

Cuestiones

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Artes



unab

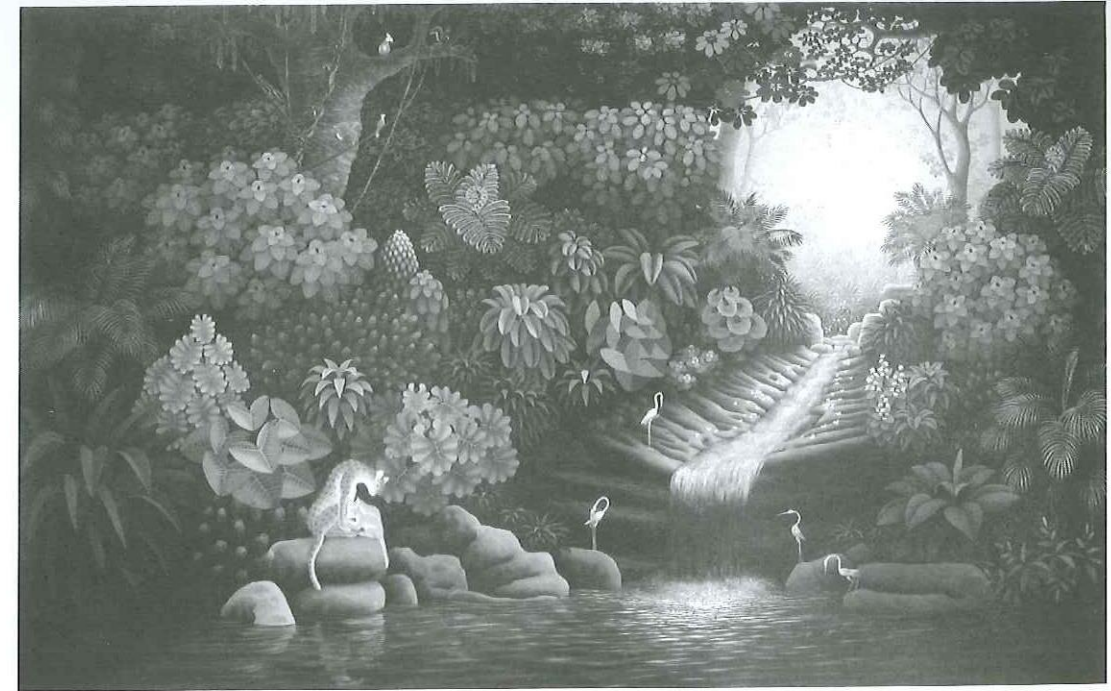
2007

www.publicmpdc.com



unab

Año 4. Número 8 Bucaramanga, Colombia 2007



Cuestiones

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Artes



CUESTIONES

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Artes
ISSN 0121-0947
Tarifa Postal Reducida
Año 4 N° 8 Bucaramanga

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

ALBERTO MONTOYA PUYANA
Rector
EULALIA GARCÍA BELTRÁN
Vicerrectora Académica
GILBERTO RAMÍREZ VALBUENA
Vicerrector Administrativo

DIRECTOR
Julio Eduardo Benavides Campos
EDITOR
Guillermo León Aguilar Roldán

CONSEJO EDITORIAL
Amparo Galvis de Orduz
Julio Eduardo Benavides Campos
Roberto Sancho Larrañaga
Araulfo Enrique Mendoza M.
Rafael Angel Suescún Mariño
Hugo Noel Santander Ferreira

Fotografías de las obras:
Saúl Meza Arenas

EDICIÓN Y PRODUCCIÓN
Producciones UNAB

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Ideas Comunicación

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no vinculan a la institución sino que son de exclusiva responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión, consagrados en el artículo 3° del Estatuto General de la Corporación Autónoma de Bucaramanga. El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se mencione su procedencia y el Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Artes de la UNAB reciba un ejemplar de su publicación.

CUESTIONES UNAB
Calle 48 N° 39-234 Teléfonos (7) 6436111 y 6436162 Ext. 274-270-357
Fax (7) 6433958
Bucaramanga, Colombia

e-mail: cuestiones@unab.edu.co

Contenidos

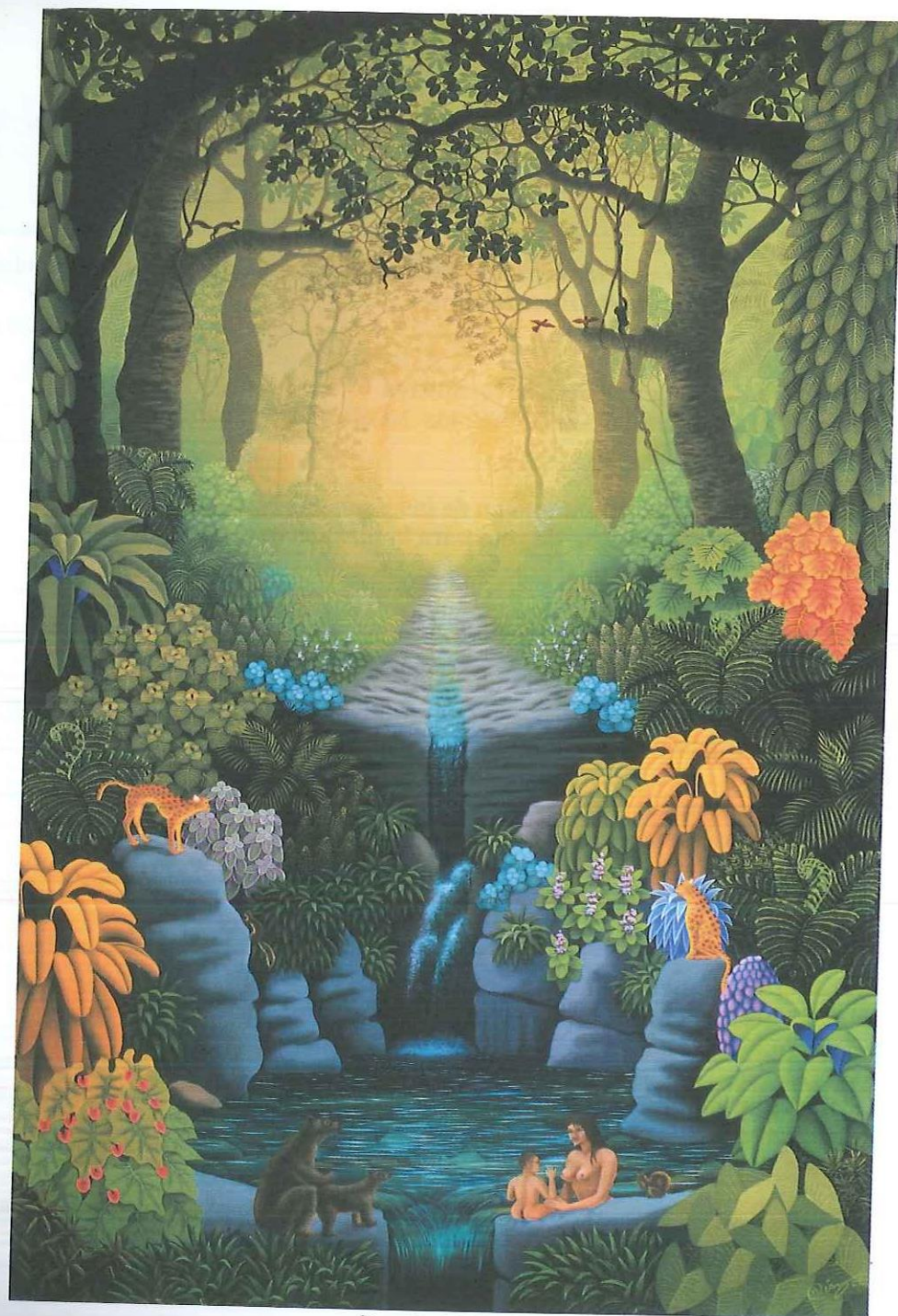


● Presentación	5
● Los Núcleos Integradores: Espacios de organización curricular en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga Alba Rosa Arocha Hernández	7
● La interpretación de una experiencia formativa de la Facultad de Educación de la UNAB: los Núcleos Integradores Claudia Patricia Salazar Blanco	15
● Experiencia significativa de investigación de las Escuelas Normales Superiores La imagen de la primera infancia, un reto para la formación de docentes Victor Rosa Machuca Rangel	25
● Desarrollo de la inteligencia y creatividad Manuel José Acebedo Afanador	31
● “Cuando me aburras, morirás”: ¿cómo aprender historia sin estudiarla? Luís Rubén Pérez Pinzón	45
● El sentido de las prácticas y la relación Maestro-Aprendiz en el presente José Daniel Cabrera Cruz . Miguel Francisco Crespo Alvarado	59
● El papel de la pedagogía y la construcción del sujeto social Constanza Arias Ortiz	75
● Subjetividades críticas, ciudadanías activas Reflexiones sobre educación cívica para universitarios Paloma Bahamón Serrano	79
● ¿Cómo están representados los indígenas y su cultura en los libros escolares suecos en comparación con sus equivalentes colombianos? Robert Aman	85
● Estado, clientelismo y sociedad: Una mirada desde la función política de la Educación Araulfo Enrique Mendoza M.	97
● Presentación de la obra de Manolo Díaz	110

15 MAY 2008



HEMEROTECA



Óleo. Manolo Díaz

Presentación

Esta edición de la revista Cuestiones tiene como eje central el tema educativo. En este contexto, el desarrollo de los artículos aborda distintas aproximaciones. Una primera se centra en dar cuenta de los resultados de acciones de investigación sobre el aula y en el aula. Así, la profesora Alba Rosa Arocha se enfoca en el estudio del significado que los docentes, estudiantes y administrativos le atribuyen a la implementación de los Núcleos Integradores de primer y segundo semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, cuyos resultados aportan elementos para la formación de formadores en la Educación Superior. Claudia Patricia Salazar, presenta la conceptualización del núcleo integrador y su proceso general en la Facultad de Educación, subrayando la dinámica y los elementos que hacen posible su operacionalización, recogiendo lo desarrollado con las estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Pre-escolar, para plantear un balance sobre los logros y las dificultades de esta propuesta. Víctor Rosa Machuca narra su experiencia en el nivel pre-escolar, encaminada a la sensibilización y desarrollo del espíritu científico de los niños(as) con el objetivo de demostrar que en cada idea que ellos elaboran se esconde una idea científica.

Una segunda dimensión de lo educativo se aboca a debatir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. Manuel José Acebedo le apunta a la construcción de saberes complejos a partir del reconocimiento de las múltiples inteligencias, para que el saber docente sea la base de búsqueda de otros saberes de confrontación, de complemento, de alternativa o de experimentación, enriqueciendo la relación profesor-saber-alumno-realidad. La pregunta de otro de los autores de este número, Luis Rubén Pérez, es por cómo superar el cansancio generacional por el conocimiento de una historia de contenidos para propiciar nuevas dinámicas de aprendizaje interpretativo, en las cuales los estudiantes sean los constructores activos y competentes del saber histórico.

Los profesores José Daniel Cabrera Cruz Y Miguel Francisco Crespo Alvarado sustentan la tesis que la

relación maestro-aprendiz y las prácticas han sufrido grandes alteraciones a lo largo de la historia de Occidente; para ello analizan las alteraciones ocurridas en la relación maestro-aprendiz, discutiendo las implicaciones de lo anterior en la cultura occidental e intentando responder la pregunta sobre qué hacer.

En otro acápite, las profesoras Constanza Arias y Paloma Bahamón están inmersas en la temática de la subjetividad y la construcción del sujeto social. Arias, desde la pedagogía de Paulo Freire, destaca la potencialidad del diálogo de saberes, la concientización y el afecto, concluyendo que esta posición de la Pedagogía Crítica permite fortalecer los lazos entre la dimensión subjetiva y racional del ser, para formar seres humanos más reflexivos, analíticos y comprometidos con lo que emprenden como sujetos sociales. Por su parte, Bahamón señala las dificultades para la construcción de subjetividad en los jóvenes colombianos, desde un sentido hegeliano, los posibles causantes de la situación y sus implicaciones en la actitud hacia el conocimiento y la política, y termina formulando opciones para educar en ciudadanía desde la conexión de la subjetividad con el entorno.

El profesor sueco, Robert Aman, explica desde un estudio comparativo entre los libros de textos para enseñar historia, en Suecia y Colombia, cómo el punto de vista eurocéntrico se constituye en la visión hegemónica para describir a los indígenas y su cultura.

Finalmente, Adaulfo Enrique Mendoza, muestra la incidencia del clientelismo en la forja de la legitimidad del Estado, tomando como ámbito de su análisis histórico, el caso de la región de Santander en el nombramiento de maestros que generalmente empeñaban su lealtad a los líderes políticos y no al propio Estado.

La obra pictórica del maestro santandereano Manolo Díaz fue la seleccionada para esta edición de Cuestiones. Una muestra de algunos de los cuadros del artista charaleño, reflejan la "solidaridad que conquista la naturaleza, al refrescar su color y resaltar artísticamente la vida cotidiana".

Integrated Units

Curricular organizational spaces in first and second semesters of preschool licentiate of education Faculty of Autónoma University of Bucaramanga

Abstract

This qualitative research is an ethnography one that refers to the study of the meaning attributed by teachers, students and administrators to the implementation of integrated units in first and second semesters of preschool licentiate of education of Autónoma University of Bucaramanga. They identify and contrast the diverse visions and particular ways actors involved in the process are linked up. Likewise, this research broach the reconnaissance of problems and dilemmas, achievements and advances that have arise because of its improvement.

The approach to the object of study was done starting with the description or analytical rebuilt of scenes and groups that recreate shared beliefs, practices, implement, popular knowledge and groups behavior for any person who is interested in this topic. The process of analysis was carried out taking thematic axes as a base; from there information collected was precategorized after being reading to shape the protocolary materials, then categories and general interpretive action were located. The theoretical triangle was supported by the interpretation of the relationship between formal theory, core categories and researcher view, all of them permitted sense construction from the integral vision of the categories and the situation posed.

In the educational research context this work contributed with interesting results for people who study curricular innovations developed in higher education environment due to diverse understandings, senses and appropriations introduced to each person involved with the subject of this research.

Key words: Curricular integration, integrated units, educational project, formation, education, autonomy, learning, teaching, curriculum, competence, learning evaluation.

Resumen

Se trata de una investigación cualitativa de orden etnográfico referida al estudio del significado que los docentes, estudiantes y administrativos atribuyen a la implementación de los Núcleos Integradores de primer y segundo semestres de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, identificando y contrastando las diversas visiones y modos particulares de vinculación de los actores involucrados en el proceso. De igual manera, aborda el reconocimiento de los dilemas y problemas, los logros y avances que han surgido de su puesta en escena.

El acercamiento al objeto de estudio se realizó a partir de la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos que recrean para el interesado en el tema, las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. El análisis se llevó a cabo tomando como referentes los ejes temáticos, desde los cuales se precategorizó la información después de su lectura y relectura, dando lugar al material protocolar; a partir de éste se ubicaron las categorías y la acción interpretativa general. La interpretación se apoyó en la triangulación teórica, donde se relacionaron la teoría formal, las categorías núcleo y la visión del investigador; todo ello permitió la construcción de sentido desde la visión integral de las categorías y la situación planteada.

En el contexto de la investigación educativa, el trabajo aportó resultados interesantes para los estudiosos en el tema de las innovaciones curriculares desarrolladas en el contexto de la educación superior en la medida en que presenta diversas comprensiones, sentidos y apropiaciones que tienen los involucrados en el tema investigado.

Palabras clave: Integración curricular, núcleos integradores, proyecto educativo, formación, educación, autonomía, aprendizaje, enseñanza, currículo, competencias, evaluación del aprendizaje.

Alba Rosa Arocha Hernández: Candidata a Maestría en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Master en Tecnología de la Educación, Universidad de Salamanca, España. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Los Núcleos Integradores: Espacios de organización curricular en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga

Alba Rosa Arocha Hernández

Introducción

El reto de develar el sentido que para una comunidad académica tiene el poner en escena una propuesta alternativa de formación en el contexto universitario, fue el punto de partida para la realización del presente trabajo investigativo. Éste, fue el resultado de la investigación desarrollada dentro de la línea de Innovaciones Educativas, de la Maestría en Pedagogía, de la Universidad Industrial de Santander, programa que ofrece la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas.

El objeto del estudio fue la indagación acerca de la alternativa innovadora de integración curricular denominada: NÚCLEOS INTEGRADORES desarrollada en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Autónoma Bucaramanga, específicamente en primero y segundo semestres.

El contexto educativo actual, ya sea de orden nacional o internacional demanda de las instituciones comprometidas con una educación de calidad, una respuesta a la urgente necesidad de

implementar profundas reformas en el sector, que afecten desde la organización global del sistema, hasta las pedagogías que se aplican en la cotidianidad y benefician directamente a la comunidad estudiantil.

Las orientaciones de las entidades encargadas de legislar en el tema educativo de orden nacional, explicitan los lineamientos que indican el horizonte al cual debe apuntar cada propuesta de formación, en nuestro caso el de la Educación Superior.

Lo expuesto en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)¹, Ley 30 de Educación Superior, Decreto 272 de 1998, que en su momento reglamentó lo relacionado con los programas de formación de maestros, enfatiza en los cambios de tipo institucional y normativo, y documentos como: Misión, Ciencia y Desarrollo², la Agenda Educación siglo XXI, el decreto 2566 de 1998 sobre estándares de calidad, sugieren transformaciones en el orden indicativo que promueven la creación de una conciencia de largo plazo en la comunidad educativa. En todas estas propuestas subyace un propósito claro: el mejoramiento significativo de la calidad de la educación.

1 Colección documento de la Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo. Imprenta Nacional, Santafé de Bogotá 1995.
2 Documento de la Misión, Ciencia y Desarrollo, Santafé de Bogotá 1995.

La Universidad Autónoma de Bucaramanga, inserta en este contexto no ha sido ajena a los cambios expuestos y ha gestado su PEI³ citado por Salazar, B. C. (pág., 1)⁴ que dirige su acción hacia la transformación de muchas de las viejas estructuras y rutinas que han caracterizado tradicionalmente a la Educación Superior, entre ellas, las prácticas asignaturistas por experiencias de integración de conocimiento; por ello la propuesta de trabajo alrededor de Núcleos Integradores.

Los Núcleos Integradores se inscriben como un elemento fundamental del currículo derivado del PEI-UNAB mediante la articulación de elementos teóricos, investigación, práctica, producción académica y trabajo en equipos docentes y de estudiantes.

En el marco del PEI-UNAB, los Núcleos Integradores tienen como propósito la promoción de espacios para la formación, como una cuestión que va más allá de la institución educativa, y que posiblemente en la actualidad, con motivo del desarrollo de las ciencias cognitivas, esté tomando un nuevo sentido al centrarse en la forma de relacionar los diferentes saberes, en lugar de preocuparse por cómo llevar a cabo su acumulación. El problema se instala en la búsqueda de cómo armonizar las prácticas educativas para articular el aprendizaje individual con el trabajo colaborativo, los contenidos de las diversas disciplinas, teniendo como horizonte la interdisciplinariedad, la integración entre investigación y práctica con sentido formativo.

1. La búsqueda

La indagación sobre la implementación de una propuesta de integración curricular exige un estudio de sus componentes y sus relaciones. Todos

3 Definido como un movimiento que lanza hacia adelante, una dinámica que se orienta hacia un determinado horizonte de sentido. ... Es un sueño, una apertura a mundos posibles; un apostarle a lo que no existe, pero cuya existencia se ve factible. Se define por una característica educativa, apunta a la formación porque sus acciones educativas pretenden estar enmarcadas a favorecer que cada uno de sus actores despliegue su esencia. Al tener como horizonte el despliegue de la esencia, se está afirmando que los humanos poseemos una esencia plegada que está presente pero sólo potencialmente y que la educación hace posible actualizarla, desarrollarla, por ello lo que la caracteriza es su ordenamiento para propiciar espacios formativos.

4 Salazar, B. C. "la interpretación de una experiencia formativa de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga: los núcleos integradores. II Encuentro de Investigación. UNAB. Diciembre de 2004.

reconocemos que en la mayoría de las instituciones universitarias la existencia de un marcado énfasis en lo profesionalizante constituye la propuesta educativa sin dar respuesta a las necesidades laborales inmediatas del medio y sin reconocer en la debida medida a la persona como eje de la formación. Esta situación hace de la educación un proceso transmisionista, y del aprendizaje, un proceso mecanicista; los contenidos se convierten en el centro de la enseñanza, el estudiante en un receptor del conocimiento y el profesor en el ejecutor de las políticas institucionales.

Pocas son las instituciones que en la Educación Superior, han asumido la posibilidad de estructurar currículos de acuerdo con las nuevas demandas y tendencias educativas, que propicien verdaderos cambios en la concepción y formación del estudiante. Se cuenta con propuestas curriculares carentes de pertinencia social y pertinencia académica, caracterizadas por el enciclopedismo, la desactualización y poco acercamiento a la realidad del contexto, situación que acentúa una determinada manera de educar con niveles de calidad que no son los esperados por una sociedad que se transforma constantemente.

Debido a que la Universidad Autónoma de Bucaramanga implementó una propuesta alternativa basada en los Núcleos Integradores, interesó indagar acerca de la manera como los actores involucrados en el proceso, administrativos, docentes y estudiantes, entienden y valoran dicha propuesta.

Con base en lo anterior la pregunta orientadora de la investigación se formuló en los siguientes términos: ¿Cuál es el significado que tiene para los profesores, estudiantes y administrativos los Núcleos Integradores en la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga?

Las preguntas directrices de la investigación fueron las siguientes: ¿De qué manera se

entienden, diseñan e implementan los Núcleos Integradores de primer y segundo semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga? ¿Cuáles son las resistencias, los dilemas y problemas, los logros y avances que han surgido de la puesta en escena de los Núcleos Integradores de primer y segundo semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar?

El objetivo general se enfocó a: Develar el sentido que le dan los diferentes actores educativos a los Núcleos Integradores correspondientes al primero y segundo semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Los objetivos específicos formulados fueron:

1. Establecer la visión que, sobre la integración curricular organizada desde los Núcleos Integradores, tienen los directivos, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.
2. Evidenciar los logros y avances que se han alcanzado con la puesta en escena de los Núcleos Integradores de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.
3. Identificar el aporte de los núcleos integradores de primero y segundo semestres a la propuesta educativa de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

2. El objeto de indagación

Objeto de nuestra indagación y eje de análisis fueron los NÚCLEOS INTEGRADORES, los cuales desde la propuesta curricular de la Universidad Autónoma de Bucaramanga son considerados como una acción académica que plantea nuevas

maneras del asumir el trabajo educativo universitario. Se conciben como un proyecto en permanente construcción, que requiere una estructura flexible que permita su actualización, la renovación de métodos de trabajo dinámicos, contrarios a las experiencias de trabajo en solitario; por el reconocimiento de la cotidianidad como parte de su objeto de trabajo, parte de una concepción de cultura y del diseño de instrumentos de acción de naturaleza colectiva.

En el Proyecto Educativo Institucional de la UNAB, el núcleo integrador se asume como un espacio organizado curricularmente en donde se encuentran y tienen sentido todas las experiencias, conceptualizaciones y proyectos que giran en torno a un interés determinado. Así mismo, se considera como el espacio pedagógico propicio para articular los aprendizajes y los conocimientos proporcionados por los contenidos de los cursos, de la cotidianidad y la investigación, por ello viene definido como "...el acuerdo y las preguntas que plantea y formula el currículo y que reflejan los objetivos y estrategias de cada competencia" (PEI: 38)

Para una mejor comprensión del tema objeto de estudio, se elaboró el marco teórico enriquecido con temas referidos a la Educación, a la Formación, la Enseñanza, el currículo y las tendencias curriculares modernas, tratados desde las perspectivas más actualizadas acerca de estas temáticas.

3. El camino seguido

El diseño utilizado en el trabajo de investigación fue la Etnografía vista como "una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos" que recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas"⁵ Goetz y LeCompte (1988).

Un estudio etnográfico es un proceso que requiere una serie de estrategias que llevan a la reconstrucción del mismo. Según Goetz y LeCompte, las estrategias en su primera fase deben

5 Ibíd., pág. 25.

arrojar datos fenomenológicos que representen las diversas concepciones del mundo de la población objeto de estudio; además, dichos constructos deben ser empleados para estructurar la investigación. De igual manera, es necesario tener en cuenta que las estrategias en esta clase de investigación, son de corte empírico y naturalístico.

El escenario de la investigación fue la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en el programa de la Licenciatura en Educación Preescolar.

De la población total de 150 estudiantes pertenecientes al programa, se tomaron 40: 15 de I semestre, 15 de II semestre, y 10 distribuidos entre III y IV semestres respectivamente, quienes participaron en experiencias de integración curricular y se tomaron como informantes claves.

De la población total de 28 profesores se tomaron cuatro profesoras responsables del desarrollo de la integración curricular y de los cursos de I y II semestres, quienes fueron entrevistadas y observadas; así como la coordinadora académica de la Facultad quien solamente fue entrevistada.

Para la recolección de la información se utilizaron técnicas como: entrevistas a las profesoras y a la coordinadora académica. Con este grupo se realizó la entrevista estructurada. Los aspectos tratados en la entrevista fueron: concepción de integración curricular y de núcleo integrador; criterios para el diseño; implementación de los núcleos integradores; fundamentos teóricos; curriculares y pedagógicos que orientan su diseño e implementación; tiempo que se dedica para la organización del núcleo integrador; importancia de la estrategia metodológica utilizada en el núcleo integrador; importancia del equipo docente en el desarrollo del núcleo integrador; relación entre el núcleo integrador y las competencias de formación del estudiante desde el PEI-UNAB; relación entre investigación y práctica; proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, dificultades y logros de la experiencia.

Se realizó la observación de las reuniones de trabajo de los equipos docentes conformados por dos profesoras responsables de cada núcleo

integrador de los respectivos semestres; en dichos eventos se observó entre otros aspectos: el objetivo de la sesión, tema, participación y acuerdos en relación con el trabajo en el aula. Para recolectar esta información se empleó del diario de campo. Esta información se corroboró con el registro de experiencias de trabajo en clase mediante grabación de sesiones utilizando una filmadora como recurso. Asimismo, se efectuaron filmaciones de clases de los núcleos integradores: iniciación, desarrollo y evaluación.

Para lograr una completa visión del objeto de indagación, se realizó el análisis documental del PEI, el documento de la reforma curricular de la Facultad de Educación, la planeación de los núcleos integradores hecha por el equipo docente, las guías de cátedra, los informes de las docentes responsables de la integración en los semestres señalados y los instrumentos de evaluación de los estudiantes utilizados en el proceso.

Con las estudiantes se realizaron entrevistas estructuradas que abordaron tópicos como: concepción de núcleo integrador, importancia de la experiencia para el proceso formativo, formación en valores desde la vivencia, participación individual y grupal de las compañeras, relación con las competencias de formación, importancia de la estrategia metodológica, relación de la investigación y la práctica con el núcleo integrador, evaluación del proceso de aprendizaje, dificultades y logros en el desarrollo del núcleo integrador, y perspectiva de la experiencia.

Con las estudiantes de III y IV semestres se llevó a cabo un taller cuya finalidad era contrastar la apreciación que habían tenido con la experiencia de la integración curricular. La información obtenida fue muy valiosa ya que arrojó elementos de juicio que permitieron al investigador dar validez a los datos que las otras personas suministraron acerca del objeto de estudio.

El análisis se realizó a lo largo de la investigación tomando como referentes los ejes temáticos, desde los cuales se preategorizó la información después de su lectura y relectura, dando lugar al material protocolar; a partir de éste se ubicaron las categorías y la acción interpretativa general.

La interpretación se realizó desde la triangulación teórica, donde se relacionó la teoría formal, las categorías núcleo y la visión del investigador; esto permitió la construcción de sentido desde la visión integral de las categorías y la situación planteada. La validez interna se logró mediante la triangulación de las técnicas empleadas, la información de los participantes y la ponderación de la evidencia.

4. Las conclusiones

El trabajo de investigación permitió develar el sentido que tienen los núcleos integradores para cada uno de los participantes: directivos, profesores y estudiantes de primero y segundo semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar unos desde la perspectiva de ser los constructores e investigadores de la propuesta de innovación curricular (los maestros) y otros como sujetos participantes activos del proceso (los estudiantes).

Los núcleos integradores propuestos para los semestres investigados, se observan como espacios de organización curricular que se hallan articulados coherentemente a la propuesta educativa de la Universidad ya que en su traducción e implementación el equipo docente tuvo como punto de partida, los lineamientos institucionales, los propósitos de formación y las competencias, así como el desarrollo del Seminario-Taller, el papel de la investigación formativa y la práctica, apoyados en unos procesos evaluativos en los cuales el estudiante es considerado el eje fundamental del proceso educativo.

La complejidad de las diversas definiciones, de los variados actores y los diferentes procesos que intervienen en la puesta en escena de los núcleos integradores, conducen a reconocer que éstos constituyen un entramado de vivencias, de oportunidades para pensar la realidad, la cultura y el conocimiento. De igual manera, ofrecen al estudiante la posibilidad de pensarse a sí mismo como persona, y como ser con otros.

Los núcleos integradores son una experiencia que permite a los actores desarrollar competencias

comunicativas, cognitivas, de convivencia, de diálogo y realización tanto personal como grupal.

La experiencia investigativa condujo a reconocer que los núcleos integradores que fueron investigados demandan para su óptimo desarrollo, una permanente evaluación que posibilite en los actores la resignificación de sentidos y el desentrañamiento de las acciones que los constituyen, en medio de las contradicciones y conquistas que toda construcción en el plano educativo trae consigo.

La organización por temáticas de los núcleos integradores de los primeros semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, representan significativos esfuerzos y avances en su construcción.

El encuentro de diversas racionalidades y comprensiones en el espacio del núcleo integrador, permite que el proceso formativo se entienda en continuo cambio, con eventos caracterizados por las tensiones derivadas del: orden-desorden-interacciones-organización inestabilidad-rupturas e incertidumbres. De ahí que se constituya en una nueva manera de construir conocimiento y de aprendizaje al que hoy se enfrentan los estudiantes.

La experiencia de integración curricular investigada permite afirmar que progresivamente está desapareciendo de la Universidad una educación transmisionista, fragmentada, mediante el surgimiento de una nueva racionalidad en el estudiante, una nueva manera de entender lo que sucede en su contexto y de estar en él.

Los Núcleos Integradores de Primero y Segundo semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, se han convertido, para los estudiantes, en un verdadero espacio de construcción del conocimiento, de diálogo entre saberes, de intercambio de experiencias y fortalecimiento de los valores. Son los ámbitos mismos para la formación.

En relación con la concepción de Núcleo Integrador se reconoce la existencia de diversas comprensiones en los participantes, pero su importancia y el papel que tiene en el proceso educativo es valorado significativamente por los mismos.

Uno de los componentes necesarios para que la dinámica de los Núcleos Integradores se consolide y renueve, es la existencia de los equipos docentes. Ello propicia la conformación de una comunidad académica comprometida en la construcción de una nueva manera de hacer educación en la Universidad.

El seminario taller como opción metodológica, ha aportado significativamente a la transformación de la práctica pedagógica, se abre como un espacio de posibilidades que puede ser enriquecido permanentemente sin desviar sus propósitos: "aprender haciendo", "aprender a aprender" "aprender a ser" entre otros.

Investigación y Práctica como soportes curriculares son parte de una idea innovadora en la construcción de los Núcleos Integradores; en estas se evidenciaron los logros y dificultades encontradas en el proceso llevado a cabo y desde nuestra manera de ver, son dos pilares del trabajo realizado que se hace necesario fortalecer aún más para lograr el sentido que se desea en la propuesta educativa de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

La mirada crítica sobre los procesos evaluativos del aprendizaje de los estudiantes y de la experiencia de la integración curricular por los docentes, se caracteriza por la regulación y autorregulación. Desde cada una de sus actuaciones, nos indican que han encontrado el sentido pedagógico de la evaluación.

Bibliografía

ÁVILA, Rafael. (1994). *La Educación y el proyecto de la Modernidad*. (2ª. Edición) Santafé de Bogotá: Antropos.

BONILLA, Elsy. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Santafé de Bogotá: Norma.

BRIONES, Guillermo. (1988). *Métodos y Técnicas de investigación aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales*. Módulo 1. Bogotá: ICFES. PIIE.

COOK, T. D. Y REICHARDT. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación*. Madrid: Morata.

CNA. (1999) *Pedagogía y Educación*. Colección de Documentos de Reflexión N° 2. Santafé de Bogotá: ICFES.

Cuadernos UNAB. (1998) Segundo Encuentro Institucional de Facultades, Volumen 2.

Documento sobre la Reforma Curricular. Facultad de Educación. UNAB. Diciembre de 2002

GIMENO, Sacristán. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

_____ (1991). *El Currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GOETZ y LeCOMPTE. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GUTIERREZ, R, Elio Fabio. (2003) *Los Núcleos integradores: dispositivos curriculares articuladores del pensamiento*. Conferencia. Séptimo Encuentro de Facultades. UNAB.

GLAZMAN, Raquel. (1990). *Reflexiones sobre el Currículo hacia finales del siglo*. En *Cuadernos de Planeación Universitaria*. Año 4. N°4. México: UNAM.

ICFES. (2001). *Bases para una política de estado en materia de Educación Superior*. Bogotá: ICFES.

KEMMIS, Stephen. (1988). *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

LOPEZ, J., Nelson. (1994). *Reflexiones en torno a la problemática curricular en América Latina*. En *Actualidad Educativa*. Año 1, N° 1.

_____ (1996). *Modernización curricular de las instituciones educativas*. Santafé de Bogotá. Libros y Libros.

_____ (1996). *Retos para la construcción curricular. De la certeza a la incertidumbre creativa*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

MACCORMICK, R. Y JAMES, M. (1996) *Evaluación del Currículo en los centros escolares*. Madrid: Morata.

MAGENDZO, K., Abraham. *Currículo, Educación para al Democracia en la Modernidad*. Chile: PIIE.

MEJIA, Jorge Julio. (1992). *Sistematizar nuestras prácticas educativas. Descripción de un método para sistematizar*. Santafé de Bogotá. Serie Materiales N°10. Colección: Educación Popular.

MORGAN, María de la Luz. (1992) *Salud comunitaria y promoción del desarrollo*. Curso de educación a distancia. Lima: CELATS.

MURCIA, Napoleón. (2000). *Investigación cualitativa. La complementariedad etnográfica*. Medellín: Kinnesis.

OROZCO, Luis Enrique. (1999) *La formación integral. Mitos y realidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Plan Prospectivo de Desarrollo UNAB. 2000-2006
PORLAN, Rafael. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.

POSNER, George. (1998) *Análisis del currículo*. Santafé de Bogotá: MacGraw-Hill.

PUERTA, Z. Antonio. (1997). *Evaluación y sistematización de proyectos sociales. Una metodología de investigación*. Medellín: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Antioquia.

RESTREPO, G, Bernardo. (1997) *Investigación en Educación. Programa de Especialización en Teorías y Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Santafé de Bogotá: ASCUN-ICFES.

STENHOUSE, L (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

TAYLOR, S. J., BOGAN, R. (1975) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona :Paidós.

UNAB. (2003). *Aprendizaje, Competencias y evaluación*. Seminario Pedagógico Institucional. Dirección de Investigaciones.

VASCO, Carlos E. Et al. (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Santafé de Bogotá: CINEP.

VELASCO, Honorio y Díaz de Rada Angel. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

WITTROCK, Merlin . (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

ZABALZA, Miguel. (1989) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

_____ (1995) *Del proyecto Educativo a la programación de aula*. Barcelona: Grao.

The interpretation of a educative experience at the Faculty of Education of the UNAB: Integrated Units

Abstract

The article presents/displays a formative experience, assumed like Integrating Nucleus in the context of curriculum UNAB. The document presents what is an integrating nucleus in the curricular proposal of the Faculty of Education. On the other hand one looks for to continue the reflection process that allows to gather significant contributions for the enrichment of the proposal. The document has been structured in two parts. First it presents/displays the conceptualization of the integrating nucleus and its general process. In second it is developed to dynamics and elements that make their operacionalización in a concrete example possible: the nucleus of third semester: Education and Learning. Finally the profits and difficulties appear that have accompanied the general process. The integrating nucleus is assumed curricularly like organized space in where they are and they have sense all the experiences, conceptualizations and projects that turn around a certain interest. It is the propitious pedagogical space to articulate the learning's and the knowledge provided by the contents of the courses, the cotidianidad and the investigation. One is to give rise to the interdisciplinarity around concrete problematic situations, where there are processes and experiences of formation in investigativas practices that turn based on a formation competition. The used methodology is the one of the assumed seminary-factory as a form to teach mainly and, to learn by means of questions related to the concepts and theories that explain the subject. Integra this way the investigation, teaching and the practice.

Key words: integrating nucleus, teaching, investigation, education, learning, significant experiences, methodology, seminary-factory, competitions of formation.

Resumen

El artículo presenta una experiencia formativa, asumida como Núcleo Integrador en el contexto del currículo UNAB. El documento da a conocer lo que es un núcleo integrador en la propuesta curricular de la Facultad de Educación.

Por otra parte se busca continuar el proceso de reflexión que permita recoger aportes significativos para el enriquecimiento de la propuesta. El documento se ha estructurado en dos partes. La primera presenta la conceptualización del núcleo integrador y su proceso general. En la segunda se desarrolla la dinámica y elementos que hacen posible su operacionalización en un ejemplo concreto: el núcleo de tercer semestre: Educación y Aprendizaje. Finalmente se presentan los logros y dificultades que han acompañado el proceso general.

El núcleo integrador se asume como espacio organizado curricularmente en donde se encuentran y tienen sentido todas las experiencias, conceptualizaciones y proyectos que giran en torno a un interés determinado. Es el espacio pedagógico propicio para articular los aprendizajes y los conocimientos proporcionados por los contenidos de los cursos, de la cotidianidad y la investigación. Se trata de dar lugar a la interdisciplinaria alrededor de situaciones problemáticas concretas, donde hay procesos y experiencias de formación en prácticas investigativas que giran en función de una competencia de formación. La metodología empleada es la del seminario-taller asumido como una forma de enseñar y sobre todo, de aprender mediante preguntas relacionadas con los conceptos y teorías que explican el tema. Se integran de esta manera la investigación, la docencia y la práctica.

Palabras clave: núcleo integrador, docencia, investigación, enseñanza, aprendizaje, experiencias significativas, metodología, seminario-taller, competencias de formación.

Claudia Patricia Salazar Blanco

Docente Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Licenciada en Biología. Magíster en Educación. Asesora Pedagógica UNAB Virtual. Docente investigadora.

La interpretación de una experiencia formativa de la Facultad de Educación de la UNAB: los Núcleos Integradores

Claudia Patricia Salazar Blanco

Tanto en el contexto nacional como en el internacional, se viene proponiendo como respuesta a una urgente necesidad la implantación de profundas reformas en el sector educativo, que afecten desde la organización global del sistema, hasta las pedagogías que se aplican en la cotidianidad y benefician directamente a la población estudiantil.

Documentos como: Ley General de Educación (ley 15 de 1994)¹, Ley 30 de Educación Superior, Decreto 272 de 1998 que reglamenta lo relacionado con los programas de formación de maestros, enfatizan cambios de tipo institucional y normativo, y documentos como: Misión, Ciencia y Desarrollo², la Agenda Educación siglo XXI, sugieren cambios en el orden indicativo que apuntan más a la creación de una conciencia de largo plazo en la comunidad educativa. En todas estas propuestas subyace un propósito claro: el mejoramiento significativo de la calidad de la educación.

La Universidad Autónoma de Bucaramanga, inserta en este contexto no ha sido ajena a los cambios expuestos y ha gestado un PEI³ que apunta a transformar muchas de las viejas estructuras y rutinas que han caracterizado tradicionalmente la educación superior, entre ellas las prácticas asigaturistas por experiencias de integración de conocimiento; por ello, la propuesta de trabajo alrededor de núcleos integradores, que se inscriben como un elemento fundamental del currículo derivado del PEI-UNAB mediante la articulación de componentes teóricos, investigación, práctica, producción académica y trabajo en equipos docentes y de estudiantes.

Este documento presenta una experiencia formativa, asumida como Núcleo Integrador en el contexto del currículo UNAB⁴ en la Facultad de Educación y se muestra como una evidencia de lo que puede lograrse cuando se unen los esfuerzos

1 Colección documento de la Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo. Imprenta Nacional, Santafé de Bogotá 1995.

2 Documento de la Misión, Ciencia y Desarrollo, Santafé de Bogotá 1995.

3 Definido como un movimiento que lanza hacia delante, una dinámica que se orienta hacia un determinado horizonte de sentido. ... Es un sueño, una apertura a mundos posibles; un apostarle a lo que no existe, pero cuya existencia se ve factible. Se define por una característica educativa, apunta a la formación porque sus acciones educativas pretenden estar enmarcadas a favorecer que cada uno de sus actores despliegue su esencia. Al tener como horizonte el despliegue de la esencia, se está afirmando que los humanos poseemos una esencia plegada que está presente pero solo potencialmente y que la educación hace posible actualizarla, desarrollarla; por ello, lo que lo caracteriza es su ordenamiento para propiciar espacios formativos.

4 El signo de distinción del PEI UNAB está en la manera de entender y poner en escena los espacios de formación. El concepto de currículo no está restringido solamente a la formulación de planes de estudio. Incluye políticas y criterios de dirección, actividades de investigación, de desarrollo humano, de bienestar institucional y de proyección social. La característica fundamental de este currículo es estar centrado en competencias.

de los docentes, estudiantes y la dirección de una Facultad persiguiendo un objetivo importante: la cualificación de las prácticas educativas⁵.

Desde el PEI UNAB se orienta la promoción de espacios para la formación como una cuestión que va más allá de la institución educativa, y que posiblemente en la actualidad, con motivo del desarrollo de las ciencias cognitivas, esté tomando un nuevo sentido centrándose en la forma de relacionar los diferentes saberes, en lugar de preocuparse por cómo llevar a cabo su acumulación. El problema parece ser el cómo armonizar las prácticas educativas para articular el aprendizaje individual con los contenidos de las diversas disciplinas.

Más que una actitud interdisciplinar o transdisciplinar, se pretende asumir una posición que promueve el desarrollo de un conocimiento relacional como actitud comprensiva de las complejidades del propio conocimiento humano.

Este documento responde a un doble propósito: de una parte dar a conocer una experiencia, la interpretación de lo que es un núcleo integrador en la propuesta curricular de la Facultad de Educación, qué se pretende y qué actividades se han desarrollado, y por otra parte, continuar un proceso de reflexión que permita recoger aportes significativos para el enriquecimiento de la propuesta.

El documento se ha estructurado en dos partes. La primera, presenta la conceptualización del núcleo integrador en la Facultad de Educación y su proceso general. En la segunda, se desarrolla la dinámica y elementos que hacen posible su operacionalización en un ejemplo concreto: El núcleo de tercer semestre: Educación y Aprendizaje. Finalmente se presentan los logros y dificultades que han acompañado el proceso general.

5 Otra manera de formación, de acercar al conocimiento y a la comprensión del mundo y de los saberes. En la actualidad la problemática sobre la organización de los saberes (disciplinar, acumulativo, interdisciplinar, relacional) vuelve a ser motivo de debate porque se pretende una comprensión o medio de defensa para, preservar en todo o en parte, la integración del pensamiento.

6 Posibilidad que tiene el ser humano de ser educado.

7 Posibilidad u oportunidad que todo saber tiene de ser enseñado. Para el caso de la Facultad de Educación, reflexión permanente sobre la posibilidad que saberes como: el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos y una segunda lengua tienden a ser enseñados.

Conceptualización de Núcleo Integrador en la Facultad de Educación

En el Proyecto Educativo Institucional de la UNAB, el núcleo integrador se asume como espacio organizado curricularmente en donde se encuentran y tienen sentido todas las experiencias, conceptualizaciones y proyectos que giran en torno a un interés determinado.

Así mismo, se considera como el espacio pedagógico propicio para articular los aprendizajes y los conocimientos proporcionados por los contenidos de los cursos, de la cotidianidad y la investigación, por ello viene definido como "...el acuerdo y las preguntas que plantea y formula el currículo y que reflejan los objetivos y estrategias de cada competencia" (PEI; p38). Su objetivo es "formar una cultura (sic) de la interdisciplinariedad" para lo cual articula "el conocimiento a problemáticas concretas" (PEI; p38).

En ese sentido, el núcleo integrador se convierte en un instrumento de orden conceptual que permite reunir en torno a un contenido básico del conocimiento, otros saberes, otros conceptos que complementan y dinamizan el trabajo tanto de la investigación como de la práctica; así como la articulación de la competencia respectiva.

De igual manera, los programas académicos se organizan teniendo en cuenta los núcleos del saber pedagógico: la educabilidad⁶ del ser humano y la enseñabilidad⁷ de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad (Decreto 272 de 1998) tal estructuración define también la necesidad de diseñar estrategias que favorezcan la integración de tales saberes a la formación de los estudiantes, de modo tal que se abre paso a la formulación y puesta en escena de los núcleos integradores.

La definición de núcleo integrador que aparece en el documento de trabajo de la Facultad de Educación⁸ es: "El núcleo integrador es un espacio curricular de formación, traducción⁹, articulación¹⁰ y proyección¹¹ que favorece la praxis¹² investigativa y el logro de las competencias de formación institucional¹³; se desarrolla a través del seminario taller en actividades de equipo donde se articulan los saberes como bagaje adquirido y no como finalidad del núcleo"

En consecuencia, el núcleo integrador se caracteriza por:

- "Ser espacio de formación en tanto que es acción¹⁴ intencionada¹⁵, procesada¹⁶ y de carácter individual¹⁷."
- Ser praxis generadora de praxis.
- Articular la investigación, la proyección, la docencia y la extensión¹⁸.
- Integrar saberes¹⁹ en torno a la investigación, en función del desarrollo de las competencias institucionales.

8 Documento presentado en el seminario pedagógico de la Facultad de Educación. Primer semestre 2003. Preparado por Carlos Alberto Merchán y Claudia Patricia Salazar.

9 Traduce saberes logrados, contenidos temáticos, procesos y experiencias en torno al logro de una competencia de formación.

10 Articula contenidos, temáticas, procesos y experiencias de formación en prácticas investigativas que giran en función de una competencia de formación.

11 Es de proyección en tanto que permite a los participantes cuestionarse, pensarse y autoformarse en torno a las prácticas investigativas y de docencia que en últimas, favorecerán el desarrollo institucional, la escuela y la comunidad escolar en que se insertarán como futuros docentes. Se espera que estas prácticas redunden en un sentido de coherencia, de extensión e investigación pedagógica.

12 Se entiende como praxis a la relación interactiva e interdependiente entre teoría y práctica que dan como resultado una práctica reflexionada.

13 Tal y como se define en los conceptos fundamentales, se refiere a ser apto para ejecutar ciertas acciones. Es un elemento diferenciador de la formación. Es orientadora del avance en el proyecto de formación y, por tanto, marco para la construcción de indicadores de evaluación. Para lograrla, la propuesta curricular se ha diseñado en cinco etapas: competencia de entrada, competencia ser ciudadano, competencia ser disciplinado, competencia ser profesional y competencia ser investigador.

14 Aquí el término acción hace referencia a la praxis que trae como connotación la actividad reflexiva. La acción no es activismo, ni actividad de recepción o pasividad. La acción llama a la movilización personal y colectiva de las estructuras cognitivas.

15 Es intencionada en la medida que persigue un fin. Fin que ha sido planeado con anterioridad y que lleva al desarrollo humano.

16 Está estructurada bajo una organización y secuencia lógica y coherente con los niveles de desempeño de los participantes, por tanto, se hace evidente a través de indicios de desempeño y no sólo por el alcance y dominio de contenidos. Se denomina procesual porque por las características de mejoramiento continuo que trae consigo la formación y la evaluación.

17 El carácter individual lo confiere el hecho de que todo acto de formación es parte y depende de la responsabilidad personal frente a los procesos educativos de aprendizaje.

18 Requerimientos de acreditación

19 Los saberes son bagajes logrados (o por adquirir) durante los semestres y aportan a la definición y solución de la pregunta de investigación.

20 Al ser los saberes concebidos como bagaje adquirido o por adquirir, el desarrollo del núcleo integrador no se hace exclusivo de un semestre, sino que permite la aportación de los actores desde diferentes miradas según su nivel de desempeño, por ende, la transferencia resulta de la capacidad de integración que tenga el estudiante al articular su bagaje de saberes en función de sus intereses y la investigación. Los saberes se convierten en un medio para el desarrollo del núcleo y no en un fin. Es necesario recordar que el objetivo es favorecer la adquisición de habilidades y prácticas para la investigación.

21 Merchán Carlos, Salazar Claudia. Documento de trabajo Seminario Pedagógico. Facultad de Educación UNAB.

- Ser eje de transmisión y de transferencia²⁰.
- Favorecer el trabajo en equipo.
- Girar en torno a una pregunta de investigación relacionada con las competencias de formación.
- Favorecer la adquisición de habilidades, prácticas y herramientas para la investigación pedagógica.
- Se evidencia a través del taller.
- Se sistematiza a través de la bitácora del alumno, el equipo y el docente.²¹

Dinámica y elementos que hacen posible su operacionalización

La dinámica de los núcleos integradores se comprende en la medida en que se construye sobre los soportes del currículo (investigación y práctica), lo cual sugiere al equipo docente las siguientes preguntas:

• *¿Qué propósitos tiene el trabajo en el núcleo integrador?*

Los núcleos integradores, enfatiza en el desarrollo de las competencias ser ciudadano (primero y segundo semestre) ser disciplinar²² (tercero, cuar-

to, quinto y sexto semestre) y ser profesional (a partir del séptimo semestre en lo relacionado con cada uno de los énfasis que tiene cada programa). Así mismo, tiene como meta el desarrollo de unas competencias específicas: pedagógica, investigativa, comunicativa y ciudadana.

Pedagógica

Es el conjunto de aptitudes y capacidades orientadas a promover la formación de la persona a través de acciones mediadoras de enseñanza en ambientes educativos, articulando los conceptos propios del discurso pedagógico, el carácter socio-histórico de la pedagogía, el carácter intencional de la educación, la estructura curricular, la evaluación y la didáctica, con el propósito de alcanzar los fines de la educación.

Investigativa

Es el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades para desarrollar procesos de investigación formativa a través de la aplicación de conceptos básicos, métodos y técnicas de investigación educativa, propios de diseños tanto cualitativos como cuantitativos. En este orden, la competencia investigativa requiere de habilidades como la observación, el manejo de la pregunta, el registro de notas de campo, la experimentación, el análisis, la interpretación de información y la comunicación.

Comunicativa

Es el conjunto de conocimientos, aptitudes y actitudes para realizar actos comunicativos adecuados y coherentes con el saber específico de la lengua y su uso en situaciones concretas y en contextos reales, según unas necesidades e intenciones y por determinados canales, códigos y sistemas simbólicos.

Ciudadana

Conjunto de aptitudes y capacidades para reflexionar sobre sí mismo, sobre su relación con los otros y con el entorno; proponer alternativas y resolver conflictos de manera negociada, lo que requiere la comprensión de las diferencias, la confrontación argumentada, la incorporación de perspectivas ajenas, el logro de acuerdos y el compromiso con su cumplimiento. Docentes Facultad de educación

- Identifica los mecanismos funcionales que intervienen en el proceso de aprendizaje.
- Propone pautas de acción para la promoción del aprendizaje a partir de los mecanismos funcionales que intervienen en el.
- Conceptualiza la relación: Aprendizaje-educación, a partir de un ejercicio investigativo.
- Identifica y reconoce los elementos constitutivos de un diseño de estudio de caso referido a la educabilidad del ser humano y participa en el diseño y ejecución.
- Aplica diferentes técnicas procedimentales para abordar el estudio de caso a través de la búsqueda de información, la recolección de información y el análisis de la información según los momentos definidos en la propuesta de investigación.
- Plantea dinámicas grupales y estrategias para el desarrollo del taller.
- Produce textos expositivos (no ensayos) en los que desarrolla con rigor, coherencia general, cohesión y corrección de estilo planteamientos relacionados con el estudio de caso objeto de trabajo.
- Comprende textos básicos relacionados con los temas objeto del estudio de caso desde una perspectiva investigativa; así mismo comprende textos básicos relacionados con los conceptos específicos de investigación: estudio de caso, instrumentos de recolección de información.
- Se apropia de lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.
- Reconoce su función como parte constitutiva del grupo y su disposición de integración en el trabajo colaborativo.
- Manifiesta disposición para mejorar la dinámica del grupo manteniendo relaciones de colaboración, solidaridad y respeto con compañeros y docentes.
- Toma conciencia del valor del sentido colaborativo en el desarrollo de actividades académicas.
- Participa con interés en las actividades complementarias para su formación.
- Aplica estrategias basadas en el diálogo y negociación ante situaciones de conflicto.
- Se fija metas a corto mediano y largo plazo y se esfuerza por cumplirlas.
- Demuestra capacidad para reconocer sus fortalezas y disponerlas en función de procesos de aprendizaje colaborativo.

• *Sobre qué se investiga?*

Un tema²³ ligado con los núcleos del saber pedagógico entre los cuales se incluye la identidad del maestro, la enseñabilidad de los saberes y la educabilidad del ser humano. Para un estudiante que se forma como maestro es importante y necesario encontrar respuesta a preguntas tales como: ¿Cuál es el alcance de la capacidad que el ser humano tiene para educarse, para perfeccionarse en todas sus dimensiones?, ¿Qué disciplinas aportan conceptos y teorías sobre estos interrogantes?, ¿Cuáles son los procesos que configuran el aprendizaje humano?, ¿cuál es el compromiso del educador con la sociedad?, ¿qué caracteriza la profesión docente?, ¿qué calidades humanas y profesionales debo favorecer para avanzar en la construcción de un perfil profesional como docente?, ¿por qué las diferentes disciplinas tienen didácticas particulares?, ¿qué es lo que hace que un saber sea enseñable?, ¿cuál es la mejor manera de llevar los saberes específicos al aula? dichas preguntas y respuestas corresponden con los temas de los núcleos integradores de los seis primeros semestres: Identidad del Maestro, Aprendizaje y Educación y Cognición y saberes.

Así mismo se trabaja alrededor de prácticas de intervención en los campos de desempeño profesional de los licenciados de los programas: Tecnología e Informática, Lengua Castellana y Educación Preescolar.

• *¿En qué se apoya?*

Contenidos teóricos relacionados con la Pedagogía, la Educación, la Didáctica y El contexto social y administrativo de la educación.

Teorías y métodos relacionados con la dupla aprendizaje y educación: Desde un enfoque de las teorías cognitivas y sociohistóricas, los estudiantes realizan una integración entre aprendizaje y educación.

Teorías de cognición social, centradas en el desarrollo de la cognición social, la comprensión de los pensamientos, procesos básicos, emociones y comportamientos propios o ajenos.

Teorías de procesamiento de la información que favorecen el sentido de estudiar la construcción de los procesos y de los métodos de almacenar y recuperar la información.

Teorías culturales-contextuales. Partiendo del desarrollo humano y aprendizaje estudiado en los contextos en los que se producen el tiempo histórico y la cultura. Y donde se resalta el papel de la mediación.

Teoría relacionada con el diseño y gestión curricular.

Lineamientos curriculares de las áreas específicas.

En consecuencia, el estudiante tiene la oportunidad de revisar los procesos cognitivos y su desarrollo, el ambiente de aprendizaje, el papel del maestro como mediador y las aplicaciones de las teorías cognitivas y sociohistóricas en el aula. Además evaluar el desarrollo de habilidades de pensamiento y la enseñanza de estas habilidades y destrezas del pensamiento.

De otra parte, las prácticas de investigación formativa que se desarrollan, permiten la solución de una pregunta propia de la disciplina, relacionada con conocimientos, capacidades y habilidades, que se han de adquirir para ejercer la práctica profesional. Esta práctica investigativa, posee como característica relevante el empleo de numerosas fuentes paralelas de información. Su desarrollo metodológico incorpora prácticas como la observación participante y no participante, la entrevista, el análisis de documentos, la aplicación de cuestionarios, la triangulación de fuentes.

• *¿Cómo se realiza?*

La metodología por excelencia para el desarrollo del núcleo integrador es el seminario-taller asumi-

²² En el PEI UNAB, se define como la tercera competencia. Busca que cada estudiante sea apto para abordar cuestiones propias de la disciplina que ha elegido estudiar. Tiene relación directa con la recreación de saberes. Mediante el ejercicio analítico, las personas dan cuenta del saber que los identifica.

²³ Se asume el tema como un enunciado que relaciona varios conceptos tomados de los contenidos de los cursos. Se refiere a un asunto que corresponde a un saber; en este caso particular: aprendizaje y educación. Los contenidos se organizan alrededor de un eje temático, que facilita la reflexión, la elaboración de significados, conexiones y variedad de perspectivas, la reelaboración de conceptos y teorías y la construcción de ideas, lo cual contribuye a la comprensión del estudiante. Este tema, articula actividades, contextos disciplinares, equipos docentes y estudiantes.

do como una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante preguntas relacionadas con los conceptos y teorías que explican el tema: aprendizaje y educación estableciendo contextos teóricos, relacionándolos permanentemente con una fundamentación metodológica propia y por los siguientes supuestos: es un aprender haciendo, la metodología de trabajo es participativa, la pregunta guía la práctica, es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, la relación docente-estudiante queda establecida en torno a la realización de una tarea para la producción del conocimiento en educación y el contexto real. Se caracteriza porque permite integrar en un solo proceso la investigación, la docencia y la práctica.

De esta manera se elimina la cátedra magistral como actividad pedagógica principal en una práctica educativa en la universidad, se elimina también la rutina, exige del estudiante su participación permanente sin la cual la clase no progresa, proporciona el placer de la producción intelectual, permite el aprendizaje significativo e integrado en estructuras conceptuales producidas durante la experiencia.

• *¿Quiénes participan?*

Docentes y estudiantes se convierten en equipo de trabajo. Los docentes basan su acción en la autoridad que les confiere ser mediadores del proceso de formación. Los estudiantes como protagonistas de su propio proceso en la búsqueda del conocimiento relacionado con su ejercicio funcional.

De esta manera tanto el equipo docente, como los estudiantes y el equipo de trabajo en general tienen responsabilidades definidas así:

- El equipo docente: planifica tareas, organiza el grupo de trabajo, selecciona y desarrolla estrategias para el trabajo de grupo, hace seguimientos y acompaña el proceso de los estudiantes, presenta el taller a los estudiantes, hace seguimiento al desarrollo y proceso de trabajo del núcleo.
- Los estudiantes hacen propuestas inventivas y originales, expresadas en la capacidad de dar

respuestas a una idea nueva combinando u organizando elementos ya existentes, y la aplicación de los conocimientos en las actividades concretas que se realizan y, en algunos casos, evaluando lo que se hace, diligencian la bitácora personal que da cuenta del proceso de trabajo; desarrollar el estudio de caso.

- El equipo de trabajo general mantiene un ambiente con tono emocional/intelectual positivo que contribuya a la realización de un trabajo productivo y gratificante, anima el grupo en la autodeterminación del proceso de trabajo, hace seguimiento y evaluación del trabajo realizado.

• *¿Dónde se realiza?*

La academia se convierte en un espacio de reflexión que encuentra su espacio en el aula, la institución educativa o cualquier lugar de encuentro que permita el desarrollo de las acciones propuestas.

Esta dinámica se aprecia mejor dentro de un sistema complejo en el cual se realizan múltiples interacciones entre sus elementos para consolidar y realimentar dicho sistema.

Su punto de partida es el reconocimiento del tema-problema que convoca, a partir del cual el equipo docente plantea una propuesta que se concreta en la guía de cátedra, como punto de partida para el trabajo del estudiante.

Esta búsqueda de información para comprender el núcleo integrador, el tema y la metodología, lleva al estudiante a diferentes fuentes y espacios que la apoyan. Desde este momento inicia el ejercicio investigativo y la interacción del equipo docente con los estudiantes se concreta en la orientación, sin dar respuestas absolutas para favorecer la incertidumbre y la búsqueda de alternativas.

El análisis que se va realizando lleva al diseño de un proceso investigativo sencillo, relacionado con los temas de interés que guían el trabajo de los núcleos.

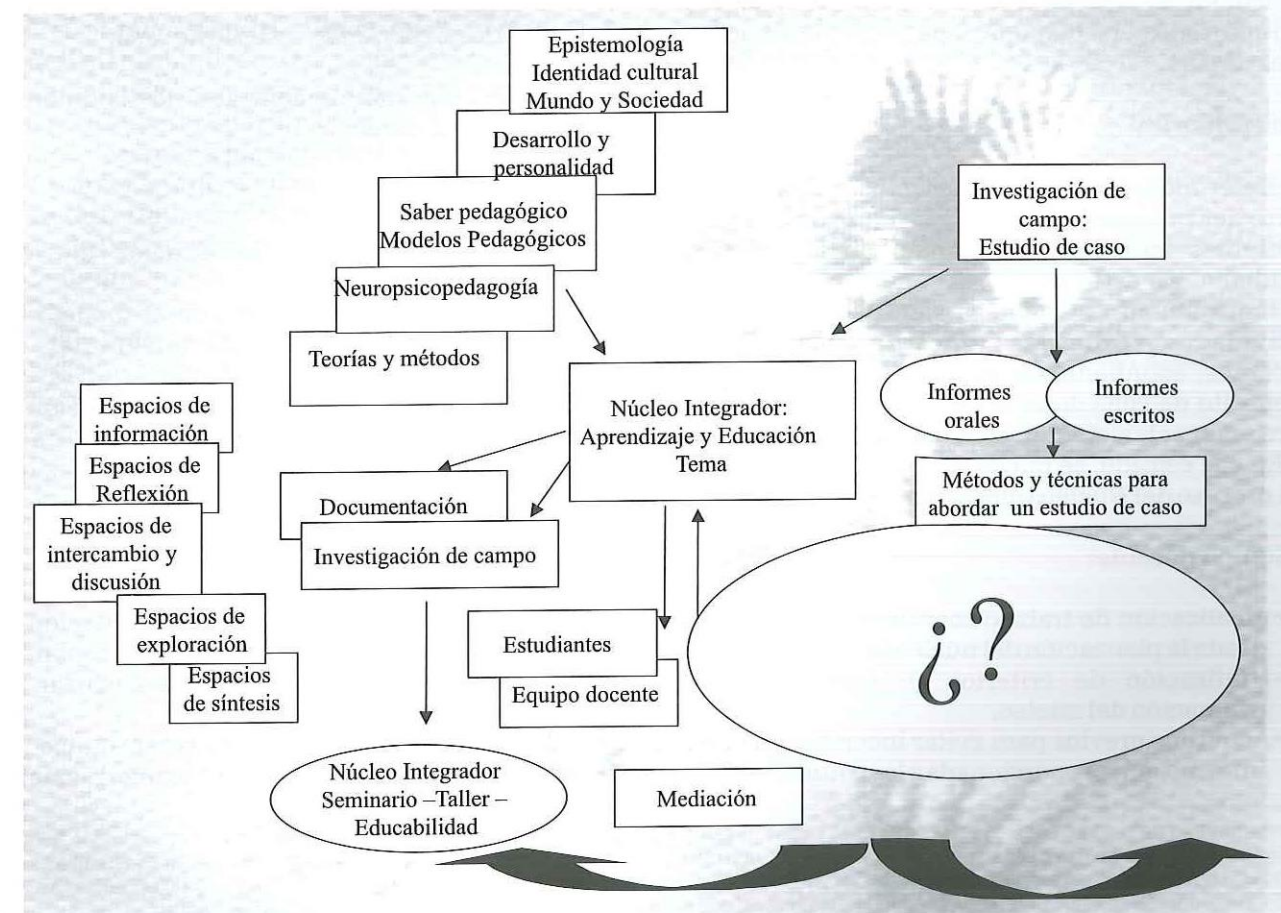
Durante el semestre, los estudiantes organizados en grupos desarrollan el proceso y comparten como grupo general los avances, aciertos, desaciertos, en la realización del trabajo.

La dinámica que se genera permite evaluar la consistencia y coherencia del núcleo integrador, la acción del equipo docente, y el desarrollo de competencias por parte del estudiante.

En cuanto a la primera, el seminario taller integra no sólo temas y problemas sino que, además, hace posible que las asignaturas que el estudiante trabaja durante el semestre y en semestres anteriores sirvan de apoyo para su estudio de caso. La existencia de esta posibilidad y la coherencia con la que se orienta su integración son indicadores de evaluación.

El equipo docente se evalúa en términos de su producción escrita tanto de textos básicos para los estudiantes como la que recoge los frutos del proceso con los estudiantes. Otros ámbitos de su ejercicio académico: docencia y extensión son evaluados por los estudiantes y los colegas.

Para evaluar el desempeño del estudiante, el equipo docente, a partir de las competencias y un conjunto de indicadores relacionados con las competencias que se espera desarrollar en el núcleo, diseña instrumentos de registro y seguimiento al proceso entre los cuales se pueden citar rejillas de



seguimiento, reportes anuales, bitácora²⁴ individual, informes de avance.

Dichos indicadores e instrumentos permiten realizar prácticas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del aprendizaje.

La práctica evaluativa adquiere un sentido pedagógico para la regulación²⁵ del proceso de aprender, lo cual exige también la autorregulación²⁶ en la medida que incluye aspectos como: la participación del estudiante en la concreción de los objetivos, la autonomía, la colaboración y contraste con los compañeros. La variedad de formas y canales de presentación, la posibilidad de explorar en cualquier momento conjuntos de saberes estructurados, la disponibilidad de información almacenada.

Aprendizajes

Hasta el momento se ha desarrollado una buena parte del proceso propuesto y se han considerado diferentes variables que surgen en la práctica cotidiana. En este camino se han hecho registros, se han obtenido evidencias significativas de las actividades realizadas y testimonios de los docentes, estudiantes y equipo de trabajo con el propósito de consolidar la información pertinente para realizar la sistematización de la experiencia.

En ese sentido, se puede reconocer como logros del proceso del Núcleo Integrador, los siguientes:

- Equipo docente:

- Realización de trabajo coordinado e integrado desde la planeación del núcleo integrador.
- Unificación de criterios en metodología y evaluación del núcleo.
- Acuerdos previos para evitar inconsistencia en información proporcionada a las estudiantes.

²⁴ Instrumento de registro escrito de las propias vivencias, que sirve para documentar momentos, reflexiones sobre el proceso o resultados significativos. Es reflexivo por su naturaleza, pues exige una revisión de lo sucedido en el proceso y un esfuerzo por dejar constancia escrita de los pensamientos personales sobre la práctica efectuada.

²⁵ Es decir, permite al estudiante: comprender los objetivos, lo que se espera de él; anticipar las acciones necesarias para alcanzarlos; y hacer propios los criterios con los que puedan juzgar, él y otros, los resultados de su aprendizaje, sobre todo durante el proceso.

²⁶ Asumida como proceso en el que los estudiantes y profesores formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, principios o actuación, con el fin de mejorarse a sí mismos. La información de retorno en el proceso evaluativo llega oportunamente al estudiante y posibilita la corresponsabilidad sobre los resultados de un trabajo.

- Organización en el desarrollo de las actividades de clase.

- Estudiantes:

- Iniciación en las estudiantes de un ejercicio investigativo.
- Aproximación de las estudiantes a una situación real de su disciplina de estudio.
- Enriquecimiento de los procesos de auto evaluación de las estudiantes.
- Aproximación de las estudiantes a un aprendizaje autodirigido.
- Motivación y organización de algunos grupos por el desarrollo de su estudio de caso.

Así mismo, se han encontrado los siguientes aspectos por mejorar:

- Equipo docente:

- Ampliar espacios de interlocución entre el equipo.
- Encontrar mayor equilibrio en el manejo del liderazgo por parte de los integrantes del equipo docente.
- En el proceso evaluativo: mayor definición de instrumentos e indicadores para hacer seguimiento y registro de las actividades que se desarrollan en el núcleo.

- Estudiantes:

- Fortalecer sus procesos de auto evaluación de manera que durante el curso se propongan metas claras que les permitan alcanzar un mejor desempeño.
- Alcanzar un mayor grado de compromiso por parte de las estudiantes que no lo manifiesten.

Una debilidad muy notoria en el grupo fue el poco manejo de la consulta bibliográfica, la calidad en la construcción de ideas y la relación del material obtenido con la temática de interés.

La experiencia sistematizada constituye una base sólida para identificar aspectos cotidianos del desarrollo de una experiencia pedagógica, con influencia en el desarrollo y cualificación de la propuesta curricular de la Facultad de Educación. Por supuesto, también ofrece una riqueza muy grande para compartir con los docentes de la universidad y el desarrollo posterior de procesos de investigación.

Es importante resaltar que para crear y consolidar las propuestas curriculares que emprendemos es indispensable acercarse a ella, vivir sus éxitos y sus angustias, compartir sus alegrías y luchar con ella para superar sus dificultades. Esto es lo que el equipo docente²⁷ y los estudiantes²⁸ han iniciado en este primer año de aventuras pedagógicas.

De eso trata este texto y por ello es necesario cerrarlo con un reconocimiento a la capacidad de trabajo que todos juntos hemos logrado en cada sesión de clase.

Ojalá que las ideas incluidas aquí no traicionen el espíritu, la experiencia y el sentir de todos aquellos que han ido aportando sus reflexiones y sus acciones en los diferentes momentos del proceso.

Bibliografía

ANDER, Ezequiel. Una alternativa de renovación pedagógica. Editorial Magisterio del Rio de la Plata. Buenos aires. 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando y VERGARA, Monserrat. El currículo por proyecto de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio. Editorial Grao. Barcelona. 1998.

JORBA, Jaume y CASSELS, Esther. La regulación y autorregulación de los aprendizajes. Barcelona. Editorial Síntesis Universidad Autónoma de Barcelona. 1997.

LOPEZ, Nelson. La reconstrucción curricular. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2002.

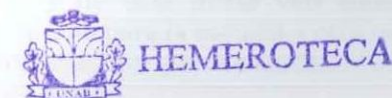
MERCHÁN Carlos, SALAZAR, Claudia. Los Núcleos Integradores en la Facultad de Educación. Julio de 2003.

SOSSA, Mercedes. El taller. Estructura educativa para el aprendizaje significativo. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá. 2002.

SACRISTÁN, Gimeno (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Moratá. (1998). El Currículo. Una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.

Los Núcleo Integradores en la Facultad de Educación. Documento preparado por el Comité Curricular para presentar al Consejo Académico de la UNAB. Diciembre de 2002.

PEI UNAB. Bucaramanga. 1999.



²⁷ Psicóloga Luz Adriana Villafrade y Lic. Claudia Patricia Salazar. Docentes Facultad de Educación, orientadoras del núcleo integrador. Educación y Aprendizaje.

²⁸ Clase 3, segundo periodo académico de 2003. Alvarado Jennifer, Chía Diana, Estévez Paola, Galvis Angélica, Hernández Elsy, López Yuli, Mejía Diana, Mora Jenny, Ospino Laura, Parra Tatiana, Pedraza Carolina, Peláez Mónica, Prada Laura, Ruiz Leslie, Zuñiga Jackeline.

Significant experience of investigation of the Schools Normal Superiors The image of the first childhood, a challenge for the formation of educational

Abstract

The article presents/displays a synthesis of the work of investigation made in the Superior Normal School of Bucaramanga, whose name is: Small the Investigators". These investigation process began in the degree of Transition in the Pre-scholastic level of the Superior Normal School of Bucaramanga. Its intention was the sensibilización and development of the scientific spirit of the 30 students of 5 and 6 years of age, constituting itself in a source of the pedagogical knowledge. The project arose from the importance of orienting to the children and small children in the critical exploration of the world that surrounds them starting off by its previous knowledge.

The fundamental reason for which east project was made was the great existing necessity to raise proposals of scientific education in initial education, to consider the wealth of the children, its theories, its own interpretations of the world, which means that its knowledge must be located in the departure point of the investigation process.

One concludes making emphasis in which to help the children to that they express his theories on which they consider is the origin of the events, is to demonstrate that in each idea that they elaborate she hides a scientific idea.

Key words: investigation, exploration, critic, Pre-scholastic, initial education, sensibilización, development, scientific spirit, previous knowledge, scientific idea, wealth of the children.

Resumen

El artículo presenta una síntesis del trabajo de investigación realizado en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, cuyo nombre es: "Los pequeños Investigadores". Este proceso de investigación se inició en el grado de Transición en el nivel de Preescolar de La Escuela Normal Superior de Bucaramanga. Su propósito fue la sensibilización y desarrollo del espíritu científico de los 30 estudiantes de 5 y 6 años de edad, constituyéndose en una fuente del saber pedagógico. El proyecto surgió de la importancia de orientar a los niños y niñas pequeños en la exploración crítica del mundo que los rodea partiendo de sus conocimientos previos.

La razón fundamental por la que se realizó este proyecto fue la gran necesidad de plantear propuestas de educación científica en educación inicial, para tener en cuenta la riqueza de los niños, sus teorías, sus propias interpretaciones del mundo, lo que significa que su conocimiento debe ser ubicado en el punto de partida del proceso de investigación.

Se concluye haciendo énfasis en que ayudar a los niños a que expresen sus teorías sobre lo que consideran es el origen de los acontecimientos, es demostrar que en cada idea que ellos elaboran se esconde una idea científica.

Palabras clave: investigación, exploración, crítica, Pre-escolar, educación inicial, sensibilización, desarrollo, espíritu científico, conocimientos previos, idea científica, riqueza de los niños.

Victor Rosa Machuca Rangel

Licenciada en Ciencias de La Educación de la Universidad Javeriana. Bogotá.

Magíster en Evaluación en Educación. Universidad Santo Tomás. Bucaramanga. 2003.

Docente en el nivel de Preescolar en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga. Investigadora en Educación. 2007.

Experiencia significativa de investigación de las Escuelas Normales Superiores La imagen de la primera infancia, un reto para la formación de docentes

Victor Rosa Machuca Rangel

El proceso de investigación en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga se ha iniciado desde el grado de Transición en el nivel de preescolar cuyo propósito es la sensibilización y desarrollo del espíritu científico, y constituye fuente del saber pedagógico. La importancia de orientar a los niños pequeños hacia la exploración crítica del mundo que les rodea radica en aprovechar todo el potencial en la construcción de teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos, partiendo de sus conocimientos previos.

El talento nace en el preescolar; sostiene la doctora Judid Fraga de Hernández¹; para ella la inteligencia se puede enseñar estimulando el cerebro infantil desde la más temprana edad, aprovechando la capacidad plástica del cerebro para generar un mayor número de conexiones neuronales y facilitar el aprendizaje de habilidades y mecanismos cognitivos que favorecen integralmente la formación del individuo.

Una meta consiste en conseguir que los procesos de mediación favorezcan que el niño desarrolle procesos de pensamiento más complejos

y flexibles y que le sea posible manifestarlos y traerlos a la conciencia para tomar decisiones sobre sus desempeños en diferentes contextos.

Para Francesco Tonucci hacer ciencia en el jardín de infantes no es conocer la verdad sino intentar conocerla. Como él señala "debemos propiciar en los niños una actitud de investigación que se funde sobre los criterios de relatividad y no sobre criterios dogmáticos. Esto significa que hay que ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben, de que ellos también son constructores de teorías y de que es esta teoría la que deben poner en juego para saber si les sirve o si es necesario modificarla para poder dar una explicación de la realidad que los circunda"². Este autor escribe que existe una tendencia a tratar en la clase de ciencias temas muy simples, las hojitas del árbol, la leche de la vaca, etcétera. Esto provoca un desinterés en los niños quienes normalmente prefieren continuar con sus investigaciones fuera del contexto de la escuela, y de este modo van construyendo un conocimiento para la escuela y otro que responde a sus curiosidades y que se mantiene fuera de ella.

1 FRAGA de Hernández, JUDID. El talento nace en preescolar. Universidad Central de Venezuela. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

2 TONUCCI, Francesco. Exploración y conocimiento del mundo en educación preescolar. Módulo V. Argentina. Secretaría de Educación de Argentina. 2004

Para este autor una propuesta de educación científica en educación inicial tiene en cuenta la riqueza de los niños, sus teorías, sus interpretaciones propias del mundo, lo que significa que el conocimiento del niño debe ser ubicado en el punto de partida del proceso. Por tanto, "defender" las teorías de los niños entendiendo que no son erradas, sino parciales o distintas; ayudándoles a que puedan expresarlas, a ponerlas en palabras y en primera instancia demostrando que en cada idea que un niño elabora se esconde una idea científica.

Los niños, lamentablemente, sienten desconfianza respecto de sus propios medios, es decir, de lo que piensan y hacen, y esto se incrementa con los años de escolaridad. El mundo de los adultos se encarga de que así suceda. Lo plantea así: "Debemos entonces contrarrestar esta tendencia y ayudar a que puedan revelarnos sus teorías infantiles y lograr que las mismas presidan el "debate", la "confrontación" con otras teorías. De este modo, los niños van pasando de un nivel de conocimiento personal a uno compartido con los compañeros; es decir, pasan de un nivel subjetivo a uno intersubjetivo, y descubren que la verdad no es un problema de la escuela, no es un problema de la ciencia; ella se mueve siempre con una actitud relativa y relativista".

Las Ciencias en el nivel preescolar por lo general se han impartido más dirigidas a la transmisión de información que al desarrollo del pensamiento científico como tal. Para los niños pequeños es fundamental usar sus sentidos para descubrir el mundo, por lo que la observación, registro y experimentación directa es indispensable para integrar los conocimientos adquiridos de manera significativa.

El grado de Transición A de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga muestra un proyecto de investigación en el aula denominado por los estudiantes "Pirimpimpao pao..." en el cual los 30 estudiantes en edades entre 5 y 6 años se han convertido en investigadores y que ha sido socializado

en el Encuentro departamental de investigadores Ondas el 17 de Noviembre de 2006 "Contando y viviendo la onda de la Investigación". Evento organizado por la Universidad Autónoma de Bucaramanga por la dirección de investigaciones, con el apoyo de Colciencias, Fundación FES, Ondas departamental y el SENA.

La ficha del Proyecto es la siguiente:

1. Nombre del proyecto:

PIRIMPIMPAO PAO PAO...

2. Nombre de la institución educativa a la que pertenece el equipo de investigación:

Escuela Normal Superior de Bucaramanga, ubicada en el Municipio de Bucaramanga, departamento de Santander, Colombia, América Latina.

Nivel de Preescolar, Grado transición. Estudiantes de ambos sexos en edades comprendidas entre los 5 y 6 años.

Dirección: Calle 30 N. 27-16

Teléfono/Fax: 6456725

Correo Electrónico:
www.normalbucaramanga.edu.com.co

Ciudad o Municipio: Bucaramanga

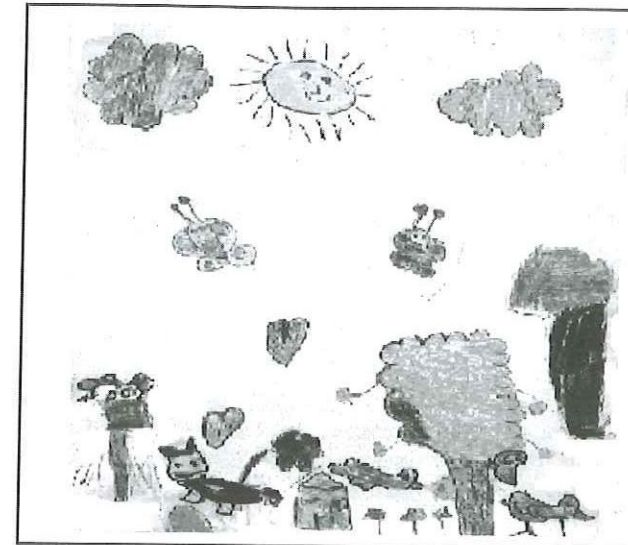
Departamento: Santander S.

País: Colombia

3. Persona responsable del proyecto:

Victor Rosa Machuca Rangel
Teléfono: 6459034
Dirección Calle 32 N. 28-46 Edificio Versalles.
Bucaramanga. S.

Logo del Proyecto Pirimpimpao pao...



4. El problema de la investigación:

¿Cómo crear en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga una cultura ecológica a través del conocimiento de los animales que la habitan? ¿Cómo demostrar amor por los animales?

5. Cómo surgió la idea de realizar la investigación:

En el grado de Transición A después de determinar las necesidades de conocimiento y desarrollo, éstas se priorizan con la participación directa de los estudiantes y mediante votación se elige un tema objeto de transformación, un tópico generador del cual se desprenden todos los conocimientos de las distintas dimensiones del ser humano, el cual se convierte en proyecto de investigación en el aula.

Este proyecto surgió como consecuencia de:

- 5.1. La necesidad de vivenciar una cultura ecológica para hacer de nuestra institución un sitio fantástico, donde podamos convivir con árboles, animales y personas en armonía y respeto.
- 5.2 El interés de las niñas y niños por conocer en torno a los animales, los árboles, las plantas

ornamentales.

5.3 Nació también de las ideas sorprendentes, suposiciones, hipótesis y de los interrogantes sobre la mágica y motivante naturaleza que anhelan tener cerca para disfrutarla transformando algunos sitios de la escuela para convertirlos en paisajes donde la comunidad educativa pueda compartir con ardillas, palomas, patos, mariposas, pájaros y toda clase de animales que puedan vivir libremente en medio de gigantes, exuberantes árboles y hermosos jardines.

5.4 Disfrutar de flora y fauna en los ambientes escolares para transformarlos en objeto de observación, de estudio, de investigación.

5.5 La necesidad del contacto con la naturaleza como consecuencia de la proliferación de viviendas reducidas, carencia de parques infantiles, de zoológicos y de bibliotecas interactivas.

En esta institución educativa son los mismos estudiantes los que seleccionan qué proyecto de aula quieren, en torno a qué ejes temáticos giran los procesos académicos, formativos, axiológicos, intelectivos, estéticos y comunitarios. Para ello se hacen conversatorios permanentes y consultas a los mismos estudiantes basados en sus propias necesidades, intereses y aspiraciones para ubicar un tópico en torno al cual giren las acciones pedagógicas desde el plano de la Educabilidad y enseñabilidad.

6. Antecedentes:

La observación de una pupa convirtiéndose en mariposa que se situaba en un árbol del parque con el asombro y la algarabía de casi todos los niños y niñas de preescolar, el cuidado que Luisa Fernanda Pabón dio a un renacuajo observando cómo se convirtió en rana; las canciones sobre los animales que desde el primer día de clase sensibilizaron su lenguaje gestual, rítmico y melódico, la visita de las palomitas al aula de clase después de consumir las loncheras y la ubicación de algunos comederos

³ Ibídem, pp. Y 81

para aves que son visitados permanentemente por variadas especies, han contribuido a seleccionar esta temática como objeto de investigación.

7. Justificación:

Para el nivel de preescolar es muy importante este proyecto ya que servirá de motor en la vivencia de valores ecológicos y la formación integral, cuyos frutos se reflejarán en su proyecto de vida. Al aplicar los conocimientos adquiridos mediante la temática de los animales y los distintos componentes del ecosistema en la solución de la problemática de la Institución educativa, se está poniendo en escena la razón del ser de la construcción de conocimiento, es decir, se está usando lo aprendido en la solución de problemas reales y al mismo tiempo se están fusionando varios núcleos del interés del estudiante.

El proyecto favorecerá la formación científica, ya que aprenderán la relación causa-efecto, la exploración de su contexto, el registro de la información encontrada producto de entrevistas, diálogos, encuestas con el uso de códigos pictográficos y lingüísticos. Aprenderán a preguntarse frente a los fenómenos naturales, a crear una cultura ecológica, a valorar la importancia del agua, la tierra, el aire, los animales, tomando conciencia de su conservación, del equilibrio entre los ecosistemas, de las relaciones del hombre con su Pachamama.

Favorecerá la cultura de tecnología mediante:

La utilización de computador, la grabadora, vhs, cámara de videos y fotográfica; el uso de herramientas agrícolas; reconocimiento y uso de abonos orgánicos.

Su importancia también radica en la implementación de todos los conocimientos en la conservación de nuestros propios jardines, zonas verdes, arboledas de la escuela; en la investigación sobre el maltrato a los animales por parte de la comunidad; en el diseño y aplicación de un plan que sensibilice a los demás estudiantes en el respeto y amor por los animales que pueden vivir en la Escuela Normal, en la investigación sobre el tratamiento de los desechos y basuras de la

institución.

Será importante el proyecto para el estudio de la flora nativa y de los árboles frutales, lo cual permite la elaboración de semilleros y viveros de las especies vegetales más pertinentes pues van a ser transplantados en los grandes terrenos que son de propiedad de la Escuela Normal y se convertirán en el hábitat de tantas especies animales a las que aspiramos sostener.

8. Los objetivos de la investigación:

8.1 Objetivo General:

Crear en la institución una cultura ecológica, comprendiendo y valorando los ecosistemas e interviniendo en las actividades que permitan su preservación.

8.2 Objetivos Específicos:

- Registrar y comparar las especies silvestres antes y después de ubicar jaulas ecológicas, comederos para distintos tipos de aves, bebederos para colibríes.
- Mejorar los procesos de desarrollo cognitivo, comunicativo, axiológico, artístico, biofísico en torno a la vida animal, aplicándolos en el contexto escolar y social.
- Conocer las relaciones del hombre con la naturaleza y su entorno social, descubriendo cómo disfrutar de ella sin causarle daño.
- Vivenciar la construcción de conocimientos de manera cooperativa mediados por la ciencia, la tecnología y la informática, analizando los roles de los equipos y los desempeños tanto individuales como colectivos.
- Encontrar entidades, personas amigas y defensoras de la naturaleza para vincularlas en el diseño, ejecución e implementación de este proyecto.

9. Metodología de la investigación:

Es una investigación de corte cualitativo que pro-

duce resultados aplicables a otras comunidades. Es una Investigación Acción porque buscó a través del compromiso de los participantes informantes clave, identificar y evaluar los eventos que se dan en la cotidianidad del aula de clase y la acción de todos los actores implicados en ella.

Algunas estrategias metodológicas:

El uso del conversatorio para recoger las inquietudes, interrogantes, presaberes de los estudiantes es destacable en este trabajo. La observación registrada mediante el uso de variados códigos, pues en el nivel de preescolar los códigos convencionales de carácter lingüístico aún no son abordados con toda propiedad. (Sus procesos escriturales se situaron en la fase silábica, se logró llegar a la alfabetización en alto porcentaje en la fase de socialización de resultados). Las entrevistas dirigidas a estudiantes, padres, docentes, directivos con uso de grabadoras por parte de los preescolares de transición A permitió el registro de la información requerida. La consulta y revisión de información con uso de videos, películas, software, y demás herramientas tecnológicas ilustraron inquietudes, hipótesis y acompañamiento en la construcción de conocimientos en la fase de ejecución del proyecto. El Diario de campo del docente permitió la reflexión permanente en torno al proceso investigativo, referencias, fuentes; registro de inferencias, huellas, hallazgos y conceptualizaciones. El Diario de procesos de los estudiantes hizo posible el análisis de la evolución de sus constructos a niveles superiores de conocimiento, evidenció obstáculos cognitivos, los compromisos adquiridos, las habilidades y competencias en el proceso de comprensión de la lectoescritura, sus desarrollos artísticos, procesos lógicos, registro de todas sus producciones derivadas del proyecto.

10. Resultados

El mejoramiento de las zonas verdes de la escuela, su parque, arboledas, jardines, integrando los esfuerzos de padres, estudiantes, docentes,

directivos y patrocinadores. La recuperación de espacios de la escuela que puedan servir de hábitat para las especies silvestres.

El registro de la información en los distintos códigos, manifiestan ideas, inquietudes y puntos de vista variados frente al tópico generador de conocimientos. La vivencia de valores como solidaridad, respeto, cooperación, amistad.

La motivación hacia la exploración, indagación, cuestionamiento, hipotetización, experimentación, la contrastación de la información proveniente de diferentes fuentes. La utilización del diálogo de saberes, el saber de los niños, de la maestra, el saber cotidiano de padres de familia y el saber de la ciencia en el proceso de construcción del conocimiento en las distintas dimensiones del saber humano. La codificación de la información aportada por encuestas y entrevistas en diagramas de barras. La utilización de los mapas conceptuales en el proceso de construcción de conocimientos. La sensibilización hacia el arte mediante la observación directa de los ambientes naturales con la vivencia de degradaciones cromáticas, discriminaciones sonoras con el canto de las aves y las voces de los animales. La escritura de aventuras, cuentos, coplas, versos en torno a la vida animal. La utilización de cruciletras, sopa de letras, historietas para evidenciar constructos. El desarrollo de estructuras lógicas con el uso de diferentes operaciones mentales. La vinculación de los padres de familia y los tres grupos de preescolar en la vivencia de valores ecológicos, cuidado de las zonas verdes, reciclaje, producción de abono producto de la recolección de hojas secas y material vegetal. La cultura del trabajo en equipo con el desempeño de distintos liderazgos en los que se destacan el líder utilero, el vigía y el sintetizador.

El proyecto Pirimpimpao se socializó el anterior 17 de nov. En la sala N° 1 con la presencia de la Decana de la Facultad de Educación de la UNAB, Alba Rosa Arocha, el coordinador de investigación de la UNAB y un jurado de Ondas departamental. Los productos de mostraron en un stand ubicado en el coliseo de la UNAB, el cual fue

Development of intelligence and creativity

Abstract

It's a matter of doing a brief one contribution to problem of an own teaching for the higher education, since the construction of complex saberes and in which differentiates the forms of human intelligence, based on the complex thing, the sense of the multiple intelligences, in the principles of laterality and in the search of concepts to respond for the question: What is understood for the "superior" in the higher Education?

Key words: Higher education, Complex thought, multiple intelligences, holistic thought, mental flexibility

Resumen

Se trata de hacer un breve aporte al problema de una pedagogía propia para educación superior, desde la construcción de saberes complejos y en la que se diferencian las formas de la inteligencia humana, con base en lo complejo, en el sentido de las inteligencias múltiples, en los principios de lateralidad y en la búsqueda de conceptos para responder por la pregunta: ¿qué se entiende por "lo superior" en la educación superior?

Palabras clave: Educación superior, Pensamiento complejo, Inteligencias múltiples, Pensamiento holístico, Flexibilidad mental.

Manuel José Acebedo Afanador

Sociólogo. Licenciado en Filosofía con Especialidad en Historia. Especialista en Instituciones Jurídico-Políticas y Derecho Público. Especialista en Educación en Derechos Humanos. Magister en Evaluación en Educación.

Escritos: Artículos en revistas universitarias como TEMAS (Universidad Santo Tomás), DIXI (Universidad Cooperativa de Colombia), HUMANIDADES (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Industrial de Santander), CEDEDUIS (Revista del Centro de Desarrollo para la Docencia de la Universidad Industrial de Santander), CUESTIONES (Universidad Autónoma de Bucaramanga).

Investigador y autor de textos sobre: Representación, interacción y cognición, Pedagogía y Derechos Humanos y Educación. Actualmente es docente del Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

E-mail: macebedo@unab.edu.co

Desarrollo de la inteligencia y creatividad

Manuel José Acebedo Afanador

Introducción

En los últimos años, en la docencia universitaria ha habido un creciente interés por los procesos pedagógicos propios para la Educación Superior.

Entre otras causas, este interés ha sido motivado por la necesidad de aprender a discriminar entre un océano de información que aumenta de manera vertiginosa, por el nuevo tipo de estudiante universitario (¿mejor o peor? no es esa la discusión, pero sí definitivamente distinto al estudiante universitario de los años 80 hacia atrás), por el incremento de los distractores que rodean al alumno con respecto al tiempo de dedicación al estudio formal, por la necesidad de formar un profesional cada vez más competitivo y dinámico pero humanista y con conciencia ecológica, inclusive, para no alargar el inventario, por la necesidad de mantener al alumno en la universidad frente a la competencia.

Éstos y otros motivos, como las exigencias de la acreditación, de los ECAES, las discusiones que generó el decreto 808/02 (derogado por el decreto 2566 de 2003, con otros desarrollos jurídicos posteriores), etc., han pesado, de manera determinante, para que, a pesar de muchas reticencias, la reflexión acerca de un marco pedagógico propio

para la universidad y, por ende, diferente al que se aplica en otros medios y niveles educativos, sea, hoy en día, lugar común en postgrados, diplomados, cursos, eventos, revistas y libros dedicados a pensar en una pedagogía para la universidad y en sus aplicaciones frente al docente (educatividad), al conocimiento (enseñabilidad), al discente (educabilidad) y en un contexto histórico concreto.

Hagamos pues, un intento de reflexión sobre este asunto (conste que sólo es un intento).

La decisión de aceptar el principio de la perfectibilidad, del crecimiento permanente de las potencialidades humanas, hace necesario, pues, proponer principios más amplios, que integren los diferentes y complejos procesos que interactúan como un sistema en el perfeccionamiento de cada persona, esto es, el paradigma del desarrollo humano integral como marco para formar profesionales para el siglo XXI, que sepan aprender (y desaprender), que sepan hacer (aplicar), que sepan producir e imaginar y que sepan convivir en el marco de una ética ciudadana fundada en la dignidad humana.

Por esta razón, la educación formal en todos sus niveles, como una manera de coadyuvar a la realización personal, no se circunscribe a un solo campo de la vida, propone el desarrollo armónico e

integral de todos los aspectos del ser humano: individual, familiar, social, natural, y su sentido de la trascendencia histórica; esto con el fin de formar, desde la construcción de las dimensiones cognitivas, comunicativas y socioafectivas, una persona íntegra, integral, competente, en su ámbito socio-cultural y con cierto modo de interacción de sentido frente a sí misma, a su sociedad y a la naturaleza.

En todas estas dimensiones, hay una característica en especial, propia del ser humano, que no comparte con ninguna otra especie y que, en términos generales, gobierna el correcto desenvolvimiento de todas ellas. Es la inteligencia con todo lo que implica para el individuo y sus potencialidades, para la interacción con otros en la intersubjetividad psicosocial característica del ser humano, para su actitud ante la naturaleza como hogar planetario común y para su contribución en la construcción de la historia. En todo esto, la educación tiene un papel determinante y, en ella, la inteligencia es su objeto fundamental de formación. En la educación universitaria, con mayor énfasis en los modos altamente complejos de la inteligencia.

Ahora bien, pero, hay que precisar qué se entiende por inteligencia o qué se incluye o no dentro de su concepto.

Se ha definido la inteligencia en función de la habilidad para resolver problemas con el uso de la racionalidad lógica. Esta definición, tan general, ha ido cambiando, sobre todo en las últimas décadas. Ya no se considera únicamente la inteligencia en términos de pensamiento vertical-racional sino también de otros modos (lateral, emocional, divergente, etc.), teorías que se alimentan de los aportes históricos, que, desde épocas pretéritas, han tratado de distinguir diversas formas del conocimiento y de la sabiduría, que se aplican al desarrollo de la inteligencia humana¹.

Pero, en todos los casos e independientemente de cómo se entienda, la inteligencia, tanto racional

como emocional y de otros tipos, es el fundamento necesario para la creatividad en la diversidad, como principio fundante en la búsqueda de alternativas para la realización plenamente humana en todos los aspectos. Ésta es una de las misiones centrales de la Educación Superior cuando forma profesionales integrales y cuando se pregunta, como lo hacía el sacerdote jesuita y universitólogo, Alfonso Borrero Cabal (1923-2007), en sus Seminarios sobre la Universidad: *¿Qué es la Educación Superior como formación para lo superior? ¿Qué es lo Superior?*

Veamos pues, algunos de los aportes que han venido proponiendo criterios con respecto a la inteligencia humana, que pudieran ayudar a desentrañar la pregunta por lo Superior en la educación superior.

Las inteligencias múltiples

Como quedó dicho, la racionalidad es sólo uno de los aspectos de la inteligencia que el cerebro maneja; por eso es necesario, si se habla de desarrollo humano integral, comenzar recordando que en el cerebro humano interactúan diversos tipos de inteligencia. Incluso, los seres humanos tenemos unas más desarrolladas que otras, lo que nos crea en la vida las diversas inclinaciones profesionales y, en general, las tendencias conductuales en todos los aspectos, sin que esto nos haga mejores o peores, simplemente distintos y enriquecedoramente diversos.

Un psicólogo de la Universidad de Harvard (Howard Gardner) señaló, precisamente, que nuestra cultura había definido la inteligencia de manera muy estrecha, limitándola sólo a unos aspectos de la racionalidad intelectual, y, a partir de sus investigaciones, propuso la existencia de, por lo menos, siete inteligencias básicas²:

- **Inteligencia lingüística:** La capacidad de usar las palabras de modo efectivo (ya sea hablando,

escribiendo, etc.) Incluye la habilidad de manipular la sintaxis o estructura del lenguaje, la fonética o los sonidos del lenguaje, la semántica o significados del lenguaje y la división pragmática o los usos prácticos.

- **Inteligencia lógico-matemática:** La capacidad de usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente (pensamiento vertical)
- **Inteligencia espacial:** La habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones.
- **Inteligencia corporal-kinética:** La capacidad de usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos. Facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas.
- **Inteligencia musical:** La capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.
- **Inteligencias personales:**
 - Interpersonal: la capacidad de percibir y establecer distinciones entre los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas.
 - Intrapersonal: El conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento.

Otros autores mencionan otras inteligencias, ocho, nueve o más. Así aparecen inteligencias referidas a la naturaleza, la sexualidad, el humor, la intuición, etc.

Además de su descripción teórica, hay ciertos aspectos que conviene destacar: Cada persona posee todos los tipos de inteligencia y la mayoría puede desarrollar cada uno hasta un nivel adecuado de competencia que le permita sortear con éxito la vida diaria, superar los obstáculos

cotidianos, proyectarse en su crecimiento personal y convivir constructivamente con otros. Por otra parte, las inteligencias trabajan juntas de manera compleja, o sea, siempre interactúan entre sí. Para realizar la mayoría de las tareas se precisan todas las inteligencias, aunque en niveles diferentes; en este sentido, hay muchas maneras de ser inteligentes en cada categoría.

El pensamiento complejo

A partir de la cibernética, la teoría de los sistemas, la teoría de la información, la autoorganización en biología y el orden a partir del ruido (Von Foerster³), Edgar Morin ha venido construyendo el paradigma de la complejidad y un método: el pensamiento complejo, fundado en tres principios: el principio de recursividad organizacional, el principio dialógico y el principio hologramático.

Este sentido de la complejidad ya venía siendo descrita y percibida en el siglo XIX y comienzos del XX. En esa época, signada por el positivismo y el darwinismo social, la ciencia trataba de eliminar todo lo que fuera individual y singular, para reconocer las leyes generales y las identidades simples y cerradas, mientras cerraba toda posibilidad de reconocimiento al saber que no respondiera al método matemático, a lo modélico y a lo experimental desde las ciencias naturales. Pero, desde las humanidades, por ejemplo desde la novela, por el contrario (Balzac en Francia, Dickens en Inglaterra) se mostraban seres y situaciones singulares en sus contextos y en su tiempo, que además no respondían a cierto sentido de normalidad desde la vida cotidiana y desde la cultura. De hecho, eran vidas en la que cada uno jugaba varios roles sociales, de acuerdo a quien sea en soledad, en su trabajo, con amigos o con desconocidos, a la vez contradictorias y cuestionadoras con respecto a cierta visión de lo normal y de lo ordenado, como ocurría en la filosofía de Nietzsche o de Schopenhauer. Así, cada ser desarrolla en este

¹ Por ejemplo, Aristóteles ya diferenciaba la phronesis (comprensión), la epistheme (ciencia), intellectus (inteligencia), sophia (sabiduría), tekne (arte) y la polis - politeia (política). Ver: ARISTÓTELES. Ética Nicomaquea (De las virtudes intelectuales). Medellín: Bedout, 1982. P. 122 ss.

² GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. Madrid: Taurus, 1995.

³ Heinz von Foerster (1911-2002) científico y ciberneta. Trabajó en el campo de la cibernética y fue esencial para el desarrollo de la teoría del constructivismo radical y la cibernética de segundo orden. Datos tomados de: www.wikipedia.org

ámbito multiplicidad de identidades, multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida, un mundo en donde el sentido no es dado por la realización en el orden, sino que el sentido es dado por el caos vital propuesto por la explosión de la vida vivida en la dolorosa y más auténtica subjetividad como ruptura. Igual ejemplo en el tema del *monólogo interior* en la obra de W. Faulkner o en M. Proust, como parte de ese sentido intuitivo de la complejidad. Es la misma relación ambivalente, mutaciones de personalidad, como en Dostoievski, por el hecho mismo de ser manipulados por la historia sin saber cómo incidir, cómo transformarla o cómo entenderla.

La complejidad es una red (complejo: lo que está tejido en conjunto⁴) de partes heterogéneas inseparablemente asociados en la paradoja entre lo uno y lo múltiple, como el entrecruzamiento de interacciones, determinaciones y azares, que constituyen el mundo de lo fenoménico. De allí deviene el deseo de poner orden, de quitar lo incierto y de buscar certidumbres lógicas que den sentido, y en este proceso es en el que se producen cegueras (las cegueras del conocimiento) pues se eliminan las características de lo complejo a favor del deseo por el orden y lo certero.

De esta manera, el pensamiento complejo afronta lo entramado, el juego de azares, de indeterminaciones y de inter-retro-acciones, reconoce la interacción de los fenómenos entre sí en medio de la bruma que produce la incertidumbre y la contradicción, propios de los fenómenos humanos y de la naturaleza misma. Se integra la lógica clásica teniendo en cuenta sus límites *de facto* (problemas de contradicciones) y *de jure* (límites del formalismo). Llevaría en sí el principio de la *Unitas multiplex* (unidad en la multiplicidad), que está más allá de lo abstracto como unidad de sentido y de lo pragmático como reducción del mundo a los fenómenos inmediatos.

4 Complejo: del lat. *complexus*, part. pas. de *complecti*, enlazar. Que se compone de elementos diversos (tomado del diccionario de la Real Academia Española de la Lengua).

5 Son los mismos principios que fundamentan a la filosofía. ANZENBACHER, Arno. *Introducción a la Filosofía*. Barcelona: Herder, 1983. P. 17 ss.

Se expresa, entre otros elementos, en: *la autopoiesis*, como la capacidad de un sistema para organizarse de tal manera que el único producto resultante es él mismo; *la conectividad* y correlación de sentidos, en la que todas las partes de un sistema complejo se afectan mutuamente a pesar de que no tengan conexión directa; *el constructivismo*, por el que el observador, el fenómeno observado y el proceso de observación forman una totalidad.

La lógica del mundo es la lógica de la construcción del mundo. En este sentido, la lógica del acto educativo comienza con el educador pero adquiere su pleno sentido en la construcción de significados que elabora el estudiante; la paradoja, que se da cuando esperamos hallar la respuesta y nos topamos con otra pregunta, cuando creemos llegar al final y estamos en el comienzo, las cosas pueden ser y no ser a la vez y la historicidad, en la que tanto el ser como el saber están sujetos a una dimensión histórica que los dimensiona como procesos abiertos que se deben reformular constantemente, no propone un proceso lineal, sino un discontinuo de líneas entrecruzadas, inclusive en conflicto, que requieren de la paradoja, de la admiración, de la duda⁵, inclusive del sinsentido, para poder explicar sin saber, esto es, para comprender el mundo en la medida en que lo único certero es el cambio.

La creatividad y el pensamiento holístico: propiedades de la inteligencia altamente ejercitada

Una de las características más decisivas en el desarrollo de la inteligencia humana es la creatividad. Es el nodo central de la forma como las competencias se expresan en la vida cotidiana y dan sentido al mundo de la vida en todas sus dimensiones. En la creatividad, como la capacidad de buscar alternativas, de proyectar, de recrear y de desarrollar conductas proactivas, confluyen varios procesos de la inteligencia humana, de los que es necesario diferenciar varios tipos:

En primer lugar, el convergente y divergente⁶. El pensamiento convergente se mueve buscando una respuesta determinada o convencional. Encuentra una única solución a los problemas que, por lo general, suele ser conocida. Otros autores lo llaman lógico, convencional, racional o vertical. El pensamiento divergente, en cambio, se mueve en varias direcciones en busca de la mejor solución para resolver problemas, a los que siempre enfrenta como nuevos y para los que no tiene patrones de resolución, con lo que puede dar una vasta cantidad de resoluciones apropiadas más que una única como supuestamente correcta.

Como segunda medida, otra característica del desarrollo intelectual complejo, de la inteligencia altamente estimulada y entrenada, es el pensamiento holístico. Holismo es la palabra que describe la tendencia de la naturaleza a crear conjuntos mediante la ordenación o agrupación de muchas unidades.⁷

De acuerdo con lo anterior, y en consonancia con el mismo autor, las realidades básicas -naturales y sociales- son conductas irreductibles, que no es posible separar para analizarlos según sus componentes sin perder su cualidad holística, o sea su visión de conjunto. El pensamiento holístico percibe las cosas en su conjunto y analiza las partes en cuanto interactúan con la totalidad. Ve el bosque más que los árboles.

El desarrollo de este tipo de pensamiento es determinante en la formación universitaria para el desarrollo de la creatividad, pues enseña a los futuros profesionales a considerar las distintas situaciones y oportunidades como un todo. Como un director de orquesta tiene el todo: los músicos únicamente ejecutan una parte de la partitura que corresponde a su instrumento. Es uno de los más sólidos fundamentos para que un profesional tenga una visión integral, proyectiva y trascendente de su misión en el saber (conocimientos), en el hacer (aplicación en contexto) y en el ser (modo de obrar).

6 GUILFORD, J.P. *El análisis de la inteligencia*. New York: McGraw Hill, 1971, p. 160

7 SMUTS, Jan. *Holismo y evolución*. Madrid: Guadarrama, 1967

8 BONO, Edward de. *El Pensamiento Lateral*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

El trabajo en equipo es un concepto holístico. En un buen equipo el todo es mayor que las partes, aunque la interacción de las partes a su vez determine la configuración del todo.

Ahora bien, para integrar el marco del desarrollo intelectual, la complejidad del pensamiento, a partir de su permanente ejercitación, conduce al desarrollo del pensamiento lateral. El psicólogo maltés Edward de Bono diferencia el pensamiento lateral del pensamiento lógico que este autor denomina vertical. De Bono encuentra en el pensamiento lógico (fundamentalmente hipotético deductivo) una gran limitación de posibilidades cuando se trata de buscar soluciones a problemas que necesitan nuevas ideas. "*La mente tiende a crear modelos fijos de conceptos, lo que limitará el uso de la nueva información disponible a menos que se disponga de algún medio de reestructurar los modelos ya existentes, actualizándolos objetivamente con nuevos datos*".

El pensamiento lateral actúa liberando la mente del efecto polarizador de las viejas ideas y estimulando las nuevas y lo hace a través de la perspicacia, la creatividad y el ingenio, procesos mentales con los que está íntimamente unido. En lugar de esperar que estas tres características se manifiesten de manera espontánea, De Bono propone el uso del pensamiento lateral de manera conciente y deliberada, como una técnica, de acuerdo a tres tipos de problemas que tienen mayores probabilidades de soluciones proactivas en la medida de la complejidad creativa de la mente humana altamente entrenada:

- Problemas que requieren para su solución más información de la que se posee, sabiendo que tal información puede conseguirse por algún medio.
- Problemas que no requieren más información. Son los problemas que necesitan una reorde-



nación o reestructuración de la información disponible.

- Problemas en los que lo característico es el no reconocimiento de la existencia del problema. En estos casos lo importante es darse cuenta de que tenemos un problema, reconocer que podemos solucionarlo y definir esta posibilidad como problema concreto.

El primer tipo de problemas puede resolverse mediante el uso del pensamiento vertical, pero para los dos últimos es necesario el empleo del pensamiento lateral.

El pensamiento vertical o lógico se caracteriza por el análisis y el razonamiento. La información se usa con su valor intrínseco para llegar a una solución mediante su inclusión en modelos existentes.

El pensamiento lateral es libre y asociativo. La información se usa no como fin sino como medio para provocar una disgregación de los modelos y su consiguiente reestructuración en nuevas ideas.

Un acercamiento, a manera de ejemplo, a este asunto sería la siguiente, utilizando la conocida metáfora de *los seis sombreros* de De Bono⁹:

Se diferencia, en primera instancia, entre pensamiento creativo y pensamiento reactivo. El pensamiento reactivo, en el que, considera De Bono, se basa la mayor parte de la tradición del pensamiento occidental, consiste en el diálogo y en la argumentación dialéctica para reaccionar ante un interlocutor, pero usualmente no genera muchas propuestas. El pensamiento creativo se centra, en cambio, en producir propuestas, establecer objetivos, evaluar prioridades y generar alternativas.

Afirma el autor que se puede aprender a aplicar el pensamiento creativo lo mismo que se aprende cualquier habilidad. Para conseguirlo hay que racionalizar la confusión que caracteriza al pensamiento, en que la creatividad, la lógica, la información o la esperanza se solapan y nos agobian. De alguna manera los sombreros racionalizan

y secuencian esta confusión. También establecen una intencionalidad de pensar, y, de acuerdo con De Bono, es esa intención, unida a los movimientos que realicemos para alcanzarla, la que convertirá una idea en realidad.

Son, pues, la intención y los movimientos para llegar a algo lo que convierte una idea en realidad. La intención de pensar nos convierte a cada uno de nosotros en pensadores. De lo que se trata es de racionalizar el proceso para conseguir alcanzar el objetivo.

Aprender a pensar de modo creativo, holístico y proyectivo, es una de las asignaturas pendientes en nuestro sistema universitario. Se cree, erróneamente, que esta capacidad se desarrolla por sí misma en la medida de la exigencia con respecto a saberes profesionales; o aprender a pensar se limita a una materia introductoria, lo que ayuda, pero no, ni de lejos, suficiente; o se limita al entrenamiento en clase para la repetición de saberes de textos o del docente, en el mejor de los casos más o menos actualizados. Esto es tan empobrecedor y reduccionista como creer que la universidad forma humanistas, gente buena, por el simple hecho de incluir en el pensum la materia de ética. En este sentido, de Bono lo que propone, finalmente, son métodos que permiten enseñar a pensar de manera más eficaz.

Desarrollar el pensamiento creativo es esencial en la formación profesional porque, por ejemplo, desde el ejemplo de los "seis sombreros" como alternativas de la inteligencia humana, de De Bono, permiten:

- Representar un papel: Mientras alguien en un grupo "se pone un sombrero" está representando un papel, y, por lo tanto, está, de alguna forma, liberándose de las defensas del ego, que son responsables de los errores prácticos del pensar.
- Dirigir la atención: "Ponerse un sombrero" implica dirigir la atención de forma consciente

hacia un modo de pensar, lo cual da a cualquier asunto, por lo menos, seis aspectos diferentes.

- Desarrollar flexibilidad: Al pedir a alguien, incluso a uno mismo, que se ponga un sombrero, se le está pidiendo que cambie, que, por ejemplo, deje de ser negativo o se le está dando permiso para ser puramente emocional.
- Establecer las reglas del juego: Los seis sombreros establecen unas ciertas reglas para el "juego" de pensar y particularmente para la forma del pensamiento que se ocupa de trazar mapas como opuestos - o al menos distintos- al de discutir.

De acuerdo con el autor, la descripción de "los seis sombreros" sería más o menos así:

• Sombrero blanco

Tipo de pensamiento: Hechos puros, números e información.

Características: Neutral y objetivo. No hace interpretaciones ni da opiniones.

Matices: Funciona a dos niveles que permiten distinguir entre hechos verificados y probados y hechos que se creen verdaderos pero que todavía no han sido verificados.

• Sombrero rojo

Tipo de pensamiento: Emociones, sentimientos, presentimientos, intuición, sensaciones, preferencias.

Características: Una manera conveniente para entrar y salir del modo emocional y de explorar los sentimientos de los demás. Nunca se debe intentar justificar los sentimientos o basarlos en la lógica.

Matices: Funciona en relaciones altamente emocionales. Permite vivir las emociones propias, proyectarlas a otros y recibir las de otros.

• Sombrero negro

Tipo de pensamiento: Enjuiciamientos negativos. Señala lo que está mal y los motivos por lo que algo no puede funcionar.

Características: Intento objetivo de poner en el mapa los elementos negativos. Confronta una idea con la experiencia pasada y también la proyecta en el futuro. Puede hacer preguntas negativas.

Matices: Si de alguna manera indicas que te has puesto el "sombrero negro", implica que eres capaz de ponerte el amarillo también.

• Sombrero amarillo

Tipo de pensamiento: Positivo, constructivo, sentido de la oportunidad.

Características: Intento objetivo de poner en el mapa los elementos positivos de una idea de forma razonada y fundamentada. Va desde el aspecto lógico práctico hasta los sueños, visiones y esperanzas. Es constructivo y generativo y se ocupa de hacer que las cosas ocurran.

Matices: No se ocupa de la euforia positiva (sombrero rojo) ni tampoco directamente de la creación de ideas nuevas (sombrero verde)

• Sombrero verde

Tipo de pensamiento: Creativo, movimiento, provocación.

Características: La búsqueda de alternativas es un aspecto fundamental; hace falta ir más allá de lo conocido, lo obvio y lo satisfactorio. El lenguaje del movimiento reemplaza al juicio: Se procura avanzar desde una idea para alcanzar, con base en la exploración de nuevas alternativas, nuevas posibilidades, en las que la provocación es lo que importa.

Matices: El pensador como el oyente deben usar sombreros verdes para ser creativos y propositivos.

⁹ BONO, Edward de. *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Juan Granica, 1986.

• Sombrero azul

Tipo de pensamiento: Organiza el pensamiento mismo. Propone o llama al uso a los otros sombreros.

Características: Define los temas a los que debe dirigirse el pensamiento y determina las tareas de pensamiento que se van a desarrollar. Es responsable de la síntesis, la visión global y las conclusiones.

Matices: Aún cuando haya personas más dispuestas a ponerse en el rol de sombrero azul, este está abierto a cualquier persona que desee colocárselo.

En síntesis, este tipo de pensamiento, (*pensamiento lateral*), hace referencia justamente al hecho de moverse del lugar en donde habitualmente nos paramos al enfrentar un problema, con el fin de encontrar diferentes puntos de vistas, percepciones y conceptos para abordar este problema. El concepto de *pensamiento lateral* cubre en rigor una gran variedad de metodologías para concebir el desafío de pensar de una forma distinta a la usual, incluyendo ciertas provocaciones que podrían sacarnos de nuestros estándares de pensamiento.

Así, es posible cruzar perjudiciales murallas, bien auto-impuestas o venidas del exterior, y desarrollar un sistema de autoorganización, en donde la propia percepción juega un papel clave en el desarrollo humano.

Flexibilidad mental: el cambio de esquemas

Es conocido el maravilloso sistema mecánico-químico que tiene el cerebro para crear esquemas (*rastros mnemotécnicos*). Éste nos permite extraer sentido del mundo y hacer más fácil nuestra vida. Sin este sistema la vida sería imposible. El principal objetivo del cerebro es ser brillantemente no creativo, tiene la tendencia a evitar el cambio, y así debe ser en muchos aspectos, pues da las seguridades elementales necesarias para la vida cotidiana. Pero, por otra parte, en los grandes esquemas mentales, en las decisiones de alto nivel,

las que transforman la vida individual, familiar, empresarial o social, se necesita cambiar de esquema. Esto es difícil porque no tenemos mecanismos físicos para hacerlo, pero la formación universitaria, en sus principios, está hecha para activar estos mecanismos de cambio y búsqueda de alternativas.

La mayoría de los grandes descubrimientos se han producido mediante la observación casual, el accidente o el error, pero en procesos metódicos, intencionados y creativos de descubrimiento. En términos mentales, ocurre que algunos de los mecanismos más usuales para el cambio de esquemas son, por ejemplo, el error, el accidente y el humor, pero no por sí mismos, sino a partir de búsquedas complejas, ejercitadas en la Educación Superior desde aprendizajes altamente elaborados para el descubrimiento y la búsqueda desde la teoría relevante y la observación de la realidad para transformarla.

A manera de ejemplo, una de las peculiaridades más significativas y distintivas de la mente humana es el humor. Ningún animal tiene sentido del humor. Este nos dice con claridad cómo funciona el razonamiento. Con la razón podemos idear fórmulas de razonamiento con piedritas, cuentas, ábacos o con ruedas dentadas o con la electrónica, pero el sentido del humor sólo puede producirse en un sistema de esquematización autoorganizado, del tipo que hallamos en las percepciones humanas. El humor implica escapar de un esquema para adaptarse a otro, es un proceso de creatividad.

Una característica, también a modo de ejemplo, de los sistemas de esquematización, es que mientras nos movemos por la vía principal, la lateral se convierte, momentáneamente, en inaccesible. De modo que nos movemos natural y velozmente por la vía que consideramos principal pero no reconocemos otras posibilidades que pueden enriquecer la toma de decisiones y la realización humana.

En los juegos de palabras (chistes), el doble significado de una palabra se usa como mecanismo para cambiar de esquema y obligarnos a ir por la vía lateral. El humor siempre implica sorpresa para

que sea efectivo. Necesitamos modificar los esquemas y salir de la estructura lógica y rígida del pensamiento vertical. Por eso, el humor es, sin duda, una de las características de las personas creativas.

El cambio de esquema que observamos en el humor es exactamente el mismo proceso que se da en la percepción retrospectiva (cuando me "doy cuenta de algo") y en la intuición. Pasamos de un esquema a otro nuevo y cuando lo hacemos parece que es razonable y obvio, pero hasta ese momento no lo encontrábamos.

En la percepción retrospectiva cualquier idea creativa tiene que ser lógica pues de otro modo no sería válida. El error que solemos cometer es suponer que ya que es lógica, la lógica hubiera sido el mejor camino para hallarla. En realidad sólo se percibe la lógica una vez hallada.

El pensamiento lateral hace que uno pueda pasar de un esquema a otro sin esperar el accidente de manera deliberada.

Ahora bien, el pensamiento lateral y el vertical son complementarios, el problema está en la permanente limitación por el uso del pensamiento vertical. Inclusive puede parecer que el cultivo y el uso del pensamiento lateral se hace en detrimento del pensamiento lógico. No es así, ambos procesos son complementarios, no antagónicos. En el aula de clase de las universidades, el taller de aula, el texto argumentativo, el mapa conceptual, los mentefactus, la confrontación de teorías, el planteamiento y desarrollo de hipótesis, son formas didácticas complejas que sirven al desarrollo del pensamiento lateral con interacción del vertical, que aporta las ideas lógicas mientras el otro permite el asombro, el descubrimiento, las alternativas y el desarrollo de la imaginación en niveles complejos de metacognición.

El pensamiento lateral es útil para generar ideas y nuevos modos de ver las cosas y el pensamiento vertical es necesario para su subsiguiente enjuiciamiento y su puesta en práctica. El pensamiento lateral aumenta la eficacia del pensamiento vertical al poner a su disposición un gran número de ideas de las que aquél puede seleccionar las más adecuadas.

El pensamiento lateral es útil sólo en la fase creadora de las ideas y de los nuevos enfoques de problemas y situaciones. Su selección y elaboración final corresponden al pensamiento vertical.

El pensamiento vertical es de utilidad constante. El pensamiento lateral es necesario cuando el pensamiento vertical necesita buscar alternativas, descubrimientos, recreaciones, otras maneras de comprender o asumir al mundo.

Al asumir esta perspectiva más amplia y pragmática, el concepto de inteligencia empezó a perder su "velo sagrado" y unilateral, y se convirtió en un concepto funcional que podía verse y evaluarse de distintas maneras en las personas. En realidad pueden mencionarse más inteligencias, tantas como habilidades puedan encontrarse, pero corremos el riesgo de terminar haciendo una complicada elaboración intelectual pasando todo por el pensamiento y la clasificación.

Ahora bien, en este cambio de esquemas, en cuanto a su orientación conceptual, es de vital importancia examinar la estructura cognitiva del alumno, no sólo para reconocer la de información que ya posee, sino los conceptos y proposiciones fundantes que maneja, igual que el grado de estabilidad y profundidad que poseen.

En este sentido, los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel¹⁰, ofrecen el contexto para el diseño de herramientas metacognitivas para el metaaprendizaje (aprender a aprender) que

10 David P. Ausubel (1918 -) Psicólogo estadounidense nacido en Nueva York, estudió en la New York University, seguidor de Jean Piaget. Una de sus mayores aportaciones al campo del aprendizaje y la psicología fue el desarrollo de los organizadores de avance (desde 1960). En la década de 1970, las propuestas de Jerome Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo. Datos tomados de: www.wikipedia.org

permiten relacionar, de manera más fructífera, la enseñanza con la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa. Ya no será una labor que deba desarrollarse con mentes en blanco como *tabula rasa*, tampoco el aprendizaje de los alumnos partirá de cero, los educandos tienen experiencias y conocimientos (presaberes) que afectan su aprendizaje, que, bien orientados desde la enseñanza, benefician y facilitan el nuevo aprendizaje.

Ausubel resume este hecho así: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente"¹¹.

De esta manera, diferencia entre aprendizaje mecánico y aprendizaje significativo.

El aprendizaje mecánico es memorístico, repetitivo, basado en fórmulas preestablecido y conduce a desarrollar memoria de corto plazo.

Un aprendizaje es significativo cuando: los saberes nuevos son relacionados de modo racionalmente coherente y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Esta relación sustancial (no arbitraria) aparece cuando las ideas se relacionan con lo específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como un término, una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición¹².

Ocurre un proceso que conduce a aprendizaje significativo cuando el nuevo saber encuentra una conexión de sentido con un saber relevante (*subsunsor subsumidor*-) preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un anclaje firme y estable.

El aprendizaje significativo, puede darse por recepción o por descubrimiento, según la estrategia de enseñanza. Si la didáctica es coherente y tiene pertinencia con el saber, con los presaberes y con la estructura cognitiva del alumno, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva y determinante en la estructura cognitiva del alumno.

En su teoría, Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

El aprendizaje de representaciones es el más elemental. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos. "Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan"¹³.

Ausubel define los conceptos como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos"¹⁴. El aprendizaje de conceptos se da en dos procesos: formación y asimilación. En la formación de conceptos, las características esenciales del concepto se adquieren por la experiencia. La asimilación se produce a medida que amplía el vocabulario con respecto a un saber y aprende a usar las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva.

El aprendizaje de proposiciones va más allá de lo que representan las palabras, bien sea combinadas o aisladas, sino que exige reconocer el significado de las ideas expresadas en la forma compleja de proposiciones. Implica la interacción de palabras, cada una de las cuales constituye un referente unitario pero a la vez, al interactuar como un todo, producen un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

Este es el nivel más complejo, pues una proposición con sentido, al ser significativa, produce un significado denotativo (características

objetivas) y connotativo (modo subjetivo del significado) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes constituidas en la estructura cognoscitiva como subsunsores y produce, finalmente, los significados de la nueva proposición, que iniciaran un nuevo proceso de conocimiento.

Conclusión: la inteligencia compleja Es un concepto plural, no singular.

Existe una dimensión de la inteligencia personal que está ampliamente mencionada aunque poco explorada, es el papel de la lateralidad y de las emociones.

Se pone el énfasis en experimentar más que en describir. Se permite la aventura con sentido y el cambio de rumbo más que el seguimiento rígido de normas preestablecidas y de conceptos preelaborados. Se privilegia la riqueza de la búsqueda compleja frente al empobrecedor texto de clase o frente al saber único y establecido del docente. Cuando el saber docente es la base de búsqueda de otros saberes de confrontación, de complemento, de alternativa o de experimentación, se hace dinámico, se enriquece y enriquece; cuando el saber docente se establece como única posibilidad conceptual, se hace rígido y estático, se empobrece, empobrece y hace mediocre y poco gratificante la relación profesor - saber - alumno - realidad.

Se toma el desafío y se comienza a trabajar sobre él desde todas las perspectivas posibles, llevando sus resultados a un plano más pragmático y centrado en las emociones como foco de la inteligencia, desde el saber más extenso, profundo, dinámico, renovable y renovador del aula que debe ser el saber del docente.

La inteligencia emocional y el sentido de la lateralidad, son el fundamento para el correcto desarrollo de la inteligencia cognitiva vertical compleja, pues en ellas se encuentra el fundamento motivacional que da sentido a la segunda. Corresponde a las capacidades humanas, sana y fuertemente potenciadas en cinco esferas principales:

- Conocer las propias emociones
- Manejar las emociones

- Conocer y manejar la propia motivación
- Reconocer las emociones en los demás
- Manejar las relaciones, que es, en gran medida, manejar las emociones de los demás.

En realidad, quien posee inteligencia emocional y es capaz de "lateralizar" sus ideas y sus posibilidades, tiene la llave del éxito, porque puede lograr que los demás suplan las carencias que tengan en otras ramas de la inteligencia.

La inteligencia emocional y el sentido de la lateralidad son la base más firme para la creatividad. Más si se trata de una persona que ha tenido estudios superiores, porque tiende a eliminar los bloqueos que pueden surgir en el proceso de pensamiento y permite el afianzamiento de todas las capacidades humanas para el desarrollo de habilidades que le permitan, en su contexto, realizarse como ser humano y aportar en la construcción de una sociedad más inteligente, más humana, más libre y más responsable de sus actos, con sentido proyectivo (prever el futuro) y proactivo (construir un presente sólido y, a la vez, en permanente cambio en la medida de la realización de todas las potencialidades humanas).

El énfasis en la inteligencia emocional, en el sentido de la lateralidad y de lo significativo, en orden de lo complejo con respecto a lo puramente cognitiva-vertical **pretende resaltar el sentido del desarrollo humano integral** como el criterio fundante en la educación superior. Sobre la inteligencia racional lógico-matemática se ha dicho mucho, pero no se aceptan los procesos divergentes y la lateralidad, además de la parte emocional, como inteligencias con necesidad de ser formadas, menos en educación superior.

En síntesis, en la educación universitaria se requiere proponer un nuevo paradigma pedagógico que responda a todos los modos y características de la inteligencia humana. Un nuevo sentido pedagógico y didáctico pensado desde y para la Educación Superior caracterizado por el desarrollo humano integral del futuro profesional: holístico en su concepción, estructurado para desarrollar competencias complejas desde la construcción crítica del entorno, universal en su concepción, significativo

11 AUSUBEL, David Paul; NOVAK Joseph D y HANESIAN, Helen. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Méjico: Trillas, 2ed., 1983

12 Ibid. P. 18

13 Ibid. P. 43

14 Ibid. P. 61

15 MAY 2000

en los procesos de educabilidad y enseñabilidad, problemático en su desarrollo curricular y con fines de metaaprendizaje (metacognición) como el sentido propio de la formación universitaria. Al fin y al cabo la Universidad es ante todo una casa donde el estudiante aprende principalmente a aprender a leer y a escribir.

Bibliografía

- ANZENBACHER, Arno. Introducción a la Filosofía. Barcelona: Herder, 1983. P. 17 ss.
ARISTÓTELES. Ética Nicomaquea (De las virtudes intelectuales). Medellín: Bedout, 1982.
AUSUBEL, David Paul; NOVAK Joseph D. y

- HANESIAN, Helen. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Méjico: Trillas, 2ed., 1983
BONO, Edward de. El Pensamiento Lateral. Buenos Aires: Paidós, 1999.
BONO, Edward de. Seis sombreros para pensar. Barcelona: Juan Granica, 1986.
GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. Madrid: Taurus, 1995.
GUILFORD, J.P. El análisis de la inteligencia. New York: McGraw Hill, 1971
MORIN, Edgar. El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1981
El Método II. La vida de la vida. Madrid: Cátedra, 1983
El Método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra, 1988
SMUTS, Jan. Holismo y evolución. Madrid: Guadarrama, 1967



Óleo. Manolo Díaz

"When you get bored, you will die": how to learn history without studying it?

Abstract

The search for meaning and interest significant that the past can have for apprentices of present has led the opening of new and varied "classrooms" of historical knowledge that unlike the traditional teaching rooms have managed to foster new dynamic learning interpretive in which students to be active and competent builders know gradually express their generational fatigue with traditional forms of teach and preserve the memory.

Key words: History, Learning, Teaching, Posthistory, Telematic

Resumen

La búsqueda de sentido e interés significativo que el pasado puede llegar a tener para los aprendices del presente ha propiciado la apertura de nuevas y variadas "salas" de conocimiento histórico que a diferencia de las salas tradicionales de enseñanza han logrado propiciar nuevas dinámicas de aprendizaje interpretativo en las cuales los estudiantes al ser los constructores activos y competentes de saber manifiestan paulatinamente su cansancio generacional con las formas tradicionales de enseñar y conservar la memoria.

Palabras clave: Historia, Aprendizaje, Enseñanza, Posthistoria, Telemática

Luís Rubén Pérez Pinzón

Magíster en Historia de la Universidad Industrial de Santander (UIS).
Docente del Departamento de Estudios Socio-Humanísticos (DESH) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB).
Correo electrónico: lperez14@unab.edu.co

"Cuando me aburras, morirás": ¿cómo aprender historia sin estudiarla?

Luís Rubén Pérez Pinzón

1. ¿y qué hacemos hoy¹...?

Aprender a pensar por sí mismos el pasado para proyectar el destino que depara a cada generación ha conllevado a que cada individuo mida el saber cognitivo que tiene de lo acontecido y las posibilidades de que se repita lo vivido, planea acciones útiles con lo que sabe para prevenir los fracasos, conviva en su cotidianidad con los valores morales y el saber existencial de su civilización y actúe con una misión de especie planetaria y una visión de ser universal. Para ello realiza acciones autónomas, dinámicas, relativas y liberadoras de investigación colectiva y autoaprendizaje continuo que le permiten comprender e interpretar el pasado sin tener que someterse a las arbitrariedades e imposiciones que **Estudiar** la historia ha supuesto por miles de años al ser sometidas las generaciones, una tras otra, al absolutismo ideológico y jerarquizante de los historiadores en su condición de amos y señores de los vestigios (son "archivistas"), las interpretaciones (son "científicos"), las verdades de fe (son "educadores"), y los usos (son "asesores" y "editores") del pasado.

Las nuevas generaciones de aprendices cuentan desde los últimos cuatro lustros con nuevos medios y un mayor número de estrategias para apropiarse del conocimiento geohistórico y bioecológico de su cultura al correlacionar los diferentes tiempos (pasado histórico, pasado del presente, presente inmediato y presente futuro) y espacios (universal, local, nacional y local) con nuevas formas de hacer y entender masivamente los hechos y acontecimientos más importantes del ayer. Siendo evidente además la creciente emancipación y el reduccionismo protagónico que esos aprendices han hecho de la Historia al redimensionarse el papel de los Estados-Nación, y consigo de los historiadores, al dejar de ser considerados, formal e informalmente como las autoridades científicas mejor autorizadas para comprender, interpretar, enseñar y divulgar metódicamente los fenómenos del presente que se vive a partir de la correlación y asocio con las consecuencias de los fenómenos vividos en el presente que ya aconteció.

La "Historia", entendida como la recreación crítica e interpretativa del pasado por medio de dis-

¹ Las reflexiones presentadas en este texto son el resultado de las discusiones extracurriculares, las miradas alternativas y los cuestionamientos disciplinares realizados durante el Seminario "Telemática de la Historia" dirigido por el autor durante el 2006 en la UIS.

cursos ideológicos, representaciones subjetivas, métodos seriales, análisis crítico - comparativos y problemáticas sectoriales justificadas por su condición de ciencia dependiente, institucionalizada y descontextualizada, ha perdido el fin práctico que consolidó su existencia durante los últimos dos siglos. Por haber abrumado de historicismo y metarrelatos las nociones que se tienen del pasado ha sido condenada a su "fin" por los promotores de la postmodernidad, quienes, aburridos² y desencantados con su compulsivo número de versiones sobre los mismos temas y problemas de la modernidad, decidieron aplicar la pena capital matutina a una ciencia incapaz de entusiasmar a los lectores de *historias* (la sociotemporalidad) *dentro de una historia* (la biotemporalidad³), corriendo así peor suerte que Sherezade ante Shahriar⁴.

Los promotores y oficiantes de la historia como profesión no han dejado de librar a través de las academias y las universidades innumerables luchas políticas y burocráticas para garantizar su supervivencia evitando así el olvido de sus periódicas producciones o la pérdida de protagonismo para sus monótonas realizaciones ante los avances interdisciplinarios y las innovaciones mediáticas y tecnológicas alcanzadas por las demás ciencias sociales. A lo cual se suma el desplazamiento instrumental de sus productos escritos ante las alternativas analíticas y de comprensión dinámica del pasado que son ofrecidas por los medios masivos de comunicación privada, los hipertextos virtuales y los lenguajes hipermediáticos que hacen innecesaria la presencia física del educador o la autoridad científica al importar tan solo los problemas conceptuales, los planteamientos temáticos, los argumentos textuales y las interactividades audiovisuales mediadas por tutores virtuales.

De no buscar los mismos historiadores opciones y estrategias de aprendizaje diferentes a las cómodas y retrógradas formas de enseñar la historia como son el uso de textos escritos y monotemáticos sobre fenómenos cronológicos, el aprendizaje memorístico del pasado a través de cátedras obligatorias asignadas a déspotas postgraduados, la conformación de organizaciones gremiales o grupos de investigación excluyentes y dedicadas a estudiar el pasado de acuerdo con sus preocupaciones sin tener en cuenta las necesidades socioculturales que se tienen de saber histórico, y la realización de eventos periódicos de encuentro e intercambio entre historiadores estrictamente titulados (o profesionales), entre otros, resulta difícil de imaginar que la ciencia histórica tradicional pueda recuperarse de la herida de muerte que le han propinado las tendencias históricas postmodernas⁵. De lo contrario, su historiografía será sometida a deshonorosos ritos de inhumación cultural en los estantes subterráneos de los archivos y las bibliotecas al constituirse esos espacios de conocimiento en centros de información electrónica y documentación digitalizada con estructuras tecnológicamente interconectadas de acuerdo con los principios filosóficos y metodológicos de las "salas de Información y Conocimiento" que caracterizan a las múltiples tendencias tecnológicas asociadas con la "posthistoria".

2. ¿Vamos a la sala de clases...

La oposición y superación de los discursos y prácticas de la modernidad en el pensamiento, la historia, la sociedad y la cultura en general fue manifestada originalmente por los artistas

plásticos, los literatos, y después de la Segunda Guerra Mundial por los historiadores quienes al diferenciar la historia de Occidente en eras, edades, períodos y épocas reconocieron que el imperialismo precedente a la primera guerra mundial había hecho evidente la ruptura de los valores universales y sus pretensiones de homogenización civilizadora al primar *las guerras, la turbulencia social, la revolución, la anarquía, el relativismo y, en general, el colapso del racionalismo y del ethos de la Ilustración*⁶. Desde entonces, mientras la *Historia positiva o conformista* se sigue centrando en la vida y obra de las grandes individualidades (reconocidas o anónimas por reconocer) durante los períodos más representativos de cada historia nacional, recurriéndose para ello a capítulos bibliográficos o paneles de discusión que renuevan los períodos tradicionales de la historiografía "patria", otros científicos han planteado la necesidad de una *Historia negativa o crítica* que reconozca que las naciones están interrelacionadas entre sí y que los fenómenos externos o internos de cada pueblo repercuten en el ámbito global. Siendo todo ello reconocible a través de factores de análisis comparado como son: 1. La regresión material, la pobreza y la ignorancia; 2. La pérdida de los valores, certezas y estabildades tradicionales; 3. El final de la ideología y del proyecto de la nación-estado al adoptarse la integración y la modernización universal; y 4. El análisis de la realidad a partir de las expresiones y los vestigios culturales de las masas, con las masas y desde las masas.

Esos renovadores de la Historia se han constituido en representantes del rechazo a los postulados de la Ilustración que dieron origen a la modernidad (espontaneidad, subjetividad, racionalidad y secularización) y en los pioneros de una opción crítica y renovadora de los principios y las tareas de la historia posterior a la "moderna" al integrar como fuentes de estudio todas las manifestaciones culturales (populares y elitistas) de la sociedad que rompen y se apartan de los

esquemas formales y oficiales de la representación de la realidad. Así, han dado paso a nuevas concepciones y prácticas que superan los autoritarismos académicos, despóticos y burocráticos que aún definen cuáles deben ser los temas, problemas, métodos o fuentes que se deben enseñar o historiar. Enfrentan y se oponen a todos aquellos que aún defienden y prolongan los "metarrelatos" históricos para legitimar sus proyectos políticos o investigativos apelando al poder de la "fe" científica revelada a través de verdades universales, últimas, absolutas e incuestionables que son posteriormente acatadas y divulgadas arbitrariamente por los señores profesantes de esa fe: los profesores de Ciencias Sociales y Humanas.

Por otra parte, la mayoría de los historiadores (aficionados, académicos, burócratas y profesionales) aún definen su identidad, método, oficio y razón de ser en virtud de la cantidad y calidad de lenguaje escrito que producen y difunden a nombre personal, grupal, especializado o institucional con el fin de satisfacer sus obsesiones profesionales de reconocimiento como para saciar sus necesidades materiales de riqueza. Menospreciando o cuestionando así, desde su pretendido poder sobre la documentación y los vestigios fácticos, la importancia investigativa que debe tener la memoria colectiva representada por las manifestaciones lingüísticas y estéticas de cada comunidad al ser ellas portadoras de signos y símbolos, de significantes (las sensaciones reales) y significados (las abstracciones metafísicas), e incluso, de códigos y discursos que propician procesos emancipatorios en la sociedades de individuos al lograr: 1. Prolongar de forma integral los sistemas culturales de su sociedad; 2. Renovar sus construcciones existenciales de sentido; 3. Propiciar la construcción de relatos locales (críticos, incomensurables, fragmentados y divergentes), de interés global y sin pretensiones explicativas de carácter homogeneizante, reduccionista, unificante o totalizante (metarrelatos), y;

2 KOSLOWSKI, Peter. Razón e historia: La modernidad del postmodernismo. (Página electrónica). En: <https://dspace.unav.es/retrieve/1158/1.+Koslowski>. Consulta: Abril 29 de 2006

3 MUNICIO, Ángel Martín. Ceremonia de ingreso a la Real Academia Española (Septiembre 30 de 2002). (Página electrónica). En: [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/\(voAnexos\)/archBD26080F66BE6B32C12571B20038CCAE/\\$FILE/Contestaci%C3%B3n_Ciudades.htm](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/(voAnexos)/archBD26080F66BE6B32C12571B20038CCAE/$FILE/Contestaci%C3%B3n_Ciudades.htm). Consulta: Noviembre 29 de 2007

4 KOSLOWSKI, Peter. Op. Cit.

5 TOPOLSKI, Jersy. La verdad posmoderna en la historiografía. En: ORTÍZ, Carlos. TOVAR, Bernardo. Pensar el pasado. Santafé de Bogotá: UNALAGN, 1997. Pág. 171 - 187

6 QUEVEDO, Amalia. Historia del término "postmoderno". Disponible en Internet vía: <http://www.ecologia-social.org/pdf/ filosofia/Historia%20de%20la%20filosofia/Filosofia%20Postmoderna/Historia%20del%20termino%20postmoderno.PDF>. Formatos: PDF y HTML. Tamaño: 64 Kb. Archivado en: abril 29 de 2006

4. Recrear los conceptos y métodos de la Historia al ser estudiadas las comunidades y sus integrantes a partir de sus propios tiempos y espacios, impulsos e intenciones, valores y reivindicaciones, etc., sin tener como referentes de análisis la cultura del investigador ni los preceptos tradicionales de las escuelas científicas que han delimitado las pautas para estudiar al ser de Occidente.

3. ... a una sala de teatro...

Para aprender historia, para comprender las relaciones entre el presente y el pasado, para proyectar las tendencias entre el presente y el futuro, ya no es necesario que una autoridad arbitraria se considere la más indicada para enseñarla o explicarla pues cada lector comprensivo de las evidencias conservadas del pasado (o acerca del pasado) puede llegar a ser *competente* para interpretarla, para organizar interpretativamente sus argumentos y para escribir o describir analíticamente sus propias versiones o representaciones sobre lo acontecido empleando fuentes históricas y métodos científico-sociales⁷. Evidenciándose así cómo la emancipación político-económica de las sociedades nacionales que dio razón de ser a la divulgación de los productos ideológicos ha conllevado, gracias al desarrollo de las comunicaciones masivas y la telemática, a la emancipación socio-cultural de las individualidades integradas a comunidades locales, quienes han optado por plantear sus propias versiones y por crear sus propias reducciones analíticas acerca de la verdad histórica como parte de la realidad posthistórica.

Ejemplo de ello es la recreación ideológica, la retroalimentación cultural y el postaprendizaje de todo un siglo de historia nacional a través de las comedias teatrales denominadas "**La pelota de letras**" y "**Me pido la ventana**". A través de ellas el humorista bogotano César López logra que su corta experiencia vital se constituya en un fenómeno de masas que genera interés general, admiración

artística, imitación lingüística, reflexión conceptual y reapropiación generacional al apelar a la risa, la ironía, el sarcasmo y la parodia para enfrentar y cuestionar los rígidos estándares socioculturales y las barreras comunicativas tradicionales. Los efectos inmediatos de ese producto concebido por una individualidad local para la reflexión de una colectividad nacional han sido acciones como la promoción y divulgación de la cuentería y la narración oral, la composición y presentación de obras teatrales de carácter etnográfico donde priman la costumbres y expresiones lingüísticas, la reafirmación del chiste y la parodia como el medio de comunicación y distensión social más apropiado para la interacción social, la recopilación y reconstrucción de las tradiciones orales y folclóricas regionales, y especialmente, la emancipación de los individuos al sentirse capaz de expresar sus ambigüedades culturales al criticar a las generaciones que los preceden o al tomar una postura crítica y responsable frente a la propia sin pretensiones de verdad o manipulación ideológica. Se ha dejado de pensar en no faltar al respeto y se hace más común, fácil y aceptable reírse del otro, así como se adopta una posición liberadora según la cual el respeto no se exige sino se gana de acuerdo con las acciones de cada quien.

La renuncia del humorista a los guiones escritos para pasar a la narración oral y teatral de acontecimientos autobiográficos ha propiciado además el interés por comprender e interpretar de forma crítica la historia sin someterse a la disciplina, las imposiciones actitudinales, las exigencias académicas y los condicionamientos espaciales de los historiadores o los profesores de historia. La historia que agrada y atrae a las masas, que lleva a la compra y circulación de los productos que conservan las evidencias de las expresiones culturales recreadas o reinterpretadas, ha permitido a los consumidores de discursos escoger las condiciones, actitudes, tiempos y espacios que les parecen más convenientes para aprender, recordar, reflexionar o proyectar sus destinos sin renunciar a

sus libertades ni someterse al terror de las miradas discriminantes, las descalificaciones morales, los juicios segregantes o las calificaciones desaprobantes.

Esos cambios narrativos han motivado a algunos investigadores a divulgar sus reflexiones y hallazgos entre generaciones cronológica o intelectualmente diferentes a la suya, sin perder su rigurosidad científica ni su estilo narrativo, por medio de formatos tecnológicos y publicitarios innovadores que permiten que sus discursos sean convincentes, atractivos, populares y de fácil acceso para todos los públicos. De tal manera, evitan caer en el círculo vicioso de la academia y la intelectualidad donde un texto escrito sirve de argumento y referencia obligada para otros de acuerdo con el prestigio y autoridad de quien lo escribe, la validez y veracidad de una investigación se justifica por la publicación indexada que lo divulga, así como el consumo y la circulación de los libros especializados en historia (legales y originales) tienden a estar concentrados entre los mismos autores, quienes son por defecto los principales lectores, comentaristas, difusores y usuarios académicos de esas publicaciones.

La propuesta teatral de un individuo identificado con la "generación de la guayaba" ha permitido comprender que tras la banalidad de las anécdotas sobre sí mismo, la narración de la cotidianidad familiar, las parodias intergeneracionales y las fonomímicas musicales de los shows mediáticos que marcaron su existencia, existe todo un plan de discursos sociológicos, intenciones lingüísticas, análisis etnológicos y pretensiones espirituales (cienciología), que aunados a la interacción de las ciencias sociales y de la comunicación en torno a la antropología cultural (o simbólica), permiten evidenciar el papel que tiene la interacción crítica de los recuerdos y las experiencias personales por medio de la observación y la recopilación de relatos orales sobre una comunidad local inteligible para una Nación.

Un ejemplo adicional sobre esa creciente interacción entre artes dramáticas y ciencias

sociales es la película "**Evita**"⁸ mediante la cual se recrea a través del lenguaje teatral y la estructura musical de los shows de Broadway la historia de uno de los iconos legendarios de la historia, la política, la cultura y la memoria colectiva de los argentinos del último siglo. A lo cual se suma la actuación de dos de las más importantes estrellas juveniles de las artes escénicas y musicales de Occidente a finales del siglo XX como son la polémica e irreverente cantante Madonna (Eva Duarte de Perón) y el seudohéroe hispanoamericano Antonio Banderas (Ernesto Ché- Guevara). Personajes que logran hacer del populismo acontecido una representación caricaturesca y distorsionada sobre el arribismo sociopolítico, la promiscuidad sexual, la manipulación de masas y las tragicomedias existenciales de los personajes exóticos propios de una nación tercermundista.

Las generaciones contemporáneas tienden a aceptar los productos filmicos de la industria cultural occidental como la forma más útil, original, cercana y fácil de consumir la historia al ser asociadas las vivencias del pasado con las metáforas existenciales de las grandes personalidades del presente. Y aunque los detractores del cine como texto formativo o informativo en historia consideran que sus productos son generalizaciones para las cuales se requiere un bagaje preliminar sustentado en textos específicos y especializados, es indiscutible que los individuos tienden a buscar información adicional sobre un tema o acontecimiento después de ser impresionados y atraídos por las representaciones cinematográficas de una coyuntura histórica y cultural, evidenciándose una vez más que el conocimiento es un acto subjetivo mediado por las representaciones mentales y los procesos comprensivos que se hacen con la información obtenida.

4. ... a una sala de internet...

Los individuos asociados con las diversas generaciones ideológicas o socioculturales son por otra parte fiel reflejo del desarrollo económico y el

7 MEN. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Santafé de Bogotá: MEN, 2004. Pág. 28-45

8 Película "EVITA". Director: Alan Parker. Miramax, 1996. Duración: 2, 15 horas.

bienestar material alcanzados por sus contemporáneos, de allí que en las diversas formas de emancipación individual y colectiva de los ciudadanos sea evidente su deseo por ser o parecer nuevos sujetos sin raíces locales o ataduras nacionales, fiel reflejo de las características del momento posthistórico por el que pasa la especie humana como son: 1. La globalización de los intereses y las expectativas; 2. La superposición de las necesidades materiales a la satisfacción de las necesidades espirituales; 3. La creación de falsas necesidades y ambiciones por los medios masivos de comunicación que "infectan" y condicionan a los individuos a tener que producir para poder consumir; y 4. La adopción de una fe ciega en las religiones participativas, la democracia, y el cumplimiento de los Derechos Humanos, en especial, la libertad a escoger y elegir aquello que le conviene saber o conocer a un individuo o una comunidad, o por el contrario, a cuestionar y rechazar los discursos impositivos y totalizantes que generan desconfianza y niegan con sus pretensiones de verdad que *ningún relato explicativo de la realidad es único, o posee en exclusiva la verdad*⁹.

Aún así, el relativismo diversificador que pueden tener las cosmovisiones de las culturas minoritarias o las experiencias locales está condicionado a las posibilidades de divulgación y reconocimiento global que se obtengan de los medios de comunicación masiva, al desarrollo y la creatividad tecnológica con la cual se den a conocer esas versiones de lo histórico, y en especial, a la posibilidad de adaptarse y superar las ataduras de los metarrelatos. Es decir, el *metarrelato tecnológico*, caracterizado por la homogeneización del mensaje y su significado por parte de las tecnologías de la información y comunicación, y el *metarrelato de la globalización*, caracterizado por el conflicto entre la tecnología regulada y el libre mercado que da origen a una sociedad transmoderna sin espacios cerrados pero dependiente del orden y los condicionamientos de las informaciones y comunicaciones tecnológicas.

Ello demuestra además que las políticas nacionales e internacionales de conectividad a la par de alcanzar cubrimientos globales y totales también traen consigo la desorganización, la ausencia de centros hegemónicos y la desorientación en general de los productores o consumidores de información. De allí que los Estados, las Instituciones gubernamentales y las empresas asociadas con la producción o administración de las tecnologías de la información y la comunicación tiendan a obtener nuevas y mejores formas de control, seguimiento, articulación y regulación de los flujos locales y globales de información que impiden el libre y anárquico ejercicio de poder comunicarse sobre todo y con todos.

A pesar de esos condicionantes, las nuevas generaciones de aprendices han dejado de buscar la información en las evidencias de la realidad y han optado por la comprensión de su mundo a través de interacciones, servicios, simulacros y procedimientos virtuales que les permiten tener una visión general de todas las posibilidades cognitivas, lo cual ha propiciado el progresivo abandono de los archivos, los museos, los parques tecnológicos y las bibliotecas locales con sus monumentales colecciones para optar por la "navegación" en la Internet a través de páginas y portales que intercomunican con todas las bibliotecas, museos y archivos virtuales del mundo. Incluso, los laboratorios y talleres de experimentación para comprender las ciencias han sido sustituidos paulatinamente por enciclopedias virtuales, portales educativos, comunidades interactivas, y programas especializados de simulación que satisfacen las expectativas científicas o recreativas de cada usuario.

Esos avances tecnológicos han hecho a su vez innecesaria la presencia de autoridades profesionales o educativas que pretendan enseñar la historia al encontrarse tutores virtuales en los canales globales de radio y televisión, en revistas y libros electrónicos, o en bibliotecas y portales digitales que funcionan de manera conjunta a través de las redes virtuales de información

cargados de incalculables programas, artículos, informes, ensayos, cursos o recomendaciones acerca de las teorías, métodos, técnicas y recursos que fundamentan el ser y el hacer de la ciencia histórica. A lo cual se suman otras ventajas tecnológicas como son: 1. Fuentes históricas electrónicas en incuantificables proporciones que hacen inútil la presencia física del investigador en los archivos históricos al poder optar por la telepresencia a través de las páginas electrónicas de los mismos; 2. Los recursos históricos e historiográficos para trabajar un tema o problema han dejado de estar limitados por la homogeneidad local y se extrapolan en porcentajes desproporcionados ante la heterogeneidad y diversidad de las redes globales de información en todos los países y en todos los idiomas; y 3. La interacción entre estudiantes, docentes, científicos y profesionales ha dejado de estar condicionada a la centralización local a través de las academias, archivos, bibliotecas y universidades al ser posible conformar comunidades científicas interconectadas a través de páginas, correos, grupos de estudio y foros virtuales de discusión. De tal modo, las formas tradicionales de enseñar la Historia y aprender a ser historiador empleando ciencias auxiliares y siguiendo métodos y técnicas para la recolección y el análisis de la información se hacen cada vez más descentralizadas y flexibles al liberarse los investigadores de la temporalidad funcional de los archivos, la convivencia instrumental en las bibliotecas o la dependencia analítica de los grupos de investigación al ser posible buscar los conceptos, métodos, fuentes y argumentos para la construcción de discursos históricos a través de la voluminosa inmediatez que ofrecen las bases de datos, los buscadores de páginas electrónicas, las bibliotecas virtuales, y la transferencia de archivos o recomendaciones a través de spams, blogs, chats, foros, e-mails, etc.

La racionalidad gremial que primaba en las discusiones y las conclusiones grupales ha sido progresivamente sustituida por la deconstrucción de esos discursos y significados colectivos, lo cual ha dado a su vez origen a: 1. Creaciones audiovisuales o virtuales donde priman los

pensamientos críticos o escépticos de cada investigador al poder "dialogar" con los lectores virtuales del resto del mundo; 2. El rechazo a la pretensión de producir conocimiento interdisciplinario para optar por la composición de textos electrónicos que adoptan posturas escépticas o sólo informan sobre un tema o problema en particular dejando al lector la tarea de hacer sus propias conjeturas, conclusiones o investigaciones en profundidad; 3. El desplazamiento de las preocupaciones investigativas con fines nacionales por estudios postnacionales y transnacionales, la reorientación de los estudios acerca de los imperialismos por la comprensión del postcolonialismo y el cosmopolitismo, y la sustitución progresiva de los textos impresos y editoriales por publicaciones electrónicas y productos digitales; 4. La reducción de las preocupaciones analíticas con fines globales o totales a estudios **locales** (microhistorias culturales) y **globales** (macrohistorias culturales) donde la experiencia individual, local o regional se constituyen en referentes de comprensión de la existencia global antes que nacional, hemisférica o internacional, para lo cual cada individuo, grupo, asociación comunidad o localidad puede planear, crear, actualizar y perpetuar gratuitamente su propia página de información, reconocimiento e identificación global a través de los grandes portales y buscadores de información por Internet, sin un costo económico real.

5. ... a una sala de video juegos,...

La búsqueda de opciones dinámicas, divertidas, significativas y competentes que caracterizan las nuevas formas de enseñar y aprender la historia, sumado al agotamiento de la idea de progreso que caracterizó a las sociedades ilustradas e industrializadas (civilizadas), ha propiciado que la actual civilización telemática y su relativismo cultural hayan propiciado la creación y divulgación de medios y recursos didácticos alternativos para redactar, editar, hipertextualizar y divulgar las nuevas formas de entender y encontrar usos prácticos a las narraciones colectivas, los relatos

9 MIELGO SALCEDO, Íñigo. La posmodernidad y la actitud moderna occidental. Disponible en Internet vía: http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_ponencias/Mielgo.pdf. Formato: PDF y HTML. Tamaño: 82 kb. Archivado en: abril 29 de 2006.

comprensivos, las investigaciones interpretativas y los proyectos prospectivos acerca de lo acontecido entre una civilización y otra, de acuerdo con los ritmos y posibilidades de desarrollo de cada una de ellas.

El uso continuo de tecnologías masivas de la información y la comunicación, como son la radio y la televisión, para educar formalmente a las poblaciones más distantes, empobrecidas, abandonadas o incultas, sumado a la educación informal de todos los pueblos por medio de películas y documentales, traducidos o subtítulos a todos los idiomas mediante los cuales se han dado a conocer las riquezas culturales de las sociedades y civilizaciones del pasado a partir de los vestigios materiales que se han descubierto o rescatado hasta el presente, han propiciado nuevas formas de identidad, reconocimiento, respeto y solidaridad global con todos los pueblos para el futuro. Siendo el mejor ejemplo de todo ello el acceso continuo a la programación especializada que en historia y cultura ofrecen canales hemisféricos como "Discovery Channel", "Nacional Geography", "People and arts" y "The History Channel", que respaldados en la producción historiográfica británica y norteamericana divulgan a todo el hemisferio la representación monumental, ideológica, bélica y tecnológica que se tiene de la historia de todos los tiempos. Empleando para ello recursos tecnológicos y estrategias narrativas sagazmente entremezcladas como son: 1. La dramatización de épocas y la recreación teatral de acontecimientos; 2. El testimonio oral y las demostraciones vivenciales; 3. la experiencia física y la reconstrucción material; 4. La edición hipertextual o la manipulación digital de las fuentes y testimonios históricos que aún se conservan hasta llegar incluso a reconstruir los "mundos perdidos".

Con el triunfo de la revolución informática a través de su arsenal de programas y recursos tecnológicos para mejorar los procesos e instrumentos de aprendizaje no formales, entre los cuales el más innovador sigue siendo la multimedia educativa, ha sido posible finalmente que todos los seres humanos que tienen la

posibilidad de acceder a un computador personal interconectado a las redes de información puedan aprender por medio de tutores virtuales a hacer sus investigaciones, a leer y profundizar en temáticas particulares cuya información está en permanente actualización, a reconocer todos los recursos visuales, expresiones culturales y posibilidades analíticas que una palabra, tema, problema o ciencia pueden tener, y en especial, a comparar los conocimientos que en su mundo han adquirido para comprender las construcciones materiales y conceptuales del resto de la humanidad. Ejemplo de ello son enciclopedias multimedia como la "Encarta de Microsoft", la enciclopedia virtual "Wikipedia", los portales y blogs educativos creados por cada Gobierno nacional y los software educativos en ciencias.

El uso formal de los medios de comunicación masiva (impresos, radio, televisión y cine) y los recursos comunicativos accesibles a través de la red mundial de información (canales de *mass media*, salas de chat, e-mails, buscadores especializados, etc) han hecho pensar además a las nuevas generaciones de aprendices que algunos campos del conocimiento como las Ciencias Sociales, entre las cuales se transversaliza la historia, al no tener sentido, interés, utilidad ni estrategias atractivas para estudiarlas deberían dejar de ser enseñadas como una obligación curricular ya que sus contenidos sólo pueden ser creídos al ser memorizados y evaluados lo cual impide que sean aprendidos como una actividad práctica, significativa e imprescindible para la formación integral y el desempeño multicompetente durante el ejercicio de sus vidas profesionales. Aún así, cuando los estudiantes buscan versiones extracurriculares acerca del pasado a través de los canales comunicativos y los recursos interactivos muchos manifiestan su satisfacción por estar aprendiendo con la ayuda y compañía de los miembros de su comunidad virtual, por estar explorando, comprendiendo e interpretando diversas versiones y medios para recrear un mismo fenómeno sin someterse a las versiones impositivas y autoritarias de los docentes, así como logran emanciparse de los manuales oficiales de

estudio que impiden toda forma de crítica científica, subversión ideológica, especulación analítica o imaginación creativa.

Sin orden ni conciencia curricular, los usuarios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) contribuyen a la construcción de nuevas formas de expresión de la memoria universal a partir de las versiones y ediciones de sus ideas, percepciones, discursos y concepciones aunque la ausencia de un epicentro común desde el cual se coordinen y regulen los diversos formatos de información que constantemente son producidos por esos actores sociales han conllevado a que sólo se pueda tener control y acuerdo sobre las técnicas y los procedimientos a emplear mas no sobre las ideas y los contenidos ante su pluralidad y diversidad. En consecuencia, los instrumentos difusores de los discursos dominantes o las tendencias más especializadas tienden a seguir primando al hacer su conversión o adaptación a las nuevas tecnologías. De allí que los medios masivos de comunicación emancipen a los individuos de las ataduras político-culturales (verdad histórica, pensamiento totalizante, religiosidad institucional) pero no dejan de someterlos a la deshistorización de sus experiencias, a la aceptación de la versión de verdad que transmiten, y a la imposición de nuevos formatos de información y conocimiento que prometen a los consumidores de comunicación variadas recomendaciones para tomar decisiones razonadas y argumentadas sin la presión de la inmediatez, lo cual ha hecho que el hombre pase a ser dependiente de las máquinas y sus productos y no viceversa.

Ejemplos de esas nuevas formas de posicionamiento y dominio de la industria del entretenimiento y la comunicación son las versiones fantásticas de sucesos históricos con un interés agnóstico universal, las cuales han sido pensadas y comercializadas entre los aprendices de historia por medio de películas históricas para niños y niñas como las producidas por la compañía cinematográfica "Walt Disney". Entre ellas se destacan "Hércules", "En la búsqueda del Dorado", "Las locuras del emperador", "Mulan",

"Pocahontas", "El jorobado de Nuestra Señora", entre otras. Y a la par de las mismas, la creciente fiebre por los videojuegos de estrategia basados en la recreación de esas películas o en los principales acontecimientos de la historia universal (occidental), siendo el más reconocido y popular de todos ellos la serie "La Era de los Imperios" de Microsoft gracias a su impacto cognitivo, sus recursos interactivos y su simbolismo biotemporal. El éxito obtenido con ese producto lúdico-formativo basado en la reconstrucción ideológica, material, sociocultural y retroprospectiva de las culturas y civilizaciones del pasado ha propiciado la recreación de gran parte de la historia de la humanidad al comercializarse una versión sobre los grandes imperios y sus mitologías (1997), otra sobre los grandes reyes, sus civilizaciones y conquistas en el viejo mundo (1999), una más sobre las grandes comunidades americanas y sus principales conquistadores (2005), e incluso, dos expansiones anexas sobre el Imperio Romano y los conquistadores europeos.

Esos juegos de revisión y reinterpretación historiográfica han contribuido a que las nuevas generaciones pierdan su sentido de realidad y la percepción del mundo que los rodea (insensibilidad instrumental) al ser transformada su visión sensitiva por una realidad simulada o virtual basada en el cientificismo transnacional, el reduccionismo tecnocientífico, la descontextualización de los hechos y las acciones, y en especial, en la mercantilización del saber y la recreación cognitiva. Siendo la mejor evidencia de ello, el incontrolado crecimiento que ha tenido en la última década el número de tiendas que distribuyen películas y videojuegos históricos (legales e ilegales) para los niños pudientes en los centros comerciales, así como a través de las salas de Internet y/o videojuegos en los barrios populares, donde los infantes tienen la opción de comprar a módicos precios unas horas de diversión y aprendizaje virtual del pasado de acuerdo con las versiones militaristas, las percepciones antiterroristas y los contextos político-tecnológicos ideados por la industria del conocimiento y la recreación virtual.

6. ...o mejor no hacemos nada?

La segregación social y la exclusión investigativa que ha traído consigo la influencia de innovadoras propuestas narrativas acerca del pasado, el uso de los medios de comunicación masiva y los recursos telemáticos para acceder a las fuentes y versiones explicativas del conocimiento histórico, la diversificación de las formas de divulgar el saber que tenemos sobre lo acontecido de acuerdo a las posibilidades tecnológicas existentes, y en general, el aprendizaje informal de la historia de acuerdo con las expectativas y necesidades de cada grupo de interés, dentro y fuera de los espacios académicos, ha conllevado a revalorar el papel que la historia decimonónica y su pretendida condición de ciencia positiva tiene para la civilización global contemporánea.

El placer de aprender sobre el pasado ha dejado de ser un acto de reconocimiento y culto de los estudiantes a la memoria vivencial o a la experiencia patriótica de las autoridades académicas a través de sus calificaciones y distinciones para constituirse en un acto de autovaloración y autoevaluación por parte del mismo aprendiz quien a través de proyectos de investigación, de carácter colectivo, institucional, grupal o individual, logran que las metas de cada disciplina científica sean adaptadas a las necesidades cognitivas, a los procedimientos significativos y a las acciones de uso social del conocimiento adquirido en las etapas que constituyen sus procesos de formación y profesionalización.

A pesar de cambiar la razón de ser y los medios de difusión de los conocimientos históricos, muchos historiadores tradicionales se resisten a adoptar las innovaciones planteadas en las obras de los representantes de la Nueva Historia quienes cuestionan la síntesis, el mecanicismo espacio-temporal y los procesos explicativos de carácter político o sociológico sugiriendo optar por nuevos problemas fundados en el estudio de los lenguajes, los discursos, las narraciones y los detalles

culturales de carácter lingüístico o antropológico interpretables a través de encrucijadas y análisis sobre las visiones de mundo que se tuvieron en el pasado. Y aunque esos productos historiográficos son novedosos ensayos fragmentados y personificados que tienen sus propias coherencias explicativas, que son pensados como textos globales opuestos a los metarrelatos patrióticos o nacionales, y que en su esencia han sido concebidos y desarrollados por cada investigador atendiendo a intereses o preocupaciones particulares asociadas con su identidad o compromiso social para con las clases populares (o subalternas), resulta evidente el papel que tienen esas reivindicaciones analíticas en los grupos sociales después de haber sido tradicionalmente excluidos o menospreciados por las versiones dominantes (tradicional, oficial, ideológica y elitista) de la historia.

Todo ello ha propiciado la realización de lecturas alternativas y revisionistas acerca de casos particulares muy significativos que han sido conservados en los archivos y los centros de documentación historiográfica, a partir de los cuales se ha llegado finalmente a descripciones densas sobre lo acontecido, conclusiones argumentadas sobre un período histórico específico y una minuciosa crítica (comparada y en profundidad) de las fuentes empleadas o mencionadas implícitamente en los textos estudiados. De allí que obras de historiadores como E. Le Roy, C. Ginzburg, G. Duby y R. Darnton se hayan constituido en los ejemplos historiográficos más destacados de esas tendencias posmodernas donde lo particular refleja lo global¹⁰.

En conclusión, el desplazamiento de las versiones y prácticas tradicionales de la historia académica por las opciones alternativas ofrecidas por la industria cultural durante las últimas dos décadas nos recuerda una vez más que *“la historia no nos enseña nada; somos nosotros los que, aprendiendo de ella, nos enseñamos a nosotros mismos”*¹¹. Y aunque las principales figuras intelectuales de Europa y América plantearon lo

contrario para justificar sus discursos filosóficos y políticos, por ejemplo Hegel al pensar que los pueblos pueden aprender -lecciones- del pasado para cambiar sus concepciones, o Martí, quien pensaba que los gobiernos aprenden del pasado cuando los pueblos aprenden -modelos- para cambiar sus instituciones, en la actualidad son los lectores transtextuales quienes desean aprender de la historia al ser por sí mismos sujetos históricos que dan sentido a lo que queda, fue, es y será de acuerdo con sus propios ritmos de aprendizaje, investigación, vocación e interés. De tal manera, Todo el tiempo se está aprendiendo historia al pensar cuáles son las consecuencias del pasado o al tener que decidir qué sucederá en el presente, para lo cual se comparan las experiencias vitales con los testimonios de los demás miembros del entorno sociocultural, se hacen interpretaciones analíticas reduciéndolas a analogías, comentarios, metáforas e hipérboles, y en el mejor de los casos se propician hipótesis y teorías basadas en las concepciones que tenemos sobre el mundo que fue, en el que existimos e incluso en el que será.

Dependiendo de la búsqueda de significado que se haga del pasado en el presente esas retroalimentaciones cognitivas pueden conllevar a propiciar procesos de innovación creativa o de rigidez explicativa, de “superaprendizaje” (donde las experiencias previas, las teorías innovadoras y los sistemas abiertos de explicación pueden variar y hacer flexibles, cambiantes e inadecuados los significados que se tienen sobre la concepción de mundo, sin perder la coherencia que deben tener los mismos) o “subaprendizaje” (cuando las experiencias, las teorías y los sistemas abiertos de explicación no logran cambiar las rígidas concepciones que se tienen del mundo, resistiendo las mismas a toda forma de retroactividad) de la historia, de acuerdo a las experiencias que se tienen y a las posibilidades innovadoras de teorización a las que se esté dispuesto a llegar.

Procesos que aunados a los cambios tecnológicos (el futuro del presente) y a las innovaciones historiográficas (el pasado del presente) han incidido en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, así como propician que el estudio del pasado se constituya en un saber competente, útil y significativo para cada sociedad al deber aprenderse del pasado para actuar en el presente (“aprender para la acción”) a partir de la interpretación que se haga de las acciones precedentes por parte de los miembros del grupo social al que se pertenece (aprendizaje congénito), al comprender la concepción del mundo que tienen esos mismos individuos (aprendizaje endémico), o al analizarse los testimonios y teorías que han sido aplicadas por otros grupos sociales con intereses semejantes (aprendizaje epidémico o imitativo). Todo ello mediado tan sólo por una sola norma de retroactividad interpretativa según la cual: *“si emprendes una acción, o te niegas a emprenderla, el aprendizaje práctico (los medios) debe tener prioridad sobre el pragmático (los fines)”*¹², lo cual implica no poder olvidar que *“somos nosotros los maestros y los discípulos en esta escuela que es nuestro planeta. Dejamos de aprender únicamente cuando dejamos de existir. (También podemos aprender cómo podemos dejar de existir). El problema no es si aprendemos de la historia, sino qué aprendemos de ella”*¹³.

Aprender por sí mismos la historia implica seguir un proceso formativo integral que al igual que la estrategia seguida por la audaz Sherezade debe garantizar la existencia física, ética e intelectual del narrador a partir del desarrollo práctico del conocimiento con un fin específico como es el mantener la atención narrativa y el interés imaginativo desde la memoria, conservar la existencia y el prestigio de quienes ejercen el oficio de recrear lo fáctico como parte de mundos ficticios, y traspasar las leyes procedimentales así

10 TOPOLSKI, S. Op.cit.

11 HELLER, Agnes. Teoría de la historia. México: Fontanara, 1997. Pág. 162 - 178

54 Cuestiones - Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Artes

12 Entendido el aprendizaje práctico como aquel mediante el cual se emprende una iniciativa válida con medios que incrementen el poder y cumplimiento de los objetivos trazados, mientras que por aprendizaje pragmático se entiende emprender una iniciativa válida con un fin válido. En donde la transición del práctico al pragmático puede conllevar a una transgresión moral al decaer en ideología, y la transición del pragmático al práctico la ilusión y la desesperación al no tener éxito todas las teorías historiográficas.

13 Ibid. Pág. 168, 177

como las fronteras cognitivas al pretenderse que cada nueva narración resulte ser un relato más fascinante y esperado que los leídos y estudiados previamente.

Aprender - disfrutando la historia a través de nuevas mediaciones telemáticas y comunicativas implica entonces: 1. Pensar discursos analíticos del pasado mediante los cuales se satisfagan las expectativas presentes y se anticipe la conexión entre las representaciones presentadas, las que se presentan y las que quedan por presentar; 2. Garantizar aprendizajes lúdicos orientados a hacer del conocimiento una actividad agradable, divertida, útil y significativa; 3. Seguir un proceso metódico entre lo que se quiere hacer y lo que se busca decir, y especialmente; 4. Inculcar valores y actitudes acordes con cada recreación del pasado hasta que finalmente la constancia creativa y el permanente espíritu de renovación en la construcción de los relatos logren propiciar la demanda de saber entre todos los sectores sociales sin importar los formatos ni las tecnologías que los regulen o comercialicen.

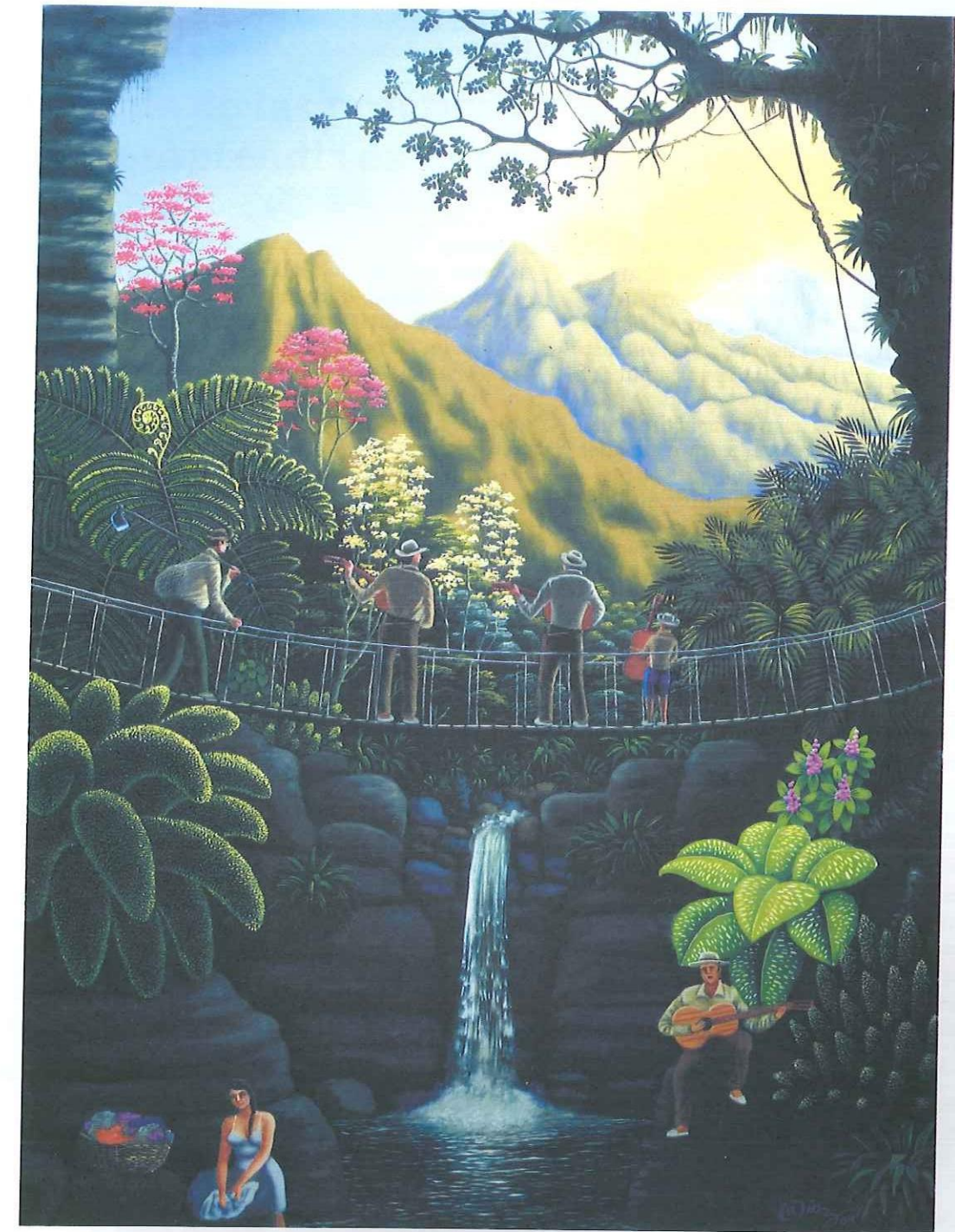
Bibliografía

HELLER, Agnes. Teoría de la historia. México: Fontanara, 1997

KOSLOWSKI, Peter. Razón e historia: La modernidad del postmodernismo. Disponible en Internet vía: <https://dspace.unav.es/retrieve/1158/1.+Koslowski>. Formato: HTML. Tamaño: 53 Kb. Archivado en: abril 29 de 2006

MIELGO SALCEDO, Iñigo. La posmodernidad y la actitud moderna occidental. Disponible en Internet vía: http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_ponencias/Mielgo.pdf. Formato: PDF y HTML. Tamaño: 82 kb. Archivado en: abril 29 de 2006.

TOPOLSKI, Jersy. La verdad posmoderna en la historiografía. En: ORTÍZ, Carlos y TOVAR, Bernardo. Pensar el pasado. Santafé de Bogotá: UNALAGN, 1997



Óleo. Manolo Díaz

The sense of the practice and the relation master-apprentice in the present moment

Abstract

The thesis of this paper is that the practices and the master-apprentice relation has suffered major changes in the history of Western culture. These changes threaten the survival of the practices, but also the emergence of new practices and the possibility of sense. As this article shows, there is a fundamental relationship between practices, unfolding of the sense and culture, this means that Western culture is under threat of death.

In support of the foregoing, an inquiry into the medieval, modern enlightenment and postmodern contexts is made. Then, an examine of change suffered of unfolding of the sense, the practices and the master-apprentices relation is realized. Finally, the consequences for the Western culture about the situation above described, are discussed.

Key words: relation master-apprentice, pedagogical practices, Eastern History, culture.

Resumen

La tesis que se sustenta en este artículo es que la relación maestro-aprendiz y las prácticas han sufrido grandes alteraciones a lo largo de la historia de Occidente. Estas alteraciones amenazan, no sólo la supervivencia de las prácticas que aún quedan, sino que imposibilitan, además, el nacimiento de nuevas prácticas y el despliegue de sentido. Como se muestra en el artículo que hay una relación fundamental entre prácticas, despliegue de sentido y cultura, esto significa que la cultura Occidental está amenazada de muerte.

Para sustentar lo anterior, se indaga el sentido de las prácticas en los contextos medieval, moderno ilustrado y postmoderno. Luego, se analiza en qué consisten las alteraciones sufridas en la relación maestro-aprendiz, en el despliegue de sentido y las prácticas. Finalmente, se discute las implicaciones de lo anterior en la cultura Occidental y se intenta responder la pregunta sobre qué hacer.

Palabras clave: relación maestro-aprendiz, prácticas pedagógicas, historia de occidente, culture.

José Daniel Cabrera Cruz

Profesor e investigador del Grupo de Investigación en Pensamiento Sistémico, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia; y estudiante del Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa (CSI), Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

Miguel Francisco Crespo Alvarado

Profesor e investigador de la Universidad Autónoma de la Laguna (UAL), Torreón, México; y estudiante del Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa (CSI), Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

Publicada antes una versión en italiano, traducida por Roberto Brigati, bajo el título: *Il Senso delle Pratiche e la relazione maestro-apprendista oggi*. En: Frega, Roberto; Brigati, Roberto. *La Svolta Pratica in Filosofia*. Vol. 2. *Dalla filosofia pratica alla pratica filosofica*. Discipline Filosofiche. Año XV, número I. Quodlibet edizioni, Italia, 2005.

El sentido de las prácticas y la relación Maestro-Aprendiz en el presente¹

José Daniel Cabrera Cruz
Miguel Francisco Crespo Alvarado

1. Introducción

Hoy en día en buena parte de la cultura occidental es muy frecuente que los estudiantes (que de modo rápido pudiéramos decir que son una cierta clase de “aprendices”) exijan a sus maestros que no les enseñen tanta “palabrería” y que más bien se vaya a la “práctica”. En el pasado una exigencia como ésta no hubiera tenido mucho sentido. En primer lugar, algo que hubiera resultado extraño es que los aprendices les dijeran a sus maestros qué tenían que enseñar y qué no. Los maestros de otros tiempos sabían mucho mejor que sus aprendices qué era lo que ellos necesitaban aprender. Por algo ellos eran “maestros”. En segundo lugar, esta exigencia supone una separación que hubiera resultado muy extraña en otras épocas: la separación entre lo que se enseña (cotidianamente indicado con la palabra “teoría”²) y la práctica.

El hecho de que en el pasado no aparecieran exigencias como la anterior nos mueve a preguntarnos: ¿será que los maestros de antaño sí enseñaban “cosas prácticas” y que, por tanto, sus aprendices no se veían en la necesidad de exigir lo

que ellos ya “daban”? O, ¿será que lo que se entendía en aquellos tiempos por “práctica” era diferente de lo que entendemos hoy, de tal manera que se disolvía la separación “teoría”-“práctica” mencionada? O bien, ¿será que los maestros del pasado eran muy “poderosos” y que los aprendices eran muy “débiles” al punto que temían plantear cualquier exigencia? Y también podríamos preguntar ¿es justa, en todo caso, tal exigencia?

Preguntas como las anteriores y, en general, la pregunta sobre lo que ocurrió con la relación maestro-aprendiz y con la noción de “práctica”, serán encaradas en el presente artículo, tratando de mostrar que tales cambios obedecen a un proceso de deterioro (empobrecimiento) que no se reduce meramente al nivel de las relaciones maestro-aprendiz y de la noción de práctica, sino que se refiere a la cultura occidental en general. Para lograr este propósito, estudiaremos el sentido (el “lugar”, la “ubicación”, el “papel”, la “función”, el “significado”, la “participación”, ... que algo adquiere en su contexto) de las prácticas y la relación maestro-aprendiz en tres momentos o épocas (“contextos”) diferentes de la cultura

¹ Artículo realizado en el marco del Proyecto de Educación, Centro de investigaciones en Sistemología Interpretativa (CSI), Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

² Aunque este uso de la palabra “teoría” resulte bastante distante de usos más académicos de dicha palabra.

occidental (el medioevo, la Ilustración y la postmodernidad). Antes de hacer esto es importante que discutamos de un modo muy general qué entendemos por práctica y por relación maestro-aprendiz de manera que podamos indicarnos en cada época. También discutiremos, de manera general, lo que entendemos por cultura y sus vínculos con la relación maestro-aprendiz y las prácticas.

Vale la pena indicar que lo que aquí presentamos como épocas o contextos epocales son construcciones teóricas inspiradas en los modelos típicos-ideales de Weber (1904), denominadas "contextos interpretativos"³. Éstos se construyen a partir de una *idea-raíz* desde la cual se deriva lógicamente una explicación o imagen "ideal" de lo que ocurrió en un momento determinado de la historia de una cultura (en este caso, la occidental). A la luz de estos contextos interpretativos se puede dar cuenta de rasgos representativos de una época, sin que la explicación resultante pretenda ser comprensiva de todos los *hechos históricos* presentados durante la época en cuestión⁴. De esta manera, nos distanciamos de posibles enfoques historiográficos o historicistas que hacen un énfasis mayor en los *hechos históricos*.

2. Ideas preeliminares sobre práctica, relación maestro-aprendiz y cultura

De una manera muy general, *una práctica es una actividad humana mancomunada cuyo despliegue de sentido o resolución de sinsentidos se concentra en un "algo" (o en un conjunto "algunos") determinado; actividad que está impulsada por un afán de despliegue pleno de sentido (que podríamos decir es una búsqueda inagotable de "excelencia")*. En su

actividad, la práctica va dando lugar a un acervo de sentidos (conocimientos, técnicas, métodos, instrumentos, criterios) y, como el sentido no es algo que termina de desplegarse plenamente, de sinsentidos (preguntas, problemas, conflictos, contradicciones) que resultan respectivamente de los éxitos y los fracasos en los despliegues de sentido que se han realizado y que sirven de base a los futuros despliegues que se hagan en el marco de dicha práctica⁵.

Cada práctica particular contribuye directa e indirectamente con el despliegue de la cultura a la que pertenece. Directamente, en la medida en que avanzan los despliegues de sentido en su campo de actividad (el "algo" o conjunto de "algunos" en los que se concentra). Indirectamente, en la medida en que los despliegues culturales que realiza sirven de base a los despliegues en otras prácticas y en otro tipo de actividades humanas. Así, la actividad particular de cada práctica y sus relaciones con otras prácticas y actividades humanas permiten el despliegue de la cultura como un todo (veremos que la cultura se constituye en el contexto de contextos).

La actividad de las prácticas específicas y sus interrelaciones contribuyen con despliegues de sentido de carácter más general que se dan en la comunidad y la sociedad (en donde están incluidas las actividades humanas de otro tipo, a las que nos referimos en el párrafo anterior)⁶. Estos despliegues, de un modo similar, tributan a la cultura: *el "espacio" en donde se reúnen todos los sentidos y sinsentidos y todas las actividades de despliegue de sentido que se realizan en cada una de las prácticas y por fuera de ellas (y que le permiten a la cultura desplegarse como un todo); la cultura es, entonces, el contexto de contextos*.

³ Una explicación detallada sobre los "contextos interpretativos" se encuentra en Fuenmayor (1991).

⁴ La imposibilidad de agotar todos los hechos históricos, desde un contexto interpretativo, radica en que la historia de la cultura occidental es una sucesión de épocas que en ciertos momentos se entremezclan cuando una época decae y otra comienza a dominar, y que, además, van dejando sedimentos (restos de su apogeo) en las épocas subsiguientes. Por ejemplo, los restos que aún persisten de los cultos religiosos medievales.

⁵ El acervo de sentidos y sinsentidos constituye el "contexto" particular que brinda sentido a lo que ocurre en el marco de cada práctica.

⁶ Algunos ejemplos de estas actividades humanas, en las que hay algunos despliegues de sentido que no necesariamente resultan de la búsqueda afanosa de sentido pleno, los podemos encontrar en la vida familiar; en las actividades sociales que no mancomunan de manera sostenida a grupos de individuos, sino que los reúne de forma "accidental"; también aquellas que no se concentran en algo específico; y las actividades meramente individuales.

El despliegue de sentido, la "vida" de una práctica y también la de la cultura, está motorizado por el planteamiento y resolución de sinsentidos (en su diversidad de formas). Los sentidos que resultaron de anteriores sinsentidos son la base de nuevos sentidos y sinsentidos. ¿Qué pasaría si todo ese acervo de sentidos acumulado durante toda la vida de la práctica (su historia) y el afán de continuar desplegándolo se perdieran? Ello implicaría la desaparición de la práctica, lo que conlleva un deterioro de la cultura, ya que significaría la desaparición de una de las actividades que la mantienen con "vida". Así, la preservación de ese acervo y de ese afán es "vital" para toda práctica y para la cultura. La mortalidad de los practicantes (especialmente la de los más aventajados) es una amenaza a tal preservación y, por tanto, a la supervivencia de la práctica y la cultura⁷. Es mucho lo que pierde la práctica, y la cultura a la que pertenece, cada vez que muere el practicante más aventajado. La educación es la actividad principal para hacerle frente a dicha amenaza. Mediante ésta los practicantes más avanzados entregan de alguna forma ese acervo y el afán de continuar su despliegue a los practicantes más jóvenes de manera que la "vida" de la práctica pueda continuar. Para realizar la actividad educativa es necesario que se entable entre los practicantes más avanzados y antiguos y los menos avanzados y jóvenes una relación de maestro y aprendiz. Esta relación es entonces "vital" en toda práctica y en toda cultura. Cualquier alteración (sea de enriquecimiento o de empobrecimiento) de la relación maestro-aprendiz tiene un gran impacto en las prácticas y en la cultura.

En los términos anteriores, la tesis que pretendemos sustentar en este artículo es que la relación maestro-aprendiz y las prácticas han sufrido grandes alteraciones a lo largo de la historia de Occidente, que amenazan, no sólo la supervivencia de las prácticas que aún quedan, sino que imposibilitan, además, el nacimiento de nuevas prácticas y el despliegue de sentido mismo. Dada la

relación fundamental entre las prácticas, el despliegue de sentido y la cultura, antes esbozada, esto significa que la cultura Occidental estaría amenazada de muerte.

A continuación indagaremos el sentido de las prácticas en los contextos medieval, moderno ilustrado y postmoderno y analizaremos en qué consisten las alteraciones sufridas en la relación maestro-aprendiz, en el despliegue de sentido y las prácticas. Finalmente, discutiremos las implicaciones de lo anterior en la cultura occidental e intentaremos responder la pregunta sobre qué hacer.

3. Las prácticas y la relación maestro-aprendiz medievales⁸

Durante la Edad Media lo que se presentaba, o bien lo hacía como *Creación Divina*, o bien lo hacía como *obra del mal*. El mundo de los hombres era uno que, si bien había sido creado por Dios para ellos, admitía que el diablo se manifestara en él. Tales manifestaciones malignas eran una especie de prueba que los hombres tenían que sortear si querían alcanzar la salvación. La mala interpretación de una señal ponía en riesgo la posibilidad de alcanzar ese fin último de todos los hombres. Relacionarse de manera adecuada con el mundo conllevaba distinguir aquellas cosas que eran una manifestación de Dios de aquellas que no lo eran (es decir, si la cosa acercaba o alejaba al hombre de la salvación). Aquello que llegaba a la presencia por vez primera (lo recién descubierto) aparecía con una cierta oscuridad con respecto a su origen divino (manifestaba cierto sinsentido). Los hombres tenían que comprender el origen de tales manifestaciones para saber cómo actuar ante ellas (acogerlas o evitarlas). En la medida en que se iba identificando el origen (divino o no) de cada cosa, gradualmente se iba construyendo un orden humano que imposibilitara sucumbir ante el mal. ¿Cómo se creía (desde el mito dominante) que habían llegado el mundo y la vida a ser así?

⁷ El drama que se plantea ante la eventual muerte del practicante más avanzado, se muestra de manera brillante en la interpretación que hace Fuenmayor (2003) de la cinta "El violín rojo" de Girard.

⁸ Otra versión más detallada del contexto medieval se encuentra en MacIntyre (1988), capítulos IX, X y XI.

Cuando el hombre vivía en el paraíso, las señales divinas eran claras. Adán y Eva conocían claramente qué hacer y qué no. Una de las consecuencias del pecado original fue la pérdida de tal claridad. Ahora las manifestaciones divinas podían confundirse con las diabólicas, haciendo confuso el rumbo de la acción. Dios tenía, sin embargo, un gran amor por los hombres, en virtud del cual envió a su hijo (se encarnó en hombre) para sellar una nueva alianza con ellos que permitía lograr una mayor claridad en las señales divinas si se seguían las enseñanzas de Cristo (plasmadas en los Evangelios). La posibilidad de una vida buena, acorde con la Voluntad Divina, requería de una continua y profunda indagación cuyo punto de partida estaba en la interpretación de las Sagradas Escrituras, sobre todo de lo escrito en el Nuevo Testamento.

La tarea anterior no podía ser abordada por cualquiera, sino por los más virtuosos en tal oficio: el clero católico (los líderes de la Iglesia fundada por Cristo). Los miembros del clero tenían la enorme responsabilidad, a partir de su actividad hermenéutica de las Sagradas Escrituras, de guiar a los demás hacia la salvación. Esto es, enseñaban a los miembros seculares de la Iglesia a distinguir lo proveniente de Dios de aquello que no lo era, para que pudieran salvarse. Ello daba una especial importancia a la práctica hermenéutica. Se trataba de una tarea que tenía que realizarse cuidadosamente. Su aprendizaje tenía que ser guiado muy de cerca. Sólo quienes habían aprendido ya de las Sagradas Escrituras, y podían leerlas e interpretarlas adecuadamente, eran capaces de introducir a otros en tal práctica. Los maestros eran quienes podían apreciar y distinguir las interpretaciones más depuradas (las aceptadas por el clero), lo cual les posibilitaba participar en el desarrollo, en sus aprendices, de las virtudes necesarias para ejercer la práctica hermenéutica con la responsabilidad que implicaba.

La práctica de la interpretación de las Sagradas Escrituras era una actividad de despliegue de

sentido central en el orden medieval, pero no la única. Había una serie de prácticas y actividades, en las que los miembros seculares de la Iglesia participaban, que giraba en torno a la práctica hermenéutica. Prácticas como la fabricación de instrumentos musicales, la herrería y ciertas artes; y otras actividades tales como el pastoreo, el cultivo de trigo y la molienda hallaban su propósito a partir de la interpretación eclesiástica del orden Divino⁹. Eran actividades que sólo tenían sentido en la búsqueda y preservación de un orden terrenal donde el mal, aunque inevitablemente presente, no pudiera prevalecer. Las prácticas medievales buscaban que lo que ocurriera en su interior armonizase con el orden terrenal formulado por la Iglesia para, así, posibilitar la salvación de sus miembros. ¿Cómo lograban tal salvación?

La salvación se lograba cumpliendo a cabalidad con la voluntad divina, expresada en la voz de la Iglesia. Tal voluntad había destinado un camino para cada cual. Cada uno había nacido con una actividad predestinada. Obedecer tal designio, de la mejor manera posible, era el camino de la salvación. Por eso, quienes se integraban a las distintas prácticas, tenían que seguir cuidadosamente las instrucciones de sus maestros. Éstos tenían una gran responsabilidad sobre sus hombros. Se trataba de cultivar una vida buena o santa (la que conduce a la salvación) en sus aprendices que se alcanzaba a través del trabajo arduo en la actividad destinada. Había que cuidar: no sólo que los bienes producidos por la práctica fueran excelentes; no sólo que los aprendices lograran un máximo de virtuosismo a costa de lo que fuera (incluso la "violencia"); ante todo, había que cuidar la práctica como aquel espacio que brindaba la oportunidad de salvarse. La "rigidez" con la que se conducían aquellos maestros no era gratuita, era necesaria teniendo en cuenta aquello que estaba en juego.

Los aprendices, por su parte, debían someterse a sus maestros, pues estos últimos eran poseedores de una interpretación más depurada de la Verdad

⁹ Vale la pena recordar que, en estos ejemplos, lo que distingue las prácticas de las actividades que no lo son, está constituido por la presencia sostenida, en las primeras, de un afán de resolver los sinsentidos propios de su acervo (el afán de excelencia).

Revelada dentro de su práctica. Nadie podía conocer más sobre la práctica (sobre el lugar de ésta en el orden, el bien producido y las maneras de conseguirlo) que los maestros. Para que los aprendices llegaran a la maestría tenían que emular a sus maestros¹⁰. Ser buenos aprendices les posibilitaba ganar gradualmente la capacidad de reconocer lo que conducía a la salvación. Por ejemplo, en un taller de fabricación de instrumentos musicales, tener la posibilidad de reconocer uno digno de ser tocado en una catedral (que cumpliera con los criterios de excelencia vigentes) de uno que no.

Maestros y aprendices, al compartir un camino hacia la posible salvación, entablaban una relación muy cercana y profunda, casi de familia (como la de un padre con su hijo). Los maestros veían en sus aprendices seres indefensos, frágiles de espíritu, muy susceptibles de ser engañados por el diablo, de perderse en el camino y de hacerse merecedores del castigo eterno. Con sus enseñanzas, los maestros tenían que fortalecer la voluntad de sus aprendices (forjar su carácter) para que después pudieran por sí mismos evitar la caída en tentaciones¹¹. Ese fortalecimiento de la voluntad, a través del cultivo de las virtudes necesarias para la vida santa, era una lucha abierta contra el diablo y, por tanto, no podían permitirse descuidos. El enemigo era muy poderoso. La formación tenía que ser extremadamente rígida y cuidadosa. Los aprendices no podían tener una idea clara del camino hacia la salvación, escasamente sabían que ese era su destino divino. Sin embargo, ellos aceptaban que estando al amparo de sus maestros y emulando sus vidas, el camino se les revelaría con la gracia de Dios y, con ello, la posibilidad de ser salvados. Por esto, los lazos entre maestros y aprendices eran muy profundos y cercanos.

En el caso de la práctica hermenéutica central, en el medioevo, la enseñanza era aún más rigurosa que en las demás prácticas. La responsabilidad que

recaía en ésta era muy grande. De su excelencia o mediocridad dependía la oportunidad de lograr la salvación de todos. Un error en la interpretación de las Sagradas Escrituras era verdaderamente grave porque desviaba a los hombres de su destino divino. No se trataba sólo de un problema de "desbaratar para volver a hacer" (como en el caso de los talleres artesanales), sino de la posibilidad de perderse y sufrir, como consecuencia, el castigo eterno (por esto, las prácticas educativas en los monasterios nos parecen hoy "terriblemente estrictas").

Resumiendo, en el medioevo lo que se presentaba tenía un sentido dado por un contexto representado por la lucha entre dos voluntades: la voluntad divina y la diabólica. Los hombres permanecían afanados por esclarecer el sentido de lo que ocurría (su posible origen divino). Ello era necesario si pretendían lograr su fin último: la salvación. La búsqueda de sentido estaba en el corazón de las distintas prácticas humanas, ya fuera la "práctica hermenéutica central" o bien cualquier otra. En la práctica cada maestro orientaba a sus aprendices en la distinción de aquello que era manifestación de la voluntad divina. Al hacerlo no sólo lograba que los aprendices alcanzaran los niveles de excelencia requeridos, sino que, sobre todo, lograba la preservación del espacio de posibilidad para la salvación. Así, al posibilitar el despliegue del sentido del ocurrir, la cultura medieval iba desplegándose, acumulando en su despliegue saberes sobre el sentido de las cosas, y, al mismo tiempo, descubriendo nuevos sinsentidos que clamaban por su "ubicación" cultural.

¿Cómo fue posible el "agotamiento" del contexto medieval? Un primer acercamiento nos muestra que se produjeron tanto el *deterioro* en el mito que brindaba unidad a todas las prácticas como el paulatino surgimiento de un nuevo mito: *el progreso*. Esto trajo consigo la lenta introducción

¹⁰ Entre otras cosas que se emulaban estaba el afán por alcanzar cada día una mayor depuración (un nivel más excelso) de la práctica y de los bienes que genera.

¹¹ Nótese que la enseñanza que los maestros daban a sus aprendices trascendía la mera enseñanza de las destrezas y habilidades necesarias para la elaboración del bien propio de la práctica (aquello que hoy conocemos como "enseñanza práctica"), sino que se trataba de una enseñanza de vida (en este caso, de vida santa) que se soportaba en su propio ejemplo.

de criterios distintos a los *tradicionales* con los cuales se había definido la excelencia del bien generado y las virtudes necesarias para alcanzarla. Así, poco a poco, en el interior de las prácticas comenzó a dejar de ser importante generar bienes de tal grado de excelencia que pudieran manifestarse plenamente como obras divinas (simultáneamente, la importancia de la práctica hermenéutica central se fue perdiendo). Pero, la introducción de criterios extraños al mito medieval no sólo ocurrió en las prácticas y demás actividades seculares, sino también en el interior de la misma práctica hermenéutica sobre las Sagradas Escrituras (que además era la que tenía mayor responsabilidad en la preservación del mito).

Muy lentamente fueron ganando relevancia en la práctica clerical maestros que no eran precisamente los más virtuosos en la actividad hermenéutica, sino que lo eran en otras actividades como, por ejemplo, la política. Esto comenzó a generar una serie de contradicciones internas que poco a poco fueron minando la práctica y el mito que le daba sentido a ésta y a todas las demás actividades y prácticas. Lo anterior llevó también lentamente a que la capacidad de desplegar sentido de las prácticas se fuera perdiendo, pues, como ya se dijo, el sentido de algo es posibilitado por la cultura (contexto de contextos). Ante el desmoronamiento del mito cristiano-medieval, se imposibilitó el despliegue de sentido de las prácticas a partir del mismo.

La crítica central del protestantismo apuntaba, precisamente, al deterioro que sufría la práctica clerical y sus consecuencias para la cristiandad. Si los responsables de la práctica central, los maestros, no cumplían con su labor, se atentaba contra la salvación de todos. El único modo de evitar esto era que la labor hermenéutica de las Sagradas Escrituras dejara de ser responsabilidad exclusiva de los miembros del clero y se extendiera a todo cristiano. Ya ningún cristiano podía hacer

recaer en otros su responsabilidad de interpretar la Biblia. Esto rompía con el contexto medieval y sus prácticas, porque el papel de la Iglesia en esa época era central. Si se cuestionaba lo central, todo el orden se fracturaba.

Lo anterior trajo implicaciones importantes constitutivas de una nueva época: la Moderna. Apareció un afán de libertad, en un principio referido al dominio eclesiástico sobre la acción individual, que con el tiempo se generalizó a todo dominio externo al individuo, convirtiéndolo en soberano moral (autónomo)¹². Además la fractura del contexto medieval puso en duda todo despliegue de sentido generado en dicho contexto. Lo único seguro era la duda (el pensamiento, la razón) que, según lo anterior, tenía que recaer en el individuo quien tenía la gran responsabilidad de, a partir de su "razón", dar lugar a un nuevo orden cada vez más "racional" (que desde aproximadamente 1750, se entendió como en permanente "progreso"). Gradualmente el mito del progreso de la Razón sustituyó al cristiano-medieval hasta llegar a dominar plenamente durante la Ilustración del Siglo XVIII. Cuando esto ocurre la historia del hombre se reconstituye y comienza a ser contada a partir del progreso, mito con el que el hombre dio cuenta de su ser moderno, avanzado racionalmente. ¿Qué sucedió con las prácticas durante la Ilustración?

4. Las Prácticas y la relación maestro-aprendiz en la Ilustración

Durante la Modernidad ilustrada lo que se presentaba ocupaba su lugar en la Razón. Lo encontraba, ya sea según los dictados de la Razón, o "fuera" de éstos.¹³ Si ocurría lo primero, lo que correspondía hacer (lo racional) era mantenerlo ahí y si no, había que ponerlo en su lugar. Como el hombre ilustrado estaba movido por el afán de libertad (que lo impulsaba a conocer las fuerzas que incidían en su

acción), lo anterior le planteaba tres grandes preguntas: ¿cuál es el orden racional (justo)?, ¿cuál es la estructura (de fuerzas) del mundo aprehensible racionalmente?, y ¿qué hacer para que el mundo corresponda con el orden racional?

Por contraste con el contexto medieval, la comprensión del orden y la decisión sobre cómo actuar ya no recaían principalmente sobre los miembros de una institución, sino sobre todo ser racional, aunque no todos los hombres fueran igualmente diestros en el uso de la razón (en la aprehensión del orden y, con esta base, en la decisión sobre cómo actuar). La razón era una especie de semilla que todo hombre poseía nada más por serlo, pero que requería irse cultivando para que pudiera crecer y florecer plenamente. Sin embargo, la razón, aún en su estado menos desarrollado, albergaba en su interior, desde siempre, los principios o máximas fundamentales del orden racional (principios categóricos e incuestionables desde los cuales todas las acciones se deducían). Así se posibilitaban respuestas más o menos consistentes a las preguntas sobre el orden y las acciones en éste.

Sin embargo, para que hubiera un avance racional (*progreso*) de la sociedad era necesario que cada individuo en sus decisiones considerara el "acervo" racional (los *progresos* alcanzados por otros). Ello implicaba reconocer que había otros que habían alcanzado niveles superiores de conocimiento sobre las leyes racionales y que, por tanto, había que acudir a ellos en calidad de maestros (de la práctica racional). Eran los maestros (los más avanzados racionalmente) quienes debían asumir la responsabilidad de guiar a los demás (los aprendices) en el camino de la razón en las diferentes actividades de la sociedad, hasta que éstos fueran maestros también.

Lo anterior marca cambios fundamentales en las prácticas con respecto a la manera en que éstas se presentaron en el contexto medieval. En primer lugar, en el medioevo un panadero, por ejemplo,

mediante la elaboración de pan podía aspirar al bien supremo: la salvación. En la Ilustración, en cambio, un panadero meramente por elaborar pan, no lograba el bien fundamental, el despliegue pleno de la racionalidad, pues hacer panes no conlleva el ejercicio de la racionalidad en su forma plena (la aprehensión del orden y la ubicación de la actividad en el mismo) sino que puede ser una actividad de carácter meramente instrumental.¹⁴

En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, en la Ilustración cabía la posibilidad de que cualquiera pudiera dirigir cualquier práctica, siempre y cuando fuera capaz de comprender lo que la Razón dictaba sobre aquella. Por contraste, en el medioevo cada práctica debía ser dirigida por los más virtuosos de la práctica en cuestión, quienes debían dedicar la vida a ello. Ese cambio puede ser identificado como el surgimiento de una gran práctica, la racional, que permeaba todas las actividades del hombre, cuyo eje lo constituía la actividad política, el debate público sobre el bien común en el que podían y debían intervenir todos los ciudadanos, sin importar la actividad particular que ejercieran.

Hay un tercer cambio derivado de los anteriores. La enseñanza de lo más importante para desempeñarse en cualquier práctica ya no necesitaba llevarse a cabo dentro de cada una. Al ser el ejercicio racional lo central, el cual debía ser guiado por los más avanzados racionalmente, y al no poder acudir a cada lugar para realizar dicha enseñanza con cada individuo, lo más racional era llevarlos a que se formaban a un mismo sitio. Ese lugar era el que ya los protestantes habían comenzado a utilizar para la enseñanza masiva de la interpretación de las Sagradas Escrituras, pero que ahora sería empleado para desarrollar en todos la razón: la escuela.

En la escuela el maestro tenía la responsabilidad de enseñar a los aprendices a razonar. Ello requería que se inculcaran los métodos que posibilitaran el buen razonamiento. En ese

12 Para una explicación más profunda de esto véase Fuenmayor (1994).

13 Dos casos posibles en que algo está "fuera" son: desconocimiento de su lugar en la Razón (no se conocen las fuerzas a las que obedece); u obedece a fuerzas no-racionales.

14 En el medioevo el individuo hacía despliegues tan fundamentales dentro de su práctica que posibilitaban su salvación, mientras que en la Ilustración esos despliegues fundamentales sólo podía realizarse fuera de su práctica, en la discusión política y universitaria.

sentido, uno de los despliegues fundamentales que la gran práctica racional iba generando era precisamente el referente a los métodos del buen razonamiento. Lo que se impartía en la escuela pretendía aportar herramientas para el dominio de los métodos racionales.

Los aprendices debían aprehender lo que fuera el caso como un *objeto de conocimiento* (algo susceptible de ser ubicado en la Razón), desde su ser *sujeto* (quien ubica)¹⁵. El maestro les enseñaba a *objetivar* su realidad, es decir, a identificar el lugar que el objeto en cuestión ocupaba en el orden racional del mundo. Ese lugar era cuestionado en relación con el que idealmente debería tener de acuerdo con los dictados de la Razón. Sobre esta base se podía decidir qué hacer, debiendo estar claras las razones de tal decisión. Ese mismo método racional podía aplicarse en cualquier caso, como por ejemplo en la siembra campesina, en la elaboración de pan o en la solución de las irracionalidades del orden social.

Los maestros de la práctica racional (dentro y fuera de la institución escolar) recibían a sus aprendices sabiendo que éstos se encontraban en etapas iniciales del progreso individual de la razón. Dado que lo humano era esencialmente racional y que los aprendices (sobre todo aquellos que se encontraban en las etapas iniciales de su formación) hacían escaso uso de la racionalidad, los maestros sabían que su gran responsabilidad era *humanizar* a sus aprendices. Como a cualquier "objeto de la razón", los aprendices debían ser "movidos" desde su lugar actual (uno en donde eran dominados por las fuerzas no racionales), hasta aquel lugar que debían ocupar idealmente según los dictados de la Razón¹⁶. Los maestros no podían entablar ningún tipo de relación especial con cada alumno, ya que cada aprendiz tenía la misma potencialidad de desarrollo racional que los

demás. Una relación desigual era injusta. Tampoco podían permitir que su relación con el aprendiz estuviera dominada por sentimientos y pasiones irracionales. De esta manera, la relación maestro-aprendiz era, si se compara con la presentada en la Edad Media, menos familiar y profunda y más "distante".

La participación en la práctica racional hacía a los aprendices cada vez más hábiles. Pero la vigilancia estricta del maestro era muy importante sobre todo en las primeras etapas de aprendizaje cuyo énfasis debía ser el método. La posibilidad de equivocarse al tratar de razonar estaba siempre presente (aunque de distintas maneras según el nivel de progreso). Los errores podían consistir en una mala determinación de los fines racionales, en una mala ubicación del objeto en la estructura racional del mundo o en una mala elección de los medios que posibilitarían su re-ubicación de acuerdo con lo dictado por la Razón. Todos estos errores implicaban un mal uso del método racional. El ejemplo era la manera de enseñar el método racional (¿de qué otro modo podía enseñarse a razonar a alguien que no sabe hacerlo?)¹⁷. El maestro tenía que mostrar cómo debía seguirse estrictamente el método para evitar cualquier tipo de error y poder con ello posibilitar la realización de los ideales ilustrados de una sociedad justa compuesta por individuos autónomos.

En otros términos, en la Ilustración lo que se presentaba tenía un sentido dado por un contexto representado en la oposición de la Razón a las fuerzas no-racionales (religiosas, tradicionales, pasionales). Los hombres vivían afanados por ubicar lo que ocurría en el orden racional. Ello era necesario para la realización de los fines racionales: un orden social justo de individuos autónomos. La búsqueda de sentido (de la razón) del acontecer estaba en todas las prácticas del hombre, aunque

no de manera fundamental, salvo en la reflexión política y universitaria. En la práctica escolar los maestros proporcionaban a sus aprendices el método a través del cual podrían distinguir lo racional de lo no-racional en las demás actividades humanas. En las otras prácticas (con excepción de la política y universitaria) los maestros inculcaban métodos y habilidades de carácter instrumental (y no despliegues fundamentales sobre fines pues, éstos se definían en actividades externas a éstas). El norte de todas las actividades de la sociedad era alcanzar mayores niveles de racionalidad (progresar). Al progresar racionalmente toda la sociedad se posibilitaba un mayor avance y, así, la cultura se desplegaba.

El proyecto ilustrado pretendió convertir la sociedad en una gran práctica racional pero fracasó en su intento como concuerdan autores como MacIntyre y Fuenmayor¹⁸. ¿Cómo ocurrió esto?

La gran práctica racional consistía en tres grandes actividades de despliegue de sentido (que en este contexto se denominaban modos de ejercicio de la razón) que constituían una unidad: la reflexión práctica, o sobre los fines; la reflexión teórica, sobre el mundo; y, la reflexión instrumental, sobre los medios para realizar los fines.¹⁹ El corazón de esa gran práctica era la reflexión sobre los fines, ya que el mundo y los medios se hacen visibles sobre el piso que suministran los fines. La reflexión práctica constituía la actividad desplegada de sentido de carácter más fundamental, de manera que cualquier obstáculo a dicho despliegue tenía impacto sobre los otros modos de racionalidad y, por ende, sobre la práctica social como un todo. Precisamente, la existencia de obstáculos infranqueables para tal tipo de despliegue es la causa fundamental para el fracaso del proyecto ilustrado y el nacimiento de la postmodernidad, en donde, como veremos se dan

actividades científicas y tecnológicas (restos de los antiguos ejercicios racionales teóricos e instrumentales) que son (o pretenden ser) independientes de cualquier tipo de reflexión sobre fines o "valores". En realidad lo que termina ocurriendo en la Postmodernidad es que, como no se da ningún tipo de reflexión práctica, los verdaderos fines operan de una manera velada o implícita. Veremos luego que el fin que termina imponiéndose soterradamente es la "eficiencia". Pero, ¿cuáles fueron aquellos obstáculos infranqueables? ¿Por qué termina imponiéndose la eficiencia como fin velado? Atendamos de inmediato la primera pregunta, mientras que la segunda la responderemos en el siguiente numeral.

Como dijimos antes, la gran mayoría de las prácticas Ilustradas eran despliegues de sentido de carácter instrumental. No había en ellas un despliegue fundamental (de fines) pues éste sólo se hacía en un grupo muy reducido de prácticas, principalmente en la actividad política en donde se definían los fines sociales de las demás prácticas. De esta manera, si la actividad política llegaba a tener problemas, las demás prácticas quedarían desorientadas (sin el norte racional que la actividad política les debía brindar).

Efectivamente, la actividad política ilustrada no se consolidó del modo como debía hacerlo. La práctica política, de la cual debían participar todos los individuos y que era en últimas el norte fundamental de ser aprendices en la escuela, terminó siendo exclusiva de unos pocos²⁰. No llegó nunca a constituirse como parte de la cotidianidad de la mayoría de los individuos, cotidianidad que, por el contrario, estaba saturada de actividades meramente instrumentales (no necesariamente dentro de prácticas). Así, los despliegues fundamentales de sentido llegaron a estar excluidos de la vida cotidiana de la mayoría. Y estos despliegues

15 En Fuenmayor (2001) se puede encontrar una explicación amplia de cómo deviene históricamente el dualismo sujeto-objeto en la Modernidad.

16 Esta necesidad de "mover" a los miembros no ilustrados de la sociedad hacia el lugar que idealmente la Razón les había asignado hizo posibles los debates sobre la masificación y la obligatoriedad de la educación.

17 El ejercicio racional no constituía una actividad de carácter "teórico" (al modo en que hoy se entiende cotidianamente esa palabra), sino que era algo que se debía traducir en un modo de vida, el racional. De esta manera, el ejemplo de racionalidad que daban los maestros no era algo separable de su propia vida, era algo "práctico".

18 Las razones que estos autores aducen sobre el fracaso de la Ilustración son distintas a las que aquí presentamos. Para MacIntyre (1985) el fracaso se da ante la imposibilidad de justificar racionalmente la moral debido al estado de fragmentación de su lenguaje. En el caso de Fuenmayor (1994) el fracaso refiere a razones de carácter ontológico (la imposibilidad de aprehender holísticamente la realidad desde el dualismo cartesiano cuerpo-alma).

19 En Fuenmayor y López-Garay (1991) se encuentra una explicación profunda sobre esto.

20 De hecho, la racionalidad en general tendió a ser exclusiva al punto que, en el contexto postmoderno que veremos luego, aún la racionalidad instrumental más depurada se concentra en unos pocos.

eran los que permitían el ordenamiento de la sociedad ilustrada. Sin éstos era imposible la realización del orden social moderno Ilustrado. Así, fracasó el Proyecto de la Ilustración.

5. Las prácticas y la relación maestro-aprendiz en la postmodernidad

En la postmodernidad el despliegue de sentido trata de ubicar lo que se presenta dentro de un gran sistema de dispositivos (un "aparato tecnológico") cada vez más eficiente. Lo que tiene sentido es lo que ya encontró su ubicación, su utilidad, en el "aparato tecnológico" y lo que aún no lo tiene es lo que está próximo a ser ubicado, es decir, lo aún inútil.²¹ Según se explicó de modo general en el numeral dos, que algo tenga sentido no quiere decir necesariamente que tenga sentido pleno y, por tanto, es siempre susceptible de una mejor ubicación, de una utilización óptima, más eficiente en el aparato tecnológico en el que gradualmente se va convirtiendo el mundo. Las prácticas (y los individuos dentro de éstas) son las encargadas de realizar la ubicación de las cosas del mundo como dispositivos dentro del gran sistema y de brindarles una mejor ubicación (es decir, de "optimizar") a los dispositivos ya existentes.

La búsqueda de eficiencia desde la óptica del aparato tecnológico se traduce, desde el punto de vista individual, en una búsqueda de libertad, entendida ésta como holgura de opciones para realizar intereses individuales.²² Pero estos intereses individuales son sólo expresiones más particulares de la misma búsqueda de holgura de opciones. En otras palabras, lo que persigue el individuo es un mayor número de opciones para realizar intereses que permitan, luego, un mayor número de opciones. Ésta es la expresión individual de la búsqueda permanente de una

mayor eficiencia del aparato tecnológico. Mientras el individuo aumenta sus posibilidades, es decir, su poder, el aparato tecnológico cuenta con un instrumento cada vez más poderoso para incrementar su propia eficiencia. Esta búsqueda individual se traduce en la acumulación y uso cada vez más eficiente de un mayor número de instrumentos (conocimientos, habilidades, aparatos, recursos "humanos" y naturales). ¿Por qué termina imponiéndose la eficiencia como fin?

Una práctica instrumental que nunca revisa los fines termina teniendo como único criterio para evaluar la depuración del bien que produce, la cantidad de recursos (humanos, económicos, tecnológicos) que emplea para la realización del mismo, es decir, la eficiencia. Los maestros de las prácticas instrumentales terminan enseñando a sus aprendices (ya formados en el método racional) que el único fin que tienen a mano para justificar racionalmente las actividades de su práctica es la eficiencia. Todo esto es a la vez causa y efecto del empobrecimiento del mito del progreso (que en la Ilustración refería al progreso racional), el cual ha quedado reducido en la postmodernidad a mero progreso económico y tecnológico. ¿Cómo lucen las prácticas en esta época?

Varios tipos de prácticas son identificables hoy. Las prácticas que estudian el mundo para descubrir nuevas posibilidades de dispositivos (como lo hace la denominada "investigación o ciencia aplicada").²³ Cada una de las posibilidades instrumentales que estas prácticas descubren constituyen despliegues de sentido que preparan futuros despliegues más "concretos". Los sentidos que estas prácticas despliegan son "conocimientos" útiles sobre el mundo natural y social. Estas prácticas "investigan", es decir, buscan obtener conocimientos, por ejemplo, sobre "nuevas fuentes de recursos naturales" o sobre nuevas posibilidades de utilización de los recursos existentes. Los conocimientos

que estas prácticas alcanzan se refieren a "recursos potenciales" del aparato tecnológico. Estos recursos no son utilizables de manera inmediata sino que necesitan pasar por algún "proceso" para que puedan serlo. Estas prácticas "científicas" van haciendo del mundo, día a día, un mejor "almacén" de recursos disponibles para los usos futuros hacia una mayor eficiencia del aparato tecnológico y, simultáneamente, hacia una mayor holgura de opciones (libertad) del individuo.

También podemos encontrar prácticas que se dedican a la construcción de nuevos dispositivos (que hoy denominamos "el desarrollo o innovación tecnológica"). Los "sentidos" que estas prácticas despliegan son "instrumentos" (que pueden ser "aparatos" o "métodos")²⁴ listos para el uso inmediato. Para realizar sus construcciones, estas prácticas utilizan, además de su propio acervo o el de otras prácticas similares (principalmente aparatos y métodos), los conocimientos que fueron obtenidos por las prácticas científicas descritas anteriormente y por otras actividades que no constituyen prácticas.

Las prácticas postmodernas normalmente hacen parte de organizaciones. Las organizaciones son formas sociales en donde se despliega sentido hacia la eficiencia. Las prácticas específicas que hacen parte de una organización son dispuestas en esa dirección. Los individuos aceptan vincularse a prácticas específicas y organizaciones porque evalúan que tal vinculación amplía su libertad más de lo que la restringe. El mercado es la estructura social postmoderna en que se evidencia el aparato tecnológico como un todo, en donde se dan relaciones (de intercambio, de competencia) entre organizaciones, prácticas y actividades específicas e individuos que sobreviven en el mercado en tanto contribuyen con su eficiencia.²⁵

El despliegue de sentido (y, así, la condición de práctica) tanto en prácticas específicas como en organizaciones tiende a desaparecer cuando sus actividades se reducen a la ejecución de tareas repetitivas para la elaboración de "productos" o "servicios".²⁶ Esto ocurre cuando la búsqueda de eficiencia se realiza limitándose a seguir "métodos" o "procedimientos" predefinidos o a la utilización de "aparatos" tecnológicos cada vez más sofisticados.²⁷

Lo anterior ya nos permite indicar un foco de deterioro de las prácticas y de la cultura occidental. En el contexto postmoderno, en el ámbito de las organizaciones (ámbito que día a día expande su incidencia en la vida humana), la búsqueda de eficiencia está cada vez más guiada por "métodos" o "tecnologías blandas" y soportada en la utilización de aparatos que no resultan de la actividad misma de dichas organizaciones sino que son simplemente tomadas de las prácticas desarrolladoras de tecnología y que convierten la actividad de las organizaciones en mera repetición. Así, la actividad humana de la sociedad es cada vez menos desplegada de sentido. El despliegue de sentido se va concentrando gradualmente en unas cuantas prácticas científicas y tecnológicas que realizan un reducido grupo de personas en Occidente. El despliegue de sentido, aquello que mantiene con vida las prácticas y la cultura occidental, tiende a desaparecer de las actividades que ocupan la gran parte del tiempo de la mayoría de los individuos en nuestra cultura.

Pero el problema anterior se agudiza si vemos lo que ocurre con la relación entre maestros y aprendices en las prácticas científicas y tecnológicas postmodernas ya mencionadas. Desde el punto de vista del aparato tecnológico, el establecimiento de la relación maestro-aprendiz

21 Otras explicaciones sobre esto se pueden encontrar en Heidegger (1977) y en Suárez (2000).

22 Estos intereses varían con las circunstancias y su papel es impulsar al individuo a la búsqueda de mayor poder para realizar intereses. Dada la variabilidad de los intereses, se explica la multifuncionalidad, es decir, la multiplicidad de pseudo-sentidos que, en el fondo, siempre son el mismo: el de ser instrumentos listos para ser utilizados.

23 La investigación científica que hoy es denominada "pura o teórica" estudia, en cambio, el mundo natural o social sin que todavía se vea una utilidad inmediata. ¿Este tipo de ciencia la podemos considerar como un resto de la modernidad próximo a desaparecer?

24 A los métodos o procedimientos para hacer algo se les denomina "tecnologías blandas", mientras que a los aparatos o máquinas se les denomina "tecnologías duras".

25 Con ello no queremos indicar que el mercado apareció en la postmodernidad, sino que es en esta época donde adquiere el carácter central e ideal hacia el que debería tender la estructura social.

26 Sin embargo, habría algún despliegue de sentido en el "mantenimiento" de la "operación" (es decir, la tarea que busca que las actividades repetitivas de producción o servicio se cumplan), siempre y cuando tal mantenimiento no se reduzca a la mera ejecución de actividades establecidas en "procedimientos".

27 La búsqueda de la eficiencia conlleva la "optimización" de los procesos para hacer las cosas, mediante el uso de métodos y aparatos.

tiene como propósito el reemplazo del recurso humano obsoleto por otro renovado y más eficiente, de tal manera que se garantice el continuo funcionamiento del aparato tecnológico. El maestro tiene la responsabilidad de capacitar a los individuos más jóvenes para que puedan ocupar el lugar de los viejos. El aprendiz es el recurso humano potencial. Para ser maestro se requiere como capacidad fundamental la destreza en el uso de su inteligencia instrumental (selección y uso de los instrumentos que redundan en una mayor eficiencia).²⁸ Como cualquier otro dispositivo del aparato tecnológico, el maestro tiende a ser reemplazado por otros dispositivos que redunden en una mayor eficiencia de la actividad de capacitación (estos otros dispositivos no son necesariamente seres humanos).²⁹

Desde el punto de vista del individuo, el maestro ve la relación maestro-aprendiz como cualquier otra relación proveedor-consumidor en el mercado, a través de la cual se hace posible la satisfacción de sus intereses individuales (dinero, estatus, prestigio). El aprendiz (cliente) busca hacerse de capacidades instrumentales para satisfacer sus intereses. Como cualquier otro cliente, el aprendiz sabe que su proveedor actual puede ser sustituido por cualquier otro que ofrezca mejores oportunidades para la satisfacción de sus "necesidades". Vale la pena indicar que el maestro enseña a sus futuros competidores y reemplazos en el aparato tecnológico. Esto posibilita que el maestro, queriendo prolongar su "vida útil", tienda a no brindar la mejor preparación de la que es capaz a sus aprendices.

6. El sentido de las prácticas y la relación maestro-aprendiz en el presente: ¿cuál es y cuál debería ser?

En el presente la mayoría de las prácticas obedece a lo descrito en el contexto postmoderno. Sin embargo, todavía podemos observar algunos restos de prácticas correspondientes a contextos anteriores, por ejemplo, el caso de la ciencia "pura" y de algunas actividades filosóficas marginales (aquellas que no se han convertido en mera "repetición"). En estos casos no se puede encontrar con facilidad cuál es su contribución a la mayor eficiencia del aparato tecnológico y, por el contrario, pareciera primar el afán de comprender racionalmente el mundo.³⁰

El hecho de que hoy en día dominen las prácticas postmodernas tiene dos grandes implicaciones de acuerdo con lo dicho hasta aquí. En primer lugar, dichas prácticas postmodernas tienen en su seno un modo de relación maestro-aprendiz que hace tender la práctica al estancamiento. Es evidente cómo los denominados "avances tecnológicos" del presente no constituyen cambios fundamentalmente diferentes respecto a lo anterior, sino que sólo agregan nuevas posibilidades de utilización.³¹

En segundo lugar, el despliegue de sentido que hacen las prácticas postmodernas tiende a imposibilitar el despliegue de sentido mismo (y de esta manera imposibilita el surgimiento de nuevas prácticas). Recordemos que las prácticas tecnológicas y científicas postmodernas despliegan sentido en dirección a la mayor eficiencia de las demás actividades, lo que se traduce en

procedimientos y tareas repetitivas en donde el despliegue de sentido es escaso. En el límite, los despliegues de sentido de estas prácticas conllevan que no haya ningún despliegue de sentido en las otras. ¿Qué pasa con la cultura cuando le ocurre esto a las prácticas?

La cultura también sufre un estancamiento. Pero, ¿qué significa que la cultura se estanque? En esta situación, el despliegue de sentido en la cultura es la búsqueda de las infinitas posibilidades instrumentales, las que cada individuo en su corta vida alcance a desarrollar. Como estos caminos de despliegue de sentido no son continuados por otros individuos, los nuevos individuos vuelven a recorrer los mismos, o a explorar otros que tampoco llegan muy lejos. Así, el espacio de posibilidades de la cultura se reduce a un pequeño sector de las mismas posibilidades en donde cada individuo lo que hace es habitar caminos ya recorridos o caminos no recorridos dentro de ese mismo espacio. Dicho espacio poco a poco se va volviendo más conocido y se van reduciendo en él las posibilidades de cosas verdaderamente nuevas. Así, la cultura se convierte en una especie de laberinto sin salida en donde los individuos a lo largo de la vida recorren múltiples caminos que no lo llevan muy lejos. Si un individuo dedicara de lleno su vida a un solo camino, ¿encontraría la salida y así la cultura abandonaría su condición actual de laberinto sin salida?

No. Lo que un individuo puede hacer es iniciar un camino y llevarlo hasta donde su corta vida lo permita. Pero esto no es suficiente para que la cultura salga de esta situación. Otros tienen que continuar este camino para que puedan llegar más lejos (y con ellos la cultura). Esto requiere que el primero encamine a los segundos hasta el lugar cultural al que él llegó, mostrándoles la dirección del camino para que ellos puedan continuarlo. Esto no es otra cosa que la constitución de nuevas prácticas. Pero, ¿cualquier camino es idóneo? O, en otras palabras ¿el asunto es constituir cualquier tipo de prácticas?

No. Por lo dicho en este numeral, no se pretende constituir prácticas cuyo resultado sea la imposibilidad de despliegue de sentido (como lo hacen la ciencia aplicada y el desarrollo tecnológico postmoderno). Tenemos que construir prácticas que, por el contrario, lo posibiliten. ¿Cuáles son éstas? No tenemos respuestas concretas aún. Pero un requisito que debe cumplir este nuevo tipo de prácticas es que deben partir, cada una a su modo, de la comprensión profunda de la situación laberíntica en la que se encuentra la cultura occidental, sus prácticas y la relación entre maestros y aprendices dentro de ellas. En otras palabras, en todas estas nuevas prácticas la problemática de la cultura que hemos descrito tiene que constituir parte fundamental de su acervo de sentidos (su historia). Éste debe ser su despliegue de sentido fundamental. Lo que estamos diciendo es que todas las nuevas prácticas deben hacer despliegues de sentido a todos los niveles (fundamentales o no) y no, como ocurrió en otras épocas, que una práctica tenga mayores responsabilidades que otras con respecto a los despliegues de sentido. Los despliegues fundamentales en este momento particular de la cultura occidental implican situar las prácticas respecto a la crisis de Occidente descrita en el presente escrito.

Lo anterior también nos da una luz con respecto a lo que la relación maestro-aprendiz debería ser. Los maestros, que por el momento seguirán recibiendo aprendices que entienden su relación con los primeros como una entre proveedores y clientes, tienen que hacerles ver que ello obedece a unas condiciones históricas muy particulares de deterioro cultural; que ese deterioro constituye la problemática más crítica que se haya podido enfrentar, pues es la cultura la fuente que hace posible el sentido; que sin sentido, la vida, según la imagen shakespeariana, es: "*Life's but a walking shadow, a poor player; That struts and frets his hour upon the stage, And then in heard no more; it is a tale Told by an idiot, full of sound and fury, Signifying nothing*"³²; y que, por tanto, deben

28 Nótese que la enseñanza se centra en el desarrollo de conocimientos y destrezas, de herramientas que contribuyan con la eficiencia del aparato productivo. Lo que haga o deje de hacer el maestro cuando no está dedicado a enseñar esas herramientas, no tiene mayor importancia. Los maestros no tienen que dar un "ejemplo de vida" a sus aprendices y éstos últimos, que saben lo que les interesa, se limitan a exigir que se les brinden las mejores herramientas (que se les enseñen "cosas prácticas") para perseguir sus intereses personales.

29 Hoy en día es notorio el desplazamiento de los maestros por parte de las tecnologías informáticas dado que éstas posibilitan una mayor masificación a menor costo, con niveles de calidad uniformes.

30 Estas prácticas son cada día menos valoradas (calificadas de "inútiles") y por ello tienden a desaparecer rápidamente, aún de los círculos académicos más "respetables".

31 Podemos ver cómo desde hace unos años las computadoras no cambian con respecto a las anteriores sino sólo en brindar más opciones de uso (multifuncionalidad) a los usuarios.

32 Shakespeare, 1978, p. 1024. Citado en Fuenmayor, 2000, p. 81

tratar de disponerse del mejor modo para encarar esa problemática.

La relación maestro-aprendiz ideal para esta época de crisis cultural, no posibilita la "salvación" del maestro, ni la construcción de un mundo más "racional" en el que pueda realizar plenamente su "humanidad", ni constituye tampoco un "medio" para la realización de sus "intereses". Para el maestro, tiene que ser una relación de "donación" en donde él no espere nada. Una relación que se mantenga viva gracias a una luz de esperanza exigua y desvaneciente de que los aprendices de su práctica, en un futuro incierto, tal vez muy lejano, reciban una cultura "sana" que posibilite una vida plena de sentido. La relación maestro-aprendiz tiene que ser fundamentalmente una relación de "amor", entendido éste de la manera más sublime y desinteresada en que dicha palabra pueda ser aprehendida.

Bibliografía

FUENMAYOR, Ramsés. 1991. *Truth and Openness: An Epistemology Interpretive Systemology*. Systems Practice, Vol. 4, No. 5, 1. pp. 473-490.

FUENMAYOR, Ramsés. 1994. *El olvido del sentido holístico en la época post-moderna*. Sistemas. 1, pp. 15-30.

FUENMAYOR, Ramsés. 2000. *Sentido y sinsentido del desarrollo*. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) y Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

FUENMAYOR, Ramsés. 2001. *The Oblivion of Churchman's Plea for a Systems Approach to World Problems II. The Rise of the Modern Constellation*, System Practice and Action Research, Vol. 14, No. 1. pp. 29-45.

FUENMAYOR, Ramsés. 2003. *El resonar del envío*. En: Villarreal, Miriam. *Interpretando obras cinematográficas*. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT), Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa,

Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

FUENMAYOR, Ramsés y LÓPEZ-GARAY, Hernán. 1991. *The Scene for Interpretive Systemology*. System Practice, 4(5), pp.401-418.

GRONDIN, Jean. 2003. *Du sens de la vie. Essai philosophique*. Bellarmin, Canada.

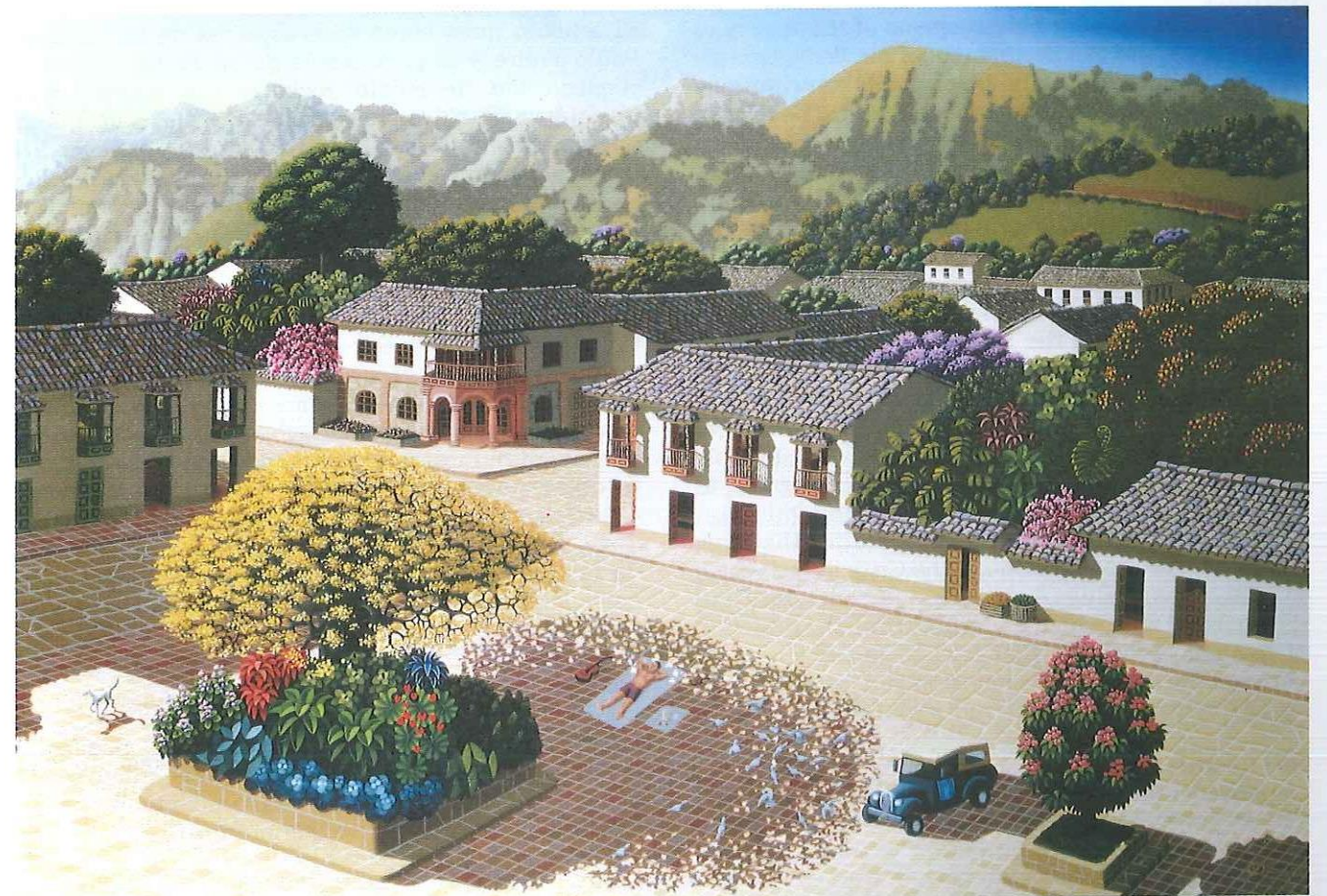
HEIDEGGER, Martin. 1977. *Question Concerning Technology*. En: Heidegger, Martin. *Basic Writings*. KRELL, D.F., Routledge & Kegan Paul. London.

MACINTYRE, Alasdair. 1985. *After Virtue: a study in moral theory*. Duckworth, London.

MACINTYRE, Alasdair. 1988. *Whose Justice? Which Rationality?* University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana.

SUÁREZ, Roldan. 2000. *Cárceles sin fin*. Consejo de Publicaciones y Consejo de Estudios de Postgrado. Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

WEBER, Max. 1904. *Objectivity in Social Science and Social Policy*. En: *The Methodology of the Social Sciences*, Free Press, New York, pp. 49-112.



Óleo. Manolo Díaz

The paper of the pedagogy and the construction of social subject

Abstract

The article takes as its bases aspects of the theory of Paulo Freire and the pertinencia of his Pedagogy on the construction of social subject and its contributions to the educative and social investigation. The axes to which reference becomes are the dialogue of saberes, the awareness and the affection, since through them the transforming function of the university with its projects of investigation and social projection can be based.

Within this frame it is reflected on which it implies to be pedagogo. In the same way the importance is analyzed to assume the Pedagogy like the field in which all the events that are originated develop under the reflection of their dynamics and pertinence, is to say; from the Critical Pedagogic. The Critical Pedagogic assumes the events like dynamic, flexible processes and of social transformation, adapting to each circumstance and each situation in individual.

It is finalized I articulate concluding that this position on the contribution of the Critical Pedagogic to form human beings more reflexives, analytical and it jeopardize with which undertake from the direction of dynamic processes that lead to fortify the bows between the subjective dimension and rational of the being it contributes to construct social subjects.

Key words: critical social subject, pedagogic, transcendental object of study, construction of social subject, reflection, analyses, changes, objective and subjective thought, commitment.

Resumen

El artículo toma como base aspectos de la teoría de Paulo Freire y la pertinencia de su Pedagogía en la construcción de sujeto social y sus aportes a la investigación educativa y social. Los ejes a los que se hace referencia son el diálogo de saberes, la concienciación y el afecto, puesto que a través de ellos se puede fundamentar la función transformadora de la universidad con sus proyectos de investigación y de proyección social.

Dentro de este marco se reflexiona sobre lo que implica ser pedagogo. Del mismo modo se analiza la trascendencia de asumir la Pedagogía como el campo en que todos los sucesos que se originan se desarrollan bajo la reflexión de su dinámica y pertinencia, es decir; desde la Pedagogía Crítica. La Pedagogía Crítica asume los acontecimientos como procesos dinámicos, flexibles y de transformación social, adaptándose a cada circunstancia y a cada situación en particular.

Se finaliza el artículo concluyendo que esta posición de la Pedagogía Crítica permite fortalecer los lazos entre la dimensión subjetiva y racional del ser, para formar seres humanos más reflexivos, analíticos y comprometidos con lo que emprenden como sujetos sociales.

Palabras clave: sujeto social, pedagogía, pedagogía crítica, objeto de estudio, construcción de sujeto social, reflexión, análisis, cambios trascendentales, pensamiento objetivo y subjetivo, compromiso.

Constanza Arias Ortiz

Psicopedagoga de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, convenio Cinde-Universidad Pedagógica Nacional Bogotá. Docente investigadora de la Facultad de Educación, del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB. 2007

Correo electrónico: connyarias@yahoo.com

El papel de la pedagogía y la construcción del sujeto social

Constanza Arias Ortiz

"La mejor manera de pensar, es pensar en la práctica".
PAULO FREIRE

Voy a iniciar este artículo planteándome el interrogante: ¿Cómo podríamos desde la Pedagogía construir sujetos sociales? Para dar respuesta a esta pregunta, me referiré a tres ejes de la propuesta de Paulo Freire. Éstos son: el diálogo de saberes, la concienciación y el afecto. Aunque todos son importantes a través de ellos se facilita la formación de sujeto social y la conducción de proyectos de investigación social y educativa que logren transformaciones necesarias en las comunidades.

Tomar la Pedagogía como la directriz que articule las acciones sociales y como un proceso de proyección social con contenido afectivo, desde el rescate de los valores nos conduce a darnos cuenta de las necesidades, inquietudes e incertidumbres de los estudiantes y comunidad con la que se llegue a trabajar y comprender así las situaciones que pueden obstaculizar su desempeño y facilitarles la construcción de su aprendizaje.

La dimensión humana del docente nos hace verdaderamente pedagogos, porque ser pedagogo no es solamente contribuir a que los estudiantes adquieran y construyan su aprendizaje. Es también un asunto de comportamiento, de formar con nuestro ejemplo, de comprometernos con cada uno de ellos, dialogar para conocerlos a fondo y saber así sus intereses y necesidades y ser

partícipes de su dinamismo, para contribuir al logro de sus metas acordes con su realidad social.

De acuerdo con lo planteado y pensando cómo desde la práctica pedagógica se debe llevar a la reflexión sobre los problemas sociales, hay que encaminar los propósitos de formación a que los estudiantes se fortalezcan como seres humanos. Cada vez más se necesitan personas comprometidas con el cambio social sin ser indiferentes a los problemas socioeducativos, para brindar una mejor calidad de la educación y de vida a poblaciones vulnerables y sobre todo si esas personas se están formando para ser educadores de niños y niñas.

Retomando la lectura de **Germán Mariño Solano** (1996), sobre **Paulo Freire**: "entre el mito y el hito", se refiere a la concepción que Freire tiene sobre diálogo. Freire parte del hecho de que el hombre es un ser social que construye cultura cuando se relaciona con el otro, conoce su pasado y en su transcurrir por la vida la hace cada vez más humana y él cada vez más se humaniza. En esta reflexión está implícita la transformación del hombre de objeto a sujeto de la historia; **la concienciación**. Es decir, interiorizar la importancia de asumir tanto el rol social como el compromiso social que se tiene solo por el hecho de ser seres humanos.

Se hace evidente cómo el diálogo se torna en el centro de su Pedagogía. Cuando el diálogo conduce a una verdadera comunicación podremos encontrarle en conjunto las soluciones a los conflictos que se nos presentan. El diálogo basado en el respeto, en el amor da lugar a la concienciación de la realidad circundante de las comunidades. En realidad el diálogo es uno de los pasos más importantes y necesarios en el trabajo docente y comunitario. Si no sabemos llegar a las personas, se obstaculizan totalmente las actividades que se quiere realizar con ellas y los proyectos planeados. Esto puede ocasionar que en lugar de hacer un bien, se llegue a impedir el progreso de un grupo social tanto educativo como comunitario.

El diálogo va de la mano de la concienciación y del análisis crítico de las situaciones. Igualmente se debe ser objetivo para poder encontrar el mejor camino, o para tomar conciencia, para poder actuar y tomar decisiones y estar abiertos al cambio. Cuando se es consciente de la realidad donde se vive, se analiza el contexto y se comprenden los problemas existentes y su incidencia en el desarrollo de una comunidad se despierta en las personas el compromiso consigo mismas y con su comunidad. Pero es necesario dar tiempo a que se llegue a la concienciación de la realidad, a priorizar necesidades, a enfrentar la realidad y así poder ejecutar proyectos con las comunidades que los necesitan.

Ahora bien, la Pedagogía entendida desde esta perspectiva, como el campo donde se interrelacionan diferentes formas de interpretación del mundo, por las distintas maneras de pensar, da lugar a estudiarla desde la Pedagogía Crítica. De esta forma se está repensando su sentido de una forma cercana a la realidad; en la que todos los procesos que se inician en cualquier contexto se desarrollan bajo la reflexión de su pertinencia y especificidad.

La Pedagogía a lo largo de la historia ha estado inmersa en todas las actividades y reflejada en las características de una cultura específica. La Pedagogía que se ha ocupado de los asuntos concernientes a la educación, formación, enseñanza, instrucción, aprendizaje, pasaría a ser crítica

teniendo en cuenta precisamente su recorrido a lo largo de la historia y su aplicación en diferentes campos del saber, así no estén relacionadas esas disciplinas con la Enseñanza.

De este modo, La Pedagogía como el campo donde las disciplinas pueden dialogar sobre su quehacer, donde la interacción humana y social, forma parte del quehacer diario y donde ésta contribuye a aclarar los fenómenos que se pueden presentar en otros campos del saber, se puede decir que analiza cómo estas problemáticas inciden en la vida de los individuos.

Por lo anteriormente planteado, la Pedagogía está presente en todos los actos, situaciones, actividades y donde el debate del papel de las ciencias sociales determina una concepción de sujeto, de educación, de estudiante y de escuela diferentes, con otra perspectiva, que permite el desarrollo integral del ser humano, puesto que se piensa, se reflexiona y se comprende la realidad circundante.

En la escuela, en el contacto con otras experiencias, la Pedagogía no sólo propicia el análisis sobre la pertinencia sobre los ambientes de aprendizaje, sobre la coherencia en los procesos que se construyen en el diario acontecer, sino también piensa al ser humano como ser social, donde su conocimiento es fundamental para llegar a entender cómo comprende, cómo se relaciona, cómo interpreta la realidad y, por ende, cómo actúa. Desde una dimensión que abarca tanto el conocimiento subjetivo como el objetivo, estableciendo de esta manera un equilibrio, donde se respeta el sentido común, pero sin olvidar la razón que nos facilita el obrar acertadamente.

Se plantea también en todo este proceso de construcción de sujeto la imagen que se tenga de sí mismo; si ésta es positiva o negativa está relacionada directamente con la forma como nos relacionamos y nos pensamos como sujetos que formamos parte de una cultura. Y es precisamente esto lo que facilita el proceso de socialización; poder amoldar las tradiciones, prejuicios, maneras de pensar y actuar dentro de una sociedad que determina un comportamiento específico. Y estas relaciones consigo mismo son exactamente cómo

las personas se conciben, se perciben, se expresan de sí mismas y de esta manera tiene el control tanto de sus pensamientos como de sus actos.

De acuerdo con las diferentes culturas los sujetos tienen una percepción de su mundo y de sí mismos y la Pedagogía Crítica podría orientar ese proceso de introspección sobre quiénes somos y cuál es la realidad que nos circunda y cómo influye en nuestro comportamiento. Se podría decir que la Pedagogía Crítica analiza la influencia de la cultura o de los diferentes contextos que influyen en la forma como construimos nuestra forma muy personal de ser humanos.

En un país como el nuestro, donde hay diversidad de culturas, sería muy importante y trascendental respetar las identidades que se van construyendo de acuerdo con las circunstancias que rodean las experiencias de vida.

Concluyendo, me parece que la Pedagogía Crítica puede aportar desde su enfoque y desde su reflexión cómo se construyen sujetos sociales en las diferentes comunidades o culturas. Sería muy interesante determinar cómo se da ese proceso de subjetivación en diferentes regiones y qué influencia tiene esta construcción de sí mismo en la educación y en los intereses sociopolíticos de un país.

Entonces determinar como se hace cultura y de cómo la Pedagogía está inmersa en todos los contextos y con sus aportes epistemológicos dar sentido a los diferentes objetos de estudio.

La Pedagogía Crítica podría contribuir a enfocar o liderar proyectos comunitarios dirigidos por maestros investigadores con proyección social para que, teniendo en cuenta y respetando la cultura propia de cada región, se adelanten programas conducentes al progreso de las mismas. Esto, desde la concienciación de sus necesidades y del respeto a sus subjetividades, intereses y necesidades de sentir que pertenecen a una sociedad y cultura determinada.

Las Pedagogías Críticas siempre invitan a realizar una mirada introspectiva sobre nuestro quehacer como docentes produciendo esta reflexión cambios importantes, que inciden directamente en la práctica laboral contribuyendo a mejorar los procesos educativos.

Bibliografía

ÁLVAREZ GALLEGOS, Alejandro. Ensayo sobre "El lugar de las Pedagogías Críticas en el contexto del debate contemporáneo sobre las Ciencias Sociales". Bogotá, mayo de 2001

FREIRE, Paulo. La pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. México. 1993. 226 p

FREIRE, Paulo. Cartas a quien quiere enseñar. Siglo XXI. México. 1997. 113 p

GHISO C, Alfredo. Revista *Debate*. En Educación de Adultos. Cinco claves Ético-Pedagógicas de Freire. Anotaciones para la lectura de nuestras prácticas Educativas. N° 7. Red Laubach de Alfabetización Popular. Medellín. 1997. Páginas: 4-9

LARROSA, Jorge. "Tecnologías del yo y Educación". (Notas sobre la construcción la mediación Pedagógica de la experiencia de Sí. Editorial La Piqueta, Madrid. 1995.

MARIÑO SOLANO, Germán. Revista *Aportes*. FREIRE: Entre el Mito y el Hito N° 43. Dimensión Educativa. Bogotá. 1996.

MARIÑO SOLANO, Germán. Revista *Aportes*. FREIRE: Anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos Pedagógicos. N° 43. Dimensión Educativa. Bogotá. 1996. Páginas: 5-33

Critical subjectivities, to go on citizenships Reflections about civic education for the university students

Abstract

Keeping in mind reflections of Kant on the age minority, the document intends to explain which the attitude of the students of private university is in front of the citizenship. The difficulties are pointed out for the construction of subjectivity in the Colombian youths, from a sense hegeliano (individualism, critic right, autonomy of the action and idealistic philosophy), the possible constituents of the situation (educational system, I impact cultural of the drug traffic and media that promote the consumerism) and their implications in the attitude toward the knowledge and the politics. Finally, options are formulated to educate in citizenship from the connection of the subjectivity with the environment.

Key words: illustration, citizenship, education, youth, university, subjectivity, critic, Catholicism, drug traffic, communication, Constitution

Resumen

Teniendo en cuenta reflexiones kantianas sobre la minoría de edad, el documento se propone explicar cuál es la actitud de los estudiantes de universidad privada frente a la ciudadanía. Se señalan las dificultades para la construcción de subjetividad en los jóvenes colombianos, desde un sentido hegeliano (individualismo, derecho de crítica, autonomía de la acción y filosofía idealista), los posibles causantes de la situación (sistema educativo, impacto cultural del narcotráfico y medios de comunicación que promueven el consumismo) y sus implicaciones en la actitud hacia el conocimiento y la política. Finalmente, se formulan opciones para educar en ciudadanía desde la conexión de la subjetividad con el entorno.

Palabras clave: ilustración, ciudadanía, educación, juventud, universidad, subjetividad, crítica, Catolicismo, narcotráfico, comunicación, Constitución

Paloma Bahamón Serrano

Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Derechos Humanos de la ESAP. Candidata a magíster en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander (UIS) Docente del departamento de Estudios Sociohumanísticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) Correo electrónico: pbahamon@unab.edu.co

Subjetividades críticas, ciudadanías activas Reflexiones sobre educación cívica para universitarios

Paloma Bahamón Serrano

Un estereotipo cultural maniqueo con mucha fuerza en el imaginario colectivo sostiene que los estudiantes de la universidad privada son superfluos y los de la pública, vándalos. Aunque se trate de una generalización, sí existe una tendencia por parte de jóvenes que cursan estudios superiores a entregar la conciencia y la capacidad de toma de decisiones a otros.

Kant califica como ausencia de ilustración, o minoría de edad a este comportamiento y al respecto señala que *"la pereza y la cobardía son las causas de que la mayoría de los hombres, después de que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena, permanezcan con gusto como menores de edad a lo largo de su vida, por lo cual les es muy fácil a otros el erigirse en tutores ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia, un médico que dictamina acerca de mi dieta y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme"*².

Si bien algunos estudiantes de la universidad pública están asumiendo el esquema de la superficialidad y la apatía ciudadana, que aún es más frecuente en la universidad privada, otros siguen cayendo en las garras de sectas políticas que les ahorran la responsabilidad de asumir un

"Pobre, irremediamente pobre, es quien ni siquiera se da cuenta de ello y espera que otros le concedan su emancipación"
DORIS LAMUS CANAVATE¹

criterio llenándoles la cabeza de consignas panfletarias y en desuso que se materializan muchas veces en acciones de protesta peligrosas y estériles como el tropel. A esta situación se ha referido el sociólogo Lewis Coser *"La sociedad moderna, igual que la sociedad tradicional, sigue engendrando grupos y organizaciones que, en contradicción con las tendencias dominantes, demandan la adhesión absoluta de sus miembros, y pretenden abrazar toda su personalidad dentro de su círculo. Éstas podrían denominarse "instituciones voraces", ya que exigen una lealtad exclusiva e incondicional y tratan de reducir la influencia que ejercen los papeles y los estatus competidores sobre aquellos a los que desean asimilar por completo. Sus demandas, en cuanto a la persona, son "omnívoras"*³.

Para el caso de la universidad privada, el *'dejar que otros piensen y decidan por uno'* se evidencia en desconocimiento del entorno sociopolítico y la insensibilidad social de los jóvenes que viven en una burbuja tecnológica tan sumergidos en sus *IPods*, *MP3* o *messenger* que apenas se asoman al país para alimentar su pasividad, a partir de lo que muestran los instrumentos de información más formales y acrílicos.

1 LAMUS Canavate, Doris: Formación ciudadana en contextos adversos. Revista Temas sociojurídicos. Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB.

2 Idem.

3 COSER, Lewis: Instituciones voraces. Fondo de Cultura Económica. México, 1974.



La reflexión sobre este tema es pertinente en la medida en que la ausencia de ilustración implica serias repercusiones en nuestro modelo democrático pues, ¿cómo construir nación desde el pluralismo de voces sin consolidar primero la individualidad a través del espíritu de crítica?

En una sociedad como la nuestra con una *visible pasividad, capaz de soportar toda infamia*, a decir de William Ospina⁴, donde las personas prefieren rebuscarse individualmente la solución antes que resolverla colectivamente o de exigírsela al Estado, ¿qué diferencia hacen la apatía y el conformismo de los jóvenes si, al parecer, *la pereza y la cobardía* a las que se refiere Kant son un mal generalizado en nuestro país?

Salvo algunos períodos excepcionales recientes, como el movimiento por la Constituyente a principios de los 90, el comportamiento del colombiano en cuanto a movilización ciudadana es apático y esa conducta adulta se refleja en la actual generación con una marcada tendencia a ser ahistóricos, agnósticos y apolíticos.

Sin embargo, existen tutores directamente responsables del hecho: los planes de reformas educativas basados en el Informe Atcon de la Alianza para el progreso, el impacto cultural del narcotráfico, los nuevos bríos que dio el Neoliberalismo a la sociedad de consumo, la realidad virtual y la propuesta de identidad juvenil que crean ciertos medios de comunicación a petición de sus patrocinadores.

Ahistóricos, agnósticos y apolíticos

Este escrito se basa en una investigación en curso⁵ y en la vivencia empírica de la docencia universitaria. Con base en ello, se afirma que el nivel de descontextualización histórica del estudiante de universidad privada promedio es alto, hecho que no es puramente accidental porque a partir de la década de los sesenta, gran parte de las reformas educativas impartidas por el Estado estuvieron en

inspiradas por las directrices de la Alianza para el Progreso, el proyecto del presidente de Estados Unidos, John F. Kennedy (1960-1963) para ejercer un control político en América Latina y apaciguar la fiebre por el marxismo leninismo de ese entonces.

Una de las herramientas de dicho proyecto fue el Informe Atcon, publicado en Tegucigalpa en 1961. Este documento recogió las formulaciones de Rudolph Atcon, asesor de la Casa Blanca, sobre cuestiones universitarias entre las cuales se destacan:

1. Transformar la universidad estatal en una fundación privada totalmente autónoma y financiada por grandes fortunas individuales o corporativas.
2. Obligar a los alumnos a trabajar mucho con el fin de que no les quedara tiempo libre para retozos políticos ni para preocuparse por cuestiones no universitarias, porque con su rebeldía y sus lemas revolucionarios se habían convertido en una fuerza negativa dentro del orden social latinoamericano.
3. Establecer matrículas altas para conjurar huelgas universitarias, evitar la participación estudiantil en la conducción de la universidad para que los altos cuerpos directivos tuviesen libertad para proponer medidas impopulares pero necesarias⁶.

El informe también inspiró reformas en la educación media. Estrategias como la promoción automática, la calificación por logros, la integración de áreas específicas de las ciencias humanas en un solo bloque y el descuido en el fomento de la lectura, paulatinamente se fueron implementando desde la década del setenta, arrojando cada vez más estudiantes a las universidades con dificultades lecto escritoras, incapacidad para conceptualizar y nociones sumamente básicas y acriticas de la historia y la realidad. Adolescentes por ejemplo, que afirman con desparpajo que Marx vivió en la Edad Media, que el pensamiento de Weber se basa

en ideas y que la guerrilla y los paramilitares son lo mismo⁷.

El problema no sólo radica en su desconocimiento espacio-temporal ni en las dificultades conceptuales de los universitarios con el razonamiento abstracto, sino en el poco interés que tienen por el valor del esfuerzo. Las razones de esta actitud se pueden explicar, a largo plazo, por el proceso de Colonización y a corto plazo, por el impacto cultural del narcotráfico.

Desde la Colonia, la responsabilidad de la educación quedó en manos de la Iglesia Católica y según el filósofo Rubén Jaramillo Vélez, gran parte de nuestra dificultad para consolidar un *sentido del deber* tiene que ver con la difusión de las enseñanzas de esta institución. Él sostiene al respecto *"La Iglesia Católica, tan asidua en una predicación ordenadora del comportamiento social desde los templos, y encargada, no sin disputas ni forcejeos, de la tutela de la educación nacional hasta hace dos décadas, no se preocupó o no encontró una metodología para contribuir a desarrollar una civilización estatal o una comunidad civil. Lo que parece haber centrado la preocupación de la Iglesia fue el desarrollo de la civilización católica y de la comunidad religiosa. Lo importante para la Iglesia era hacer buenos católicos y eso no coincidía necesariamente con hacer buenos ciudadanos"*⁸.

En el ámbito público, problemas éticos como la corrupción administrativa, la manipulación de las leyes por parte de las ramas de poder, la explotación laboral, la ineficiencia, la burocracia beben de todo este aprendizaje que empieza en la microesfera de la vida cotidiana. El narcotráfico es fruto de esta tradición, pero, a su vez, es un fenómeno que la refuerza. A partir de la década de los ochenta la obsesión por el dinero fácil, la trasgresión de las normas, la ostentación y el

despilfarro conspicuo, la alta valoración de la violencia como mecanismo de relación social pasaron de antivalores formales a valores legítimos.

El sacerdote jesuita Francisco de Roux se refiere al proceso acelerado de modernizaje sin modernización que ha vivido el país recientemente y a las consecuencias negativas de ello en términos de desarrollo ético *"La secularización acelerada de la sociedad colombiana de los últimos veinte años es el cambio más importante del país en el último período. Pero, a mi juicio, este proceso sano ha conllevado un problema grave: durante este período se desvanece la moral religiosa y las gentes no han sido preparadas con una ética cívica que sustituya lo que antes se cumplió como mandamiento divino. De hecho lo que se ha dado es el secularismo. Es una sociedad que salta del institucionalismo católico a la anomia social sin haber conocido la secularización. Este problema parece estar en el núcleo de comportamientos anómalos peligrosamente diseminados en Colombia"*⁹.

Para el antropólogo Clifford Geertz el sentido común es la simple verdad de las cosas transmitida históricamente dentro de un sistema cultural y el lenguaje es una de sus manifestaciones¹⁰. Desde esta perspectiva el refranero popular refleja lo afirmado por Jaramillo y De Roux respecto de nuestro ethos cultural: *el que peca y reza empata, el vivo vive del bobo, no hay que dar papaya sino aprovechar cualquier papayazo*.

La mayoría de jóvenes que en estos momentos ocupa los centros educativos superiores nació en la década de los ochenta y vivió la contradicción de esas prácticas culturales, que se daban incluso dentro de la misma escuela y se evidenciaban a través de los medios de comunicación y un discurso educativo formal que los exhortaba a la paz y al cuidado del medio ambiente, por ejemplo.

7 Los anteriores ejemplos son tomados de experiencias vividas en el aula de clase.

8 JARAMILLO, Rubén: Moralidad y modernidad en Colombia. En: Documento tres de la Colección de documentos de la Misión Rural, Colombia 1998, página, 53.

9 DE ROUX, Francisco: El precio de la paz en el vacío ético y social. Revista de la Universidad de Antioquia número 210, oct-dic de 1987, página 12.

10 GEERTZ, Clifford: Conocimiento local. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1994. Capítulo 5: el sentido común. Páginas 93-109.

El facilismo, la línea del menor esfuerzo, el plagio, la copia, considerar que una investigación consiste en bajar la información de *internet* y que el maestro tiene entre sus obligaciones arrastrar el promedio de los alumnos al final de semestre, son hábitos que provienen de ese clima laxo y doblemoralista en el que se socializaron y que no son responsabilidad exclusiva del relajamiento en la calidad educativa a la que ya se hizo alusión en este escrito.

De acuerdo con Alonso Salazar *"Existe (en Colombia) un entorno cultural cuyos valores y prácticas individuales y sociales le han facilitado al crimen organizado expandirse y consolidarse. Diversos autores coinciden en afirmar que la mayoría de los males nacionales atribuidos hoy al narcotráfico son consecuencia de la ausencia de modernidad en nuestras costumbres e instituciones y de la falta de una ética ciudadana que regule nuestros comportamientos"*¹¹.

Hegel, citado por Jaramillo¹², sostiene que el principio rector de la modernidad es la subjetividad que comporta cuatro connotaciones: el individualismo, el derecho de crítica, la autonomía de la acción y la filosofía idealista, todas esta a su vez, características necesarias para el ser ciudadano. Paradójicamente, cuando el país estaba obnubilado ya por el esquema de vida fácil y ostentosa del narcotráfico a lo que se sumaron los nuevos bríos del esquema neoliberal y consumista de la Apertura Económica del presidente César Gaviria, un grupo de estudiantes de universidad privada inició un movimiento social a favor de una transformación constitucional que terminó materializándose en la creación de la Carta Magna de 1991 que instauraba en Colombia el Estado Social de Derecho y la democracia participativa.

La lucidez socialdemócrata de la Constitución, con sus mecanismos de participación pública y de protección a los derechos humanos, podría ser un determinante elemento de transformación de nuestra realidad inequitativa, de nuestro conflicto armado, de

tantas y tantas desgracias, si estamos dispuestos a aprehenderla, antes de que otra posible reforma elimine su carácter pluralista y comunitarista.

El espíritu de democracia participativa de la Constitución tiene muchos y poderosos enemigos e infortunadamente, gran parte de los medios de comunicación trabajan para ellos y saben ejecutar sus órdenes a la perfección, lo que se vincula con otra reflexión kantiana:

*"Los hombres salen gradualmente del estado de rusticidad por su propio esfuerzo, siempre que no se trate a propósito de mantenerlos artificiosamente en esa condición"*¹³.

A la herencia católica, la degradación del sistema educativo, el impacto cultural del narcotráfico se le suman los pactos de conveniencia entre sectores políticos tradicionales, oligarquía, multinacionales e incluso paramilitares como tutores interesados en que la actual generación no piense por sí misma, para mantenerla alejada de la problemática nacional, distorsionarle la realidad y venderle incluso una propuesta de identidad juvenil, apolítica, consumista y superflua. Muchos jóvenes han respondido bien a este dopaje que recuerda la crítica que hacia la Escuela de Frankfurt sobre el papel de los medios al referirse a ellos como el nuevo opio de los pueblos:

*"Los medios forman una cortina de humo, un vapor que embrutece: la comunicación de masa conduce al silencio de las masas. Son el antifklärung, el sol negro de la modernidad: generalizan la ausencia de sentido crítico y de respeto por la verdadera cultura, engañando a los seres humanos"*¹⁴.

Para llegar a la mayoría de edad

¿A quien le puede interesar en este país una juventud ciudadana crítica, activa, propositiva? No a los 'tutores' ya mencionados pero sí a algunos sectores de la sociedad civil que trabajan por un país democrático pese ser constantemente

invisibilizados por algunos medios. Se trata de organizaciones cívicas que tienen en común la defensa de los derechos humanos y el interés por hacer posible un estado social de derecho basado en la equidad, la justicia social y la paz (artículo 13 C.N) Negritudes, mujeres, indígenas, activistas por la diversidad sexual (LGTB), campesinos, entre otros, por el derecho a la vivienda, en contra de la impunidad de delitos de Estado o por la libre autodeterminación de los pueblos ¿quiénes pueden dar a conocer su acción social? Ellos mismos y los docentes universitarios, sobre todo los de ciencias humanas, que no estarían haciendo otra cosa que dar cumplimiento al artículo 41 de la Constitución que establece que *"En todas las instituciones de educación superior, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana"*

De eso se trata. De que los jóvenes sepan que amparados en el artículo dos de la Constitución que *"facilita la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación"*, los ciudadanos podemos evitar, por ejemplo, que cada seis meses suba el precio de la gasolina. Que podemos vigilar y controlar la gestión política de los niveles administrativos por medio de las veedurías ciudadanas (artículo 270 C.N) Que en las zonas más golpeadas por la guerra existen comunidades de paz como la de San Francisco de Asís en Riosucio (Chocó) o la de San José de Apartadó (Antioquia) que optaron por rechazar la guerra sin recurrir a las armas, autoeducándose en valores y prácticas de convivencia ciudadana.

Nuevos tutores. Eso es lo que podemos ser los adultos de los jóvenes a partir de principios de convivencia armónica. Pero no se trata de darles fórmulas para pensar o imponerles preceptos sino de invitar a esta generación a razonar, decidir y obrar por sí mismos; a emanciparse de ese cerco que otros les tendieron pero ellos perpetúan. Algunos nos sentimos en deuda con ellos, al fin al cabo, son el resultado de la sociedad que les ofrecimos.

A decir de Kant *"la libertad de hacer un uso público de la propia razón en todo respecto" implica "la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable"*¹⁵.

Se trata sobre todo de difundir en los universitarios la idea de que autonomía no consiste en asumir un individualismo egocéntrico sino en conectar la subjetividad con el entorno. Si se piensa críticamente frente a lo que acontece, se asume una postura al respecto y se comparte con otros las ideas propias, se está dando el primer paso para generar acciones ciudadanas.

Bibliografía

- BAHAMÓN SERRANO, Paloma y MENDOZA Enrique: Representaciones de ciudadanía en estudiantes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2007. Documento Inédito.
- Constitución política de Colombia.
- COSER, Lewis: Instituciones voraces. Fondo de Cultura Económica. México, 1974.
- DE ROUX, Francisco: El precio de la paz en el vacío ético y social. Revista de la Universidad de Antioquia número 210, oct-dic de 1987.
- GEERTZ, Clifford: Conocimiento local. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1994.
- JARAMILLO, Rubén: Moralidad y modernidad en Colombia. En: Documento tres de la Colección de documentos de la Misión Rural, Colombia 1998.
- KANT, Emmanuel: ¿Qué es la Ilustración? Koenigsberg, 30 de septiembre de 1784. Traducción de Rubén Jaramillo Vélez para la revista de la Universidad Externado de Colombia.
- MAIGRET, Eric: sociología de la comunicación y de los medios. Fondo de Cultura Económica, México 2003
- MOLINA, Gerardo: Universidad estatal o universidad privada.
- OSPINA William: ¿Dónde está la franja amarilla? Editorial Norma, Bogotá, 1999.
- SALAZAR, Alonso: el impacto cultural del narcotráfico. En Revista *Bitácora*. Red de Solidaridad Social. Agosto de 1998.

11 SALAZAR, Alonso: el impacto cultural del narcotráfico. En Revista *Bitácora*. Red de Solidaridad Social. Agosto de 1998. Página 36.

12 JARAMILLO, Ibid, página 34.

13 KANT, Emanuel: ¿Qué es la Ilustración? Ibid, página 3.

14 MAIGRET, Eric: Sociología de la comunicación y de los medios. Fondo de Cultura Económica, México 2003. capítulo 4: la Escuela de Frankfurt y la teoría de la cultura de masas, página 111.

15 KANT, Emmanuel: ¿Qué es la Ilustración? Ibid, página 1.

¿How are the representations about the indigenous and its culture at the scholar books. A comparative view between Sweden and Colombia?

Abstract

This article compares representation of the indigenous peoples and their culture in Swedish schoolbooks with their equals in Colombia. The aim is to discover whether there are any differences or similarities between reproduction in both countries. The study concludes that Colombian schoolbooks transmit more profound information and give more space to the facts. However, in the schoolbooks of both countries, a European point of view in the way of looking at the indigenous peoples and their culture is to be found.

Key words: Schoolbooks, indigenous people, historia, Sweden, Colombia.

Resumen

El presente escrito compara la representación de los indígenas y su cultura en libros escolares en Suecia con sus equivalentes en Colombia. El objetivo es indagar si existen diferencias y similitudes entre la reproducción del mismo hecho histórico, en ambos países. El estudio concluye aunque los libros escolares de Colombia transmiten información profunda y dan más espacio a la descripción y explicación de los hechos, en ambos países se encuentra un punto de vista eurocéntrico en la forma de ver a los indígenas y su cultura.

Palabras clave: Libros escolares, indígenas, hecho histórico, Suecia, Colombia.

Robert Aman

Licenciado en Historia de la Universidad de Karlstad, Suecia.

Correo electrónico: robeaman01@student.kau.se

¿Cómo están representados los indígenas y su cultura en los libros escolares suecos en comparación con sus equivalentes colombianos?

Robert Aman

Introducción

Este artículo es parte de una investigación más profunda con el propósito de comparar cómo está representada la historia de América Latina en los libros escolares del bachillerato en Suecia con sus equivalentes en Colombia. Aquí vamos solamente a estudiar la representación de los indígenas y su cultura para indagar si existe concordancia o diferencia entre la transmisión del mismo acontecimiento en los libros escolares en ambos países.

El origen del interés por este asunto viene de mis estudios del bachillerato en Suecia y la escasa presencia de la historia latinoamericana en ellos. La historia de este continente sólo llegó a ser un tema en las clases con las épocas del “Nuevo Mundo” (Edad Moderna) y “Renacimiento”; pero en el centro de esta enseñanza estaban siempre los inventos científicos que hicieron posible navegar más lejos o los pensamientos sobre la idea que el mundo era redondo y, por tanto, era posible darle la vuelta. Cristóbal Colón estaba en el centro del material didáctico, donde se describían sus

experiencias en el mar y sus encuentros con el “nuevo continente”, cuya riquezas llegaron a ser fundamentales para la prosperidad europea durante el “Renacimiento”. En menor medida mencionaban a los indígenas y el terrible destino que les afectó. Lo que se podía leer sobre estos grupos étnicos, trataba principalmente sobre la manera como los conquistadores Francisco Pizarro y Hernán Cortés llegaron a vencer a los imperios inca y azteca con pocos recursos, contra ejércitos de un tamaño diez veces mayor del español. En los libros escolares no había mucha información sobre lo que sucedió con los indígenas después de que sus imperios habían sido conquistados y destrozados. En el libro de texto de historia que se usaba durante mi época como alumno de bachillerato, *Alla tiders historia*, se describía muy en breve la esclavitud diciendo que “tuvieron que trabajar en plantíos y en minas”, pero “con el tiempo se demostró que los indígenas no podían resistir el trabajo duro. Para superar el problema de mano de obra se empezó a importar esclavos negros de África”.¹

¹ Bergström, B., *Alla tiders historia*, Estocolmo 1985, p. 105 s.

Durante mis estudios de historia en la universidad, la esclavitud fue representada² de una manera completamente diferente y se construyó otra imagen de la situación. El periodista Eduardo Galeano presenta en su libro, *Las venas abiertas de América Latina*, cifras de que la cantidad de habitantes indígenas ascendía a 90 millones antes de la llegada de los españoles, mientras la población fue reducida a 3,5 millones solamente en 150 años, a causa de enfermedades, pillaje y esclavitud.³ El mismo escritor cita al cronista oficial Gonzalo Fernández de Oviedo cuando éste, en el siglo XVI, notó que: "Muchos de ellos (los indígenas), por su pasatiempo, se mataron con ponzoña por no trabajar, y otros se ahorcaron por sus manos propias".⁴ Esto para escaparse de las crueldades que significaba la esclavitud. Ya en el año 1985 advirtió el Comité Latinoamericano en Suecia que la historia del continente había sido distorsionada, seguía siéndolo y que estaba interpretada desde una perspectiva europea y construida por prejuicios.⁵

Los conocimientos transmitidos por los libros escolares

Investigar los conocimientos que transmiten los libros escolares es importante porque la representación de los hechos históricos es, con mucha frecuencia, el único contacto que van a tener los alumnos con el país, el continente o la cultura representada.⁶ Además muchos indican que los libros escolares son el factor más importante para la

transmisión de conocimientos; así mismo el profesor presume que el libro sigue los objetivos del plan de estudios.⁷ Esto es un fenómeno global porque los textos escolares son el medio de enseñanza ampliamente utilizado en el mundo, con notables implicaciones del estado económico, social y pedagógico del país.⁸ El objetivo principal de un libro de texto es enseñar a la generación siguiente lo que la generación actual piensa que es importante aprender.⁹ Esto desarrolla Alain Choppin cuando advierte que "el manual (el libro de texto) se presenta como el soporte, el depósito de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores."¹⁰ La conformación de los libros escolares ha sido siempre un tema de debate respecto a clasificaciones geográficas y de épocas. Sin embargo, es un material privilegiado para inquirir en la ideología de un pueblo o de los grupos sociales.¹¹ El debate sobre el contenido de los libros escolares de historia se intensificó en Suecia en los años 50 cuando se empezó a exigir que ésta fuera presentada desde una perspectiva mundial, en vez de la hegemonía que hasta ese momento tenía la historia política británica. Además la historia nacional y la historia europea eran el centro de los libros, y en ellos fueron excluidas ideas sobre la historia de otros continentes, que eran representados exclusivamente por su contacto con Europa, porque se consideraba que solamente en estos casos tenía un valor para "el crecimiento del círculo cultural europeo".¹²

La influencia del "otro" en lo que transmiten los libros escolares

Volvemos al escaso espacio que recibe la historia de América Latina en los libros escolares en Suecia, y tratamos de calcular la ecuación de sumar este conocimiento con el hecho de que el plan de estudio para la asignatura de historia en Suecia advierte que es necesario que el alumno tenga conocimientos sobre la historia global y que a su vez pueda hacer comparaciones entre fenómenos actuales y sus orígenes históricos. Además, saber cómo diferentes puntos de vista históricos puedan afectar la imagen de los sucesos.¹³ Primero tenemos que darnos cuenta que desde una perspectiva estructurada se parten las condiciones de la enseñanza de historia entre sociedades distintas. Por ejemplo, la transmisión de la historia diferente en la sociedad sueca en comparación con la rusa, mientras la rusa tiene otra estructura que la sociedad colombiana. Las diferencias están relacionadas tanto con tradiciones histórico culturales como con la estructura social. Es decir, que la historia, en estos casos, es utilizada por los gobernantes para amansar a los ciudadanos, "reduciendo el potencial de cambio que pueda tener el pasado".¹⁴ Para hacer esto los libros escolares constituyen una herramienta profunda porque son "los principales transmisores de lo que entendemos por la "ideología oficial", es decir, el conjunto de cogniciones, valores, normas y "cosmovisión" que el Estado establece y considera aceptable para la sociedad."¹⁵ Entonces, ¿podemos suponer que la historia de América Latina está representada de una manera completamente diferente y más profunda en uno de sus propios países?

Investigaciones anteriores muestran que este no es el caso, sino que existe un punto de vista eurocéntrico en los libros escolares de Colombia en la forma de representar la historia.¹⁶ Y desgraciadamente las cosas son más complicadas de lo que parecen, porque hay más aspectos que deben ser tenidos en cuenta, los más importantes son la memoria y la identidad. La identidad de los latinoamericanos ha sido construida por otros, porque antes de la llegada de los españoles a América Latina no existía como tal.¹⁷ Es decir que el problema de la identidad latinoamericana que tiene el continente y su población es un producto de la colonización. Esto advirtió Simón Bolívar ya en el año 1819 ante el Congreso de Angostura:

Es imposible asignar con propiedad a qué familia humana pertenecemos. La mayor parte indígena se ha aniquilado, el europeo se ha mezclado con el americano y con el africano y éste se ha mezclado con el indio y el europeo. Nacidos del seno de una misma madre, nuestros padres diferentes en origen y en sangre son extranjeros y difieren visiblemente en la epidermis.¹⁸

Por tanto, tenemos enfrente un crisol de diversidad en el que hay mezclas de razas y culturas; sin embargo, hay más aspectos dentro de la sociedad como clase, género, sexo, nación y religión que son referentes identitarios.¹⁹ Es aquí donde tenemos que incluir la memoria en la compleja construcción de esta identidad, porque los diferentes grupos étnicos, sociales y nacionales construyen de manera diferente sus memorias y llevan esos conceptos con los cuales dan su propio sentido al pasado en función del presente y como se aspira a identificarse en el futuro, o en palabras de Roberto Sancho: "La memoria es un pasaporte de identidad."²⁰ El

2 Representación significa representar el mundo de manera significativa a otras personas usando el lenguaje. Es decir la producción de sentido a través del lenguaje, para exponerlo brevemente. "Describir" podría ser una palabra usada en este sentido, pero existe una diferencia entre las dos porque "describir" tiene el significado de describir lo que se ve llevando los errores y faltas que vienen con este método de contar, mientras "representar" es pensado como que reposa en el objeto o la persona que refleja el verdadero sentido como él existe en el mundo. Es un espejo que representa lo sucedido en lugar de solamente describirlo y esto es el papel de los libros escolares. El concepto viene de Hall, Stuart, *El trabajo de la representación*, Lima 2002.

3 Galeano, E., *Las venas abiertas de América Latina*, Madrid 1980, p. 51.

4 Galeano, E., *Las venas abiertas de América Latina*, Madrid 1980, p. 31.

5 Charquero, G., *Paraguay: Trettio år av ensamhet*, Estocolmo 1985, p. 5.

6 Alzate, M., *Textos escolares y representaciones sociales de la familia 1*, Dosquebradas 1999, p. 32.

7 Holmén, J., *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*, Estocolmo 2006, p. 23.

8 Alzate, M., *Textos escolares y representaciones sociales de la familia 1*, Dosquebradas 1999, p. 21.

9 Ericson, H-O., *Historiedidaktiska perspektiv*, Jönköping 2005 p. 138 ss.

10 Choppin, A., "Pasado y presente de los manuales escolares", en *Revista educación y pedagogía*, vol XIII No. 29-30, p. 210.

11 Alzate, M., *Textos escolares y representaciones sociales de la familia 1*, Dosquebradas 1999, p. 58.

12 Andolf, G., *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820-1965*, Estocolmo 1972, p. 34.

13 "Skolverket, el Plan de estudio de Historia A" (2007).

14 Sancho, R., "Historia magistra vitae y algo más: formas de contar el pasado que construyen el futuro" en, *Por el sendero de la identidad latinoamericana*, Bucaramanga 2006, p. 39.

15 Arteaga, C., "Representación de la identidad latinoamericana en libros de texto de primaria venezolanos", disponible en CD-Rom.

16 Soto, D Prieto, M., "El encuentro de dos mundos: Sus imágenes en los textos escolares", en, *Educación y cultura*, vol 27, Bogotá 1992, p. 58.

17 Díaz, A., *La construcción de la identidad en América Latina*, Montevideo 2004, p. 19.

18 *Ibid.* p. 43 s.

19 Sancho, R., "Historia magistra vitae y algo más: formas de contar el pasado que construyen el futuro" en, *Por el sendero de la identidad latinoamericana*, Bucaramanga 2006, p. 50.

20 *Ibid.*

principal consignador de la construcción de la memoria histórica es siempre el propio Estado con la ayuda de diferentes instituciones poderosas de la sociedad, por ejemplo, la Iglesia.²¹ Y un campo para hacerlo es la propia escuela; por tanto, juegan un papel muy importante los libros escolares en la construcción de la identidad.

La construcción de la memoria y la identidad es un proceso complicado por la diversidad que existe dentro del continente porque no hay una América Latina sino muchas. "Ahí se insinúa un fructífero conflicto entre identidad y mestizaje. La identidad tiende a construirse negando o depurando el mestizaje interior, mientras que el mestizaje tiende a plantear la identidad como 'neplanta'. Es decir, como encrucijada de caminos."²² No es solamente el mestizaje por dentro lo que provoca problemas con la identidad, sino el hecho de que, como avisa Eduardo Galeano, los latinoamericanos quieren siempre ser como ellos, reconociendo en ellos al otro, nunca como sí mismos.²³ Con el "otro" se refiere a ser de otra raza o nacionalidad porque "ser indio, o ser descendiente de indígenas o ser negro o tener la piel oscura, implica, para la generalidad de los países latinoamericanos, ser menos."²⁴ Los latinoamericanos han internalizado en su relato acerca de sí mismos la figura del colonizador y se quieren identificar desde el pasado hacia el futuro con el europeo o eventualmente el norteamericano. Díaz dice que los latinoamericanos han negado sistemáticamente al "otro" que se construye, el componente negro e indígena para ser parte de la hegemonía de los que han influido en su identidad. Lo admirable es no ser latinoamericano sino blanco, europeo, occidental o norteamericano.²⁵ William Ospina advierte que en Colombia hay aún

más diversidad donde las elites intelectuales quieren ser francesas, los ricos se creen ingleses, la clase media quiere ser norteamericana y el pueblo se cree mexicano.²⁶ Entonces ¿quién quiere ser colombiano, latinoamericano etc.? Esto se puede ver en la política y en la economía así como en el plano cultural.²⁷ Tener un pasaporte en el que se lee el nombre de un país en la mayoría de las veces significa pertenecer a una cultura que se comparte con otras personas. Para entender el problema de querer ser como los "otros" tenemos que mirar en la cultura, y definir una cultura colombiana o latinoamericana es complicado por no decir imposible debido a la ya diversidad mencionada. Aquí podemos volver a lo que decía Bolívar sobre el caso:

Más nosotros que apenas conservamos vestigios de lo que en otro tiempo fue, y que por otra parte no somos indios ni europeos, sino una especie media entre los legítimos propietarios del país y los usurpadores españoles: en suma siendo nosotros americanos por nacimiento y nuestros derechos los de Europa.²⁸

Y es en este campo de lo cultural, donde los libros escolares cumplen un papel destacado en la construcción de la identidad, porque tienen los conocimientos del pasado y de la historia que la mayoría de los ciudadanos tendrán como único referente de un país, continente o grupo étnico.²⁹ Por tanto, los libros escolares son una herramienta política profunda porque son "los principales transmisores de lo que entendemos por la "ideología oficial", es decir, el conjunto de cogniciones, valores, normas y "cosmovisión" que el estado establece y considera aceptable para la sociedad."³⁰

Porque transmiten un sistema de valores y una ideología a sus lectores de una manera directa y explícita, pero también puede hacerlo de una forma implícita.³¹ Lo que transmiten, o lo que el escritor quiere narrar, está determinado subjetiva, social y culturalmente; además el contar un relato implica necesariamente excluir algunos sucesos y apelar a estos determinados criterios de selección. Pueden dejar fuera personas, determinadas etnias, poblaciones y culturas. "La narración de unos, como los "verdaderos hombres", llámense europeos, blancos (...), han afirmado su humanidad discursiva y narrativamente en contra de los "otros"; indios, negros, mujeres, etc."³²

Ya identificamos el problema de la narración de la historia latinoamericana, y especialmente si el deseo es ser otros, porque los propios historiadores latinoamericanos se olvidan de sí mismos. Si la población quiere ser algo que no es, y si los historiadores siguen en estos pasos y se ven como "europeos" y son ellos quienes escriben los libros escolares que son vitales para la construcción de la identidad, entonces ¿cómo afecta esto la representación de la historia de los indígenas, a quienes hacen falta personas con quienes quieren identificarse, mientras hay deseos latentes de ingresar en la cultura europea y su hegemonía, de la que vinieron los conquistadores del continente? La historia mostrada en América Latina "no se corresponde con una realidad histórica contingente donde además de las elites han existido otros protagonistas: mujeres, indígenas, negros, judíos, homosexuales, locos..."³³ El historiador da espacio y tiempo en el texto a los grupos con quienes busca la identificación³⁴, blancos europeos o criollos, por eso no ha sido reconocida la historia de los "otros", es decir de las minorías (que a veces son mayorías).³⁵

Gran parte del problema son los libros escolares porque son parte esencial de la construcción de la identidad y su manera de representar a los propios habitantes con las características que les asignan. La representación de la historia de América Latina es hecha desde un punto de vista europeo porque algo "se da" en Europa para expandirse al resto del mundo y fueron los europeos quienes "descubrieron" América. Paola Castaño señala que Europa se autoafirma como el centro de la historia mundial y sus hechos se imponen hacia otras partes. Este eurocentrismo lo vemos en la enseñanza de la historia mundial, en la que América Latina no suele ser parte antes de 1492 como si este año fuera el nacimiento del continente y no hubiera pasado nada ahí antes de la llegada de los españoles y como si la población del continente no hubiera tenido su propia historia. Lo mismo vemos en la idea de que Colón "descubrió" un "nuevo continente" como si fuera una hazaña científica, cuando en realidad encontró algo que siempre estuvo ahí.³⁶ Es debajo de estas condiciones que tienen que formar su identidad los latinoamericanos y las características que vienen con ella. Ahora al tener esto en cuenta surge nuevamente la pregunta ¿Cuáles son las diferencias entre los libros escolares de historia suecos y los colombianos de ciencias sociales?

Los libros escolares

La edad de los alumnos es probablemente diferente en los dos países cuando estudian la historia de América Latina en el bachillerato como en la enseñanza de la historia se empieza con la historia del propio país para luego expandirse a la del continente y la del mundo. Al indagar los libros escolares destinados para el bachillerato

21 Pérez, J., *La gestión de la memoria*, Barcelona 2000, p. 27.

22 De la Garza, M., *Política de la memoria. Una mirada sobre Occidente desde el margen*, Barcelona 2002, p. 9.

23 Galeano, E., *Ser como ellos y otros artículos*, Madrid 1992, p. 115 ss.

24 Díaz, A., *La construcción de la identidad en América Latina*, Montevideo 2004, p. 20.

25 *Ibid.*, p. 40.

26 Ospina, W., *¿Dónde está la franja amarilla?*, Bogotá 1997, p. 56.

27 Díaz, A., *La construcción de la identidad en América Latina*, Montevideo 2004, p. 40.

28 Díaz, A., *La construcción de la identidad en América Latina*, Montevideo 2004, p. 46.

29 Alzate, M., *Textos escolares y representaciones sociales de la familia 1*, Dosquebradas 1999, p. 32.

30 Arteaga, C., "Representación de la identidad latinoamericana en libros de texto de primaria venezolanos" en N, Ganduglia y N, Rebetz, *La reconquista del continente mágico*, Montevideo 2006, p. 1.

31 Choppin, A., "Pasado y presente de los manuales escolares", en *Revista educación y pedagogía*, vol XIII Nº. 29-30, p. 210.

32 Díaz, A., *La construcción de la identidad en América Latina*, Montevideo 2004, p. 31.

33 Sancho, R., "Historia magistra vitae y algo más: formas de contar el pasado que construyen el futuro" en *Por el sendero de la identidad latinoamericana*, Bucaramanga 2006, p. 38.

34 Vilar, P., *Memoria, historia e historiadores*, Granada 2004, p. 77.

35 Díaz, A., *La construcción de la identidad en América Latina*, Montevideo 2004, p. 33.

36 Castaño, P., "América Latina y la historia mundial", disponible en CD-Rom.

podríamos concluir los conocimientos que deben tener los alumnos después de haber acabado esta formación.

Los libros más utilizados en los bachilleratos suecos son *Epos Historia* y *Alla tiders historia* y por eso van a ser los que examinaremos en este estudio. Los libros escolares colombianos son *Ciencias sociales*, *Contextos sociales* y *Civilización* y vienen de una escuela pública, una que es privada y religiosa y otra que es privada y laica. Los libros destinados para los grados seis y siete son los que representan esta época de la historia latinoamericana.

Alla tiders historia tiene cuatro autores diferentes, pero no se sabe quién ha escrito las distintas partes. La última vez fue revisada en el año 2004 y de sus 372 páginas, sólo seis tratan sobre América Latina y el continente no es mencionado antes de su "descubrimiento" y las aventuras de Cristóbal Colón. El capítulo se llama *Nuevos mundos* y tres de las cinco páginas presentan a Colón, su viaje y los inventos técnicos que hicieron posible esta hazaña. Los indígenas, la conquista y el 'nuevo' continente debajo del control europeo reciben dos páginas de espacio en un párrafo llamado *América bajo el control europeo*. Los otros párrafos en estas seis páginas son *Europa descubre el mundo*, *Requisitos*, *La vía a India*, *Los europeos descubren América* y *La ocupación de Norteamérica*.

Epos Historia fue escrito en el año 2003. El libro tiene 598 páginas y siete tratan de América Latina en un capítulo llamado *Los grandes navegantes y la nueva visión del mundo*. Las aventuras de Cristóbal Colón ocupan dos y media de las siete páginas. *La victoria de los españoles contra los aztecas*, *el Imperio inca*, *el Nuevo mundo después de la conquista española*, *el Saqueo de América* y *la Nueva visión del mundo* son los párrafos en este contenido. El libro tiene solamente un autor.

Ciencias sociales fueron escritas en el año 2007 y el libro sexto tiene cuatro autores mientras el séptimo solamente uno. En el sexto libro hay un capítulo llamado, *Las culturas antiguas*, que trata de los indígenas del continente y sobre todo de los de Colombia. El capítulo tiene 19 páginas, pero trata temas tanto de geografía como de historia.

Más espacio reciben los mayas, los incas y los aztecas. El otro libro tiene 272 páginas y el capítulo *Conquista y colonización de América* es el que tiene relevancia para el estudio. En él una página trata de Colón y su viaje y la conquista recibe tres páginas de la que sólo una habla de la conquista de Colombia.

El libro *Contextos sociales* tiene cuatro autores en una edición y cinco en otra, aún tratándose de ediciones publicadas en el año 2004. El primer libro tiene 256 páginas, en las que 29 tratan de las civilizaciones americanas en los párrafos; *En dónde se desarrollan las civilizaciones americanas*, *Dónde se desarrolló la cultura maya* y *¿Quiénes eran los mayas?* El segundo tiene un capítulo, en sus 285 páginas, sobre el viaje de Colón y otro llamado *América, de la Conquista a la Colonia*.

Los libros escolares, llamados *Civilización*, son más antiguos y fueron revisados por última vez en 1993 y en 1995. El primero tiene cuatro escritores y un capítulo sobre los aztecas, los mayas, los incas y los indígenas en el territorio que actualmente es Colombia. Más espacio es dado a los mayas que reciben siete páginas de las 296 que construyen el libro. El segundo libro tiene 328 páginas y hay un capítulo que se llama *El viejo y el nuevo mundo* que trata de Colón y la conquista. Además hay párrafos llamados *Resistencia indígena* y *La esclavitud*.

Los indígenas y su cultura

La representación de los indígenas y su cultura en los libros escolares de Suecia

Los indígenas y su cultura no reciben más espacio que un párrafo para contextualizar al lector sobre el tipo de culturas que se encontraron los europeos al llegar al continente. En *Epos Historia* están representados solamente los aztecas y los incas de los indígenas del territorio que iba a ser llamado América Latina.

En el continente había varias culturas altamente desarrolladas e imperios bien organizados. Los más importantes de ellos eran el imperio *azteca* en México y el imperio *inca* con centro en Perú. La base para ambas culturas era el gran desarrollo que

daban a la agricultura. Los indígenas cultivaban maíz y en Perú también papas. Maíz y papas que no existían en el viejo mundo, dan muy ricas cosechas con poco trabajo, y no es necesario arar la tierra. Pero los indígenas no conocían el hierro y tenían solamente herramientas de piedra y madera. No usaban la rueda, y tampoco tenían animales domésticos de gran tamaño para montar ni para utilizarlos como animales de tiro. Los incas tampoco tenían ninguna escritura.³⁷

Alla tiders historia menciona también a los mayas al informar que más abajo del Río Grande vivían tres grandes poblaciones de indígenas y que probablemente aumentaron a unos 30 millones de habitantes. Mientras en el norte vivían solamente un medio millón de indígenas y que no habían desarrollado una cultura avanzada.³⁸

Al sur de Río Grande vivían tres grandes poblaciones de indígenas con culturas avanzadas: los mayas y aztecas en el sur de México y los incas en el paisaje montañoso de los Andes. Lo extraño de esta gente era que tenían sociedades bien desarrolladas donde el arte y la ciencia eran de un nivel alto. Aunque el desarrollo técnico no había llegado lejos. Al hacer observaciones de los movimientos de los cuerpos celestes construyeron los mayas un calendario más exacto que el juliano, del cual usaron los europeos a principio del siglo XVI. Todavía no habían aprendido a producir hierro y por eso no sabían hacer armas muy efectivas. Tampoco conocían la rueda.³⁹

La representación de los indígenas y su cultura en los libros escolares de Colombia

Los libros escolares colombianos dan más información en cada uno de ellos sobre los indígenas y su cultura. Todos incluyen información sobre los tres

grandes grupos; los incas, los aztecas y los mayas y también sobre los indígenas de Colombia y sus periodos de desarrollo. El libro que más espacio da a los indígenas es *Civilización 6* en el que se informa que los mayas alcanzaron un alto grado cultural, que se manifiesta en sus prodigiosas obras arquitectónicas, pictóricas, literarias y científicas.⁴⁰ También cita que se hicieron expertos especialistas en cosmología y astronomía, y que su calendario tiene trascendental importancia científica. Menciona que vivieron de la agricultura y explica su sistema socio-político. "La nobleza se consideraba de sangre diosa y entre sus integrantes se escogían los jefes para la guerra. Al estrato de los nobles seguían los *comerciantes*, luego los *artesanos*, los *campesinos*, y finalmente los *esclavos*, quienes frecuentemente eran sacrificados a los dioses."⁴¹ De los aztecas avisa *Civilización* que su organización económica dependían de la agricultura y que las piezas más grandes de su cultura eran la arquitectura, la escultura y la pintura mural. "El estado se regía por el sistema religioso. En el nivel más alto estaba el emperador, llamado *Tlacatecuhtli*, quien concentrara el poder civil, religioso y militar."⁴² También los incas son mencionados, pero en menor extensión. Dice que era una sociedad jerarquizada y que se pensaba que el líder era el hijo del sol y que su poder era hereditario. "La subsistencia dependía de la agricultura y la ganadería."⁴³

En *Ciencias sociales* reciben una página cada uno de los mayas, los incas y aztecas. Al decir que la mayoría de los mayas vivían en el campo, dedicados a la agricultura y a los oficios artesanales. Señala que "entre los pueblos americanos, el maya fue el único que inventó una escritura capaz de representar fielmente el lenguaje hablado." "Escribieron en las paredes de los templos y en los objetos."⁴⁴ Sobre los aztecas explica de dónde

37 Sandberg, R., *Epos Historia*, Estocolmo 2003, p. 135.

38 Almgren, H., *Alla tiders historia A*, Estocolmo 2004, p. 81.

39 Almgren, H., *Alla tiders historia A*, Estocolmo 2004, p. 82 s.

40 Montenegro, A., *Civilización 6*, Bogotá 1993, p. 136.

41 *Ibid.* p. 136.

42 *Ibid.* p. 144 s.

43 *Ibid.* p. 148 s.

44 Galindo, L., *Ciencias sociales 6*, Bogotá 2007, p. 162.



venían supuestamente y su organización política y social, dividida ésta en emperador, funcionarios estatales, nobleza, comerciantes, pueblo y esclavos.⁴⁵ Además que tanto los aztecas como los mayas hacían sacrificios humanos a sus dioses.⁴⁶ Casi el mismo espacio reciben los incas, donde se advierte que tuvieron una ciudad principal donde comenzaron su desarrollo y desde la cual administraron su imperio: Cuzco.⁴⁷ Informa sobre la estructura familiar de los incas y que el padre tenía la responsabilidad de las artesanías y la agricultura, que además eran el soporte de la economía, y era el único que tenía derechos políticos. Mientras el trabajo de la madre era las tareas del hogar.⁴⁸

Contextos sociales expone que “los mayas eran expertos matemáticos y astrónomos y observaban el cielo desde elevadas pirámides escalonadas.”⁴⁹ Presenta sus dioses y señala que “en su honor practicaban sacrificios humanos, danzas y juegos rituales de pelota.”⁵⁰ De los aztecas dice el libro de texto cómo se organizan, que clases sociales existían y explica su religión.

Los aztecas tenían un vasto panteón de dioses y diosas, entre los que se destacara Quetzalcoatl, o “Serpiente Emplumada”, dios creador de la tierra y de las personas, el cual había enseñado la agricultura y otras artes a los aztecas, y Huitzilopochtli, el dios de la guerra, al que se ofrecían sacrificios humanos.⁵¹

Los incas están representados de la misma manera y explica su religión, su sistema político y su economía.

El inca era considerado el hijo del sol. Por tanto era una divinidad y un mediador entre el mundo

de los vivos y el mundo de los dioses. En el ámbito económico, el inca organizaba a la población para obtener recursos y realizar las obras públicas. En lo político, establecía alianzas y declaraba la guerra.⁵²

Sobre la cultura inca es señalado que no conocieron la escritura, pero que eran expertos en otras áreas como en la cerámica, los tejidos y la arquitectura, “construyeron monumentales palacios que se caracterizaron por su sencillez y solidez. Los materiales usados fueron básicamente piedra y adobe.”⁵³

Conclusiones

La diferencia más obvia entre los libros escolares de los dos países es el espacio que recibe la historia de América Latina, pero debe ser natural que tanto la historia del país como la del continente propio reciben más espacio que la de otros continentes. Obviamente hay más páginas dedicadas a los reyes suecos, la propia historia del país y el desarrollo europeo en Suecia que en comparación con Colombia. Ahora bien, lo que tenemos que hacer es estudiar lo que está representado porque no hay que supervalorar la importancia del espacio, sino la información que en realidad está transmitida al lector del libro.

Empezamos con los libros escolares suecos que dan poco espacio a los indígenas donde *Epos Historia* no menciona a los mayas. Tampoco especifican periodos de desarrollo ni permiten al lector captar diferencias comparativas de su propio desarrollo en las comunidades indígenas, sino les representan como si fueran iguales. De este aspecto hacen un trabajo mejor los libros escolares

colombianos por el hecho que separan las comunidades indígenas para mostrar que no son una unidad y especifican diferentes periodos. Tanto *Ciencias Sociales* como *Contextos Sociales* advierten que los mayas y los aztecas hacían sacrificios humanos, sin dar una extendida explicación de por qué lo hacían; por tanto, dejan en las manos del lector sus propias conclusiones, y probablemente dan la ilusión de que eran salvajes o demasiado primitivos. Algo que no está incluido en *Civilización* ni en los textos de Suecia.

Una similitud entre los libros escolares de ambos países es la manera de representar la materias en las que poseían grandes conocimientos en arte y ciencias, pero a la misma vez exponer las cosas que no conocían o no utilizaban. Al hacer una afirmación como ésta, la comparación de lo que uno tiene o no tiene se hace desde otro punto de vista y comparado con lo que ellos ya tienen, en este caso los europeos. Es decir, los libros escolares en ambos países tienen la perspectiva del otro, el extranjero y el europeo, mirando hacia el otro para describir lo que se ve para llegar a conclusiones sobre de qué manera es diferente de nosotros.

En todos los libros de ambos países vemos solamente admiración por los indígenas en sus conocimientos de la arquitectura, la ciencia y el arte, algo que, según Tzvetan Todorov, reduce al otro, en este caso el indígena, a objetos vivientes o sujetos productores de objetos. Somos turistas que admiran la calidad de las artesanías que producen los indígenas, sin que queramos compartir sus vidas. “Son reducidos al papel de productores de objetos, de artesanos o de juglares, cuyas hazañas se admiran”, pero con una admiración que, en vez de borrar la distancia existente entre ellos y nosotros, sigue mostrándola. Esto es especialmente obvio en el caso de los libros escolares de Suecia, aunque podríamos asentar que en ambos países falta trabajo para hacer la representación más objetiva de los indígenas y su cultura en sus propios libros escolares.

Bibliografía

ALMGREN, Hans Löwgren, Arne, *Alla tiders historia A*, Estocolmo 2004.

ALZATE Piedrahita, María Victoria Romero Loiza, Fernando, *Textos escolares y representaciones sociales de la familia 1: Definiciones, dimensiones y campos de investigación*, Dosquebradas 1999.

ANDOLF, Göran, *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820-1965*, Stockholm 1972.

ARTEAGA, Carmen, “Representación de la identidad latinoamericana en libros de texto de primaria venezolanos” en Néstor Ganduglia y Natalia Rebetz Motta (Comp.), *Memorias del tercero. Foro Latinoamericano: Memoria e identidad*. Montevideo 2006.

BERGSTROM, Börje, *Alla tiders historia*, Estocolmo 1985.

BERGSTROM, Göran, *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund 2000.

CASTAÑO, Paola, “América Latina y la historia mundial”, en Néstor Ganduglia y Natalia Rebetz Motta (Comp.), *Memorias del tercero. Foro Latinoamericano: Memoria e identidad*. Montevideo 2006.

CHARQUERO, Gutemberg, *Paraguay Trettio åravensamhet*, Estocolmo 1985.

CHOPPIN, Alain, “Pasado y presente de los manuales escolares”, en, *Revista educación y pedagogía*, vol XIII No. 29-30.

DAHLGREN, Stellan, *Fråga det förflutna: en introduktion till den moderna historieforskningen*, Estocolmo 1996.

DE LA GARZA, Mercedes, *Politica de la memoria. Una mirada sobre Occidente desde el margen*, Barcelona 2002.

DÍAZ Geniz, Andrea, *La construcción de la identidad en América Latina*, Montevideo 2004.

ERICSON, Hans-Olof, *Historiedidaktiska perspektiv: bidrag från lärare och studenter vid lärarutbildningen i Jönköping*, Jönköping 2005.

45 *Ibid.* p. 164.

46 *Ibid.* p. 166.

47 *Ibid.* p. 168.

48 *Ibid.* p. 172.

49 Tanácas, E., *Contextos sociales 7*, Bogotá 2004, p. 134.

50 *Ibid.* p. 134.

51 *Ibid.* p. 135.

52 *Ibid.* p. 215.

53 Tanácas, E., *Contextos sociales 7*, Bogotá 2004, p. 217.

GALEANO, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, Madrid 1980.

GALEANO, Eduardo, *Ser como ellos y otros artículos*, Madrid 1992.

GALINDO Neira, Luis Eduardo Neira López, Adriana, *Ciencias sociales 6*, Bogotá 2007.

GUTIÉRREZ Ramos, Jairo, "Colombia", en Gabriel Ossensbach y Miguel Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid 2001.

HALL, Stuart, *El trabajo de la representación*, Lima 2002.

HOLMÉN, Janne, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*, Estocolmo 2006.

KARLSSON, Klas-Göran, *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004.

MONTENEGRO González, Augusto, - Feo Basto, José, *Civilización 6*, Bogotá 1993.

OSPINA, William, *¿Dónde está la franja amarilla?*, Bogotá 1997.

PÉREZ Garzón, Juan Sisinio Gómez Rivière, Aurora, *La gestión de la memoria La historia de España al servicio del poder*, Barcelona 2000.

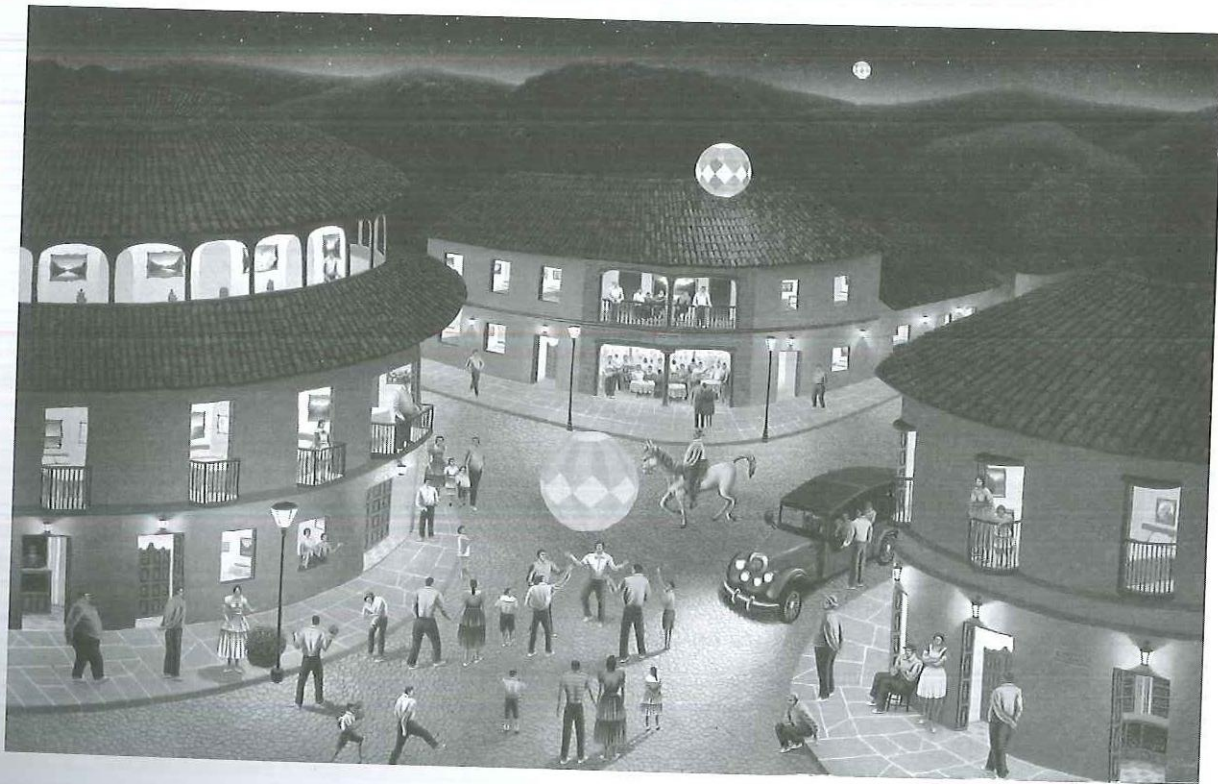
SANCHO Larrañaga, Roberto, "Historia magistra vitae y algo más: formas de contar el pasado que construyen el futuro" en, *Por el sendero de la identidad latinoamericana*, Bucaramanga 2006.

SOTO Arango, Diana Prieto, Victor, "El encuentro de dos mundos: Sus imágenes en los textos escolares", en, *Educación y cultura*, vol 27, Bogotá 1992.

TANÁCAS, Erika, - Sacive Puyana, María, *Contextos sociales 7*, Bogotá 2004.

TODOROV, Tzvetan, *La Conquista de América Latina. El problema del otro*, Buenos Aires 1987.

"Skolverket, Plan de estudio para Historia A" (2007) Disponible [online]: <<http://www.skolverket.se>>



Óleo. Manolo Díaz

State, clientelismo and society: a look from the politic function of the education

Abstract

This paper is the result of a previous research in which the intention was to identify the public policies than carried through during the first half of the 20th century of Santander, to achieve the quantitative and qualitative expansion of the educational system. One of the aspects more frequently found in the sources of information was the teachers nominations and the repeated expressions from the secretaries of education about how this one was subjected to the interests of the local and regional elites. This situation was analyzed from another point: The education sociopolitical function in the modern societies, generally associated with the state legitimation and diffusion in the school scope about your political and social objectives. This argument explains the purpose of this paper: To call attention to how the *clientelism* has affected historically the state legitimation across the use of the human and financial resources according to your political interest and not of your political purposes.

Keywords: Clientelism - Santander (Colombia), Social History - Santander (Colombia), Education - History (Santander - Colombia), State-nation and education (Colombia)

Resumen

El presente escrito es el resultado de una investigación anterior, en la cual el propósito era identificar las políticas públicas que se habían llevado a cabo durante la primera mitad del siglo XX en el Departamento de Santander para lograr la expansión cuantitativa y cualitativa del sistema educativo. Uno de los aspectos más recurrentes en las series documentales revisadas fue precisamente el nombramiento de los maestros y la reiterada expresión de los secretarios de educación de cómo este proceso generalmente estaba supeditado a los intereses de las elites locales y regionales. Esta situación es analizada a partir de otra variable: La función sociopolítica de la educación en las sociedades modernas, asociada generalmente a la legitimación del Estado y a la difusión en el ámbito escolar de sus objetivos políticos y sociales. Lo anterior explica el objetivo del presente escrito: Mostrar como el clientelismo ha afectado históricamente la legitimidad del Estado, a través del nombramiento de maestros que generalmente empeñan su lealtad a los líderes políticos y no al propio Estado.

Palabras clave: Colombia: Historia Política, Colombia: Administración del sistema educativo y formación del Estado-Nación, Colombia: Historia Social, Santander: Educación y Sociedad, Clientelismo en Santander

Adolfo Enrique Mendoza M.

Historiador Universidad Industrial de Santander. Especialista en Educación y Desarrollo Intelectual UNAB - FIPCAM. Candidato a Magíster en Historia -Universidad Industrial de Santander-. Docente del Departamento de Estudios Humanísticos y Sociales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) Correo electrónico: amendoza@unab.edu.co

Estado, clientelismo y sociedad: Una mirada desde la función política de la Educación

Adolfo Enrique Mendoza M.

“Desde luego nadie va a discutir que el legislador debe tratar muy en especial la educación de los jóvenes. Y, en efecto, si no se hace así en la ciudades se daña su constitución política, ya que la educación debe adaptarse a ella (...) Siempre el carácter mejor es responsable de la constitución mejor. Además en todas las facultades y habilidades hay unos elementos que hay que educar y habituar previamente a sus actividades respectivas”¹

Educación y Estado en las sociedades contemporáneas

La educación en este escrito es entendida como un sistema controlado por el Estado, cuyo fin es la formación de personas de acuerdo con unos fines políticos específicos. Desde este punto de vista la educación es uno de los mecanismos a través del cual del Estado moderno logra generar actitudes y comportamientos deseables para el adecuado funcionamiento de un orden político determinado. Como actividad dirigida a los habitantes de un país, es regulada por el Estado a través de normas jurídicas y programas curriculares; de tal manera que cada uno de los ciclos (Básica Primaria, Secundaria, Media Vocacional y Superior) y modalidades (oficial, ofrecida por el Estado y Privada, por los particulares) que la integran permitan alcanzar objetivos previamente establecidos por uno o varios integrantes de una comunidad política determinada. Esta situación en la historia republicana de Colombia indica la incidencia de la educación en los conflictos bipartidistas, ya que el

control de esta es la que posibilita generar una aceptación subjetiva de la escala del grupo político dominante.

Clientelismo y educación

En el caso que nos ocupa interesa fundamentalmente estudiar el clientelismo como una practica social generadora de contradicciones en la configuración del Estado-Nación, sobre todo si se tiene en cuenta que la educación en este proceso ha sido asumida como:

- Factor fundamental para hacer real la igualdad política, en tanto su universalización se ha convertido en un poderoso instrumento para superar la desigualdad de las personas ante el Estado y posibilitar la integración de todas las personas a la comunidad de ciudadanos.
- Instrumento de control y cohesión política: Desde el punto de vista de la integración



política, el Estado liberal concibió la educación como elemento sustancial para el logro de una nueva lealtad y procuró que las clases medias y superiores, base del nuevo régimen representativo, tuvieran fácil acceso al sistema educativo. El profesor Green, citado por Puelles Benítez ha defendido la tesis de que:

“la propia formación del Estado liberal va unida inexorablemente a la creación de los sistemas educativos nacionales, no sólo por lo que éstos supusieron para la construcción del aparato político y administrativo del Estado, o por la función que cumplieron aglutinando en su seno las creencias que legitiman el poder del nuevo Estado, sino también porque los sistemas educativos nacionales desempeñaron un papel primordial en el despliegue y desarrollo del mismo Estado liberal”²

La función de la educación como generadora de cohesión al interior de una comunidad política, en tanto facilita que los docentes como agentes encargados de publicitar los fines del Estado, es decir la moral pública, no lo hagan de manera adecuada porque no es al Estado que ellos le deben su lealtad, sino a un patrón, que al menos en este punto se asume centrado más en sus intereses particulares, que en los colectivos.

El clientelismo como fenómeno sociopolítico

En relación con el clientelismo y las diversas maneras en que este fenómeno se manifiesta, Jesús Duarte³, elabora un actualizado balance que ayuda a entender sus notas esenciales. Para Duarte, este fenómeno en el ámbito educativo se da a partir de:

“relaciones informales de poder entre grupos o individuos en posiciones de desigualdad, basado en el intercambio de beneficios”⁴

Esta manera de ver el clientelismo ataca a todas aquellas explicaciones que han visto el clientelismo como una forma de interacción a través de la cual unos grupos socialmente marginados accedían a beneficios o recursos oficiales. La definición adoptada por Duarte se inclina por ver este tipo de prácticas como una forma de “*inclusión perversa*”, ya que colocan el presupuesto y los recursos educativos al servicio de los intereses particulares y no de la colectividad. Ahora bien, si se tiene en cuenta la función de la educación desde el punto de vista de la socialización, desarrollo intelectual e incorporación de hábitos básicos para la convivencia ciudadana, factores generalmente asociados a la legitimación del Estado, el clientelismo es un serio obstáculo para alcanzar estos propósitos. La democracia entendida como una construcción simbólica requiere un sistema educativo que lo haga comprensible para todos los miembros de una sociedad, ya que es uno de los mecanismos institucionalizados para publicitar las reglas de juego sobre las que reposa su legitimidad. Desde este punto de vista usarlo para otros fines incide de manera categórica en su descomposición como modelo político ya que la educación, como se ha venido afirmando de manera reiterada, es uno de los ejes fundamentales para que un Estado pueda generar en la sociedad que gobierna unas actitudes y valores básicos para su desarrollo material y político. En parte eso es lo que sacrifica una sociedad que entrega el ámbito educativo a personas no aptas o que han entregado su lealtad no a los principios políticos de un régimen, sino a caudillos electorales.

Clientelismo y educación en Santander

Estudiar el clientelismo en Santander, implica reconocer enormes vacíos historiográficos durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX; sin embargo, desde el punto de vista de la *nueva historia*, este hecho puede ser insignificante si se

contempla la literatura como fuente histórica. Desde ese punto de vista, este escrito sigue el camino abierto por varios autores⁵ que han desarrollado su obra a partir de los nexos entre historia y literatura, ya que han reconocido, no sólo formas de narrar o explicar las características de la condición humana en circunstancias espacio-temporales determinadas, sino que también han encontrado un nexo inseparable desde el momento mismo en que ambas recogen el devenir de la humanidad. Para Basalto resulta claro que la literatura como arte brinda un reflejo recreado de la realidad histórica, capaz de tocar las fibras más sensibles del intelecto humano; argumento bastante importante en el afán de demostrar que la literatura como vía comunicativa, es en todos los casos portadora en algún sentido de su momento social. Aunque la historia positivista minimiza o subvalora el aporte de la literatura, no se puede dejar de reconocer que estas son dos vías narrativas complementarias, en tanto según el autor anteriormente citado, le sirve al literato para darle una forma más acabada a su obra y al historiador una serie de horizontes comprensivos que generalmente no se pueden extraer de las series documentales examinadas para entender o reconstruir determinados procesos. Desde el anterior punto de vista debemos reconocer en dos novelas santandereanas publicadas a principios del siglo XXI por los fondos editoriales de la UNAB y SYC una adecuada recreación del fenómeno que nos ocupa durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera década del siglo XX. El aporte de estas novelas a la comprensión del clientelismo como fenómeno social es de gran relevancia si tenemos en cuenta que estas obras, tal como lo afirma Gonzalo España⁶, parten de hechos reales.

Clientelismo durante el siglo XIX

En *Escenas de nuestra vida*, novela de Pomiana Camacho de Figueredo se relata la historia de

Carlos, un hombre que de acuerdo con sus propias palabras puede ser definido como una persona que ha “pasado muchas aventuras”⁷, inclinado a la maldad desde su propia juventud, incumplido desde que estaba en el colegio, “faltaba a las horas de estudio y jamás salía bien en [sus] clases”. Como estudiante siempre evocaba su “aburrimiento en el colegio” lo cual llevó a sus padres a retirarlo del estudio y orientarlo por la carrera militar, ámbito en el que también fracasó.

A los veinte años vio la necesidad de tener dinero “porque sin dinero nadie vale”⁸ y después de imaginar una gran cantidad de oficios, exclamó “Puro, limpio y pelado, vi que había necesidad de intrigas para ser aunque fuera maestro de escuela”⁹. De manera inmediata vinculó dicha posibilidad con la proximidad de las elecciones del cabildo, esto en sus propias palabras, lo llevó a entrar en contacto con los candidatos favoritos y comprometer su voto a cambio del anhelado puesto de maestro de escuela. La obra literaria narra así las circunstancias que le permitieron lograr su cometido:

“Como ya te he dicho que soy poco adulator, sí soy amigo del trago. Saqué lo único que tenía, que era un duro, invité a los que debían ser mis favoritos para hacer algo por un pobre y, antes de irnos a las urnas, fuimos a espantar al Diablo o la bilis, o con cualquier disculpa, que es igual. A las diez del día ya estábamos alegres y lo más animosos. ¡Vaya! ¿qué digo? ¡generosos! Porque después de seis tragos cada uno, nadie se halla pobre ni flojo. Así fue que mis compañeros no se acordaban que el convidado era el de la obligación de pagar y, como mi capital no era sino de un duro y lo que habíamos tomado ascendía a tres, por más que me esculqué, nunca parió el duro. Así que vi que no podía cubrir, porque mi capital no era suficiente, me arreglé con la ventera, haciendo el pago hasta donde tuve.

2 De Puelles Benítez, Manuel. Tomado de: OEI - Revista Iberoamericana de Educación, N° 1, Enero-Abril de 1993.

3 Duarte, Jesús. Educación Pública y Clientelismo. 2003

4 Ídem. P.3.

5 Entre ellos, Esther Hernández, Pedro Basalto, Jacques Le Goff, Humberto Eco y Roger Chartier.

6 ESPAÑA, Gonzalo. Las sorpresas de la Parroquia. En: La Parroquia. Sic Editorial. Bucaramanga. 2000, p. 9

7 CAMACHO DE FIGUEREDO, Pomiana. Bucaramanga. Editorial UNAB. 2001. Pág. 240

8 Ídem, p. 241

9 Ídem, p. 242

Cortejé a la mocetona, nos hicimos amigos y me abrió la cuenta. Después de elecciones seguí con mi empresa hasta ver si lograba algún destino pero, como había tantos aspirantes, era imposible que los destinos alcanzaran, hasta que por fin y con mucha brega, logré que me hicieran maestro de escuela de uno de los pueblos inmediatos, con un sueldo de dieciséis duros”¹⁰

La obra prosigue con una serie de situaciones en las que se ve nuestro improvisado maestro, que por supuesto incluyen todo tipo de acciones que reflejan su incapacidad para asumir las exigencias del oficio pedagógico. Desde el tema que nos ocupa el valor de esta obra escrita en 1874, radica en que muestra de manera clara los elementos estructurales que de acuerdo con los críticos de estas prácticas caracterizan al clientelismo. En primer lugar benefician a los menos aptos para ocupar determinada posición, lo anterior en detrimento de los más capaces. Generando con ello el enorme riesgo de colocar la administración de una sociedad determinada en manos de personas que carecen de méritos personales y profesionales y de devaluar valores políticos y sociales relacionados con la preparación para el ejercicio responsable de un oficio o profesión. En segundo lugar muestra la disfuncionalidad y la falta de compromiso de la persona con las tareas sociales del oficio ocupado. En el caso de la educación esta práctica, puede ser vista como una de las razones estructurales que expliquen la limitada legitimidad del Estado y la incapacidad de los vastos sectores escolarizados para adquirir y usar las herramientas cognitivas, científicas y cívicas básicas para el funcionamiento y adecuado desenvolvimiento de una sociedad. En otros casos la persona nombrada “le vende su lealtad” a la cabeza de la red clientelar y no a la organización o institución que ha requerido de sus servicios.

La situación durante los primeros años del siglo XX

Escrita para recrear los primeros años del siglo XX, *La Parroquia*, de Guillermo Forero Franco es una obra, que en oposición a la anterior narra la historia de alguien que tenía los méritos para ser maestro, pero nunca pudo ejercer esta labor. Sobre el personaje de esta novela se debe decir todo lo contrario, ya que es el relato del ingeniero Matiz, educado en la Escuela Politécnica de París, que regresó a su pueblo:

“con ánimo de ejercer su profesión y lleno de sano entusiasmo por hacer cosas útiles, nobles y buenas que contribuyeran a engrandecer su tierra amada. Había visto las patrias ajenas y no se resignaba con que la suya, tan bien dotada por la sabiduría de la naturaleza, fuera de las más pobres y atrasadas”¹¹

En oposición a Carlos, el personaje principal de la obra anterior, el ingeniero Matiz, es definido por el autor como un ser humano:

- Competente desde el punto de vista científico
- Modesto
- Generoso
- Padre ejemplar
- Respetuoso de todo aquello que requiriera trabajo o inteligencia para su elaboración.

Sin embargo el mayor reconocimiento que le hace el autor al personaje que nos ocupa, es que lo llama *maestro*, es decir, reconoce en el cualidades para enseñar con propiedad a otros y para formar a través del ejemplo. Uno de los capítulos en que Matiz es el personaje central y denominado por Forero Franco, como *El Maestro*, muestra cómo el

personaje en mención no logra el mismo reconocimiento de sus coterráneas, debido a que las personas del medio en el que tiene lugar la obra lo tildan de loco por salir a realizar observaciones topográficas con raros artefactos, *los notables* lo cuestionan porque

“nunca viene a misa, ni les hace atenciones a los señores curas”¹²

El autor de la obra, de clara tendencia liberal, muestra precisamente cómo el ámbito educativo estaba en “manos ineptas”¹³, ya que los nombrados como maestros asistían a misa y eran católicos ejemplares, pero no mostraban dominio de los procesos relacionados con la enseñanza y la formación. Este tipo de contrastes son los que le dan valor a esta obra. Ya que contiene elementos que corresponden al funcionamiento de la educación de la época. Esta novela presenta coincidencias con documentos de los Secretarios de Instrucción Pública de finales del Siglo XIX y principios del siglo XX, relacionadas con acciones del Partido Conservador para manejar la educación con un doble propósito, tal como se mostrará a continuación.

Educación y clientelismo durante las hegemonías bipartidistas

Al revisar la historia de la educación en Santander durante la primera mitad del Siglo XX, es posible encontrar varios registros sobre los métodos utilizados por los dos partidos que durante esa época gobernaron el país (los conservadores entre 1886 y 1930 y los liberales entre 1930 y 1945) y que condicionaron la expansión cualitativa y cuantitativa del sistema educativo en esta sección político-administrativa, aspectos que se desarrollan en los siguientes párrafos.

La educación vestida de azul

En algunos informes de los Secretarios de Instrucción Pública de finales del Siglo XIX es posible identificar las acciones del Partido Conservador para manejar la educación con un doble propósito: Ampliación de su clientela electoral y defensa de los intereses de la Iglesia Católica, aspectos que se complementaron hasta fundirse en uno solo, durante todo el tiempo que duro la Hegemonía Conservadora.

Lo anterior se puede corroborar si se tiene en cuenta que uno de los requisitos exigidos para ejercer la docencia era presentar constancia firmada por el cura párroco y el alcalde del lugar de residencia del maestro de que este profesaba la fe católica y tenía una conducta personal y social ajustada a ella.¹⁴

Este requisito aparentemente necesario para garantizar la idoneidad moral del futuro educador, con el tiempo se convirtió en un mecanismo electoral, ya que para poder desempeñarse dentro del sistema educativo era necesario demostrar cierta lealtad hacia el partido conservador; cualquier posición opuesta le cerraba las puertas a cualquier docente que deseara ejercer su oficio en una institución educativa sostenida con recursos oficiales.

La politización de la educación se hizo posible gracias a la debilidad del Ministerio de Educación Nacional, ente que no tenía injerencia en los nombramientos o reubicaciones de los maestros.

Esta debilidad fue aprovechada por los políticos regionales que:

“en las épocas de nombramiento [o de reubicación] de docentes agitan la Dirección de Instrucción Pública Departamental con una red de intrigas, provenientes de todos los puntos del departamento; llegan cartas de influyentes políticos, deudos o amigos de los distintos

10 Ídem, p. 242

11 FORERO FRANCO, Guillermo. *La Parroquia*. Sic Editorial. Bucaramanga. Pág. 96

12 Ídem, p. 102

13 Ídem, p. 141

14 GOBERNACION DE SANTANDER. Informe del Secretario de Instrucción Pública. 1896. Pág. 178.

candidatos que solicitan, claman y exigen nombramientos de determinadas personas por tal o cual plaza escolar"¹⁵.

Esta situación, que según Aline Helg, se repetía en todo el país, fue exitosa para las redes políticas que encontraron en ella una forma de organizar sus bases electorales. El costo para la educación fue muy alto porque las decisiones tomadas no correspondían a necesidades reales del sistema escolar y mucho menos a las aptitudes o cualificación del candidato.

Cambia el color, continúan las prácticas

Los conservadores gobernaron de forma ininterrumpida hasta 1930, a partir de ese año y hasta 1945 los liberales los reemplazaron en el control del Estado.

Antes de 1936 el porcentaje promedio del presupuesto general de la Nación destinado para el sistema educativo fue del 2.1%, pero la ley 12 de 1934, estableció que a partir de 1936 debía aumentar al 10%. La cifra alcanzada aunque fue inferior a lo estipulado por la ley en mención multiplicó por cuatro el porcentaje promedio, esto es, el presupuesto general destinado por el gobierno para educación alcanzó el histórico porcentaje del 8.6%.

Desde el gobierno central era evidente el compromiso de luchar contra el analfabetismo, cualificar la formación de los maestros, establecer escuelas normales en zonas rurales y nacionalizar las existentes; pero el cambio en el control del Estado y los propósitos de los presidentes liberales y particularmente de Alfonso López Pumarejo, no tocaron las redes clientelistas liberales que seguían viendo en la educación, al igual que las redes clientelistas conservadoras, una fuente segura para ampliar sus bases electorales o los fondos del movimiento político tal como lo expresó el Secretario de Instrucción Pública al reconocer que:

"Muchas escuelas se han ubicado para atender el deseo o el capricho de los gamonales de algunas localidades y por saldar en esta forma deudas y obligaciones electorales (...) la política que todo impregna, no permite hacer una adecuada y equitativa distribución, con notable perjuicio para el pueblo"¹⁶

La situación al parecer no era nueva porque a partir de 1934 hay algunos escritos donde se cuestiona

"que en algunas zonas rurales piden la escuela no por el beneficio espiritual que ello reportaba a la comunidad, sino por el negocio que le crea a los gamonales. En efecto el municipio tiene que pagar una suma mensual por concepto de arrendamiento, la maestra tiene que pagar su alimentación al precio que le fijen y cuidarles los hijos pequeños al propietario, llegando incluso a alimentarlos de su peculio, cuando los padres se ausentan".¹⁷

Lo anterior a su vez explica el estado de muchos locales escolares, especialmente del sector rural, ya que

"en la gran mayoría de los locales se obliga a los niños a permanecer seis horas del día en cuartos oscuros en donde realmente se amontonan y respiran un aire viciado que debilita sus cuerpos y les predispone a la tuberculosis, así como a otras enfermedades. No es posible crear en los niños hábitos higiénicos y normas de vida acordes con ideales de perfeccionamiento y de dignidad humana en un lugar donde se les obliga a vivir en abierta pugna con lo mismo que se le quiere enseñar"¹⁸

Disparidad clientelar en tiempos de paridad burocrática

El análisis histórico de este fenómeno rompe uno de los mitos relacionados con el Frente Nacional, ya

que generalmente se acepta que esta práctica no se dio durante este periodo en tanto estuvo basado sobre la paridad política. Sin embargo otra es la perspectiva que tienen los siguientes autores:

Gonzalo Cataño, en *Educación y Sociedad en Colombia*¹⁹, aunque no toca el asunto de manera directa si menciona como algo clave la alta deserción escolar y la baja calidad de los procesos escolares. No vincula los hechos anteriores con procesos clientelares pero además del aspecto anteriormente comentado, esboza el tamaño del sistema educativo como generador de empleo, resulta llamativo el hecho de que para 1968, el cuerpo docente representara casi 200.000 puestos, según el autor cifra equivalente al 3% de la población económicamente activa y más de un 10% del sector servicios, lo cual nos habla de un sistema altamente atractivo para los grupos políticos, interesados en afianzar su poder electoral.

En Ivon Lebot y su clásica obra, *Educación e Ideología en Colombia*²⁰, el asunto se torna un poco más claro, ya que este autor cita apartes de la Misión Lebot en la que se evidencia que durante los años en que esta se llevó a cabo el MEN se caracterizaba por

"cierta dispersión de funciones e insuficiente coordinación entre las diversas secciones o departamentos, como también la ausencia de planeación a largo plazo y perspectiva de conjunto sobre la evolución y el progreso de la enseñanza"²¹.

Este diagnóstico generó una serie de acciones (aumento del presupuesto para educación del gobierno, expansión de la cobertura y nacionalización de la enseñanza primaria y secundaria) central sobre el sistema educativo, las cuales como lo indica el siguiente autor estimularon las redes clientelistas.

Jesús Duarte, tal vez por ser uno de los más recientes y especializados en el tema, logra en *Educación Pública y Clientelismo en Colombia*, responder de manera directa la pregunta inicial. En él manifiesta de manera categórica la existencia de este fenómeno durante el Frente Nacional al expresar que durante este periodo

"Los secretarios departamentales de educación ignoraban las políticas centrales. Los fondos destinados para la educación se desviaban muchas veces hacia proyectos más políticos. No era raro que se contrataran maestros cuando no había fondos para pagar sus salarios o que los gobernadores contrataran maestros durante las campañas a cambio de apoyo político"²².

Lo anterior es apenas la punta del iceberg, porque luego debo explicar a partir de la literatura política como esto se daba aun en medio de la tan nombrada paridad política, la cual podía garantizar cierto equilibrio burocrático, pero no quien se quedaba con los mejores puestos. En el caso de la educación es obvio que la paridad burocrática garantizaba para unos docentes el acceso a la docencia, pero no necesariamente en los centros urbanos, ya que un porcentaje de los nombrados debían cubrir las necesidades educativas del área rural; siendo esta una de las circunstancias que mantuvo vivo el clientelismo durante el Frente Nacional.

Leal Buitrago y Ladrón de Guevara, en *Clientelismo: El sistema político y su expresión regional*, logran una obra clásica sobre el tema cuyo horizonte está dominado por tres aspectos claves. El primero de ellos es un detallado análisis sobre las variadas concepciones que desde la sociología política han favorecido las diversas definiciones sobre el clientelismo; el segundo es un agudo análisis sobre el clientelismo en el contexto del bipartidismo, especialmente durante el Frente Nacional y la década de los años 80 y la

15 GOBERNACION DE SANTANDER. Informe del Secretario de Instrucción Pública. 1923. Pág. 24.

16 GOBERNACION DE SANTANDER. Informe del Secretario de Instrucción Pública. 1947. Pág. 21.

17 I.S.I.P. 1934, Pág. 5-6.

18 Ibid., Pág. 6.

19 Cataño, Gonzalo. 1973

20 Lebot, Ivon. 1979.

21 Ídem, p. 227

22 Duarte, Jesús, 2003, p. 109.

tercera es una adecuada exposición de la aparición y consolidación de un nuevo y absorbente liderazgo político en Rionegro (Santander) entre 1972 y 1988. De las tres, la más pertinente para la investigación es esta última, en tanto tiene referencias específicas a los procedimientos usados por Tiberio Villarreal, líder de una facción del Partido Liberal, que logra a partir de los últimos años del Frente Nacional concentrar en sus manos la mayor parte del poder electoral de Rionegro (Santander) usando para ello estrategias totalmente clientelares. En relación a la educación esta fue usada a través de:

- Fundaciones sin ánimo de lucro o "colegios poco recomendables" usados para la intermediación clientelista.
- Las becas ICETEX, de acuerdo con los autores en mención, fueron usadas para la expansión de la red clientelista.

En ambos casos el propósito era el mismo: mantener una relación de intercambio entre desiguales, en la cual, como lo manifestó Clapham, debe haber jerarquía, necesidad de intercambio, voluntad en ambas partes de la relación y un presupuesto público para repartir a cambio de que los electores beneficiados comprometan su apoyo electoral.

Usar fundaciones sin ánimo de lucro o becas para estimular relaciones de tipo clientelista no era nuevo. La revisión de la prensa (*Vanguardia Liberal*) entre 1950 y 1970 muestra ya de manera insistente la existencia de dichas prácticas.

En *Elites, clientelismo y burocracia estatal*²³, Echeverri Uruburu, aunque presenta pocos aportes conceptuales novedosos, ofrece una cantidad significativa de evidencias empíricas que reflejan el carácter clientelar del manejo de la alta burocracia estatal a partir del Frente Nacional. La conclusión a la que llega Echeverri Uruburu es que los casos estudiados por él en el nombramiento entre 1958 y 1990 de los ministros de Hacienda y

Crédito Público, de Desarrollo Económico, de Minas y Energía y de Agricultura muestran que no se puede afirmar de manera categórica que durante el periodo que abarca su obra, incluidos los años del Frente Nacional los nombramientos se hicieran bajo criterios técnicos. Rica en detalles, la obra muestra precisamente cómo los altos cargos en los ministerios eran ocupados por personas provenientes del parlamento con poca o ninguna experiencia en el ámbito correspondiente a las funciones que debía desempeñar, ya que esos nombramientos obedecían a la lógica de pagos de favores. Una de las excepciones a los criterios para nombrar a los ministros era el Ministerio de Hacienda, debido al alto grado de impacto de sus políticas sobre la estabilidad financiera en general, lo cual llevó a los gobernantes de turno a buscar en el sector privado a las personas con el perfil adecuado.

Sin agotar aun la bibliografía sobre el tema, se muestra cómo durante el Frente Nacional aunque se desarrolló un discurso a favor de la tecnocracia, las prácticas clientelares continuaron, no sólo en el nombramiento de la burocracia estatal, sus mandos medios, si no que también como era de suponerse se dio en los altos cargos. Desde ese punto de vista es fácil reconocer a través de estas prácticas la continuidad de prácticas consistentes en el intercambio de favores entre los grupos políticos y sus redes electorales. Lo anterior en contraste con los propósitos de su creación, los cuales estaban encaminados a:

- Lograr la modernización económica.
- Impulsar el fortalecimiento del Estado
- Propiciar una tregua a la violencia bipartidista por medio del reparto paritario de la burocracia a todos los niveles y a la alternación presidencial
- Impulsar una "cultura democrática" en reemplazo del conocido lema "a sangre y fuego contra el contrario"

Todo lo anterior con el propósito de retener el poder político en manos de los dirigentes tradicionales.²⁴

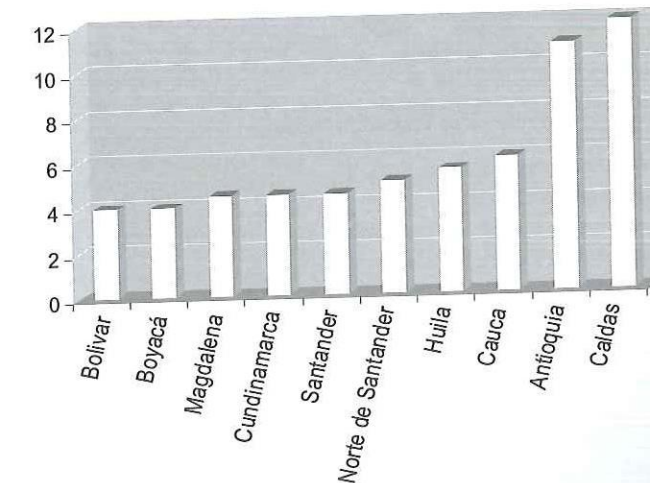
Una mirada a las consecuencias

A continuación se mostrarán algunas consecuencias, pero teniendo en cuenta que el fenómeno estudiado se manifiesta de diversas formas, las cuales van desde la intervención en el nombramiento de maestros, hasta la apropiación de recursos públicos a través de la venta de terrenos, operación que siempre va acompañada de precios inflados a favor de los barones políticos regionales o locales o del simple intercambio de apoyo electoral por una beca o un cupo en un centro educativo.

Es innegable que uno de los indicadores que mejor refleja las consecuencias del clientelismo sobre la educación es la expansión del sistema. La siguiente gráfica refleja la idea desarrollada por

Aline Helg, según la cual los Departamentos con un manejo alejado de las necesidades del sistema educativo y centrado en los intereses de los grupos políticos (Bolívar, Boyacá, Magdalena, Cundinamarca, Santander, Norte de Santander, Huila y Cauca) es muy inferior a aquellos que como Antioquia y Caldas han procurado manejar el sistema de una manera técnica, ajustada a las necesidades locativas y pedagógicas del sistema, logrando, como lo muestra la gráfica, una mayor escolaridad, la cual en este solo aspecto puede ser producto del adecuado manejo de los recursos económicos. Siguiendo a Aline Helg en esta zona "la debilidad de las luchas políticas, evitó que la instrucción pública llegara a ser un juego de los dos partidos; su dirección se confió a pedagogos y no a políticos"²⁵.

Gráfica 1. Tasa de escolarización por departamento en 1922



Fuente: Informes del Secretario de Instrucción Pública

23 ECHEVERRI URUBURU, Álvaro. *Elites, clientelismo y burocracia estatal (1960-1990)*. Editorial UAC. Bogotá. 1993.

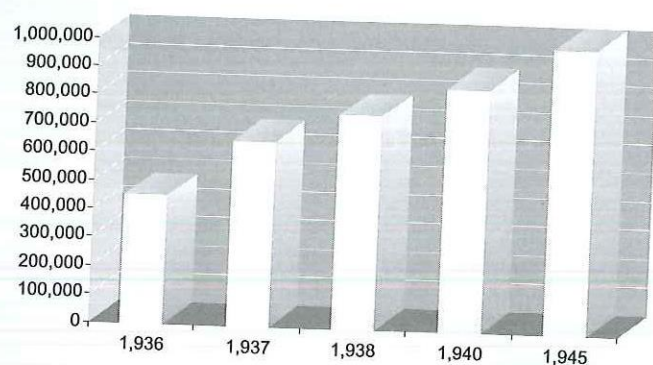
24 GONZÁLEZ, Fernán. MIRANDA ONTANEDA, Néstor. *Clientelismo, Democracia o poder popular*. CINEP. Bogotá. 1976.

25 HELG, Op. Cit. p. 44.

En el departamento de Santander se pudo apreciar además que la relación entre recursos económicos disponibles y expansión del sistema, no siempre fueron de la mano. Ello se evidencia en las siguientes gráficas que muestran cómo la disponibilidad presupuestal que se alcanzó durante los gobiernos liberales no afectó en la misma proporción el aumento de la escolaridad. En la gráfica número 2 se puede observar cómo los recursos para educación prácticamente se triplicaron, mientras

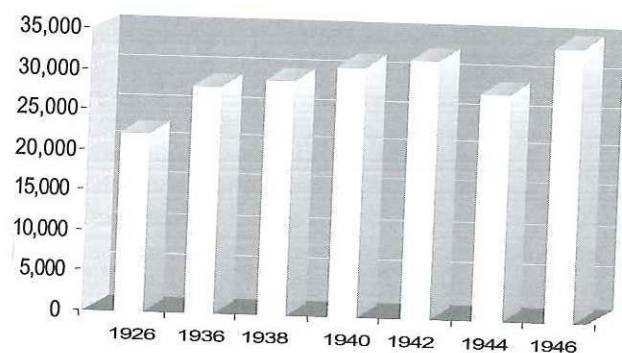
que los índices de escolaridad decrecen en un momento y apenas alcanzan a mostrar un leve incremento. Lo que sí aumentó de manera dramática durante estos años fueron las quejas sobre el mal uso que se dieron a los recursos destinados para la educación, manifestaciones que podrían sugerir explicaciones a la gráfica 4, en la que se indica cómo durante esta bonanza presupuestal, los índices de cobertura educativa en relación a la población total disminuye de manera significativa.

Gráfica 2. Presupuesto Departamental para Educación



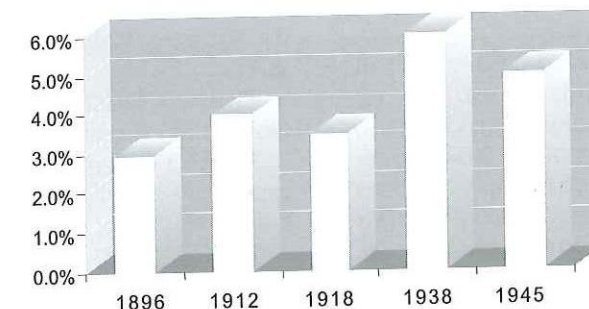
Fuente: Informes de los Secretarios de Educación Pública

Gráfica 3. Población escolar en Santander 1926 - 1946



Fuente: Informe de los Secretarios de Educación de Santander. Varios informes entre 1926 y 1946.

Gráfica 4. Porcentajes de la población escolar con relación a la población total del departamento (1896 - 1946)



Fuente: Promedio entre censos nacionales y estadística escolar de Santander

Es inevitable comparar esta bonanza presupuestal con algunas circunstancias que reflejan sin necesidad de comentarios adicionales las consecuencias de esta lógica que usa para fines particulares lo que está destinado para la colectividad. En primer lugar aparece el abandono de los locales escolares:

“en la gran mayoría de los locales se obliga a los niños a permanecer seis horas del día en cuartos oscuros en donde realmente se amontonan a respirar un aire viciado que debilita sus cuerpos y les predispone a la tuberculosis, así como a otras enfermedades. No es posible crear en los niños hábitos higiénicos y normas de vida acordes con ideales de perfeccionamiento y de dignidad humana en un lugar donde se les obliga a vivir en abierta pugna con lo mismo que se les quiere enseñar”²⁶.

Durante el periodo 1927-1948, aparece como evidente que hubo una desacertada inversión de esos recursos. Así lo indica la siguiente nota sobre mobiliario escolar:

“Las adquisiciones y reparaciones de mobiliario escolar resultan siempre insuficientes, por el constante deterioro del mobiliario escolar. A este suceso contribuye tanto la mala calidad de las maderas, como su defectuosa construcción”²⁷.

26 Informe del Secretario de Educación Departamental. 1934, p. 6.

27 Ibid. p. 7.

28 SCHNAPPER, Dominique. La comunidad de los ciudadanos : Acerca de la moderna idea de nación. Alianza Editorial. Madrid. 2001, p. 39-40

- En la escuela se forma el ciudadano y es precisamente esta noción, la de ciudadano, la que afianza los procesos de integración política en tanto está por encima de consideraciones étnicas, religiosas o sexuales.
- La identidad de la persona con su régimen político es uno de los asuntos educativos, en tanto ese es el espacio institucional privilegiado para desarrollar en las personas la interiorización de los conocimientos, normas, y valores comunes. De acuerdo con el autor: *Ninguna entidad política se mantiene sólo por la violencia.*

De alguna manera eso es lo que se pierde cuando se maneja el sistema educativo en la forma en que se ha reseñado en este escrito. La violencia de los años 50, las restricciones a la participación política durante el Frente Nacional, la indiferencia con la que se asumen en los actuales momentos los aspectos relacionados con la vida política y la renuncia a una ciudadanía activa serían sólo algunos de los sucesos generados por el uso con fines particulares del ámbito educativo.

Bibliografía

Fuentes primarias

Informes de los Secretarios de Instrucción Pública a los Gobernadores de Santander.

Informes de los Gobernadores de Santander a la Asamblea Departamental.

Rentas Departamentales. Informes a la Asamblea de Santander.

Memorias de los Ministros de Instrucción Pública.

Censos de Población

DANE. Boletín Mensual de Estadística. Bogotá. 1972.

Fuentes secundarias

ARISTÓTELES. La Política. Editorial Altaya. Barcelona. 1993.

BOHÓRQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. La evolución educativa en Colombia. Bogotá. 1956.. Educación, Humanismo y Ciencias. Tunja. 1987.

CAMACHO DE FIGUEREDO, Pomiana. Escenas de Nuestra Vida ,Bucaramanga, Editorial UNAB. 2001.

DÍAZ URIBE, Eduardo. El clientelismo en Colombia. Áncora Editores. Bogotá. 1986.

DUARTE, Jesús. Educación Pública y Clientelismo. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia 2003.

ECHEVERRI, Álvaro. Elites, clientelismo y burocracia Estatal (1960-1990). Universidad Autónoma de Colombia. Bogotá. 1993.

FRANCO FORERO, Guillermo. La Parroquia. Sic Editorial. Bucaramanga. 2000.

GONZÁLEZ, Fernán. MIRANDA ONTANEDA, Néstor. Clientelismo, Democracia o poder popular. CINEP. Bogotá. 1976.

GONZÁLEZ, Fernán. Clientelismo y Administración Pública. CINEP. 1980.

HELG, Aline. La Educación en Colombia. 1918 - 1957. Bogotá. 1987.

LEAL, Francisco y DÁVILA, Andrés. Clientelismo en Colombia: El sistema político y su expresión regional. U.Nal. Tercer Mundo Editores. 1990.

LEBOT, Ivon. Elementos para la historia de la educación en Colombia durante el siglo XX. Bogotá. 1972.

MIRANDA CANAL, Néstor. La medicina en Colombia. En : Gran Enciclopedia de Colombia. Tomo V. Santafé de Bogotá. 1994.

MORENO ARTEAGA. El sistema político del clientelismo en Popayán (1930-1940). Ministerio de Cultura. Bogotá. 1998.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel. Revista Iberoamericana de Educación, N° 1.

SALCEDO CARVAJAL, Adalberto. Educadores frente a la Ley. Bogotá. 1985.

SCHNAPPER, Dominique. La comunidad de los ciudadanos : Acerca de la moderna idea de nación. Alianza Editorial. Madrid. 2001.

URICOECHEA, Fernando. Estado y burocracia en Colombia. U.Nal. 1989.



Óleo. Manolo Díaz



Manolo Díaz : Naturaleza viva

*“En la medida en que reconozco
a mi aldea, comienzo a ser universal”.*

L. Tolstoi

Pedro Antonio Vivas Guevara

De la Academia de Historia de Santander

Dos hermosos pinceles de agua, que remojan sus barbas voluptuosas con los claroscuros que destilan las raíces de los robles centenarios del santuario de fauna y flora de Virolín, han venido dibujando desde el inicio de los tiempos el paisaje de la tierra de los chalalae en el oriente santandereano.

Esta paciente labor que contrasta casi siempre con la del aventurero y depredador, ha encontrado en el pincel de Manolo Díaz, la solidaridad que conquista la naturaleza al refrescar su color y resaltar artísticamente la vida cotidiana.

Este magnífico artista charaleño, ampliamente reconocido en las galerías nacionales e internacionales, que vive alejado físicamente y mentalmente de lo urbano, ha tendido con la placidez de su obra, un puente que une espiritualmente los más elaborados conceptos pictóricos de nuestro tiempo, con la evidencia natural y espontánea de lo bello. El arroyo donde

saltan las sardinas, el guamal que circunda la ribera y la cerca donde anida el copetón.

La universalidad de la obra de Manolo Díaz, está representada en el reconocimiento artístico de la aldea, vista como un universo multicolor de variados perfiles que se superponen cuidadosamente en el pequeño detalle, que hace amable la contemplación pictórica.

La inmediatez solariega del perro, la vaca y la gallina, se proyectan más allá de lo anecdótico para crear un ambiente que supera lo trivial, y nos acerca a la dimensión superior de lo natural, lo permanente y lo vital que caracteriza el mundo y la esencia de lo auténtico y primitivo.

Pudiera pensarse que el campo es el único mundo posible para un artista que ama y vive en el campo, pero en el caso de Manolo Díaz, su compromiso artístico con la naturaleza exuberante que lo rodea, lo ha llevado a descubrir su lenguaje sonoro, sus imágenes están inmersas en una atmósfera que respira vida, llenas de luz como si estuvieran iluminadas por un fuego interior que traspasa lo simplemente humano y terrenal.

Por su calidad interior y exterior, la obra de Manolo Díaz no es sólo naturaleza física y espiritual por perfecta y hermosa que parezca, su verdadero protagonista es el HOMBRE. El campesino que transforma su entorno construyendo su casa, que cría los animales, que cultiva su parcela, que sonríe con su flores, que crece junto a los árboles con su luz y su sombra, en fin, el que siembra ilusiones en cada mañana y recoge en racimos el fruto de su vida abnegada.

La sencillez personal, casi proverbial de Manolo Díaz, es el sentimiento más noble que trasciende toda su obra; su indeclinable interés por dignificar el trabajo del campo en su variados menesteres, se complementa con el deseo porque la naturaleza mantenga su ternura y encanto como requisito sensible de su inmensa valoración estética.

En los cuadros de Manolo Díaz, no hay espacio para la pereza o el ocio, lo placentero de la vida aldeana sólo tiene su razón de ser en el trabajo. Quizá por eso, sus cuadros son tan cercanos al corazón de Santander y de Colombia. Es sin duda, la fantasía que todos llevamos en el alma sobre nuestra Colombia posible.