualidad que sólo puede ser atribuida a un sistema organizado. El sistema, a su vez, tiene propiedades: metabolismo, capacidad de cambiar la forma, de reaccionar ante estímulos y de actividad autónoma, autorreproducción, así como la capacidad de feedback para reaccionar ante peligros.

Al referirse a la corporeidad, <sup>(6)</sup> se hace mención al rostro, señalando que este indica lo que aparece del otro, de su realidad carnal. Cara a cara, persona a persona, es la relación práctica de la proximidad, de cerca como personas.

### Solicitud

Solicitud y reciprocidad <sup>(7)</sup> son los dos afectos que unen el uno y el Otro y están en la circularidad de la relación pedagógica que forman la intersubjetividad. Enseñados como estamos a las corazas de ser uno total y absoluto, no sabemos reconocer los afectos que cambian la fisonomía del uno como entidad y distancia frente al Otro y que, de paso, hacen de la relación entre Uno y Otro una forma de ser del dos, o sea del Uno-y Otro. Reciprocidad y solicitud es «la preocupación por el Otro, en tanto dicha preocupación permite ir hacia el Otro, que ya es una forma de volver a sí mismo. Esto último es la función misma del pedagogo, ir hacia el Otro bajo la forma de la solicitud, para venir a través de la no reciprocidad, a la mirada del uno, que ya es el sí mismo». La educabilidad no es más que el sendero por donde transitan el Uno y el Otro, o sea, la forma misma del viaje, que en términos de la solicitud y no reciprocidad es cuando uno viaja despreocupado, ansioso de encontrar algo para que de ese encuentro pueda salir algo y alguien distinto.

### Interrogar

El discurso pedagógico <sup>(17)</sup> está atravesado por el comprender, en la dialéctica de la pregunta y respuesta; el comprender se muestra como relación recíproca en el diálogo y su carácter hermenéutico. Se asume la alteridad, en la que es relevante la dimensión dialógica.

Pedagogía de abrirse al otro

La pedagogía de abrirse al otro, se estructura teórica-

mente por la comprensión, el contexto, la experiencia y el proceso, elementos que ayudan a describir y evidenciar el abrirse al otro en el mundo de la pedagogía.

Abrirse al otro, <sup>(18)</sup> el abrirse al otro, se deriva de la confianza, el deseo de abrirse, exponerse libremente al propio yo, delante de otro o de otros. Es una necesidad perenne, que surge de un modo inmediato de la solidaridad del hombre.

### Comprensión

En la comprensión del otro, el objetivo es comprenderlo y el instrumento es la interpretación de su conducta, es conocerlo en sus múltiples facetas y detalles, aceptándolo con toda su diversidad, sus patrones, sus ritmos, así, al comprenderlo dejamos espacio para compartirlo con él.

### Contexto

Para comprender mejor lo que es el contexto, nos referimos al contexto del cuidado humano <sup>(8)</sup> el cual puede ser efectivamente demostrado y practicado solo interpersonalmente; sin embargo, el proceso de relación interpersonal está definido dentro de un contexto transpersonal. Trasciende a cada individuo y se mueve en círculos concéntricos del yo hacia el otro, al medio ambiente, a la naturaleza y entonces hasta un universo más grande.

En el contexto de la responsabilidad, <sup>(19)</sup> la idea central de Levinas es que la subjetividad humana en sí mismo, está constituida por una relación con lo desconocido de Otro, de lo que emerge, según ellos, en una relación ética de la responsabilidad por el Otro.

El contexto <sup>(19)</sup> es compartido por docente y estudiantes, y es caracterizado por la transformación de la clase en una comunidad de investigación donde el profesor y el alumno formen parte de ella y cuyo medio esencial de aprendizaje, es la reflexión y el diálogo.

### Experiencia

La experiencia de proximidad entre personas, <sup>(6)</sup> como personas es lo que constituye al otro como próximo, cercano alguien o prójimo, como otro. En la práctica de la proximidad de la experiencia en ser próximo para, de construir al otro como persona como fin de mí acción es denominado, respeto infinito.

La experiencia <sup>(14)</sup>, es el inicio del conocimiento natural, y este permanece dentro de la experiencia. La intuición en que se dan, la intuición de la primera esfera del conocimiento, la natural, y de todas sus ciencias, es la experiencia natural, y la

experiencia en que aquellos objetos se dan originariamente; es la percepción, entendida la palabra en el sentido habitual, darse originariamente; algo real, intuirlo y percibir, son una sola cosa. Experiencia originaria la tenemos de las cosas físicas en la percepción externa, pero ya no en el recuerdo o en la expectativa; la experiencia originaria la tenemos de nosotros mismos y de nuestros estados de conciencia en la llamada percepción interna o autopercepción.

### Procesos

En la comunidad <sup>(2)</sup> existe una red de procesos, actores, encuentros, conductas, emociones técnicas que configuran un sistema de relaciones de convivencia que penetra en todos los aspectos del vivir de los niños y niñas, que crecen en ella en el curso de transformarse en adultos en todas las dimensiones relacionadas del vivir, tanto de los espacios privados de la familia o del colegio, como en los espacios públicos de la calle, la televisión, el cine, el teatro o la radio, que como redes de conversación (el entrelazamiento del hacer y el emocionar), definen cotidianamente lo deseable y lo no deseable, lo legítimo y lo ilegítimo, lo hermoso y lo feo, lo honesto y lo deshonesto, lo aceptable y lo no aceptable ... en el convivir de la comunidad a que niños y niñas se incorporan.

El mismo autor señala, que se aprende la trama emocional que les toca vivir, no hay comunidad social armónica o en desintegración, libre o esclava, riqueza o miseria; estas son dimensiones de la existencia que sólo se verá si aparece un espacio reflexivo en su vivir, porque se encuentran con algo distinto que los pone en otra perspectiva y abre en ellos la biología del amor de la posibilidad de ternura estética, respeto por sí mismos y por otros, colaboración y no obediencia. Ellos saldan si esta experiencia reflexiva no se da. Los adultos que aún viven el vivir social y la libertad reflexiva que esto implica, intencionalmente lo eviten, restituyendo ese vivir social en la invitación a hacerlo como un acto de co inspiración. Pero esa co inspiración sólo puede ocurrir viviendo la red de emociones de la convivencia social (biología del amor), con un fluir en un convivir cotidiano donde los niños y niñas surgen como adultos sociales porque acceden a la vida adulta viviendo como adultos de convivir social.

Por lo tanto, los encuentros en la escuela, deben aprenderse como un sistema de relaciones de convivencia y hay que estar consciente que la educación, como eje central en cualquier ámbito, es un proceso de transformación de la convivencia, debe ser asumida por los docentes reflexivamente para promocionar que los estudiantes salgan de los ciclos de desintegración social donde están atrapados y así restituir su vivir social. Nos corresponde en los encuentros, reflexionar continuamente y vivir la red de emociones que nos brinda la convivencia en la escuela (la

biología del amor). Esta se ve en todos los valores, la honestidad, la solidaridad, el respeto mutuo, la colaboración, la equidad, estos son aspectos relacionales espontáneos del convivir social que mientras se viven no se ven, a menos que sean violados por algunos miembros de la comunidad.

Los procesos <sup>(20)</sup>, también, pueden pensarse de forma integral con los cuadrantes de la Teoría Integral que representan las cuatro dimensiones fundamentales de nuestra estancia en el mundo. Ellas son: el cuadrante superior izquierdo o reino interior, referida al yo, a lo individual de la personalidad y la conciencia, interior individual, experiencias, subjetivo, la veracidad; el cuadrante superior derecho o reino exterior – individual del organismo y el cerebro, referido al ello, Exterior – individual: las conductas, lo objetivo y la verdad. El cuadrante inferior izquierdo o reino interior – colectivo de la cultura y el punto de vista, referido al nosotros, Interior – colectivo: las culturas, lo Intersubjetivo y la Justicia y el cuadrante inferior derecho o reino exterior – colectivo de los sistemas sociales y el medio ambiente, referido al ellos, Exterior – colectivo, los sistemas, lo Interobjetivo, y el ajuste funcional. Todos los cuadrantes son considerados de manera holística. Este enfoque Integral se fundamenta en los valores del Individualismo colectivo, la espiritualidad cósmica, y los cambios de la tierra.

### Pedagogía de ver al otro.

La pedagogía de ver al otro, se estructura teóricamente por encuentro, dialogo, acción y promoción, elementos que ayudan a describir y evidenciar el abrirse al otro en el mundo de la pedagogía.

#### Encuentros

El encuentro de las personas, <sup>(6)</sup> es el hecho más universal y el más inadvertido. Todo esto lo argumenta desde su práctica religiosa cristiana. Hablar de relación persona a persona o cara a cara, es cuando se piensa en dos personas. La amistad de los muchos que, dispersos se reúnen, siendo primero, un montón en el cara a cara de la unidad es lo que se denomina comunidad.

El espacio académico <sup>(21)</sup>, como experiencia de encuentros, en el cual la capacidad de decir está en relación con la capacidad de escuchar. La redefinición del mundo que lo rodea, del encuentro con su propio ser y con sus interlocutores son tareas que apremian al hombre de hoy.

Allí, donde acontece la educación <sup>(3)</sup> se produce un encuentro del profesor con el alumno, el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad. Estamos, por tanto, ante una relación ética, entre profesor y alumno.

## Diálogo

La característica del lenguaje <sup>(15)</sup> ofrece la experiencia de ser-a-dos: "En la experiencia del diálogo se constituye un término común entre el otro y yo; mi pensamiento y el suyo forman un entramado único, mis palabras y las de mi interlocutor surgen de la situación de la conversación, se integran en una operación común de la que ninguno de los dos es el creador. Hay un ser-a-dos, y para mí el otro no es un simple comportamiento en mi campo trascendental; ni tampoco yo lo soy en el suyo, sino que, somos el uno para el otro, colaboradores en una reciprocidad perfecta, nuestras perspectivas se deslizan la una en la otra, coexistimos mediante un mismo mundo".

El dialogo, <sup>(17)</sup> es una dimensión de la educación humanista, un dialogo que sea encuentro donde ambos interlocutores formulan y reformulan sus visiones y se nutren mutuamente. En el siglo XXI, la educación humanística será necesariamente dialógica. Donde los participantes docente alumno, tienen opciones diversas y ello mediante el dialogo en el cual la educación adquiere su carácter humanista y se transforma en práctica de libertad. La educación es dialogo, en la medida que sea un encuentro entre sujetos interlocutores. Al ver las oportunidades del encuentro autentico con el otro, se crean vínculos de reconocimiento, respeto, solidaridad y amistad. Se instaura la modalidad dialógica de la interlocución, en la que los participantes, por igual, se enriquecen y transforman. Una pedagogía del encuentro con el otro, significa aprender a vivir juntos, en la escuela y en la sociedad.

La pedagogía del encuentro <sup>(17)</sup> se rige por el paradigma conversacional, prestandole más atención a la dimensión pragmática del lenguaje donde se sostiene que todo lenguaje es dialógico. La conversación es una actividad de uno con otro; es entenderse con alguien sobre algo; es un decir y dejarse decir; es una actividad reversible de apelaciones y respuestas, que transforma a los interlocutores. En la conversación, pueden encontrarse los amigos y crear un género de comunidad en la que cada cual, es el mismo para el otro, porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro. El dialogo es un aspecto clave a la hora de trabajar con propuestas educativas destinadas a fomentar la construcción de una subjetividad ética.

## Acción

La acción y alteridad <sup>(22)</sup> En tanto que actuación del principio de alteridad, en fin la realización de la unidad en la diversidad. Es una ética que trascienda la Ética del Discurso que nos proponen Apel y Habermas y que implica, solidaridad que deriva de la acción y de la experiencia humana, el respeto a la diferencia, la pluralidad y el diálogo de las culturas, el recono-

cimiento del otro.

La acción educativa <sup>(3)</sup> está en la relación ética que la define y constituye como tal, la acción educativa. En la primacía del otro, que nos constituye en sujetos morales cuando respondemos de él.

## Promoción.

La educación <sup>(23)</sup> en derechos humanos como pedagogía de la alteridad, se fundamenta en el respeto y la promoción del otro, en su diversidad étnica y/o cultural, dando lugar al binomio axiológico, concientización - empoderamiento.

También, cuanto él ha dinamizado en el plano de la acción pensada, esto es, de la praxis responsable, conlleva a un reconocimiento del otro en su singularidad y diferencia. Aquí, el compromiso concreto es la apuesta por la diversidad cultural, podría decirse, por la protección y la promoción de la alteridad.

En esta conclusión, basada en el objetivo de hacer la revelación de cómo estamos visionando y concretando la pedagogía de la alteridad para aplicarla en nuestro acto docente, se puede decir que la educación es un acontecimiento de reflexión y dialogo, imprevisto, que emerge al momento de sentir al otro cara a cara en presencia de las personas que emanan el amor por sus relaciones confiadas, comprometidas, responsables e incondicionales, en un ambiente equilibrado síquica y espiritualmente. Donde se está abierto a compartir experiencias de los procesos de la vida con entera comprensión y dentro de un contexto de relación con el otro en libertad, responsabilidad y diversidad. En el encuentro, al ver al otro, actuamos al unísono, dialogando, empatizando, preocupándonos, y reconociendo en él, la fuente inagotable, del misterio de la vida.



## Referencias Bibliográficas

1. VILA, E. (2007). *Pedagogía de la Alteridad*. España: Editorial Popular
2. MATORANA, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Chile: Editorial Dolmen
3. ORTEGA, R. *La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad*. Disponible en: [http://mercaba.org/ARTICULOS/E/la\\_educacion\\_moral\\_como\\_pedagogi.htm](http://mercaba.org/ARTICULOS/E/la_educacion_moral_como_pedagogi.htm) (consulta 25-02-2013)
4. LEVINAS, E. (1993). *Humanismo del otro*. Madrid: Editorial Caparrós. Citado por Ortega Ruiz Pedro *La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad* Disponible en: [http://mercaba.org/ARTICULOS/E/la\\_educacion\\_moral\\_como\\_pedagogi.htm](http://mercaba.org/ARTICULOS/E/la_educacion_moral_como_pedagogi.htm) (consulta 25-02-2013)
5. SANTOS, M. Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire *La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI Número 46: Enero-Abril / Janeiro-Abril 2008*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a08.htm> (consulta 25-02-2013)
6. DUSSEL, E. (1986). *Ética Comunitaria*. España: Ediciones Paulinas.
7. QUICENO Castrillón Humberto *Hacia Nuevas Formas De Ver Y Sentir La Pedagogía Y La Educación*. Educación Y Pedagogía Vol XII. No. 28.
8. WATSON, J.. *Caring Science (Definitions, Processes, Theory)*. Disponible en: <http://watsoncaringscience.org/about-us/caring-science-definitions-processes-theory/> (Consulta 6-3-2013)
9. GIL, P. *Teoría ética de Lévinas*. Disponible en: [www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm](http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm) (consulta 25-02-2013)
10. GONZÁLEZ, F. *Itinerario de alteridad Una reconstrucción para nuevas aproximaciones*. Fermentum N° 56 - SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2009.
11. BÁRCENA F. Y C. MELICH. (2000). *La Educación Como Acontecimiento Ético*. Madrid: Paidós. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Año 4, N° 8, 2004. Disponible en: [http://www.umce.cl/~dialogos/n08\\_2004/resena\\_barcelona.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n08_2004/resena_barcelona.swf) (consulta 25-02-2013)
12. RODRÍGUEZ, Pedro. *Nosotros Ética Política Cultura*. Disponible en: [www.monografia.com](http://www.monografia.com) (Consulta 3-3-2013).
13. FUENMAYOR, V. (2005). *Entre Cuerpo y Semiosis: La Corporeidad*. VI Congreso Latinoamericano de Semiótica. IV Congreso Venezolano de Semiótica. *Simulacros, Imaginarios y Representaciones* Maracaibo del 25 al 28 de octubre de 2005. Disponible en: <http://victorfuenmayorruiz.com/files/entrecuerpoysemiosisla-corporeidad.pdf> (consulta 24-2-2013)
14. HUSSERL, E. (1913). *Ideas relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
15. MERLEAU, P. *CORPOREIDAD TEOLOGÍA MORAL*. Disponible en: [http://www.mercaba.org/DicTM/TM\\_corporeidad.htm](http://www.mercaba.org/DicTM/TM_corporeidad.htm) (consulta 30-1-2012)
16. LOPEZ, D. *Filósofos Míticos de Mítico siglo XX: Henri Bergson* Disponible en: <http://www.davidlopez.info/?cat=91>
17. CARMONA, M. *Narrar, educar y filosofar: las novelas del programa de filosofía para niños. Capítulo 2, los diálogos en las novelas: un encuentro con el otro*. *Educación Artículos Arbitrados*. Año 12 No.40. 2008.
18. Heller, A. (1991). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Tercera Edición. Barcelona: Ediciones Península Historia/Ciencia/Sociedad.
19. YUKICH, R. y HOSKINS Te K. *Responsibility and the Other: Cross-Cultural Engagement In The Narratives Of Three New Zealand School Leader*. *Journal of Systemic Therapies*, Vol. 30, No. 3, 2011.
20. Wilber, K. *Introduction to Integral Theory and Practice: IOS Basic and the AQAL Map*. *Journal of Integral Theory*. Spring 2006. Vol. I. No.1
21. Gómez, B. y Castillo, M. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIV N0. 32 Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6736/6169> (consulta 25-02-2013)
22. Serrano, A. (2004). *Ética y Mundialización En: Polis*. *Revista de la Universidad Bolivariana*. No.3 (9) Disponible en: <http://www.revistapolis.cl/9/etic.doc> . (Consulta: Marzo 5 de 2013).
23. Argüello, A. *La educación en derechos humanos como Pedagogía de la alteridad Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen* *Perfiles Educativos* 148. vol. XXXIV, núm. 138, 2012. IISUE-UNAM

SEPTIEMBRE DE 2014

# La necesidad del pensamiento complejo en la construcción del mundo pedagógico

**Mtro. Pedro Chagoyán García**

**Mtra. Maribel Brito Lara**

**Mtro. Enrique Herrera Rendón**

Académicos de la Escuela Normal Superior de Guanajuato, Guanajuato México.

La eterna discusión de lo cuantitativo y lo cualitativo, tangible e intangible, hecho y significado, científico y humano cobran relevancia en la teoría de Morín, al abrir las fronteras del conocimiento transdisciplinar y mirar al todo, no como un conjunto de sus partes, sino como las partes que no son un todo. Dos mundos que parecen opuestos, lógicas distintas que parecen contradictorias, miradas que pueden chocar en la explicación y comprensión de la realidad, y que sin embargo, son parte de lo mismo; el mundo pedagógico reclama las dos visiones: lo significativo y lo concreto.

Esta cosmovisión de la complejidad da sentido a la respuesta que la ciencia aún no fragua por las limitantes del observador al constituirse bajo un solo método de producción del conocimiento. El conocimiento es el gran bucle, la espiral que no termina y no ve inicio; sin fronteras ni cotos sistémicos que lo limiten o delimiten. Los docentes no pueden apostar solo al mundo científico cuando se habla de una formación integral; los desarrollos de las personas tocan territorios metodológicos diversos, y el aprendizaje se nutre de todos los sentidos que son mediados por una realidad determinada. Los procesos educativos son inverosímiles, pues existen tantos factores que los influyen, que habría que indagar sobre historias de vida y trayectos formativos derivados de su acción sobre sí y el mundo circundante.

Las áreas del conocimiento están ávidas de explorar más allá de las nociones epistemológicas de la descripción del objeto. La complejidad como parteaguas en la dinámica de la integridad de los grandes debates y reflexiones, rompe con el interés malsano

de la visión utilitarista de la ciencia como herramienta de dominación política y social, constituyéndose como el eje vertebral de la universalidad del conocimiento donde convergen todos los pensamientos más allá de lo sistémico; la irrupción bajo el formato de incertidumbre es la cualidad del pensamiento complejo, el inicio de una lógica diferente a la que conocemos, sin determinismos ni leyes inmutables. El objeto científico impuesto como mercancía constituyéndose en dependencia social, nebulizada como el desarrollo aparente y necesario de los pueblos, manipulada y ocultando sus verdaderos fines. Un solo método, una sola idea, un software, una visión de mundo, una forma de pensar (linealmente), una política, un modelo educativo, unas competencias por desarrollar en las escuelas, un color de piel, un idioma, una forma de ser y construir la identidad, homogenizar como consigna de los arquitectos globalizadores, la ciencia como la gran religión que permite la conquista tecnológica, el objeto como la noción de trascendencia del ser humano, el pensamiento complejo como la bocanada del orden significante.

Con el pensamiento complejo se abren múltiples posibilidades para describir la realidad, y la utilidad para generar conocimiento se vislumbra infinita. La sacudida estructural que hace el pensamiento complejo de Morín invita a seguir conociendo más acerca de sus planteamientos.

La ruptura epistémica constituye el primer paso para la nueva visión del conocimiento. El modo de comprender la realidad ya no se plantea la pregunta ¿que sabemos? sino ¿cómo sabemos?

El observador forma parte del conocimiento que produce; por lo tanto, sus descripciones están impregnadas de sus propiedades o particularidades. La nueva visión entiende al observador como descriptor del conocimiento pero también de la vida misma y su relación. Se habla de una epistemología y una ética. El planteamiento cosmovisivo se transfiere al conocimiento científico y al conocimiento humano como algo inseparable, ciencia y cultura como una misma cosa, una epistemología de segundo orden.

Las rupturas dan paso a un saber científico dinámico, mutable en tiempo histórico, nunca exclusivo de una ideología. Rompe la forma de organización del conocimiento en el binomio objeto-método, donde la estructura planteada por la ciencia sobrepasaba la hegemonía natural del mundo físico-social-cultural, constriñendo las formas de entender la realidad en su forma de organizar el conocimiento. Como expresa Morín "Hay algo común en las disciplinas que no les pertenece solo a ellas; las atraviesa y las identifica". La lucha contra el pensamiento racional clásico se contraponen ante el determinismo, lo inmutable, el orden, la estructura, situando a la naturaleza como creativa y el reconocimiento de la virtualidad del mundo.

La racionalidad clásica limita el diálogo de saberes, dando paso a la ruptura, pasando del "qué sabemos" al "cómo sabemos"; cambia la manera de comprender el conocimiento científico y la relación con lo humano. Esta visión surge como emergente ante el rompimiento de un dominio en la producción del conocimiento planteada por la ciencia clásica. Una nueva organización del conocimiento se vislumbra ante los planteamientos sistémicos donde las partes de un todo no necesariamente tienen sus particularidades; el concepto organización establece que las partes son distinguibles pero que al separarlas el todo cambia, las partes son inseparables, "el todo es menos que la suma de las partes".

En el caso de los educadores, ayuda mucho el planteamiento de Arne Naess (citado por Speranza 2006) "ecología superficial" o "ecología antropocéntrica" y "ecología profunda", o "ecología ecocéntrica", sobre la inclusión humano y entorno natural como un sistema. En esta dependencia-independencia del todo, el entramado social es visto como parte de un sistema, una arista situada en la gran cadena de sistemas, deriva un pensamiento característico de esta dependencia-independencia racional-intuitivo, analítico-sintético, reduccionista-holístico, lineal-no lineal, expansión-conservación, competición-cooperación, cantidad-calidad, y dominación-asociación. Esta percepción ecológica conlleva en sí misma una percepción espiritual al entablar un sentimiento de pertenencia y conexión con el todo, una filosofía.

Así, el formador de formadores debe ser congruente con su misión de formar integralmente y no sólo en la disciplina o de manera instrumental; debe entender que existe una interacción constante con el entorno donde el alumno se constituye; el aula no puede ser un laboratorio aislado, pues el entorno crea posibilidades, desequilibrios, habilidades y desarrollos. No sería posible caracterizar al alumno sin un contexto situado donde interactúa y se interrelaciona; en este sentido la visión sistémica mantiene la idea que los sistemas no pueden ser comprendidos por medio del análisis aislado.

Si la complejidad es vista como el nuevo orden en contextos que crean desorden, no es extraño que la formación de los futuros profesores constituya su identidad docente con irrupciones de la realidad escolar, y el aparente orden de la Escuela Normal en el que reciben conocimientos disciplinares, curriculares y prácticos propios de la profesión docente.

Está línea divisoria del saber Escuela Normal y escuelas de práctica derrumba los mitos, creencias, supuestos, o en su caso son reafirmados o re-construidos los fundamentos teóricos conceptuales del aprendizaje, la didáctica y la pedagogía, pues los practicantes normalistas enfrentan múltiples relaciones holísticas generadas por la interacción de los alumnos y la diversidad de sus contextos. Esto no es predecible mediante una teoría pedagógica; se impregna el conocimiento en la inmersión del docente en esa realidad. Los significantes del normalista se constituyen en dos contextos que forman parte de su cotidianidad. La Escuela Normal es su casa de estudio, la institución de práctica, quedando atrapados en la complejidad de la dependencia-independencia frente a contextos diversificados que deben encarnar y significar para poder interactuar activamente en su práctica docente.

Un entorno natural no separa humanos del contexto, estos se estudian y son caracterizados con su entorno, por lo que es imprescindible considerar en la enseñanza-aprendizaje un gran conocimiento sobre la estructura contextual, el reconocimiento del otro. Al respecto Luhmann (2007) considera que los mejores análisis sociales son a partir de los conceptos función y estructura, más allá de una visión ontológica o mecanicista.

"Un esquema lógico regulador que organiza un ámbito de comparación de efectos equivalentes" (Luhmann, citado por Rodríguez y Arnold 1990).

Ante la postura de que los sistemas sociales no poseen estructuras dadas es fácil advertir que los normalistas se encontrarán con una multi-diversidad de entornos socioculturales en su interacción con alumnos, sin subordinar el concepto de función a la estructura; para este planteamiento el entorno deja de ser un factor condicionante de la construcción. Lo verdaderamente

complejo, de acuerdo a Morín (1984), es la realidad; se hace y se deshace el pensamiento, lo desborda, no hay conocimientos directos, sino fenoménicos, para lo cual propone un método como camino articulador y de autoconstrucción de conocimiento hacia el pensamiento complejo.

El estado final se convierte en el inicial, el bucle recursivo es un proceso en que los productos y los efectos se convierten en elementos y caracteres primeros (Morin, 1984); la organización activa creará elementos cuyo resultado está en los aspectos iniciales. El inicio es el final, sobre quienes estudiamos en el magisterio origen social y género. Según González Faraco (2000), la mayor parte de los docentes proviene de una clase media-baja, agricultores, comerciantes, empleados, funcionarios de mediana posición administrativa. Muchos de ellos no poseen títulos universitarios.

En este sentido podríamos decir, como lo apunta Pérez Gómez (1998), que el factor que explica más claramente las diferencias en el desarrollo cognitivo y académico de los alumnos está configurado por las desigualdades socioculturales del contexto familiar. El nivel socioeconómico de los egresados pauta y configura un perfil específico de los aspirantes a la carrera docente, condiciones estas que pueden estar determinando la carrera. De entrada este fenómeno presupone la puesta en marcha de estrategias para fortalecer el aprendizaje académico y disciplinar en la carrera, pues la tesis apunta a que la mayoría de los egresados tiene desarrollos académicos aparejados a su situación sociocultural de origen. Y que al egreso reproducen unas formas sociales previamente adquiridas en su contexto de origen; así, la formación no alcanza a configurar un cambio de estatus sociocultural que pueda transmitirse en la escuela, cumpliéndose el efecto del bucle recursivo.

En consecuencia, la profesión docente requiere la visión de la complejidad en la universalidad del conocimiento, así como la irrupción de la incertidumbre, lógicas diversas y convergentes que permitan renunciar a determinismos y estructuras inmutables.

### **Complejidad, Cosmovisión y Método**

La ciencia, como eterna síntesis totalizadora de la realidad, sigue erigiéndose bajo métodos únicos basados en la racionalidad ordenadora. Paradójicamente, aquellos que la han establecido así, llegaron a sus planteamientos mediante la desarticulación y rompimiento con lo establecido. Sin duda, en su momento se enfrentaron a diversas disyuntivas sociales, culturales que inevitablemente los hizo pensar de manera dialógica y recursiva. Influidos por el ecosistema mental noológico, individual y social alimentado de estas ideas, así como de los productos culturales que formaron parte de una conciencia como producto de la or-

ganización social, como de la conciencia generada en virtud de sus propias actividades.

Por esta razón la ciencia no puede ser sólo aquella referida a la naturaleza, también debe concebirse la ciencia del hombre, pues en la esfera de la realidad lo antropológico social, así como lo físico-biológico, constituyen un todo. Ambas crean una relación circular en dependencia mutua, se reclaman y se necesitan; el sujeto no puede estar disociado del objeto (filosofía-ciencia). Articular lo que está disperso (realidad) tendría que ser una función del legado científico (enciclopedia), pues intentar totalizar el conocimiento tendría como resultado un sesgo en la verdad. El sentido acumulativo desorganiza el conocimiento y no permite la paidea (aprendizaje), el ideal es articular puntos de vista de diversos conocimientos cruciales, puntos estratégicos trabajados con métodos que permitan crear nuevas estrategias de indagación, crear nuevas rutas para la explicación del objeto de estudio (Morín, 2006 b).

El principio del paradigma se basa en diferentes teorías del pensamiento: el principio de oposición, distinción, relación y asociación; confluye de lo fenoménico a la experiencia; muchas veces los hechos se confrontan con las ideas; la explicación del mundo social y natural obliga a organizar nuestro sistema mental para reaprender a aprender. Cambiar la estructura ciencia-objeto por el bucle interrogativo-crítico, no es respetar el método, sino revelar todos sus tangibles.

El individuo no está solo, su investidura la constituyen la sociedad y la cultura que le es propia; esta cosificación determina un entramado social en el cual participa, es parte y constructor de la estructura. El individuo complejo requiere para su explicación una teoría de la sociedad, necesariamente individuo y sociedad apelan a una conciencia de convivencia complementaria y antagonista en un mismo espacio; su autonomía está basada en su interdependencia; ello es pensar en forma dialógica y recursiva (Morín, 2010).

Esta simbiosis natural de individuo y sociedad no ha sido fácil para la ciencia. Los posicionamientos teóricos sobre la conciencia colectiva o individual han restado credibilidad una frente a otra, sin pensar que son insolubles y que ambas se complementan. La postura de una conciencia colectiva donde los individuos somos producto de la organización social con vida propia termina por nulificar al individuo. Mientras que aquellas posturas que exaltan solo las acciones del individuo descartan la posibilidad de una hegemonía social. Somos producto y proceso al mismo tiempo, la triada individuo-sociedad-cultura representa la coalición de una realidad llamada ecología del espíritu (Morín, 2009).

Sin embargo, este ecosistema mental que se ha formado en el mundo social lo siguen determinando fuerzas externas hegemónicas con intereses propios, globalización como sinónimo de pobreza y crisis en cadena, la regresión a la barbarie, armas de destrucción masiva, deterioro de la biosfera y degradación ecológica, son los resultados de la libre economía de los mercados. La depredación cultural es el primer territorio de conquista de los países hegemónicos; socavar la raíz cultural de las regiones garantiza el cambio de paradigma en el concepto hombre, y traslapa la idea de felicidad con el objeto, con la necesidad material y económica, construyendo el proyecto de vida de las personas a una sola finalidad: el consumo y la idea inalcanzable de mejores condiciones materiales.

La ciencia como centro del desarrollo de la humanidad, mas no del desarrollo humano, entra en contradicción con la cosmovisión que se tiene en preservación de la especie humana como centro de la era planetaria. Siempre que emerge un adelanto tecnológico se crea a la par otro con fines nefastos, o se crean dispositivos para dañar o violentar socialmente. El uso ético de la ciencia aún está lejano, el embate económico situado como eje primordial del desarrollo social sigue empañando la visión del legado generacional, la enseñanza sigue siendo destrucción, depredación, violencia, y conflicto.

¿Cómo esperar un bienestar de los adelantos científicos si en su desarrollo existe una amenaza latente en nuestro ecosistema, cultura, modos de vida, historia, futuro, así como en la integridad de los individuos? El saber y la ciencia están derivando actos perversos que habría que repensar si vale la pena continuar con la vorágine de nuevos descubrimientos que a lo postre aniquilan facultades naturales del ser humano y terminan con su entorno. La racionalidad clásica no siempre buscó el bienestar social, lo cual tampoco puede rastrearse en la era posmoderna, y las posturas epistemológicas sobre la aprehensión del conocimiento se han vuelto multi-casuística, privando lo técnico o el saber. La búsqueda en la legitimación de la ciencia como poder absoluto, aún es cuestionable; un solo método, un paradigma como organizador y fuente del orden mundial crea profundas dudas en cuanto a beneficios sociales desinteresados.

La racionalidad por encima de todo construye el resto de los componentes del ser humano, pasión y sentimientos. Lo objetivable eclipsa los significados de la realidad, la cognición como eje central de una rígida manera de razonar a través del método con vías a alcanzar el dominio de la naturaleza, grave error para el desarrollo humano. Sin pensar que existen otras vías para alcanzar los conocimientos útiles para la vida, aquellos que buscan formas armoniosas con el marco natural que nos envuelve sin querer apoderarnos de algo que no es propio (Morín, 2006).

La ecuación creada por la ciencia plantea un conocimiento con la noción política del dominio del hombre sobre la naturaleza, y con ello, alcanzar el bienestar de la humanidad. La naturaleza al servicio del hombre, gran osadía, el microcosmos subyugado por el sujeto, somos parte de este entorno. La visión del sujeto como todopoderoso mediante la razón y el método, la ciencia justificándose siempre. Separando la otra parte del mundo del hombre, la libertad, creatividad, lo espiritual; la disociación del sujeto y objeto fue un plan concebido para permanecer.

Derivado de ello nos hemos atrevido a calcular el bien común desde la administración técnica, como un conocimiento resguardado para unos cuantos elegidos que tendrán que organizar el mundo social que nos circunda, desde los mínimos situándonos en la convencionalidad moral. A los ojos del técnico y administrador los problemas sociales no cobran relevancia frente a los agentes sociales enajenantes que no permiten mejores desarrollos de ciudadanía, prevaleciendo los criterios de objetividad.

La separación de la elección y los fines constituye la gran paradoja social. Los científicos se empeñaron en decidir los rumbos sociales arrebatando la hegemonía social como si esta no fuera considerara como masa crítica para determinar sus rumbos y plantear su futuro.

El desastre ecológico derivado del aludido progreso, el autoritarismo como forma velada de gobierno "democrático". Un proyecto civilizador que no emerge requiere una reforma del entendimiento, como lo plantea Morín (2007), que se expresa no solo en términos epistémicos sino también cívicos, una política de civilización. Sin modelos cerrados reduccionistas, donde todos ejercen su juicio conscientemente, es decir, su "razón en los asuntos humanos" (H. A. Simon 1983).

Los efectos perversos del modelo positivista cartesiano son palpables, desde la reducción del entendimiento o comprensión del mundo que nos rodea, pues nos han empujado a una sola forma de significarlo e interpretarlo, perdiéndose la capacidad para maravillarnos y como consecuencia el pasmo como un acto inherentemente humano.

La comprensión del mundo situada en una fórmula científica no es más que querer encapsular a la naturaleza en un modelo cerrado de comprensión, convirtiéndose en la estalactita inamovible que determina los medios para un fin común, cosa grave y determinista como la orientación epistémica de la ciencia positivista.

A todo esto subyace la ética de la comprensión propuesta por Morín, una epistemología de la complejidad bajo otra percepción del conocimiento humano, no estructuralista y reduccionista.

“modalizar y representar los fenómenos que percibimos complejos, no de los objetos o de las cosas, sino de los actos o las operaciones que se manifiestan en el tiempo, un tiempo creador” (Bergson 1934 en García 2011).

De acuerdo con Morín este es el reto más desafiante que el pensamiento complejo propone, pues concibe a un ciudadano como eterno buscador de lo científico.

La ciencia ha intentado justificar a la moral vinculándola a la razón como un principio, nos hizo creer en la existencia de un saber único e inmutable, al tiempo nos percatamos que la moral fue expulsada de los principios de la razón y del saber científico, lo subjetivo fue sospechoso e incómodo, el enemigo imperceptible a los ojos de la objetividad. La pertinencia de la ciencia se resguarda, no en lo cognoscitivo, sino en lo social, la idea que todo lo derivado de lo científico es un beneficio del hombre como norma moral (Delgado, 2006).

En esta dualidad moral y ciencia, la ciencia se enfrenta a su desafiante justificación y completa indefensión, quedándose sola bajo la bandera de un desarrollo social intangible, pues no llega a ser más que el botín de un grupo hegemónico que plantea un modelo único en el desarrollo humano.

El pensamiento complejo no solo determina nuevas miradas sobre lo científico, trae de nueva cuenta el pensamiento político, el acto pensante que contribuye a la transformación para el bien común, y no de unos cuantos. La hegemonía y el poder social de determinar sus propios rumbos sabedores del futuro que nos depara esta era planetaria, si continuamos con la depredación cognitiva que nos sitúa en la incomprensión de cuidar nuestro entorno natural.

Los modelos cerrados siguen sin aportar cambios trascendentales en el mundo social. La ciencia ya demostró la perversidad de sus actos, y el daño irreversible de sus efectos. Transitar al pensamiento complejo deja la posibilidad de una mayor inclusión cognoscente de la ciudadanía ante lo científico.

### **Problemáticas de ruptura en la segunda mitad del siglo XX**

El mundo diseccionado por la ciencia que subyace bajo el esquema mecanicista bajo el enfoque técnico-científico que separa la realidad física de la social, no ha permitido que las áreas del conocimiento se articulen en pos de mejores estadios de desarrollo. La parcela del conocimiento sigue como lógica la especialización tecnicada, extractos de la realidad sucumben ante la explicación del mundo circundante.

Los retos de la puesta en común o de la complementariedad del conocimiento aún se establecen desde el ámbito del poder político. Lo político franquea celosamente intereses que dejan ver solo aquello que es conveniente bajo la consigna de tranquilidad social. Los paradigmas no se rompen con los adelantos científicos o desarrollos tecnológicos, se fraguan y son determinantes en los convenios políticos / económicos de naciones hegemónicas.

Ciencia y Arte constituyen el mejor ejemplo de supuestos antagónicos pero que en realidad persiguen los mismos fines. Situando la compleja realidad en planos de entendimiento y significados para el sujeto, juntos describen las aristas del mundo social como un todo, “que las artes y la experiencia sean capaces de tender un puente por encima del abismo que separa el discurso del conocimiento del discurso de la ética y la política, franqueando así un pasaje hacia la unidad de la experiencia” (Habermas, 1989).

En la comprensión de la objetividad pura, tal como se establecía antaño, quien se articulaba como indagador necesariamente debía ser excluido ante la posibilidad de contaminar los resultados de estudios científicos, pues había que cuidar la verdad ante todo. Se trata del manejo de variables incluyentes y excluyentes que permitan mantener un estado de control en la réplica de su naturaleza, condición altamente ambiciosa. Esta manera de indagar el mundo totalmente des-contextualizada fractura la misma realidad, al pensar que para la explicación de esta se hace necesario reproducir a toda costa sus condiciones de manera artificial, y a pesar de la destrucción o daño ecológico, la idea de la predicción constituye la egolatría más alta del paradigma técnico-científico.

Seguir pensando que el conocimiento creado es un reflejo fiel de la realidad es inadecuado, pues es tanto como decir qué experiencias deberíamos tener. La separación de tiempo y espacio del conocimiento, es decir, el momento histórico de las personas, sus desarrollos, el contexto situado constituyen la graduación de la experiencia sensorial del mundo que nos rodea (metáfora representacionalista).

En las escuelas de educación básica tarde se ha aprendido que quien construye el conocimiento es el alumno, y que el docente articula los dispositivos por los cuales habrá de transitar hacia el aprendizaje significativo. La autonomía en la adquisición del conocimiento permite recrear los procesos cognitivos del alumno para la comprensión, explicación, creación e innovación de más conocimiento.

Los esquemas o modelos cerrados para la adquisición del conocimiento crean estructuras mentales horizontales, haciendo del alumno un ser pasivo, distante y poco interesado en la realidad que lo circunda. Es preocupante como el mundo social es colado

por una sola forma de entenderlo, empujando desde la escuela en los primeros años del niño, la creación de un pensamiento enajenado, limitado por las limitadas oportunidades de pensar por sí mismo, y de construir de manera autónoma sus desarrollos.

El efecto de un solo paradigma científico lineal lo describe la transformación de las sociedades actuales con grandes escenarios de dependencia del conocimiento, así como los modelos económicos hegemónicos de las naciones que determinan qué aprender y qué no. La polarización del conocimiento crea pasividad, no es posible configurar la experiencia en el ajuste de un esquema previamente establecido. Los límites del pensamiento cognitivo no tienen fronteras, sin embargo, frente a la ciencia fluye una dependencia al instaurar un modelo, paradigma, teoría o cosmovisión que explica la realidad.

El determinismo del conocimiento obliga a voltear hacia la paradoja como opción para ampliar los límites del pensamiento, múltiples que permita cuestionar nuestras propias creencias, y crear formas diversas que aporten a la diferencia única de ser no solo espectador del conocimiento sino un sujeto activo de sus propios procesos del pensamiento. Nos "siguen prohibiendo lo no creado".

Inventar paradojas posibilita un abanico de posibilidades, y múltiples dimensiones creativas e innovadoras para las personas. La ciencia también configura la posibilidad de la complejidad, no voltea a ver esquemas o formas preestablecidas, avanza sin graduación de lo establecido, se confiere a sí misma con la idea de ir creando nuevas formas únicas e irrepitibles. La paradoja provoca la interrogante en varios niveles del pensamiento, desde la pregunta literal, exploratoria, procesos cognitivos y metacognitivos. Pensar en la pregunta es abrir la posibilidad para desentrañar la realidad y el universo del conocimiento; la paradoja plantea un pensamiento no lineal.

La escuela espera un niño o joven educado bajo la convencionalidad social impuesta por un grupo hegemónico. Queda claro que de la organización social depende el desarrollo de los pueblos, su emancipación, pero cuando la decisión se sobrepone solo a fines económicos trasciende a la descomposición social.

El docente inmerso en una dinámica donde el tiempo parece que regula todo, inclusive los pensamientos de los alumnos, el escenario tiempo y espacio se determinan desde un programa de estudios donde la cognición está determinada por los momentos disciplinares que estima un horario, mecanismos de control sobre el raciocinio congelan y estratifican la emoción con el pensamiento, convirtiendo al pensar en un acto mecanicista de estímulo respuesta; un entrenamiento para el uso de recursos mentales solo cuando se solicite, y determinado al tiempo y al espacio.

Pensar se convierte así en un acto de credencialización para la obtención de un documento que certifique el logro académico, no es pensar para la vida, mucho menos para la resolución de problemas cotidianos.

Morín (2006) plantea que el principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para una sociedad-mundo en la comprensión del devenir de la planetarización de la humanidad y su gobernabilidad. La tierra y la humanidad concebida como una entidad planetaria y biosférica, muy por encima de lo que conocemos como globalización, el hombre entendido como ciudadano del mundo, hijo de la tierra asociado a un cosmos vital.

Se hace necesario comprender los desafíos y destinos de esta planetarización, y su encuentro con el cosmopolita como parte de una educación planetaria. El desarrollo histórico de la era planetaria desde el homo sapiens hasta la apología ciencia-tecnología constituye la idea de planetarización destino; sin embargo, se han planteado nuevos y mejores destinos en contrapeso de una sola concepción de mundo.

Configuraciones sociales más congruentes plantean mejores formas de vivir y de habitar el mundo; movimientos sociales que repelen la idea economicista de los gobiernos en aras de un pseudo-desarrollo social. Las ideas del pensamiento complejo rechazan el modelo de vida de una sociedad burguesa, ante la consigna de una explotación económica, sino también la usurpación y constreñimiento de la cognición de las personas.

La escuela sigue arrebatando los desarrollos naturales de los niños al entender el modelo por competencias como el desarrollo de habilidades y destrezas procedimentales, técnicas-operativas, dejando de lado un desarrollo integral en el individuo con todas sus potencialidades como ser humano.

La imposición de esquemas como condición pedagógica en la escuela sigue alargando las posibilidades de vislumbrar nuevos horizontes de racionalizar y sentir la realidad. Hoy se balbucean los conocimientos sin depurar su complejidad, pasmo y emoción vivida. No resulta extraña entonces tanta pasividad y apatía por trascender el modelo estructural impuesto, y crear nuevas formas regenerativas para la vida social.

Morín (2010) arremete diciendo que "La educación debe mostrar que no existe conocimiento que no esté, en alguna medida, amenazado por el error y la ilusión". Porque el error existe ya en la concepción misma del conocimiento, en la forma de comunicarlo, en la emoción y deseos vertidos en este. La razón y la afectividad fortalecen el conocimiento, nos hemos empeñado en separar estas dos visiones de la realidad. La racionalidad es tan solo una parte de nuestra esencia, la complementariedad está

en la emoción, en el sentir como plataforma motivadora de las acciones.

El error y la ilusión que provienen de lo social y cultural mengua la autonomía, y la búsqueda de las verdades, provocando que las que provienen de nuestro interior sean equívocas.

Siguiendo a Morín (2009), los sujetos suelen actuar según los paradigmas inscritos culturalmente; ese margen de racionalización, creencias oficiales, verdades establecidas crean conformismos cognitivos e intelectuales. En el caso de la formación de docentes normalistas existe una base teórica que se mueve a pasos agigantados planteando nuevas formas de educabilidad; sin embargo, las prácticas docentes se han quedado al margen de los planteamientos oficialistas, que traducen e interpretan este legajo teórico conceptual en tecnicismos y acciones instrumentalistas, considerando el hecho educativo como un conjunto de acciones encaminadas a un resultado para medir su calidad.

En el mundo de las ideas educativas la menor aportación sigue siendo la del docente. Este diálogo con nuestras ideas desde la formación en la escuela normal queda restringido a seguir metodologías didácticas para su aplicación, eludiendo la experimentación y la innovación. La crítica, autocrítica de nuestras prácticas docentes no son acciones recurrentes para la emancipación y autonomía pedagógica. “El conocimiento del conocimiento (...) debe presentarse para la educación como principio y una necesidad permanente” (Morín, 1984).

Así, las escuelas normales con ánimo de consolidar una autonomía en el futuro docente, deben plantearse como búsqueda de la verdad incorporar las actividades observadoras, la autocrítica y la crítica de las prácticas docentes, único camino para la racionalidad.

“Hay que procurar alcanzar un conocimiento de los problemas clave del mundo” Morín (2006 b). Los futuros docentes no pueden estar ajenos a la problemática educativa que envuelve a los diversos contextos y escenarios donde se sitúan las escuelas secundarias, aspectos fundamentales que inciden en el logro educativo y la formación integral del alumno. Lo social, económico, cultural, político, y por supuesto, las condiciones de desarrollo, biológico, psicosocial, determinan el punto de partida para la implementación de cualquier propuesta pedagógica. Se trata de educar considerando el contexto como un escenario complejo, macro, susceptible a diversas ópticas.

La fragmentación del conocimiento disciplinar provoca en el normalista poseer una información aislada e insuficiente; se hace necesario mirar el contexto y situar ahí la información, la cual dará sentido y congruencia a los sujetos que se atienden en la escuela

secundaria. Ver lo multidimensional, no solo la generalidad o particularidad, “el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional. Privilegiar la mirada de un todo “complexus”, lo que está tejido junto, hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que contribuyen a un todo” (Morín, 1984).

De esta forma los conocimientos generales del estudiante normalista podrán construirse en función de un contexto, se movilizan esos constructos teóricos a problemas específicos, a lo cotidiano en el aula en el ejercicio de la práctica docente.

La especialización, descontextualización y reducción planteada como base de la formación en la Escuela Normal donde se enseña a separar, y no a unir conocimientos, tiene como consecuencia la tecnificación de las prácticas docentes, dejando de lado los problemas esenciales de la educación y la necesidad inherente de migrar hacia estadios de desarrollo mejores, hacia un pensamiento complejo.



## Bibliografía

- Arnold, R. y. (1999). *Sociedad y teoría de sistemas*, . Santiago de Chile: Universitaria.
- Delgado, D. C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: Colección campus virtual CLACSO.
- García, M. M. (2011). *La filosofía de Henri Bergson*. Madrid: Encuentro.
- González, F. (2001). *Como se fabrican los maestros*. Madrid: Hergue.
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y posnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Luhman, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México, DF: Herder.
- Morin, E. (1984). *La ciencia con consciencia*. Barcelona: Antrhopos.
- Morin, E. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2006b). *El método 5*. Madrid: Castellano.
- Morin, E. (2009). *Para una política de la civilización*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Peréz Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, G. Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Simon, H. A. (1983). *Models of bounded rationality*. Cambridge: MIT Press.
- Speranza, A. (2006). *Ecología profunda y autorrealización: introducción a la filosofía ecológica de Arne Naess* . Buenos Aires: Biblos.

SEPTIEMBRE DE 2014

# El desarrollo del pensamiento crítico en ambientes virtuales

**Rolando Fabián Junco**

Coordinador facultad de Ingeniería de Sistemas UAN Tunja

rjuncoo@hotmail.com

## Resumen

El presente artículo tiene como propósito presentar la síntesis de la investigación Uso de ambientes virtuales de aprendizaje como mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico. En dicho trabajo se muestra cómo el desarrollo del pensamiento crítico se ha convertido para las instituciones de educación superior en un modelo importante dentro del proceso pedagógico; de igual forma, manifiesta la incursión tecnológica de ambientes virtuales de aprendizaje como estrategias pedagógicas innovadoras que favorecen el desarrollo de tal modalidad de pensamiento en los estudiantes, a fin de generar en ellos mayor capacidad de análisis, reflexión, comprensión y argumentación de conocimientos básicos para resolver problemas y satisfacer las necesidades sociales, basados en el estudio de la realidad.

Palabras Clave: Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), Pensamiento crítico, Metodología de educación apoyada en AVA, Pedagogía crítica.

## Abstract

This article intends to provide a summary of the research work called "USE OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS AS PEDAGOGICAL MEDIATION TO DEVELOP THE CRITICAL THINKING".

In this paper is shown how the development of critical thinking has become for some institutions of higher education as an important model in the teaching process; likewise, it manifests a technological incursion in virtual learning environments as well as innovating educational strategies that promote the development of the critical thinking in students that they can generate

higher capacities for analysis, reflection, comprehension and understanding of knowledge reasoning to solve problems and social needs, based on the study of the reality.

Key words: Virtual Learning Environments (AVA), Critical Thinking, Methodology AVA supported education, Critical Pedagogy.

## Introducción

Las instituciones educativas, como espacios de aprendizaje, actualmente atraviesan por grandes cambios sujetos a la incidencia de los medios de comunicación, las revoluciones tecnológicas y científicas, la globalización y los intereses de un mundo capitalista. Dichos cambios obedecen, sin duda alguna, al hecho de que hoy en día las personas buscan relacionarse con otras mediante las tecnologías de la información y la comunicación, por medio de ambientes virtuales, plataformas tecnológicas y otras innovaciones. Esto lleva a que las instituciones educativas se pregunten por la articulación de lo instrumental con lo pedagógico, de tal forma que puedan dar un uso más completo a las herramientas y los aparatos electrónicos y modernos, para que sirvan de mediaciones que analicen las nuevas realidades y estrategias, y contrarresten las debilidades de una formación tradicional, de tal forma que propendan por el análisis, la reflexión y comprensión del porqué, dónde y para qué la educación.

Esta investigación presenta una mediación pedagógica y tecnológica que busca desarrollar habilidades del pensamiento crítico mostrando cómo para las instituciones de educación superior es un reto la incursión tecnológica aplicada a modelos pedagógicos en los ambientes virtuales de aprendizaje. La mediación consiste en crear ambientes virtuales importantes en los procesos de formación para el estudiante actual. El uso de tecnología es una

herramienta útil para generar comunicación, recibir información y acumularla, pero si se pretende tomar esta tecnología como un instrumento para el aprendizaje, entonces es necesario que esta se acompañe de una metodología consistente basada en principios pedagógicos. En consecuencia, el ambiente virtual de aprendizaje apunta a mitigar las debilidades que presentan las instituciones de educación superior en la relación tecnología, sujeto y pensamiento crítico (Mejía, 2011).

En este orden de ideas, la investigación realizada determinó trabajar el pensamiento crítico como directriz pedagógica, no solo por tener esta una tendencia actual sino porque, como se verá más adelante, desarrolla competencias útiles para los estudiantes del siglo XXI, sobre todo para hacer uso pedagógico del inmenso mar de información que llega desde todos los puntos del planeta. La experiencia que se llevó a cabo integró estrategias innovadoras que favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de Carabineros de la provincia de Vélez (Colombia), concretamente, en el proceso de formación del Técnico profesional en servicio de la Policía Nacional; de tal manera que se fomentará la capacidad crítica, el análisis, la reflexión, la comprensión y la aplicación de conocimientos y habilidades para resolver casos y problemas policiales.

La metodología que se utilizó fue la de investigación-acción con el modelo propuesto por Carr & Kemmis (1988) con ciclos sucesivos de planeación, acción, observación y reflexión; teniendo como propuesta un modelo de mediación pedagógica y tecnológica acorde a las necesidades de los estudiantes de la Escuela de formación policial de la provincia de Vélez (ESVEL).

La investigación realizada tiene como fundamento teórico la pedagogía crítica de Mejía (2011) –corriente constructivista útil y adecuada para el proceso de aprendizaje– y la propuesta de Paul & Elder (2005) –reconocidos por la comunidad pedagógica internacional por ser los creadores de los estándares de competencias para el pensamiento crítico– articulados con la mediación de los ambientes virtuales de aprendizaje que, indudablemente, son espacios que deben ser adecuados para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. También se han tenido en cuenta los trabajos realizados por Oñate (2009) con la metodología PACIE (Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción, E-Learning), las experiencias aportadas por el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, las consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje y una propuesta de investigación de la Universidad Autónoma Metropolitana de México basada en las funciones cognitivas del aprendizaje, liderada por Herrera (2005).

## Desarrollo del tema

La situación de la educación contemporánea es paradójica: mientras la tecnología evoluciona a ritmos acelerados con una hipercomunicación e información masivas, la educación no va al ritmo de estos grandes cambios; las empresas que dominan las comunicaciones han generado instrumentos cada vez mejores en capacidad de almacenamiento y velocidad, creciendo exponencialmente la información y la apropiación tecnológica tanto por parte de las empresas como de sus usuarios. En este estado de cosas, la educación no puede ser ajena a esta situación y por ello las instituciones de formación superior deben afrontar grandes desafíos a fin de presentar a la sociedad personas que puedan enfrentarse a estos nuevos retos y escenarios.



Ilustración 1. Categorías de análisis del estudio de la interacción social mediada por el AVA en el desarrollo del pensamiento crítico (Junco, 2014)

El continuo cambio de carácter político, social y cultural que se presenta en todos los países ha generado la incursión de ambientes virtuales de aprendizaje con metodologías como la E-Learning (Educación y capacitación a través de Internet, de sus siglas en inglés Electronic Learning) y la B-Learning (Aprendizaje semipresencial, de sus siglas en inglés Blended Learning), teniendo como consecuencia, a su vez, una doble división social, pues, en primer lugar, están aquellos que son considerados nativos tecnológicos (personas que nacieron con los avances de la tecnología) y los migrantes tecnológicos (personas no nacidas en el mundo de la tecnología), y, en segundo lugar, se encuentran aquellos que son calificados de tecnofílicos (amantes de la tecnología) y tecnofóbicos (rechazadores de los avances tecnológicos) (Mejía, 2011), situación que es más crítica en los docentes, pues al enfrentarse al reto de la tecnología que avanza cada día a una velocidad diferente al modelo educativo propuesto en di-

versos países afecta en gran medida los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tal razón, Prensky sostiene que “El profesor del siglo XXI ha de preparar a sus estudiantes para un futuro incierto” (2013, p. 57), pues la educación que se brinda no solo debe dar cuenta de los conocimientos pasados, sino también de las competencias que debe tener el educando para afrontar situaciones venideras con problemáticas complejas.

Los grandes retos en la reducción de la brecha entre nativos e inmigrantes digitales implica reconocer los intereses, preferencias y motivaciones que, según Presky, se pueden sintetizar de la siguiente manera: los nativos digitales desean acceder a la información de manera ágil, se inclinan por hacer varias tareas a la vez, prefieren los videos, el audio y los gráficos al texto, rinden y funcionan mejor en red, requieren de recompensas a corto plazo y prefieren adquirir los conocimientos de forma lúdica y autodidacta.

En consecuencia, lo que se requiere para ser un docente actualizado en el siglo XXI es que este pueda desenvolverse en entornos cambiantes para que le sea fácil comunicarse con los nativos digitales, aprender de ellos y con ellos; de la misma forma, avanzar y privilegiar estrategias para un pensamiento en multitarea y aplicar pedagogías coherentes al acelerado cambio tecnológico.

La investigación que se expone aquí aborda el trabajo metodológico y la innovación pedagógica para el desarrollo de competencias del pensamiento crítico, las cuales están mediadas a través del ambiente virtual de aprendizaje. Inicialmente se exponen los conceptos sobre pensamiento crítico y pedagogía crítica; en segunda instancia, el concepto de ambientes virtuales de aprendizaje y cómo se convierten en una mediación pedagógica que potencia el desarrollo de habilidades del pensamiento.

### **El pensamiento crítico**

Tratar de enseñar a los alumnos a pensar en forma más reflexiva es una tarea complicada y a menudo difícil

KING & KITCHENER

Según Mejía (2011), el pensamiento crítico es el “cómo” para obtener todo del “qué” educativo, es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones caracterizadas, donde se manipula la información coherentemente y se desarrolla la razón dando evidencia de la misma. Es el lugar en que los estudiantes concluyen, aportan, se apropian del conocimiento, adoptando una posición frente a él para poder plantear hipótesis, preguntas, explorar implicaciones y resolver problemas de su contexto. Pensar críticamente implica analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo, reconociendo que para pensar es indispensable el contenido, pero un contenido que mediante el diseño

de estrategias y competencias desarrolle algunas habilidades de pensamiento para fomentar y sacar el máximo del qué educativo mediante el cómo, en búsqueda de contrarrestar los procesos tradicionales de enseñanza donde prima la memorización de contenidos sin mostrar la utilidad del mismo, para interrelacionar ideas y donde no se apropia del conocimiento para un bienestar personal y común.

A este respecto es válido afirmar que “la clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento está en reestructurar el pensamiento como resultado, de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva” (Paul & Elder, 2005, p.7). Esto implica que en los procesos de formación se debe aprender del trabajo intelectual y de la manera como la mente se compromete en la formación de pensadores críticos, justos, intelectualmente humildes, con confianza en la razón para construir integridad y autonomía intelectual; el proceso para llegar al pensamiento crítico no es una recepción pasiva, sino la acción enérgica de sistematización de ideas con el objeto de poderlas referir.

### **Pedagogía crítica**

En lo que respecta a la educación de las últimas décadas, diferentes entidades de varios países han seleccionado a investigadores en diversas corrientes y tendencias filosóficas y pedagógicas para resolver el cuestionamiento de cómo aprenden los estudiantes y cómo enseñan los docentes, ya que es importante conocer de dónde nace la idea de un sujeto crítico y cuáles han sido sus exponentes en la educación latinoamericana y mundial.

Ortega (2009) manifiesta que en la educación superior los estudiantes padecen de una “fragmentación de la subjetividad con autoridad frágil, dispersa y ambigua” (p. 107), Existen algunas instituciones especialmente privadas, en las que su proyecto educativo está orientado por principios tradicionales y teológicos que resaltan las virtudes cristianas, y otros que se fundamentan en corrientes pedagógicas modernas y contemporáneas, pero la mayoría no tienen una orientación definida, como lo expresa la doctora Ortega (2009), y bajo la sombra del eclecticismo se desarrolla un currículo desarticulado, disperso y ambiguo.

Según Goodman (1964), uno de los pioneros de la pedagogía crítica, “la escuela en vez de educar, deseduca” haciendo referencia a que frecuentemente en las instituciones colombianas los jóvenes aprenden una rutina, unos procesos según los intereses particulares, institucionales o gubernamentales de quienes orientan la enseñanza, sin generar los espacios para una actitud crítica, ni un espíritu crítico. Goodman cuestiona la asistencia obligatoria a las escuelas y expresa la posibilidad de generar otros espacios mediadores en la educación (p.78). En efecto, con la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación

y de la mano con los ambientes virtuales, la escuela está llamada a recrear nuevos espacios como mediadores que permiten una mejor interacción entre el hombre, la tecnología y la apropiación del conocimiento, como un universo que aboga por una reflexión y análisis críticos de la información. Así mismo, la educación universitaria en Colombia carece de políticas claras y se evidencia una desarticulación entre la pedagogía, los intereses reales de la empresa y el Estado para satisfacer los sectores productivos de las regiones y del país. Esto sucede por una formación basada en contenidos y actividades que no se preocupan por las verdaderas necesidades del contexto. Unido a esta crisis se pueden mencionar la violencia continuada en Colombia, los intereses económicos nacionales y transnacionales y los círculos del saber y de poder que no solo han generado atraso socioeconómico, cultural y tecnológico, sino que también han ocasionado diferentes conductas sociales expresadas en la dinámica del facilismo, la carencia de tecnologías adecuadas en las instituciones educativas públicas y la no actualización de corrientes pedagógicas por parte de quienes tienen la tarea de brindar una educación competente a los educandos de nuestro país.

Sin embargo, como lo expresa Escobar (1997), en la comunidad académica hay una interacción permanente entre educadores y educandos en unos tiempos y unos espacios donde se busca educar para la vida, estableciendo relaciones productivas, pero surge el cuestionamiento de si realmente se están preparando sujetos para el futuro y para las necesidades reales de su contexto.

En relación con el pensamiento crítico es importante mencionar la pedagogía de la emancipación propuesto por Freire (1971) en donde sostiene que "Nadie libera a nadie, ni nadie se libera sólo, los hombres se liberan en comunión" (p. 23).

Freire sustenta una pedagogía basada en la emancipación, en la transformación crítica apoyada en experiencias útiles para el aprendizaje. En su obra *La pedagogía del oprimido* se puede inferir que, en la nueva sociedad de la información, el docente adoptará una posición crítica frente a los procesos educativos, siendo capaz de reconocer los contextos y las transformaciones del siglo XXI. En este sentido el docente será un mediador en la construcción social que propiciará la liberación y la construcción del hombre; tomado esto como una pangea para una pedagogía esperanzadora, soñadora y utópica, pero, al mismo tiempo, real en los micro contextos; una pedagogía transformadora desde la perspectiva de la revolución de las cosas pequeñas, que invita a cada uno de los participantes de los procesos educativos a realizar cambios pequeños pero significativos desde sus aulas, escuelas y nuevos espacios en la virtualidad, que transformen al ser humano, a la familia y a la sociedad, es lo que se puede sintetizar de la propuesta de Freire (1971).

Por lo anterior, la educación se ve inmersa en una realidad que debe ser adoptada en forma crítica, en búsqueda de mejorar la calidad educativa; se deben implementar estrategias pedagógicas en las cuales las prácticas repetitivas del docente (quien a veces suele ser visto como el opresor) y los alumnos (quienes tienen a sentirse oprimidos) sean transformadas desde el reconocimiento del ser y la realidad en la que se encuentra, en un individuo motivado, orientado a la reflexión, a la superación y a la toma de conciencia que coadyuve la construcción de un nuevo país (Freire, 1971).

### Los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA)

La actual sociedad de la información manifiesta la creciente necesidad de espacios en la virtualidad para los procesos de formación con nuevas oportunidades educativas que no tengan limitaciones en el tiempo ni en el espacio. Podría decirse que la aplicación de plataformas como Blackboard y Moodle en la educación están en una etapa de gestación, pero, de hecho, se vienen experimentando como nuevas estrategias educativas.

La construcción de un AVA no es simplemente virtualizar una asignatura con hipertextos o libros digitales. El desarrollo de un ambiente educativo debe ofrecer soluciones a necesidades, aplicando principios de aprendizaje contextualizados con la conciencia de una enseñanza no solo basada en contenidos de carácter instructivo, sino también en procesos pedagógicos para mejorar el proyecto de vida de los educandos y el de sus familias, de forma que se sientan cada vez más comprometidos con la sociedad en la que actúan.

El desarrollo de un AVA debe proponer una metodología, planeación, análisis, diseño y desarrollo de objetos virtuales usados como mediación pedagógica en un entorno digital en el cual el sujeto o el grupo (con un interés común) acceda a un conjunto de elementos instructivos y tecnológicos que posibiliten, de manera autónoma y flexible, adquirir conocimiento, construir y modificar sus estructuras mentales; de tal forma que se genere un nuevo estudiante y ciudadano capaz de transformar su realidad.

Ahora bien, la presente investigación propone implementar un AVA como una estrategia de mediación pedagógica y tecnológica, con el compromiso de articular procesos pedagógicos mediados por tecnología, buscando así una mayor cobertura y la democratización en el proceso de formación en la Escuela de Carabineros de la provincia de Vélez (Colombia). Sin embargo hay que tener en cuenta lo bueno y lo negativo del uso de este tipo de ambientes en la educación.

### Aparatos, herramientas y mediaciones

El uso desbordado de aparatos y herramientas tecnológicas sin el acompañamiento de una pedagogía adecuada por parte del docente es frecuente en la mayoría de instituciones educativas. Los estudiantes no cuentan con una estructura mental que les permita conocer de fondo para qué es la tecnología y cómo usarla eficientemente; el solo hecho de entregar una tablet o un portátil a un estudiante como instrumento es un error didáctico. De la misma manera ocurre que existen docentes con aparatos tecnológicos modernos a su servicio, pero utilizan una metodología conductista tradicional, en cuyo caso la idea de educación que aquí les interesa a los maestros es que el estudiante tenga un acervo de conocimientos, los cuales evalúa por cantidad y no por calidad, descuidando la estructura mental de sus alumnos (Mejía, 2011).



Ilustración 2. Aparatos, herramientas y mediaciones (Mejía, 2011).

Un aprendizaje de este tipo implica que el estudiante olvide con frecuencia los conocimientos que no han quedado suficientemente gravados en su estructura mental, dado que el maestro le enseña al discente algoritmos pero no el porqué y el para qué de estos, quedándose muchas veces en explicaciones teóricas y conceptuales, pero pocas veces en acciones prácticas. Por razones como las anteriores es que el proyecto de implementar ambientes virtuales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico sugiere iniciar el proceso del conocimiento con un diagnóstico profundo sobre los saberes previos del estudiante y sobre la tecnología a utilizar, sin dar por supuesto que el estudiante ya la conoce. Es necesario que el docente antes de utilizar una herramienta o aparato explique suficientemente su aplicabilidad y limitaciones en el proceso de aprendizaje.

La sola incorporación de las herramientas y aparatos tecnológicos en los procesos educativos únicamente atendiendo a un diseño instruccional, sin una pedagogía adecuada y articulada al proceso— no constituye un ambiente de aprendizaje eficaz. Lo que aquí se pretende es que la pedagogía y la tecnología se articulen de tal forma que tenga en cuenta la subjetividad en el desarrollo del pensamiento y en la forma como cada estudiante aprende. En este proceso el docente es sujeto de saber al igual que el estudiante, por tanto su función es más la de abrir caminos y propiciar espacios para el desarrollo del conocimiento, que la de ser un acumulador y evaluador de la cantidad de información que llega de la mano con los avances tecnológicos (Mejía, 2011).

### Competencias

Para Tobón, el término competencia significa “capacidad para concurrir, seguir el paso, es armonizar con un área específica, conocer, rivalizar para realizar un trabajo eficiente y cualificado” (2006, p 19), pero también competencia denota los conocimientos, capacidades y actitudes, habilidades y desempeño que conducen a un resultado. En este orden de ideas, ser competente es adaptarse a un entorno o a situaciones concretas de forma eficaz, afrontando problemas, situaciones complejas, utilizando el saber, pues no solo se trata de saber de la situación y de la solución a la misma, sino también de cómo actuar en esta, teniendo como base el conocimiento aprendido, es decir, saber hacer, sin olvidar que las competencias constituyen el saber estar y el saber ser en diferentes contextos, con sus respuestas, actitudes y acciones (Tobón, 2006) (ver Ilustración 3).



Ilustración 3. Competencias (Tobón, 2006).

### Competencias del pensamiento crítico

En la obra Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico, Paul & Elder (2005) correlacionan cada competencia del pensamiento crítico con conceptos específicos del pensamiento crítico, resumen los componentes estructurales de cada competencia, y, finalmente, detallan una rúbrica para evaluar el resul-

tado del alumno. Estos autores precisan que la mayoría de competencias en el pensamiento crítico "se traslapan, de modo que cuando el profesor fomenta una competencia, no puede evitar fomentar otras también. Esto es cierto ya que los conceptos en el pensamiento crítico están interrelacionados y funcionan mutuamente, en una relación dinámica" (p. 17).

Según Paul & Elder (2005) las competencias del pensamiento crítico pueden aplicarse a nivel general (Competencias generales) o a nivel particular (Competencias particulares) a los dominios, temas, disciplinas y profesiones. En esta investigación, teniendo en cuenta el currículo propio para este sector de población, se aplican de manera especial las competencias específicas. Sin embargo, se continúa reseñando las competencias que los autores en mención presentan en la obra referida.

Los estándares del pensamiento crítico que provienen de la rúbrica diseñada por Paul & Elder (2005) son importantes para la investigación presentada, toda vez que orientan todo el proceso. Así, pues, la evidencia de este pensamiento se observa en el tipo de pregunta que se realiza a los estudiantes, los estudios de casos, los análisis de diferentes problemáticas, la libre argumentación y la valoración de las propuestas de los estudiantes. En otras palabras, el pensamiento crítico no se queda en la teoría sino que se lleva a la práctica con los docentes en un cambio de actitud pedagógica.

Interpretando la propuesta de estándares de pensamiento crítico de Paul & Elder (2005), se presentan a continuación (Tabla 1) la descripción de cada estándar aplicado a este proyecto.

ESTÁNDAR	DESCRIPCIÓN
1. Propósitos, Metas y Objetivos	Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento tiene un propósito, objetivo, meta o función.
2. Preguntas, Problemas y Asuntos	Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento es un intento de resolver algo, responder a una pregunta, o resolver algún problema.
3. Información, Datos, Evidencia y Experiencia	Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento está basado en información, se deben presentar evidencias, y reconocen la experiencia al realizar una investigación
4. Inferencias e Interpretaciones	Los estudiantes reconocen que todo pensamiento contiene inferencias a partir de las cuales se obtienen conclusiones y se da significado a los datos y a las situaciones. Igualmente los estudiantes respetan las interpretaciones de otras personas.
5. Suposiciones y Presuposiciones	Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se basa en suposiciones, creencias que se dan por hecho pero que deben ser contrastadas en búsqueda de la verdad.
6. Conceptos, Teorías, Principios, Definiciones, Leyes y Axiomas.	Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se expresa y se forma mediante conceptos, ideas, teorías, definiciones, principios y axiomas. Por tal razón el conocimiento parte de lo ya expresado por otros autores, que debe ser revisado por el estudiante antes de construir su propio pensamiento.
7. Implicaciones y Consecuencias	Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento lleva a algún lugar, tiene implicaciones y cuando se actúa conforme se piensa, tiene consecuencias. Todo pensamiento conlleva a un fin que se supone debe ser útil para la sociedad la familia y la persona.
8. Puntos de Vista y Marcos de Referencia	Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento ocurre dentro de algún punto de vista. Igualmente los estudiantes deben poseer una estructura mental que le permita tener un marco de referencia para adquirir conocimientos nuevos.

Tabla 1. Descripción de los estándares específicos del pensamiento crítico.

### Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico

El desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes plantea interrogantes como los siguientes: ¿cómo aprenden en la actualidad a pensar los estudiantes?, ¿cómo se les puede motivar a estos estudiantes a pensar en forma reflexiva?

En respuesta a estos cuestionamientos, y con el objeto de promover el pensamiento crítico y reflexivo, se debe precisar que, según la observación directa realizada en la investigación, los estudiantes objeto de estudio son personas poco cuestionadoras; dado el tipo de formación que han recibido, son propensos a obedecer órdenes y a aceptar tanto la metodología como los conocimientos conforme a sus procedimientos y cumplimientos. Se evidencia en la encuesta realizada a docentes que en buena medida son tradicionales, e imparten los conocimientos conforme fueron educados; esta situación es uno de los mayores obstáculos en el desarrollo del proyecto, pero de todas maneras los estamentos de la comunidad educativa han mostrado interés en el cambio de metodología, apoyados en ambientes virtuales.

El pensar críticamente implica crear un ambiente que se preocupe por el desarrollo del sujeto y sus interacciones, siendo conscientes que no se educa directamente, ni se están llenando vasijas vacías (Freire, 1971), sino que se educa al alumno indirectamente desde la mediación del ambiente virtual. Según Freire (1971), el desarrollo de cada individuo se estimula cuando sus experiencias no van en el mismo sentido de sus expectativas, estar en una posición de desacomodo, hace que el estudiante reformule, reconsidere, interprete y genere suposiciones que pueden llevar a la creación de un nuevo pensamiento, sin embargo, en muchas situaciones la experiencia puede ser frustrante para el estudiante, quien no se acomoda al proceso, se detiene y en ocasiones deserta del proceso de aprendizaje; por esta razón hay que ser cuidadosos y medidos al promover este tipo de pensamiento y aún más en la formación policial dada su sinergia.

El pensamiento crítico exige el desarrollo de estrategias y ambientes de aprendizaje que motiven a los estudiantes a emitir juicios reflexivos, mediante la formulación de preguntas, acerca del conocimiento y el aprendizaje, para que se llegue a juicios mejor razonados. Las interacciones con el ambiente virtual de aprendizaje influyen las habilidades del pensamiento crítico, al igual que ofrecen a los estudiantes retos intelectuales en cada una de las actividades, en las que el tutor o docente guía, inquieta y realimenta los procesos individuales sincrónicos y asincrónicos.

### Conclusiones

En el presente proyecto de investigación se dio por entendido que las competencias básicas estaban desarrolladas por la educación recibida, pero en el proceso se evidenció que la mayoría de estudiantes venían con falencias sobre competencias generales y específicas. El proyecto apuntó a fortalecer las habilidades del pensamiento crítico a través de la construcción del ambiente virtual AVA creando y potenciando las asignaturas necesarias para la formación del agente policial.

Para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción del ambiente virtual de aprendizaje, es importante partir de los conocimientos previos de los estudiantes, por tanto, se insiste en realizar el diagnóstico, como proceso de entrada, para conocer las competencias básicas, transversales y específicas de los estudiantes.

Respecto a la documentación encontrada para el desarrollo conceptual del proyecto, se comprobó que existe un buen número de investigaciones sobre pensamiento crítico, igualmente sobre ambientes virtuales de aprendizaje, en forma separada; no de la misma forma, al establecer la relación entre pensamiento crítico y los ambientes virtuales de aprendizaje. De igual manera en lo referente a los estándares del pensamiento crítico, no se encontró mejor documentación que la ofrecida por Richard Paul y Linda Elder, representantes de la Fundación para el Pensamiento Crítico, por esta razón se utilizó estos conceptos como referentes.

Para desarrollar el pensamiento crítico a través de la mediación de ambientes virtuales, es importante el proceso de capacitación de docentes, directivos y estudiantes, para lograr que estos no solo conozcan la importancia de este proyecto pedagógico, sino que lo respalden con actitud positiva.

El hecho de que la Policía Nacional haya creado un proyecto educativo institucional en el año 2010 con principios constructivistas, facilitó el desarrollo de este proyecto, y la aceptación por parte de la ESVEL. Lo anterior en cuanto que el pensamiento crítico hace parte de la tendencia constructivista, y los principios de estas dos tendencias pedagógicas se complementan. Al planear y desarrollar la innovación pedagógica, se evidenció que es posible crear y fortalecer habilidades del pensamiento crítico, a través de las actividades, las estrategias y los objetos virtuales propuestos en el AVA. Pero es necesario precisar que las competencias del pensamiento crítico se desarrollan a mediano y largo plazo, en la medida que los docentes y la comunidad educativa se empoderen del proyecto.

Las actividades y los objetos virtuales propuestos por el docente y el autor, tales como videos, chat, presentaciones, entre otros,



permiten la interdisciplinariedad, al articular asignaturas, realizar actividades conjuntas e interactuar con docentes, compañeros y comunidad en general. Este trabajo podría servir de base para luego construir un currículo que no solo tenga en cuenta la interdisciplinariedad, sino la transdisciplinariedad, a través de la estrategia de proyectos pedagógicos.

De igual manera, se identificó que de los objetos virtuales usados en esta investigación, el video fue el que despertó mayor interés y por ende participación. Se considera que este objeto articulado a preguntas que conduzcan a procesos de análisis, argumentación y proposición, desarrollan el pensamiento crítico; así mismo esta estrategia sensibiliza al estudiante, cuando tratan casos de la vida real. El desarrollo, mantenimiento y mejoramiento del proyecto es importante para la Policía Nacional, en cuanto que los futuros agentes pueden realizar su proceso pedagógico desde cualquier lugar y momento, sin entorpecer su labor misional. Además reduce los costos del proceso de capacitación policial. Así mismo, este proyecto de investigación sirve para adoptarlo en cualquier asignatura, grupo o escuela de formación policial.

## Bibliografía

- Carr, & Kemmis. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- CEDEFOP. (2002). European Centre for the Development of Vocational Training.
- CEMPE. (2012). Centro de Mediaciones Pedagógicas y Tecnológicas. Bogotá: Policía Nacional.
- Colombia Aprende, M. d. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Bogotá, Colombia.
- Dewey, J. (1997). Educación and Experience. New York: Touchstone.
- Escovar, L. (1997). Una pedagogía crítica para una sociedad enferma.
- Freire, P. (1971). Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido. Camilo.
- García, D. (2010). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá D.C.: Gráficas Ducal Ltda.
- GoodmanOODMAN, P. (1964). "Deseducación" obligatoria.
- Herrera, M. Á. (2005). Las Nuevas Tecnologías y sus funciones cognitivas en el aprendizaje. Anuario de las Nuevas Tecnologías U. Autónoma.
- Mejía, M. R. (2011). La(s) escuelas (s) de la(s) globalización(es) II. Bogotá: Desde abajo.
- Mejía, M. R. (2011). Pedagogía y tecnología, dos realidades complementarias. Bogotá: Desde abajo.
- MEN, M. d. (2006). Documento No. 3. "Estándares básicos de competencias". Bogotá.
- Mendoza, P., & Galvis, A. (1999). Ambientes virtuales de aprendizaje: una metodología para su creación. UNIANDES LIDIE, 295-317.
- Oñate, L. (2009). La Metodología PACIE. Quito: FATLA.
- Ortega, P. (2009). Sentidos y configuraciones de la pedagogía crítica. ITAE.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Estándares de Competencia para el pensamiento crítico. New York: Fundación para el pensamiento crítico.
- PONAL, P. N. (2012). Lineamientos generales de Política. Bogotá,.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants (págs. 3-20). New York City: MCB University Press.
- Prensky, M. (2013). Nativos e Inmigrantes Digitales. Cuadernos SEK 2.0, 5-12.
- Sampieri, R. H. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Sánchez, M. L. (2011). El uso del celular para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y analítico. Etic@net.
- SENA. (2011). Formación en ambientes.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación. TALCA.

SEPTIEMBRE DE 2014

# Mediaciones simbólicas y mercado de las TICS. Las subjetividades de las redes sociales -el chat- en la cadena de valor<sup>1</sup>

**Luz Marilyn Ortiz Sánchez**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

*“El fetichismo de las comodidades continúa siendo aleccionador en el siglo XXI, pues por lo visto estamos siendo, como nunca antes, dominados por una cultura del consumidor”*

*Featherstone M.*

Reflexionar a propósito de qué país cabe en nuestra relaciones simbólicas con respecto a nuestros entornos culturales, es tratar de hacer que estas reflexiones tengan una posibilidad de acción viva, al ser partícipes e interpretantes de nuestras propias condiciones de vida. Entender ese campo virtual, social, real, económico y cultural, nos da una semblanza de esos espacios con memoria, con identidades, con sentido de pertenencia; entablar un diálogo en ese complejo mundo de relaciones entre economía, y cultura, sin entender que la cultura pasa por la economía del poder, ya que la cultura es parte de la sociedad, es lo que le da significado, pues, esta se produce y se reproduce en el hecho social. Desde lo cultural se desarrollan los procesos de significación que permiten las interacciones culturales, vista la cultura como: “un espacio de reproducción social y organización de las diferencias” (Bourdieu, en García, C, 2004, p, 37).

Este entorno ciberespacial como fenómeno social se ha convertido en parte de la cultura como el mismo Lévy (2007, p, 6) afirma: “Es imposible separar lo humano de su entorno material ni de los signos e imágenes a través de los cuales dan sentido a su vida y a su mundo”. Hoy en día es imposible separar las implicaciones sociales que el ciberespacio da a las significaciones culturales.

De ahí que las formas simbólicas sean intencionales y convencionales, pues son el resultado del ser y hacer creador del sujeto, como pulsión creativa para producir, interpretar y proyectar el mundo como elemento transformador de la cultura. Este juego de relaciones o de poderes, que manejan el control de dominios, en cuanto a marcas registros y patentes, son formas simbólicas intencionales cuya expresión de unos sujetos, instituciones o poderes se orientan al colectivo persiguiendo determinados fines u objetivos que son convalidados o no, dependiendo de la construcción, uso o interpretación simbólica por parte del sujeto que la recibe.

Bien lo plateaba Saussure (1985) en cuanto a que lo arbitrario del signo lingüístico, nos permite comprender por qué el hecho social es el único que puede crear un sistema lingüístico ya que la colectividad es quien puede establecer valores que están en el uso y en el consenso general: “La colectividad es necesaria para establecer valores cuya única razón de ser esta en el uso y en el consenso general; el individuo por si solo es incapaz de fijar

<sup>1</sup> Esta ponencia hace parte de uno de los capítulos de la tesis doctoral: *Configuración socio-semiótica del chat: una visión multimodal, en desarrollo.*

ninguno” (p. 140) es “la totalidad solidaria” la que imprime valor.

El valor considerado en su aspecto conceptual es un elemento de significación dado por la cultura; los signos no representan ideas dadas de antemano, sino representan el valor adquirido en el sistema, ya que los signos no se definen por su contenido sino por su relación con los demás en esa cadena de múltiples significados; por tanto, la significación no existiría si el signo no tuviera un valor determinado, dado por las relaciones con otros valores similares. El signo lingüístico y en general todo signo es valor lo que hace que forme una oposición, ya que se convierte en un sistema de valores que en la medida en que adquieren igual valor permiten el intercambio. Saussure (1985), es uno de los autores que se interesa por analizar el lenguaje desde la perspectiva económica, considera que los valores están regidos por:

1. Una cosa desemejante susceptible de ser cambiada por otra cuyo valor está por determinar.
2. Por cosas similares que se pueden comparar con aquella que su valor está en cuestión.

Se necesitan estos factores para la existencia de un valor...De igual modo una palabra puede ser cambiada por alguna cosa desemejante: una idea; además, puede ser comparada con algo de igual naturaleza. Su valor no está fijado por tanto mientras nos limitemos a comprobar que puede ser cambiada por tal o cual concepto, es decir, que tiene tal o cual significación; tenemos que compararla todavía con los valores similares... Dado que forma parte de un sistema, esta revestida no solo de una significación, sino también y sobre todo de un valor. (P. 142)

Así las cosas, si el lenguaje está destinado al intercambio desde la economía y la cultura, podemos centrarnos en un lugar común desde la cadena de valor como generadora de tendencias en cuanto a la producción, distribución, circulación y consumo de signos de valor y se sentido social, que configura la sociedad global actual como consumidora; lo que convierte, desde el marco semiótico, cultural y económico, el poder del lenguaje, en acción, generando a su vez, una política de intercambio desde la información, el conocimiento y la comunicación.

Aquí la proliferación de información y de conocimientos forma un capital simbólico que se transforma en una acumulación de capital, fundamentalmente idealizado, pues, la mercancía muta de material a inmaterial convirtiéndose en un “capital cognitivo” o “forma de conocimiento” (Moulier, Y & otros, 2004 p.104) a partir de

la cooperación, los saberes, los conocimientos que hacen parte de la producción en red como producto de la inteligencia colectiva, cuyo valor son las ideas.

Esta producción de ideas depende, en gran medida, de la capacidad de creación y de innovación de los sujetos que hacen parte de este mercado cognitivo, donde no solo se juega con los cuerpos sino que hay mil variantes de uso para modular los deseos y las pasiones; estos bienes informacionales que se encuentran enmarcados en la esfera de lo semiótico, incorporan el lenguaje como rutina común de nuevos usos, de otras creaciones y de otras apropiaciones, dándole a este un peso específico, como valor de uso: se vende las imágenes, los estilos de vida, los símbolos, las identidades; este mercado virtual es altamente diferenciado ya que no se contrata directamente, ni se trabaja de manera presencial en la fábrica.

### **Del capitalismo clásico al capitalismo cognitivo**

El paso directo del capitalismo clásico al capitalismo cognitivo establece otro tipo de relaciones, ya que utiliza frecuentemente el conocimiento virtualizado en una cadena de bienes inmateriales, cuya producción en red, hace que la cooperación los saberes y el producto se convierta, a partir de su producción y distribución en un bien común que pertenece al mundo de la cibercultura.

En este sentido, la economía del conocimiento es una economía de la velocidad: los valores no son stocks que se conservan con el tiempo, sino que estos decrecen con el aumento de la velocidad de los procesos...Es decir, conforme van cayendo las barreras que limitan su acceso, deviene patrimonio común para todos los concurrentes y todos los usuarios potenciales. (Moulier, Y & otros 2004, p. 103)

Para alcanzar la mayor difusión posible, es necesario acortar el tiempo y las distancias, ya que el valor otorgado a la “idea”, depende del mercado instantáneo y de su divulgación efectiva en ese mercado global de bienes inmateriales, aquí la cadena de valor, en tanto, bienes, intercambios y servicios, obedece a las manifestaciones semióticas cuyas formas de representar el mundo, con su poderoso dispositivo de producción de sentidos, está en permanente marcha en continuo y acelerado cambio. Desde esta mirada el lenguaje ya no representa el mundo y la realidad objetiva; por el contrario, su poder constituyente permite través de los lenguajes, construir, modificar, intervenir y afectar el mundo y los mundos posibles, gracias no solo a las cadenas significantes sino a las relaciones de estas con otros objetos y sujetos en una red doble: intersubjetiva e interobjetiva, ya que en la red se tejen redes de sentidos entre sujetos y objetos.

Desde el capitalismo cognitivo, esta concepción de producción, teje una sociedad cuya medida se da en la globalización actual y, cuya tendencia es la renovación de un proceso histórico de acumulación de capital, en el cual existía un obrero, un horario, un salario, un empleo en un espacio cerrado que daba como resultado a un sujeto productor y acumulador de riqueza; para dar paso a una concepción de producción en red, cuyos bienes son inmateriales, los empleos flexibles, oficinas abiertas, el mundo en sí es la fábrica, no hay tiempo, espacio, ni fronteras, el trabajador es esporádico; el pago se le reconoce por el resultado, mas no por el proceso, es lo que Moulier, Y & otros (2004) denomina "obreros del conocimiento", es decir, convertir la idea en mercado, en capital simbólico.

El proceso de transformación de conocimiento en valor no es, de esta suerte, lineal y estable en el tiempo. Al contrario, implica inestabilidad, puntos de discontinuidad, catástrofes, una multiplicidad de caminos posibles. Es justamente cuando nos situamos en un punto de vista postfosdista cuando los obstáculos reencontrados por la valorización del conocimiento ponen al descubierto espacios de crisis (Moulier, Y & otros, 2004, p.101)

Estas nuevas dinámicas globales de trabajo, configuran un tejido social, cuyos hilos están entrelazados en la red y son conductores de deseos, afectos y pasiones, es decir de lo que espera la sociedad global de consumo; modulación de la mercancía que hace que el deseo del consumidor aflore y prolifere en las redes sociales, estos valores determinantes en la venta de subjetividades e intercambios de identidades hace que allí se encuentre a la venta toda clase de mundos posibles que les permita a los sujetos, en la construcción de sus subjetividades, edificar sus estilos o modos de vida.

Esta aspiración de construir un lazo social, no se basa en las pertenencias territoriales, ni en las relaciones institucionales, ni en las relaciones de poder, sino en la comunión en el manejo del de interés común, en el hecho de compartir el conocimiento de forma cooperativa y colaborativa en los procesos abiertos de la red. "El gusto por las comunidades virtuales se fundamenta en un ideal de relación humana desterritorializada, transversal, libre. Las comunidades virtuales son los motores, los actores, la vida diversa y sorprendente del universal por contacto". (Lévy, 2007, p, 103)

Las prácticas cotidianas de uso, distribución, intercambio y consumo, de los bienes inmateriales, convierte a la red en lenguajes de acción, cuyo protagonista es la multitud de usuarios que proyectan y dan vida a sus pasiones, por tanto:

Concebir, escribir y programar mundos virtuales requiere una síntesis de capacidades narrativas, estéticas y tecnológicas: desarrollar los conocimientos reunidos por el programador digital, el diseñador gráfico, el que testa el software, el escenógrafo, el animador, el técnico de sonido y de música...Es una industria de jóvenes, reclutados en la cultura que ella misma ha creado, alimentándose principalmente de una reserva de gente joven fascinada por la tecnología y por su práctica incesante del juego. (Moulier, Y & otros, 2004, p. 53)

Juegos mediáticos que constituyen el mayor, mejor y más aceptado medio de ocio-mercado en la globalización actual.

Pues ya no se trata de establecer diferencias, ya que la globalización actual ofrece un único mundo con multiversos posibles, donde proliferan creaciones de perfiles mayoritarios que brinda a los cibernautas posibilidades múltiples en la constitución de identidades y necesidades que son altamente satisfechas en la red de los chat, en este continuum de consumidores y consumidos, lo que evidencia: "La necesidad casi terapéutica de apropiarse de las estupideces del presente, de devorar los objetos de nuestra dictadura del software, ya sean sonoros, musicales o audiovisuales para darles un nuevo sentido" (Moulier, Y & otros, 2004, p. 83)

Por tanto, es importante hacer una re-lectura de la complejidad de la comunicación en la red, la cual nos permita aproximarnos críticamente a ese entorno cognitivo de las actuales interacciones humanas y del mercantilismo que hay en concurso con los ordenadores; esta hiperconectividad, parece ser, se ha convertido en una de las características medulares de la cultura posmoderna, de hecho, la reproducción, ficciones, avatares y demás procesos de significación y de sentido, que los sujetos dan a su entorno, suceden a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, en el llamado ciberespacio:

El nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores. El término designa no solamente la infraestructura material de la comunicación numérica, sino también el oceánico universo de informaciones que contiene, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan. (Lévy 2007, p, 5).

Con la producción innovadora de una sociedad que no

repara en el tiempo, ni en el espacio. Pues su creación intelectual no establece las diferencias entre el tiempo de trabajo y el tiempo del ocio o el lugar desde donde se diseñen los proyectos; simplemente es una sociedad de consumo, en la cual se tiene reloj pero no tiempo.

Es así como el valor estético, el valor del cuerpo y lo corpóreo se convierte en un elemento provocador que incrementa el deseo de producción y de consumo, lo que exige la construcción y desconstrucción perpetua de ese objeto del deseo virtual; situación que implica un posicionamiento con respecto al producto creado, pues el cibernauta, en el chat, no solo adopta el objeto que le brinda posibilidades de identidad, sino que a su vez lo modifica cuando lo asume y lo hace parte de su propia producción creadora en la difusión de su yo; re-creando a su vez usos innovadores, propios de la sociedad de consumo.

La importancia que cobra el cuerpo en las actuales relaciones económicas, en las redes semióticas y en las redes virtuales, es toda una relación de los espacios creados en la posmodernidad, que se multiplican en la virtualidad, ya que el cuerpo nos sitúa espacialmente pero no nos localiza en un solo lugar, está situado no colocado, no está "dentro" de un espacio sino que conforma un espacio habitado; nos pone en situación de frontera, en el mundo de la vida y en el mundo de la cultura.

Esta vivencia cibercultural, nos enfrenta con un cuerpo que es fundamentalmente un espacio expresivo, cuya función primordial se da en la subjetividad corporal que se manifiesta en los múltiples lenguajes semióticos. El espacio conforma la intencionalidad corporal, esa "percepción" que no es "personal" ("subjetiva") ni tampoco interpersonal ("intersubjetiva") sino "que se da siempre al modo del "se", (Merleau-Ponty, 1975, p. 277).

El cuerpo, como acontecimiento espacial, se manifiesta en la percepción que construimos de los otros y la proyección que cada uno hace de sus avatares en el uso de las CMO. Por ello, pensar el cuerpo abre a la posibilidad de pensar el mundo, a uno mismo y a los otros; lo que significa que al comprenderse a sí mismo y al mundo, el internauta se ve obligado a edificar los modos de subjetividad manifiesta, fundamentalmente, en el espacio sin tiempo.

Al entender la espacialidad como un modo de ser, de pensar y de actuar. El espacio, se convierte en la vivencia corporal del mundo, como derrotero de la vida posmoderna;

el espacio digital, al carecer de distancias geográficas o "corporales

"deja atrás el ritmo establecido en la modernidad, con respecto al tiempo y al espacio, para focalizar el ritmo sincrónico, veloz y fugaz en la cultura mediática de las tics.

La tecnología, construye mundos que tienen la característica de carecer de referencias espaciales y temporales, donde todo puede ser alcanzado sin límite alguno lo que genera modelos de identidad que carecen de referencia corporal, pero que según Sibilia (2009) responde a una conciencia no humana sino cibernética, es decir, responde a una máquina "de verdad", lo que permite crear modelos identitarios ad infinitum.

Este juego de avatares ciberculturales, donde los cuerpos se transforman sin darse cuenta, no tiene límites, pues, no sólo es atemporal, a espacial, acorporal sino que no necesita corporalizarse, ya que la pérdida de contacto referencial no impide su producción: "la tecnociencia contemporánea parece realmente dispuesta a redefinir todas las fronteras y todas las leyes, subvirtiendo la antigua prioridad de lo orgánico sobre lo tecnológico y tratando a los seres humanos preexistentes como materia prima manipulable." (Sibilia, 2009, p.53).

Realmente, todo es posible para deshacerse de ese cuerpo físico, con un infinito número de programas de simulación y, definitivamente: "El cuerpo consumidor (o del consumidor) es "autotético", ya que constituye por sí mismo su propia finalidad y valor. En la sociedad de consumidores, resulta ser, además, el valor definitivo" (Bauman, 2006, p. 123)

En las redes sociales; particularmente en el chat, caso que nos ocupa, lo público comienza a pensarse como un espacio ocupado por muchos y ajeno a la vez. El cuerpo intenta construir espacios para reconocerse en ellos, generando adherencias que sutilmente fueron imbricadas en el espacio alterno, esporádico y continuo de la internet, regida por la sociedad de consumo en un afán por establecer un mercado de bienes y servicios inmaterial y que la da cabida a todos los sujetos internautas; logrando con ello, determinar que el único valor simbólico adquirido por los cuerpos, en nuestra cultura actual, sea el de mercancía (Sibilia, 2008).<sup>2</sup>

El mundo virtual es, en este panorama, un mercado de bienes y servicios, en donde la interacción es más que una cultura, o una forma simbólica de significación y representación de la sociedad, es en términos de Adams Smith, (1997) como un valor definido por los precios y la distribución. Su utilidad (valor de uso) y su valor de cambio están definidos en otro tiempo, otro espacio y otras dinámicas, pero son una forma de representación económica para otra cultura.

<sup>2</sup> Sibilia considera que la mayor vidriera de ese mercado son los blogs y las redes sociales donde la intimidad se espectaculariza y se hace un culto del cuerpo mercancía. Ver Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

La emergencia de este nuevo ecosistema de comunicación, más que ser una transformación de la práctica lecto-escritora, es la descripción del cambio en el sentido que los sujetos dan a su propia existencia y a su forma de narrar, intercambiar y comprender la experiencia humana (Virilio, 1997). Esta a su vez, de forma dialéctica, se ha transformado por efecto de la imbricación de otras posibilidades narrativas, de nuevas tensiones en la producción de sentido y, sobre todo, por la emergencia de nuevas formas y ocurrencias de suplir sus necesidades.

La construcción de estas nuevas formas colectivas de interacción y de interactividad, de estas nuevas formas lingüísticas de comunicación, de normas y reglas de conducta en red, configuran y regulan una red sin fronteras que conducen a la conformación de nuevas comunidades que ponen en circulación sus signos, códigos y textos; instituyendo con ello nuevas formas de relación social y de producción discursiva.

Por tanto vale la pena preguntarse, después de estas reflexiones, ¿Cuál es el lugar que ocupa la escuela, en estas nuevas interacciones y construcciones de realidades e identidades?

¿Cuáles son las políticas educativas que favorecen esos nuevos espacios múltiples, fronterizos, invisibles, en los procesos epistemológicos, pedagógicos, didácticos, de acercamiento a las nuevas generaciones?

Los patrones de contextualización social en Internet han creado realidades sociales diferentes a partir de las estructuras objetivas de las relaciones sociales y las subjetividades individuales, lo que hace que los cibernautas articulen de manera recíproca estas relaciones, como un patrón social intersubjetivo lo que reproduce la vinculación de las interacciones cotidianas en las prácticas colectivas recurrentes. Pero, desde la institucionalidad, parece que seguimos pensando y viéndonos en blanco y negro.

Enfrentarse a los procesos formativos de las nuevas las políticas educativas virtuales, implica dimensionar crítica y reflexivamente los paradigmas curriculares de la actual "desmodernización" de la escuela, con el propósito de acercarse a las actuales formas de lecturas y escrituras de los espacios y narrativas plurales abonados desde lo cibercultural.

Estos acercamientos epistemológicos permitirán a las comunidades académicas disponer de otras herramientas que capturen el interés de los fenómenos de las redes sociales y así tratar de entender las múltiples formas de comunicación virtual que sin duda ejercen un fuerte poder en las relaciones socio-culturales, educativas y políticas de los sujetos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2006). *Vida Líquida*. Barcelona: Paidós.
- Featherstone, M. 2010. *Body, Image and Affect in Consumer Culture*. *Society*, vol.16 p.193-221
- García C, (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lévy P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, España: Anthropos.
- Saussure, F. (1985). *Curso de lingüística General*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Merleau-Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ed. Península.
- Moulier, Y; Corsani A; Lazzarato Mauricio. (2004). *Capitalismo Cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Editorial traficantes de sueños.
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, A. (1997). *La riqueza de las naciones, Smith y el giro de la economía política clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Virilio, p. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Editorial catedra

SEPTIEMBRE DE 2014

# La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de las escuelas primarias

**Lic. Iris Esther Rodríguez Zaldívar<sup>1</sup>**

**MSc. Ramón Gamboa Aguirre<sup>2</sup>**

## Resumen

Un maestro comprometido con la educación debe actuar preparando a los escolares para enfrentar y continuar el desarrollo cada vez más acelerado de la ciencia y la técnica, en una época en que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están en la base en cualquier esfera de la vida económica, cultural o política, para convivir con estas tecnologías, desde una formación que promueva la participación y reflexión crítica. Es una problemática compleja en la que intervienen múltiples variables y factores de naturaleza muy diversa, desde la infraestructura y recursos con los que cuenta la escuela, hasta las actitudes, las concepciones, la organización escolar, las formas en que se emplean, tanto por los maestros como por los escolares. En este trabajo se ofrece una síntesis sobre las diferentes concepciones que sobre la integración de las TIC sostienen investigadores de diferentes posturas filosóficas y pedagógicas que ayudaran al maestro a tomar partido acerca del modelo de integración ideal en las condiciones de la escuela primaria actual.

Palabras claves: Tecnologías de la Información y la Comunicación, integración, escuelas primarias.

The Information Technology and Communication (ICT) are the basis in any sphere of economic, cultural or political. A committed teacher education should prepare students to meet and continue the increasingly rapid development of science and technology. The teacher must foster in students an education that promotes participation and critical reflection on the use of ICT. The integration of ICT in the teaching-learning process of primary school is a complex problem. In the integration of ICT many variables and very diverse factors: infrastructure, resources, attitudes, conceptions, school organization. This paper gives an overview on the different conceptions on the integration of ICT researchers argue different philosophical and pedagogical positions. This paper aims to help a teacher to take sides about the ideal integration model conditions present Cuban primary school.

Keywords: The Information Technology and Communication, integration, primary school.

<sup>1</sup> Profesora del Departamento de Medios de Enseñanza de la Dirección de Tecnología Educativa en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Las Tunas, Cuba. Graduada de Licenciatura en Educación, especialidad Educación Primaria en 1989, ejerció como maestra primaria durante 20 años. Con categoría superior de Profesor Auxiliar, cursa el doctorado en Ciencias Pedagógicas. Desde el año 2012 es miembro del proyecto Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la gestión de los procesos universitarios. Correo electrónico (iris@ucp.lt.rimed.cu)

<sup>2</sup> Jefe del Departamento de Medios de Enseñanza de la Dirección de Tecnología Educativa en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Las Tunas, Cuba. Desde el año 2012 es miembro del proyecto Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la gestión de los procesos universitarios. Correo electrónico (ramon@ucp.lt.rimed.cu)

## DESARROLLO

El desarrollo científico y técnico ha contribuido a cambiar el mundo y es, desde tiempos remotos, el factor principal de los cambios de la economía, las costumbres y las ideas. La ciencia y la tecnología constituyen una poderosa fuerza social que permite modelar las creencias y actitudes del hombre. Resultado de su avance son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En el actual mundo globalizado, ningún país, rama de la ciencia, la economía o la sociedad puede proponerse alcanzar un verdadero desarrollo a espaldas de las TIC, convertidas ya en un pilar del desarrollo. Dentro de esa sociedad, es la educación, una de las ramas que mayor influencia recibe de las TIC.

Hoy se reconoce el hecho de que la educación es un fenómeno social, surgido y devenido del largo proceso de desarrollo de la humanidad, influida, en su historia, por acontecimientos derivados del desarrollo de la ciencia y la técnica. Ha sucedido con el alfabeto, la imprenta, el telégrafo, recientemente, la televisión, los medios audiovisuales, la computación e Internet, frutos de la ciencia y la técnica que transformaron y transforman los métodos y medios de enseñanza. De tal manera que la escuela primaria no puede sustraerse al desarrollo de las TIC: está en la obligación de utilizar sus avances con vistas a ser eficiente en la formación del hombre del siglo XXI.

Con las TIC se ha propiciado una diversificación e incremento sin precedentes de la información disponible, tanto en formato impreso como en formato electrónico. No obstante, este incremento no siempre se acompaña de mecanismos de control de calidad. Se crea el riesgo de que, información valiosa se pierda entre otra que resulta obsoleta, imprecisa, tendenciosa o mal estructurada, lo que se vuelve un verdadero problema. Hoy es inevitable que niños y jóvenes, cada vez a más corta edad, se deslumbren con juegos electrónicos, el cine, la televisión, o con una fotografía llamativa incluso antes que con un libro. Es el mundo de la imagen.

Lo preocupante es que muchos de nuestros escolares no saben interpretar ni clasificar toda la información que reciben. Les desborda, y les resulta imposible descifrar los mensajes audiovisuales o hipertextuales, en ocasiones, alienantes, mal dosificados, inapropiados en temáticas y concepción. Aún con ese reto no es posible desconocer el enorme potencial de las TIC para el desarrollo social en general y para la educación en particular.

En consecuencia es importante que los profesionales de la educación actúen preparando a las nuevas generaciones para convivir con las TIC desde una formación que promueva la participación y reflexión crítica en su uso e interpretación, que

en la escuela primaria se enseñe a las generaciones que van a convivir con las tecnologías, a buscar, seleccionar y procesar la información que se ajuste a sus necesidades personales y sociales.

La integración de las TIC a la educación se erige en una problemática concreta que expresa necesidades prácticas de la sociedad y determina la búsqueda de nuevos resultados pues no se debe seguir la concepción misticadora de que las TIC van a resolver los problemas educativos solo por el hecho de su novedad y enormes potencialidades, se precisa una integración bajo postulados que garanticen la formación integral del escolar, usarlas para aprender a aprender, pero también para aprender a sentir; es decir, que la información y la tecnología, no pueden aislar al ser humano, ni quitarle algo más preciado: los sentimientos y valores sociales adquiridos.

Teniendo como base los presupuestos aquí esbozados, el presente trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca del modelo de integración ideal en las condiciones de la escuela primaria cubana actual.

## Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: una conceptualización de partida

La ciencia y técnica están marcadas por la sociedad en que se insertan, pues los procesos que ocurren en la sociedad condicionan la ciencia y de la técnica. Los procesos sociales no son solo el escenario donde actúan sino que afectan directamente su constitución y actividades. Cada tiempo histórico se basa en adelantos científicos y tecnológicos básicos para su desarrollo, esto no quiere decir que esos adelantos determinan al modelo de sociedad, puesto que los intereses y necesidades de grupos sociales y de poder proyectan y modelan el desarrollo científico y tecnológico, pero la ciencia y la tecnología existentes en ese momento histórico son factores de consideración para la estructuración de las relaciones sociales, económicas y culturales.

Por otra parte ciencia y técnica son fenómenos socioculturales complejos que poseen fuerzas motrices internas, por lo que su condicionamiento social no es lineal y mecánico. Tanto la ciencia como la técnica poseen sus especificidades, su influencia sobre las restantes actividades e instituciones sociales. Un ejemplo fehaciente de la interrelación entre ciencia, técnica y tecnología - sociedad se percibe en el surgimiento y evolución de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Con el avance de la ciencia y la técnica contemporánea las llamadas TIC se han perfeccionado a un ritmo vertiginoso, en consecuencia son muchos los intentos de definir qué se va a considerar dentro de ellas. La mayoría de las definiciones



que se encuentran hoy en los trabajos de los más conocidos investigadores del tema resaltan el factor objetivo, el equipamiento físico con el que se genera y procesa la información, sin tener en cuenta que ese equipamiento tiene un valor agregado dado por la fuerza de trabajo del hombre: su capacidad intelectual y manual, sin la que no sería posible el desarrollo tecnológico.

Por eso los autores asumimos la que ofrece González (2002): "conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas, hardware y software, soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información".

Existe otro elemento a considerar dentro de las relaciones TIC-sociedad, pues no se debe educar para el mundo de hoy sin las TIC y la manipulación de la información y el conocimiento si estos se constituyen en una característica esencial de la sociedad actual, la sociedad exige a la escuela la preparación de futuros profesionales capaces de integrarse en el contexto tecnológico actual.

Cuando cualquiera de los recursos que ofrecen las TIC se emplea en clases después de un procesamiento didáctico se puede considerar como un medio de enseñanza más. Un medio más porque existe cierta tendencia a sobredimensionar su valor solo por su novedad y enormes potencialidades. En una clase o cualquier otra forma organizativa del proceso cada medio de enseñanza debe tener su justo valor, el momento preciso para su empleo, sea de una tecnología tradicional o resultado del acelerado y constante avance de las TIC.

En la contemporaneidad las TIC en la institución educativa están señaladas por la no siempre diferenciación entre usar las TIC en el currículo o integrar las TIC al currículo. La diferencia la apunta un hecho significativo: usar curricularmente las tecnologías puede implicar utilizarlas para los más diversos fines, sin un objetivo claro de propiciar la enseñanza aprendizaje de un contenido. Por el contrario, la integración curricular de las TIC implica determinar los objetivos de su empleo. Se trata de valorar las posibilidades didácticas de las TIC en relación con objetivos y fines educativos.

Al integrarlas al currículo se debe poner el énfasis en el enseñar y el aprender y cómo las TIC pueden apoyar, sin perder de vista que el centro es el proceso de enseñanza aprendizaje y no las TIC. Esta integración implica e incluye necesariamente el uso curricular de las TIC. J. Sánchez define: "integrar las TIC es hacerlas parte del currículo, enlazarlas armónicamente con los demás componentes del currículo. Es utilizarlas como parte integral del currículo y no como un apéndice, no como un recurso periférico". Sánchez (2008:1)

Para contextualizar las TIC en la institución educativa, se considera la definición: "... propuestas electrónico - comunicativas

(o electrificación educativa) que organizan el entorno pedagógico diseñando propuestas educativas interactivas y que trascienden los contextos físicos, fijos, institucionales, etc., a fin de hacerlos accesibles a cualquier tiempo y lugar..." Fainholc, B (1997: 37)

Es una definición que rompe los cánones del proceso de enseñanza aprendizaje solo en el espacio y tiempo aulico. Eso es positivo, responde a las características de dicho proceso en la contemporaneidad donde constantemente se busca la excelencia pedagógica, romper con los esquemas rígidos que en muchos casos caracterizan la docencia que se imparte, implementando y evaluando constantemente los nuevos contextos de aprendizaje con un maestro que dirija el proceso con sus escolares y no un sabelotodo frente a ellos. Ahí está una de las limitaciones de la definición, solo refiere tecnología, entornos, contextos físicos, deja a un lado a los sujetos que intervienen directamente en el proceso: el maestro y los escolares.

En consecuencia, se propone la siguiente definición operativa de las TIC en la institución educativa: tecnologías para el procesamiento interactivo-didáctico de la información que permitan la obtención y/o fijación de conocimientos, habilidades y valores, por maestros y escolares. Ese procesamiento incluye la búsqueda, selección, almacenamiento, tratamiento y comunicación de la información necesaria para el trabajo con el contenido, bajo diferentes formas de mediación pedagógica, asumida esta desde las concepciones de la Escuela Histórico-Cultural.

### **Presupuestos para la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Primaria**

Las TIC requieren de integrarse en las escuelas primarias mediante enfoques basados en el análisis, la crítica y el trabajo metodológico que necesite. Si el escolar accede a las TIC debe estar preparado para distinguir el conocimiento, criticar lo que lee y lo que ve y escucha, asumir una posición de principios ante la información y eso debe enseñarlo la escuela. Pero no en todas las escuelas y países la integración de las TIC se pone en práctica de la misma manera y bajo las mismas condiciones, esta es una problemática compleja.

En el caso de Cuba, en la Educación Primaria actual, se desarrollan profundas transformaciones, para alcanzar un nivel superior en el aprendizaje de los escolares, Desde el siglo XIX, José Martí advertía la necesidad del cambio en la escuela y de la adaptación de esta y de la educación a las necesidades de los individuos para que vivieran a la par del dinamismo de los tiempos y se prepararan para responder a lo que la sociedad exigiera de ellos.

Entre los logros de la Revolución Científico-Técnica, que favorecen las actuales transformaciones están la presencia masiva de la informática y los audiovisuales. A través de ellos surgen nuevas fuentes de información y de conocimientos, potentes instrumentos para su procesamiento, nuevas simbologías, estructuras y formas de organizar la información, que están incidiendo sobre escolares y maestros. Así, el Modelo de Escuela Primaria en Cuba, reconoce que ese subsistema enfrenta transformaciones que constituyen condiciones favorables para conducir un proceso educativo con mayor calidad a partir de la inserción de la tecnología educativa.

En la actualidad se investiga ampliamente, nacional e internacionalmente, la integración de las TIC a la educación institucionalizada. Se debate y estudia por diferentes autores, desde diversas concepciones filosóficas, pedagógicas, didácticas. Según el objetivo que persiguen estas investigaciones se pueden clasificar en estos cuatro grandes grupos: sobre indicadores del grado de disponibilidad y accesibilidad a las TIC, sobre el impacto de las TIC en el aprendizaje, sobre las perspectivas, opiniones, actitudes de los educadores hacia las TIC, sobre casos y prácticas pedagógicas con las TIC en contextos reales.

En el primer grupo se pueden referir las de las organizaciones EURIDYCE (2001) y OCDE (2003) de Europa y las del NCES de Estados Unidos (2003), que describen y miden la situación de la penetración y uso de los ordenadores en las escuelas generales, sin diferenciar entre urbanas y rurales, a través de indicadores y dimensiones.

En el segundo grupo se ubican los estudios de Kulik (1998), Parr (2000), Blok y otros en 2002. Gutiérrez (2008) Alonso Sánchez, Sorí Hera y Marrero Alonso (2009), Hurtado Curbelo (2007) que llegan hasta la medición de la eficiencia del uso de ordenadores en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el tercer grupo se destacan los estudios, que responden a un paradigma cualitativista, de Chiero (1997), Solman y Wie Lerhorn (2000), Pablos y Colás (1998) han llegado hasta estudios sobre las perspectivas de los agentes educativos hacia el uso e integración de las TIC en aulas y escuelas.

En el cuarto grupo, se destacan las investigaciones de Herrero Tunis (2005) del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada de la Universidad de la CUJAE y Borges Frías (2009) del Centro de Estudios de Educación Superior de la Universidad de Oriente, que proponen modelos pedagógicos para la inserción de las TIC, así como los resultados de los proyectos territoriales que dirigió Quiñones Reyna de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", en Las Tunas y el trabajo de Rodríguez Beltrán (2008), quien propone un modelo didáctico para la dirección del aprendizaje en el multigrado con la integración de la tecnología educativa, con énfasis en la clase. Estos estudios exploran, identifican, valoran opiniones, actitudes,

puntos de vistas de los maestros, directivos y otros agentes hacia las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y abordan desde diferentes posiciones teóricas su utilización con fines educativos.

En nuestra opinión para el estudio de la integración de las TIC a la educación institucionalizada se debe renunciar a la comparación de medios, concretada en la pregunta ¿"con qué medio se enseña mejor?" en vez de dirigir los esfuerzos de investigación a intentar estudiar formas específicas de uso de los medios, para objetivos y contenidos concretos, y en maneras de diseñarlos en función de los contenidos y características de los escolares.

Mientras que, para los autores, la simple dotación de hardware, software, cables, aparatos no convertirá a nuestros escolares en más inteligentes y productivos, para muchos de los investigadores, las TIC se erigen en un fin en sí mismas, no las asumen como lo que realmente son: una herramienta poderosa para lograr el desarrollo acelerado de la educación, la ciencia, la producción de cualquier país.

De las investigaciones antes referidas surgen modelos de integración, algunos son pedagógicos, la mayoría didácticos: Las TIC para aprender sobre las TIC, dirigidos a la alfabetización digital que en los centros se suele realizar en el aula o laboratorio de Informática, Las TIC como soporte en el aula de clase, cuando las TIC se utilizan en el ámbito de una clase, su uso en principio es parecido al que se hace con el vídeo. Se mejoran las exposiciones mediante el uso de imágenes, sonidos, esquemas. Los medios de enseñanza aprendizaje mejoran, resultan más eficaces, pero no cambian. Con el uso de la "pizarra electrónica" en el aula o presentaciones en diapositivas digitalizadas, además se propician cambios metodológicos, en los que los escolares puede participar más en las clases (aportando la información que han encontrado en la red).

Otro grupo de modelos son los llamados Las TIC como instrumento cognitivo y para el aprendizaje distribuido donde las TIC se utilizan como complemento de las clases presenciales (o como espacio virtual para el aprendizaje, como pasa en los cursos on-line) es decir la educación centrada en el escolar que, con la ayuda de las TIC posibilita el desarrollo de actividades e interacción tanto en tiempo real como asíncronas. Los escolares utilizan las TIC cuando quieren y donde quieren (máxima flexibilidad) para acceder a la información, para comunicarse, para debatir temas entre ellos o con el profesor, para preguntar, para compartir e intercambiar información y los modelos Aprender de las TIC en el aula o Laboratorio de Informática, en ellos los profesores llevan a los escolares al aula o laboratorio de Informática para realizar actividades didácticas diversas con programas educativos. A veces también para buscar información o realizar determinados trabajos (individuales o en grupo) con los

procesadores de textos, presentaciones multimedia. Este es el que predomina en la escuela primaria cubana.

Algunos ejemplos de modelos de integración de las TIC al aula son: Model of Integration of the technologies in the classes de la Asociación de Bibliotecas Escolares de Ontario, Canadá. OSLA (2011), "Big 6" creado por Eisenberg and Berkowitz (1990), "Ciclo de Investigación" creado por Jaime Mckenzie (2011), "Infozone" de la División escolar de la zona sur de Winnipeg, Canadá. INFOZONE (2011), "The Organized Investigators - Circular Model" creado por David Loertscher (2011), "Modelo de Proceso para Búsqueda de Información (ISP)" creado por Carol Kuhlthau. Solmon, L.C y Wiederhorn (2005), Modelo de Irving para Competencias para el Manejo de la Información (Reino Unido) citado por Budín 2005, Modelo de Stripling y Pitts del Proceso de Investigación (Estados Unidos). Solmon, L.C y Wiederhorn (2005)

Con algunas diferencias marcadas por la filiación filosófica de los autores, en general consideran incluir los contenidos de las TIC en distintas áreas o asignaturas, principalmente en las de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Artes Plásticas o la creación de asignaturas específicas para el estudio de las TIC, las que, en Iberoamérica y Norteamérica actualmente suelen ser optativas. En el caso de Cuba no se definió con claridad cuál es el modelo de integración ideal, lo que ha hecho hasta ahora es tomar selectivamente rasgos de uno u otro y aplicarlos, casi siempre sin considerar todas las características de nuestro contexto social, muy diferente por el sistema social y la política educativa al de los países donde se originaron estos modelos.

La integración de las TIC a la educación debe contextualizarse a las condiciones de las escuelas primarias, que, por lo general, tienen ordenadores pero no uno para cada escolar y maestro como en la mayoría de los países donde se implementan los actuales modelos, software, enciclopedias y otros recursos digitales pero no siempre tienen conexión a la Internet.

Para integrar las TIC debe tenerse en cuenta las relaciones que se establecen entre su presencia y el aprendizaje escolar, entre la preparación del maestro y la eficiencia que se logre en el proceso de enseñanza aprendizaje, debe considerarse como contenido transversal al currículo y una responsabilidad de todos los maestros, independientemente de que existan asignaturas específicas (que sí deben existir), cualquier maestro o profesor puede desde su área de conocimiento abordar el estudio y el desarrollo de habilidades y actitudes relacionadas con las TIC.

La integración de las TIC deberá marchar acompañada de innovaciones pedagógicas, pues actualmente se emplean estos recursos tecnológicos de avanzada con las mismas estrategias para dirigir el aprendizaje que se empleaban con los medios de enseñanza impresos, de manera que se logre, como exige

la sociedad, una labor pedagógica más eficiente; estimular el trabajo individual y grupal de los escolares; el intercambio y la colaboración en la ejecución de tareas; así como en la reflexión y valoración de sus resultados, como elementos esenciales para elevar la calidad de su aprendizaje.

El premio Nobel Herbert Simon, el significado de "saber" ha pasado de recordar y repetir información a poder encontrarla y utilizarla. La cantidad abrumadora de información disponible sobre diferentes temas impide que esta se concentre en un solo maestro o persona experta, o que la educación pueda enseñarlo todo. Por esta razón, el objetivo debe ser desarrollar en los escolares las herramientas intelectuales y las estrategias de aprendizaje que se requieren para delimitar y formular preguntas significativas sobre un tema de estudio, acceder a diversas fuentes de información, comprender lo que estas le aportan y seleccionar los contenidos que necesitan. De esta manera, pueden adquirir habilidades para aprender a aprender de manera autónoma e independiente.

## CONCLUSIONES

A manera de conclusiones: desde hace una década, en el contexto internacional y nacional, se han publicado centenares de trabajos que identifican o sistematizan el estado de la integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la escuela primaria. El punto de partida para la integración de las TIC a la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los escolares y de los maestros.

La integración de las TIC a la educación no es negativa o positiva en sí misma, tampoco neutra, depende de los objetivos y de los intereses de quien la concibe y utiliza.

Para que las TIC contribuyan eficazmente al desarrollo y al aprendizaje escolar es vital que existan entornos propicios. Más importante que los medios tecnológicos es la educación, los contenidos y su significación para el escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SÁNCHEZ, J. Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas. Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Chile. 2008. En [www.uoc.edu/rusc](http://www.uoc.edu/rusc) Consultado el 3 de mayo de 2013.

FAINHOLC, B. "Una vez más, cómo la Tecnología Educativa puede mejorar la educación". En: Revista Tecnología y comunicación educativas. Año 9. No. 23 abril-junio. México. 1997.

ÁREA MOREIRA, MANUEL. Tecnologías de la Información y Comunicación en el Sistema Escolar. Disponible en [www.uv.es/RELIEVE/v11n.1/RELIEVEv11011.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n.1/RELIEVEv11011.htm) Consulta 4 de marzo 2010.

BENJAMÍN, I & BLUNT, J. Critical IT Issues: The Next Ten Years, Sloan Management Review. p. 7-19. 1992

BUDÍN, H. The computer enters in the classroom. Teacher College record. Disponible en [www.tcrecord.org/PDF/10352.pdf](http://www.tcrecord.org/PDF/10352.pdf) Consulta 10 de marzo 2011

GONZÁLEZ, A. P. Las nuevas tecnologías en la formación ocupacional: retos y posibilidades" Disponible en [www.campus-oi.org/revista/ne24a02htm](http://www.campus-oi.org/revista/ne24a02htm) Consulta 7 de mayo 2002.

RODRÍGUEZ LAMAS, RAÚL. La informática educativa en el contexto actual. Disponible en [www.EDUTEK.netupr.upr.edu.cu](http://www.EDUTEK.netupr.upr.edu.cu) Consultado 12 febrero 2006.

EISENBERG AND BERKOWITZ. Big 6. 1990. En [http://www.eduteka.org/tema\\_mes.php3?TemaID=0009](http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0009) Consulta 10 de febrero de 2011.

FERNÁNDEZ, C Y CEBREIRO, B. La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes. Revista Medios y Educación No.20 Enero 2003 pp 33-42.

INFOZONE. División escolar de la zona sur de Winnipeg, Canadá. En <http://www.assd.winnipeg.mb.ca/infozone/> Consulta 10 de febrero de 2011.

LOERTSCHER, DAVID. The Organized Investigators - Circular Model. En <http://ctap.fcoe.k12.ca.us/catp/Info.Lit/infolit.html> Consulta 10 de febrero de 2011.

LYMAN, P. y HAL. R. VARIAN How much information. Disponible en <http://www.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info/summary.html> Consulta 7 de mayo 2002

MCKENZIE, JAIME. Ciclo de Investigación. En <http://www.questioning.org> Consulta 10 de febrero de 2011.

MARTÍ, JOSÉ. Obras completas, Tomo XIX. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1975.

MARX C y F. ENGELS. Obras Escogidas. Tomo 2. Editorial Progreso, Moscú, 1974.

NÚÑEZ JOVER. La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. En soporte digital. CDIP UCP Pepito Tey. Pág. XII.

OECD. Reviewng the ICT sector definition: Issues for discussion. Working party on indicators for the binformation society. Stockholm, 25-26 April 2002.

OSLA. Model of Integration of the technologies in the classes. En [http://www.eduteka.org/pdfdir/Curricul\\_3A.pdf](http://www.eduteka.org/pdfdir/Curricul_3A.pdf) Consulta 10 febrero 2011.

QUIÑONES REYNA D...et al. Informe de Resultados de Investigación del Proyecto Dirección del Aprendizaje en la Educación Primaria del municipio Las Tunas. UCP Pepito Tey. Años: 2006, 2009, 2011

SOLMON, L.C Y WIEDERHORN. Progress of technology in the school. Disponible en [www.mff.org/pubs/Progress27estates.pdf](http://www.mff.org/pubs/Progress27estates.pdf) Consulta 10 marzo 2005.

SEPTIEMBRE DE 2014

# El pensamiento de maestros y estudiantes: una mirada desde la evaluación en el área de filosofía.

## Una mirada desde el aula de clase

**Alfonso Acuña Medina**

Prof. Institución Educativa Número dos, de Maicao, La Guajira.

[majupay1@hotmail.com](mailto:majupay1@hotmail.com), [alfonsojota1@gmail.com](mailto:alfonsojota1@gmail.com).

### 0. A manera de presentación

La evaluación puede ser una ventana a través de la cual se puede mirar el universo escolar, siempre que el sujeto esté dispuesto a asomarse; reconociendo que las miradas no son neutrales ni accidentales. Puede ser también un buen pretexto para abordar la problemática educativa a distintos niveles: institucional, sujetos escolares, el aula, o también a nivel más general. Podría ser también la oportunidad para crear espacios de reflexión y acción para la construcción y/o reconstrucción de escenarios de producción sentido en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, nos apoyamos en el ejercicio de evaluación escolar para mirar, en su práctica, los elementos de racionalidad o imaginarios colectivos que instituye a dos protagonistas del acontecer educativo y formativo.

Presentamos una primera aproximación a la mirada que hacemos a la problemática en cuestión desde el área de Filosofía en un primer momento; por cuanto el interés es abarcar otras áreas, otros colegios y otros sujetos a nivel departamental.

Esta aproximación la hacemos desde el seguimiento a dos sujetos protagonistas centrales del acontecimiento evaluativo: Maestros y Estudiantes. Desde sus voces buscamos indagar por las concepciones de conocimiento, de enseñanza, de poder y de sujeto que se prefiguran en el acontecer evaluativo; en el área en mención y en el espacio ya limitado. Nos mueve el interés de buscar el sentido a lo que hacen o/y dicen que hacen los-as mae-

stros-as y establecer una relación con lo que piensan. A renglón seguido cruzar esta información para mirar hasta donde la consistencia y la coherencia o sus rupturas, entre lo que piensan y lo que hacen, y avanzar en visibilizar hasta donde esta realidad impactan los niveles de calidad de la enseñanza y los aprendizajes.

Con este trabajo queremos aportar a un debate que a nivel departamental apenas se vislumbra, a nivel regional toma forma y se amplía cada vez más, en la tónica de sintonizarnos con la polémica que a propósito de esta problemática se viene desarrollando a nivel nacional. Por lo demás, es una problemática que nos toca, que nos involucra, que nos compromete, en tanto maestro de una institución educativa del municipio de Maicao, departamento de La Guajira. En ese debate nos vemos, de allí son nuestras voces.

### 1. Un punto de referencia

Al guajiro hasta la muerte nos llega tarde, sentencia una canción de la música vallenata. Ello es significativo de una realidad que nos instituye y de la cual devenimos: siempre vivimos a la espera. Y la espera, como en Macondo, se vuelve infinita. La esperanza es nuestra mejor aliada. De ello da cuenta el acervo de necesidades básicas insatisfechas que hoy tenemos, la educación no podía ser una excepción. Y es que, si bien en materia educativa

hacemos coro (Autoridades educativas, maestro, directivos-docentes, administradores, estudiantes y el resto de miembros de la comunidad educativa), con el discurso predominante en torno a la “crisis de la educación” o “la mala calidad de la educación” o “el bajo rendimiento académico” tanto de maestro como de estudiante y otras afirmaciones por el estilo, en materia de acciones y propuestas para superarlas no avanzamos. Parecería que hacer este coro nos coloca a tono con los demás y de paso satisfacen la “necesidad” de hablar de lo que hablan los demás (sobre todo si los demás vienen acompañados de un rótulo que le confiere poder) y estar a la moda con lo que el otro está hablando, pero más allá de eso muy poco. Es decir, el diagnóstico de nuestra realidad educativa se limita al discurso y al lenguaje y se nos presenta como eterna e inmutable, así la dialéctica nos haya demostrado lo contrario.

El discurso y las nuevas teorías que en materia educativa, y particularmente evaluativa, han venido haciendo presencia en otras latitudes del país desde hace ya largo rato, también nos llegaron tarde, o llegamos tarde al debate, si se quiere. Por ello no es una novedad afirmar que en el Departamento de La Guajira predomina aún el modelo educativo técnico-instrumental, una pedagogía por objetivos, propios de la tecnología educativa. La evaluación por su parte, es concomitante con ese modelo. Está encaminada a medir resultados y a la toma de decisiones unilaterales. Las demandas legales de evaluar cualitativamente el acto educativo, quedaron en el pasado; sin que se hayan logrado cambios significativos en el sector y sin que se haya realizado una investigación de rigor para determinar las razones por las cuales los criterios cuantitativos en evaluación le han ganado la batalla a los cualitativos.

No obstante, el ejercicio evaluativo, mas allá de si lo remitimos a un número o a un juicio, desencadenan diversas reacciones en maestros y estudiantes, en las que se pone de manifiesto posturas y se prefiguran concepciones que subyacen en el quehacer evaluativo y educativo, más allá de los discursos circulantes. Realizar una mirada crítica a las prácticas y discursos en los espacios escolares, nos puede aportar información relevante para profundizar en la multiplicidad de problemas que en ellos perviven, los cuales deben ser develados y debatidos a la luz de las nuevas tendencias pedagógicas que ganan espacios en los escenarios de debates educativos. Solo desde esta perspectiva nos colocaremos a la altura de las circunstancias de autogestionar alternativas de mejoramiento cualitativo a los procesos educativos y de paso rompemos con el letargo de la espera.

Estas reflexiones, que hacen parte de una investigación más amplia, constituyen uno de los intentos por romper esa tradición de heteronomía que nos ha caracterizado y abrir los espacios educativos que propicien un diálogo inteligente entre los miembros de

la Comunidad Educativa en nuestro Departamento, en procura de entendernos e identificarnos como componentes de un quehacer sustentado en la inteligencia. Es un intento para reconocer otras voces y, dentro de ellas, lograr que se reconozcan las nuestras.

## 2. La vigencia de un modelo

La observación permanente a las Prácticas Evaluativas en el área de Filosofía, permite demostrar la vigencia de un modelo de evaluación “Concebida y practicada como un instrumento de poder para medir los resultados obtenidos en la implementación de unos objetivos curriculares (Niño. et al.13.1996). Tales afirmaciones se sustentan en documentos testimoniales como entrevistas, encuestas, informes evaluativos periódicos, programaciones, previas escritas, asambleas conjuntas maestros-alumnos y en la observación directa a los sujetos durante un periodo aproximado de seis meses. La evaluación que se realiza es concomitante con un modelo educativo: el modelo tradicional de la tecnología educativa y la psicología conductista que universalizó la pedagogía por objetivos. Propias de este modelo son también las concepciones de conocimiento, de enseñanza, de poder y de sujeto que circulan en la educación en nuestro Departamento.

En nuestro ámbito escolar circulan representaciones colectivas, imaginarios, que han legitimado e institucionalizado verdades insospechadas, realidades incuestionadas: maestro-enseñante, estudiante-aprendiz, enseñanza-aprendizaje, etc. No obstante, donde más se pone de manifiesto la ausencia de sospecha y de cuestionamiento es en la evaluación.

El modelo pedagógico y su quehacer evaluativo dan vida a unos actores que, luego de internalizar cabalmente su papel, lo ponen en escena en el acto educativo. En el aula de clase, maestros y estudiantes externalizan todo el universo de creencias que le instituye y desde él, delinear el horizonte de su desenvolvimiento en el medio educativo: La programación a desarrollar en el año es elaborada por el maestro, porque es él quien sabe, la disposición de las sillas y el tablero, la disposición y ubicación de maestros y estudiantes y fundamentalmente el desarrollo de las clase, en la que el maestro dicta y el alumno copia, el maestro explica y el alumno atiende, el maestro enseña y el estudiante aprende, el maestro sabe y el estudiante ignora, el maestro evalúa, corrige, orienta, el estudiante es evaluado, corregido, orientado etc. Ese mismo sentido se observa frente a eventos como la toma de decisiones, la utilización de recursos, el respeto a las normas. El papel de cada sujeto en la escuela, en calidad de maestro o de estudiante está claramente delimitado y explicitado para cada uno. El orden y la normalidad en la institución depende, en gran parte, del cumplimiento del deber socialmente establecido por el

modelo pedagógico tanto para uno como para otro. No hay lugar para las mediaciones entre interlocutores educativos en procura de una causa común.

Tomar distancia con el modelo vigente, supone poner en cuestión cada uno de los eventos que lo componen. Frente a tal posibilidad valdría la pena preguntarse ¿a cambio de qué maestros y/o estudiantes se apartan de un orden, de un estado en el que se encuentran "realizando" su proyecto de vida? ¿qué propósitos se ponen en juego y qué tipos de relaciones se promueven para que maestros y estudiantes aborden la posibilidad de cuestionar el orden en que se encuentran? ¿será suficiente el sistema nacional de incentivos? ¿qué tipos de maestros están formando las instituciones y facultades de educación cuyos egresados no sospechan de este "orden"? ¿qué tipo de sujetos estamos formando los maestros?. Son interrogantes que afloran en el debate y que estamos en mora de abordar para encontrar salidas posibles a la crisis de calidad de la enseñanza.

## 2.1 El sentido de la evaluación

Desde la reflexión en curso, podemos señalar que el ritual evaluativo, más que enseñar, refleja el interés social de moldear y promover un tipo de hombre. No es un descubrimiento nuestro que los modelos educativos perfilan y prefiguran modelos de personas. El papel del maestro es el de reproducir en el estudiante ese modelo de hombre social y culturalmente definido y exigido. El estudiante en contrapartida, está presto a ser moldeado, formado, orientado, etc. En nuestra investigación hemos encontrado que el maestro evalúa para ver si (el estudiante) ha alcanzado los logros y corregir sus dificultades, para ver los avances o progresos en la concreción de un ideal de hombre universalmente válido para nuestra cultura, para ayudar al alumno a superar sus deficiencias en correspondencia con ese ideal, y orientarlo en el evento que este se desvíe por sí o por otro. (En este texto, lo escrito en cursiva recoge las voces de maestros y estudiantes entrevistados)

Desde la otra orilla, el estudiante, no pone en duda el papel del tutor u orientador del maestro, es más, pareciera que habitara en su espíritu el deseo por que así sea, se alegran cuando el maestro los aprueba, en esta entrega me felicitó y, por supuesto, se asustan cuando el maestro los reprueba. El temor a la evaluación es la angustia que produce en el alumno ponerse en juego y que otro determine si está o no está en el ideal exigido por la sociedad, si hace parte o no de ese selecto grupo de estudiantes "buenos" que siempre logran los objetivos propuestos en el plan de estudio.

El estudiante es quien refrenda el fuero corrector, orientador o tutorial del maestro. Desde su condición legítima la evaluación, porque ellos quieren ver mi comportamiento, porque así se dan cuenta en qué grado de aprendizaje estamos, porque ellos quieren saber el grado de intelectualismo (sic) que tenemos, para ver si he adquirido los conocimientos que él nos ha enseñado, porque necesitan comprobar que estamos logrando los objetivos fijados, etc. Es más, este papel de actor pasivo del estudiante en el evento evaluativo, es corroborado cuando se les plantea la posibilidad de suprimirla: no habría bases para sustentar el conocimiento, seríamos conformistas, uno no estudiaría ni haría tareas, la mayoría de los estudiantes estudian por una nota, se pierde el interés del alumno, no me preocuparía, todo sería un desorden, allí corrige uno los errores, etc. Es incuestionable que el sentido de la evaluación para el maestro encuentra su complemento en el estudiante. El maestro cree evalúa para observar y hacer el seguimiento respectivo, ver si ha alcanzado los logros, corregir sus dificultades, ver los avances o progresos en los procesos mentales de los estudiantes, ayudar al alumno a superar sus deficiencias, ayudarlos, orientarlos en las dificultades que estén presentando en su proceso de formación

Si al estudiante se le pregunta ¿por qué consideras que tu maestro te evalúa?, inmediatamente responde lo que a su juicio es una necesidad para ambos: para ver si he adquirido los conocimientos, porque quieren saber lo que nosotros estamos aprendiendo, porque necesitan comprobar que estamos logrando, para saber que tanto aprendemos y que tanto enseña él, para el bienestar de nosotros, para ver si ponemos en práctica los temas, porque ellos quieren ver mi comportamiento, para poner a prueba mis conocimientos, etc. Tanto maestros como estudiantes responden perfectamente desde la posición en que los sitúa el modelo: el maestro evaluador-observador, el estudiante evaluado-observado, el maestro enseñante, el estudiante enseñado. El maestro evalúa lo que enseña, el estudiante se prepara para que le evalúen lo que le enseñaron. El maestro controla y hace seguimiento, el estudiante permite y está dispuesto a que lo controlen y le hagan seguimiento. El problema se amplía, toda vez que ahora el control y seguimiento no abarca solo el conocimiento, la disciplina y la conducta, sino también su presentación personal, la creatividad, las cualidades y defectos, las formas de ver las cosas, la responsabilidad, la lectura y escritura, lo ético, la forma de hablar, de vestir, de sentarse, la forma de tratar a los demás y de valerse a sí mismos, la asistencia, la participación, mi forma de pensar, mi esfuerzo, la forma de expresión, el respeto, mi actitud, etc. A esto se lo ha llamado evaluación integral. Sería oportuno preguntarse por la pertinencia de evaluar todos estos aspectos del estudiante, por el cómo y el cuándo, si efectivamente esa evaluación contribuye a mejorar la calidad de la educación y por el concepto de integralidad.

## 2.2 La evaluación como necesidad social.

La evaluación no es solo un mecanismo de control social (De Alba, 1984) sino también, articulado con el control, un mecanismo de selección y promoción. En el ámbito escolar, el maestro controla, o cree controlar, mediante dispositivos diversos (llamado a lista, manual de convivencia, programaciones, etc.) el desarrollo de los procesos y eventos con los que busca formar el sujeto-estudiante idealizado en los fines del Sistema Educativo Colombiano, en la misión, visión y filosofía de su institución, que es a la postre, un sujeto ideal, promovido por la cultura y la sociedad como modelo a imitar. El maestro es quien conoce o se supone debería conocer las características de dicho modelo y las formas para lograrlo y reproducirlo, por eso es él quien selecciona, en su sana sabiduría, qué estudiantes reúnen tales características, desde el que más hasta el que menos. En proporción a eso, el estudiante aprueba o reprueba<sup>1</sup>

La función que tiene la evaluación de controlar y seleccionar, dispuesto por el modelo educativo, es socialmente refrendada por el grupo y aceptada y reproducida por los maestros y los estudiantes. Así opera y funciona el orden institucional educativo, así transcurre la escuela. En efecto, en la investigación en curso se les hizo la pregunta: ¿Qué piensas de un proyecto de educación sin evaluación?, tanto a maestro como a estudiante en sus respuestas se expresa un extraño consenso frente a la negativa de eliminar la evaluación de la escuela. Los maestros investigados responden...no es proyecto, por el momento no es aconsejable, todavía falta mucho por superar para llegar a una educación sin evaluación, se necesita conciencia plena de toda la comunidad educativa. En primer lugar, se descarta tal posibilidad sin tratar de indagar por la noción de "proyecto" de "educación" y de "evaluación". Tales definiciones habitan en el maestro y no están en discusión, seguramente porque al discutir las afloran los elementos ocultos de la problemática, lo desestabilizan y se ponen en evidencia todo el modelo educativo que en gran medida gira en torno a la evaluación. Es decir, se pone en cuestión su quehacer y esto es angustiante "porque lo que el hombre teme por encima de todo no es a la muerte y el sufrimiento, en lo que tantas veces se refugia, sino la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión" (Zuleta, 12:1994). Si se obvia el cuestionamiento, se ahorra la dificultad de pensar, re-pensar y re-organizar su quehacer, seguramente desde otro horizonte teórico y metodológico

Todavía falta mucho, por el momento no es aconsejable o se necesita conciencia plena, evoca una característica nuestra muy recurrente de aplazar el afrontamiento de los conflictos y las dificultades que nuestro trabajo nos ofrece. Nos da temor la incertidumbre, rendimos culto a la certeza, como herederos del racionalismo-positivista y sus pretensiones objetivistas en el saber. Es una manera también de evitar la dificultad y el dolor de renunciar a lo que nos ha instituido y buscar otras realidades posibles. Tales realidades sí aparecen ya dibujadas en el discurso de los maestros pero "todavía falta" que haya "conciencia plena". Es más, las conciben como un punto de referencia, de llegada, cualitativamente superior, solo falta algo por superar para llegar a una educación sin evaluación y ese "algo" viene a ser la conciencia plena de toda la comunidad educativa. Por lo demás valdría la pena indagar por aquello que le llaman "conciencia plena".

A propósito de la misma pregunta para los estudiantes, en la investigación, hemos encontrado respuestas significativas para sustentar que la evaluación se realiza con sentido coercitivo y correctivo, ligada a la promoción. Se vislumbran también posiciones críticas, que si bien no son mayoritarias, representan rupturas desde las que se hacen otras miradas a la problemática.

La gran mayoría de los estudiantes consultados no conciben la posibilidad de quitar la evaluación porque si no nos evalúan no podemos saber en qué fallamos para mejorar, por la evaluación el maestro se está dando cuenta si entendemos o no, así no podríamos expresar nuestra forma de pensar, ¿Por medio de qué los profesores verían el desarrollo de los alumnos?, porque todos se despreocuparían del estudio, no habría base para sustentar el conocimiento, no se sabría si los estudiantes alcanzaron los objetivos etc. Son parte de las ideas que circulan entre los estudiantes, ideas que dan cuenta de lo que está sucediendo en la escuela. La evaluación sigue siendo el instrumento con el que el maestro "mide" el desarrollo del alumno, su conocimiento, su forma de pensar, su entendimiento, sus fallas, si alcanzaron los objetivos, el interés, su nivel académico, etc.

Desde otro interrogante, tanto maestros como estudiantes reflejan esta dimensión de la evaluación que venimos cuestionando. En efecto, a la pregunta ¿Por qué consideras que se debe evaluar al estudiante?, los maestros inequívocamente responden: para observar y hacer el seguimiento respectivo, si ha alcanzado los logros y corregir sus dificultades, para ver los avances o progresos en los procesos mentales de los estudiantes, para ayudar al alumno a superar sus deficiencias, para ayudarlos en las

<sup>1</sup> Esto es paradigmático, pero en la investigación hemos encontrado que, cada maestro organiza su programación y establece sus particulares criterios de evaluación, que, además de los planes de trabajo y los criterios de evaluación y promoción, tienen muy poco que ver con la misión, visión y filosofía de la institución correspondiente y con los fines del Sistema Educativo Colombiano



dificultades que estén presentando en su proceso de formación.

Si el lenguaje vehicula sentido, tenemos que reconocer que tanto maestros como estudiantes se sienten conscientes de su función en la escuela, ambos responden significativamente a lo dispuesto por el modelo y actúan seguros y convencidos de su papel socialmente establecido y reconocido, ¿Por qué cuestionarlo y cambiarlo? Por otra parte, si el maestro está convencido de observar los progresos en los procesos mentales de los estudiantes, corregir sus dificultades, hacer el seguimiento respectivo, observar si ha alcanzado los logros, entonces ¿Por qué las quejas de la mala calidad de la educación, quejas de las cuales él hace eco? ¿Qué sucede en la escuela, en la mente de maestros y estudiantes, que su decir se acerca poco a su hacer, a juzgar por los resultados? ¿Por qué las denuncias del bajo nivel académico tanto de maestros como de estudiantes? ¿Por qué los constantes reclamos para que le dicten cursos de capacitación, si él se encuentra convencido de su papel como maestro? Por lo demás, los bajos niveles alcanzados en las pruebas internacionales ¿no ponen en evidencia las carencias de la escuela? Son entre otras, preguntas que rondan el universo de nuestra investigación en curso.

### 3. EVALUACION Y CONOCIMIENTO

La actitud del maestro frente a sus estudiantes y viceversa, demuestra que hay entre los dos algo que los enfrenta cualitativamente tanto dentro como fuera del salón de clase y la institución escolar, lo cual pone en entre dicho la noción de “comunidad educativa”. En la investigación en curso, hemos encontrado que en las instituciones escolares, se pone en juego por lo menos una concepción de conocimiento y por supuesto de sujeto.

Los métodos de heteroestructuración (Not, 1992) conciben el conocimiento como un conjunto de informaciones que “históricamente” se han ido acumulando como resultado, por una parte, de la experiencia, en la que el hombre refleja en su mente al mundo y, por otra parte, de la evolución de este hombre. El conocimiento viene a ser una representación fidedigna del mundo de los hechos, ha sido por muchos siglos, el objetivo del hombre de conocimiento. Recibiendo nombres diversos tales como por ejemplo: “adecuación entre la idea y la cosa” o “verificación de la teoría”, entre otros. Los hombres se han dado a la tarea de reflejar de manera adecuada, en su “mente de vidrio” el orden de la naturaleza. El producto de este esfuerzo, de este interés o posesión es, supuestamente, el conocimiento, la representación...; la representación de tal “contenido empírico” se convierte, entonces, en información susceptible de ser manipulada o transmitida en

forma de contenidos de generación a generación. (Cf. Parean, 1995) La escuela es la institución social que históricamente ha desempeñado esta función social. El maestro es el sujeto que encarna tal información, tal representación y es él quien la trasmite en forma de contenidos temáticos (“Plan de estudios” “Áreas del conocimiento”). El estudiante es el receptor de la información en lo que se ha denominado proceso de enseñanza-aprendizaje. Se da por implícito que el maestro enseña y el alumno aprende. Un buen estudiante es el que logra aproximarse (no equipararse) a los niveles de conocimiento o representación que tiene el maestro.

Dado que el maestro es el que sabe, es él quien puede decir que tanto sabe su otro, el estudiante. La evaluación es el instrumento, el cómo el maestro mide el conocimiento de los alumnos y el referente es el maestro mismo<sup>2</sup>. No es extraño entonces que el maestro considere que evalúa para observar, hacer seguimiento, ver si los estudiantes alcanzaron los logros, corregir sus dificultades, ver los avances o progresos de los estudiantes, ayudar al alumno a superar sus dificultades y orientarlos. Los estudiantes por su parte, ven el maestro la persona que quiere saber, necesita comprobar el grado de intelectualismo que tienen, en qué grado de aprendizaje se encuentran los estudiantes, hasta donde han logrado los objetivos fijados y si han adquirido los conocimientos enseñados.

#### 3.1. MAESTRO-SUJETO Vs. ALUMNO-OBJETO

En el quehacer evaluativo de los maestros con los cuales venimos desarrollando la investigación, observamos también algunas concepciones de sujetos que circulan en la escuela. En efecto, allí donde se levanta un sujeto maestro, por sí o por otros, como portadores de un poder; el conocimiento, allí hay un sujeto- maestro dispuesto a “observar” y “hacer seguimiento” a “corregir” a “ayudar” etc. ¿Desde dónde asume ese papel si no es desde su condición de ser portador de una cualidad que le confiere el poder: el saber? Pero además, allí donde existe un maestro dispuesto a “observar”, “hacer seguimiento”, “ayudar”, “corregir”, es porque seguramente encuentra su otro, su componente dispuesto a ser observado, seguido, ayudado o corregido: el estudiante. “El modelo heteroestructurante <<promueve>> un proceso de formación del alumno en el que no es necesario que él plantee sus intereses y objetivos, pues ya la sociedad, la institución escolar y/o el maestro, lo han hecho. En este modelo, no hay posibilidad de cuestionar la validez de lo que el maestro hace. Sería como esperar que la materia prima pudiera interrogar al artesano sobre

<sup>2</sup> En la escuela esto no siempre se da, hay maestros que han llegado a esta condición sin los horizontes teóricos y metodológicos mínimos. Esto no es solo responsabilidad del aspirante a maestro, sino también de las instituciones y de la ley que lo permite. La revista *Pretextos Pedagógicos* No.3, aporta más elementos al debate.

la pertinencia de lo que hace, o que pudiera poner en duda su idoneidad" (Bustamante, 38 y 39: 1997). Not, (1992), por su parte denuncia que el modelo en cuestión genera una concepción de alumno-objeto, es decir, el estudiante es considerado un ser pasivo y reducido a ejecutar correctamente lo programado por el maestro. Es por lo tanto objeto de formación, orientación y corrección del maestro. El pensamiento del alumno será el reflejo del pensamiento del maestro. En el quehacer evaluativo de la investigación en curso, el estudiante reafirma esta condición pasiva en el proceso: "ver si he adquirido", "quieren saber" "necesitan comprobar" "saber si nosotros" "saber si hemos logrado" "así se da cuenta" "ellos quieren saber" "saber si realmente" "porque ellos son los que ven" "poner a prueba mis conocimientos" etc. Son las ideas que instituyen a los estudiantes desde las cuales sustentan el para qué y el por qué la evaluación del maestro. Si ambos están seguros que lo están "haciendo bien", ¿qué sentido tendría los cursos de capacitación? El primer paso sería convencer a maestros y estudiantes que no están haciendo las cosas bien, el mejor indicador son los resultados en las Pruebas de Estado y las Pruebas Internacionales.

A propósito de la relación maestro-alumno, la investigación ha puesto de manifiesto un hecho de relevancia: hay una tendencia entre los maestros a permitir su evaluación por parte de los alumnos, hay la disposición a aceptarla. No obstante, esta es otra situación digna de profundizar, dado que en este sentido, no están explicitadas y aceptadas las reglas del juego. Es decir, no hay un acuerdo en torno al qué, para qué, cómo y cuándo el alumno evalúa al maestro. Al respecto los maestros investigados consideran que el alumno puede evaluarlo "como ellos quieran y cuando ellos quieran", "en el aula de clase" "se evalúa los procedimientos" "se hace la evaluación en forma de diálogo".

Desde la posición del estudiante, frente a la posibilidad en cuestión, se vislumbran reacciones diversas, escépticas, optimistas e indiferentes. Ello es significativo del papel del alumno en la escuela. Los estudiantes señalan: "sí permite ser evaluado pero yo todavía no lo he hecho" "una cosa es que permita que lo evalúen y otra muy distinta es que él lo ponga en práctica" "si lo permite y yo lo hago cuando está dictando" "pocas veces ha permitido de acuerdo al método guía" "no ha llegado la hora para evaluarlo pero si me gustaría hacerlo", "sí, de acuerdo como da las clases" "sí, lo que hacemos es que le decimos como nos pareció el método", "diciéndole como nos parece su método", "lo evaluamos casi todo el tiempo", "el profesor en ese sentido es reservado, pero a él si le gusta evaluar", "lo hacemos en la clase diciéndole lo que nos gusta y lo que no", etc.

Una cosa parece perfilarse en esta tendencia vista desde la voz

de los alumnos: lo que se pone en juego en la evaluación es el método, es decir como enseña y/o cómo evalúa. Lo relacionado con el conocimiento concentrado en el maestro y su condición de evaluador, parece no estar en cuestión en el espíritu de los alumnos, tampoco las cualidades profesionales del maestro como profesionales de la enseñanza ni de ellos como estudiantes.

Finalmente, el método heteroestructurante promueve y pone en la escena escolar un tipo de maestro. Un maestro entendido como el sujeto de las iniciativas y las acciones en el proceso educativo. El maestro es responsable de planear las estrategias metodológicas, los contenidos temáticos y el horizonte teórico-epistemológico-metodológico para transmitir correctamente el conocimiento en el discurso pedagógico al alumno. En otras circunstancias, él permite ser desplazado y se convierte en un intermediario entre el alumno y lo que han definido los "expertos" en currículo<sup>3</sup>. Es por esta razón que no cuestiona los textos guías o se asusta porque no sabe qué hacer con los diversos dispositivos tecnológicos que han traído a la institución.

La responsabilidad centrada en el maestro, de transmitir el acervo cultural, en tanto su portador, no consulta en forma alguna los intereses del alumno, al que se le antepone los intereses del maestro o de las instituciones. Tal enajenación se sustenta en principios como <<Es la verdad y la justicia lo que está en juego y el "por el bien de él"... Es como la sopa de espinacas: actúa positivamente por razones que el niño no sabe y no tiene por qué saber, con tal de que crezca sano y fuerte>>. (Bustamante, 37:1997). Tal responsabilidad otorgada y reconocida al maestro, en el modelo heteroestructurante o la educación en tercera persona (Not, 1992) deviene del saber: Es él el que sabe, es él el que evalúa. En la investigación que venimos adelantando en el área de Filosofía, intentamos indagar por las posibilidades de participación conjunta, maestro-alumno, en la definición de criterios evaluativos en el colegio. Para los maestros, hay el reconocimiento al respecto, dicen que los estudiantes "participan en las jornadas pedagógicas", "manifiestan que quieren que se los evalúe", "se llega a acuerdos con ellos", participan "a través de la concertación" o concertando a principios de año".

En la investigación será pertinente indagar por algunos interrogantes que nacen de la anterior situación: ¿hasta dónde el interés y el querer del alumno, en una educación en tercera persona, pueden conciliarse con el querer y el interés del maestro? Por lo pronto el maestro dice tenerlo en cuenta en la concertación.

Algunos estudiantes por su parte, denuncian que "hablamos pero no nos tienen en cuenta", "aunque participara, el profesor siempre aplica su método argumentando que es el mejor", "de cada curso

3 Una de las mayores preocupaciones encontradas en los maestros devienen en la espera a ser capacitados para adoptar el nuevo "modelo" educativo y evaluativo exigidos por la Ley General de Educación)

escogieron dos representantes”, “tienen en cuenta la presencia de los estudiantes”, “él nos pregunta a principio de año”, “nos permite participar”, “sí porque yo soy el centro de la evaluación”, etc.

Queremos hacer, por lo pronto, algunas consideraciones a propósito de la participación y la concertación, categorías muy metidas en el lenguaje de la escuela, en maestros y alumnos o en directivos docentes; no obstante, también manoseadas y asaltadas allí mismos por los mismos. En primer lugar, con decir que hay participación o concertación no se están aclarando muchas cosas. En efecto, desde una situación de poder, yo puedo llamar a la otra parte a participar, a concertar, es más, es lo que usualmente sucede. El maestro o el directivo docente desde la posición que ocupa; “llaman”, “eligen”, “escogen”, “tienen en cuenta”, “preguntan”, “reconocen” etc. El estudiante es llamado, es elegido, es tenido en cuenta, es preguntado, es reconocido. Allí se reafirma la heteroestructuración. Lo que sí nos parece relevante es saber ¿cuál es la actitud del maestro frente al querer y el interés del estudiante? ¿qué espacios de participación se posibilitan? ¿qué aspectos de la educación se ponen en juego? ¿cómo y quienes toman las decisiones? ¿cuál es el nivel de aceptación y compromiso para cumplir lo acordado? ¿está el maestro en disposiciones de establecer relaciones horizontales con el alumno? ¿a participar en igualdad de condiciones con los alumnos en el juego educativo? Pero además, ¿están los estudiantes dispuestos a aceptar tal reto y las exigencias que ello implica? Por allí va la discusión.

#### 4. EVALUACION Y PODER

El establecimiento de determinadas formas de relaciones entre los sujetos, sus pautas de comportamiento, sus roles y demás dispositivos sociales, son el resultado de determinadas condiciones establecidas por el grupo. El sujeto deviene de esas condiciones y su estructuración se logra con relación a tales dispositivos. No somos libres para elegir de antemano las condiciones sociales; aunque si tenemos la capacidad para analizarlas, cuestionarlas y modificarlas, si estamos dispuestos.

Los dispositivos operan como campos de fuerza que atraen y cohesionan al grupo en torno a instituciones para que la sociedad funcione. Establece formas de vida, de mundo, modelo de hombres, criterios de saber, de valor, etc. Moldean y dirigen el comportamiento de los individuos a fines pre-establecidos con la intención de reproducirlo en serie y perpetuarlo. En este sentido señala Carlos Ordoñez (1996):

“En el discurso de Foucault queda claro que el poder, como campo de fuerzas, se define mediante la aplicación de procedimientos, de estrategias de dominación y de resistencia que definen un rumbo para determinados órdenes sociales; que las configuraciones del poder en un orden social siempre están vinculadas con dispositivos de producción de verdad relacionados con técnicas específicas que permiten producir, transformar o manipular cosas, utilizar signos, sentidos o significaciones, convertir a otros hombres en objetos mediante el sometimiento de éstos a determinados fines, y realizar operaciones sobre su alma, sus pensamientos y su forma de ser, con el fin de alcanzar determinados estados de felicidad; y que tales dispositivos de producción de verdad se adecuan al mantenimiento de relaciones de dominación de diferentes grupos existentes en cada orden social”

Basta con que un sujeto cuestione y se aparte de reproducir el orden social establecido, para que entren en escena los dispositivos para someterlo. La escuela no escapa a esta realidad. Basta con negarle al maestro su papel de educador, de orientador, de formador, de guía, de evaluador; para que el modelo escolar se derrumbe. Basta con negarle al estudiante su condición de educando, orientado, formado, guiado o evaluado, para que éste no se entienda así mismo. Las respuestas de ambos frente a la pregunta sobre un proyecto de una educación sin evaluación, es significativa al respecto. La visión recíproca que tienen maestros y estudiantes, exteriorizadas a lo largo de la investigación en curso, confirman una vez más que tanto unos como otros están perfectamente moldeados para responder y actuar en concordancia con el modelo de escuela tradicional, con la institucionalidad educativa vigente en nuestra sociedad.

Las relaciones de poder que circulan en la escuela están en relación directa con el saber. No es casual entonces que en los organigramas escolares, los estudiantes están en la base. “No es casualidad que la etimología de la palabra alumno sea <<no iluminado>> (Bustamante: 1997, 37). Parece ser que la tradición cultural ha identificado saber y conocimiento con luz, con iluminación y que el trabajo de los maestros recae sobre “objetos carentes de luz”. En el saber del maestro se apuntala su poder. Esto es una realidad socialmente aceptada e institucionalmente establecida. Así funciona el orden. El poder del maestro encarna su máxima expresión en la evaluación, por el hecho que ella viene unida a la promoción, la investigación en curso, así lo viene demostrando. Este es un problema que va más allá de las formas. Es decir, no importa que la evaluación sea calificada de cualitativa o cuantitativa, no importa si es descriptiva, continua, permanente o no, mientras el maestro se reserve para sí (individual o en grupo) la posibilidad de promover o no al estudiante, se

mantendrá incólume las relaciones de poder que venimos denunciando. En la investigación observamos una fuerte resistencia de maestros y alumnos para establecer nuevas formas de relaciones más horizontales, no obstante, existe el interés por asomarse a nuevas formas de ver y realizar lo educativo, pero están los interrogantes ¿y desde dónde? ¿y cómo?. Más aún, que el maestro desee y decida desmontarse de su condición de poder no es suficiente, falta que los estudiantes, que son quienes mayormente los refrendan, estén dispuestos a jugárselas en unas formas de relaciones que le demanda altos niveles de responsabilidad y compromiso ¿qué dirán los estudiantes?. La investigación busca una mirada a esta problemática y a otras que les son afines.

PEREZ, Mauricio y BUSTAMANTE, Guillermo. Evaluación escolar ¿Resultados o Procesos? Bogotá, Magisterio, 1996.

QUINTERO, Marieta. <<La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas>> En: Revista "Pedagogía y Saberes" No.8. 1996. U.P.N.

ZULETA, Estanislao. <<Elogio de la dificultad>>. En: Elogio de la dificultad. y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1994.

## BIBLIOGRAFIA

BUSTAMANTE, Guillermo. Lenguaje, sujeto y discurso pedagógico. Proyecto de trabajo para el Doctorado en Educación, U.P.N. Bogotá, 1997.

CARRILLO, Ilberia. <<Sobre las construcciones de evaluación que se prefiguran en la Ley General de Educación>> En: Revista "Evaluación y cultura escolar" No.1. 1996. Bogotá, Red de docentes investigadores en educación.

DE ALBA, Alicia. <<Evaluación: Análisis de una noción>> En: Revista Mexicana de Sociología No.1 Vol. XLVI. 1984. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

NIÑO, Libia Stella et al. <<La evaluación: ¿Instrumento de poder o acción cultural?>> En: Revista "Pedagogía y Saberes" No.8. 1996. U.P.N

NOT, Louis. La enseñanza dialogante. Barcelona: Herder, 1992.

ORDÓÑEZ, Carlos. Administración y desarrollo de comunidades educativas. Bogotá, Magisterio, 1995.

PERAFAN, Andrés. Explicitación de concepciones de conocimiento y reorganización del sujeto epistémico. Materiales de trabajo. Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional (Maestría) Bogotá U.P.N. 1995.

\_\_\_\_\_ Tres ejes para evaluar la acción educativa: Hetero, Auto e Internomía. Materiales de trabajo. Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional (Maestría) Bogotá U.P.N. 1995.

SEPTIEMBRE DE 2014

# Infancia y adolescencia sin cuidado parental: una historia en construcción<sup>\*1</sup>

**Sandra Yolima Pineda Moreno\*\***

Profesora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –Escuela de Psicología

*\*\*Psicóloga Especialista en Psicología Clínica Universidad Católica de Colombia. Candidata a Magister en Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Psicología. [sandrayolimapinedamoreno@gmail.com](mailto:sandrayolimapinedamoreno@gmail.com), [sandrayolima.pineda@uptc.edu.co](mailto:sandrayolima.pineda@uptc.edu.co)*

## Resumen

El presente artículo constituye una mirada a la Infancia y la adolescencia sin cuidado parental, población conocida como niños y adolescentes con medidas de adoptabilidad, que vive en instituciones que prestan atención especializada y protección integral. Esta población requiere ser visibilizada, en primer lugar, para garantizar la calidad del servicio, cuidado y atención en estas instituciones; en segundo lugar, para revisar, actualizar y mejorar políticas públicas hacia una verdadera protección integral de la niñez y la juventud; y en tercer lugar, para pensar en fortalecer la familia como derecho primordial y no en la institucionalización como alternativa de familia.

Palabras clave: (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco): ciencias sociales

Palabras clave: Infancia, Adolescencia, Cuidado Parental, Protección Integral

\*Esta comunicación constituye una revisión documental relacionada con el proyecto denominado Prácticas Pedagógicas con niños y adolescentes sin cuidado parental. Una Mirada Educativa desde la Diversidad. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, realizada entre Junio de 2013 y Mayo de 2014. El presente artículo fue aceptado como ponencia en el V Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología, desarrollado en la Universidad José Simeón Cañas, San Salvador, Julio de 2014

## THE INFANCY AND THE ADOLESCENCE WITHOUT PARENTAL CARE: A HISTORY IN PROGRESS.

### Abstract

This descriptive article reviews the infancy and the adolescence without parental care in Colombia. This kind of population is known as children and adolescents under adoptable conditions. Furthermore, they live in special institutions that give them special attention and integral protection. The infancy and the adolescence without parental care, who have not given enough attention in knowledge development and from the investigation, should be reviewed. First, in order to guarantee a good service, care, and attention in that kind of institutions. Second, in order to review, update, and improve the public politics to a right protection of the infancy and the adolescence. Third, in order to fix the family as a fundamental right and not the institutionalization as a substitute family.

Key words: (the Unesco Social Sciences Thesaurus): social science

Key words: Infancy, adolescence, parental care, integral protection

## INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA SEM CUIDADO PARENTAL: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

### Resumo

O presente artigo de tipo descritivo aborda um olhar a infância e adolescência sem cuidado parental, na Colômbia, onde esta

*1 Agradecimiento especial al Padre Victor Ariel Granados Pérez, de la Comunidad de Padres Somascos por su apoyo, colaboración y en especial por su entrega, trabajo y ayuda a los niños y adolescentes que sufren condiciones de vulneración de derechos"*

população é conhecida como meninos, meninas e adolescentes com medidas de adaptabilidade e moram em instituições para prestar a atenção especializada e proteção integral. Esta população que não tem a suficiente atenção no desenvolvimento dos conhecimentos e avanços a partir da investigação precisam ser mais visíveis, em primeiro lugar para a garantia da qualidade do serviço, cuidado e atenção nestas instituições. Em segundo lugar para uma revisão, atualização e melhoramento das políticas públicas para uma verdadeira proteção integral da infância e juventude. E em terceiro lugar, para pensar em fortalecer a família como direito primordial e não na institucionalização como alternativa familiar.

Palavras chave: (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco): ciências sociais.

Palavras chave: Infância, Adolescência, Cuidado Parental, Proteção Integral.

-1. Introducción. – 2. Visibilizando a los Niños, Niñas y Adolescentes en Instituciones de Protección en Colombia. – 3. Protección a la Infancia y la Adolescencia. – 4. Consideraciones Finales.

“Decir la palabra verdadera es transformar al mundo”

Paulo Freire

## 1. Introducción

Según Acta del Comité de Adopciones de Junio 30 de 2011, realizada por la subdirección Nacional de Adopciones, en Colombia existen alrededor de 9.707 Niños, Niñas y Adolescentes (en adelante se denominarán - NNA) sin cuidado parental y declarados en medida de adoptabilidad, por una autoridad competente, en este caso, un defensor (a) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (ICBF), reconociendo además tres características generales que los convierten en NNA de difícil adopción como son: NNA mayores de 9 años, NNA con enfermedades y/o discapacidades y grupos de hermanos donde hay NNA mayores de 9 años. Particularmente en Boyacá, la cifra para el 2011 llegó a 253 NNA con esta medida. Sin embargo, es importante mencionar que las estadísticas para el 2013 en Boyacá refieren que la cifra de NNA de niños bajo medidas de protección del ICBF por Vulnerabilidad o adoptabilidad se encontraba en 952 NN. (ICBF, Intranet).

La situación de difícil adopción se puede ver reflejada en las cifras del Plan Decenal 2004 -2015, donde se muestra, en cuanto a los pequeños reportados en programas de adopción, que el 64.3% corresponde a niños entre 0 y 3 años, el 17.9% entre 4 y 6 años y solo un 17.6% correspondió a niños mayores de 7 años.

Estos NNA sin cuidado parental se encuentran a cargo del

ICBF y están ubicados en diferentes programas de atención para garantizar sus derechos. Esta población es conocida como los NNA en medidas de adoptabilidad, que no cuentan con redes de apoyo familiar y se encuentran generalmente en hogares sustitutos o en instituciones contratadas por ICBF para cuidarlos y garantizar su protección integral. (Ley 1098 de 2006; Lineamientos técnico ICBF, 2010; Adams, 2010).

Al respecto Durán & Valoyes (2009); y Durán, Guaquetá & Torres, (2011), realizaron estudios en los cuales encontraron que existe una población de la que poco se habla y sobre la cual existen muy pocas investigaciones en Colombia: los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) sin cuidado parental, que en este país se conocen como NNA en procesos administrativos de restablecimiento de derechos bajo medidas de Declaratoria de adoptabilidad. (Ley 1098 de 2006). Precisamente en la investigación realizada por Durán y Valoyes en 2009, con el objetivo de establecer un perfil de los NNA sin cuidado parental, evidenció que la situación es poco estudiada, y que la respuesta social es limitada tanto en la prevención como en el restablecimiento de derechos.

Posteriormente, en el año 2011 este mismo autor realiza otro estudio alrededor del funcionamiento del sistema Nacional de Bienestar Familiar, encontrando que continuaba la ausencia de investigaciones en el restablecimiento de derechos, así como en la causalidad y factores de riesgo ante la problemática de niños sin cuidado parental o en riesgo de perderlo, y planteó que los NNA se convierten en objeto de estadísticas y no sujetos en activos de su propio restablecimiento de derechos, argumentando que los actores de las instituciones se encuentran más preocupados por cumplir formalismos, lo que necesariamente requiere cambios institucionales muy significativos. (Durán, et.al, 2011)

En Colombia la protección de los niños y adolescentes en medidas de restablecimiento de derechos está a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entidad que se encarga de la contratación de operadores que atiendan esta y otras poblaciones según los lineamientos y leyes destinadas para ello. (ICBF, 2010, Adams, 2010, Ley de 1098 de 2006). No obstante, las pocas investigaciones en Colombia sobre los NNA sin cuidado parental revelan la invisibilización del problema, la falta de conocimiento acerca de esta problemática social y la claridad en una atención efectiva.

Esta revelación ha sido ratificada por diversos organismos como la UNICEF en El estado mundial de la Infancia de los años 2006 y 2009, y la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF) y Aldeas Infantiles S.O.S. Internacionales en su Informe del balance sobre la protección a la niñez. Estas últimas realizaron

un estudio en el año 2010 en 13 países latinoamericanos sobre los NNA sin cuidado parental y hallaron que la mayoría de países en estudio ignoraban esta problemática.

Frente a esta ausencia de conocimiento la UNICEF en 2009 propone, dentro de las cinco estrategias para crear entornos favorables para la infancia, la importancia del fortalecimiento de las bases de datos empíricos sobre la protección a la niñez, con el objetivo de ser utilizadas en el mejoramiento de leyes, políticas y prácticas de protección a la infancia y la adolescencia; sin embargo, este mismo informe refiere la dificultad para reunir datos fiables relacionados con la protección a la infancia y adolescencia, pero insistiendo en la importancia vital de fortalecer y consolidar la investigación sobre este tema.

Ahora bien, la situación de los NNA sin cuidado parental se vuelve aún más relevante si se tiene en cuenta que estos son los más expuestos a la pobreza, discriminación y exclusión, con la preocupación además de ausencia en la mayoría de los estados de normas que regulen el funcionamiento de los centros residenciales de acogida, la falta de capacitación del personal que trabaja con esta población, y la precariedad en las instalaciones e infraestructura de estas instituciones, entre otros problemas que dio a conocer el Comité Internacional para los Derechos Humanos, (CIDH) en febrero de 2014, a propósito de la infancia y adolescencia institucionalizada. (UNICEF, 2002; RELAF & Aldeas Infantiles S.O.S, 2010; OEA, 2014).

En consecuencia, las instituciones de protección en Colombia deben fomentar la investigación y mejora de sus programas institucionales, con miras a una efectiva atención y formación de esta población, que, además, alimente las bases de datos empíricos encaminadas al mejoramiento de políticas regionales y nacionales en lo que concierne a la protección integral de la infancia y la adolescencia, así como garantizar calidad y estándares para un adecuado y sano crecimiento de los NNA sin cuidado parental y a cargo del estado. (RELAF, 2011)

## **2. Visibilizando a los Niños, Niñas y Adolescentes en Instituciones de Protección en Colombia**

En Colombia existen pocas investigaciones acerca de la situación particular que viven los NNA sin cuidado parental en modalidad de internado, y muy pocas desde la educación y la pedagogía. Sin embargo, se encuentran artículos y trabajos de grado que apuntan a fortalecer el bienestar de los NNA que por alguna razón se encuentran bajo el cuidado del ICBF, la mayoría de ellos desde una perspectiva psicológica y social.

Por ejemplo, Bernal y Robayo (2005) analizaron los Cambios

de comportamiento en niños y niñas a partir de las diferentes medidas de protección, como Trabajo de Grado en el Programa de Trabajo social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. En dicho acercamiento se hizo seguimiento a siete casos que ingresaron por maltrato infantil al hospital Simón Bolívar de la ciudad de Bogotá, a fin de evaluar si las medidas de protección tomadas por el ICBF mejoraban o no las relaciones familiares.

Las autoras de este estudio encontraron que las medidas eran provechosas siempre y cuando se mantuviera la red de apoyo familiar e institucional, encontrando que en los casos que la situación no mejoró a pesar de la medida de protección los padres continuaron el maltrato y se aislaron de la institución por temor a las medidas represivas.

En el 2010 Obando, Villalobos y Arango realizan un estudio acerca de los procesos resilientes en niños con medida de adoptabilidad del ICBF, encontrando que las condiciones de vulneración de derechos que llevan a un niño a convertirse en sujeto de adopción no son favorables para su desarrollo, pero la capacidad de agenciamiento permite iniciar un proceso resiliente con miras construir un sentido de esta situación y concluye que aunque existe la normatividad para regular las situaciones de adopción, esta no es garante de procesos que favorezcan el desarrollo psicológico, moral y ético de esta población, enmarcando la necesidad de trabajar con estos NNA en procesos que los lleve más allá de ser simples beneficiarios para convertirse en sujetos psicológicos con poder para afrontar y resignificar situaciones ocurridas y reconstruir situaciones alternativas.

Otro estudio realizado por Rojas, Alarcón & Calderón en el 2010, acerca de la vivencia del embarazo en una institución de protección en Colombia, refiere tres aspectos fundamentales: primero los pocos estudios en el tema, segundo las falencias en el seguimiento y acompañamiento luego de que las adolescentes egresan de la institución, considerando importante continuar el seguimiento a la relación madre-hijo y la promoción de una sexualidad responsable, y tercero la importancia de continuar estudios de tipo cualitativo o multi-método en esta problemática.

Por su parte, Valencia en el 2010 trabajó la eficacia de los juegos cooperativos en niños institucionalizados por alto riesgo psicosocial, en la ciudad de Cartago, como trabajo de grado en la facultad de Ciencias de la Recreación y el deporte de la Universidad Tecnológica de Pereira a través de una investigación cuasiexperimental, controlada no aleatorizada, concluyendo que los juegos cooperativos disminuyen la agresividad directa e indirecta y aumentan los niveles de prosociabilidad.

Otro trabajo de grado, realizado por González en el año 2011,

para optar al título de psicóloga en la Universidad de Pereira, analiza el bienestar Psicológico en niñas institucionalizadas por exposición a situaciones de abuso sexual por tocamiento, concluyendo que la situación de abuso presentada afecta significativamente el desarrollo de una persona, afectando la construcción de vínculos con los otros y con el mundo, y el grado de afectación dependerá tipo de abuso sexual que se haya dado. La autora recomienda realizar estudios de tipo comparativo para determinar la afectación en los niveles de bienestar psicológico.

De igual manera, en otro trabajo universitario se encuentra un informe de práctica académica de la Universidad Católica de Pereira, en el área de Psicología por Navarro, 2011, donde revela la situación encontrada en los Niños, Niñas y Adolescentes de la corporación sirviendo amor, que atiende a 50 NNA en modalidad de Internado Femenino y Casa Hogar de Protección y concluye la importancia de la figura del psicólogo en estas instituciones, pero también la importancia de reconocer los saberes de todas las personas que allí confluyen en la atención a los NNA y de igual forma encontró que el proceso psicoterapéutico es asumido como un requisito y una obligación y no como una elección.

Del Castillo en 2009 en tesis doctoral del Centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, sobre la Génesis de los Hogares Comunitarios del ICBF, menciona en las conclusiones como solo hasta 1974 se inicio la revisión de la atención institucional pasar a atender a los niños y niñas como sujetos y como luego, en 1979 se genero una preocupación las problemáticas que este segmento de la población pudiera generar y hubo un cambio en la atención integral a la infancia de tal manera que por primera vez la infancia ocupó un lugar en la agenda política. Sin embargo, la autora aclara, que solo con la firma de la Convención de los derechos del Niño en 1989 se pensaron a los niños como sujetos de acciones políticas y refiere que solo hasta ese momento se pudo ver una garantía en el marco un modelo de atención integral.

En cuanto a la línea de investigaciones en Restablecimiento de derechos se encuentra a Durán y colaboradores, en 2009 y 2011 con una revisión del perfil del los NNA sin cuidado parental y la descripción del funcionamiento del sistema de Bienestar Familiar en Colombia, refiriendo la invisibilización de esta situación y de esta población, la falta de conocimiento frente al tema y en especial la ausencia de investigaciones a nivel nacional, revisión que da cuenta de la necesidad de iniciar estudios acerca de lo que ocurre cuando los NNA son declarados en medidas de adoptabilidad.

A nivel Latinoamericano se encuentra un Documento de Divulgación del año 2010 acerca de los Niños, Niñas y

adolescentes sin cuidado parental en América latina, donde se muestran algunas estadísticas sobre Colombia. Allí se establece que en este país, para el año 2005, había alrededor de 835.410 niños y niñas huérfanos y el grupo etáreo de mayor concentración se encuentra entre los 10 y los 14 años. Sin embargo, en este documento se afirma que la cifra puede ser mayor dada la dificultad para el revelamiento de esta información.

Tal dificultad de revelamiento y de incertidumbre frente a esta problemática, se ve reflejada en las estadísticas del ICBF, que sólo incluyen en medidas de adoptabilidad por ausencia de cuidado parental a 9707 NNA, para el año 2011, siendo una cifra muy inferior a la planteada en el documento latinoamericano de revisión acerca del tema teniendo en cuenta que este informe menciona más de 1.100.00 de NNA que no vive permanentemente con ninguno de los padres, información consistente con la Encuesta Nacional de demografía realizada en año 2011, donde se informa que la proporción de niños que vive con ambos padres disminuye a medida que aumenta su edad y aumenta la proporción de niños que vive con un solo padre.

Con estos antecedentes y situación de desprotección la infancia y la adolescencia los NNA terminan en instituciones de protección, estimando UNICEF que para 2006, en el mundo había alrededor de 8 millones de NNA en instituciones, y para el caso de América latina la cifra ascendía a 374.308 NNA (UNICEF, 2006).

Así mismo, para 2010 el documento de divulgación de RELAF sobre los niños sin cuidado parental en América Latina, deja ver un análisis acerca de la cantidad de niños institucionalizados en 13 países, donde Colombia ocupó el cuarto lugar con un número de 25.000 NNA en instituciones, después de Haití, con 187.413, Brazil con 50.756, y México en el tercer lugar con 29.310, coincidiendo los investigadores de cada país en mencionar como una de las causas principales en la pérdida del cuidado parental, la pobreza y la desigualdad. (Documento RELAF, 2010).

Ante este panorama de NNA sin cuidado parental en instituciones, se elaboró el documento sobre las directrices para las modalidades de cuidado alternativo de los niños que fue aprobada por la ONU en Asamblea General el 24 de febrero de 2010.(ONU, 2010).

Este documento promueve la aplicación de la Convención sobre los Derechos del niño y otras disposiciones internacionales para la protección bienestar de los NNA sin cuidado parental o en peligro de encontrarse en esa situación, de tal manera que establece una orientación para su cuidado alternativo necesario y apropiado, la selección, capacitación y monitoreo a los cuidadores de los NNA en instituciones, mecanismos para protegerlos de la explotación y



el abuso y normas para sus representación legal ante la ausencia de los padres.

### 3. Protección a la Infancia y la Adolescencia

El marco internacional de los derechos de los niños inicia en 1924 cuando la Liga de las Naciones aprueba la declaración de Ginebra que contemplaba la Declaración de los Derechos del Niño y establece parámetros para disponer de medios que garanticen su desarrollo moral, espiritual y material y desde esta época se percibe la necesidad de atención especial a los niños vulnerables, llamados en términos de esa época, hambrientos, huérfanos, discapacitados y enfermos. (UNICEF 2009)

Posterior a esta declaración se presenta una serie de acontecimientos que han venido reafirmando los derechos de los niños. En 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la declaración de los derechos Humanos donde el artículo 45 se promulga que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especial, y en 1959 este mismo organismo aprueba la declaración de los derechos del niño, reconociendo entre otros el derecho a la educación, atención en salud y protección especial. Y en el año de 1966 se promovió la protección de los Niños y niñas contra la explotación y el derecho a la educación con la aprobación del Pacto Internacional sobre los derechos civiles y políticos, así como los derechos económicos, sociales y culturales. (UNICEF, 2009)

Esto dio paso a que en 1973 la Conferencia General de la Organización Internacional del trabajo aprobara los 18 años como la edad mínima para realizar trabajos que impliquen riesgo a la salud o la integridad de una persona. (Convenio No 138, Organización Internacional del Trabajo.)

Pero fue en 1979, con la aprobación de la Convención para la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer, cuando la ONU comienza un plan de trabajo hacia la redacción de una Convención de los derechos de los Niños que fuera jurídicamente vinculante. (UNICEF, 2009)

Así, en el año de 1989 es aprobada unánimemente por la ONU la convención sobre los derechos del Niño, donde los Estados presentes reconocen que el niño necesita protección, incluso legal si fuese necesario y cuidados especiales. A partir de allí los estados inician una serie de acciones para comprometerse con los principios básicos que subyacen esta convención, no discriminación, interés superior del niño, derecho a la vida, supervivencia, desarrollo y participación. (Convención sobre los derechos del Niño, 1989)

De esta manera, en 1991, con la promulgación de su Constitución Política, Colombia se convierte en un estado social de derecho, y el Congreso sanciona la ley 12 de 22 de Enero, donde el país ratifica la Convención sobre los derechos del Niño, y la incorpora a la legislación interna. (Ley 12 de 1991; Código de Infancia comentado por UNICEF 2007).

Así las cosas, desde ese mismo año se inicia el trabajo de reformar el entonces Código del Menor para ajustarlo a los nuevos parámetros constitucionales e internacionales. (Código de Infancia comentado por UNICEF 2007).

Posteriormente, en el año 2006 surge la ley 1098 -Ley de Infancia y Adolescencia -, cuyo primer artículo contempla la finalidad, como "...garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo...", el artículo segundo contempla como objetivo de esta ley "...establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los Niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos..." y el artículo tercero convierte en sujetos titulares de derechos de esta ley a los niños entre los 0 y los 12 años y los adolescentes entre los 12 y los 18 años. Esta contempla que la protección integral debe materializarse en políticas, programas y acciones que se ejecuten a nivel nacional, departamental, distrital y municipal, (Artículo 7, ley 1098) y precisa las medidas de restablecimiento de derechos para un ejercicio efectivo de los mismos, a quienes le hayan sido vulnerados, de acuerdo con los sujetos titulares de esta ley, es decir a los NNA de Colombia. (Capítulo II, artículo 50, ley 1098 de 2006).

Dentro de estas medidas de restablecimiento de derechos se encuentra la adopción, disposición en la que se hallan los niños y adolescentes sin cuidado parental, y se define como "la medida de protección a través de la cual, bajo la suprema vigilancia del estado, se establece de manera irrevocable, la relación paterno filial entre personas que no la tienen por naturaleza. (Artículo 61, ley 1098). A pesar de ello, cuando los NNA no han logrado establecer una relación paterna filial, con un posible adoptante –bien sea por su edad, por sus enfermedades o discapacidades- permanecen en instituciones de protección en atención especial para la formación propia (para él o ella), personal (reconocido/a como persona social) e individual (entendida como particular y/o inalienable) de su proyecto de vida. (Lineamientos ICBF, 2010; Acta de Comité de Adopciones, 2011)

De igual manera, y en aras de garantizar la protección integral, los ocho objetivos del milenio proclamados en la declaración del Milenio, (ONU, 2000) se proponen para el 2015, erradicar la pobreza y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover -la igualdad entre los géneros y la autonomía de la

mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna; combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, garantizar el sustento del medio ambiente, y por último fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

En este sentido UNICEF, a partir de 2008, adoptó una estrategia de protección a la infancia que se orienta a fomentar ambientes favorables para el crecimiento y desarrollo de la infancia y para modificar las actitudes, costumbres y prácticas sociales que conllevan a la violación de los derechos del niño. Esta estrategia se basó en el marco internacional sobre la protección a la Infancia y con firmeza refiere la responsabilidad de los gobiernos en el desarrollo de sistemas para proteger a los niños. (UNICEF, 2008; 2009)

Esta estrategia, descrita en el Informe Progresos para la Infancia del 2009, enmarca cinco aspectos para modificar ambientes de vulneración de derechos, que se comentarán a continuación: la primera hace referencia a mejorar los sistemas de protección de la infancia en todos los países del mundo y propone revisar exhaustivamente todos los marcos legislativos para que sean reformularlos si así lo requieren y para que se trabajen desde un enfoque centrado en los derechos humanos. La segunda estrategia planteada es promover el cambio social, para lo cual sugiere que gran parte de un proceso de efectiva protección integral a la infancia, dependa de que la familia y la sociedad erradiquen prácticas que perpetúan la violación de los derechos de los niños. La tercera estrategia habla de reforzar la protección de los niños durante las situaciones de emergencia, -entiéndase como conflictos armados y desastres naturales- y propone la activación inmediata de sistemas de protección basados en las normas internacionales de los derechos humanos. La cuarta estrategia sugiere fomentar las asociaciones para lograr los mejores resultados posibles, con la unión entre gobiernos, empresas, sociedad civil, sector privado entre otros y de esta manera adoptar enfoques comunes hacia programas de promoción de los derechos. La quinta estrategia sugiere precisamente, el fortalecimiento de las bases de datos empíricos sobre la protección a los niños, y refiere que dicha información debe también incluir a aquellos que pasan desapercibidos, argumentando que la “la supervisión y la evaluación son necesarias en los programas de atención para grupos vulnerables”.

No se puede perder de vista que en Colombia la ley 1098 de 2006, sobre Infancia y Adolescencia, define en el artículo 7º la protección integral como “el reconocimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes, el cumplimiento y garantía de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del

principio del interés superior promulgado por la Convención sobre los derechos del Niño”. Esta protección a la infancia y la reducción de la pobreza, que se contemplan en los objetivos del milenio, llevan, en 2010, a la Asamblea General de la ONU a aprobar las directrices sobre modalidades alternativas del cuidado de los niños, documento donde “...se establecen pautas adecuadas de orientación política y práctica con el propósito de promoverla aplicación de la Convención sobre los derechos del niño y de las disposiciones pertinentes de otros instrumentos Internacionales relativas a la protección y al bienestar de los niños privados del cuidado parental o en peligro de encontrarse en esa situación”.

Tales directrices definen en el numeral 29 a los niños sin cuidado parental como “todos los niños que durante la noche no estén al cuidado de uno de sus padres, por lo menos, cualesquiera que sean las razones y circunstancias de ese hecho. En este mismo numeral se definen las diversas modalidades de cuidado entre ellas el acogimiento informal, la primera modalidad, realizada en un entorno familiar por iniciativa propia de parientes allegados, y la segunda modalidad, el acogimiento formal realizado en un entorno familiar pero ordenado por autoridades judiciales o organismos administrativos competentes y todo acogimiento residencial, incluidos centros de acogida privados, resultantes o no de medidas judiciales o administrativas.

Este acogimiento formal alternativo puede ejercerse de las siguientes maneras, según estas mismas directrices

- Acogimiento por familiares: el niño se ubica con familia extensa o amigos íntimos de la familia.
- Acogimiento en Hogares de Guarda: donde una autoridad competente confía el cuidado del niño a una familia distinta de la propia familia, a través de un proceso de selección que garantice la idoneidad de esta familia para realizar este acogimiento
- Acogimiento Residencial: ejercido en cualquier entorno colectivo no familiar como los centros de emergencia y todos los demás centros de acogimiento residencial a corto, mediano y largo plazo.

En cuanto a los responsables de este cuidado, las directrices determinan los siguientes términos:

- Agencia: entidad o servicio público o privado que organiza el acogimiento residencial de los niños
- Centro de acogida: es el establecimiento público o privado que ejerce el acogimiento residencial de los niños.

Es importante mencionar que las directrices aclaran que el acogimiento alternativo no cubre a personas menores de 18 años

privadas de la libertad por haberseles imputado actos punibles, o de haber sido acusados o encontrados culpables, ya que esta situación tiene sus propias reglas, conocidas como las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de justicia para menores y las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de menores privados de la libertad.

Ahora bien, en Colombia la protección de los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de vulneración de derechos se encuentra a cargo del ICBF, institución que surgió en el año de 1968 precisamente con el objetivo de brindar apoyo y ayuda a los niños que presentaban mayor riesgo de vulneración a sus derechos. (Adams, 2010, Ley de Infancia y adolescencia, ley 1098 de 2006, parágrafo, artículo 11, capítulo I). El ICBF es parte del Sistema de Protección Social y como ente Rector del Sistema Nacional de Bienestar Familiar se encarga de establecer reglas aplicables al servicio público correspondiente. (Departamento Nacional de Planeación, 2007, Ley 1098 de 2006.). Actualmente cuenta con diversas modalidades para garantizar la protección integral de los NNA y sus diversas problemáticas como conductas de permanencia en la calle, explotación laboral, explotación sexual, consumo de SPA, infracciones y conductas delictivas, abuso sexual, y NNA sin cuidado parental, a partir de procesos administrativos de restablecimiento de derechos otorgados por autoridades competentes (Ley 1098; Lineamiento ICBF, 2010)

Este proceso se contempla en la Ley de Infancia y adolescencia y aparece definido allí como: “la restauración de la dignidad e integridad como sujetos y de la capacidad para hacer ejercicio efectivo de los derechos que le han sido vulnerados”, inicia con la verificación de la garantía de derechos. (Artículo 52, capítulo II, Ley 1098 Código de Infancia y adolescencia). En el cumplimiento de este artículo la autoridad competente verificará de manera inmediata el estado de cumplimiento de cada uno de los derechos de los NNA consagrado en Título I, del Libro I del Código de Infancia y Adolescencia y esta autoridad procederá a definir las medidas pertinentes para el restablecimiento de derechos. (Capítulo, II, artículo, 52, Parágrafo 1º, Ley 1098).

Dentro de estas medidas de restablecimiento de derechos consagradas en el artículo 53 del capítulo II se encuentran la amonestación, el retiro inmediato del NNA y su ubicación en un programa de atención especializada, ubicación inmediata en medio familiar, ubicación en centro de emergencia, la adopción, cualquier disposición que garantice la atención integral del NNA y la promoción de acciones policivas, administrativas o judiciales a que haya lugar. Particularmente, los niños sin cuidado parental son ubicados en instituciones de protección en modalidad internado de atención especializada, o en hogar sustituto -según sus edades y las problemáticas sociales que los afecten, sin

que esta permanencia pueda exceder los seis meses- luego de ello y si se comprueba que no existen figuras parentales, otros parientes o redes de apoyo son declarados en adoptabilidad. Ley de Infancia y adolescencia. Ley 1098 de 2006, artículos 59 y 60)

Esta medida de adoptabilidad indica que se incluirán en los programas de adopción. No obstante a mayor edad, más difícil será un proceso de adopción, teniendo en cuenta que las solicitudes de adopción de niños no superan la petición de NNA de 9 años, entonces y según la Subdirección Nacional de Adopciones (2011), se convierten además de NNA sin cuidado parental, en NNA de difícil adopción. Si los NNA son declarados en medida de adoptabilidad y superan la edad convirtiéndose en NNA de difícil adopción permanecerán en instituciones de protección que se encargaran de fortalecer sus habilidades para la vida y el trabajo en estructuración de un proyecto de Vida. (Lineamiento ICBF, 2010)

Es preciso reconocer que las instituciones de protección en Colombia son contratadas por el ICBF como operadores del servicio y se encuentran definidas en el Lineamiento Técnico para las modalidades de Vulnerabilidad o Adoptabilidad, Resolución 5939, (ICBF, 2010), de la siguiente manera:

**Modalidad Hogar Sustituto:** Es una medida de protección provisional que toma la autoridad competente y consiste en: “La ubicación del niño, la niña o el adolescente en y una familia que se compromete a brindarle el cuidado y atención necesarios en sustitución de la familia de origen” (Art.59 de la Ley 1098 de 2006), y la población que cubre esta modalidad son NNA, mayores de un año que se encuentren en situación de amenaza o vulneración de derechos, con una nota aclaratoria respecto a poblaciones con discapacidad mental, consumo de sustancias psicoactivas o en responsabilidad penal, dado que ellos deben ser incluidos en modalidades de atención especializadas. Esta modalidad cuenta con 7 criterios para ubicar a los NNA, haciendo énfasis entre ellos que en ningún caso puede ser por problemáticas relacionadas con crisis económicas.

**Modalidad Hogar Sustituto para Discapacidad:** dirigida a la atención de NNA con discapacidad y se encuentra de las medidas de restablecimiento de derechos contempladas en el art. 59 de la ley 1098 de 2006 y teniendo en cuenta para su funcionamiento todos los requisitos y anexos que el lineamiento presenta para garantizar la adecuada atención a los NNA, así como el modelo de atención para hogares sustitutos especializados en Discapacidad, elaborado en 2009 entre el ICBF y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). La población que cubre esta modalidad son NNA menores de 18 años con discapacidad que se encuentren en situación de amenaza o vulneración de

derechos y que requieran la protección del ICBF.

**Modalidad Casa Hogar de Protección:** esta modalidad brinda atención 24 horas y 7 días a la semana, cuidados a NNA en situación de amenaza o vulneración de derechos, contando con adultos que asumen los roles parentales y se pretende propiciar una convivencia más cercana a una relación familiar. La población que cubre esta modalidad son NNA entre 7 y 18 años con medidas de restablecimiento de derechos y da prioridad a grupos de hermanos o adolescentes con declaratoria de adoptabilidad.

**Modalidad Internado de diagnóstico y acogida de niños y niñas entre cero y ocho años, Instituciones autorizadas para el desarrollo del Programa de Adopción (IAPAS):** esta modalidad atiende 24 horas, 7 días a la semana a NNA con declaratoria de adoptabilidad o en situación de amenaza o vulneración, perfilando para adoptabilidad y para esta modalidad el ICBF, contra agnaciones del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) autorizadas para el desarrollo de programas de adopción.

**Modalidad Internado Discapacidad:** Brinda atención 24 horas y 7 días a la semana a NNA y adultos mayores de 18 años, (aclarando el lineamiento que estos adultos mayores de 18 años deben haber ingresado al servicio siendo menores de edad), con discapacidad o en condiciones de inobservancia, amenaza o vulneración de derechos y que cuenten con medida de restablecimiento de derechos con ubicación en un programa de atención especializada – internado.

**Modalidad Internado Discapacidad Mental Psicosocial:** Esta modalidad atiende a NNA con discapacidad mental psicosocial absoluta, con declaratoria de vulneración o adoptabilidad, adultos mayores de 18 años, que provengan de otras modalidades antes de cumplir su mayoría de edad y adultos mayores de 18 años que no cuenten con familia o redes de apoyo para su cuidado. Brinda atención especializada durante 24 horas y 7 días a la semana.

Por discapacidad mental psicosocial el lineamiento refiere a la que "deriva de una enfermedad mental, que tiene factores bioquímicos y genéticos, donde los síntomas se presentan por lo general en la adolescencia, esta puede ser temporal o permanente y puede estar o no relacionada con la discapacidad cognitiva". Es importante señalar que el lineamiento tiene en cuenta la clasificación Internacional del funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, (CIF), de la Organización Mundial para la salud. (OMS, 2001), aunque actualmente ya existe La Clasificación Internacional con Versión para Infancia y

Adolescencia OMS, CIF –IA, (OMS, 2011).

**Modalidad Preparación para la Vida Laboral y Productiva:** Consiste en la atención especializada, durante 24 horas y 7 días, para adolescentes con medida de adoptabilidad o que pertenecen al sistema de responsabilidad penal y que están próximos a cumplir la mayoría de edad o a finalizar sus procesos. Consiste en la integración de procesos sociales, productivos y laborales sostenibles.

**Modalidad Internado de Atención Especializada:** Esta modalidad funciona durante las 24 horas y 7 días a la semana para NNA que han sido vulnerados en sus derechos y que requieren ser separados de sus medios familiares para brindar protección integral a través de la atención especializada y según el art. 60 de la ley 1098 de 2006, "Cuando un niño, niña o adolescente sea víctima de cualquier acto que vulnere sus derechos de protección, se su integridad personal, o sea víctima de un delito deberán vincularse a un programa de atención especializada que asegure el restablecimiento de sus derechos". La población que cubre esta modalidad son los NNA en situación de inobservancia, amenaza o vulneración, o con declaratoria de adoptabilidad.

Es importante mencionar que en esta resolución no se encuentran las modalidades de atención para responsabilidad penal puesto que funcionan con sus propios lineamientos y requisitos enmarcados en el capítulo para responsabilidad penal de la ley 1098 de 2006, como tampoco para atención a discapacidad, madres gestantes, niños en situación de vida calle, vinculados a peores formas de trabajo, consumo de sustancias psicoactivas, violencia sexual o desvinculados del conflicto armado, puesto que estas modalidades cuenta cada una con su propia resolución donde se establecen los lineamientos para cada una de ellas.

#### 4. Consideraciones Finales

La revisión acerca de la situación de los NNA sin cuidado parental y descripción general del funcionamiento de las instituciones de protección en Colombia, permite la visibilización de la existencia de esta población y la necesidad de iniciar procesos de evaluación e investigación acerca de la políticas públicas, los lineamientos y en especial las vivencias, y experiencias de los NNA que permanecen bajo medidas de restablecimiento de derechos otorgadas por el estado colombiano a través de sus leyes y sus instituciones, convirtiéndose esta situación en una problemática que va en aumento, ya que según las estadísticas, en Colombia para 2008 existían 4506 NNA considerados de difícil adopción y para el año 2011 la cifra ascendió a 9.707. (RELAF, 2011, Acta Comité de Adopciones, ICBF, 2011).

Además, como lo menciona el documento de RELAF en 2011, los informes revelados de algunos países en Latinoamérica muestran que estos niños y adolescentes que permanecen largos períodos institucionalizados crecen con profundos sentimientos de soledad, incompreensión e incertidumbre frente a quién los va a apoyar o a proteger, acompañados de un aislamiento de la sociedad en general, y sin dejar de mencionar las múltiples denuncias que se conocen por diferentes medios de comunicación acerca de los tratos inhumanos, abusos y violación a los derechos que se han cometido a la infancia y adolescencia en instituciones, implican y hacen urgente profundizar la revisión de los procesos de institucionalización, así como de la calidad y la atención brindada en estas instituciones.

Por otra parte, el informe sobre la situación de la niñez institucionalizada en las Américas, presentado por CIDH de la OEA, en febrero de 2014, establece las obligaciones para que los estados promuevan las capacidades de las familias para hacerse cargo de criar y cuidar a sus hijos, entendiendo que actualmente existen diversas modalidades de vínculos familiares. (OEA; 2014), que se deben privilegiar antes de institucionalizar a un niño, y refiere que esta medida debe limitada a casos en que realmente sea necesario e idóneo.

Por lo anterior, si se pretende en estos programas de institucionalización la preparación para la vida autónoma, como lo mencionan los lineamientos nacionales e internacionales, que les permita a los NNA sin cuidado parental construir proyectos de vida, redes sociales y afectivas, e integración social, se requiere investigación y bases empíricas que permitan alternativas de reflexión, evaluación, innovación y mejoramiento en la atención a los NNA que por diversas condiciones no cuentan con redes de apoyo familiar, o social, (UNICEF, 2012; OEA, 2014;), y se convierten en NNA de instituciones o internados al cuidado de personas que asumen figuras parentales, para lograr pensar, no solo a los NNA sin cuidado parental, sino a todos los NNA como actores de cambio y transformación hacia a una verdadera política de protección a la infancia y adolescencia, que permita escenarios más participativos y democráticos en el país, y donde se pueda pensar en una familia, como derecho básico y no en la institucionalización como alternativa de familia.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Adams, (2010). Perspectiva de la Niñez en Colombia en el Sistema Nacional de Protección al menor. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. 3(1): 81-89.
- Bernal, J. & Robayo, C. (2005). Cambios de comportamiento en niños y niñas a partir de las diferentes medidas de protección. Trabajo de Grado. Programa de Trabajo social. Corporación Universitaria Minuto de dios.
- Colombia, (1991). Convención Internacional sobre los derechos del niño. Ley 12 de 22 de Enero.
- \_\_\_\_\_, (2004 - 2015). Plan Decenal de Infancia para Colombia. Un país para los Niños. Documento Borrador para la Discusión Nacional
- \_\_\_\_\_, (2006). Ley 1098. Código de Infancia y Adolescencia.
- \_\_\_\_\_, (2007). Departamento Nacional de Planeación, Marco para las Políticas Públicas y Lineamientos para la planeación del desarrollo de la infancia y la adolescencia. Guía para los alcaldes. Impresión Quebecor World Bogotá, S.A.
- \_\_\_\_\_, (2011). Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Capítulos 3, 9 y 13
- Durán. E. & Valoyes. E. (2009). Perfil de los niños y niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, núm. 2, 2009. pp. 761-783
- Durán.E. & Guaquetá, C. & Torres, A. (2011). Restablecimiento Derechos de los Niños, Niñas y adolescentes en el Sistema Nacional de Bienestar Familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 2, núm. 9, 2011. pp. 549 – 559.
- Del Castillo, S (2009). La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Tesis Doctoral).

Centro de Estudios Avanzados en niñez y Juventud,  
Universidad de Manizales, CINDE.

Fondo de las Naciones Unidas para la Primera Infancia,  
UNICEF. (2002). La niñez  
Colombiana en Cifras. UNICEF, Oficina de Área para  
Colombia y Venezuela

\_\_\_\_\_, (2006). Estado  
Mundial de la Infancia. América Latina y el Caribe.  
Excluidos e Invisibles.

\_\_\_\_\_, (2007). Mujer  
y la Infancia.

El doble dividendo de la Igualdad de género.

\_\_\_\_\_, (2007). Código  
de la Infancia y  
Adolescencia. Versión Comentada. Recuperado de  
[http://www.unicef.com.co/wp-content/  
uploads/2007/03/codigo-infancia-  
comentado1.pdf](http://www.unicef.com.co/wp-content/uploads/2007/03/codigo-infancia-comentado1.pdf)

\_\_\_\_\_, (2008).  
Informe Anual.

\_\_\_\_\_, (2009). Estado  
Mundial de la  
Infancia. Edición Especial. Conmemoración de los 20  
años de la Convención sobre los derechos del Niño.

\_\_\_\_\_, (2012).  
Informe Anual.

González, Y. (2011). Bienestar Psicológico en una Muestra  
de Niñas

Institucionalizadas en la ciudad de Pereira entre 10 y  
17 años, expuestas a situación de abuso sexual por  
Tocamiento. Informe final X semestre Programa de  
Psicología, Universidad Católica de Pereira.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (2011). Subdirección  
Nacional de Adopciones,  
Acta Comité de Adopciones, Junio 30.

\_\_\_\_\_, (2010). Lineamientos  
Técnico Administrativos de  
Ruta de Actuaciones y Modelo de Atención para el  
Restablecimiento de Derechos de Niños, Niñas y  
adolescentes y Mayores de 18 años con discapacidad,  
con sus derechos vulnerados, inobservados o

vulnerados.

\_\_\_\_\_, (2010). Lineamientos  
Técnico para las modalidades  
de Vulnerabilidad o adoptabilidad para el  
restablecimiento de Derechos de Niños, Niñas y adolescentes  
y Mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos  
vulnerados, inobservados o vulnerados.

\_\_\_\_\_, (2013). Estadísticas  
Regionales. Recuperado de  
[www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/  
contenido\\_misional/estadisticas\\_institucionales/  
Fichas/DepartamentalesPI/15%20BOYACA.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/contenido_misional/estadisticas_institucionales/Fichas/DepartamentalesPI/15%20BOYACA.pdf)

Navarro, S. (2011). Intervención clínica con niños, niñas y  
adolescentes de la  
Corporación sirviendo Amor. Informe final Prácticas  
académicas. Programa de Psicología. Universidad  
Católica de Pereira.

Obando, O & Villalobos, M. & Arango, S(2010). Resiliencia en  
Niños con experiencias de  
abandono. Rev. Acta Colombiana de Psicología. 13  
(2): pp. 149-159.

Organización de las Naciones Unidas, ONU, (1989). Asamblea  
general. Convención sobre  
Los Derechos del Niño. Noviembre 20.

\_\_\_\_\_, (2000). Asamblea  
general. Declaración del  
Milenio. Septiembre 13.

\_\_\_\_\_, (2001).  
Clasificación Internacional del

Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. CIF  
\_\_\_\_\_, (2010). Directrices  
sobre Las Modalidades  
alternativas de cuidado de los Niños. Febrero 24.

\_\_\_\_\_, (2011).  
Clasificación Internacional del  
Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud.  
Versión para la Infancia y la Adolescencia. CIF-IA

Organización de los Estados Americanos, (2014). Comisión  
Interamericana de Derechos  
Humanos. Informe sobre el "Derecho del niño y la niña

a la familia". Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas". Recuperado en: <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2014/014.asp>

Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar, (RELAF) & UNICEF, (2011).

Aplicación de las Directrices de las Naciones Unidas sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños. Tu Derecho a vivir en familia, y a ser cuidado en todas las situaciones que te tocan vivir. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar, (RELAF) & Aldeas Infantiles

SOS Internacional. (2010). Niñas, Niños y adolescentes sin cuidados Parentales en América Latina. Contextos, causas y consecuencias de la privación del derecho a la convivencia familiar y comunitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

\_\_\_\_\_. (2010). Informe latinoamericano Situación de la Niñez sin cuidado parental o en riesgo de perderlo.

(2010).

Documento de Divulgación:

Niños, Niñas y adolescentes sin cuidado parental en América Latina.

\_\_\_\_\_. (2011). Niñez y adolescencia institucionalizada: visibilización de grandes violaciones de DDHH.

Rojas, D & Alarcón, M & Calderón, B (2010). Vivencia del Embarazo en

adolescentes en una institución de Protección en Colombia. Rev Index Enferm. v.19 n.2-3. Granada.

Valencia, J (2010). Eficacia de los juegos cooperativos en la disminución de los

niveles de agresividad en escolares institucionalizados por alto riesgo psicosocial. Trabajo de Grado. Programa de Ciencias del Deporte y la Recreación. Universidad Tecnológica de Pereira.

SEPTIEMBRE DE 2014

# Interacción Maestro-Alumno bajo nuevos esquemas didácticos en la clase presencial

**Yanneth Parra Martínez**  
**Hernando Amado Baena**

Programa de Ingeniería Ambiental y Sanitaria – Universidad de La Salle.<sup>1</sup>

## RESUMEN

El acelerado avance de la tecnología durante las últimas décadas ha permitido disponer en el mercado de equipos y aparatos de comunicaciones cada vez más rápidos, eficientes y accesibles para todo tipo de personas, lo que produce una acumulación electrónica de información con un volumen importante, aunque cuestionable desde el punto de vista de la calidad. La facilidad de disponer de información al alcance de un “click” ha producido en los estudiantes, especialmente a nivel de pregrado, cierta apatía frente a la lectura y análisis del contenido. Este aspecto se pone de manifiesto en la forma como estos expresan por escrito sus ideas, haciendo notoria su deficiente redacción, reemplazo de palabras por signos, utilización de modismos e introducción de palabras en diferentes idiomas, generando un lenguaje “electrónico” que no se compadece con la ortografía y la sintaxis de los idiomas.

Este preocupante escenario precisa la formulación y aplicación de métodos acordes con la actual realidad académica, que conduzcan a inculcar en el estudiante el interés en la profundización de la información, el aumento de los niveles de comprensión, para facilitar el aprendizaje afianzando su compromiso y responsabilidad bajo esquemas y técnicas novedosas como los “Apuntes de Clase” y la aplicación y uso de métodos digitales tales como el “Moodle”, los objetos virtuales de aprendizaje (OVAS), en fin, la utilización de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), dispositivos se destacan en el presente escrito.

Ante este panorama, la preocupación fundamental del maestro se concentra en el desarrollo de materiales y metodologías tendientes a captar la atención del estudiante y a su vez conseguir que este se interese por profundizar mayores aspectos de la carrera profesional que ha elegido y propender de ese modo por un aprendizaje de calidad que lo dirija como un profesional inquieto y diligente en la aplicación del conocimiento científico, el cual debe fortalecer con la actualización permanente, ante todo con una aplicación ética en su actuar, tanto personal como profesional. Lo capital es lograr interesar al alumno en la interiorización y profundización de los conocimientos a través del uso de herramientas idóneas.

Palabras clave: maestro, virtualidad, TIC's, didáctica.

## INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia de más de veinte años como maestros nos ha permitido observar los cambios que han sufrido nuestros estudiantes de la mano de los acelerados desarrollos tecnológicos que ha alcanzado el ser humano. Por ejemplo, en el área de las comunicaciones, que consideramos es fundamental en la interacción maestro-alumno. Esta habrá de adelantarse quizás por vía de canales virtuales, sea vía internet, por email o de manera formal a través de cursos virtuales, o a través de Facebook o Twitter. Pensamos que todos estos elementos son necesarios y deben hacer parte de la clase presencial, siempre y cuando se tenga un balance adecuado de cada uno de ellos.

<sup>1</sup> [yparra@unisalle.edu.co](mailto:yparra@unisalle.edu.co); [hamado@unisalle.edu.co](mailto:hamado@unisalle.edu.co)



Por una parte, para los estudiantes la presencia del maestro en el aula de clase le brinda organización y respaldo al espacio, y en los otros canales se presume una forma fácil y rápida de comunicación con el maestro y sus compañeros, que es muy eficaz cuando las dudas o preguntas que se tengan no posean un alto grado de complejidad.

Durante los últimos cinco años hemos notado con preocupación que la motivación del 80% de los estudiantes que ingresan a los centros universitarios de pregrado, es obtener un título universitario que culturalmente les dé pertenencia en la sociedad y obtener un empleo, sin otra expectativa adicional a nivel personal y profesional, lo que ha generado que su desempeño en el aula se limite a cumplir lo estrictamente necesario para lograr la nota mínima para aprobar las materias.

Ante este escenario, la preocupación fundamental del maestro se concentra en el desarrollo de materiales y metodologías tendientes a captar la atención del estudiante y a su vez conseguir que se interese por profundizar mayores aspectos de la carrera profesional que ha elegido y lograr un aprendizaje de calidad que lo lleve a ser un profesional inquieto y diligente en la aplicación del conocimiento científico, el cual debe fortalecer con la actualización permanente, ante todo con una aplicación ética en su actuar, tanto personal como profesional.

En nuestras asignaturas del área de ingeniería existen deficiencias en la capacidad de análisis y raciocinio del estudiante, y un escaso compromiso para la elaboración detallada de las tareas que se les propone. Por esta razón la organización del proceso enseñanza-aprendizaje se ha diversificado a partir de una clase presencial, con el desarrollo de trabajos individuales, talleres, seminarios, presentación de videos, desarrollo de entrevistas y de visitas, prácticas de laboratorio, ejecución de actividades lúdicas, asistencia a conferencias y simposios, así como la presentación de módulos de temas específicos, los cuales generalmente son impartidos por un experto durante el semestre lectivo.

Acorde con lo expuesto, el docente debe estructurar su proceso de enseñanza-aprendizaje para responder en forma eficaz a cada una de estas actividades, elaborando el plan detallado de la materia, dentro del cual se establecen los temas generales y las particularidades de ésta, de acuerdo con el énfasis que se desee dar a un tema.

Dentro de este plan se incluye el cronograma de trabajo para el periodo lectivo, los temas a desarrollar dentro del aula, el diseño y su auto preparación, lo cual implica generalmente la elaboración de elementos de apoyo como presentaciones en power point o prezi u otros como carteleras, medios audiovisuales, recursos digitales como objetos virtuales de aprendizaje, implementación

de Moodle o artículos relacionados con el tema. También se requiere la planeación de las tareas que deberá ejecutar el alumno en su tiempo de trabajo independiente. Con estas actividades se busca reforzar y armonizar el aprendizaje del conocimiento teórico y práctico del tema tratado.

## CONTENIDO

Ante la evolución acelerada de las técnicas de la comunicación y los cambios que se han generado y que continuarán realizándose como una constante hacia el futuro, adicionalmente a los textos guía como herramientas para que el estudiante realice el seguimiento del curso, dado su contenido conceptual y desarrollo de ejercicios prácticos, los maestros hemos venido desarrollando e implementando recursos propios para usar en el aula, con la finalidad de facilitar el aprendizaje y diversificar los temas. A continuación presentamos algunos de los que hemos desarrollado dentro del área de ingeniería.

- **GUÍA DE PRÁCTICAS DE LABORATORIO DE TERMODINÁMICA:** Esta guía (figura 1), ha sido de gran utilidad en la aplicación de ejercicios prácticos para entender fenómenos termodinámicos que se han presentado en la teoría. Dentro de ella se incluye el desarrollo de prácticas básicas donde se pueden verificar cambios en las propiedades termodinámicas de un sistema, procesos de transferencia de calor y producción de trabajo. Con esta herramienta se busca igualmente que el estudiante amplíe su práctica en la cuantificación de las cantidades de energía involucradas en los diferentes procesos.



*Esta guía fue preparada para complementar el curso teórico del espacio académico de Termodinámica, con el desarrollo de prácticas de laboratorio.*

Fig.1 Texto para desarrollar prácticas de laboratorio

Al analizar los resultados en el aula por la aplicación de la guía, se evidencia que aumenta en los alumnos el nivel de comprensión de los fenómenos energéticos, especialmente cuando ellos mismos realizan el montaje de los dispositivos termodinámicos; por otra parte, muestran dificultades cuando se les pide cuantificar la cantidad de energía involucrada, porque presentan serias dificultades en la aplicación de ecuaciones matemáticas, el despeje de las variables y demuestran un absoluto desinterés por el uso de las unidades.

- USO DE LA TABLAS DE PROPIEDADES TERMODINÁMICAS (figura 2): Una de las dificultades que hemos encontrado en la enseñanza de la termodinámica básica, es la lectura de las tablas de las propiedades termodinámicas; se ha detectado que para el alumno no es fácil determinar el estado de una sustancia, quizás por la abstracción que realiza para la comparación que debe efectuar entre diferentes datos que se muestran en las tablas.



En este texto la propuesta que se realizó consistió en enseñar al estudiante a seguir los pasos para leer las tablas de propiedades termodinámicas.

Fig.2 Manual para leer las tablas de propiedades termodinámicas

En Apuntes de Clase se presentan en forma detallada los pasos para leer las tablas, con una serie de ejercicios donde se resalta con diferentes colores la secuencia para la obtención del resultado final.

Es importante destacar que la elaboración de estas secuencias de pasos para la búsqueda de datos para la resolución de problemas, requiere de esfuerzos representados en tiempo y trabajo por parte del maestro, pues estos deben ser exactos para lograr los fines propuestos.

Se ha demostrado que los estudiantes que se dan a la tarea de seguir los pasos contenidos en el texto, en la medida en que desarrollan ejercicios van comprendiendo el porqué de la secuencia y obtienen muy buenos resultados. También se ha podido percibir que aumentan su capacidad de análisis de los problemas, lo cual los lleva a ser exitosos en la resolución de los mismos.



Fig.3 Recurso Moodle Ingeniería en Contexto



Fig.4 Recurso Moodle Termodinámica Básica

- **USO DEL RECURSO MOODLE:** (Figuras 3 y 4). Como complemento del curso presencial se ha trabajado en la elaboración de cursos virtuales con base en el recurso digital "Moodle", los cuales para nosotros constituyen ayudas virtuales que propende por el contacto permanente con el estudiante vía foros o chat, para afianzar su compromiso y responsabilidad con el espacio académico, dado que en él se proporciona información que ellos de forma permanente deben revisar y se incluyen las fechas específicas en que deben subir sus trabajos.

En este orden de ideas, autores como García [1] mencionan que las clases presenciales respecto a las ayudas virtuales, "se limitarían a un complemento del material volcado en el Campus virtual, de carácter obligatorio a modo de seminario, donde se ampliarían conocimientos o se pudiera exponer casos prácticos sobre el tema a tratar". En nuestro caso, ante la apatía por parte de algunos estudiantes y maestros frente a este apoyo, en muchos casos ha sido necesario recurrir a la obligatoriedad en la implementación de los recursos virtuales en los cursos presenciales.

Sin embargo, es claro que con el uso de este recurso no hay lugar a equivocaciones en las adjudicaciones y requerimientos del maestro respecto a las tareas y actividades a desarrollar en el curso, contrario a lo que sucede cuando en el aula de clase se imparten recomendaciones y se asignan trabajos, donde los estudiantes se quejan de no haber captado la idea, o existe imprecisión en la fecha de entrega y/o alcance de la tarea, etc.

Otros elementos de gran importancia que se introducen en el Moodle son actividades como crucigramas, rompecabezas, emparejamiento entre otros, orientadas a que el estudiante realice procesos de autoevaluación para la verificación de su propio aprendizaje.

Así mismo, en la experiencia de implementación de este recurso que lleva cerca de 3 años, su uso ha venido mejorando, puesto que inicialmente los estudiantes no ingresaban al curso virtual y en muchos casos ni siquiera se inscribían en el mismo; hoy cerca del 90% accede a éste, aunque persisten casos en los que no existe la conciencia y el hábito de responsabilidad en el cumplimiento oportuno de las tareas en los términos y condiciones propuestos, trasladando esta obligación para realizarla en el aula de clase y/o en diferentes tiempos. Esta situación no invalida el uso de la her-

ramienta puesto se trata de un problema de actitud frente a las obligaciones.



Fig.5 Objeto Virtual de Aprendizaje Sobre Toxicidad en agua

- **DESARROLLO DE OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE:** Como se observa en la figura 5, hemos desarrollado objetos virtuales de aprendizaje en diversas áreas, que en algunos casos han sido premiados por expertos y están siendo publicados en la plataforma de la Universidad de La Salle, ReduTIC. Para quienes no tenemos una amplia experiencia en sistemas de computación, ha sido un gran reto desarrollar estos objetos, que pueden ser actualizados de forma permanente.

Los objetos de aprendizaje "estimulan la reflexión sobre las ideas presentadas, fomentan la capacidad crítica puesto que cuestiona al alumno y favorece que el alumno se cuestione y profundice sobre las ideas que se le ponen a consideración presenten. Promueve/facilita que el alumno descubra/genere/adquiera conocimiento o se ejercite en la adquisición de las nuevas destrezas de forma autónoma. Se fomenta, en el alumno, la capacidad de relacionar conceptos ya aprendidos con los nuevos conceptos. Se promueve la creación de nuevas ideas y la búsqueda de nuevos procedimientos/técnicas/métodos para la resolución de tareas, de problemas o de generación de conocimiento"[2]. He aquí la importancia de desarrollar estos recursos.

Como se puede observar, el uso de estos recursos en el aula de clase facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de la infraestructura que ofre-

cen. Sin embargo, se precisa la responsabilidad de actualización por parte del profesor y la del alumno para darle a aquellos el uso debido, incluyéndolos dentro de sus materiales de estudio. Bien podemos citar a Parra [3], quien afirma que “la implementación del uso de objetos virtuales en las aulas de clase, requiere de un mayor compromiso por parte de los estudiantes para garantizar la realización exitosa de sus procesos de aprendizaje, ya que el tiempo de trabajo independiente se aumenta y, con ello, el estudiante se ve forzado a practicar de manera iterativa autoevaluaciones que le permitan determinar su nivel de aprendizaje”. Así, podemos advertir los objetos virtuales de aprendizaje como elementos que nos permiten fomentar en el estudiante el uso de los canales virtuales, mostrándoles que desde allí también tienen acceso a una comunicación directa con el maestro, y pueden resolver dudas y ampliar el horizonte del conocimiento de forma ordenada y veraz. Valga recordar que en el transcurso del semestre a estos objetos pueden ingresar los estudiantes a través de los cursos de Moodle, y que en las clases presenciales pueden ser proyectados por el maestro.

El uso de los objetos virtuales de aprendizaje en las clases presenciales ha mostrado que los estudiantes consideran estos como un recurso novedoso dadas las reflexiones contenidas, las actividades de autoevaluación y evaluación general del aprendizaje, y que en muchos casos aprovechan la gran cantidad de información que este tiene a su disposición, ya sea a través de los link que se introducen o la bibliografía a la que pueden acceder.

De otra parte, la experiencia ha demostrado que para los estudiantes de programas presenciales de primero y segundo semestre, es muy importante la figura del maestro dirigiendo su aprendizaje en el aula de clase, a tal punto que si el maestro en las primeras semanas solo trabaja el curso de forma virtual, en el momento en que se solicita a los estudiantes que lo evalúen, estos responden que aquel no les ha enseñado nada por su inasistencia al aula de clase, y dada su corta permanencia en la institución universitaria no consideran que la preparación del curso virtual con todas sus herramientas tecnológicas requiere de suficientes horas de trabajo para el diseño y montaje del curso.

Ahora bien, ello no implica que el uso de los recursos virtuales en las clases presenciales deba minimizarse, pues, como señala Bravo [4], “la utilización de las

Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria tiene un indudable interés en las distintas modalidades en las que éstas estén presentes”. Pensamos pues que hay que recurrir a estas y encajarlas dentro de las áreas de estudio de forma obligatoria, porque el mundo funciona y continuará así por mucho tiempo bajo las comunicaciones que la tecnología cada vez más sofisticada lo permite.

## CONCLUSIONES

Como se ha visto, la aplicación de diferentes metodologías didácticas e instrumentos de trabajo por parte del maestro, buscan interesar al estudiante propendiendo porque él sea parte activa de la creación de su propio aprendizaje; todos estos elementos preparados por el maestro se ajustan a las nuevas tecnologías de la enseñanza, permitiendo que estas ayudas se conviertan en lo que podría denominarse la biblioteca ambulante del docente.

De igual manera, el uso de canales virtuales en las clases presenciales es imperativo en la actualidad, dadas las grandes posibilidades y rapidez que estos brindan en la consecución de información. No obstante, no hay que olvidar que la interacción estudiante-maestro es primordial en el proceso educativo y constituye un canal de comunicación que debe considerarse imperdible por constituir el sustento del estudiante en su formación como un ser humano integral con responsabilidad social y ética ante la aplicación del conocimiento científico que adquiere en su carrera universitaria.

Finalmente y como parte fundamental de su proceso formativo es importante igualmente crear en los estudiantes el hábito de ejercitarse en resolver problemas de manera individual, para que entiendan que “quien hace aprende” y que “la práctica hace al maestro”, erradicando de este modo la creencia de que es a profesor a quien corresponde tal actividad. El maestro representa un apoyo esencial en el proceso académico, que va unido indisolublemente a la voluntad del alumno, tanto como su actitud frente a la vida.

## **BIBLIOGRAFÍA**

GARCÍA, Lorenzo (2007): Tipos de ambientes en EaD. Editorial del BENED. España.

COdA: herramienta de Evaluación de la Calidad de los Objetos virtuales de Aprendizaje Universitario. 2012

PARRA, Y. LONDOÑO, R. Experiencia de la aplicación de un objeto virtual de aprendizaje "OVA" en la educación universitaria. Memorias. Simposio Innovación Educativa con TIC, Universidad Libre Seccional Cali Septiembre de 2012.

BRAVO, J. SÁNCHEZ, J. FARJAS, A. El uso de sistemas de b-learning en la enseñanza universitaria. ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

SEPTIEMBRE DE 2014

# La formación técnica profesional en el área contable

**Cecilia Garzón Daza<sup>1</sup>**

El presente artículo de reflexión hace una revisión bibliográfica y normativa que permite establecer un estado del arte sobre la formación técnica profesional en el área contable, partiendo de las escuelas de artes y oficios y las carreras intermedias, de los años 80, haciendo una cuidadosa revisión de la legislación hasta la época actual. La reflexión de esta investigación evidencia la evolución de los programas de educación superior del nivel técnico profesional en el área contable, contribuyendo de esta manera al fortalecimiento de la calidad académica en este nivel de formación.

Palabras clave: artes y oficios, educación superior, formación técnica profesional, área contable.

## Introducción

En la década de los 80 la Contabilidad colombiana dejó un legado que permitió la incursión de la misma dentro de la economía global; en donde las empresas debían asumir el reto de la tecnología en el marco de la competitividad, calidad y productividad. Así, la Contabilidad para esta década emerge como una necesidad indispensable, debido a que es una de las profesiones inherentes al idioma empresarial por medio de la cual se expresan los resultados de la situación financiera de la empresa.

La década de los 90 se caracterizó por la apertura económica y la transición de un Estado intervencionista a un Estado regulador. Esta transición trajo consigo la flexibilización de los mercados de trabajo, de mercancías de producción y la desregulación plena de los mercados de capitales para permitir su libre circulación. Además, promovió políticas de privatización con el objeto de absorber los excedentes existentes en el Estado. Las políticas mencionadas, flexibilización y privatización, se promueven en el discurso neoliberal que da preeminencia al mercado (Ardila, 2008; p.61).

Estas políticas permitieron la adopción de innovaciones en electrónica y telemática, desarrollando una amplia capacidad tecnológica para transmitir información, transformando una serie de conceptos, especialmente los concernientes a las distancias profesiones que gracias a los avances tecnológicos se reducen al manejo de las tecnologías de la información, permitiendo la globalización económica, cultural y del conocimiento.

Dentro de esta dinámica la profesión contable en Colombia ha contribuido a que las empresas e instituciones racionalicen sus procesos internos de trabajo. Dicho de otra forma, las empresas y el Estado colombiano deben su grado de modernización a la contribución que los contadores han hecho en razón de los recursos, las operaciones y las proyecciones

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magister en Educación Universidad Javeriana, Magister en Administración Universidad de Chapultepec de México. Docente Investigadora de la Fundación San Mateo, Líder del grupo de investigación EDUPRO, Investigadora Junior, Asesora de Acreditación Institucional, Universidad Militar Nueva Granada, C.C 51.566.332. Correo: [ceciliagarzon3@hotmail.com](mailto:ceciliagarzon3@hotmail.com)

financieras en el contexto económico nacional e internacional.

La modernización se logró con la evolución de los programas contables en Colombia, especialmente en las últimas cuatro décadas, para identificar la forma en que éstos han pensado la educación del contador. Una de los cambios más significativos en la formación del contador fue la entrada de la teoría contable como asignatura, evidenciando la transformación y expansión, desde su incorporación en los años 80, cuya expansión se vino haciendo en la década de los 90.

En cuanto a las tecnologías, es necesario **señalar que desde antes de los 90** ya se había comenzado a conocer sobre los avances que la ciencia contable había tenido en cuanto a las máquinas para registrar las cuentas. Posteriormente la información contable se expresó través de los medios digitales, a partir de las denominadas hojas de cálculo siendo una de las más significativas Lotus 123 desarrollada por IBM.

El saber de los fundamentos de análisis estructural de sistemas, así como la lógica de programación de computadoras, permite un mejor desempeño en el campo Profesional. Los sistemas integrados de contabilidad, sean estos “paquetes” o “a la medida”, sirven de soporte para una eficaz información gerencial (Mattessich, 2004, p.62).

A partir de la década de los 90 la administración sistemática de la información financiera en una organización, soportada en la contabilidad, constituía el elemento vital en la minimización de problemas y dificultades de las empresas, señalando además la incidencia que dicha área tenía en la toma de decisiones, pues de lo que ésta reflejara se podía o no continuar con una acción a seguir dentro de la organización.

Durante la última década en Colombia se han dado a conocer desarrollos de aplicativos o software comerciales de fácil acceso en el mercado con orientación al manejo contable, tales como Siigo, Ofimática, Novasoft, Helisa, etc., permitiéndole a las empresas lograr las mínimas exigencias en sus sistemas de información para aliviar la carga en procesos tales como facturación, cartera, inventarios, tesorería etc. (Cáceres, 2007, p.6).

Así, desde el momento en que Colombia inicia el proceso de inserción al mundo moderno y a los procesos de modernización que subyacen en este, la contabilidad como método de conocimiento requirió de pre-

supuestos filosóficos que soportaran la enseñanza y la definición del perfil del futuro contador público; las exigencias académicas y profesionales para el docente universitario y profesionales del área contable y la definición de prácticas pedagógicas que garanticen el desarrollo del saber contable.(Rojas, 2002).

Se consolida así una formación que busca ir más allá de la formación pragmática, económica, política y legal, logrando con ello que la contaduría **pública** se convirtiera en una de las profesiones que más ha contribuido a la conservación y transformación de la sociedad.

Por último, a finales de los 90 la formación contable se centra en el dinamismo de la oferta académica, afianzándose en las diferentes modalidades de formación **técnica** profesional, tecnológica y profesional. Tal transformación se evidencia en los avances normativos que se logran en relación con la formación **técnica** profesional en el área contable, objeto del presente estudio.

### Escuelas de artes y oficios

Con la entrada del siglo XX y sin desconocer la situación bélica por la que pasaba Colombia, con la Guerra de los Mil Días que llegó a su final en 1902, la situación de Colombia era precaria en lo económico, político y social; además, el país no contaba con un mercado nacional y las vías de comunicación tenían todavía un sello colonial, adecuándose tan solo al comercio de importación y exportación. Política y socialmente la situación era confusa, no existía un poder central fuerte, ni la sustentación material para un Estado moderno.

Para la época el Ministro de Educación Antonio José Uribe expide la Ley 39 de 1903 sobre instrucción pública, que le atribuía a la educación un carácter estratégico con el fin de salvar al país de los males que le afligían y de su deplorable situación económica y social. Con ella se dividía la educación en primaria, secundaria, industrial y profesional. La secundaria fue dividida en técnica y clásica. La secundaria técnica preparaba a los estudiantes para su posterior formación profesional mientras que la clásica se orientaba al desarrollo de las letras y la filosofía. En cuanto a la formación industrial y comercial, el estado dio aval para que las asambleas departamentales fundaran escuelas de artes y oficios. De forma simultánea en Bogotá se fundó el Instituto de Agricultura y Oficios Mecánico y en Medellín se reabrió la Escuela Nacional de Minas (Cubides, 1999)

Los intentos modernizadores se vieron consolidados con la elección de Rafael Reyes como Presidente en 1904. Reyes decide la fundación de tres grandes escuelas de educación: el Instituto Técnico Central, 1904; la Escuela Normal Central de Institutores, 1905; y la Escuela Nacional de Comercio (ENC), 1905. Posteriormente se fundan los Liceos Pedagógicos (Ley 62 de 1916), se crea bachillerato en ciencias (Decreto 1601 de 1916) y se fundan los Institutos Pedagógicos (Ley 25 de 1917). (Cubides, 1999).

En el gobierno de Mariano Ospina Pérez se sanciona la Ley 17 de 1923 que le dio un nuevo impulso a la enseñanza técnica, estableciendo la subvención a la creación de escuelas superiores de comercio en las principales ciudades de los departamentos; el ensanchamiento y adaptación de la planta física de la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá así como la modificación de sus programas de estudio, con el fin de que se impartieran las enseñanzas que se daba en las altas escuelas comerciales de Europa y América (Cacua, 1997).

En el periodo de la Segunda Guerra Mundial (1938 a 1942), descendió la inversión del Gobierno en educación. En la presidencia de Eduardo Santos se quiso promover una enseñanza más práctica, así que con la expedición del Decreto 79 de 1939 reorganizó la Escuela Nacional de Comercio separándola definitivamente del bachillerato y estableciendo dos tipos de grados: el de Licenciado en comercio, cuya formación correspondía a la de comercio en general y el título de especialización que permitía que quienes lo cursaban cumplieran los requisitos del Estado, de la banca y de la industria (Cubides, 1999).

Con el Decreto 1984 de 1939 se crea la Superintendencia de Sociedades Anónimas, la cual, en su ley Orgánica tenía provisión para el nombramiento de un núcleo de treinta y dos contadores públicos y recomendar su reconocimiento por parte de la Superintendencia. Fueron nombrados en primera instancia dieciséis, la mayoría de ellos sin verdadero nexo con la contaduría. No obstante lo anterior, la creación de la Superintendencia permitió afianzar el papel del revisor fiscal quien debía cumplir numerosas funciones en aras de establecer balances y estados financieros de acuerdo con lo reglamentado legalmente. En este sentido, al profesional contable se le exigía una práctica profesional más compleja que aquella para la cual había sido formado; su perfil pues era empírico, ya que en el ejercicio de los cargos debía integrar sus conocimientos contables con los aspectos jurídicos, para aplicarlos a las empresas.

El Decreto 1539 de 1940 se expide con el objeto de preparar el establecimiento de la institución de los Contadores Juramentados de los que hablaba la Ley 58 de 1931. El Decreto 994 de 1941, reorganiza de nuevo la enseñanza comercial, estableciendo cuatro categorías:

- Categoría A, para escuelas de comercio superior, que podían tener o no cursos complementarios de especialización bancaria, industrial, etc.; y otorgaban diplomas de licenciado.
- Categoría B, para escuelas secundarias de comercio, en las cuales al mismo tiempo que se cursaban humanidades se recibían nociones generales de comercio, otorgando el certificado respectivo.
- Categoría C, para escuelas de orientación comercial, en las que no se hacía curso completo de comercio sino de materias especiales, pero relacionadas con el comercio, tales como mecanografía, taquigrafía y contabilidad, y daba diploma de estudios secundarios de comercio.
- Categoría D, para escuelas de comercio elemental destinadas a la enseñanza de los rudimentos de comercio, proporcionado el certificado respectivo.

El Decreto 994 de 1941 en su artículo 4° señalaba la preocupación del gobierno por organizar la enseñanza comercial, estableciendo con ello, los organismos necesarios para su cabal funcionamiento. Así el Gobierno pretendía poner orden respecto a los diplomas de comercio, dada la diversidad y el diferente nivel de las instituciones que lo otorgaban; por eso, los artículos del 5° al 10° señalaban las diferentes modalidades de educación comercial. En el Decreto 994 de 1941 solamente la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá, se consideraba la escuela superior lo que la convertía en el centro de preparación de cuadros directivos de nivel medio para la administración pública o las empresas privadas.

Con la promulgación del Decreto 1357 de 1941 se entra a la era de los Contadores Juramentados, que aprobaba la Resolución 531 de 1941, con la cual se establecía la Institución de Contadores Juramentados. Se observa del articulado los requisitos para ser contador juramentado y las funciones que debían cumplir

A pesar que el Decreto logró un gran aporte en la formación en el área contable, era claro que tenía falencias que afectaban el ejercicio profesional en los sectores económicos diferentes a los que se enunciaban en el mismo.

A partir del segundo periodo de López Pumarejo (1942 a 1945), se observa un énfasis en la orientación técnica de la enseñanza, apalancada en una serie de reformas cuyo objetivo primordial era diferenciar la instrucción comercial hasta



otorgarle al menos formalmente, un carácter profesional.

En 1945 entra en vigencia el Decreto 126 que instituyó en la Escuela Nacional de Comercio, el curso de contadores con el correspondiente título de contador licenciado, requisito inicial para

seguir la carrera de contador público o contador juramentado. Además, determinó que en febrero de ese mismo año comenzara a funcionar un pensum de tres años, el cual tenía el siguiente plan de estudios:

*Tabla No.1 Materias establecidas para el pensum de contador – primer año*

<i>Materias</i>	<i>Horas semanales</i>
Contabilidad Industrial	3
Economía industrial y Administración	3
Legislación Industrial y social	3
Legislación Bancaria	3
Sistemas Contables	3
Finanzas privadas	2
Práctica de Inglés	1
<b>Total</b>	<b>18</b>

*Tabla No.2 Materias establecidas para el pensum de contador – segundo año*

<i>Materias</i>	<i>Horas semanales</i>
Contabilidad bancaria	3
Derecho mercantil y administrativo	3
Derecho internacional privado	3
Estadística general	3
Auditoría y revisión de cuentas y balances	3
Contabilidad de Cooperativas	2
Práctica de Inglés	1
<b>Total</b>	<b>18</b>

*Tabla No.3 Materias establecidas para el pensum de contador – tercer año*

<i>Materias</i>	<i>Horas semanales</i>
Contabilidad administrativa	3
Sociedad anónimas	3
Legislación tributaria	3
Estadística aplicada a los negocios	3
Contabilidad agrícola (1 semestre)	2
Propiedad raíz (1 semestre)	
Mecanización de sistemas de contabilidad y oficina	3
Práctica de inglés	1
<b>Total</b>	<b>18</b>

Fuente: Decreto 126 de 1945 en diario oficial recuperado el 20 de diciembre de 2012 de <http://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/leycontable/index.htm>.

En términos generales, se enfatizaba la formación para la empresa industrial y la banca con un sentido especialmente privado y enfoque administrativo; por primera vez se hace una aproximación académica en la disciplina contable, con la introducción de los sistemas Contables. Posteriormente, el Decreto 547 de 1946 reforma el plan de estudios de comercio superior en la ENC, cuya diferencia radicaba en que incluía cursos de contabilidad y economía política en el primer año y legislación mercantil en el segundo año.

Así, con la entrada en vigencia del periodo presidencial de Mariano Ospina Pérez del partido conservador, se da la diversificación y reglamentación de los estudios secundarios de comercio. El Decreto 3247 de 1947 establece cuatro tipos de instituciones: los colegios de secretariado elemental, los colegios de bachillerato elemental con diploma de auxiliar de contador de comercio, los colegios de bachillerato elemental y diplomas de comercio superior años y los colegios mayores de cultura femenina con diploma de secretariado general de comercio.

A continuación, con el Decreto 2994 de 1948 se organiza la enseñanza de comercio superior, bajo cuatro modalidades: la licenciatura de comercio superior; la licenciatura en especialización bancaria, comercial e industrial, la licenciatura de contadores y la licenciatura de ciencias económicas. Valga señalar que con este Decreto se introdujeron los cursos de contabilidad de costos, los cuales favorecían una visión holística y concreta de la realidad de las empresas, favoreciendo la realización de un control eficiente sobre sus operaciones y la planeación futura (Cubides, 1999). Se daba entonces un paso importante en la modernización del conocimiento contable.

A pesar de todos los intentos normativos realizados por los diferentes gobiernos, es realmente con la Ley 143 de 1948 que se da claridad al objeto de la enseñanza técnica, la cual se orienta “hacia el trabajo racionalizado de toda ocupación o actividad que no necesite de una cultura general académica” (artículo 10. de la ley 143 de 1948). De igual forma esta Ley organiza la enseñanza técnica en seis tipos de establecimientos, así

- a) Cursos para obreros y escuelas de aprendizaje, destinados al mejoramiento de la técnica de los trabajadores.
- b) Escuelas de capacitación obrera, destinadas a la formación manual y práctica de obreros calificados, en oficios u ocupaciones determinados.
- c) Escuelas de artes y oficios, elementales, medias y superiores destinadas al fomento y desarrollo de la industria regional.

- d) Institutos técnicos, de dos grados, así:

Formación del personal de expertos de las diferentes especialidades técnicas, para los que hayan terminado la enseñanza primaria o el grado bachillerato que señale el decreto reglamentario.

Formación del personal de técnicos de las mencionadas especialidades, para los que hayan hecho el grado anterior. Cuando un establecimiento reúna los dos grados, se llamará Instituto Técnico Superior.

- e) Facultades técnicas, destinadas a la formación de ingenieros técnicos y contadores públicos u otras especialidades de comercio Superior.
- f) Universidades técnicas, o sea los núcleos de enseñanza constituidos lo menos por tres Facultades técnicas, con sus correspondientes institutos técnicos superiores, que reúnan, además, los requisitos reglamentarios que fije el Gobierno (...).

Las ramas de las técnicas comerciales, destinadas a preparar personal para el comercio y la administración de negocios estarían situadas en los dos últimos niveles. Con esta Ley se buscaba que en los departamentos del país se transformaran los diferentes centros educativos; así, las escuelas deberían convertirse en institutos técnicos y luego en universidades técnicas nacionales, contribuyendo de este modo a la regularización de la educación en todo el territorio colombiano.

Tal estrategia, esgrimida por el presidente Ospina Pérez, tenía su razón de ser en las circunstancias que en ese momento rodeaban al país. Por un lado se había dado, desde 1945, un importante desarrollo en la industria, la agricultura y los servicios, que había sido negativamente impactado por la violencia bipartidista que había obligado el desplazamiento de muchos campesinos hacia las ciudades. La necesidad de subsistencia de estas personas obligó el desempeño de muchas ocupaciones informales, el desarrollo del pequeño comercio y una pequeña producción mercantil. Lo anterior evidenció la necesidad de una educación diversificada orientada precisamente a la capacitación en estas actividades emergentes. (Cubides, 1999). Esta situación le permitió al conservatismo continuar hacia la instrucción como herramienta para la preservación del orden social, apoyada en la formación empírica y técnica del sector trabajador, como una manera de continuar con una ideología coherente que tradicionalmente le

había traído beneficios en su desarrollo capitalista.

En el gobierno de Laureano Gómez se promulga el Decreto 0356 de marzo 5 de 1951, el cual intenta asumir las orientaciones de la Ley 143 de 1948 en el sector de la educación comercial. Con este Decreto se organiza la enseñanza elemental de comercio, impartida a través de los centros de comercio; y la enseñanza comercial especializada, otorgada por los institutos técnicos de comercio. Dicho decreto, otorgaba a la Escuela Nacional de Comercio, el carácter de Facultad Nacional de Contaduría y Ciencias Económicas y establecía que el título de contador público juramentado era el de más alto grado en la instrucción comercial.

El título de contador público juramentado tenía como antecedentes, por un lado, la institución de contador juramentado establecida en 1941 para un profesional con cinco años de experiencia, norma que fue posteriormente declarada inexecutable. Y por otro lado, la mención hecha en el Decreto 126 de 1945 por la cual el título de licenciado en comercio era tan sólo un requisito para seguir la carrera de contador público o contador juramentado. De ahí que, sin darse una diferencia fundamental entre los planes de estudio de 1945 y éste de 1951, tal distancia se eliminaba, pasando el graduado a ejercer de una manera automática, las funciones de contador público juramentado.

Este periodo es reconocido por los invaluable aportes hechos en los diferentes gobiernos, a la formación comercial, que buscaron darle la altura a esta área del conocimiento, que a comienzos del siglo XX era considerada parte de las artes y los oficios con poca trascendencia dentro de la educación; con el tiempo esta postura fue cambiando, debido principalmente a la injerencia de la economía a través de las diferentes empresas quienes contrataban personal para que se encargaran de la parte contable de la mismas y ofrecieran para efectos legales, los reportes necesarios de la situación de la organización.

El periodo comprendido entre 1952 y 1962 se caracteriza básicamente porque en él se condensan conflictos básicos en torno a la significación de la práctica de la contaduría, a la concepción de la enseñanza contable y al modelo de reglamentación de la profesión. Se fundan en este periodo las primeras facultades privadas de contaduría y finalmente, se instaura un nuevo plan de la facultad nacional de contaduría que busca rescatar dentro del concepto de universidad el sentido de institución superior que aspira a comprender la totalidad de las ramas del conocimiento y que intenta hacer avanzar el saber.

Se promulga así el Decreto 0686 de 1952, que daba un paso decisivo para diferenciar un bachillerato comercial de una carrera comercial intermedia y de una enseñanza técnica – universitaria comercial, que toma el nombre de facultad de contaduría sin

que existiera un verdadero cambio de la estructura educacional implicada.

Las discrepancias entre estos tipos de educación se enmarcaron en el Decreto 2373 de 1956, que reglamenta la profesión y en esencia en relación a la habilitación profesional requerida para ejercer las funciones como revisor fiscal.

Por su parte, el Decreto 0099 de 1958 vino a solucionar momentáneamente la discusión, pues dispuso que el título de contador público juramentado, otorgado por las facultades de contaduría y ciencias económicas se entregaba únicamente a quienes cumplieran los requisitos del Decreto 686 de 1952, junto con la certificación de tres años de experiencia laboral en las áreas contables. Lo anterior habilitaba al contador para obtener la licencia ante la Junta Central de Contadores.

En el gobierno de Alberto Lleras Camargo se sanciona la Ley 145 de 1960 que genera el debate por la profesionalización de la contaduría, estableciendo en su reglamentación el significado del profesional contable. Esta norma permitió la institucionalización de la contaduría como cualquier profesión moderna. A partir de 1962 se comienzan a emitir una serie de Decretos que buscan establecer distinción entre las facultades de contaduría y los institutos de bachillerato técnicos, de la siguiente manera.

- Decreto 1609 de 1962, el cual confirma la denominación de facultad de contaduría a la ENC de Bogotá, otorgándole funciones de formar y perfeccionar el personal para el ejercicio de la actividad contable y específicamente para el desempeño de cargos directivos en las actividad financiera; además, hacía depender de ella al Instituto Técnico Superior de Comercio, cuya función era formar bachilleres técnicos comerciales.
- Decreto 2116 de 1962, estableció el plan de estudios de la facultad de contaduría en 4 años, ofreciéndole el verdadero carácter de educación superior.
- Decreto 2117 de 1962, determina los planes de estudio del bachillerato comercial.
- Decreto 1297 de 1964, precisa lo que se debía entender por educación superior "Universidad es la institución educativa de cultura superior, oficial o privada, autorizada por el Gobierno Nacional para otorgar licenciatura

ras, grados Profesionales y títulos académicos como los de magíster y doctor” (artículo 1).

Si bien tal definición tautológica no precisaba las condiciones o calidades que una institución que se consideraba Universidad debía cumplir, dicho decreto reconocía veinticuatro universidades en Colombia, y dentro de ellas las únicas dos que ofrecían el programa de contaduría eran la Universidad Jorge Tadeo Lozano y la Universidad de Antioquia. Además, el Decreto determinaba la posterior vinculación dentro de las universidades oficiales la Facultad Nacional de Contaduría y la Facultad de Contaduría Pública de Barranquilla.

Como una medida para ampliar las posibilidades de obtener el título de contador público en las facultades nacionales de contaduría ya autorizadas, se expide el Decreto 2941 de 1965, en el cual se incluye en las modalidades de grado la presentación y aceptación de un trabajo de tesis o alternativamente la aprobación de exámenes en las principales áreas del programa académico. En el gobierno de Turbay Ayala (1978-1982), los planes de estudio de la contaduría sufren algunas modificaciones; no obstante, puede decirse que no existía una tendencia u orientación clara hacia dónde se dirigían.

### Carreras intermedias

La necesidad de ofrecer oportunidades de educación práctica, técnica, directamente relacionada con la producción y el empleo, ha sido un aspecto primordial para el Estado, debido al escaso crecimiento de las oportunidades de educación universitaria en el país y al creciente número de egresados del nivel secundario, que desde la década de los años 60 se potencializó con la

creación de numerosas instituciones públicas y privadas de nivel post secundario y cuyos programas fueron denominados en 1968 “carreras cortas” entendidas como carreras intermedias, auxiliares, técnicas superiores, sub – profesionales y para – profesionales, refiriéndose a programas sistemáticos y formales, de nivel pos – secundario y con un periodo académico de hasta tres años (Gómez, 1999; Helg, 1989).

Las “carreras cortas” se ofrecían en diversos tipos de instituciones, como las universitarias, los politécnicos, los técnicos universitarios, los tecnológicos o escuelas de tecnologías, los colegios mayores de cultura femenina y los institutos superiores de educación (Gómez, 1990).

En la década de los 70’s el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES se dio a la tarea de diferenciar la formación de carácter tecnológico (entendida como técnicos superiores de alto nivel) y la formación práctica de carácter artesanal. Esta diferenciación no tenía como referente una categoría ocupacional intermedia, excluyendo a las numerosas carreras cortas, dando como resultado que estas instituciones diseñaran el concepto de formación intermedia profesional, como modalidad ubicada entre el técnico superior y el obrero calificado, surgiendo el concepto de técnico profesional intermedio, el cual no tuvo la claridad conceptual en contenidos, ni explicitó su carácter ocupacional – productivo, siendo la única diferencia entre una y otra, el tiempo de duración del proceso de formación (Gómez, 1990).

Un balance para 1980, antes de la expedición del Decreto 80, fue realizado por Cubides et al (1999), quien basó su investigación en documentos del ICFES y de diferentes Universidades dentro de las que se cuenta la Universidad Central y la Universidad Nacional de Colombia (Véase gráfica 1).

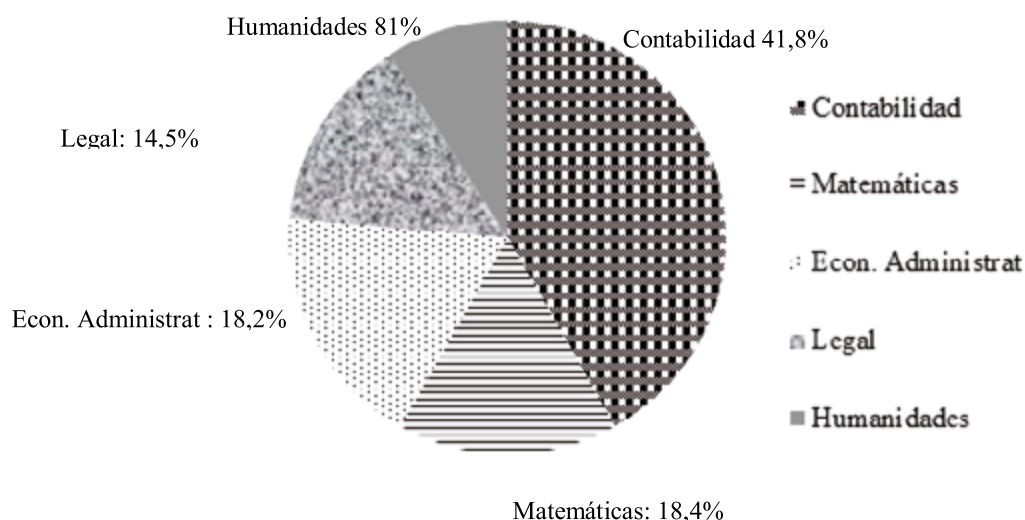


Figura 1. Participación de las diferentes áreas de Formación en la Carrera de Contaduría 1980.

\*Número promedio de materias por área

Fuente: Cubides, H; Maldonado, A; Machado, M; Visbal, F & Gracia, E (1999). Historia de la Contaduría Pública en Colombia Siglo XX. Elementos para su interpretación. Colombia: Fundación Universidad Central. p. 107.

Como resultado de la reglamentación de la Constitución de 1991 aparece la Ley de la Educación Superior - Ley 30 de 1992 – y con ella la formulación de los elementos y la determinación de los organismos constituyentes de un sistema encargado de fomentar y juzgar la calidad de los programas y de las instituciones de educación superior de Colombia. En cumplimiento de esta Ley, se crea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), se establece su composición y sus funciones. Se organiza además, el servicio público de la educación superior en el país, la mayoría de las instituciones se han definido como centros del conocimiento y del saber.

La formación técnica y tecnológica aparece institucionalizada en el país como nivel de educación superior con el Decreto 80 de 1980, modificado por la Ley 30 de 1992, que establecía la creación de instituciones de educación técnica y tecnológica, con el propósito de capacitar personas para el desempeño de ocupaciones y para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada.

Se deduce de la norma que la formación técnica o tecnológica era de carácter operativo e instrumental y de especialización en el respectivo campo de acción, evidenciando una ambigüedad conceptual, entendida que esta modalidad de educación se asimilaba a la universitaria, según lo dispuesto en el artículo 18 de dicha ley, que hablaba de programas de especialización.

Debido a la falta de claridad se presentó la dificultad en el campo legal, para la educación técnica profesional y tecnológica caracterizadas por ser una formación de segunda categoría con respecto a la universitaria, debido a su perfil operativo e instrumental y para oficios, es decir, de carácter terminal para el trabajo, lo cual significa que tales estudios no contaban con el reconocimiento de los siguientes niveles de la educación superior.

Se presenta entonces la desarticulación entre el sector productivo y la educación, pues el primero busca mano de obra calificada más barata y el segundo cómo ofrecer una enseñanza orientada a la utilización práctica del conocimiento adquirido; discrepancia que en sus resultados finalmente recae en el estudiante, a quien sólo le quedaba captar los conocimientos con la rapidez ofrecidos por esta clase de educación, para aplicarlos luego en lo laboral y en lo personal (Cáceres, 2007). Tal situación llevó a la modificación de la norma, con el único fin de ofrecerle a la formación técnica profesional y tecnológica el estatus de la cual era merecedora, pero que por años les fue desconocida.

## Conclusiones

Antes del Decreto 80 de 1980 existía una confusión y una ausencia de criterios claros para determinar si la formación técnica era una formación intermedia o profesional. Con la Ley 30 de 1992 la formación técnica profesional se clasifica dentro de la educación superior; sin embargo, seguía considerándose como una educación de bajo nivel, a la cual solamente accedían las personas de escasos recursos. Las instituciones de educación superior para la época que ofrecían programas de nivel técnico no cumplían con los mismos requisitos de calidad que las que ofrecían programas de nivel universitario (carreras profesionales).

En aras de aportar a la calidad en la formación técnica profesional el Ministerio de Educación estableció en el Decreto 1295 de 2010 las condiciones de calidad para ofrecer programas de nivel técnico profesional y tecnológico

El gobierno y el Ministerio de Educación Nacional han venido fortaleciendo la formación técnica profesional y tecnológica, en cuanto a la calidad académica y la oferta de programas desde las instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias y las universidades, actualmente los programas de nivel técnico profesional en el área contable están diseñados y estructurados por créditos académicos y en sus planes de estudio se pueden identificar el perfil profesional, el perfil ocupacional y el desarrollo de competencias que debe tener el egresado permitiéndole continuar con su cadena formativa hasta el nivel de posgrado.

Los planes de estudio de los programas de nivel técnico profesional en el área contable han avanzado en sus estructuras curriculares. Actualmente están diseñados bajo el sistema de créditos académicos, lo cual permite evidenciar una mayor flexibilidad e interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Bibliografía

- Ardila, Y (2008). Contabilidad Gubernamental. Programa de Administración Pública Territorial. Colombia: Escuela Superior de Administración Pública.
- Cáceres, L. (2007). Análisis del entorno de las pequeñas y medianas empresas (Pymes) colombianas y la aplicación de estándares internacionales de contabilidad: una posible contribución al mejoramiento de los sistemas de información contables en procura de incrementar su productividad. Recuperado el 12 de agosto de 2011 de [www.solucionesltda.com/documentos/doc\\_interes5.pdf](http://www.solucionesltda.com/documentos/doc_interes5.pdf).
- Cacua, A. (1997). Historia de la Educación en Colombia. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- Cubides, H; Maldona, A; Machado, M; Visbal F & Gracia, E. (1999). Historia de la Contaduría Pública en Colombia Siglo XX. Elementos para su interpretación.: Bogotá: Fundación Universidad Central.
- Gómez, R. (1999). Contabilidad e Historia. Fundamentos científicos y metodológicos. Recuperado el 1 de junio de 2012 de <http://www.eumed.net/coursecon/libreria/Contabilidad.pdf>
- Gómez, V. (1990). Hacia la diferenciación y la especialización en la Educación superior. Propuesta para el caso de Colombia. En: Educación Superior y Sociedad. Vol. 2. No.2. Recuperado el 4 de octubre de 2012 de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/120/90>
- Helg, A. (1989). La Educación en Colombia 1958 – 1980. Nueva Historia de Colombia, Vol. IV. Bogotá: Planeta
- Mattessich, R & Giuseppe, G. (2004). Historia de la Contabilidad. Historia de la hoja de cálculo. Revista Internacional Legis de Contabilidad & Auditoría, abril – junio. Colciencias. p. 62.
- Rojas, W (2002). La educación contable en Colombia 1960 – 2000: al servicio de la fraternidad económica moderna. Cuadernos de Administración 28. Diciembre de 2002. 17 – 47 Colombia: Universidad del Valle.

SEPTIEMBRE DE 2014

# Que tienen que decir las artes en la educación inclusiva

**César Augusto Cepeda**

[ceauceliza@gmail.com](mailto:ceauceliza@gmail.com)

Profesor de cátedra del programa de Licenciatura en Educación Infantil de las materias de Lúdica y Artes y Expresión de la Universidad Los Libertadores  
<http://cesarceparodriguez.jimdo.com/>

## Resumen

En la llamada educación tradicional, esto es, aquella que responde a un modelo instructivo, propio del siglo XIX, el saber del arte siempre ha sido marginado y excluido como una disciplina de segundo orden que no responde a las necesidades que esta educación pretende suplir en un marco profundamente ideologizado, politizado que responde a un modelo de efectividad y productividad en el ámbito social.

Pretendemos aquí revisar cuáles pueden ser los aportes de las artes no solo en el marco de los procesos educativos, sino en particular su lugar dentro de lo que se busca con la educación inclusiva. Nuestro punto de partida es que el lenguaje de la escuela inclusiva es el mismo lenguaje que desde mucho tiempo atrás han hablado las artes.

## Por una escuela y una sociedad de la diferencia.

El modelo educativo decimonónico se conforma desde dos perspectivas que lo definen. Por un lado, la visión positivista más radical del conocimiento y la influencia poderosa de la revolución industrial<sup>1</sup>. El primero implica la convicción de que hay una sola manera de conocer y que el objetivo de la educación consiste en permitir que los estudiantes alcancen este modelo. La segunda comprende que el objeto mismo de la educación es poderle ofrecer a la sociedad personas productivas y competitivas que respondan al modelo de producción industrial basado en la máquina y

la lógica fabril.

Desde esta perspectiva, la escuela empieza a funcionar a su vez desde esta misma lógica de la producción en serie, donde cada momento, cada edad, cada grado debe cumplir con unos parámetros preestablecidos. Se crean los tipos evaluativos exclusivamente basados en la efectividad, esto es, los test que permiten ver con objetiva claridad en qué momento se encuentra un estudiante determinado, respecto a los modelos a los que debe responder. Hay una convicción de homogenización, es decir que la función de la escuela es poner a toda la población en un mismo nivel con el objetivo de que el individuo sea productivo. En este modelo, quienes no responden a estas cualidades o no llegan a cumplir con los requisitos exigidos, son considerados como un problema social que debe ser tratado a veces indistintamente desde la perspectiva legal o médica-patológica, postura que justifica la exclusión. Este racero de selección atraviesa no solo las diferencias patológicas, sino las culturales, creencias, conceptos como raza o principios religiosos o diferencias de género. No es difícil encontrar muchas veces una mezcla de todas estas diferencias enredadas en argumentaciones falaces que pretenden explicar esa marginalización.

De una manera incluso perversa, la objetividad científica llega a demostrar la incapacidad intelectual de otras razas, de las mujeres y considera a la niñez como una suerte de mal necesario

<sup>1</sup> Como se verá más adelante, también produce una importante influencia en la ideología de una pedagogía instructiva, las ideas darwinianas aplicadas a las ciencias humanas. Sobre todo el principio de selección.

que será superado (bajo condiciones 'normales') por el proceso de educación. La educación adapta y está dispuesta para sacar de su estado de inferioridad a niños, seres de otras culturas o condiciones, que se consideran inferiores en la escala de la evolución de la especie. Incluso se comprueba que debe haber una predisposición para tener éxito en el proceso educativo. Ser masculino, de raza blanca y de cierta clase social asegura un paso positivo por ese proceso, pues esta condición se considera 'normal'.

En este modelo explicado muy rápidamente, la diferencia es considerada un problema, un obstáculo que nos aparta de lo que bajo cualquier concepto se considera normal. Lo normal es la regla y es lo que debe alcanzarse; si no es así debe ser marginado de la sociedad o en el mejor de los casos ese alguien está destinado a labores consideradas de bajo nivel o de trabajo físico duro. Los grandes logros de la humanidad, asociados a la creación intelectual, filosófica, al dominio económico o político, están destinados al modelo 'hombre blanco occidental'. Las mujeres, destinadas al hogar por su incapacidad, las otras culturas a la esclavitud o al vasallaje, la producción burda del campo o la fábrica y las discapacidades físicas o cognitivas excluidas como enfermedad, a la vergüenza del hogar o a los hospitales-cárceles<sup>2</sup>.

La evolución y los cambios de esta postura van a realizarse al mismo tiempo que las mismas estructuras socioculturales van cambiando y podríamos decir que este proceso se da en cuatro momentos claramente definidos, que por supuesto tienen su correlato en el desarrollo político, económico y cultural.

Este primer modelo que hemos descrito responde a una postura en el ámbito educativo y social: la Exclusión. Este principio busca sacar de todo proceso de socialización a quien es diferente, precisamente por no estar legitimado ese derecho. Desde fenómenos como la esclavitud, el asesinato (incluso el llamado asesinato humanitario donde se sacrifican neonatos con afecciones físicas o llamadas mentales para evitarles el sufrimiento), el encierro, la judicialización, la segregación y en general medios que impiden el acceso de alguien diferente a los bienes culturales de cada sociedad, por concepto de color de piel, cultura, creencia religiosa, idioma, tendencia sexual, incapacidad física o habilidades cognitivas especiales.

Un segundo momento es la Separación. Ahora no es eliminado de la sociedad de manera explícita quien es diferente. Se queda dentro del casco urbano pero no tiene derechos. Está ahí, pero encerrado, señalado. Está dentro de la ciudad pero en un gueto, en un lugar donde pueda ser fácilmente identificado. Hay escuelas especializadas donde el aula funciona como encierro. Lo que

se busca es proteger el afuera de quienes son diferentes.

Luego está el modelo de la Integración. Hay una suerte de aceptación a regañadientes basada en demandas políticas de gran peso como las reivindicaciones logradas por el movimiento feminista, que exige su inclusión en la sociedad. Esta acepta pero no mueve sus esquemas, luego la integración exige un proceso ingente de adaptación de quien es diferente, porque los modelos institucionales abren sus puertas pero exigen que quien entra siga el mismo camino de quien es considerado normal. Este proceso de integración produce un efecto bumerang, pues demuestra de manera perversa, que efectivamente quien es diferente no puede adaptarse al sistema y muchas veces se devuelven muchos al modelo de la separación por considerarlo más sano, ante el fracaso de la integración. El problema por supuesto es la lógica con que se maneja este modelo, pues en un acto demagógico, las escuelas y la misma sociedad abren sus puertas al marginado, pero su estructura discriminatoria sigue en pie y el encuentro resulta ser violento en la mayoría de las veces.

La reacción, por su puesto, exige cambios a niveles más profundos y de carácter global. Pongamos como línea de referencia a la Declaración de Salamanca (1994) hecha por la UNESCO como documento definitorio de lo que se llamará la educación inclusiva basada en las NEE (necesidades educativas especiales). Lo novedoso de este documento es el cambio de lógica en la visión educativa, la responsabilidad de los estados en políticas claras y las consecuencias a largo plazo que implican sus reflexiones.

En primer lugar exige algo que no se había pensado claramente hasta ahora. El hecho, para nosotros ahora obvio, que quien tiene que cambiar y adaptarse es la escuela y la sociedad, no al contrario. Entonces se piensa ya no qué es normal y qué es diferente sino que, parafraseando el documento, lo normal es que seamos diferentes. Por supuesto no es difícil ver la inmensa cantidad de implicaciones que tiene esta nueva forma de ver las cosas.

Definitivamente se está llamando a que la educación sea vuelta a pensar y que los mismos objetivos de ella sean replanteados. La UNESCO propone ir más allá y llegar a no pensar en una educación especial, sino en una EDUCACIÓN con mayúscula, esto es, el derecho que tenemos todos a tener acceso a los bienes culturales de la humanidad. No, a que seamos seleccionados para ver quiénes tenemos derecho y quiénes no.

### **Un cambio curricular, ideológico y de infraestructura**

Considerar la diferencia como una riqueza y no como un problema, nos pone el acento en la reflexión pedagógica del asunto,

<sup>2</sup> Podemos encontrar un análisis riguroso de estos procesos de control y marginalización en muchos de los trabajos de Foucault.



que debe y quiere separarse de la exclusiva visión psicológica, médica o legal de la diferencia. El centro es la escuela, que es el puente por el cual todos tenemos acceso a los bienes de nuestra cultura. Quien permite no solo insertarnos en una sociedad, sino que nos humaniza y nos permite los medios para que nuestras diferencias, sean de la índole que sean, le aporten al desarrollo. Pero hay que repensar el modelo de desarrollo precisamente, porque un modelo de la competencia individual no permite esta nueva concepción.

Consideramos que se deben realizar reflexiones en tres campos fundamentales en la escuela, para comprender la pertinencia de la inclusión.

Por un lado la reflexión curricular. Entonces debemos pensar sobre qué hacemos en la escuela, cómo lo hacemos y para qué los hacemos. Cuáles son los contenidos, las habilidades, los saberes que son pertinentes y que son relevantes en un modelo nuevo. La educación debe buscar el diálogo con sus estudiantes y con su sociedad: qué es lo que necesitamos, qué queremos como cultura, qué valoramos y qué nos conecta de manera propositiva con la universalidad de lo humano desde nuestro contexto propio. Debe desmontarse esa idea escuela – fábrica, que tiene una línea de producción donde no está prevista la particularidad del maestro, del alumno, ni del contexto en que se desarrolla el proceso educativo.

En segundo lugar la reflexión ideológica. Esto es, esa filosofía de vida que sustenta la presencia de la escuela en cada sociedad. Qué siente y piensa el maestro. Cuál es su función dentro de la construcción cultural. Para qué se enseñan determinadas cosas. Por qué y para qué envían las familias a sus hijo(a)s a la escuela. Los maestros le temen a la diferencia por que deben cambiar sus planes de trabajo, deben adaptarse a algo nuevo. Esto se alimenta de mitos como la profunda patologización de la diferencia y las tipificaciones negativas que se han alimentado en tantos siglos de marginalización y exclusión<sup>3</sup>.

Y por último ¿están nuestras escuelas estructuradas, es decir sus plantas físicas se disponen para recibir a quienes no son iguales, a quienes no se desplazan de la misma manera, no piensan igual o no ven el mundo desde el mismo lugar? Casi la pregunta no necesita irse hasta ejemplos como la disposición de rampas en las instituciones para una silla de ruedas: En principio, los edificios escolares en todos los niveles, están más bien pensados para la homogenización, para la uniformidad y ni siquiera están tenidas en cuenta las diferencias más pequeñas del carácter de los estudiantes.

## El arte le habla a la escuela

Como lo mencionamos al principio, la relación de las artes con la educación ha estado signada tradicionalmente por una idea de exclusión, en la medida en que se ha considerado que la educación debe encargarse fundamentalmente del desarrollo de la escritura, el conocimiento matemático y las ciencias duras y aplicadas, como fundamento de una formación válida. El desarrollo de otros aspectos del crecimiento humano es considerado irrelevante, o en el mejor de los casos, como espacios medios, donde los estudiantes descansan de la rigurosidad del saber.

Si bien la sicopedagogía ha mostrado importantes avances en el estudio de la importancia de la artes en la formación humana, fundamentalmente le debemos su desarrollo a dos vertientes de suma importancia, a los estudios del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, dirigidos por H. Gardner y a la institucionalización de la Investigación Basada en las Artes (ABR por sus siglas en inglés). De manera particular también le debemos mucho a las investigaciones de Elliot Eisner y Herbert Read.

El arte, si es entendido como la búsqueda de un lenguaje propio que nos permita entendernos y entender mejor el mundo y no solo, como el aprendizaje de técnicas y el copiado de modelos, resulta ser un lugar privilegiado para entender la diferencia y la individualidad, dentro de un contexto que lo define. Esto quiere decir, que el arte siempre ha buscado, de manera consiente, hacer surgir al individuo dentro de su propia historia.

La diferencia es el alimento del arte, pero para entender mejor cómo esta premisa se involucra en los procesos pedagógicos, veamos con mayor claridad de qué estamos hablando.

Podemos decir en principio que el arte aporta a la pedagogía desde tres miradas que se complementan. En primer lugar, el arte como didáctica: desde esta perspectiva, que es tal vez la más conocida por la educación, entendemos que el arte es un medio que nos acerca a otros conocimientos. No es ajeno a cualquiera de nosotros, saber que una información es más fácilmente asequible si la aprendemos por medio de una canción, de un dibujo o una representación teatral.

En este sentido queremos ir más lejos. El arte no solo facilita el conocimiento sino que lo hace más complejo y profundo. Esto quiere decir que el arte permite que quien está aprendiendo con la canción, es capaz de hacer otras asociaciones con otros conocimientos ya adquiridos. Lo que definimos como conocimiento significativo.

<sup>3</sup> Por ejemplo muchos maestros, ante la idea de la educación especial piensan que su labor dejaría de ser pedagógica y debería ser terapéutica, lo cual crea verdadero pánico al cambio, a la inclusión.

El segundo elemento, que es el que más nos interesa aquí, es el hecho de considerar el arte, ya no como un medio, sino como un fin en sí mismo, es decir como un saber al que debemos acceder. La escuela, de manera sistemática ha impedido que tengamos acceso a ese patrimonio de la humanidad que es el arte, impregnándolo de imaginarios como saberes inspirados que pertenecen a una élite o a unos pocos iniciados. Con esto estamos impidiendo a nuestros estudiantes que se puedan acercar a una parte del patrimonio cultural espiritual e intelectual de la humanidad.

Y en tercer lugar el arte es un medio de investigación en el ámbito pedagógico, pues pone sobre la mesa la discusión de qué aprendemos, para qué y de qué manera. Entonces la investigación en y desde las artes en pedagogía es ese otro aporte donde el arte invita a la pregunta y al descubrimiento de otros caminos en lo pedagógico.

### **Apreciación, creación y crítica.**

Pero volvamos al segundo punto mencionado en el apartado anterior. El arte como saber, como disciplina que debe ser abarcada dentro del currículo escolar no solo en los ámbitos básicos sino durante toda la formación profesional.

El arte es un lenguaje que nos habla de maneras diversas de vernos y de vernos en el mundo. Nos habla de lo que somos y precisamente, lo más importante es que expresa todo aquello que de ninguna otra manera se ha podido expresar. Esto hace que muchas veces el arte precisamente hable de lo más profundo del ser humano. Pero aprender estos lenguajes requiere de un cocimiento riguroso y disciplinado que como lo mencionamos, va más allá de la adquisición de una técnica o la imitación de modelos.

En primer lugar tenemos la apreciación, que nos invita a definir y develar las complejidades simbólicas, metafóricas o alegóricas de la obra de arte. Esto quiere decir más o menos, aprender a leer esos lenguajes. Ponderar su complejidad y valorar su importancia. Por otro lado está el proceso mismo de creación: dar las herramientas y los elementos que nos permitan expresar eso inexpresable, ahondar en el conocimiento de quiénes somos y poderlo expresar desde diversos lenguajes como el corporal, la música, el color, etc.

Y por último el sentido crítico o sentido de valoración de otras formas de expresión que son diferentes a la mía. Hay varias maneras de expresarse, hay varios lenguajes. Somos diversos y debemos aprender a valorar esto no solo en las producciones artísticas si no en la misma humanidad que nos define.

### **Creatividad y sensibilidad**

El arte nos hace más humanos, en virtud del desarrollo creativo y sensible. Sustentamos estos elementos que hemos mencionado arriba en virtud de que podemos ver el mundo y a nosotros mismos de muchas maneras.

Somos sensibles en la medida en que somos capaces de reconocer la diferencia. Cuando somos capaces de comprender lo que les pasa a otros y tenemos un lugar propio desde donde lo podemos ver. La imagen del otro es una imagen que se construye desde la indiferencia y el desprecio o desde la solidaridad y la compasión. El arte nos enseña a ver con ojos más abiertos, con mayor atención y nos permite valorar lo que no es como nosotros.

La creatividad en el arte lleva implícita su alma. Hacer las cosas de una manera diferente. Encontrar respuestas alternativas, allí donde aparentemente no hay respuesta. Construir otros caminos para recorrer. Definir alternativas.

### **La inclusión, las artes y la escuela.**

Para quienes hemos estado en los procesos de la formación en y desde las artes no es ajena la idea intrínseca a las artes, donde lo que permite un aprendizaje significativo es el hecho mismo de la diferencia. Hay diversas formas de aprender, hay distintos ritmos, hay muchos y variados lenguajes y maneras de expresar lo que sabemos. El arte ha sido tradicionalmente el espacio de la diferencia. Allí es donde han sido acogidos todos aquellos que no han encontrado expresión en los lenguajes tradicionales. Cuando la palabra falta, cuando las abstracciones matemáticas no lo resuelven todo, el arte permite otras maneras de expresar<sup>4</sup>. Y al mismo tiempo, el arte ha sido el lugar donde se han encontrado los estudiantes con la riqueza del ser humano, donde han encontrado otros sentidos al mundo que los rodea.

Ahora cuando la UNESCO propone la educación con mayúscula donde todos y todas tenemos derecho a tener acceso a los bienes culturales de la humanidad y tener procesos de inserción en nuestras sociedades dignas y humanas, las artes proponen su saber como camino y como fin, que permita hacer realidad este ideal.

El arte se convierte en la herramienta privilegiada por la cual cada uno puede acceder a los saberes desde su variedad cultural, física o cognitiva. Pero también es el medio por el cual aprendemos a entender y apreciar la diferencia. Es el arte, precisamente, la experiencia humana que se basa en la apreciación de la diferencia.

<sup>4</sup> Con este comentario no se quiere distanciar los saberes, por el contrario la experiencia pedagógica necesita de espacios dialógicos entre todos los saberes sin una división jerárquica.

Las artes también se convierten en el material que provee los lenguajes para quienes ven el mundo de una manera alternativa, quienes perciben de otra manera su realidad y necesitan por eso mismo de otras maneras para hablar de ese mundo, para comunicar lo que saben del mundo.

Las artes hablan desde otras lógicas. El trazo, el color, el cuerpo danzante y caricaturizado, los sonidos y las armonías, las imágenes en movimiento, enriquecen el material expresivo de nuestro espíritu cuando lo usamos y cuando podemos apreciarlo en las creaciones de otros y nos conmueve la cercanía de lo lejano, lo similar de lo diferente. Pero esta experiencia solo la podemos tener si hemos viajado al mundo de los otros y lo hemos incluido en nuestro imaginario, en nuestra vida.

## Bibliografía

AKOSCHKY, Judith., BRANDT, Ema (1998). Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

BORGENDORFF, Henk. ( 2005) El debate sobre la investigación en las artes. "Kunst als Onderzoek" (Arte como investigación). Amsterdam.

CEPEDA, César (2008). El teatro Una visión de mundo. Consideraciones sobre la experiencia teatral en el ámbito escolar. Bogotá: Editora R y L Diseño.

EISNER, Elliot (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.

HERNÁNDEZ, Fernando (2008). La investigación basada en las artes. Propuesta para repensar la investigación en la educación. *Educatio Siglo XXI*, n. 26, pp. 85-118

READ, Herbert (1985). Educación por el arte. Barcelona: Paidós.

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

# RESEÑA DE LIBROS

## TOMO 17

Colección  
PEDAGOGÍA  
IBERO  
AMERICANA



editorial **redipe** *Comparte tu saber, publica con redipe.*

### CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

José M. Touriñán López

Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado conocimiento y una determinada acción sean asociados. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerla, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los ritos que permitamos y justifiquen el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que seguir actuando desde el conocimiento a la acción, aunque no basta con conocer para actuar.

El objetivo de la Pedagogía es el conocimiento de la educación en cada ámbito, estableciendo una relación entre valor -elección -coligación -decisión -aportamiento -pensamiento -creación, de manera que se determinen mediante la acción educativa concreta: hábitos operativos, valores, proyectos, actitudes, intenciones y creencias, en cada persona. La Pedagogía, tomada como base al carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar, genera conocimiento de la educación y establece principios de asociación y de intervención pedagógica para el control de la acción en cada ámbito de educador concreto. La pedagogía es mesoaxiológica por definición, e la pedagogía lo comprende valor para área cultural como educador y enseñante como "ámbito de educación". En definitiva, educamos con el área cultural, porque la intervención en beneficio de educador y educadora una acción controlada y sistemática con la teoría pedagógica, que nos proporciona la visión crítica de nuestro trabajo y de nuestra acción.



editorial **redipe**  
www.redipeamerica.com/tema17pedagogia.com

### CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

José Manuel Touriñán López



José Manuel Touriñán López

Nació en 1961, Maestro de Enseñanza Primaria (1980), Licenciado (1974) y Doctor (1978) en Pedagogía por varias universidades en varios países. Colaborador de Universidad (1986); ha visitado universidades de Europa, América y China. Evaluador/auditor de programas universitarios, proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Autor de más de 250 artículos en forma de artículos de revistas de investigación y capítulos de libros especializados y 32 libros sobre desarrollo de sistemas educativos, intervención pedagógica y función pedagógica. Ha recibido premios académicos, nacionales e internacionales. Su trayectoria profesional ha sido reconocida y registrada en reportajes europeos y americanos. Es coordinador del grupo de investigación "Tercera Generación", integrado en la red de investigación científica REDCOS red de investigación en ciencias sociales, de la Universidad de Santiago de Compostela en la que imparte docencia de Teoría de la Educación, Política de la Educación y Teoría de la Función pedagógica.

ISSN 1137-6242 (impresa) / ISSN 2255-4577 (online) / ISBN 978-84-1610-000-0



editorial **redipe**

CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA José Manuel Touriñán López redipe

**¡Infórmate!**  
**Comparte tu saber,  
publica con redipe.**  
editorial@redipeamerica.com/redipepedagogia.com

## ÍNDICE GENERAL

Introducción General.....	13
<b>CAPÍTULO 1.</b> A LA BÚSQUEDA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN. DE LA ETIMOLOGÍA AL SIGNIFICADO.....	17
• Introducción.....	19
• Necesidad general del análisis conceptual de los términos del discurso pedagógico.....	21
• Acercamiento etimológico al término ‘educación’.....	29
• Antinomias pedagógicas como forma de ceguera paradigmática desde la contraposición del sentido etimológico.....	32
• Definiciones, saber y conceptos debatibles.....	44
• A la búsqueda de criterios de definición de educación.....	51
• Consideraciones finales: necesitamos saber dónde encontrar los criterios de definición real de educación.....	81
<b>CAPÍTULO 2.</b> LA RELACIÓN EDUCATIVA ES UN CONCEPTO CON SIGNIFICADO PROPIO VINCULADO AL CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN.....	93
• Introducción.....	95
• La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado.....	98
• Complejidad objetual y carácter de la educación: una exigencia insoslayable de concepto en la relación educativa.....	125
• Consideraciones finales: la relación educativa no es neutral; es una relación comprometida, responsable y compasiva.....	153

<b>CAPÍTULO 3.</b>	<b>LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES CUALIFICACIÓN DEL SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN, VINCULADA AL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>159</b>
	• Introducción.....	161
	• Ambigüedad semántica de 'educación intercultural'.....	165
	• La educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se nos plantea como reto.....	171
	• El sentido de la educación como vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a categorías que cualifican su significado .....	182
	• Consideraciones finales: el desarrollo cívico intercultural es territorial y planetario desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación.....	204
<b>CAPÍTULO 4.</b>	<b>CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS: CONFLUENCIA DE SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL EN LA ARQUITECTURA CURRICULAR .....</b>	<b>211</b>
	• Introducción.....	213
	• Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales.....	214
	• El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición .....	219
	• El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal.....	223
	• Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es la encrucijada de la arquitectura curricular en el sistema educativo.....	229
	• Consideraciones finales: para educar, hay que construir ámbitos de educación.....	249

<b>CAPÍTULO 5.</b>	LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS: UN ESCALÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA Y UNA ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL NECESARIA.....	253
	• Introducción: una nueva dimensión del desarrollo cívico .....	255
	• Hablar de convivencia ciudadana planetaria es comprometerse con la suma, no con la resta.....	260
	• Educación para el desarrollo de los pueblos: un derecho de cuarta generación y un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria .....	262
	• El desarrollo es ámbito de educación que implica educar con la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento.....	269
	• Consideraciones finales: la educación para el desarrollo es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación.....	291
<b>CAPÍTULO 6.</b>	LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA: IDENTIDAD, DIVERSIDAD, ESPECIFICIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD. LA BÚSQUEDA DE COMPETENCIAS ADECUADAS PARA EDUCAR .....	299
	• Introducción.....	301
	• El significado de la función pedagógica .....	303
	• Competencias para enseñar y competencias para educar, un nuevo reto de la pedagogía .....	323
	• Consideraciones finales: la función pedagógica exige generar principios de acción desde competencias adecuadas.....	356
<b>CAPÍTULO 7.</b>	DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN: A PROPÓSITO DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA.....	359
	• Introducción.....	362
	• La pedagogía mesoaxiológica genera conocimiento de la educación atendiendo a la actividad común interna de los educandos .....	364

•	La pedagogía mesoaxiológica construye ámbitos de educación con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada .....	374
•	El significado de la educación se vincula al conocimiento de la educación y caracteriza a la pedagogía como mesoaxiológica .....	391
•	Consideraciones finales: la mirada pedagógica siempre es disciplinar.....	400
<b>CAPÍTULO 8.</b>	<b>UNA APLICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA:</b>	
	<b>LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN.....</b>	<b>405</b>
•	Introducción. Una propuesta en el punto de partida: la educación artística es sustantivamente educación.....	407
•	Educación artística y la triple acepción de “disciplina”.....	417
•	La educación artística como conocimiento de la educación con mentalidad y mirada pedagógicas.....	419
•	La educación artística como ámbito general de educación .....	427
•	La educación artística como ámbito de educación general y vocacional-profesional .....	431
•	Determinación conceptual de las artes como ámbito de educación: educación “por” las artes, “para” un arte y “con” un arte.....	437
•	No todo vale como contenido en las finalidades de la educación artística .....	443
•	Consideraciones finales: el modelo dual de formación no resuelve bien la relación teoría-práctica en la educación artística .....	446
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>453</b>
	<b>RELACIÓN DE CUADROS.....</b>	<b>481</b>



## PRÓLOGO

Son muchas las contribuciones que desde este libro hace al mundo educativo el pedagogo español José Manuel Touriñán, con autoridad epistemológica y en el marco de una heurística tejida al tenor de reflexiones críticas, analíticas, fundadas. Desde aportes genéricos basados en atributos inéditos o propiedades conceptuales asumidas en su singularidad discursiva, tales como los constructos pedagogía mesoaxiológica, definición nominal y real de educación, rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal; hasta cavilaciones propositivas que constituyen valores diferenciales en el acervo educativo y pedagógico, como es el caso de aseveraciones del tipo: *la pedagogía es Pedagogía Mesoaxiológica*.

Para Redipe es un honor editar esta comunicación, sobre todo porque tenemos la convicción de que la misma enriquece profundamente el estado del arte educativo y de los saberes asociados a este, y que será punto de referencia insoslayable en cualquier acercamiento en materia reflexiva, indagativa y propositiva sobre la educación, primado para la construcción de mundos de vida.

La educación debe ser reivindicada como devenir de vida, como un proceso edificador, en consecuencia inalienable. Contar en el mundo global del conocimiento con libros como este, basamentados en pensamiento y experiencia, es un aliciente y un reto importante para seguir promoviendo generaciones didácticas, pedagógicas, epistemológicas y prácticas, o reflexiones crítico actuantes, que conciban la educación del lado de la vida más que del mercado. Producciones académicas de la altura que nos comparte el profesor Touriñán, críticas del uso y abuso conceptual en el orbe educativo y pedagógico, alientan actitudes igualmente críticas y actuantes en un mundo, como el de hoy, que advierte en la educación un tesoro para la productividad y la rentabilidad económicas, más que para la dignificación del ser humano.

*Julio César Arboleda*  
 Director Redipe  
 direccion@redipe.org



Carles Monereo es doctor en Psicología de la Educación y profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Coordina el equipo de investigación reconocido SINTE y es coordinador general del Doctorado en Psicología de la Educación de su Universidad.

Sus investigaciones se centran en la formación del profesorado, la enseñanza estratégica y el asesoramiento psicoeducativo.

Dr. Carles Monereo Font

# El docente como estrategia

De la enseñanza estratégica a la formación de una identidad profesional

editorial redipe

editorial redipe

El docente como estrategia

Dr. Carles Monereo Font

editorial redipe

# El docente como estrategia

El docente como estrategia constituye un libro de referencia capital para la labor docente y educativa. Está conformado por diez textos asociados a trabajos desarrollados por Monereo y su equipo investigador interinstitucional en el marco del paradigma del aprendizaje estratégico y sus diferentes derivaciones y vertientes de aplicación, tanto en ámbitos de educación formal como de educación no formal, y en virtud de los cuales se pone de presente de manera cada vez más compleja y completa "la forma en que actuamos los docentes en nuestro quehacer profesional".

La obra está estructurada en tres partes interdependientes: estrategias de enseñanza y aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación, las cuales tienen como denominador común a aquel sujeto que el autor percibe como agente, artífice, promotor, facilitador, mediador de la acción educativa: el docente, "profesional que toma decisiones conscientes en situaciones inciertas, un sensible lector de contextos que ajusta sus estrategias y sentimientos para que los alumnos aprendan, un especialista que utiliza las tecnologías en función de sus concepciones y metas educativas, un actor que sabe cuál es el papel más adecuado para llevarse a cada público en el bolsillo, un evaluador competente que recoge indicios, a partir de tareas auténticas, para regular su actuación docente y los comparte con sus alumnos para que regulen su actuación discente, en definitiva que actúa estratégicamente en todo momento".

editorial redipe

Comparte tu saber,  
publica con redipe.

¡Infórmate!

editorial@redipeoamercanadedepedagogia.com

Lo interesante de esta aportación radica en los dos mensajes que transmite. A nivel implícito, no deja de existir una reivindicación sobre la necesidad de mantener e impulsar la reflexión, investigación e innovación sobre la cultura de la evaluación. A nivel explícito, la revisión realizada nos ayuda a conocer fortalezas y debilidades de la práctica evaluativa en los estudios de pregrado, al mismo tiempo que nos ofrece algunas alternativas.

No sólo se proporcionan informaciones, más o menos organizadas, sino que se presentan profundas reflexiones y sólidas propuestas, respetando lo presentado, los requisitos de precisión, rigor y fundamentación propios de una aportación cuidada y cuidadosa. Sin duda, es el resultado del conocimiento, la dedicación y capacidad de análisis de sus autores y de los estudios que sobre la temática han desarrollado.

# DESDE UNA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS



# A UNA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Dr. Rodrigo Rivas García Mij, Pilar Jara Coste Mij, Mauricio López Quiroz

editorial redipe

Este es un libro que reivindica la evaluación como un proceso generativo más que informativo. Va más allá del examen de desempeños en función de provocar escenarios de fortalecimiento, tanto del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje del discente. Y es más generativo cuanto más surja de la introspección, proyectándose desde allí.

Se trata de una comunicación soportada en fundamentos teóricos de peso, que pone de presente algunos instrumentos y estrategias dirigidas a fortalecer el proceso evaluativo desde el examen de desempeños hasta el proceso remedial y propositivo.

En últimas, destaca las connotaciones ontológicas de la evaluación. Tal proceso está ligado a la idea de ascenso, de desarrollo, de crecimiento, tanto del individuo humano y de los procesos de la vida humana, incluidas las esferas social, económica, política, entre otras. En consecuencia, debe partir del mismo sujeto, en razón de su ascenso como persona.

Asunto éste que es materia de abordaje de la perspectiva comprensivo edificadora de la evaluación, el aprendizaje y la formación.



editorial redipe

www.editorialredipe.com

Comparte tu saber,  
publica con redipe.

¡Infórmate!

editorial@redipeoamercanadedepedagogia.com

DESDE UNA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS A UNA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Dr. Rodrigo Rivas García Mij, Pilar Jara Coste Mij, Mauricio López Quiroz

editorial redipe

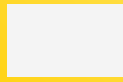


**Remberto De la Hoz Reyes.** Ingeniero Industrial de la Universidad del Atlántico con especialización y Maestría en Desarrollo Social de la Universidad del Norte. Especialista en Gerencia de Producción y Operaciones, Master en Ciencias Humanas y Sociales con énfasis en Ingeniería, Organización y Dirección de Instituciones Educativas de la Universidad de París XII - Val de Marne. Actualmente cursa el Doctorado en Estudios Políticos de la Universidad Externado de Colombia; es Vicerrector de Docencia y docente de la Universidad del Atlántico. Ha ejercido como directivo académico y profesor de pregrado y posgrado en instituciones de educación superior en el ámbito nacional y como directivo del Viceministerio de Educación Superior. Con publicaciones y ponencias en políticas de educación superior, educación en ingeniería y creatividad e innovación.  
[rembertodehaz@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:rembertodehaz@mail.uniatlantico.edu.co)  
[rhp2000@yahoo.com](http://rhp2000@yahoo.com)

Este libro resalta los apartes sustantivos de desarrollos investigativos en los cuales intervinieron los autores, algunos de cuyos productos o activos están constituidos por los aportes que ofrecen en la comprensión y transformación de los ambientes educativos a partir del fortalecimiento de los potenciales de la creatividad y la capacidad innovadora, en particular de los docentes, directivos y estudiantes. Un valor diferencial de esta producción radica en el rigor con que asumen estos dos procesos en el marco investigativo propositivo, desde la fundamentación teórica y el examen analítico y situado del contexto educativo, político, histórico, social y cultural, así mismo, por el hecho de constituir un aporte para la formación en ingeniería que ha de servir de referencia para el acto educativo en los diferentes programas y áreas del currículo universitario y de otros niveles de formación.

Invidir las aulas de clase de las energías heurísticas típicas del pensamiento creativo e innovador y a la luz de una ética para el desarrollo de una vida más digna permite refundar nuestras esperanzas en las bondades de la educación y la formación como acicate para un mundo mejor.

**Julio César Arbeláez**  
 Director Redipe  
 Red Iberoamericana de Pedagogía



editorial  
**redipe**  
[www.rediberoamericana.depedagogia.com](http://www.rediberoamericana.depedagogia.com)

AMBIENTES EDUCATIVOS DINAMIZADORES DE ENERGÍA CREATIVA INNOVADORA

Graciela Forero de López - Remberto De la Hoz Reyes



## Ambientes Educativos Dinamizadores de Energía Creativa e Innovadora

Graciela Forero de López - Remberto De la Hoz Reyes

Una Visión psicosocial y ecoformadora  
 de la educación en ingeniería



VICERECTORÍA DE INVESTIGACIÓN,  
 EXTENSIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL

VICERECTORÍA DE DOCENCIA

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO,  
 BARRANQUILLA 2013



**Graciela Forero de López.** Ingeniera Química de la Universidad Industrial de Santander, con Maestría en Desarrollo Social de la Universidad del Norte. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación - RUBECILA DUBIA. CADE Universidad del Atlántico. Docente titular en la Universidad del Atlántico, donde desempeñó los cargos de vicerrectora académica, decana de la facultad de ingeniería y directora del programa de ingeniería química. Es directora del grupo de investigación de educación y desarrollo institucional en ingeniería, con investigaciones, publicaciones, ponencias, conferencias y asesorías en los campos de creatividad e innovación, educación y formación universitaria.

[gforero@yahoo.com](mailto:gforero@yahoo.com)  
[gracielaforero@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:gracielaforero@mail.uniatlantico.edu.co)

## Evaluación del currículo del Programa de Medicina de la Universidad de Antioquia

Aproximación a un modelo de evaluación  
 Resultados de investigación



Grupo de investigación  
 EDUSALUD  
 Facultad de Medicina  
 Universidad de Antioquia  
 2013

## De cómo la Formación por Competencias desarrolla Pensamiento Crítico en la Educación Médica

El caso del pregrado de Medicina de la Universidad de Antioquia



**AUTORES**  
 Leonor A. Galindo Cárdenas  
 María Elena Arango Rave

**COLABORADORES**  
 Keily Pérez Martínez  
 Juan Camilo Martínez Molina



AUTORAS COMPILADORAS



**LAURA TERESA TUTA RAMÍREZ**  
laura@unipamplona.edu.co

Universidad de Pamplona  
Docente Investigadora Facultad de Ciencias  
Económicas y Empresariales,  
Licenciada en Comercio, Mg. Gerencia  
de Empresas- Mercados, participante  
distintivo en Ciencias Gerenciales (RIBRE),  
Área Administración, Área Cultura y  
Desarrollo Empresarial.



**AIVEVER KARINA SANTAFÉ ROJAS**  
karina13@hotmail.com

Universidad de Pamplona  
Docente Investigadora Facultad de Ciencias  
Económicas y Empresariales,  
Licenciada en Comercio, Administradora del  
Empresario  
Mg. Gerencia de Empresas- Mercados,  
participante distintivo en Ciencias  
Gerenciales (RIBRE), Área Administración,  
Área Cultura y Desarrollo Empresarial,  
Pamplona, Norte de Santander, Colombia.



**GERENCIA DE LA ORGANIZACIÓN**  
—Desde la Óptica de la Incertidumbre—

Compilación a cargo de las docentes investigadoras de la  
Universidad de Pamplona, Laura Teresa Tuta Ramírez y  
Aivever Karina Santafé Rojas

Constituye una herramienta valiosa que integra la  
interdisciplinabilidad y diversidad de enfoques complementarios de  
la acción gerencial; advierte el esfuerzo y dedicación para abordar  
el conocimiento científico y el claro ejercicio de la investigación.  
Aporta una felicitación y augurio de éxitos a las autoras por esta  
obra que enriquece los aportes al servicio de la academia y del  
contexto organizacional.



Redipe  
Red Iberoamericana de Pedagogía

**GERENCIA DE LA ORGANIZACIÓN**

Desde la Óptica de la Incertidumbre



- Gerencia de Mercadeo
- Gestión del Conocimiento
- Ética Gerencial
- Gerencia Talento
- Gerencia de Inversiones
- Gerencia Social
- Gestión de Calidad,
- Gerencia Ambiental



LAURA TERESA TUTA RAMÍREZ  
AIVEVER KARINA SANTAFÉ ROJAS

La gerencia social razona en  
términos de un desarrollo  
integral de la organización,  
buscando el compromiso de los  
miembros en el marco de  
prioridades compartidas.

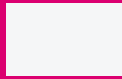
Se impone una revisión de los  
criterios de eficacia, eficiencia,  
equidad y sostenibilidad de las  
mismas. Igualmente, se aborda  
una de las temáticas de mayor  
impacto en la actualidad:  
la gestión del capital intelectual,  
como un paradigma de  
competitividad organizacional.

**¡Infórmate!**  
editoria@rediberoamericana.depedagogia.com

**Comparte tu saber,  
publica con redipe.**

Este libro pone de presente la manera como se operó la construcción de un  
modelo de desarrollo integral comunitario del barrio "Pie del Cerro" de Cartagena,  
así como la elaboración de una agenda para dicha comunidad. Asumir tal propó-  
sito a la luz del saber comunicativo y del proceso investigativo es una elección  
que permite advertir la fortaleza del dispositivo en referencia, y el papel que  
pueden cumplir las universidades en el fortalecimiento de procesos comunales,  
de modo que los pobladores puedan desarrollar un papel más reflexivo y actuante  
en el desarrollo de su localidad en coherencia con ideales de desarrollo humano  
y de la vida digna. Sobre todo porque se trata de Modelo de Atención Integral a la  
Comunidad apoyado en la Comunicación, la Participación y el Cambio Social,  
que ha de funcionar y de articularse con entidades propias de gestión barrial (la  
comunidad) que vayan más allá de las formalidades públicas (IAC) y de los  
intereses políticos y particulares, y que además, sirva de eje para trazar los  
lineamientos para la creación de una agenda de desarrollo barrial, según se  
expresa en los propósitos de la indagación.

Julio César Arboleda  
Director Red Iberoamericana de Pedagogía- Redipe  
direccion@redipe.org



Redipe

**ROSAS  
DEL  
CERRO**

Un ejercicio piloto de  
construcción de modelo y  
agenda de desarrollo barrial  
en Cartagena de Indias

Verónica Martínez Guzmán



Doctorado en Ciencias de la Educación  
Rudolfombia – CADE Universidad de  
Cartagena. Magister en Comunicación de  
la Universidad del Norte. Comunicadora  
Social de la Universidad Tecnológica de  
Bolívar. Docente del Programa de Comuni-  
cación Social de la Universidad de  
Cartagena. Docente del programa  
Comunicación Social, Tecnología en  
Realización de Audiovisuales y Multime-  
dia y Tecnología en Producción de Radio  
y Televisión de la Universidad Jorge  
Tadeo Lozano - Seccional Caribe.

Coordinadora de Semillero de Investi-  
gación Grupo Comunicación, Educación y  
Cultura Programa de Comunicación  
Social Universidad de Cartagena 2013-  
2014. Miembro REDIPE. Miembro del  
grupo de investigación "Comunicación,  
Educación y Cultura".

ROSAS DEL CERRO

VERÓNICA MARTÍNEZ GUZMÁN

redipe

**1 SIMPOSIO INTERNACIONAL**

**de EDUCACIÓN,  
PEDAGOGÍA e**

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Universidad Autónoma  
de Baja California UABC,  
Mexicali**

**5 - 6 - 7  
de NOVIEMBRE  
de 2014**

INVITAN:



# **1 SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

## **INVITAN**

*REDIPE- UABC, RIPAL, Red de redes académicas*

### **CONFERENCIA INAUGURAL**

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN

Pedagogo español

### **PROPÓSITOS**

- Generar un espacio que permita a la comunidad académica y científica internacional intercambiar ideas a partir de sus experiencias, reflexiones, conocimientos, innovaciones, metodologías, modelos, proyectos y programas a través de los cuales asumen las dinámicas y complejidades de la acción educativa.
- Valorar propuestas entorno a enfoques, proyectos, políticas, programas, tendencias, retos y desafíos de la investigación educativa y pedagógica.
- Elaborar recomendaciones y sugerencias que orienten y fortalezcan la implementación de las políticas públicas en educación por parte de las instituciones educativas.

### **DIRIGIDO A**

Pueden participar en este importante Simposio Internacional docentes, estudiantes, directivos, asesores, pedagogos, investigadores, funcionarios de gobiernos, interesados de los organismos e instituciones de educación formal y no formal.

### **CERTIFICAN**

UABC-REDIPE

### **CONFERENCISTAS CENTRALES**

José Manuel Touriñán (España)

Rodrigo Ruay Garcés (Chile)

Ricardo Dagnino Moreno (México)

Julio César Arboleda (Redipe- USC)

### **COMITÉ ACADÉMICO**

José Manuel Touriñán, pedagogo Universidad Santiago de Compostella, España; conferencista central del evento

Pedro Ortega Ruiz, Director Red Internacional de Pedagogía de la alteridad

Maria Ángela Hernández, investigadora Universidad de Murcia, España

Maria Emanuel Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

Prudencio Rodríguez Díaz, Investigador Universidad Autónoma de Baja California, México- Coordinador evento.

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Julio César Arboleda, Director Redipe- Profesor USC

## **MESAS/ EJES**

Descripción de los ejes temáticos y tópicos que se desarrollarán a lo largo del Simposio.

Problemas y tendencias de la formación docente

En esta temática se incluirán las investigaciones o trabajos relacionados con aspectos históricos, filosóficos, sociales, culturales, curriculares y profesionales de la formación docente. La formación del docente investigador, identidad docente, desafíos pedagógicos, sociales y tecnológicos, además de otras modalidades de formación.

**Sujetos de la educación;** diversidades En este eje temático se incluirán trabajos vinculados con poblaciones de diferentes niveles educativos y de diversos contextos: estudiantes de éxito, rezagados, sobresalientes, con necesidades educativas especiales; analizando los factores psicoeducativos que inciden en su desempeño académico. Incluye Pedagogía de la alteridad, pedagogía inclusiva, entre otras.

### **Proceso de enseñanza y aprendizaje**

Esta área incluirá trabajos vinculados con las diferentes disciplinas del saber validadas en el campo de la educación formal y no formal. Incluye estudios sobre la didáctica de las diferentes disciplinas, aportes interdisciplinarios al desarrollo de los procesos educativos, modificaciones, procesos curriculares institucionales y procesos de evaluación.

### **Uso de tecnologías en la educación**

Esta área temática incorpora trabajos sobre concepciones, diseños curriculares y evaluación en educación a distancia, experiencias pedagógicas, gestión e innovación en los entornos virtuales de aprendizaje, comunidades electrónicas, redes sociales y sus implicaciones en la educación, el uso de la ciencia y la tecnología en educación para contribuir con la elaboración de un conocimiento útil y socializado que permita el bienestar de la sociedad.

### **Administración y política educativa**

Trabajos vinculados al estudio de la capacidad del Estado para custodiar el cumplimiento de normas jurídicas y aplicación de correctivos en materia educativa, igualdad de oportunidades, equidad y cobertura del servicio educativo, financiamiento público o privado y gestión en materia educativa, educación para la democracia y ciudadanía, transparencia, calidad del servicio educativo, evaluación y acreditación en educación, internacionalización del sistema educativo, innovaciones institucionales, estudios sobre satisfacción, procesos de ingreso y egreso educativo, inserción de egresados en el mercado laboral.

### **Investigación e innovación educativa y pedagógica**

Experiencias de innovación (didáctica, curricular, evaluativa, educativa, pedagógica, entre otros ámbitos) y estudios vinculados con las perspectivas ontológicas, epistemológicas y teóricas de los procesos de investigación educativa y pedagógica, tendencias de la investigación, formación de investigadores, perfiles de los investigadores, difusión y divulgación de la investigación.

### **Desarrollo sustentable**

Trabajos educativos relacionados con la conservación del medio ambiente, la cultura de la gestión comunitaria, el análisis de los riesgos, la cultura como expresión social y educativa.

## **Educación y pedagogía**

Mesa temática en torno a reflexiones y experiencias sobre el acto de educar, epistemología de la educación y la pedagogía, modelos, programas, estrategia, métodos y enfoques pedagógicos, o investigaciones sobre educación, pedagogía, currículo, evaluación, didáctica, entre otros temas generales.

### **MODALIDADES Y FORMAS DE PARTICIPACIÓN**

**Modalidad 1: Presencial:** como asistente, ponente, homenajeado o relator (este último envía una relatoría post evento de mínimo 4 páginas en la cual reflexiona sobre algunas de las ponencias o conferencias del evento.

Resúmenes de ponencia: Título, autor(es), palabras clave, resumen, algunas referencias bibliográficas)

Ponencias: presentación de ponencias en mesas de trabajo.

En esta modalidad el comité organizador recibirá ponencias sobre los ejes de análisis anteriores. Las ponencias podrán ser:

- A) Resultado o avance de investigaciones
- B) Reflexiones, ensayos o aportaciones. Cada ponencia será turnada al Comité Científico para su evaluación y este seleccionará aquellas que considere pertinentes para su presentación, tomando como base el cumplimiento de las siguientes partes:

-Título de ponencia: escrita con letra Arial Black, 12.

-Autor o autores: (máximo 4 autores, los cuales deben realizar su respectiva inscripción como participantes presenciales y/o no presenciales, con derecho a certificación y publicación) y sus correos electrónicos, escritos al margen derecho.

-Eje de análisis al que se aporta

Resumen: En un máximo de 250 palabras

-Palabras clave: (5 palabras máximo) -Introducción: En este apartado se incluye el análisis de la problemática abordada en el estudio objeto de reflexión, indagación o investigación, o bien la problemática que dio origen a la aportación a la docencia o a la formación de profesionales de la educación.

-Sustentación: Incluye la sustentación teórica y metodológica de los resultados de la investigación; o bien, la sustentación teórica y metodológica de las aportaciones que se presentan.

-Resultados o aportaciones: este apartado se integra con los resultados parciales o finales de la investigación, o bien, por las aportaciones innovadoras presentadas.

-Bibliografía: en formato APA.

### **Modalidad 2: No presencial:**

- Videoponente (ponencia grabada, se envía link de la misma:) o ponente no presencial (quien por alguna razón no puede asistir). El videoponente, ponente u homenajeado que por alguna razón no puede asistir al evento, debe especificar su situación mediante carta adjunta, como condición para enviarle su certificado y/o credencial.

- Relator: Este participante envía una relatoría post evento de mínimo 4 páginas en la cual reflexiona sobre algunas de las ponencias o conferencias del evento (luego de recibir el link de Memorias).



### **Modalidad 3: - Presentación de libros y revistas de Educación, pedagogía e investigación educativa.**

En este rubro podrán presentarse libros y revistas que reporten resultados de investigación educativa editados con ISBN entre los años 2012 al 2014. O también que estén publicados o en prensa (con carta de editor). Estos también serán evaluados por el comité científico y seleccionados para su presentación durante el congreso.

Los participantes en esta modalidad deberán enviar una prueba electrónica o impresa, con atención al comité científico. Si es en físico, se envía a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC). Si es en forma electrónica a la dirección:calidad@rediberoamericanadepedagogia.com

Para presentar los libros y revistas cuyo dictamen haya sido favorable para su presentación, el comité científico nombrará un comentarista y un moderador. El tiempo previsto para cada presentación oscila entre 20 y 40 minutos.

Tiempo de exposición oral/visual: Máximo 25 minutos, lapso durante el cual se debe generar oportunidades de intercambio con el auditorio. Llevar presentación en power point, USB sin virus, incluyendo en la primera diapositiva la imagen del evento.

### **ENVÍO DE RESÚMENES O PONENCIAS**

Se reciben resúmenes o texto completo de ponencia hasta el 28 de octubre, en lo posible enviar mucho antes de esta fecha. Los trabajos (resúmenes o textos de ponencia, video ponencia o foro) serán incluidos en el libro de de Memorias del evento con IBSN, y de acuerdo con su fuerza se informará al autor sobre su aplicabilidad a la revista Redipe y a un tomo de la Colección Iberoamericana de Pedagogía con ISBN.

### **PROGRAMACIÓN**

#### **NOVIEMBRE 05 de 2014**

8: 00 am en adelante: INSCRIPCIONES

9:30- 11:00 am INAUGURACIÓN

Apertura: Rector, Decano Facultad de Ciencias Humanas y Julio César Arboleda (Redipe)

11:00 am- 1:00 PM Conferencia Inaugural: Concepto de educación y relación educativa: carácter, sentido, significado y orientación formativa temporal

Dr. José Manuel Touriñán, USC, España

RECESO

5:00 Lanzamiento libro "Concepto de Educación y Pedagogía Mesoaxiológica", de José Manuel Touriñán (Redipe, 2014) Firma de libros a interesados

5:45 PM Conferencia magistral: Ricardo Dagnino Moreno (México)

7:00 Pm Acto cultural y Coctel de Bienvenida

#### **NOVIEMBRE 06 DE 2014**

8:15- 9:30 AM Conferencia magistral: Metodología para abordar los diseños curriculares centrados en el aprendizaje del estudiante.

Dr. Rodrigo Ruay Garcés (UCM; Chile)

9.45 - 4:00 PM PONENCIAS (Mesas simultáneas)

4:00 Receso

4:30 7:30 Pm SEMINARIOS TALLER

Didácticas comprensivo edificadoras: el Operador conceptual y el Taller Integral

Julio César Arboleda (Redipe)- Rodrigo Ruay Garcés (UCM; Chile)

NOVIEMBRE 07 de 2014

8:30 AM – 9:15 Conferencia magistral: De la pedagogía de la alteridad a la pedagogía de la comprensión edificadora.

Dr. Julio César Arboleda (REDIPE- USC)

9:30- 11:30 AM PONENCIAS SIMULTÁNEAS

11:30- 12.30 PANEL

12:30- 1:00 ENTREGA DE CERTIFICADOS Y CIERRE

**TOUR** (Opciones: Playas de San Felipe ó Ensenada

Salida (07 de noviembre, 2:30 Pm) – Regreso (opcional): 08 de noviembre, 4:00 - 5:00 pm)

Se entregará información específica a los interesados

## **INVERSIÓN**

- EVENTO:

Cada Ponente, videoponente, homenajeados o acompañantes:

Hasta el 05 de noviembre: 250 dólares

Miembros UABC: \$120 Dólares: link exclusivo para miembros UABC:<http://www.rediberoamericanadepedagogia.com/eventos/15-mexico-uabc.html>

Ponencia adicional: 50% más.

Opciones:

## **INSCRIPCIONES**

- A CADA SEMINARIO (7 de noviembre) ( ): 50 dólares para participantes en el Simposio. Solo Seminario: 150 dólares. Incluye Certificado internacional del Seminario Taller escogido.

- TOUR (Solicitar información)

- MEMBRESÍA REDIPE: 26 Dólares (derecho a carné y certificado Personal). 180 dólares (grupos o instituciones).

## **Medio de pago:**

Por internet: dé click aquí: Tienda Virtual REDIPE

Consignación bancaria (solicitar información)

## FORMATO DE INSCRIPCIÓN

A través de este Formato se puede formalizar la inscripción a Redipe y/o a sus eventos, los docentes, directivos, instituciones, programas, unidades académicas, grupos, semilleros, asociaciones, fundaciones, ministerios de educación, entre otros agentes educativos de todos los países, niveles y áreas de formación que valoran los escenarios de apropiación, producción y divulgación del conocimiento que tiene Redipe, una de las redes académicas más dinámicas y prestigiosas.

Pueden solicitar el envío de carné, certificado o carta

que los acredite en la modalidad(es) que seleccione en el Formato.

NOMBRE COMPLETO (Persona, grupo, programa o institución):

IDENTIFICACIÓN (Cédula o NIT):

LOCALIDAD/PAÍS:

PERFIL (Estudiante, docente, directivo, otro):

DIRECCIÓN

CORREOS

TELÉFONOS

INSTITUCIÓN

ÁREAS O CAMPOS DESEMPEÑO O FORMACIÓN

INTERÉS/ MODALIDAD (coloque X en las opciones que le interese)

SER MIEMBRO DE REDIPE

SER PAR ACADÉMICO REDIPE (para esta opción enviar currículum resumido o in extenso)

CONVOCATORIA AL MÉRITO Educativo ( ), Pedagógico ( ), Ciudadano ( ) o Investigativo ( ), Docentes que educan ( ).

CURSO VIRTUAL DE DOCENCIA. Cien por ciento en línea, de acuerdo al tiempo del participante

DIPLOMADO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: Enfoques y modelos contemporáneos: aspectos teóricos, epistemológicos, didácticos, evaluativos y curriculares. Modalidad presencial.

SIMPOSIO UABC- REDIPÉ (México 5-7 de noviembre)

MODALIDAD: Ponente  Homenajeado  Asistente

(Si es ponente) Título ponencia: ( )

Videoponente/ No presencial

CURSO SEMINARIO TALLER

--SIMPOSIO INT EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y EMPRENDIMIENTO

USB- Cali, 15 y 16 de octubre

## **HOTELES CERCANOS**

Hotel Araiza Inn y su filial Hotel Calafia

Fabiola Sarmiento | Ejecutiva de Ventas

T: (686) 564 11 88 | C: (686) 946 70 98 | [fsarmiento@araizahoteles.com](mailto:fsarmiento@araizahoteles.com)

<http://www.cityexpress.com.mx>

Hotel City Express

Benito Juarez 134 CP.21100

Mexicali, B.C. tel.686 5641650

Hotel Lucerna

Benito Juarez 2151 CP.21280

Mexicali, B.C. tel.686 5660169 y 5664706

OTROS:

[http://www.seccionamarilla.com.mx/resultados/hoteles/baja-california/Mexicali/1?gclid=Cj0KEQjwur2eBRDtvMS0gluS-dYBEiQANBPMR-VHqL5eQw2tO184Ky\\_sK1JOxhv9OR7R34IALF9CiUkaAqxK8P8HAQ](http://www.seccionamarilla.com.mx/resultados/hoteles/baja-california/Mexicali/1?gclid=Cj0KEQjwur2eBRDtvMS0gluS-dYBEiQANBPMR-VHqL5eQw2tO184Ky_sK1JOxhv9OR7R34IALF9CiUkaAqxK8P8HAQ)

## **INFORMACIÓN Y RECEPCION**

[simposio@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:simposio@rediberoamericanadepedagogia.com), [paula@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:paula@rediberoamericanadepedagogia.com)

[pruderd@yahoo.com.mx](mailto:pruderd@yahoo.com.mx),

Tel: 57-3117223248

[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

Esta dirección de correo electrónico está protegida contra spambots. Usted necesita tener Javascript activado para poder verla.

(+57) 2 395 6868 - (+57

## **Conferencia Inaugural:**

CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y RELACIÓN EDUCATIVA: CARÁCTER, SENTIDO, SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL

Taller:

CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA: LA CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN



# CONVOCATORIA EXALTACIÓN AL MÉRITO 2014

Invitamos a los docentes, directivos de programas, unidades, asociaciones e instituciones, coordinadores de grupos, semilleros, pares académicos y agentes educativos interesados, a enviar su curriculum (breve o extenso) y/o carta con desempeños exitosos (en lo posible con evidencias), dirigida al Comité Académico Redipe, para examinar la posibilidad de otorgarles el pergamino de Exaltación al Mérito en alguno de los siguientes ámbitos o categorías:

## AGENTES EDUCATIVOS DE LOS PAÍSES IBERO- AMERICANOS

### Exaltación al Mérito Educativo

(Instituciones y unidades académicas con desempeños, aportes, distinciones o resultados significativos en su acción formativa).

### Exaltación al Mérito Pedagógico

(Docentes, directivos con desempeños, aportes, distinciones o resultados significativos en su acción formativa)

### Exaltación al Mérito Investigativo y a la Producción intelectual

(Grupos, centros, semilleros, docentes investigadores con desempeños, aportes, distinciones o resultados significativos en su acción formativa o en su praxis investigativa: proyectos y/o publicaciones de libros, artículos, ponencias)

### Exaltación al Mérito Ciudadano

(Asociaciones, organizaciones, unidades, programas, docentes, directivos y otros agentes educativos con desempeños, aportes, distinciones o resultados significativos en materia de convivencia y ciudadanía). Es posible que un mismo candidato aplique a otras categorías.

En la carta o mensaje deben relacionar un párrafo con las razones por las cuales la persona, institución, grupo o unidad académica investigativa amerita, se propone o es propuesta para la Exaltación.

La credencial o pergamino se entrega en el marco de los simposios de Redipe. En caso de no poder participar (personalmente o por delegación) en uno de estos, enviar carta de excusa que incluya dirección y datos de envío de la misma.

### **PLAZO:**

Inscripción permanente,  
desde enero hasta diciembre 05.

Señores  
Comité de Calidad Redipe  
[calidad@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:calidad@rediberoamericanadepedagogia.com)



Red de Académicos e instituciones que participan activamente en la construcción de mejores escenarios para la formación y la calidad de vida

## **FORMATO GENERAL DE INSCRIPCIONES REDIPE MEMBRESÍA ANUAL**

A través de este Formato se puede formalizar la inscripción a Redipe y/o a sus eventos, los docentes, directivos, instituciones, programas, unidades académicas, grupos, semilleros, asociaciones, fundaciones, ministerios de educación, entre otros agentes educativos de todos los países, niveles y áreas de formación que valoran los escenarios de apropiación, producción y divulgación del conocimiento que tiene Redipe, una de las redes académicas más dinámicas y prestigiosas.

Pueden solicitar el envío de carné, certificado o carta que los acredite en la modalidad(es) que seleccione en el Formato.

NOMBRE COMPLETO (Personal, individual)

IDENTIFICACIÓN (Cédula o NIT)

LOCALIDAD/PAÍS/

PERFIL (Estudiante, docente, directivo, otro)

DIRECCIÓN

CORREOS

TELÉFONOS

INSTITUCIÓN

ÁREAS O CAMPOS DESEMPEÑO O FORMACIÓN

### **INTERÉS/ MODALIDAD**

--- SER MIEMBRO DE REDIPE

--- SER PAR ACADÉMICO REDIPE (para esta opción enviar currículum resumido o in extenso)

--- CONVOCATORIA AL MÉRITO Educativo ( ), Pedagógico ( ), Ciudadano ( ) o Investigativo ( ).

--- CURSO VIRTUAL DE DOCENCIA. Cien por ciento en línea, de acuerdo al tiempo del participante

--- DIPLOMADO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: Enfoque constructivo edificador: aspectos teóricos,

epistemológicos, didácticos, evaluativos y curriculares. Modalidad presencial o virtual.

---SIMPOSIOS/ MODALIDAD: Forista\_\_ Ponente \_\_ Homenajeado\_\_ Asistente \_\_Videoponente\_\_

--- SIMPOSIO REDIPE VENEZUELA: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. Hacia una educación comprensivo edificadora

como complemento o alternativa al enfoque por competencias UPEL, Barquisimeto, 24-27 de marzo de 2014.

--- SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN REDIPE EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA (Abril 2 y 3 de 2014)

--- SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN, CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA,

7, 8, 9 DE MAYO DE 2014

## OBSERVACIONES

OTROS

## INVERSIÓN

INSCRIPCIÓN PERSONAL A REDIPE: 26 dólares (se envía certificación y carne de membresía por un año)

INSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL O GRUPAL A REDIPE: 180 dólares (certificación por un año)

## FORMAS DE PAGO :

1. Con tarjetas crédito o débito. Hacer clic en [Tienda Virtual REDIPE](#)
2. Western Union
3. Consignación  
(solicitar [info@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:info@rediberoamericanadepedagogia.com))

Los miembros a su vez participan activamente en los foros, simposios, publicaciones, entre otros escenarios de su interés que ofrece Redipe constantemente; comparten la información, materiales y comunicaciones que envía Redipe, y motivan y promueven entre sus contactos e instituciones disposiciones frente a este complejo, aportando en el fortalecimiento de la calidad formativa y de vida.

Enviar adjunto comprobante de pago escaneado. De ese modo le enviaremos carne y certificado digital.

[calidad@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:calidad@rediberoamericanadepedagogia.com)

LINK: [miembros.redipe.org](http://miembros.redipe.org)

[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

## BENEFICIOS INSCRIPCIÓN A REDIPE

A los miembros se les enviará permanentemente artículos, materiales e información pedagógica y educativa, teniendo la posibilidad de publicar artículos en la Revista Virtual, la Colección Iberoamericana de Pedagogía Y la Colección Iberoamericana de Educación, entre otras; así mismo, de recibir apoyo en inquietudes y necesidades pedagógicas. Como miembros formales (con certificado) tienen derecho a descuentos en productos REDIPE exhibidos en la Tienda Virtual REDIPE, incluidos seminarios, simposios, cursos, foros y otros eventos; a producciones bibliográficas de editorial REDIPE, y a descuento en la publicación de libros de uno o varios autores bajo el sello Editorial REDIPE, entre otros beneficios. Igualmente, a inscribirse como Pares Académicos Redipe y, de acuerdo a su idoneidad formativa, recibir Exaltación al Mérito, sea Pedagógico, Investigativo y/o Ciudadano. REDIPE Exalta y motiva en cada evento académico a aquellos agentes e instituciones educativas que publican, alcanzan metas y se destacan en su labor pedagógica y educativa.



## CURSO

# LA DOCENCIA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

*Una mirada desde la Pedagogía del Ciberespacio*

*Curso 100% en línea certificado por la Red Iberoamericana de Pedagogía*

[virtual.redipe.org](http://virtual.redipe.org)

## DIPLOMADO INTERNACIONAL

# Educación y Pedagogía Problémica, Crítica y por Proyectos de Vida







*Educadores por la calidad formativa y de vida*

## **RED DE PARES ACADÉMICOS**

### **REDPAR- REDIPE**

En razón de generar mayores oportunidades de intercambio y apoyo entre colegas e instituciones, Redipe está conformando la **Red de Pares Académicos (Redpar-Redipe)**, constituida por docentes, directivos, asesores, investigadores, entre otros agentes educativos de diferentes países, que se desempeñen como pares académicos o que tengan valores y disposiciones para hacerlo.

Los interesados deben diligenciar el Formato adjunto, señalando, de acuerdo con sus competencias, cuáles actividades están en capacidad y disposición para atender, proponiendo otras que no estén en el formato.

Quienes requieran carta de invitación, pueden solicitarla, relacionando el nombre de la institución (o del grupo o unidad académico administrativa) que representan, así como el nombre y correo de jefe inmediato si lo consideran necesario.

Atentamente

**JULIO CÉSAR ARBOLEDA**

Director General

**ANDRÉS HERMANN**

Comité científico

**FORMATO DE INSCRIPCIÓN A REDPAR**

## RED DE PARES ACADÉMICOS REDIPE

### ***Complejo de docentes e instituciones que aportan a la formación integral y a la calidad de vida***

Se envía Certificado y Carnet digital. Este formato es válido para quienes no hayan diligenciado el Formato de Inscripción a REDIPE

Pueden inscribirse como miembros de REDPAR profesores, directivos, asesores y otros agentes educativos de diferentes países, áreas y niveles de formación.

LINK: [paracademico.redipe.org](http://paracademico.redipe.org)

### **DATOS**

NOMBRE COMPLETO (Persona, grupo)

IDENTIFICACIÓN

LOCALIDAD/PAÍS/DIRECCIÓN

PERFIL (Docente, directivo, otro)

DIRECCIÓN

CORREOS

TELÉFONOS

INSTITUCIÓN, PROGRAMA, GRUPO O UNIDAD ACADÉMICO ADMINISTRATIVA

ÁREAS O CAMPOS DE DESEMPEÑO

INTERESES COMO MIEMBRO REDIPE Y REDPAR

SUGERENCIAS

OTROS

### **PARTICIPACIONES** (Coloque una X donde lo considere)

Puedo intervenir como par académico, de acuerdo con mi área o campo de desempeño, en los siguientes escenarios:

- A. Evaluación y/o Fortalecimiento de Programas Académicos ( ). Formule observaciones o precisiones, si es necesario.
- B. Valoración de artículos y libros ( ). Apoyo en la redacción de textos ( ). Formule observaciones o precisiones, si es necesario.
- C. Proyectos pedagógicos ( ), de estudio e investigación ( ). Modelos ( ) y enfoques ( ) pedagógicos ( ), didácticos ( ), curriculares ( ), otros ( ). Formule observaciones o

- A. precisiones, si es necesario.
- B. Ponente ( ), conferencista ( ), tallerista ( ) en eventos académicos (simposios, congresos, seminarios, cursos). Formule observaciones o precisiones si es necesario.
- C. Coordinador ( ), co investigador ( ), otro ( ) en ámbitos relacionados con el punto C. Formule observaciones o precisiones si es necesario.
- D. Miembro de Comité Organizador de simposio, seminarios y otros eventos académicos ( )
- E. Otras actividades de REDPAR (si desea, proponga algunos otros escenarios en los que puedan participar los pares académicos. Formule observaciones o precisiones si es necesario.
- F. Otras funciones o actividades que puedo desarrollar como par académico son las siguientes (relacionarlas, si es del caso): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **BENEFICIOS**

Los miembros de REDPAR recibirán:

- Certificado de membresía por un año.
- Información y/ o invitación sobre actividades de REDPAR (publicaciones, investigaciones, materiales, encuentro anual y eventos)
- Invitación a participar como Par en algunos procesos y escenarios puntuales, a la luz de sus intereses, posibilidades y disposiciones.
- Constancia por cada una de las participaciones
- Exaltación al mérito educativo y pedagógico, investigativo o ciudadano, según el caso, en el Encuentro Anual y/ o en alguno de los simposios o eventos académicos de Redipe.
- Remuneración cuando haya lugar a esta (sobre todo en procesos con organizaciones, ministerios, secretarías o instituciones de educación que impliquen contrato de carácter económico)
- Publicación en alguno de los espacios virtuales o en Cd ROM
- Descuentos en productos exhibidos en la Tienda Virtual, incluidos eventos académicos y publicaciones.

## **ENVÍO DE CARNE Y CERTIFICADO**

Para obtener el Certificado REDPAR se requiere:

Diligenciar el formato REDPAR; realizar una primera actividad (participar en una de las acciones de intervención señaladas arriba); hacerse miembro de Redipe (diligenciar el Formato de membresía a Redipe, que incluye carne y certificado digital REDIPE).

**Valor de inscripción a REDIPE por 1 año:** US20 dólares ó (\$38.000).

**Opciones de pago:**

Por internet: dé clic aquí: [Tienda Virtual REDIPE](#)

Consignación :

Consignación Banco Davivienda **015570049666**. Cuenta de Ahorros a nombre de

RED DE PEDAGOGÍA SAS

Enviar adjunto comprobante de pago escaneado. De ese modo le enviaremos carné y certificado digital REDIPE.

calidad@rediberoamericanadepedagogia.com  
www.redipe.org nombre de RED DE PEDAGOGIA SAS

**Enviar adjunto comprobante de pago escaneado.** De ese modo le enviaremos carne y certificado digital REDIPE.

[calidad@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:calidad@rediberoamericanadepedagogia.com)

[www.redipe.org](http://www.redipe.org)