

REVISTA

Entremados

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Año 3 Número 3- 2016 ISSN en línea: 2422-6459



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Universidad La Gran Colombia



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD DE MAR DEL PLATA

G.I.E.E.C.

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales

Departamento de Ciencias

de la Educación

Universidad Nacional de Mar del Plata



REVISTA



EDUCACIÓN Y SOCIEDAD



GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales); Centro de Investigaciones multidisciplinares en Educación- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.



Revista Entramados Educación y Sociedad

Instituciones:

Facultad de Post grados y Educación Continuada Universidad La Gran Colombia
GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales); Centro de Investigaciones multidisciplinares en Educación-
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Autoridades Universidad La Gran Colombia

Presidente Universidad La Gran Colombia José Galat Noumer, Universidad La Gran Colombia
Rector UGC Eric de Wasseiger, Universidad La Gran Colombia
Vicerrectora Académica UGC Blanca Hilda Prieto, Universidad La Gran Colombia
Director de Investigaciones UGC Julián Andrés Escobar Solano, Universidad La Gran Colombia
Directora de Postgrados UGC Ana Cecilia Osorio Cardona, Universidad La Gran Colombia
Coordinadora Maestría Educación UGC Gloria Patricia Rodríguez Quinteros, Universidad La Gran Colombia

Autoridades de la Facultad de Humanidades, UNMdP

Decana: Dra. María del Carmen Coira
Vicedecana: Lic. Silvia Sleimen
Secretario Académico: Mag. Juan Fergurson
Secretaria de Investigación y Posgrado: Dra. Marta Arana
Secretario de Extensión: Prof. Pablo Coronel
Secretario de Coordinación: Mag. Gerardo Portela
Coordinadora Área Posgrado: Dra. Mónica Marinone

AÑO 3- NO. 3
Febrero-2016

ISSN en línea: 2422-6459

Dirección:

Funes 3330, Nivel +6, 7600, Mar del Plata, Argentina

LA REVISTA ENTRAMADOS es una publicación periódica. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

Artista, imagen portada e interiores: Alexis Barroso Londoño

Diseño y diagramación : Alexis Barroso Londoño

LA REVISTA ENTRAMADOS no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.



Editan:

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata.

La realización de actividades conjuntas entre la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad de La Gran Colombia se ha venido afianzando en los últimos años con la firma de convenios y la realización de actividades específicas. El proyecto de esta Revista va en la línea de seguir consolidando ese trabajo.

Entramados, Revista de Educación y Sociedad, surge entonces como hito de fraternización entre ambas instituciones, con vocación de profundizar la filiación y potenciar el crecimiento de los sujetos y las organizaciones participantes. Promueve, en este sentido, el diálogo abierto, sensible y receptivo entre comunidades, apostando por la mutua afición y la implicación recíproca. La Revista se propone además dar relieve a tramas discursivas múltiples y complejas que apuesten a la ampliación de las geografías y los territorios, que desafíen los relatos canonizados y lineales que niegan el conflicto, la ambigüedad y las discontinuidades propias de los decires y las acciones humanas. Entramados muestra la disposición hacia la recuperación de las urdimbres que nos constituyen, con sus multivocidades y polivalías, en pos de enaltecer la ineludible imbricación entre los conocimientos particulares de las prácticas académicas y aquellos íntimos de las experiencias y vivencias cotidianas que también nos constituyen.

Formato de la Revista: Electrónico, un número anual.

Directoras Asociadas: María Marta Yedaide (UNMDP) – Ana Cecilia Osorio Cardona (UGC)

Secretaría: Claudia de Laurentis (Universidad Nacional de Mar del Plata) –Gloria Patricia Rodríguez Quintero (UGC).

Diagramación Diseño Gráfico: Alexis Barroso Londoño(UGC)

Comité Editorial:

Silvia Branda (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Verónica Ojeda (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Mercedes Del Pilar Rodríguez Camargo (Universidad La Gran Colombia)

José Luis Jiménez Hurtado (Universidad La Gran Colombia)

Comité de Redacción:

Graciela Flores (Universidad Nacional de Mar del Plata.)

Sebastián Trueba (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Joseph Gabriel Tobón (Universidad La Gran Colombia)

Víctor Londoño (Universidad La Gran Colombia)

Comité de Referato Internacional:

Alfonsina Guardia (UNMdP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín).
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Blanca Hilda Prieto (UGC)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (UBA)
Ernesto López Gómez (UNED)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada).
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (Universidad Nacional de Mar del Plata)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá, Colombia).
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis).
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)
Zelmira Alvarez (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Tabla De Contenido

| | |
|----------------|---|
| Editorial..... | 9 |
|----------------|---|

PARTE 1- La educación superior: políticas y gestos de ruptura.....13

1. La educación superior y las políticas de ruptura.
Henry A. Giroux.....15
2. El *sentido* de la práctica docente en la formación universitaria. Entrevista a Graciela (Chachi) Di Franco, UNLPAM, Argentina. Cristina Martínez.....27
3. Estudiantes dispuestos a aprender: algunas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas desde la formación del profesorado de inglés.
Zelmira Álvarez.....35
4. (Des)encuentros en la formación de profesores universitarios en Historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP.
Eduardo A. Devoto, Elena María Génova y Francisco Ramallo..... 49

PARTE 2- Miradas en la escuela.....63

5. La crítica tardía de Iván Illich a *La sociedad desescolarizada*: "Estaba ladrando al árbol equivocado"
Rosa Bruno-Jofré y Jon Igelmo Zaldívar.....65
6. Morfogénesis del conocimiento: hacia una propuesta epistemológica en la de-construcción de la escuela.
Joseph Gabriel Tobón Rey.....83
7. Relación con el saber, Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE) y Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) en estudiantes de 9° grado de educación básica en instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca (Colombia).
Samir Arturo Ibarra Bolaños y Jimmy Fabián Pineda Vásquez.....93
8. Reflexibilidad virtual y consolidación del conocimiento en las asignaturas de ética y religión.
Alexander Barrera Paredes.....105
9. Una nueva era ¿Un nuevo conocimiento?
Yeison Germán Méndez Góngora.....111

PARTE 3- Aportes reflexivos: los repliegues Institucionales.....121

10. La gestión del conocimiento en los centros de investigación.
Mercedes Rodríguez Camargo.....123
11. Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo.
Laura Proasi y Juan José Escujuri.....135
12. La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales.
Jonathan Aguirre y Claudia de Laurentes.....143

Reseñas de libros.....155

13. Narratividad, experiencias, documentales y educación emancipadora en el aula. Comentario de *Projeto didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas* de Rui Mesquita (org). Editorial universitaria da UFPE, Recife, 2014.
Francisco Ramallo.....157
14. Fernández, M. (2015). *Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press.
Jorge Cáceres Muñoz.....161

Comentarios de actividades y eventos académico-científicos.....165

15. Propuestas, itinerarios y líneas de trabajo en perspectivas descoloniales. Presentación del *Programa Interdisciplinario Sobre Estudios Descoloniales (PIED)*.
Francisco Ramallo.....167
16. Reseña VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado.
Mónica Ramos.....169





Entramados se propone, una vez más, recuperar esas voces que se pronuncian sobre lo educativo en un sentido ancho y profundo y buscan constituir nuevos relatos comprensivos, amables con los pueblos, liberadores. Se trata de componer una narrativa con tramas de múltiples enclaves geoculturales y experiencias de territorios dispares, unidos sin embargo por una intención solidaria de repliegue sobre sí, revisión crítica y advertencia de intersticios para el cambio. Es una propuesta, un ejercicio del intelecto pero también del deseo y de la voluntad por zambullirse en la complejidad que encierran las múltiples- y en algún punto, siempre misteriosas- relaciones entre educación y sociedad.

Este número que hoy con pleno orgullo y satisfacción presentamos compila preguntas, recupera gestos de la práctica y da visibilidad a los esfuerzos por exponer las grietas de la monoglosia del conocimiento, la potencia de las acciones que subvierten con firmeza y amorosidad las encerronas del pensamiento y generan en autores y lectores una genuina comunidad de amistad académica.

La primera parte reúne los pronunciamientos de Henry Giroux con una entrevista a Graciela de Franco sobre el sentido de la práctica docente en la formación de formadores, para devenir luego en las aulas universitarias y los múltiples encuentros y desencuentros entre los sujetos pulsantes y sus discursos y normas. *La educación superior: políticas y gestos de ruptura* se inaugura, así, con el ensayo denominado **La educación superior y las políticas de ruptura**, ofrecido por **Henry Giroux** como muestra de una voluntad sostenida de estrechar vínculos más allá de las latitudes geográficas, más acá de la necesidad de trascender la injusticia global. El autor despliega, con inmensa claridad política e ideológica, el escenario actual de una democracia en riesgo que necesita recuperar el sentido social de la educación superior. Las declaraciones de Henry Giroux no son tibias; lo privado y lo público deben encontrar nuevas formas de integrarse bajo la bandera siempre vigente de la justicia social y el bienestar como efecto de la conciencia cívica. La entrevista sobre **El sentido de la práctica docente en la formación universitaria** de **Cristina Martínez a Graciela de Franco** discurre en plena concomitancia ideológica, explora las profundidades de los sentidos de la teoría y la práctica en las instituciones universitarias y se anima al gesto democrático, sin ingenuidad y con inmensa determinación. Cierran este primer apartado dos trabajos que se inscriben en las mismas coordenadas ético-políticas y van al encuentro de los contextos inmediatos que constituyen los sujetos, sus prácticas e instituciones. **Estudiantes dispuestos a aprender: algunas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas desde la formación del profesorado de inglés**, de **Zelmira Álvarez**, se adentra en la complejidad de la subjetividad de docentes en formación, entramado sin el cual es imposible trascender la tendencia antidialógica propia de la cultura universitaria. **Eduardo Devoto, Elena Génova y Francisco Ramallo**, por su parte, se animan a cuestionar la educación universitaria en los puntos neurálgicos en que los Planes de Estudio exponen las disputas respecto del sentido de educar en la formación docente. Su artículo **(Des)encuentros en la formación de profesores universitarios en Historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la**

UNMDP propone un ejercicio de preguntar que fomenta el hábito de la sublección continua, aún contra los productos de las propias prácticas y discursos alguna vez consensuados.

El segundo apartado se sitúa en la escuela entendida como compleja escena social, y disloca la complacencia con los mitos de sus grandes referentes, en este caso Ivan Illich. **La crítica tardía de Iván Illich a La sociedad desescolarizada: “Estaba ladrando al árbol equivocado”** es una pieza de colección por la rigurosidad de su análisis a la vez que constituye un hito de revisionismo y desmantelamiento de certezas conceptuales que contribuye a sostener un hábito de reflexión exegética permanente respecto de los relatos con fuerte eficacia en la definición de los sentidos educativos. **Rosa Bruno-Jofre** y **Jon Igelmo Zaldívar**, desde Canadá y España respectivamente, se suman al convite y entran en la narrativa de este tercer número esta obra publicada en idioma inglés en *Educational Theory* y resituada generosamente en el cruce de estos diálogos. Desde Colombia, **Morfogénesis del conocimiento**, de **Joseph Gabriel Tobón Rey**, problematiza el valor de deconstruir la práctica escolar y propone enfoques epistemológicos que sirven de andamio y anclaje conceptual al deseo de repensar la escuela. En la misma sintonía, **Samir Arturo Ibarra Bolaños** y **Jimmy Fabián Pineda Vásquez** exploran las íntimas relaciones entre lo escolar y lo cotidiano y aventuran propuestas para un contexto particular. Los aportes de **Relación con el saber, aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) y aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) en estudiantes de 9º grado de educación básica en instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca (Colombia)** están así pensados para un contexto preciso pero hablan el lenguaje común respecto de la necesidad de re-unir y con-fundir las dimensiones ficticiamente disociadas de lo educativo. Hacia el final del apartado, **Alexander Barrera Paredes** cruza fronteras en **Reflexibilidad virtual y consolidación del conocimiento en las asignaturas de ética y religión**, al aventurarse a reflexionar sobre los desafíos que implica la educación en entornos virtuales cuando los contenidos escapan al recurso de traducción en unidades de información. Establece así comunión con el último aporte de la segunda parte, **Una nueva era, ¿un nuevo conocimiento?**, artículo de **Yeison Germán Méndez Góngora** que problematiza los cruces entre entorno, aprendizaje y conocimiento proponiendo discernimientos pertinentes en un momento de explosión de la modalidad virtual.

Aportes reflexivos: los repliegues institucionales es el título de la tercera sección, en tanto constituye un conjunto de ejercicios reflexivos profundos y sólidos que se repliegan sobre las instituciones educativas y sus prácticas. **Mercedes Rodríguez Camargo** abre la sección, con un artículo que evalúa con claridad y contundencia las prácticas de construcción y difusión de conocimiento en los centros de investigación. **La gestión del conocimiento en los centros de investigación** expone los logros y desafíos de la investigación en Colombia y provoca ecos para el resto del continente, advirtiendo cuestiones centrales que requieren abordaje inmediato y certero. **Juan José Escujuri** y **Laura Proasi**, con su trabajo **Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo**, también se proponen un repliegue sobre los sentidos de la enseñanza y su locus de creación narrativa en la urdimbre de intelecto y afecto que alimenta el saber docente. En la misma línea, con interés genuino en el ser docente como núcleo y sostén emotivo-intelectual de las prácticas educativas, **Jonathan Aguirre** y **Claudia de Laurentis** comparten **La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales**, que nos conduce a reflexionar sobre la apuesta inicial de enfatizar el papel del profesor como intelectual orgánico, promoviendo y propulsando el cambio en el proyecto educativo para una sociedad más justa.

La sección de reseñas incluye los comentarios de las obras **Projeto didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas** de **Rui Mesquita** (org), y **Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo** de **Manuel Fernández Cruz**, propuestos por **Francisco Ramallo** y **Jorge Cáceres Muñoz**, respectivamente. También se reseñan el **PIED (Programa Interdisciplinario Sobre Estudios Descoloniales)**, así como el **1º Congreso Internacional y VIII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado**, evento multitudinario y de enorme prestigio regional de la Facultad de Humanidades, UNMDP.

Agradecemos a los colegas del mundo que han elegido este momento discursivo que llamamos informalmente “Entramados 3” para encontrarse, compartirse y hacer comunidad que siente, piensa y quiere para la educación. También a los traductores, artistas gráficos, referatos, técnicos y equipos de gestión de la Universidad La Gran Colombia y el CIMED, Universidad Nacional de Mar del Plata, que tejen los hilos y cuidan las tramas. Finalmente, un reconocimiento a los lectores junto a una nueva invitación para que tomen la palabra y colaboren en el desafiante pero estupendo tejido de la educación en y para la sociedad.

Ana Cecilia Osorio Cardona
María Marta Yedaide
Directoras Asociadas
Revista Entramados- Educación y sociedad



PARTE I

La educación superior: políticas y gestos de ruptura

1. La educación superior y las políticas de ruptura. Henry A. Giroux
2. El sentido de la práctica docente en la formación universitaria. Entrevista a Graciela (Chachi) Di Franco, UNLPam, Argentina. Cristina Martínez
3. UNLPam, Argentina. Cristina Martínez
4. Estudiantes dispuestos a aprender: algunas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas desde la formación del profesorado de inglés. Zelmira Álvarez
5. (Des)encuentros en la formación de profesores universitarios en Historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP. Eduardo A. Devoto, Elena María Génova y Francisco Ramallo

La educación superior y las políticas de ruptura¹

Higher Education and the Politics of Disruption

Henry A. Giroux²

Resumen

En este artículo, Henry Giroux denuncia la lógica mercantilista que está poniendo en jaque a la Educación Superior, no sólo en EE. UU. sino también en el resto del mundo. La creencia que la educación es un bien público y un bien social está siendo desplazada por la noción netamente instrumental de la educación, cuantificable y reducida a reproducir sistemas operativos. Ya no existe una mirada democrática sobre la escuela. Por esta razón es crucial que los docentes identifiquen y reconozcan las formas de dominación intelectual y pedagógica, de modo que puedan resistir responsablemente a través de una pedagogía de la ruptura. Este artículo propone algunas acciones que los educadores debieran poner en marcha para recuperar y salvaguardar la verdadera misión de la educación.

Palabras clave: Educación superior; Pedagogía de la ruptura; Lógica de mercado; Dominación; Resistencia de los educadores

Abstract

In this article, Henry Giroux discusses the commercialized logic which is putting Higher Education today under assault, not only in the US but also around the globe. The belief that Education is both a public trust and social good is being replaced by the market-driven notion that the role of Education should be instrumental, quantifiable, and reduced to reproducing operating systems. There is no democratic vision of schooling any more. This is the main reason why it is of paramount importance that educators recognize the forms of inte-

lectual and pedagogical domination so that they resist responsibly through a pedagogy of disruption. This article suggests a few measures Educators should take so that they struggle to reclaim the real purpose of Higher Education.

Keywords: Higher Education; Pedagogy of Disruption; Market-driven Paradigm; Domination; Educators' Resistance

Vivimos en una época en la que se han debilitado o abolido las instituciones que debían limitar el sufrimiento y la miseria humana, y proteger al público de los excesos del mercado.³ Las consecuencias se pueden observar claramente en la continua y despiadada agresión al estado social, a los trabajadores, a los sindicatos, a la educación superior, a los estudiantes, a las minorías pobres y a cualquier vestigio de contrato social. Las políticas del libre mercado, de valores y de privatización del capital público, la eliminación de la protección social y la desregulación de la actividad económica moldean las instituciones políticas y sociales en los Estados Unidos.

Esferas públicas que alguna vez ofrecieron algún destello de ideas progresistas, políticas sociales tolerantes, valores no comercializables y diálogo e intercambio

Para citar este artículo:

Giroux, H.A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 15 - 26.

han sido comercializadas de manera creciente – o reemplazadas por espacios privados o escenarios corporativos cuya finalidad ha sido incrementar sus márgenes de ganancias. Por ejemplo, la educación superior se define cada vez más como otro mero elemento central del poder y la cultura corporativos, mayormente considerada como un derroche del dinero de los contribuyentes mientras se niega su valor como esfera pública democrática y protectora de los valores morales. Lo que ha quedado claro es que el ataque al estado social, a los trabajadores y a los sindicatos se ha sumado ahora a una total agresión a la educación superior. Tales ataques no sólo suceden en los Estados Unidos; también ocurren en otras partes del planeta en donde el capitalismo de casino está en guerra para eliminar todas las esferas públicas que puedan ofrecer un destello de oposición o protección contra las políticas, instituciones, ideologías y valores de mercado.

Vivimos en un tiempo en el que es crucial creer que la universidad es tanto un deber público como un bien social. En el mejor de los casos, es una institución crítica infundida con la promesa de cultivar el hallazgo intelectual, la imaginación, la curiosidad, la toma de riesgos, la responsabilidad social y la lucha por la justicia. Además, la educación superior debería estar “en el corazón del intenso discurso público, del aprendizaje apasionado y de una franca participación ciudadana en los asuntos actuales” (Scott, 2012). A esta visión de universidad subyacen algunas preguntas serias acerca de su relación con la sociedad en general. Por ejemplo, ¿cómo podría entenderse la responsabilidad de la universidad con respecto a salvaguardar los intereses de la gente joven en un momento de violencia y guerra, el despertar de un anti-intelectualismo descontrolado, una devastadora brecha entre ingresos y riqueza, el crecimiento de un estado observador y la amenaza de devastación ecológica y nuclear? ¿Qué significaría definir a la universidad como un espacio pedagógico que convulsiona, que afecta, que energiza e inspira a la gente joven a ser agentes individuales y sociales en lugar de entenderla como una institución que se redefine en términos de valores de mercado y reacciona mayormente a estas fluctuaciones? Es en el espíritu de estas consideraciones que deseo, en primer lugar, dirigirme a aquellos grandes intereses económicos, sociales y culturales producidos mayormente por las

crecientes desigualdades en riqueza, ingreso y poder que amenazan la noción de educación superior como un bien democrático público.

A medida que el rol de la educación superior como centro de pensamiento crítico y compromiso cívico se devalúan, la sociedad se va transformando en “un espacio espectacular de consumo” y saqueo financiero. Una consecuencia de esto es la huida permanente de las obligaciones mutuas, las responsabilidades sociales y la pérdida de fe en la política misma. Esta pérdida de fe en el poder político, el diálogo público y el disenso no está desvinculada de la creciente desconfianza en la educación superior como eje central para producir ciudadanos comprometidos críticamente, alfabetizados y socialmente responsables. Aquí están en riesgo no sólo el sentido y el propósito de la educación superior, sino también la sociedad civil, la política y el destino de la democracia misma. Aún bajo el estandarte de reformas de derecha, las únicas preguntas que se realizan acerca del conocimiento y la producción, el propósito de la educación, la naturaleza de la política y el futuro son definidas por las fuerzas del mercado. En este discurso, la educación se reduce al entrenamiento, los valores públicos se transforman en valores instrumentales y la educación pública y superior son limitadas a sistemas operativos, postulando problemas que sólo se pueden resolver por medio de la cuantificación, los programas efectivos, los exámenes con apuestas muy elevadas y la obsesión con los datos numéricos. Esto es una forma de educación neoliberal o corporativizada que, unida con los valores de mercado, carece de cualquier vestigio de visión democrática y deja en claro “la contradicción entre los valores democráticos y el fundamentalismo de mercado” (Guinier y Smith, 2002).

Los mantras del nuevo fundamentalismo de mercado son muy conocidos: el progreso sólo puede ser medido mediante el crecimiento económico incesante y “es la única manera de manejar los desafíos y posiblemente resolver todos los problemas.” (Bauman, 2013, p.31). Consumir y descartar son los grandes motores y el patrón de medida de la felicidad. La inequidad en la riqueza y el poder es producto del logro individual y beneficia a todos. La creencia en la supervivencia del más apto induce a la competencia y produce individuos altamente calificados para habitar las instituciones eco-

nómicas, políticas y culturales por medio de las cuales una sociedad gobierna. “Los intereses individuales son los únicos que importan y esos intereses son puramente monetarios” (Massey, 2013). La sociedad es una invención y la única forma viable de gobierno es la que conduce el mercado. La privatización, la desregulación y la comercialización son las precondiciones para la libertad y para la regularización del orden social. La educación pública y superior es un derecho privado y debería servir a los intereses individuales y corporativos más que al bien común.

Aquellas esferas públicas – desde la educación pública superior hasta los medios convencionales y la cultura de la pantalla digital- en las que la gente puede desarrollar lo que se podría denominar “imaginación cívica” están hoy alejadas de las sociedades de mercados neoliberales. Muchas de las instituciones de educación superior, ligadas a ideologías instrumentales y paradigmas medibles, están comprometidas casi con exclusividad con objetivos económicos como preparar a los estudiantes para la ser parte de la fuerza laboral – todo fundamentado como parte de la atracción de la racionalidad que evita los asuntos de la inequidad, el poder, los valores públicos y la ética de las gramáticas del sufrimiento (Wilderson III, 2012). Muchas universidades no sólo se han apartado de su misión democrática; también parecen ser inmunes a la difícil situación de los estudiantes que hoy enfrentan un mundo con altos niveles de desempleo, la posibilidad de descenso social y una deuda acuciante.

Con poca frecuencia se plantea hoy la pregunta respecto del tipo de educación que se necesita para que los estudiantes sean ciudadanos activos e informados en un mundo en el que cada vez se ignoran más sus necesidades (Aronowitz, 2008). Ante la ausencia de una perspectiva democrática de escolarización, no es sorprendente que algunas instituciones de educación superior estén abriendo sus puertas a intereses corporativos, estandarizando el currículum, institucionalizando estructuras de gobierno verticalistas que imitan la cultura corporativa generando valores empresariales despojados de valores sociales o consecuencias éticas. Un tema central en esta perspectiva de la educación superior en los Estados Unidos es el paradigma de mercado que busca eliminar la antigüedad en los cargos,

transforma a las Humanidades en un servicio de preparación para el trabajo y al claustro de los académicos en un ejército de trabajo temporario subalterno. Por ejemplo, en los Estados Unidos, sobre un total de 1,5 millones de miembros de instituciones educativas, 1 millón son “auxiliares que están ganando en promedio 20 mil dólares al año en bruto, sin ningún tipo de beneficio, cobertura médica o seguro de desempleo.”⁴ El estatus de trabajo rentado para estos miembros que están obligados a brindar servicios durante un tiempo determinado se hace evidente a medida que las instituciones acuden al uso de “agencias de servicio temporario que se ocupan del trabajo de contratación” (Jaschik, 2010). Un número récord de auxiliares está recibiendo vales de comida y algún tipo de asistencia pública. Considerando lo que cobran esto no es ninguna sorpresa, aunque no deja de ser vergonzoso (Patton, 2012). Como Noam Chomsky ha argumentado, esta reducción de académicos al estatus de trabajo subalterno es parte de un modelo de negocio corporativo diseñado para reducir los costos laborales e incrementar el trabajo servil (Chomsky, 2015).

Mientras se reconoce que el ideal de gobierno compartido entre el personal docente y los administradores se ha quebrado, aún no se ha analizado cómo el modelo *Walmart* de poder y relaciones laborales – tanto en la universidad como en la sociedad- está conectado con la inequidad masiva de capitales e ingresos que ahora corrompe cada aspecto de la política y de la sociedad americana. Ninguna democracia puede sobrevivir la clase de inequidad en la que “las 400 personas más ricas... tienen el capital de 154 millones de americanos, es decir, del 50 por ciento del todo el país; mientras que el 1 por ciento de la población de Estados Unidos tiene un record del 40 por ciento de toda la riqueza mayor a la del 90 por ciento de la población” (DeGraw, 2011). De acuerdo con un estudio de anti-pobreza de *Oxfam*, en una escala global, se espera que “para el año 2016 el 1 por ciento más rico posea más del 50 por ciento del capital mundial” (Peston, 2015).

La educación superior no prosperará como bien público bajo tales inequidades de riqueza y poder. Reducidos a consumidores, los estudiantes no progresarán y se los tratará como a clientes o como a niños inquietos buscando entretenimiento. Con estas condiciones

perversas de poder, acceso y riqueza, la educación no promoverá un sentido de responsabilidad organizada, fundamental para la democracia. En cambio, alentará un sentido de irresponsabilidad organizada – una práctica que promueve el Darwinismo económico y la corrupción cívica en el corazón de una política corrupta. Lo que sí ha quedado claro es que las universidades están perdiendo su sentido de misión pública, de la misma forma en que se está despojando al liderazgo en la educación superior de su visión democrática. En esta nueva Era Dorada de dinero, avaricia, individualismo y ganancias, los temas académicos adquieren importancia por su valor de cambio en el mercado ¿Qué sucede con la educación cuando se la trata como a una corporación? ¿Qué se puede hacer con la integridad de una universidad cuando acepta obsequios económicos de intereses de corporaciones y patrocinadores poderosos que demandan, como parte del acuerdo, el poder de especificar qué es lo que se debe enseñar en un curso o cómo se debería diseñar un currículum? Algunas corporaciones y universidades creen que el contenido de un curso no es una decisión académica sino que debe ser una consideración del mercado. Además, muchas disciplinas están valuadas exclusivamente tomando en cuenta su alineación con lo que eufemísticamente se podría llamar una cultura del negocio.

Un ejemplo claro e indignante de este paradigma neoliberal en la educación superior es evidente en Florida, donde el equipo del Gobernador Rick Scott intentó implementar una política que reduciría el arancel para las carreras afines a los intereses corporativos, para “orientar a los alumnos hacia licenciaturas que se demandan en el mercado laboral” (Álvarez, 2012). El mensaje de Scott, totalmente instrumental y anti-intelectual, es claro: “Hagan ingenieros, científicos, especialistas en salud y expertos en tecnología. No se preocupen tanto por historiadores, filósofos o antropólogos” (Álvarez, 2012). En Wisconsin, el gobernador Scott Walker propuso quitar el énfasis en el servicio público de la filosofía de la declaración de la misión de la universidad, donde se enuncia que su propósito es el de resolver problemas y mejorar la vida de la gente. También tachó la frase “la búsqueda de la verdad” y substituyó ambas ideas estableciendo que la meta de la universidad es cumplir “las necesidades del mercado laboral del estado”. Pero el desdén de Walker por

la educación superior como un bien público se puede comprender aún más fácilmente a partir su odio por los sindicatos, particularmente aquellos que están organizados por los educadores ¿De qué otra manera se puede explicar su indignante comparación de las protestas de los sindicatos con los brutales ataques terroristas de ISIS? Walker representa una nueva raza de políticos que declaran la guerra a la educación superior, al bien público y a cualquier noción viable de estado benefactor. Como muchos de sus colegas extremistas políticos, encarna una era en la que hay tolerancia cero para la justicia racial y económica “y tolerancia infinita para los crímenes de los bancos y gobiernos malversadores que afectan la vida de millones” (Badiou, 2012, pp. 18-19). Lo que tanto Scott como Walker dejan en claro no es solamente que su estilo fundamentalista de mercado libre debilita tanto a la educación cívica como a la pública, sino también que confunden educación con entrenamiento. Además, este mercado fundamentalista propone una guerra contra lo que debería llamarse la imaginación radical. Por ejemplo, cientos de estudiantes en Estados Unidos están embarcados en deudas que impactarán profundamente en sus vidas y en sus futuros, probablemente forzándolos a alejarse de trabajos de servicio público para saldar sus compromisos económicos, debido a que los salarios en este sector son muy bajos. Los estudiantes se encuentran en un mundo de inequidad masiva en el cual sus altas expectativas han sido reemplazadas por esperanzas destruidas y deudas onerosas.⁵ En la lucha por la mera supervivencia, la crisis de la deuda representa un asalto masivo a la imaginación, dejando poco o ningún espacio para pensar en otra cosa o para poder actuar de otra manera. David Graeber tiene razón al señalar que “los préstamos a los estudiantes están destruyendo su imaginación de juventud”. Además afirma que “si hay una sociedad cometiendo suicidio en masa ¿qué mejor camino que tomar a los más jóvenes, más energéticos, más alegres en nuestra sociedad y embarcarlos en una deuda de \$ 50,000 dólares para que deban ser esclavos?” (Kelly, 2013).

En un sistema impulsado por el mercado, en el que las decisiones políticas y económicas se abstienen de los costos sociales, la huida del pensamiento crítico y la responsabilidad social se acentúa con lo que Zygmunt Bauman denomina “sedación ética.” (McCarthy, 2007).

Un resultado sería una especie de despolitización que avanza sobre el orden social, removiendo a las relaciones sociales de las configuraciones de poder que las moldean y usando “vocabulario emocional y personal en lugar de vocabulario político que busque soluciones a los problemas políticos” (Brown, 2006, p. 16). Bajo estas circunstancias, en las instituciones educativas se hace difícil brindar condiciones que potencien las capacidades de los estudiantes para pensar críticamente, así como enseñarles a tomar riesgos, a actuar de una manera socialmente responsable y a conectar los temas privados con las consideraciones públicas más generales. El actual ataque a la educación superior, a los sindicatos docentes, a los derechos reproductivos de las mujeres, a los derechos de voto, a personas con bajos ingresos y a las minorías juveniles sugieren que estamos siendo testigos de una crisis de la democracia, la infantilización del pensamiento, la desaparición de los intelectuales críticos, y lo que alguna vez C. Wright Mills denominó “el colapso de las esferas públicas que ofrecen un sentido de agenciamiento crítico e imaginación social.” (Mills, 2008, p. 200). Este es un hallazgo particularmente importante en una sociedad en la que la libre circulación de ideas no solamente está siendo reemplazada por ideas arbitradas por los medios masivos de comunicación, sino también donde las ideas críticas – y en especial el disenso – son, cada vez más, expuestas o descartadas como demasiado liberales, demasiado radicales e incluso sediciosas.

Como educadores necesitamos reconocer que las formas más importantes de dominación no son sólo económicas sino también intelectuales y pedagógicas, y van de la mano de la convicción y de la persuasión. Esto sugiere que los educadores cargan con una enorme responsabilidad para desafiar esta forma de dominación. Tampoco deberíamos perder el valor de la educación como corazón de la política quienes estamos preocupados por invitar a la gente a que regrese a la educación superior, y por repensar el propósito y el sentido mismo de la educación superior. La democracia impone demandas cívicas a sus ciudadanos, y estas exigencias apuntan a la necesidad de una educación abarcadora, crítica, que sostiene valores cívicos significativos, participación en el auto-gobierno y liderazgo democrático.

Reclamar la educación superior como una esfera pública democrática comienza con el reconocimiento primordial de que la educación no implica solamente la preparación para el trabajo de sujetos empresarios éticamente lisiados, sino también cuestiones relativas al compromiso cívico, el pensamiento crítico, la alfabetización cívica y la capacidad para el agenciamiento, acción y cambio democrático. Ineludiblemente, está también conectada con las relaciones de poder, inclusión y responsabilidad social.⁶ Si la gente joven debe desarrollar un profundo respeto hacia otros, un marcado sentido de la responsabilidad y una noción instruida de compromiso cívico, la educación debe ser vista como una fuerza cultural, política y moral que brinda el conocimiento, los valores y las relaciones sociales para hacer posibles estas prácticas democráticas y conectar la acción humana con la idea de responsabilidad social y las políticas de la posibilidad. En esta instancia, la enseñanza necesita ser rigurosa, auto-reflexiva, y comprometida no con la zona muerta de la racionalidad instrumental, sino con la práctica de la libertad, con una sensibilidad crítica capaz de superar los parámetros de conocimiento, abordando los temas cruciales y conectando los problemas privados con las cuestiones públicas. No necesitamos perfiles de gobierno que reduzcan a los docentes a empleados administrativos o modos pedagógicos enraizados en tipos de infantilismo, conformidad y represión. En lugar de modelos de gobierno que abandonan los principios igualitarios y democráticos, necesitamos prácticas pedagógicas que creen líderes, personas capaces de concebir un mundo más justo y democrático y que están deseosas de luchar por él.

Para oponerse a este paisaje de devaluación del compromiso educativo, los educadores necesitan una pedagogía de ruptura. Es decir, una pedagogía cosmopolita, imaginativa, afirmativa de lo público que reclame una interacción crítica y comprometida con el mundo en que vivimos, mediada por la responsabilidad para desafiar estructuras de dominación y para aliviar el sufrimiento humano. Esta es una pedagogía que se orienta a las necesidades de múltiples públicos. Como práctica política y ética, una pedagogía pública de vigilia rechaza modos de educación alejados de las preocupaciones políticas o sociales, divorciadas de la historia

así como de cuestiones de perjuicio e injusticia. Esta es una pedagogía que involucra “la manifestación de las ideas complejas en el espacio público,” reconociendo el daño a lo humano por dentro y por fuera de la academia, y usando la teoría como forma de crítica para el cambio (Said, 2000, p. 7). Es una pedagogía en la que los académicos no temen a la controversia ni tampoco a la voluntad de realizar conexiones entre los temas públicos y los elementos marco de los problemas sociales que, de otra manera, permanecen ocultos.

Es crucial que los educadores insistan en que los intelectuales tienen la responsabilidad de desestabilizar el poder y el consenso ante los problemas, y desafiar el sentido común. Esta es una mirada sobre la educación que debiera inquietar, inspirar y energizar. La propia noción del intelectual público comprometido no es ajena ni una violación a lo que implica ser un erudito académico, sino que es central a su propia definición. Los académicos tienen el deber de ingresar en la esfera pública sin temor de tomar posiciones y generar controversias, funcionando como testigos morales, promoviendo conciencia política, re-estableciendo relaciones entre aquellos elementos de poder y la política generalmente ocultas de la visión pública, y recordando a “la audiencia sobre las cuestiones morales puede estar ocultas en el clamor y estruendo del debate público” (Said, 2001, p. 504).

La visión de la educación superior como una esfera pública democrática comprometida con la formación de jóvenes capaces y deseosos de expandir y profundizar su sentido sobre sí mismos, de concebir el “mundo” críticamente, “de imaginar otra cosa más que su propio bienestar,” de servir al bien común, tomar riesgos y luchar por una democracia substantiva, ha permanecido en un estado de una aguda crisis durante los últimos treinta y cinco años.⁷ Cuando los docentes asumen, en este contexto, su responsabilidad cívica de educar a los estudiantes a pensar críticamente, a actuar con convicción y a relacionar lo que aprenden en las aulas con cuestiones sociales importantes en un contexto social más amplio, son perseguidos por aquellos que demandan “resultados mensurables”, como si el aprendizaje profundo se pudiera dividir en unidades discretas y cuantificables. O, aún peor, son ridiculizados por políticos como Rudy Giuliani quien considera que todo

intento de resistir el poder establecido equivale a no querer al propio país, y por supuesto a no querer a Rudy y sus amigos. ¿A qué se reducen los docentes universitarios si no enseñan la práctica de la libertad, especialmente en un momento en que el entrenamiento sustituye a la educación?

En una sociedad que se mantiene resistente al conflicto o es incapaz de cuestionarse a sí misma, que pondera el cliente por sobre el ciudadano, y que con demasiada voluntad respalda los valores e intereses delgados del poder corporativo, la importancia de la universidad como un espacio de aprendizaje crítico, diálogo y defensa de la justicia social se torna más que imperativa. Como parte de un discurso más amplio sobre excelencia, equidad y democracia, debemos defender el rol distintivo de los docentes universitarios en este permanente proyecto pedagógico de moldear las racionalidades críticas, a través de las cuales se define la acción y se produce la cultura y la alfabetización cívica, junto con el apoyo a las condiciones institucionales y relaciones de poder que las hacen posible.

La educación superior representa uno de los ámbitos más importante en los que se está librando la batalla por la democracia. Es el sitio en el cual la promesa de un mejor futuro emerge de aquellas visiones y prácticas pedagógicas que combinan esperanza, voluntad, políticas y responsabilidad moral como parte de un discurso emancipatorio más amplio. Los académicos tienen una obligación única y distintiva, o más bien una responsabilidad política y ética, de hacer que el aprendizaje sea relevante para los imperativos de una disciplina, para un método académico o una especialización investigativa. Pero fundamentalmente, los académicos como investigadores comprometidos pueden fomentar la activación del conocimiento, la pasión, los valores y la fe al servicio de formas de acción que son cruciales para sostener una democracia en la cual la educación superior juega un rol cívico, crítico y pedagógico importante.

C. Wright Mills estaba en lo cierto cuando sostenía que los académicos, en su rol de intelectuales públicos, deben transformar los inconvenientes y preocupaciones personales en cuestiones sociales abiertas a la crítica, al debate y a la razón (Mills, 2000, p.181). Cuestiones

de traducción, de conexión de los inconvenientes personales con consideraciones sistémicas más amplias fueron cruciales para ayudar al “individuo a transformarse en una [persona] autodidacta quien, sólo así, sería razonable y libre (Mills, 2000, p. 186). Sin embargo, Mills también sostenía, con razón, que la crítica no es la única responsabilidad de los intelectuales públicos. Como Archon Fung señala, éstos “también pueden reunirse con otros ciudadanos para abordar problemas sociales, asistir a los movimientos populares, desarrollar uniones y ayudar en organizaciones con sus esfuerzos de avanzar en la justicia y a veces trabajar con los gobiernos a construir un mundo más justo y democrático” (Fung, 2011).

Vivimos en una época en que la previsión social, los valores y los bienes públicos están bajo asalto, mientras que el poder se concentra más y más en las manos del 1 por ciento más poderoso. La educación superior está bajo asedio, como lo están los docentes, estudiantes y sindicatos; por lo tanto, la propia democracia pende de un hilo. Pero la historia está abierta y existe un nuevo espíritu de resistencia emergiendo no sólo en los EEUU, sino en el resto del mundo. Los educadores deben estar al frente de dicha resistencia, ya que la educación es central para superar para superar tanto la crisis de la ética y la memoria pública como del propio agenciamiento. Permítanme finalizar sugiriendo una serie de acciones que los educadores podrían ejercer como parte de esta lucha por recuperar la educación superior al servicio de la democracia, en lugar de estar al servicio de los agentes privatizadores y de desregulación, la comercialización y la concentración de poder en manos de unos pocos.

Primero, los docentes deben liderar la defensa de la educación superior como un bien común. Esto significa resistir la campaña conservadora “para poner fin a la influencia democratizadora de la educación superior en la nación” (Nichol, 2008). Esto quiere decir que los docentes deben defender la educación superior como un bien público con el fin de recuperar sus impulsos igualitarios y democráticos. La educación superior no debiera ser utilizada para satisfacer las demandas de un estado en conflicto ni para las necesidades instrumentales de las corporaciones. Claramente, en toda sociedad democrática, la educación debiera ser consi-

derada como un derecho, no como un beneficio. Esto sugiere que la educación superior en instituciones públicas debiera ser gratuita. De acuerdo con estadísticas oficiales, los aranceles en las instituciones públicas de educación superior en 2012 sumaron 62,6 billones de dólares. Como el blog independiente *Think Progress* destaca,

(...) este monto es inferior al que el gobierno invierte en subsidiar los costos de la educación superior mediante subvenciones, reducciones impositivas y fondos para el estudio y el trabajo, los cuales suman unos \$69 billones. También se gastan \$107.4 billones en préstamos para estudiantes. Esto significa que con el dinero que se ya invierte para que la educación superior se torne accesible, el estado debiera subsidiar los aranceles universitarios y así la educación superior sería gratuita para todos los estudiantes. Esta medida no sólo permitiría que todos pudieran acceder a la educación superior sin preocuparse por los costos, sino que también incentivaría a las instituciones privadas a reducir sus costos con el fin de competir con la opción gratuita (Covert, 2014).

Esto sugiere un reordenamiento de las prioridades estatales y federales para su realización. Además, muchos de los ingresos necesarios se podrían reunir a través de unas pocas medidas mediante las cuales, por ejemplo, los ricos y las corporaciones se vieran obligados a pagar sus impuestos de un modo más equitativo. Un ejemplo de ello sería un impuesto que fuese aplicado sobre las transacciones comerciales. Otra medida consistiría en la eliminación de los beneficios impositivos hacia los poderosos- bien se sabe que las tasas aplicadas a las corporaciones son escandalosamente bajas. Como ejemplo, el Bank of America no pagó impuestos en 2010 y “obtuvo \$1,9 billones de devolución impositiva de la Agencia Federal de Recaudación Interna, aunque la entidad financiera obtuvo ganancias de \$ 4,4 billones.” (Snyder, 2013).

Aunque existe una preocupación creciente en la opinión pública acerca de los aranceles y las deudas devastadoras que tienen los estudiantes, hay poca

indignación en la esfera académica acerca del dinero malgastado en el presupuesto militar y los billones de dólares desperdiciados en proyectos como el avión de guerra F-35 [con un costo promedio de \$178 millones de dólares]. Al finalizar el proyecto [55 años], se estima que se van a haber gastado \$1,5 trillones de dólares—por cierto, estos aviones no pueden volar con lluvia. La democracia necesita un Plan Marshall en el cual la financiación sea suficiente para que todos los niveles educativos sean gratuitos, mientras brinda el apoyo social necesario para eliminar la pobreza, el hambre, un inadecuado sistema de salud y la destrucción del medioambiente. No hay nada utópico en exigir la redirección del dinero del presupuesto militar, de las corporaciones poderosas y del 1 por ciento más poderoso. En segundo lugar, estas actividades demandan una crítica sostenida de la transformación de una economía de mercado hacia una economía social junto con un claro análisis del daño que ha causado, no sólo a nivel nacional, sino también en el extranjero. El poder, particularmente el poder de las corporaciones más grandes, se ha tornado más incomprensible y la “sutileza del poder ilegítimo lo hace difícil de identificar” (George, 2014). Lo descartable se ha tornado la nueva medida de una forma salvaje del capitalismo de casino en la cual el único valor es el intercambio de valores. La compasión, la responsabilidad social y la justicia están relegadas al cesto de basura de una modernidad antigua a la que hoy se ve como un pintoresco o un triste recuerdo de un pasado socialista.

A medida que el estado de bienestar es desfinanciado y desmantelado, el estado se aleja de elaborar un plan social y se transforma en un estado estricto y controlador, más preocupado por la seguridad individual que por el bienestar social. En este escenario, el temor reemplaza la compasión, y la ética de la supervivencia del más apto reemplaza todo sentido de responsabilidad social. Esto sugiere, como sostienen Ángela Davis y Michelle Alexander entre otros, que existe una necesidad de que los académicos y los jóvenes formen parte de un movimiento social destinado a dismantelar las instituciones represivas que conforman un estado severo. El ejemplo más atroz de esto es el complejo penitenciario-industrial, el cual consume billones de dólares en fondos para encarcelar, mientras que dichos fondos podrían ser utilizados para financiar la educa-

ción pública y la educación superior. Vivimos en un país en el cual la policía se ha militarizado, armándose con equipos remanentes de Irak y Afganistán. El sistema penitenciario encierra más gente que en ningún otro país en el mundo, y la gran mayoría de los prisioneros son gente de color. Más aún, las escuelas públicas son moldeadas tomando el formato de las penitenciarías, e implementan políticas mediante las cuales los niños son arrestados por tirar maní al transporte escolar o por violar el código de vestimenta. El estado estricto es una amenaza directa no sólo para la educación superior pública sino también para la propia democracia. Los ciudadanos estadounidenses no necesitan más penitenciarías; necesitan más escuelas, servicios de salud gratuitos y salarios dignos para todos los trabajadores. En tercer lugar, los académicos, los artistas, los periodistas y los jóvenes necesitan relacionar el surgimiento de los que podríamos denominar la Wallmarterización del trabajo no sólo en la universidad sino en la sociedad en su conjunto con la masiva inequidad de los ingresos y las riquezas que hoy día corrompen cada aspecto de la política y la sociedad estadounidense. Por ejemplo, en 2012, los hermanos Koch obtuvieron 3 millones por hora. Más aún, “por segundo ganaron suficiente dinero para alimentar con vales de comida a una mujer sin techo durante un año entero” (Buchheit, 2013). Ellos y sus amigos billonarios están corrompiendo la política comprando candidatos, adaptando la legislación con un ejército de lobistas y transformando a la educación superior en instituciones de avanzada al servicio del poder corporativo.

El actual estado de inequidad en la educación superior es notable no solo en el aumento de los aranceles y en la creciente exclusión de los estudiantes de clase media y clase trabajadora, sino también en la transformación de más de dos tercios de cargos docentes en un ejército de fuerza de trabajo académica recargada de trabajo, explotada y desamparada. Esta vergonzosa Wallmarterización del trabajo académico debe ser cuestionada y modificada cuanto antes. La educación superior perderá su objetivo primordial y habilidad de enseñar a los estudiantes a pensar críticamente y a aprender a correr riesgos mientras un gran número de docentes sean relegados a la condición de trabajadores de medio tiempo, que luchan simplemente por llegar a fin de mes con sus magros ingresos. Claramente,

la recuperación de la educación superior en manos de las corporaciones y de los fundamentalistas políticos y religiosos no se concretará a menos que se les otorgue a los docentes cargos de tiempo completo, titularidades, beneficios y el poder de intervenir en el significado, el propósito y el funcionamiento de la educación superior. Los docentes deben recuperar la universidad y reclamar modos de gobierno en los cuales tengan influencia al mismo tiempo que deben denunciar y dismantelar la corporativización de la universidad y apoderarse del poder de los administradores y los empleados, quienes los superan en número en la mayoría de las instituciones.

En cuarto lugar, los académicos deben luchar por el derecho de los estudiantes a que se les brinde una educación de calidad- en lugar de una educación dominada por los valores corporativos-, y por el derecho a tener voz y voto en su educación, es decir, expandir y profundizar la práctica de la libertad y la democracia. Los jóvenes han sido excluidos del discurso de la democracia. Son los nuevos miembros descartables de la sociedad, quienes carecen de empleo, una educación decente, esperanza y todo indicio de un mejor futuro del que sus padres. Son el recordatorio de cómo el capital financiero ha abandonado toda visión de futuro viable, incluso una que apoye las generaciones futuras. Este es un modo de política y capital que devora sus propios hijos y lanza sus destinos a la merced del mercado. Si la sociedad es en parte juzgada por cómo considera y trata a sus niños, la sociedad estadounidense ha fallado enormemente. ¿Cómo se explica, de otra forma, el hecho de que la mitad de los niños que asisten a escuelas públicas viven en la pobreza y miles de estudiantes nunca tendrán acceso a la educación superior dados los crecientes aranceles?

En quinto lugar, hay mucho más en juego que hacer visible las tremendas inequidades en las oportunidades económicas y en la educación, y la corrupción en la política; también hay una corrosión de la propia democracia. Las corporaciones multinacionales han abandonado el contrato social como todo vestigio de apoyo a un estado social. Estas destrozan el trabajo y perpetúan la mecanización de la devastación social en cada oportunidad que encuentran para acumular capital. Este problema no es simplemente sobre la recu-

peración del equilibrio entre trabajo y capital; se trata de identificar un nuevo modo de esclavitud que mata el espíritu y despolitiza la mente. Los nuevos totalitaristas no se trasladan en tanques de guerra; tienen sus propios jets privados, financian pensadores de derecha, hacen lobby en favor de políticas reaccionarias y privatizan todo a su paso mientras llenan sus cuentas con ganancias descomunales. Son la representación de una cultura de la codicia, la crueldad y la idea de usar y tirar. La democracia estadounidense pende de un hilo; como un estudio reciente de la Universidad de Princeton ha destacado, la democracia ha sido arrebatada por una clase de accionistas extremadamente ricos y por los brokers que se han transformado en una oligarquía "en la cual el poder lo ejerce un pequeño grupo de individuos" (McKay, 2014).

Finalmente, así como es crucial analizar dichas ideologías, valores y políticas neoliberales que están librando una batalla en contra de la educación y otras áreas de la esfera pública, también es importante reconocer que la producción de un tipo peculiar de sujetos y necesidades neoliberales deben estar relacionados con una serie de problemas concretos tales como la pobreza, los indigentes, el crimen, la carencia de servicios de salud adecuados y la militarización de la sociedad en su conjunto. Pensar acerca de los cambios sociales y económicos debe conllevar acciones concretas de los sindicatos, los estudiantes, los intelectuales, los jóvenes y los movimientos sociales. Las manifestaciones deben dar lugar a grupos políticos que tengan una mirada abarcadora sobre la política y que deseen crear instituciones y estrategias necesarias para arrebatarse el poder de la elite financiera. Manifestaciones tales como las protestas contra Walmart o las masivas manifestaciones en contra de la corrupción gubernamental en Brasil proporcionan fe y ponen en relieve el poder de las luchas colectivas. Pero dichas demostraciones deben imaginar un modo de vida y un futuro diferentes, y un modo de gobierno en el cual las obligaciones de la democracia sean no solo reconocidas sino también recuperadas.

Ha llegado el momento de repensar el sentido de la política, recuperar el poder y recobrar cuestiones inherentes a la justicia, la igualdad y la libertad como parte de una lógica de socialismo democrático. Los estadou-

nidenses no necesitan más suministros; necesitan redistribuir el poder y las riquezas de manera más equitativa no sólo entre unos pocos poderosos. El neoliberalismo capitalista es la sentencia de muerte de toda posibilidad de una vida en democracia y debe ser detenido mediante una serie de rupturas que involucren tanto la producción de conocimiento y la acción concreta como la creación de organizaciones alternativas que ofrezcan una promesa de una democracia auténtica.

Conclusión

El compromiso de los ciudadanos que han tenido acceso a la educación junto con el carácter duradero de la reflexión crítica y la búsqueda de una justicia económica, política y racial están vigentes en las manifestaciones de los trabajadores, de los sindicatos y de los jóvenes a lo largo y a lo ancho de los Estados Unidos, quienes no sólo se manifiestan en contra de la brutalidad policial sino también marchan con el fin de hacer escuchar sus voces como parte de la promesa de una verdadera democracia y la esperanza de una vida justa y llena de sentido. La educación de calidad es peligrosa, ya que ofrece a los jóvenes y otros actores sociales la esperanza de una justicia económica y racial, un futuro en el cual la democracia se torne inclusiva y un sueño en el que cada vida sea importante. En una sociedad sana, las universidades deberían ser subversivas, ir en contra de la corriente, otorgar la palabra a los relegados, a los invisibles y luchar por la verdad que atemoriza a los poderosos. La pedagogía debería ser rupturizante e inquietante como también ir en dirección contraria al sentido común del discurso neoliberal y su régimen de gestión eficiente (Fisher, 2009). Vivimos en tiempos de creciente autoritarismo; la necesidad de cambiar la conciencia y experiencia colectiva de la sociedad nunca han sido tan urgentes. Este es el gran desafío que enfrentan los estadounidenses en medio de una profunda crisis histórica y de agenciamiento. La naturaleza educativa de la política está a la espera de ser cooptada, movilizadora y transformada en un gran movimiento social de resistencia y organización duradera. La historia está abierta, pero no por mucho tiempo.

Referencias

- Alvarez, L. (2012). Florida May Reduce Tuition for Select Majors. En *New York Times* (9 de diciembre, 2012). En línea: http://www.nytimes.com/2012/12/10/education/florida-may-reduce-tuition-for-select-majors.html?_r=0
- Aronowitz, S. (2008). *Against Schooling: Education and Social Class*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Badiou, A. (2012). *The Rebirth of History*. Trad. Gregory Elliott. London: Verso.
- Bauman, Z. (2013). *Does the Richness of the Few Benefit us All?* London: Polity.
- Brown, W. (2006). *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Buchheit, P. (2013). 4 ways the Koch brothers' wealth is incomprehensible. En *Salon* (27 de noviembre, 2013). En línea: http://www.salon.com/2013/11/27/4_ways_the_koch_brothers_wealth_is_incomprehensible_partner/
- Chomsky, N. (2015). How America's Great University System is Being Destroyed. En *Alternet* (28 de febrero, 2015). En línea: <http://www.alternet.org/corporate-accountability-and-workplace/chomsky-how-americas-great-university-system-getting>
- Covert, B. (2014). How The Government Could Make Public College Free For All Students. En *Think Progress*. (12 de enero, 2014). En línea: <http://thinkprogress.org/education/2014/01/12/3151391/cost-public-college-free/>
- DeGraw, D. (2011). Meet the Global Financial Elites Controlling \$46 Trillion in Wealth. En *Alternet* (11 de agosto, 2011). En línea: [http://www.alternet.org/story/151999/meet_the_global_financial_elites_controlling_\\$46_trillion_in_wealth](http://www.alternet.org/story/151999/meet_the_global_financial_elites_controlling_$46_trillion_in_wealth)
- Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism*. Winchester, UK: Zero Books.
- Fung, A. (2011). The Constructive Responsibility of Intellectuals. En *Boston Review*, (9 de septiembre, 2011). En línea: http://www.bostonreview.net/BR36.5/archon_fung_noam_chomsky_responsibility_of_intellectuals.php
- George, S. (2014). State of Corporations: The rise of Illegitimate Power and the Threat to Democracy. En Transnational Institute and Occupy.com. *State of Power 2014: Exposing the Davos Class* (Febrero 2014). En línea: http://www.tni.org/sites/www.tni.org/files/download/state_of_power-6feb14.pdf
- Guinier, L. y Smith, A. D. (2002). Rethinking Power, Rethinking Theatre: A Conversation between Lani Guinier and Anna Dea-

- vere Smith. En *Theater*, 34-35.
- Jaschik, S. (2010). Making Adjuncts Temps—Literally. En *Inside Higher Ed* (August 9). En línea: <http://www.insidehighered.com/news/2010/08/09/adjuncts>
- Kelly, A. R. (2013). David Graeber: 'There Has Been a War on the Human Imagination'. En *Truthdig*, (12 de agosto, 2013). En línea: http://www.truthdig.com/avbooth/item/david_graeber_there_has_been_a_war_on_the_human_imagination_20130812/
- Massey, D. (2013). Vocabularies of the economy. En *Soundings*. En línea: <http://lwbooks.co.uk/journals/soundings/pdfs/Vocabularies%20of%20the%20economy.pdf>
- McCarthy, G. (2007). *The Social Edge* Interview: Zygmunt Bauman. En *The Social Edge* (febrero 2007). En línea: <http://webzine.thesocialedge.com/interviews/the-social-edge-interview-sociologist-and-author-zygmunt-bauman/> (revisado el 6 de enero, 2013).
- McKay, T. (2014). Princeton Concludes What Kind of Government America Really Has, and It's Not a Democracy. En *Popular Resistance* (16 de abril, 2014). En línea: <http://www.policymic.com/articles/87719/princeton-concludes-what-kind-of-government-america-really-has-and-it-s-not-a-democracy>
- Mills, C. W. (2000). On Politics. En *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, C. W. (2008). *The Politics of Truth: Selected Writings of C. Wright Mills*. New York: Oxford University Press.
- Nichol, G. R. (2008). Public Universities at Risk Abandoning Their Mission. En *The chronicle of Higher Education* (31 de octubre, 2008). En línea: <http://chronicle.com/weekly/v54/i30/30a02302.htm>
- Patton, S. (2012). The Ph.D. Now Comes With Food Stamps. En *The Chronicle of Higher Education* (6 de mayo, 2012). En línea: <http://chronicle.com/article/From-Graduate-School-to/131795/>
- Peston, R. (2015). Richest 1% to own more than rest of world, Oxfam says. En *BBC News* (19 de enero, 2015). En línea: <http://www.bbc.com/news/business-30875633>
- Said, E. (2000). *Out of Place: A Memoir*. New York: Vintage.
- Said, E. (2001). On Defiance and Taking Positions. En *Reflections On Exile and Other Essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scott, D. L. (2012). How The American University was Killed, in Five Easy Steps. In *The Homeless Adjunct Blog* (August 12, 2012). En línea <http://junctrebellion.wordpress.com/2012/08/12/how-the-american-university-was-killed-in-five-easy-steps>
- Snyder, M (2013). You won't believe who is getting away with paying zero taxes while the middle class gets hammered. En *InfoWars.com* (19 de febrero, 2013) En línea: <http://www.infowars.com/abolish-the-income-tax-you-wont-believe-who-is-getting-away-with-paying-zero-taxes-while-the-middle-class-gets-hammered/>
- Wilderson III, F. B. (2012). Introduction: Unspeakeable Ethics. En *Red, White, & Black*. London, UK: Duke University Press.

Notas (Endnotes)

1 Este artículo es publicado con la autorización expresa de su autor, quien lo cediera en el idioma original (inglés), con fecha 16 de marzo, 2015. Ha sido traducido al habla hispana por Verónica Beatriz Ojeda y Silvia Branda (GIEEC, CIMED, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina).

2 Henry Giroux (Mc Master University) es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en dicho país. Es bien conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios juveniles, enseñanza superior, estudios acerca de los medios de comunicación y la teoría crítica. Ha publicado innumerables obras y es un intelectual comprometido con la transformación educativa, dentro y fuera de los sistemas escolares. <http://www.henrygiroux.com/>

3 Este tema ha sido fuertemente debatido por diversos teóricos. Véase C. Wright Mills, *The Sociological Imagination* (New York: Oxford University Press, 2000); Richard Sennett, *The Fall of Public Man* (New York: Norton, 1974); Zygmunt Bauman, *In Search of Politics* (Stanford: Stanford University Press, 1999); y Henry A. Giroux, *Public Spaces, Private Lives* (Lanham: Rowman and Littlefield, 2001).

4 Véase The blog of Junct Rebellion, "How The American University was Killed, in Five Easy Steps," The Homeless Adjunct (12 de agosto, 2012). En línea <http://junctrebellion.wordpress.com/2012/08/12/how-the-american-university-was-killed-in-five-easy-steps/>

5 Véase Steve Fraser, "The Politics of Debt in America: From Debtor's Prison to Debtor Nation," TomDispatch.com (29 de enero 2013). En línea: <http://www.tomdispatch.com/dialogs/print/?id=175643>. Sobre la historia de la deuda, véase Graeber, D. (2012). *Debt: The First 5,000 Years*. New York: Melville House.

6 En esta edición: véase el brillante ensayo de Susan Searls Giroux, "On the Civic Function of Intellectuals Today," en Gary Olson and Lynn Worsham, eds. *Education as Civic Engagement: Toward a More Democratic Society* (Boulder: Paradigm Publishers, 2012), pp. ix-xvii

7 Véase, especialmente, Christopher Newfield, *Unmaking the Public University: The Forty-Year Assault on the Middle Class* (Cambridge: Harvard University Press, 2008).

El sentido de la práctica docente en la formación universitaria. Entrevista a Graciela (Chachi) Di Franco¹, UNLPAM, Argentina

The Meaning of Teaching Practice in University Education. Interview to Graciela (Chachi) Di Franco, UNLPAM, Argentina

Cristina Martínez²

Resumen

Esta entrevista, producto de una conversación “a vuelta de correo electrónico”, se fue construyendo siguiendo los senderos que Graciela -Chachi- Di Franco iba abriendo a medida que avanzábamos. Como en la música, aquí también se reconocen ritmos: por momentos la urgencia deriva de la pasión que anida en las convicciones de vida personal y profesional de Chachi; en otros, la reflexión de quien ama el oficio y puede, pausadamente, enumerar poéticamente los logros por sobre los pendientes.

Palabras clave: Práctica docente; Formación docente universitaria; Sentido de la práctica

Abstract

This interview, resulting from a conversation “over the e-mail”, has been constructed along the paths which Graciela- Chachi- has proposed to address the complexity of teaching practice in university education. As in music, the narrative flows rhythmically ranging from passionate and urgent drives nested in the interviewee’s deepest personal and vital convictions to calmed reflection, when she takes the time to poetically survey and discuss the achievements and pending matters in a field she treasures.

Keywords: Teaching practice; University Education; Meaning of practice

Chachi, la propuesta es conversar sobre el campo de la Práctica Docente en la formación universitaria y quisiera comenzar por recuperar un artículo³ que

escribiste con Norma Di Franco y Silvia Siderac, donde ustedes reflexionan sobre los nuevos planes de estudios de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPAM. ¿Podrías entonces, cerrando el año académico 2015 y a la luz de la innovación curricular que están llevando adelante, volver sobre una cuestión central del campo como es el sentido de la práctica en la formación disciplinar?

Tal como decís, el sentido de la práctica es central en esta investigación curricular. Podría ofrecerte diversidad de argumentos construidos institucionalmente acerca de su menor importancia: desde el mandato fundacional por ejemplo, cuando en la década del ‘70 se producía la mudanza de Instituto provincial a Facultad (muy similar a lo que sucedió en Mar del Plata), las actas dejan sentado que se necesita “más carga horaria teórica-disciplinar” para la formación del profesorado. Si te lo planteo desde lxs colegas, la teoría anticipa, define y prescribe a la práctica. Y esta práctica es transferencial respecto al saber teórico. Acá se confunde sentido práctico (en términos de episteme) con trabajos prácticos, que podría ser una acción hasta mecánica donde se “visualiza” determinada información. Por ejemplo, discutíamos en estos días con los profesores de geología y geomorfología una salida de campo. Mientras ellos argumentaban que hasta que no esté avanzada la teoría no pueden hacer la salida,

Para citar este artículo:

Martínez, C. (2016). El sentido de la práctica docente en la formación universitaria. Entrevista A Graciela (Chachi) Di Franco. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 27 - 33.

yo contra-argumentaba que la intervención en contexto daba los elementos de comprensión a la teoría. Parece in-pensable (en términos casi filosóficos) de otro modo...Un ejemplo más: lxs estudiantes no fueron al práctico del miércoles porque no habían tenido el teórico de lunes....

Quiero decirte con esto que la teoría no es un dimensión acerca de la cual se discutía en nuestra Facultad. Las mudanzas de los planes (1971, 1976, 1981, 1983, 1998, 2002, 2003) se asocian a una racionalidad más técnica de quitar o sumar materias, con las históricas disputas entre disciplinares y pedagógicas, entre generales y específicas. Pero la práctica -en cada cátedra y en el Plan- queda relegada a los tramos finales de la formación. Y allí es donde fractura el plan 2009, en este "núcleo dramático": el conflicto entre dos visiones en pugna.

Desde nuestra perspectiva, la práctica es una dimensión constitutiva del saber- ni su consecuencia, ni su aplicación, ni sus sobras... es dimensión fundante tanto como la teoría...Y allí empezamos a preguntarnos, a veces solas, a veces en polifonía ampliada ¿Qué entendemos por práctica? ¿Cuál es el lugar de la teoría y de la práctica en la formación de los profesores universitarios? ¿Cuándo comienza la práctica? ¿Cuál es su valor formativo? ¿Qué se supone que deben aprender lxs estudiantes durante las prácticas? ¿Son aprendizajes donde se transfiere la teoría o tienen significados propios que es necesario explicitar, exige intervenir? ¿Se trata que se acostumbren a las actuaciones en el ejercicio profesional? ¿Que articulen con la teoría en contextos situados? ¿Es socializar el mundo del trabajo? ¿Es hacer fuera de la universidad lo que dice la universidad?

Comenzamos a responder a estos interrogantes con incertezas, contentas de poder hablar de ello sin que nos censuren porque eso no es importante... teniendo cierta conciencia de que tocamos relaciones de poder en un instituido disciplinar, teórico, portador de autoridad y jerárquico Nos gusta Sartre⁴ en esto..." el conocimiento mismo es forzosamente práctico: cambia lo conocido. No en el sentido del racionalismo clásico, sino cómo la experiencia, la microfísica, transforma necesariamente su objeto", "Porque el conocimiento, con cualquier forma que sea, es cierta relación del mundo circundante: si el hombre ya no existe, esta relación desaparece".

Y acá estamos, traccionando en cada reunión de cuatrimestre o evaluación anual de las tareas cómo se construye el saber y cuál es el lugar del otro en esa construcción; y allí toma dimensión la alteridad, la co-construcción y una episteme de la práctica que recuerda su valor fundante ...En eso estamos.

Chachi, resulta que –como queríamos-, ya desde tu primera reflexión se abren varios temas para seguir la charla, así que voy a seleccionar arbitrariamente dos cuestiones que “me reclaman” de tu pensamiento y, tal vez, si estamos de acuerdo, podamos recuperar más adelante algunos otros. La primera tiene que ver con la concepción del *cuerpo* en la formación disciplinar; un cuerpo que –en la perspectiva tradicional teoría-práctica-, identificado con el hacer reproductor pertenece al campo de la práctica y entonces ¿Es necesario haberlo domesticado antes con la teoría? ¿Qué viejos-nuevos temores sobre el hacer-conocer a través del cuerpo que posibilita la práctica, siguen subordinándola a la teoría todavía hoy?

A ver si puedo seguirte desde acá...Tal como vos decís, el *cuerpo* en la formación disciplinar -perspectiva tradicional mediante-, identificado con el hacer reproductor, pertenece al campo de la práctica, pero a una práctica ciega, dominada, hegemonizada, sin beneficio de inventario, tal vez útil –en tanto parece que mueve- pero insuficiente, infeliz en tanto no generativa de auténticas acciones (freireanamente hablando). Si la práctica se domestica con la teoría, ella le hará decir lo que desea y parecerá propio. Serán tal vez recetas, órdenes, aplicaciones, reglas de juego a seguir...

Ni práctica ciega ni receta. Me inclino más, siguiendo a Pierre Bourdieu:

Lo que define a las prácticas no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone (...) Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero.

La práctica que ponemos en palabras, la que necesitamos re-crear, construir, necesita poner en foco el *habitus*, históricamente condicionado. Ese *habitus*/texto/cuerpo donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación y han producido saberes que necesitan entrar a la universidad... (no me animo mucho al adentro-afuera como si hubiera un impenetrable...). Allí vería esa ecología de saberes de Boaventura de Sousa: saberes y prácticas sociales que “entradados” en la “academia” sucumben la teoría, la interpelan, y a su vez la teoría empodera a los sujetos sociales con voz vivida y argumentada... Los temores...el autismo teórico, la soberbia académica, el voluntarismo ingenuo, las parálisis institucionales, los gobiernos de turno (en especial el que se inicia).

La segunda pregunta – disparada del primer intercambio- surge de tu cita de Sartre y esa “cierta relación con el mundo” que propongo acercar primero al concepto de una “estética de la existencia” (Foucault, 2001) y luego al de una “estética de la formación” (por fuera de la pedagogía) como lo plantea Fernando Bárcena⁵ ¿Cómo pensás-proponés una cierta estética de la formación en nuestro contexto nacional y regional?

Ahí me gusta pensar cierta relación con el mundo desde la pedagogía de la presencia -por pensar en Bárce- para lo cual necesitamos ser receptivos ante los problemas que involucra la vida/formación y fundarla en un sentido de ciudadanía “arraigada en un sentimiento de fraternidad “...donde cualquier persona lejana o próxima puede salir de su anonimato y volvérsese *rostro*”.

Para eso América latina tendrá que resistir con más fuerza que antes, porque este capitalismo es más bestial que hace quinientos años... más continental... Hemos conquistado derechos durante estos 10 -12 años, propios y compartidos, que nos darán fortaleza y argumento en la lucha; “o inventamos o erramos” -decía Simón Rodríguez-, y lo hacemos con otros ... allí veo cierto eje de la estética de la formación: el otro como base ética, la confianza en el otro, la vida con otros, la formación con otros...Diría José Martí: “La educación tiene un deber ineludible para con el hombre [...]: conformarle a su tiempo sin desviarle de la grande y final tendencia humana”; y sigue: “Es criminal el divor-

cio entre la educación que se recibe en una época, y la época”, lo que hace ver a la educación como un proceso que necesita de la práctica social y de la formación como militancia intelectual y afectiva que ayude a entender.

El “baile de la felicidad” y los globos amarillos⁶ pueden arrancar de raíz los derechos construidos y se habrán llevado puesta a la escuela, a la formación y a nosotras mismas....Por eso ¡hasta la victoria siempre!!!

Siguiendo con este sendero abierto donde no se concibe tal divorcio entre la escuela y su época, te propongo recuperar una expresión citada por Marilina Lipsman al inicio de su charla en las recientes VIII Jornadas y 1° Congreso Internacional Sobre la Formación del Profesorado de Mar del Plata¹: “Cuando a la sociedad le pica algo, se rasca en la escuela”. Entonces, Chachi, si coincidís con esta síntesis, la pregunta sería cómo y cuánto de esta picazón llega a la práctica y a la teoría en la formación disciplinar.

Es bueno aclarar qué es inmoral para José Martí o Simón Rodríguez o Paulo Freire, que veían en la escuela el espacio de posibilidad para nuestra América. Diríamos hoy una acción descolonial, porque rechazaban de plano la escolarización a favor de lo europeo, en contra justamente de ese Sarmiento que sostenía civilización o barbarie...

Reducir la brecha contexto-escuela hace pensar en la finalidad de las escuelas y de las instituciones formadoras...y no estoy segura que nos hayamos corrido de ese mandato foráneo. Por ejemplo esa escuela -modernidad mediante- hace propio un mandato paradójico que incluye y expulsa. Apunta al control social y genera espacios de resistencias... y en esa doble vía no me animaría a pensar pocas respuestas al aporte de Marilina Lipsman al decir “Cuando a la sociedad le pica algo, se rasca en la escuela”...Podría pensar que cuando aumentan los accidentes de tránsito, no falta quien diga “las normas de tránsito deben enseñarse en la escuela para concientizar en ellas”; cuando las personas comen mal alguien dice “la escuela debe educar en alimentos sanos ...” Ante la violencia de género “la escuela deber formar”; si se consume alcohol, “la escuela debe arremeter con adicciones, emociones frías...”.Si desaparece el canario amarillo, la escuela debe recuperar la mirada ecológica...

Acordemos con esto o no... la universidad tiene ritmo propio y las demandas no son –a veces- ni sociales ni inmediatas... En ambos planteos lo que flaquea es la mirada política del sentido profundo de las instituciones en sociedades capitalistas, que busquen interrumpir ese mandato y trabajar a favor de la democratización de saberes, porque como diría Boaventura de Sousa Santos “desde las epistemologías del sur no hay justicia social global si no hay justicia cognitiva global”.

Esto implica reconocer conocimientos que no son producidos en la universidad, sino por fuera, y que es muy válido porque esos son los conocimientos que organizan las prácticas sociales, la vida cotidiana de la gente- ese conocimiento hasta ahora ha quedado fuera. Para mí esto es lo que aporta como novedoso el contacto con la escuela, barrio, comunidad... “desde las epistemologías del sur”- la universidad se enriquecería al reconocer a los grupos que han sufrido sistemáticamente la injusticia social del colonialismo, del capitalismo, del patriarcado (y que la escuela y la universidad han reproducido), quienes en la lucha por la resistencia han desarrollado otras ideas. Conocer esos modos, hacerlos dialogar, podría ser el cómo y cuánto de esta picazón que llega a la práctica y a la teoría en la formación disciplinar.

Estoy tentada de terminar acá, porque la potencia de tus palabras me afecta...pero también el deseo de seguirte es fuerte. Va una historia con pregunta incluida: en mi lejanísima biografía como maestra de escuela tuve una alumna en 7° grado (era pequeñita, con unos ojos marrones llenos de curiosidad...)“muy buena alumna” en el léxico tradicional). Un día le pregunté por qué no iba a los actos escolares, que merecía ser abanderada; se puso seria y me dijo que la maestra del año anterior le había dicho que sin zapatos no fuera a los actos, porque era la primera de la fila y era una vergüenza. Yo, -que también siempre había sido la primera de la fila-, le llevé mis zapatos escolares que todavía andaban por la casa, y al acto siguiente ella llevaba la bandera. Con los años supe que se había recibido de médica. La historia me interpela más allá de la pequeña satisfacción personal, porque la formación disciplinar me había instruido para “explicar”, no para escuchar. Te pregunto Chachi, ¿cuánto de ver y escuchar se promueve hoy en las prácticas docentes? ¿Vuelve esa escucha para interpelar a la teoría?

Poco y nada... no escuchamos ni vemos en la universidad, ni en la escuela... es más, la academia debió salir -Philippe Merieu mediante en *Cartas a un joven profesor*- a decir que la enseñanza en la universidad no debe debatirse entre el amor al saber y el amor al otro (por aquello que cuestiona de Jules Ferry: “si amas a los niños te formas maestro y si amas al saber profesor de secundaria”). No se trata de enfrentar una profesión “centrada en el alumno” que se dedica a ayudarlo a comprender y superar los obstáculos con los que se encuentra, con una profesión “centrada en el saber”, que se contenta con transmitir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal, esforzarse día a día y comprometerse con ella de forma autónoma. Y remata señalando que la verdadera enseñanza a todos los niveles articula a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria, el aprendizaje que es difícil, complejo, cada uno se enfrenta a algo que lo supera, requiere compromiso y asumir riesgos que nadie puede hacer en su lugar; allí se tambalean las propias certezas y se necesitan puntos de referencia.

Así pensado ¿cómo se puede formar-se sin ver-se y escuchar-se? Creo que en la formación, ayudados por el fuerte enamoramiento de la teoría, hemos perdido al otr... ingresan 100 alumnxs y en julio tenemos 45, a inicios del segundo año 20 y se gradúan 4... ¿qué supimos de ellos? “no pueden escribir, no saben leer de corrido” o ahora está de moda decir “no están alfabetizados académicamente”... ¿para qué? Para repetir nuestros discursos críticos de pedagogías críticas, de literaturas críticas, de epistemologías críticas, de historia críticas, de geografías críticas ofrecidas en abstracto, alejadas de la vida, fragmentadas, al margen del contexto de producción de esos saberes, alejadas de las relaciones de poder, enseñadas como el catecismo dominguero de alguna infancia y toda esa criticidad en nombre de explicitar relaciones de poder (hegemónicas) para que lxs sujetos tomemos las riendas de nuestras vidas y ejerzamos autonomía intelectual y moral; o sea en nombre de nuestras voces desoídas... los expulsamos ...porque no pudieron repetir nuestra teoría...

Igual pasa con nuestrxs egresadxs en la escuela... el audio es unidireccional, autorreferencial, de ficción...

y aquí prefiero volver a mirar la formación universitaria que delegó en ellos la responsabilidad de custodiar este saber actualizado, profundo, sesudo, criterioso, completo... apropiado dolorosamente durante cinco años y los alejamos de los otros que debían apropiarse de ese saber para entender qué pasa en la vida, cómo vivir mejor, como intervenir mejor, como resistirse con pares/amigos/desconocidos a las profundas situaciones de injusticia que nos toca vivir ...

Permitime -aunque esto se vaya muy largo- mostrarte respuestas de mis colegas de facultad: "no pueden ir a la escuela porque no saben todo lo que deben saber"- dicen las/os colegas en las reuniones periódicas planificadas para analizar la implementación del Campo y sus posibilidades-. "En esas escuelas no se puede dar clase, allí no pueden ir"; "nosotras sabemos muy bien lo que se necesita en la escuela" ; "cuanto más tardan en ir a la escuela menos se contaminan con lo que allí pasa" ; "en las pedagógicas les dicen lo que ustedes quieren escuchar, la cosa es bien distinta"; "nuestra colaboración en este campo está en que podamos elegir qué contenidos enseñar en la escuela"; "si recuperamos un corpus, ustedes (por las alumnas) lo llevan adelante en sus clases cuando se reciban"; "otra vez insistiendo con ir a la escuela (a nosotras) es imposible pensarlo antes del último año de formación"; "primero les debemos enseñar a leer y escribir en la facultad, y luego, mucho después, pensar en la escuela"; "lo veo difícil porque no sé cómo aparece mi materia en el secundario". "yo no voy a la escuela desde que salí de la mía y pude estudiar el profesorado sin problemas"; "¿cuál es el problema si tienen 12 o 14 años sus alumnos?, si ustedes saben la disciplina la adaptarán a la edad que sea necesario"; "la teoría es suficiente si es buena, actualizada, novedosa"; "el aula es mía" ; "cualquier actividad breve en el aula es estéril, la intervención debe ser más prolongada pero ahí no tenemos tiempo para hacerlo"; "la cursada sólo me alcanza para ver la teoría sino tendría que tener un cargo más"...

Este discurso sólo admite más teoría.... No voces desoídas, ni qué hacer con esa teoría, ni cómo significarla en su construcción ciudadana...Entiendo que por el trabajo que se lleva adelante, por las necesidades y sobre todo porque los que han dimensionado la importancia de la mano en el tiempo que nos toca hacer, son las

voces de los estudiantes lo que nos interpelan más a la acción:

Entender el mundo donde vivimos para entender nuestro rol como docente, desocultar el currículum, entender, reflexionar la importancia del saber, fue más que importante teoría y porque la teoría te da el camino, te permite visualizarte como futuro profesor, que sea conciente de la vereda que se elige, pero estos aprendizajes no serían completos, propios, sino estaríamos en el aula, es aquí donde se ve la realidad, nadie puede contarte lo que pasa y que sea verdaderamente significativo, nada se compara con estar con los chicos, porque ellos se enseñan tanto como una teoría. [...] (Estudiante del Profesorado de Inglés)

Al estar en el barrio aprendí a ver y darme cuenta un montón de cosas que antes no las cuestionaba y que creía que pasaban porque sí, es decir, tenía naturalizado un montón de aspectos, como por ejemplo que los chicos abandonan, pero que no es porque quieren sino que la mayoría tienen una vida complicada a pesar de su corta edad o esta cuestión de por qué los chicos no logran apropiarse significativamente del aprendizaje, ahora puedo preguntarme para qué sirve esta escuela y qué podría hacer yo allí. [...] (Estudiante del Profesorado de Geografía)

Me encantó participar con los estudiantes del secundario, poder comentar, poner ejemplos y charlar, compartir y verles en la cara que nos están entendiendo [...] (Estudiante del Profesorado de Historia)

Verás que la presencia del otro, ver, escuchar, generar empatía, vínculos, razón y emociones, comienzan a ser referente de otros tantos colegas que comenzamos a preguntarnos acerca de la epistemología de la práctica como fundante en la formación. Tal vez ayude a ver y escuchar más... ¿Alcanza esa escucha para interpelar a la teoría? Por las palabras de colegas, estudiantes y las propias diría que sí y que es la posibilidad política, militante, arriesgada, transformadora pensar/discutir/

hacer/ praxiar (esto es un invento de hacer praxis). Va un abrazo con Merieu: “La actuación no garantiza la comprensión (...) no significa que, gracias a ella, sea capaz de ir hacia el otro y entenderle (...) pero permite acceder a lo que me vincula a él, a esos objetos en los que podemos reconocernos ambos, y así me proporciona los medios sin los cuales no hay ningún verdadero ejercicio de comprensión, sin los cuales no hay nada más que desesperación y delirio”.

De las citas de tus estudiantes surge un tema al que quisiera “invitar” a esta entrevista: la narrativa de los futuros docentes a partir de sus voces sobre las prácticas. ¿Cómo trabajan los docentes de la práctica y la teoría los relatos que traen los estudiantes en esta experiencia en la UNLPam?

En las prácticas es donde más se trabajan estos relatos. Cuadernos de campo, registros, biografías, porfolios, relatos escolares; es allí donde por ejemplo relatan en primera persona sus lecturas del contexto escolar, sus vivencias, sus miedos, sus expectativas, sus posibilidades y deseos... abren el repertorio de experiencias y abren también la visión sobre la profesión y el tipo de acción que representa. En el caso de las ayudantías en particular, en el transcurso de su estancia en el aula narran su experiencia en cuadernos de campo convirtiéndose en espacios de reflexión y confrontación. Estas narrativas son testigos problematizadores (de su propia biografía, de la escuela, de docentes, de alumnos) y confirman en la mayoría de los casos la elección profesional de la docencia. Aquí el relato biográfico cruza el autoconocimiento y da cuenta de la vida escolar, y ponen foco en aquello que valoran para ser narrado, al principio más hegemónico para abrirse paso a lecturas críticas y autónomas.

Dice Bruner en la *Fábrica de Historias* que “Tenemos identidad porque podemos contar historias sobre nosotros mismos”, es decir que somos fabricantes de historias y narramos para darle sentido a nuestras vidas. La narrativa, sus propias narrativas e historias de vida como formas de subjetivación, se potencian para hacer visible a las personas de la práctica docente tal como necesitamos pensarlo en la formación y el desarrollo profesional docente.

Chachi, un cierre provisorio de esta charla: en una agenda para el 2016, ¿Qué propondrías -entre lo posible y lo deseable- para trabajar en tu contexto universitario en torno a la formación disciplinar?

Cada año de trabajo compartido ha sido muy fértil en propuestas de trabajo, en lecturas de lo realizado, en sugerencias hacia el año próximo. Hoy diríamos que la escuela es el contexto de referencia de la actividad formativa en la Facultad, lo que hace que la valoración de este campo inicie una consolidación muy interesante. En las cuatro carreras la mayoría de las materias están participando de este campo. En estos tiempos nos encuentra acompañando el último año a nuestras/os primeras/os graduadas/os. Aquí la arquitectura llevada adelante en este plan nos permitirá valorar a las/os graduadas/os en ejercicio profesional en campo. Esto fortalecerá además el trabajo con graduadas/os.

Y seguiremos creativos vínculos con las escuelas con el propósito de fortalecer una formación anclada en la praxis que posibilite una reflexión permanente y colaborativa en referencia a:

- -Desnaturalizar concepciones que obstaculizan el trabajo con estudiantes de diferentes sectores sociales
- - Instituir espacios de encuentro interdisciplinarios que recuperen la enseñanza obligatoria como un proyecto de responsabilidad colectiva
- - Generar vínculos que habiliten la comunicación en los grupos
- - Reducir las distancias entre la universidad y la escuela, la formación disciplinar y la pedagógica, la vida de las personas y los saberes que se valoran
- - Imaginar estrategias de enseñanza que generen interés en la apropiación del conocimiento y crear modos alternativos de abordar los contenidos prescriptos
- - Propiciar prácticas evaluativas que prioricen el seguimiento de los niveles de aprendizaje y no en el control de resultados
- - Abordar de manera reflexiva los errores avizorados en la práctica docente con el propósito de disminuir los niveles de fracaso y exclusión y transformarla sustentados en los principios que vertebran una sociedad democrática escolar
- Diciembre 2015

Notas

(Endnotes)

1 Graciela Di Franco (chdifranco@gmail.com) es Magíster en Evaluación (UNLPam). Especialista en Estudios Sociales y Culturales (UNLPam). Docente-investigadora categoría II. Docente en Práctica Curricular y Didáctica (FCH-UNLPam). Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria (UNLPam) Directora la Revista *Praxis Educativa* (ICEII - Edulpam). Directora del Programa *Formación docente: una práctica profesional reflexiva en los profesorados universitarios* y del Proyecto de investigación *El Campo de la Práctica: una arquitectura innovadora que recupera el valor formativo de la práctica en los profesorados universitarios* Coordinadora del Equipo docente responsable de la articulación e implementación del Campo de las Prácticas en las los Profesorados de la FCH-UNLPam, Santa Rosa, Argentina.

2 Cristina Martínez (arq_mcmartin@hotmail.com) es Arquitecta, Magíster en Docencia Universitaria, UNMDP. Doctoranda en Educación por la Universidad de Rosario, Argentina. Profesora de grado y posgrado en la Facultad de Arquitectura y Diseño Industrial y en la Facultad de Humanidades. Investigador categoría III, en el área de Educación, Directora del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Projectuales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Co-directora de la colección *Pasiones*, investigación biográfico-narrativa dedicada a *docentes memorables* de la UNMDP.

3 Di Franco y otros (2013-14) "El campo de la Práctica en la universidad: noticias de un caso" En Revista *Praxis educativa* N°17 2013-14, pp. 95-101

4 Sartre, J.P. (1960) *Crítica de la Razón Dialéctica*.

5 Bárcena, F. (2012) *El aprendizaje eterno. Filosofía, Educación y el arte de vivir* Argentina, Miño y Dávila.

6 En alusión a la campaña electoral de uno de los candidatos presidenciales a las elecciones 2015 en Argentina.

Estudiantes dispuestos a aprender: algunas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas desde la formación del profesorado de inglés

Students Willing to Learn: Some Conceptions of Second Language Teaching and Learning in English Language Teacher Education Programs

Zelmira Alvarez¹

Resumen

Este trabajo intenta dar cuenta de una experiencia de indagación narrativa, que en el marco del proyecto actual del Grupo GIEEC², se viene llevando a cabo en la asignatura Teorías del Sujeto y del Aprendizaje del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, UNMDP, Argentina. Se propone para los fines de este artículo un recorte significativo de la discusión teórico-instrumental originada a partir del análisis de un corpus conformado por cuestionarios a estudiantes de dicha asignatura, implementados en la clase inaugural por la profesora titular³, los que indagan en experiencias de aprendizaje previas, y docentes y situaciones memorables, con la intención de traer a la luz sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, generar auto-reflexión en los estudiantes, y posibilitar a futuro propuestas didácticas tendientes a la construcción de conocimiento en torno al aprendizaje de segundas lenguas en el marco de la formación del profesorado. La perspectiva de análisis adoptada para este trabajo es interpretativa y se enmarca en la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001), con los aportes del análisis del discurso (Fairclough, 2001) y con el encuadre teórico-conceptual de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday y Matthiessen, 2004).

Palabras clave: investigación narrativa; Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas; Creencias; Identidad docente; formación del profesorado

Abstract

This article intends to report the reflection generated by a narrative experience implemented in *Theories of Learning, Teachers and Learners (TLTL)* -a preservice course corresponding to the Teacher Education Area in the English Language Teacher Education Program, at the School of Humanities, State University of Mar del Plata, Argentina- within the framework of the current research project of the GIEEC group⁴. The article proposes a theoretical-instrumental discussion of the beliefs about the teaching and learning of second languages students bring with them to teacher education programs. The discussion will be rooted in the analysis of a corpus represented by a discourse series made up of questionnaires administered in the opening class of TLTL. The questionnaire collects some general information about the students' previous education, and guides them to narrate memorable learning experiences with the intention of bringing to light their beliefs about teaching and learning and generating self-reflection on which to construct their learning. It will also represent a springboard to reconsider future teaching proposals in the domain of learning and teaching languages in Teacher Education Programs. The analysis of the questionnaires will be oriented by an interpretative, narrative perspective,

Para citar este artículo:

Álvarez, Z. (2016). Estudiantes dispuestos a aprender: algunas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas desde la formación del profesorado de inglés. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 35 - 48.

and enriched by the contributions of discourse analysis (Fairclough, 2001), and the theoretical-conceptual framework of Systemic Functional Linguistics (Halliday & Matthiessen, 2004).

Keywords: Narrative inquiry; Teaching and learning of second languages; Beliefs; Teacher identity; Teacher education

Introducción

Este artículo propone una discusión acerca de las creencias y nociones intuitivas, pre-conceptuales, acerca del aprendizaje en general, y del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas en particular que los estudiantes traen consigo a los programas de formación. Dicha discusión estará centrada en el análisis de los datos obtenidos mediante una experiencia de trabajo en el segundo año de la carrera de profesorado de inglés de la UNMDP, en la asignatura Teorías del Sujeto y del Aprendizaje (TSA), como parte constitutiva de la clase inaugural en la que se presenta dicha asignatura. En esta ocasión, profesores y estudiantes se encuentran por primera vez, y se disponen a iniciar un recorrido compartido que conjuga experiencias personales, escolares, académicas y profesionales con el propósito de acercarse a la comprensión de la profesión para la que la carrera los prepara -aquella de enseñar el idioma inglés, de ayudar a aprender una lengua que no es la propia- y a co-construir nuevas identidades capaces de circular los variados ámbitos educativos que puedan potencialmente habitar como graduados.

Los estudiantes completan un cuestionario inicial que recaba en una primera parte datos acerca del año de egreso del secundario, nombre y ciudad del establecimiento formativo, año de ingreso a la universidad, asignaturas que están cursando paralelamente; en una segunda parte propone un recorrido por experiencias de aprendizaje previas, solicitando a los estudiantes que relaten alguna experiencia de aprendizaje memorable ya sea de su formación secundaria o universitaria. Se les pide también que reflexionen acerca de si reconocen influencias (del entorno, profesores, familia, etc.) en la elección de la carrera o si la misma se debe exclusivamente a una preferencia personal o

cuestión de disponibilidad u oportunidades laborales. El cuestionario finaliza con una consigna que pide la descripción de un profesor de la secundaria o de la universidad que consideren que verdaderamente los ha ayudado a aprender y describan sus características o cuenten alguna situación en relación a eso.

TSA pertenece al Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, UNMDP. Si bien los alumnos han cursado previamente otras dos asignaturas del área -Problemática Educativa (PE) y Sistema Educativo y Currículum (SEC)- ofrecidas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades para todos los profesorado de la Facultad (Inglés, Historia, Geografía, Letras, Filosofía y Documentación), TSA es la primera asignatura de la formación específica y, por tanto, la primera asignatura en la que comienzan a pensar *qué significa aprender y enseñar una segunda lengua*, actividad que realizan, por otra parte, con inglés como idioma de comunicación en clase y en encuentros virtuales entre profesores y estudiantes, así como también el idioma de la bibliografía y materiales de trabajo. En consecuencia, los alumnos se acercan a TSA con grandes expectativas acerca de lo que van a aprender, con la mirada puesta en cómo los contenidos se relacionan con su experiencia previa como estudiantes de inglés y con su futuro rol docente.

Este trabajo intenta dar cuenta, mediante lo que pretendemos constituya un recorte significativo, de los resultados del análisis del corpus conformado por una serie discursiva compuesta de 38 cuestionarios de estudiantes de TSA, focalizando para este estudio en sus relatos sobre la elección de la carrera, y sobre docentes excepcionales y experiencias de aprendizaje memorables. El propósito del análisis es traer a la luz sus presupuestos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje para luego utilizar las categorías conceptuales resultantes como puntos de partida para generar auto-reflexión en los estudiantes, así como habilitar a futuro propuestas didácticas tendientes a la construcción de conocimiento en torno al aprendizaje de segundas lenguas en el marco de la formación del profesorado. Los relatos de los actores del proceso educativo son una inacabable fuente de conocimiento sobre la realidad. En el caso que nos ocupa -la enseñanza y el apren-

dizaje de una segunda lengua (L2)- esto adquiere un particular valor a la hora de conocer los presupuestos y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de L2 que los estudiantes traen consigo a los programas de formación docente, los cuales en gran medida han sido forjados en sus experiencias previas de formación en el idioma. Se hace necesario poner en tensión estas ideas previas con las comprensiones a que arriban las investigaciones en el campo del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas para resignificar y transformar sus sentidos en pos de evitar falsas antinomias a veces resultantes de una posición acrítrica circulante, seducida en parte, pero no completamente, por la industria del libro de texto en la enseñanza de inglés, la que nos *vende la ilusión* de que no es necesario pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque ya todo ha sido pensado y empaquetado por ellos en un formato amigable y atractivo para el docente y el alumno, garantía de éxito en la enseñanza y el aprendizaje. En nuestra experiencia, consideramos que esta es la primera barrera que tenemos que vencer en la empresa que nos aboca: por un lado derribar el mito de que *enseño - luego el otro aprende*, es decir, romper la linealidad entre la enseñanza y el aprendizaje y, por otra parte, reflexionar acerca de la complejidad de los procesos involucrados –aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas- y de la necesidad de repensarlos desde varias perspectivas. En suma, entender la necesidad de centrarnos en el aprendizaje como punto de partida para comprender qué, cómo, quién, con quién y por qué se aprende para poder así pensar aproximaciones didácticas potentes para generar esos procesos, con esos sujetos, en esos contextos. TSA -como primera asignatura del Área de Formación Docente específica del profesorado de inglés- es la puerta de entrada a estas discusiones.

Sería necesario puntualizar desde nuestro punto de vista que una de las tareas de la formación docente debería ser la de enfrentar a los estudiantes desde el inicio de su trayecto de formación con los problemas concretos de la práctica educativa, y guiarlos hacia la comprensión de que para su abordaje se requiere de la utilización de constructos teóricos que, aunque enraizados en la práctica y en los resultados de investigaciones educativas, proponen elaboraciones conceptuales que les hace posible ir más allá del problema concre-

to y trascenderlo. Sólo de esa manera los estudiantes pueden encontrar sentido a las teorías que subyacen a la práctica y que son contenido de las asignaturas de formación docente. La comprensión de que esas teorías retroalimentan la práctica educativa parece ser el nudo de la cuestión. Ese trabajo inductivo, de inferencia, a partir de lo que acontece en las aulas y de las propuestas didácticas concretas que se llevan a cabo en las aulas constituyen la base experiencial a partir de la cual construir conocimiento. Esa base experiencial está en gran parte alimentada por sus propias experiencias como alumnos, ya que al momento de llegar a la universidad cada uno de ellos ha transitado un largo camino de experiencias escolares y extraescolares que han moldeado su *ser alumno* del presente y sus concepciones acerca de la buena -y la mala- enseñanza. En el marco de los proyectos de investigación del grupo GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, venimos trabajando en sucesivos proyectos desde 2003 hasta la fecha en torno a cuestiones vinculadas con la buena enseñanza en el nivel superior abordada desde un enfoque interpretativo y mediante técnicas e instrumentos que nos permiten una aproximación narrativa y biográfico-narrativa de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Bajo esta mirada, en el marco de TSA, se ha diseñado un instrumento de indagación narrativa para ser usado con los estudiantes, en un intento por recuperar experiencias previas de aprendizaje sobre las cuales construir conocimiento acerca del proceso de aprendizaje de segundas lenguas, principal temática abordada en la asignatura.

Como bien señala Bell (2002) la investigación narrativa avanza más allá de la mera consideración de los relatos como una estructura retórica para contar historias; lo que esta propone, en cambio, es una indagación analítica de los presupuestos que subyacen al relato. Esta posición presupone el reconocimiento de que los seres humanos otorgan sentido a sus vidas a través de narrativas, que son constantemente re-estructuradas a la luz de nuevos eventos y relatos. Las narrativas, por tanto, no existen en el vacío, sino que son moldeadas con el aporte de historias personales y comunitarias.

Hacia la construcción de un marco conceptual

Sobre la potencia de las creencias en la formación

Un grupo de investigadores holandeses analizan en el *Journal of Education for Teaching* (De Vries, Jansen, Helms-Lorenz & van de Grift, 2014) las creencias de los estudiantes en programas de formación docente respecto de la enseñanza y el aprendizaje en relación con su participación en actividades de aprendizaje duraderos. Destacan las autoras que de entre los varios factores personales y contextuales que ejercen influencia en el aprendizaje de los futuros profesores, las creencias previas acerca del aprendizaje y la enseñanza no han recibido demasiada atención hasta el presente, a pesar de que se reconoce su potencia en tanto guía del pensamiento y la acción (Borg, 2001), y se destaca la enorme influencia que ejercen en las prácticas de aprendizaje y en la actividad profesional (Schommer, 1998). Más aún, las autoras argumentan que es posible afirmar que las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza también afectan la participación en actividades de aprendizaje de profesores experimentados (De Vries, Van de Grift & Jansen, 2013). Estas ideas tienen como antecedente un estudio previo de Van Driel, Bulte & Verloop (2007) en el que reconocen la existencia de una dicotomía entre dos orientaciones dominantes: una hacia el contenido, que corresponde a una forma de transmisión de la enseñanza de corte tradicional, con foco en la transmisión y el aprendizaje del contenido y su conocimiento, y una segunda, orientada hacia el estudiante, basada en teorías constructivistas del conocimiento y el aprendizaje, con foco en el desarrollo de habilidades y competencias, entendiendo que los estudiantes construyen conocimiento individualmente y a través de interacciones sociales. Parece ser muy fuerte la influencia ejercida por la identificación con una de estas dos tendencias, mientras que algunos estudios sugieren que los profesores deberían manejar habilidades asociadas con ambos modelos, tanto enfoques constructivistas como más tradicionales (por ejemplo, Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009).

Por otra parte, De Vries, Jansen, Helms-Lorenz & van de Grift (2014) dan cuenta de estudios que han abordado la influencia de las creencias previas en la participación de los estudiantes en actividades áulicas al

inicio de sus estudios de formación docente, precisamente en el momento en que los estudiantes desarrollan sus propios patrones de aprendizaje personalizados (Hammerness *et al.*, 2005) Partiendo de estas ideas, compartimos la concepción de que las creencias de los estudiantes involucran sus actitudes y valores relacionados con la enseñanza, los estudiantes y el proceso educativo, y en su construcción existen dos elementos particularmente relevantes: los modelos ejemplares de profesores y la auto-imagen del estudiante en su rol de aprendiz (Kagan, 1992). Según reportan De Vries, Jansen, Helms-Lorenz & van de Grift (2014), al momento de llegar a los programas de formación docente, los estudiantes ya han experimentado alrededor de 15.000 horas de aprendizajes viendo a los profesores enseñar. En un sentido, las creencias que traen los estudiantes reflejan la naturaleza de la instrucción que los profesores han dado a estos estudiantes, aunque, según Conway *et al.* (2009), de lo que en verdad los estudiantes -futuros docentes- han sido testigo es sólo de los signos externos de la enseñanza. Y en este punto de Vries, Jansen, Helms-Lorenz & van de Grift advierten con Kagan (1992) acerca de la extrapolación que los futuros docentes a menudo realizan a partir de sus propias experiencias como aprendices, asumiendo que sus futuros estudiantes van a tener aptitudes, problemas y estilos de aprendizaje similares a los propios. A partir de estas ideas es que para algunos investigadores las creencias de los futuros profesores carecen de sofisticación y de coherencia o de estructura proveniente de distintas perspectivas de enseñanza (por ejemplo, Eilam and Poyas, 2009). Por otra parte, las experiencias de aprendizaje por las que han pasado los estudiantes son únicas, ya que cada uno de ellos ha hecho su propio trayecto, y eso da cuenta también de la variedad de concepciones con que llegan a los programas de formación.

Algunas investigaciones sobre el aprendizaje eficaz en los programas de formación docente han identificado varias características de las actividades de aprendizaje asociadas con una alta calidad de la enseñanza y con buenos resultados de aprendizaje en los estudiantes. Algunos estudios demuestran que el aprendizaje exitoso durante la formación docente es el que se orienta a la indagación y es colaborativo y colegiado (Desimone, 2011), en coincidencia con algunos principios del

aprendizaje adulto tales como la reflexión sobre la experiencia, la interacción y la colaboración con otros (por ejemplo, Gravani, 2012), la lectura de publicaciones y el estudio de la teoría.

LaBoskey (1993) propone pensar las creencias de los estudiantes en relación con su orientación reflexiva como situadas en un continuo entre *pensadores de sentido común*, pasando por *nóveles alertas* y luego *pensadores pedagógicos*. En ese sentido, y acordando con ella, es que uno de los objetivos que perseguimos en la asignatura TSA es ayudar a los estudiantes a transitar su desarrollo desde concepciones del aprendizaje más ingenuas, de sentido común, a aquellas que están más alerta a las diferencias en los contextos, las situaciones y los actores, para que puedan alcanzar, a partir de la reflexión sobre la práctica y en el transcurrir de la práctica (Schön, 1983), de la mano de las teorías e investigaciones en el campo de segundas lenguas, un pensamiento informado y estratégico acerca del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas. Volviendo al estudio de LaBoskey (1993), se identificó la relación entre el profesor visto como un *transmisor de conocimiento*, orientado hacia el contenido, sin motivación para la reflexión y el profesor visto como un *facilitador*, con orientación hacia el estudiante y una motivación interna, intrínseca, por involucrarse en la reflexión. Otros investigadores (Oosterbeert, Vermunt y Denessen, 2002) distinguen cuatro orientaciones hacia el aprendizaje de la enseñanza: *la supervivencia*, *la reproducción cerrada*, *el significado cerrado* y *el significado abierto*, describiendo a la primera como la menos orientada hacia el aprendizaje y al estudiante, y la última como la orientación en que los profesores utilizan más recursos para entender el aprendizaje y orientar la enseñanza hacia el alumno. Esta última es considerada a menudo la preferida para aprender a enseñar.

Bonny Norton (1995) se ha posicionado claramente en contra de la identificación desproblematizada de los estudiantes en clasificaciones binarias como “motivados o desmotivados, introvertidos o extrovertidos, inhibidos o desinhibidos”, en tanto posiciones simplistas que dejan de lado la consideración de que “tales factores afectivos con frecuencia se construyen socialmente en el marco de relaciones de poder inequitativas [...] que cambian en el tiempo y el espacio y que posible-

mente coexisten de manera contradictoria en un solo individuo” (Norton, 1995, p. 12). Su postura, con la que acordamos, se ubica en torno a la concepción del estudiante como un participante dinámico que actúa en un contexto, más que como un recipiente pasivo e inerte esperando ser llenado de contenido.

Las dos metáforas del aprendizaje de Sfard (1998) nos permiten ver claramente dos tendencias dominantes en las concepciones sobre el conocimiento: una llamada de adquisición, que presupone al conocimiento como un bien, que puede ser consumido o poseído por los estudiantes, y una segunda metáfora, la de la participación, que interpreta al conocimiento como parte de una actividad o discurso en el que los estudiantes cumplen un rol muy activo. En lugar de tomar una u otra posición como valedera, Sfard argumenta que ambas metáforas son valiosas en tanto juntas representan ideologías acerca de cómo se crea, se comparte y se transfiere el conocimiento, y de esta manera subraya la complejidad de la mente humana y del proceso de aprendizaje.

Acerca de la construcción de la identidad docente

Sin duda la construcción de la identidad docente debe ser entendida en el marco de la interacción entre la historia personal y de formación, y la influencia contextual del lugar de trabajo. Flores y Day (2006) han mostrado que la biografía personal del docente, conjuntamente con los programas de formación y la cultura de la escuela, constituyen las influencias decisivas en la formación de la identidad docente. Clarke (2009, p. 189) caracteriza la identidad como “complejo tema de lo social y lo individual, del discurso y la práctica, de la reificación y la participación, la similitud y la diferencia, la agencia y la estructura, la rigidez y la trasgresión, de lo singular y lo múltiple, y de lo sinóptico y lo dinámico”. En un estudio exploratorio sobre las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, Goncalves *et al.* (2013) abordan esa complejidad mediante el análisis de las creencias de los profesores, encontrando contradicciones y ambigüedades que emergen de los datos recogidos, dando cuenta de las tensiones en la identidad docente mencionadas por Clarke (2009).

Si reconocemos que la formación docente conforma una de las influencias decisivas en la construcción de la identidad docente, se hace necesario tomar conciencia de ello y pensar formas de aproximación desde los programas de formación del profesorado que verdaderamente impacten positivamente en esta construcción. Por otra parte, la importancia de una formación docente también entra en juego a la hora de considerar investigaciones que dan cuenta de que “los profesores importan” (OECD, 2005), es decir, que los docentes y su enseñanza son las variables más importantes para obtener logros en los estudiantes y contribuir a su bienestar social y personal.

El entorno del aula juega un papel crucial en el desarrollo de la identidad del estudiante de una segunda lengua, siendo la agencia un concepto central en esa construcción (Van Lier, 2008). *Agencia* implica que el estudiante “invierta energía física, mental y emocional” y en este sentido el desarrollo de la segunda lengua consiste en “el desarrollo de la agencia a través de la segunda lengua (o la puesta en acto de una identidad en L2)” (Van Lier, 2008, p.178). Estos conceptos son coincidentes con las ideas de Norton (1995) en cuanto a que la identidad se construye mediante “la inversión”, el involucramiento cognitivo, emocional y físico del estudiante.

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) destacan que la identidad profesional la construye el propio sujeto y se experimenta en las relaciones con los demás, y que, por otro lado, tiene un núcleo sustancial persistente y resistente y uno situacional en momentos concretos. Asimismo, argumentan que el período de formación inicial del profesor es básico para la construcción de la identidad profesional y la interiorización de modelos orientadores en el ejercicio posterior de la profesión. Es en ese marco que nos interesamos por conocer las visiones y concepciones acerca de la buena enseñanza (Fenstermacher y Richardson, 2005) que traen consigo los estudiantes que ingresan a programas de formación docente, para así ayudarnos a repensar el currículum universitario y nuestras propias prácticas formadoras.

Consideraciones metodológicas

El propósito de esta indagación es aproximarnos a las creencias de los estudiantes acerca de lo que significa aprender y enseñar una segunda lengua y de las motivaciones que los llevaron a la elección de la carrera docente. Se hace con el convencimiento de que la autoimagen de sí mismos como estudiantes y sus concepciones de la enseñanza constituyen influencias decisivas en la construcción de su futura identidad docente y profesional. En ello tiene mucho que ver su autoestima y la motivación para el desarrollo de la profesión, así como también las perspectivas de desarrollo profesional que perfilen para el futuro.

El corpus del presente trabajo se conforma de una serie discursiva compuesta por relatos de experiencias de enseñanza y aprendizaje significativas de dos cohortes de estudiantes de la asignatura Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Profesorado de Inglés, UNMDP. Dichos relatos surgen como resultado de la implementación de un cuestionario inicial presentado por la profesora titular a los estudiantes en la clase inaugural de dicha asignatura. En una primera parte, el cuestionario recaba datos acerca de aspectos generales de su formación pre-universitaria, ingreso a la carrera, año de ingreso y otras asignaturas que estén cursando. La segunda parte propone una reflexión acerca de las influencias que reconocen en la elección de la carrera, algunos recuerdos de experiencias de aprendizaje memorables y profesores memorables. Para indagar en estas cuestiones, el cuestionario incluye una primera pregunta que lleva a los estudiantes a pensar acerca de las experiencias de vida que consideran que pueden haber contribuido o influido en su decisión de estudiar profesorado de inglés, y se mencionan una serie de posibles influencias a la manera de disparadores: tutores, profesores, compañeros, asignaturas de la escuela, preferencias personales, situaciones, experiencias, familia, amigos, oportunidades laborales futuras, disponibilidad, otras. La siguiente pregunta propone a los estudiantes que traigan a su memoria una experiencia de aprendizaje memorable y que describan las circunstancias en que tuvo lugar: tiempo, lugar, situación, participantes, motivación, emociones, etc. Por último, se pide que describan a un profesor al que consideren sobresaliente, alguien que verdaderamente los haya ayudado a

aprender y se los invita a mencionar alguna situación o episodio que lo refleje.

La perspectiva de análisis adoptada para este trabajo se enmarca en la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001), la cual es interpretativa en tanto se centra en los significados que los sujetos le atribuyen a sus experiencias, dando especial prominencia a la manera en que las personas interpretan el mundo social y su lugar dentro de este. Se procede al análisis de las narrativas de los estudiantes mediante la búsqueda de categorías conceptuales a la luz de las cuales inferir presupuestos y creencias previas acerca del enseñar y el aprender. Se identifican palabras clave que representen posiciones acerca de la buena enseñanza y la manera de aprender lenguas extranjeras. Las narrativas también son exploradas en tanto textos (Fairclough, 2001) en los cuales los escritores (estudiantes) ponen en juego distintas estrategias comunicativas realizadas por una combinación de formas y usos del lenguaje. Se presta especial atención en este aspecto del análisis a los tipos de procesos (Halliday y Matthiessen, 2004) involucrados en los enunciados y los participantes de los mismos, así como también la estructura temática, en tanto consideramos que pueden constituir el nudo a partir del cual adentrarnos en las conceptualizaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que son el objetivo de este estudio.

Los resultados del análisis de las narrativas son resignificados con los mismos sujetos en grupos de discusión y las categorías conceptuales en torno al aprendizaje y a la buena enseñanza emergentes de ese proceso son la retroalimentación necesaria para repensar, para redimensionar y eventualmente reformular propuestas de enseñanza en el marco de la formación del profesorado.

Análisis de las narrativas

Primera categoría. Elección de la carrera: la respuesta está en sus biografías – primeros pasos hacia la construcción de la identidad docente

Una de las influencias decisivas en la construcción de la identidad docente se puede rastrear sin duda en la biografía personal y escolar de los futuros docentes.

El lugar de los padres y la familia es puesto en primer orden en las influencias recibidas para la elección de la carrera docente. En un lugar prioritario se ubican también en este caso -siendo que es un profesorado de inglés- algunos profesores de los institutos de inglés a los que estos estudiantes asistieron, profesores a los que admiraban. Litwin (2000) diferencia entre la función epistemológica, asociada a los saberes del mundo exterior y la función transformadora, ligada a los relatos que nos cuentan nuestros padres desde la primera infancia y los maestros en la escuela. Esta transmisión de formas de vida y tradiciones de los primeros maestros marcan “nuestras vidas” y la definición en torno a la profesión docente.

E3⁵ menciona los grandes profesores que ha tenido a los que admira a modo de inspiración, y con respecto a su experiencia universitaria declara “he tenido muchos profesores que me han inspirado y enseñado muchas cosas”.

E10 reconoce un temprano deseo por ser profesora: “amé el inglés desde que empecé a estudiarlo”. Algunas materias de la universidad despertaron sus verdaderas inquietudes intelectuales: “Desde el principio de la carrera tomé fonética y supe que no sólo quería ser profesora sino también *deseaba* investigar distintos temas. Amé la fonética desde el primer momento así que realmente *quiero saber más* acerca de eso. Nunca creí que iba a *amar verdaderamente* una materia y desear saber más”. La pasión por el inglés, y luego por la fonética, son los verdaderos motores que impulsan a E10 al aprendizaje.

E5 expone sus rasgos vocacionales en estos términos “Quiero ser profesora de inglés para poder ayudar a esos chicos cuyas familias no los acompañan o apoyan”. Reconoce la influencia de su “Seño Graciela”, con quien recuerda algunas experiencias de aprendizaje memorable y muy puntualmente el momento en que la vio por primera vez:

Estaba de visita en la casa de un amigo cuando conocí a Graciela. Nos llevamos bien instantáneamente. Me hizo comprender la metodología que usa con los chicos. Me dejó sorprendida la manera en que ella percibe si

un chico está teniendo problemas en la casa. Quiero eso para mí también. Quiero ser capaz de reconocer los asuntos e intereses de mis futuros alumnos. Quiero ayudarlos de cualquier manera que pueda.

La marcada orientación de esta profesora hacia el alumno y su aprendizaje, más que hacia el contenido, parece ser para este alumno el aspecto más destacado de la experticia de su profesora memorable.

E4 ofrece una perspectiva diferente en la elección de la carrera reconociendo que no fue su primera opción sino que incidieron otros factores como la disponibilidad. Sin embargo, alude a un profesor del secundario como verdadera inspiración para la elección del profesorado de inglés, sin dejar de lado las oportunidades de trabajo.

Algunos estudiantes prefieren destacar, en cambio, no una influencia explícita, externa que los movió a tomar su decisión sino más bien su marcada preferencia por la enseñanza desde pequeños, o el gusto por el inglés, los idiomas, la comunicación y el desarrollo de su vocación docente como parte de ello: "Luego descubrí que la enseñanza era lo que verdaderamente quería". En los relatos de este grupo de estudiantes, que destacan su motivación intrínseca, su pasión por el objeto de estudio, abundan los *procesos verbales* y los *adjuntos modales* de marcada carga *interpersonal* (Halliday y Matthiessen, 2004) tales como "amo el inglés" "me encanta enseñar"(A3) "siempre me gustó enseñar", "siempre he amado estudiar idiomas"(A5), "cada clase de idiomas me hacía sentir feliz", "hacer que la gente disfrute del aprendizaje", "Siempre me ha fascinado la forma en que aprende la gente"(A10), "[...] me involucré con la actuación [...] me di cuenta de que era muy fácil para mí comunicarme en inglés [...] creo que tener la habilidad de compartir lo que sabés es una buena manera de conectarse con la gente"(A20).

Algunos estudiantes hacen hincapié en la tarea social que implica ser docente, y destacan la agencia que ejerce el docente en el aprendizaje de los estudiantes. E2 hace referencia a su temprano despertar de la vocación docente, la que "ejercía" en la ayuda que les otorgaba en inglés a sus compañeros y puntualiza lo bien que se sentía "cuando ellos aprobaban sus exá-

menes". E3 también destaca su "amor por el idioma" y lo mucho que "le gustaría enseñarlo a otros". En este mismo sentido, E16 refiere a su elección temprana de inglés como su materia favorita y la idea de convertirse en profesora "para ayudar a los otros a aprender". E6, por su parte, fundamenta su elección vocacional en el "amor", "amor por el aprendizaje del idioma [inglés]" y "amor por la gente", en el sentido de "dar algo de vuelta a mis estudiantes", "producir un cambio" y "contribuir a hacer una sociedad mejor". En este caso, el estudiante manifiesta una perspectiva moral y política hacia la enseñanza, y se autodefine como un "filántropo" y también como un "idealista". Los relatos de E6 parecen movidos por los mismos sentimientos que aquellos anteriormente mencionados respecto de E5, quien admiraba la capacidad de su "Seño Graciela" para darse cuenta de que un chico necesitaba apoyo o estaba teniendo problemas en la casa y así poder ayudarlo. Algo así como *salgo de mí, y de mis propios deseos y anhelos, y me focalizo en el otro que me necesita*.

E12 cuenta que disfrutaba las clases de inglés y con el tiempo se dio cuenta de que enseñar inglés era un desafío y una carrera muy interesante. Reconoce haber recibido la influencia de varias profesoras en su elección de carrera. Destaca profesores que realmente lo ayudaron a mejorar y a trabajar sobre sus puntos débiles. En el mismo sentido, E13 destaca su gusto por el inglés y su despertar vocacional: "Siempre me gustó inglés desde la primaria, y las materias relacionadas con el lenguaje. Durante mis estudios me he dado cuenta de que la enseñanza es muy interesante y motivadora. Los profesores también me han alentado a continuar estudiando". Por otra parte, menciona algunas experiencias "agradables" en los primeros cursos en la universidad "rodeada de compañeros" aprendiendo algo nuevo "los sonidos del inglés" que no le habían enseñado antes. El descubrimiento de un mundo nuevo por aprender fue la motivación necesaria para seguir aprendiendo, y haberlo realizado en la compañía de otros parece haberle agregado fuerza a su interés. E17 decidió convertirse en profesora de inglés por su gusto por los idiomas, especialmente el inglés y su cultura, y también movida por la influencia de los "excelentes profesores" de la escuela y los institutos, de "esos que hacen que quieras ir a clase".

E18 relata su temprana vocación por el inglés y su enseñanza:

Empecé a leer en inglés cuando era chico [...] me dediqué a eso [...] me empezó a encantar el idioma. Me di cuenta de que podía trabajar usando el inglés y decidí que lo enseñaría para compartir este amor por el idioma inglés, también con la esperanza de que fuera contagioso e inspirador [...] que la gente incrementa las posibilidades [...] de comunicarse con gente de alrededor del mundo.

Este estudiante ve al inglés como una puerta hacia la comunicación con el mundo y al placer intrínseco que su estudio le provoca; le añade mediante su enseñanza la posibilidad de compartir y multiplicar la comunicación sin fronteras.

Segunda categoría. Relaciones entre el aprendizaje, la enseñanza y la vida – involucramiento personal – la teoría y la práctica

E1 parece focalizar sus relatos en experiencias que entrelazan lo personal con lo profesional – la vida con las aulas- y destaca las condiciones en las que tales relaciones se hacen evidentes; por ejemplo, relata una situación en la que al leer un poema una profesora llega a llorar de emoción, desocultando la conexión interna que su propio apasionamiento generaba, lo que es interpretado por el alumno como “amor por la materia” –llorar como *mostrar, sacar afuera*, eso que lo moviliza a la acción tanto personal como profesional. Otra muestra que da el estudiante de esta conexión entre la vida y la escuela es el recuerdo de una pregunta que uno de sus docentes memorables le hacía, al interesarse por *cómo les estaba yendo no sólo en la carrera, sino en la vida*. Este último testimonio, al decir del alumno, que “verdaderamente quería que los estudiantes aprendan”, como si intuyera que el aprendizaje no puede darse aisladamente de los otros acontecimientos de la vida sino en permanente simbiosis con ellos. Los sentimientos de amor que habitan la vida fuera y dentro de las aulas, amor hacia la materia y amor hacia los otros manifiesta en la preocupación del profesor por las vidas de sus estudiantes y dentro de ello, de su aprendizaje, parecen ser muy

potentes para este estudiante a la hora de pensar en el buen aprendizaje y la buena enseñanza.

De su profesora de inglés de un instituto privado E8 recuerda “siempre trataba de mencionar sus propias experiencias para ejemplificar el tema que estaba enseñando [...] y cómo llegó a aprender el tema cuando era joven”.

La relación entre los saberes escolarizados y su uso en situaciones de la vida real es puesto en valor por E9: “Una de mis experiencias más memorables fue cuando tenía 18 años y estudiaba chino. Yo creía que iba a ser casi imposible pero después de un año me di cuenta de que podía manejarme en conversaciones básicas. Verdaderamente me di cuenta de que había aprendido cuando tuve la oportunidad de hablar con un nativo y nos entendimos mutuamente. Me sentí orgulloso de mí y motivado para aprender más”. El conocimiento puesto a prueba exitosamente en una situación comunicativa real con un nativo como re-estructurante del conocimiento, fuente de orgullo y motivación.

E10 se refiere a sus profesoras memorables en estos términos: “conocí varias profesoras que no sólo me ayudaron a aprender más acerca del inglés sino sobre la vida. ¡Eso es increíble!”. Un profesor del que podemos aprender sobre la vida es aquel que reconoce la fuerza moral de la enseñanza, que se muestra tal cual es, con sus temores y certezas, sus aciertos y errores, que sabe escuchar y además encontrar palabras de aliento ante las dificultades, que comprende que la docencia no termina en las puertas del aula y que reconoce al otro como persona pensante pero también con deseos y emociones. E14 recuerda a una profesora de la secundaria

[...] siempre se las arreglaba para enseñar cosas por fuera de su campo de estudio con una sonrisa, aun cuando lo que le preguntábamos era difícil de explicar. Como ella nos importaba, no nos portábamos mal en sus clases (un problema que sí tenían otros profesores). Cuando teníamos problemas ella nos escuchaba y nos daba consejos.

Esta era sin duda una profesora sensible a sus alumnos y los mundos que transitan, capaz de escucharlos, de

darles consejos, de ayudarlos a solucionar un problema. No eran los estudiantes en relación al aprendizaje de los contenidos lo único importante para este profesor, sino los estudiantes como personas, con sus dudas genuinas aunque fueran por fuera de su campo de estudio y con los problemas de la vida.

E16 relata una experiencia de aprendizaje potente del colegio secundario:

Me acuerdo de la clase de química [...] Mis compañeros y yo estábamos en el laboratorio y la profesora nos enseñó el proceso de preparar jabón de lavar. Fue una experiencia realmente buena porque pudimos poner en práctica todas las fórmulas que habíamos estado aprendiendo durante el año. Fue la primera vez que sentí que química era interesante y útil. Además fue una experiencia verdaderamente rica porque pudimos trabajar en grupos así que aprendimos unos de otros

E16 parece haber encontrado el sentido del aprendizaje de la química en esta experiencia en el laboratorio, en la que mediante el trabajo colaborativo en pos de una práctica concreta –la preparación de jabón– se activaron los aprendizajes previos, las fórmulas que habían estado estudiando. Lo que está destacando este estudiante de esta experiencia parece orientarse en el sentido del *aprendizaje pleno* de David Perkins (2010), que surge de *jugar el juego completo* (Perkins, 2010, p.47), aunque sea en una *versión para principiantes* (Perkins, 2010, p.60), que a modo integrador genera una comprensión enriquecedora.

Una profesora excepcional de la universidad para E17 fue aquella que

[...] se involucraba con los estudiantes, mostrando interés en cada individuo, no solamente en lo que tenía que enseñar. A veces también nos contaba sobre sus propias experiencias como estudiante. Nos explicaba las cosas y las repetía hasta que todos hayamos entendido.

El foco de la enseñanza está aquí puesto en el aprendizaje de los estudiantes, no como grupo homogéneo sino teniendo en cuenta a cada uno de ellos en su camino hacia el aprendizaje, haciendo el contenido comprensible de distintas maneras y recurriendo a su propia experiencia de estudiante como relato ejemplificador de formas posibles de aprender.

Un juego en una clase de inglés, con tarjetas al estilo de *Taboo*⁶ para que los otros estudiantes adivinen la palabra, es la experiencia que elige E18 para describir un momento en el que se hizo evidente su aprendizaje del inglés. Otra vez un alumno refiere a una experiencia de una práctica áulica –en este caso el conocimiento del vocabulario puesto en uso para resolver la tarea que le impone el juego– como sintetizadora del sentido del aprendizaje y los logros obtenidos.

E19 reconoce la influencia que su experiencia de vida en un país de habla inglesa en su infancia ejerció en la elección de la carrera de profesorado de inglés, pero destaca también la influencia de los profesores, su familia, sus preferencias y oportunidades laborales.

Una de las experiencias de aprendizaje más memorables que he tenido fue en la primaria. Una vez por semana, toda mi clase con la maestra salía del edificio para recoger la basura que estaba en el patio o en los alrededores de la escuela. Usábamos bolsas de plástico y guantes. Era una experiencia agradable ya que estábamos motivados como grupo para cuidar el medio ambiente.

E19 relata posteriormente en una conversación en clase que a partir de esa experiencia tomó conciencia de la importancia del cuidado del medio ambiente, aprendizaje que perdura hasta el presente. Surge una vez más la tarea concreta, globalizante, la práctica misma, que nunca es individual sino colectiva, como estructurante del aprendizaje, ya sea éste la toma de conciencia sobre el cuidado del medio ambiente (E19), o las fórmulas químicas que intervienen en la producción de jabón (E16), o el vocabulario y las expresiones en inglés necesarias para jugar un juego en clase (E18), o la contextualización de hechos históricos a través de relatos de viajes del profesor, como vamos a ver más adelante (E16).

Tercera categoría. El valor de la originalidad: propuestas didácticas innovadoras – motivación - trabajo colaborativo

La experiencia de aprendizaje memorable que relata E4 es una evaluación en el último año de la secundaria en la clase de inglés en la que se les dio libertad para trabajar en grupo preparando una obra de teatro en la que utilizaran todo lo aprendido en el año para luego presentarla a sus compañeros. Este formato no

canónico para un examen resultó motivador para los estudiantes y los movió a producir lo que no hubiesen logrado en un examen tradicional. El estudiante destaca esta actividad como *divertida*, y *generadora de aprendizaje* y define al sentimiento que les quedó como de *orgullo* por lo que habían logrado. El trabajo colaborativo, el compartir con otros sus dudas y sus conocimientos en pos de una construcción colectiva y la posibilidad de obtener retroalimentación de sus compañeros y el profesor hicieron de esta actividad una experiencia memorable para este estudiante.

Al decir de varios estudiantes, los tipos de actividades en que los profesores los involucran en clase, más que el contenido en sí mismo, pueden marcar la diferencia. Valorizan el trabajo en grupos, colaborativo, participativo, de resolución de problemas, actividades que los desafían, y que los instan a pensar y a proponer creativamente soluciones con las herramientas que la asignatura les ofrece. Esta motivación intrínseca opera en términos de aprendizaje genuino, profundo, de manera mucho más potente que cualquier dispositivo externo de premios y castigos.

E15 relata la siguiente experiencia memorable: El año pasado en la universidad tuve que preparar una charla TED para mi clase de [...]. Aunque tenía miedo de hablar en público me sentí motivada porque podíamos elegir el contenido que queríamos desarrollar. Durante la experiencia me di cuenta de que había aprendido a hablar en público y eso me hizo sentir más segura de mí misma. Creo que [...] es una de las mejores profesoras que he tenido. Es trabajadora, siempre le importa lo que nos pasa, cuando tiene que enseñar algo se asegura de que realmente lo entendamos. Es casi imposible no aprender con ella.

Actividades que involucran a los estudiantes y que les dan la posibilidad de tomar sus propias decisiones acerca de qué temas abordar y cómo hacerlo, combinados con el juego de roles docentes en clase, frente a sus compañeros, parece constituir la fórmula que lleva a este estudiante a percibir esta experiencia como de gran aprendizaje y crecimiento personal. Ir gradualmente soltando el andamio para que vayan caminando solos se perfila como una necesaria práctica controlada, previa a la salida al ruedo de la enseñanza en las

aulas, donde lo imprevisible es lo cotidiano y la variedad es la norma.

Discusión

Recuperar las narraciones de los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje y sus docentes memorables nos pone frente a los “modelos” de profesor que los estudiantes han forjado en su trayectoria de vida y formación, y la manera en que esas percepciones impactan en su concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Como expresa Litwin (2008, p.19): “El relato de experiencias pasadas, su análisis y sus significados, las relaciones entre las experiencias pasadas y las presentes liberan a la imaginación y permiten una visión enriquecida del pasado”. Las “experiencias de vida y los antecedentes” (Goodson, 2003, pp. 744/748) son ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos, el grado hasta el que invertimos nuestro “yo” en el modo de actuar. Las “buenas prácticas” de los maestros transversalizan nuestra experiencia y se transforman en “ejemplos” a modo de “modelo a imitar” (Goodson, 2003, p. 748): “la admiraba, me gustaría llegar a los estudiantes de la manera en que ella lo hacía” (E15)

Gran parte de los elementos que Fried (2001) destaca en los *docentes apasionados* -estar enamorado de un campo de conocimiento, sentir pasión, entusiasmo, interés en los jóvenes estudiantes y en conmovérselos- son replicados por los estudiantes en los cuestionarios acerca de sus memorables: “era apasionada, tenía una pasión contagiosa, amaba su materia y enseñar, fue exitosa en hacer que me importe de lo que ella hablaba”, “me enseñó que nunca paramos de aprender y que si lo hacemos no crecemos como personas”.

Un docente apasionado es aquél que transmite una emoción, una situación o imagen que resulte significativa y estimulante para un auditorio. En palabras de Sarason (2002, p. 24) “[...] Esto implica un compromiso sostenido, basado en pensamientos, aprendizaje, actitudes y sentimientos, y la meta de esa mezcla indisoluble es experimentar la calidez y el entusiasmo del cambio y el crecimiento”. Al decir de Litwin (2008), la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado, ese que “se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía

no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original” (Litwin, 2008, p. 29).

Entendemos que los mejores profesores de la universidad crean lo que podríamos llamar un *entorno para el aprendizaje crítico natural* (Bain, 2007), en el que incluyen las destrezas y la información que ellos quieren enseñar mediante trabajos que los estudiantes encuentran fascinantes. Varios estudiantes en los cuestionarios hacen referencia a esos buenos docentes que diseñan tareas y actividades de clase motivadoras que atrapan su atención, que hacen que se involucren y aprendan participando: “siempre nos preparaba clases especiales, era creativa”, “sus clases eran muy dinámicas e involucraba a los estudiantes en largos debates en los que había que pensar mucho”

E16 recuerda a su profesora de historia como “apasionada por su trabajo” y destaca Nos ayudaba a aprender a través de sus experiencias y anécdotas personales. Cada vez que quería que contextualicemos hechos históricos, nos contaba sobre sus viajes alrededor del mundo, ya que ella viajaba mucho. Al escuchar sus propias historias podíamos aprender mejor, porque era mucho más interesante que leer libros de historia. Además sus historias estaban tan bien narradas que hasta podías visualizar los eventos o lugares. Creo que la característica más destacable de su enseñanza era su pasión y compromiso con la materia y sus estudiantes.

Increíble síntesis de un buen profesor, aquel que es capaz de conectar los contenidos de la asignatura con su propia experiencia, y de transformarlo en relato para hacerlo memorable y asequible para los alumnos, aquel que atrapa la atención del estudiante con la cotidianeidad del mundo conocido para ayudar a elaborar concepciones y relaciones más complejas.

Reflexión

Nos propusimos sacar a la luz algunos presupuestos y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de L2 que los estudiantes traen consigo a los programas de formación docente con la firme convicción de que ese es el camino para avanzar hacia la toma de conciencia por parte de profesores y estudiantes sobre las posiciones personales, morales, epistemológicas y disciplinares subyacentes a nuestra identidad docente. Por otra parte, lo percibimos como una manera de adentrarnos en las problemáticas inherentes a la compleja realidad del campo de la enseñanza de segundas lenguas en el marco de la formación del profesorado universitario.

Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje vertidos por los estudiantes en estos cuestionarios son un puntapié inicial para comparar y contrastar dichos esquemas de pensamiento con las teorías emergentes del campo de investigación en segundas lenguas. Por otra parte, conscientes del impacto de los programas de formación en la construcción de la futura identidad docente, podemos empezar a pensar cambios, ajustes y transformaciones en los programas de las asignaturas del Área de Formación Docente en particular, y en todas las asignaturas en general, tendientes a forjar en nuestros estudiantes una posición científicamente informada a la vez que profundamente anclada en la realidad acerca de lo que significa aprender y enseñar segundas lenguas.

En este sentido, confiamos en que volver sobre las marcas que dejaron los docentes memorables en nuestros estudiantes, reinterpretarlas a la luz de nuestra experiencia docente actual y resituirlas en sus contextos educativos nos ayuda a reformular nuestro pensamiento en torno al estudio de las prácticas de la enseñanza para luego volcarlo en forma enriquecida en la formación docente.

Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bell, J. S. (2002). *Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories*. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-213.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal* 55(2), 186-188.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*.

Madrid: La Muralla.

- Clarke, M. (2009). The ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 185-200.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009) *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-national Study*. Reprint Commissioned by the Teaching Council, University College Cork.
- Desimone, L. (2011). A Primer on Effective Professional Development. *Phi Delta Kappan* 92(6), 68-71.
- De Vries, S., Jansen, E. P.W.A., Helms-Lorenz, M. & van de Grift, W. J.C.M. (2014). Student teachers' beliefs about learning and teaching and their participation in career-long learning activities. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40(4), 344-358.
- De Vries, S., Van de Grift, W.J.C.M. & Jansen, E.P.W.A. (2013). Teachers' Beliefs and Continuing Professional Development. *Journal of Educational Administration* 51(2), 213-231.
- Eilam, B. & Poyas, Y. (2009). Learning to Teach: Enhancing Pre-service Teachers' Awareness of the Complexity of Teaching Learning Processes. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15(1), 87-107.
- Fairclough, N. (2001). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. NY/London: Routledge.
- Fenstermacher, G. D. and Richardson. V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record*, Vol. 107, 186-213.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fried, R. (2001). *The passionate teacher. A practical guide*. Segunda edición. Boston: Beacon Press.
- Gonçalves, T., Rios Azevedo, N y Gaio Alves, M. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study. *Educational Research e-Journal*, 2(1), Universidad de Alicante
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Gravani, M. (2012). Adult Learning Principles in Designing Learning Activities for teacher Development. *International Journal of Lifelong Education* 31(4), 419-432.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3ra Edición. Londres: Arnold.
- Hammerness, K., Durling-Hammond, L, Bransford, J., Berliner, M., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. En L. Darling-Hammond. & J. Bransford. (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to do* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Johnson, T. R. (2011). *Foreign Language Learner Identity: A Sociocultural Perspective*. Informe de Maestría en Arte, Escuela de Graduados, Universidad de Texas, Austin, Mayo 2011.
- Kagan, D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 62(2), 129-169.
- Kyriakides, L., Creemers, B. & Antoniou, P. (2009). Teacher Behaviour and Student Outcomes. Suggestions for Research on Teacher Training and Professional Development. *Teaching and Teacher Education* 25(1), 12-23.
- LaBoskey, V.K. (1993). A Conceptual Framework for Reflection on Preservice Teacher Education. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (pp. 23-38). London: The Falmer Press.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Oosterbeert, I., Vermunt, J. & E. Denessen (2002). Assessing Orientations to Learning to Teach. *British Journal of Educational Psychology* 72(1), 41-64.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2005). Disponible en www.oecd.edu/teacherpolicy
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Cromwell Press. Ltd.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs. *British Journal of Educational Psychology* 68(4), 551-562.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Van Driel, J.H., Bulte, A.M. & Verloop, N. (2007). The Relationships between Teachers' General Beliefs about Teaching and Learning and Their Domain Specific Curricular Beliefs. *Learning and Instruction* 17(2), 156-171.
- Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. Lantolf & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). London: Equinox Publishers.

Notas

(Endnotes)

1 Profesora de Enseñanza Universitaria de Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Titular Regular Exclusiva del Depto. de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades (FH) Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Directora de la Revista de Educación, FH, UNMDP. Co-directora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y Co-directora del actual proyecto (FH – UNMDP) zelmiraalvarez@gmail.com

2 El Grupo de investigaciones en Educación y Estudios Culturales está desarrollando el proyecto 2014-2015 denominado “Formación del Profesorado VI: (auto)biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial”

3 Se ha tomado la decisión de no dar a conocer el año de las cohortes sobre la que se toma la muestra para mantener en el anonimato la identidad de los alumnos que aportaron sus visiones y experiencias sobre el aprendizaje –base sobre la que se construye el presente estudio- a modo de resguardo ético-metodológico de la perspectiva narrativa en educación.

4 The Research Group on Education and Cultural Studies is currently developing the research project 2014-2015 called “Teacher Education VI: (Auto)biographies and narratives of institutions, students and memorable teachers. Knowledge, passion, emotion and affect from a decolonial stand”

5 A partir de este momento se utilizará una codificación para referirse a cada estudiante según la cohorte a la cual pertenece, entre E1 y E30, o entre A1 y A20, las que dan cuenta del protocolo de registro de la información

6 *Taboo* es un juego de mesa que se juega por equipos, con tarjetas que cada participante va sacando del mazo, uno a la vez, en las que figura una palabra para ser adivinada por los miembros de su equipo mediante explicaciones verbales con la restricción de no usar esa misma palabra o sus derivados en la explicación, así como tampoco ninguna de las cinco palabras listadas en la tarjeta, que suelen ser sinónimos o grupos semánticos relacionados.

(Des)Encuentros en la formación de profesores universitarios en historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP

(Mis) Understandings in History-teaching University Education. A Curricular Case Analysis in UNMDP¹

Eduardo A. Devoto² Elena María Génova³ Francisco Ramallo⁴

Resumen

Este artículo es el resultado de una serie de experiencias que compartimos tres profesores en Historia, en la intención de visitar algunas características de nuestras prácticas docentes y de nuestras propias formaciones de grado. En ese sentido coincidimos el haber transitado carreras cuya formación profesional se planteó de manera disociada y colmada de desencuentros en lo que, a grandes rasgos, podemos escindir entre la Historia y la Pedagogía. Es por ello que en el transcurso de nuestros aprendizajes como profesores de esta disciplina de las Ciencias Sociales, comenzamos a acercarnos al campo de las Ciencias de la Educación, indagando allí saberes y herramientas que posibiliten potenciar los caminos de búsqueda que despierta nuestro desarrollo profesional. En estas páginas nos proponemos realizar un análisis crítico del Plan de Estudios del profesorado en Historia que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMDP, con la intención de indagar las articulaciones y los desencuentros en la formación universitaria que se brinda a los Profesores en Historia. Al tomar como objeto esta carrera, intentamos caracterizar los perfiles profesionales y la formación que se les propone a partir de los aspectos curriculares.

Palabras clave: Didáctica de la Educación Superior; Didáctica de la historia; Plan de estudio

Abstract

This article intends to delve into the current teaching practices and past education of three History professors. In such scenarios, the efforts to

merge History and Pedagogy have resulted in discordances, divergence and misunderstandings. This has fostered our desire to further research in the Educational Sciences and make some of these issues comprehensible. Specifically, this paper focuses on the History- Teaching Program's Curriculum at the School of Humanities, UNMDP, and its interplay with the intended professional profile and concrete educating practices.

Keywords: Higher Education pedagogy; History pedagogy; Curriculum

Orientaciones iniciales

Este artículo es el resultado de una serie de experiencias que compartimos tres profesores en Historia, con la intención de visitar algunas características de nuestras prácticas docentes y de nuestras propias formaciones de grado. En ese sentido, coincidimos el haber transitado carreras cuya formación profesional se planteó de manera disociada y colmada de desencuentros en lo que, a grandes rasgos, podemos escindir entre la Historia y la Pedagogía. Es por ello que en el transcurso de nuestros aprendizajes como profesores de esta disciplina de las Ciencias Sociales, comenzamos a acercarnos al campo de las Ciencias de la Educación,

Para citar este artículo:

Devoto, E; Génova, H; Ramallo, F.(2016). (Des) encuentros en la formación de profesores universitarios en historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 49 - 61.

indagando allí saberes y herramientas que posibiliten potenciar los caminos de búsqueda que despierta nuestro desarrollo profesional.

En este camino de reflexiones nos propusimos indagar la conformación de nuestra carrera y explorar sus principales características en relación a su actual Plan de Estudios. Nuestros propósitos iniciales aluden a sistematizar algunas interpretaciones que pudieran derivar en implícitas sugerencias para posibles propuestas de reforma curricular, partiendo de considerar que es necesario revisar los currículos universitarios y someterlos a periódicos procesos de crítica, actualización y mejoramiento. En ese marco focalizamos nuestro estudio en comprender las articulaciones y los desencuentros que se presentan a partir de los aspectos curriculares. En tal contexto, bajo una primera observación, consideramos que debemos poner en discusión un aspecto central del Plan de Estudios: el de pensar curricularmente al ciclo de formación docente como anexo a la formación disciplinar del Profesorado en Historia. Sostenemos que esta condición anexa, y agregaríamos desarticulada, abre un camino cuyas justificaciones curriculares generan prácticas que fragmentan, separan y enfrentan al *conocimiento disciplinar* del *conocimiento profesional*. Recogemos aquí algunas coordenadas teóricas que señalan que el desprestigio de la pedagogía y la didáctica por parte de las tradiciones académicas y disciplinares del campo de la historia es un factor que conduce a que se generen ciertas grietas en la formación de los estudiantes (De Amézola, 2008; 2011).

En ese sentido, es susceptible de ser considerado que el perfil del graduado deseado de la carrera es (al menos desde su prescripción) curricularmente confuso. Esta condición radica en que se presenta como un profesorado mientras que la formación investigativa y disciplinar cobra mayor importancia, apartando y segregando la formación docente. Sobre estos aspectos nos explayaremos más adelante; no obstante, es necesario destacar que a pesar de que la carrera está inclinada hacia la formación preferentemente del profesorado, en la práctica la organización y la estructuración de las asignaturas manifiesta cierta indefinición que tiene que ver con la necesidad de contar con un plan que se ajuste también a la carrera de Licenciatura.

En este diálogo recuperamos algunas ideas que entienden al currículum como un proyecto que reconoce que la educación no es un acto neutral sino que es un *acto* fundamentalmente *político* (Freire, 2011). Estas lecturas críticas tienen una larga tradición y nos permiten ahondar por caminos de reflexión que interrogan aspectos como ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿para qué enseñar?, ¿para quiénes se enseña? en relación al análisis de un Plan de Estudios. En ese marco la interpretación de Jurjo Torres Santomé (2010) respecto a la justicia curricular fue sumamente útil, en especial la lectura integral de este tipo de documentos político-pedagógicos. Esto es porque en su propuesta Torres Santomé piensa los planes de estudios en consideración a las necesidades y urgencias de los colectivos sociales y recupera una ética solidaria, colaborativa y corresponsable de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica, destinada a construir un mundo más humano y más democrático.

Para contextualizar nuestro análisis comentamos que la carrera de Profesorado en Historia (2003) de la UNMdP está institucionalmente situada en el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades; no obstante, articula y posee espacios de encuentros con los otros departamentos de la unidad académica, especialmente con el Departamento de Ciencias de la Educación – que dicta cinco materias de formación profesional de la carrera-, el Departamento de Geografía - donde se debe cursar una asignatura obligatoria y se puede escoger otra opcional- y los Departamentos de Filosofía, Letras y Sociología – que ofrecen otras materias optativas.

En la primera parte de nuestro trabajo establecemos algunas consideraciones en un estudio sobre la conformación del profesorado en Historia de la UNMdP, teniendo en cuenta sus diferentes planes de estudios y sus procesos de cambios y continuidades desde los aspectos curriculares, de modo que caracterizamos los diferentes planes de estudio de la carrera, desde su nacionalización hasta la actualidad. Para ello tenemos en cuenta los elementos de los diseños curriculares, las materias, los fundamentos epistemológicos y teóricos, el perfil del egresado, entre otras cuestiones, y especialmente la articulación entre la fase de formación en el campo y la de formación profesional docente. En la

segunda parte proponemos un análisis crítico de nuestro Plan de Estudios a partir de la identificación de una serie de aspectos que consideramos conforman encuentros entre los trayectos de formación. Luego abordamos algunas líneas de articulaciones y de encuentros que recientemente se desarrollaron en la carrera. Finalmente arriesgamos algunas sugerencias que permiten esbozar búsquedas, aperturas y posibilidades de trabajo en conjunto.

Un recorrido histórico-curricular del Profesorado de Historia de la UNMDP

A partir de 1975 comenzó a dictarse el Profesorado de Historia en la UNMDP con un Plan de Estudios centrado en una formación disciplinar específica en relación con las ciencias sociales y la formación profesional. Este primer plan era prácticamente similar al elaborado por la Universidad Católica, iniciático espacio de formación de estos estudios, salvo por algunos ligeros ajustes poco relevantes que resultaban de la adaptación y el tránsito a la nueva condición que se establecía con la nacionalización de la carrera. El primer Plan de Estudios fue realizado en el año 1976 y fue reformado para el ciclo lectivo de 1977⁵. Poco hace falta aclarar en relación a que estos años estuvieron signados por lo que denominamos la *carrera del proceso*, caracterizada por el miedo, las restricciones de ingreso de los estudiantes, las cesantías de docentes, el encarcelamiento o desaparición de representantes de los diferentes claustros, entre otros aspectos que conforman la vida en las aulas de este primer momento.

El Plan de Estudios de 1977 había incorporado cinco materias nuevas con respecto al anterior y reguló los contenidos de las ya existentes⁶. En líneas generales, el estudio de la historia se caracterizaba por una mirada sumamente eurocéntrica y con una especial fragmentación del pasado y de la propia disciplina. La presencia de asignaturas de las ciencias sociales no estaba diseñada como formación general, sino como ciencias auxiliares que desde sus compartimientos contribuían a la disciplina histórica.

Posteriormente con el retorno a la democracia se produjo un momento de *democratización y profesionalización* del profesorado, caracterizado por los con-

cursos de docentes, la creación de grupos de investigación, la complementación con carreras de posgrado y creación de revistas académicas. Este proceso, tal como comentábamos anteriormente, se inauguró en 1984 con los primeros concursos, cuando llegan al profesorado algunas figuras de la renovación de los estudios históricos de nuestro país (no así de la pedagogía), como Juan Suriano, Beatriz Ruibal, Mirta Zaida Lobato, Eduardo Míguez y Carlos Mayo. En ese marco se constituyó un nuevo Plan de Estudios que modificó sólo algunos aspectos del curriculum general de las disciplinas, e incorporó dos asignaturas: la aparición de una Historia Social General y de una materia de Metodología de la Investigación Histórica. Estos nuevos espacios son significativos en el marco de la propia historia de la disciplina.

Sin demasiadas rupturas en términos curriculares ese plan fue efectivo durante siete años, hasta que en el año 1991 se reformó nuevamente. A primera vista notamos que esta nueva propuesta se presenta como un punto de inflexión respecto a sus antecesoras. En este caso comprende veintisiete materias que daban cuenta de los diferentes campos de desarrollo de la disciplina, sobrevalorando fuertemente la historiografía y los aportes disciplinares por sobre la formación general y profesional. La apertura hacia otros campos del saber, aunque de manera esquemática, comenzó a ganar espacios que potenciaron la circulación de los estudiantes por las otras disciplinas y departamentos de la Facultad.

Este plan fue posteriormente actualizado en 1995 con leves comentarios- más bien se trató de una redefinición de cuestiones formales en relación a los contenidos que se abordaban en cada materia. Por último, el plan fue modificado nuevamente en el año 2003. Es aquí cuando se ajusta la propuesta de estudios local a los planes de estudios de las academias centrales (UBA, UNLP) y potencian dos cuestiones fundamentales: se incorporó la obligatoriedad de la asignatura de Historia Americana Precolombina y se jerarquizó el lugar de la historia argentina, dividiéndose esta área en dos materias generales y una historia social.

El plan de 2003 se presenta como una elección en mantener la especificidad disciplinar, garantizando una formación interdisciplinaria básica y sin observar-

se cambios en el ciclo de formación docente. De esta forma el plan contiene tres espacios curriculares: (1) un espacio disciplinar, (2) otro de formación en ciencias sociales y (3) un espacio de formación docente. Aquí el espacio disciplinar se ocupa de mantener la especificidad disciplinaria, lo que significa resaltar que la historia no es reductible a ninguna de las otras disciplinas sociales. Tiene su propia mirada, su propia metodología, su propia problemática y debe ser enseñada en forma autónoma por profesores *entrenados* para tal fin. Las modificaciones propuestas tienden a fortalecer las asignaturas generales, generando cuatro áreas curriculares y un mayor número de asignaturas con contenidos específicos. El área de las ciencias sociales es concebida como un grupo de disciplinas que conservan su individualidad, sus modos de abordaje, sus metodologías y sus especificidades en sus aprendizajes. Según el Plan de Estudios del 2003 se considera “necesario para la formación amplia de los estudiantes que conozcan aspectos de la realidad económica, política y social, en la línea de incorporar los problemas o temas relevantes de las disciplinas que configuran las ciencias sociales” (UNMdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003).

Por otro lado, tal como reza el plan, el espacio de la formación docente “pretende reflexionar sobre un ciclo que posibilite a los futuros profesionales en las habilidades para la gestión técnico pedagógica y administrativa de la escuela de este siglo y que incorpore las nuevas tendencias de tratamiento didáctico que se diferencien de las estrategias tradicionales (clases expositivas y dinámicas grupales)”. El objetivo de este ciclo es fortalecer la práctica docente, “no sólo áulica sino también institucional, socio-política comunitaria con fuerte énfasis en la polifuncionalidad del rol, en la etapa histórica que nos toca vivir, donde la escuela atraviesa un camino de violencia y conflicto social en el contexto” (UNMdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003).

El Plan de Estudios de la carrera bajo la lupa

El Plan de Estudios vigente (aprobado en el año 2003) ha despertado numerosos comentarios en las aulas y los pasillos de la facultad; la necesidad de reforma

dado sus doce años de curso y la intención de mejorar los aspectos curriculares de la formación de los profesores en Historia nos llevaron a ejercitar algunas reflexiones en relación a los aspectos que deben asumir nuevas respuestas por parte de la propuesta de estudio. En tal sentido, presentamos en las siguientes páginas algunos puntos que intentamos sistematizar para pensar una discusión y un debate que propicie una reforma o una adaptación curricular.

(a) *Perfil del graduado ambiguo, “híbrido” o indefinido.* En las páginas anteriores adelantamos algunos supuestos y presupuestos que consideraremos en nuestro análisis, tal como la consideración del graduado como un sujeto poco definido. El apartado número dos del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Historia, “Incumbencias profesionales y perfil del egresado”, expresa lo siguiente:

El Plan de Estudios del Profesorado y de la Licenciatura tiene el propósito de formar profesionales en Historia con capacidad para producir y transmitir conocimientos propios de la disciplina. Asimismo tiene como objetivo formar graduados que puedan desempeñarse en ámbitos externos al de la práctica profesional específica (UNMdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003)

En efecto, si bien esto puede pensarse como un potencial considerando que la hibridez del graduado permite una adaptación más flexible al mercado de trabajo futuro, la problemática se relaciona con el carácter si se quiere confuso y restringido del perfil del egresado de la carrera. En tanto que se presenta como un profesorado y licenciatura la formación investigativa y disciplinar cobra voluminosa importancia a la par de la formación docente, sin evidenciar grandes diferencias desde sus objetivos y propósitos. Es decir que a pesar de que aparentemente está inclinada hacia la formación preferentemente del profesorado, en la práctica la organización y la estructuración de las asignaturas manifiesta cierta ambivalencia que tiene que ver con la necesidad de contar con un plan que se ajuste a la carrera de Licenciatura, suponiendo, por esta última, una mirada más académica y destinada a la investigación científica de la historia.

(b) Desjerarquización y subordinación de la tarea docente

La carrera orientada a la docencia de acuerdo con lo que establece el objetivo de su plan de estudios se encuentra atrapada (como otras) en los juicios anclados en parámetros de reconocimiento académico y social que operan fuertemente sobre las culturas disciplinares. La instalada tendencia a jerarquizar el saber científico frente al pedagógico ha conseguido que, parafraseando a De Amézola (2008), la práctica docente tenga menos *glamour* que la investigación científica. Sintetizando una trayectoria académica, puede suponerse que un ingresante considere como primera opción la docencia (asociada a su experiencia escolar y a su primera aproximación a la disciplina). Sin embargo, es probable que su estancia en la universidad modifique estas expectativas y aspiraciones al *actuar dentro y apropiarse de* las representaciones de una ciencia que privilegia el *saber sabio* por sobre *saber enseñado*. Y es finalmente posible que su recorrido académico determine si es promovido hacia ese fin primario o si es “degradado” a la docencia, ejercida generalmente por fuera de la universidad.

(c) Rol secundario de la formación pedagógico-didáctica

Este factor contribuye a reforzar la tendencia general del sistema universitario a la fragmentación. En este caso entre la docencia y la investigación, se reacciona a contracorriente del ideal humboldtiano de universidad, que tiene como principio esencial justamente la unidad e inseparabilidad de docencia e investigación. Pero además, podemos agregar que esto responde a una visión de la didáctica que Alicia Camillioni (2007) ha denominado como *ordinaria* (recuperando el concepto de Bruner) y que es muy frecuente en la educación superior, en especial en quienes son especialistas de sus respectivas áreas de conocimiento. Fundamentalmente se basa en la aplicación de una didáctica ingenua, fundada en creencias de los docentes muchas veces originadas en sus propios campos académicos y que, pueden ser sintetizadas con el aforismo: *basta conocer bien la disciplina para enseñar bien la disciplina*. Por consiguiente *el educador, si sabe, enseña bien y, en consecuencia, el alumno aprende*. Lo interesante es que esos supuestos y creencias lejos de ser ideas

informales acerca de cómo se enseña y se aprende son auténticamente “normativos”, estableciendo programas que prevén acciones pedagógicas e institucionales concretas.

Sin bien no lo hemos comprobado, es factible que esta indefinición a la que aludimos más arriba haya actuado en favor de las ofertas alternativas de formación superior no universitaria, en la que - al menos en el imaginario- la capacitación didáctica está más presente y se constituye en un rasgo característico y explícito de los programas de estudio, sin perjuicio de una articulación con los saberes estrictamente disciplinares. Debe agregarse que ese avance es fruto también de un reconocimiento, en términos de habilitación y ejercicio legal de la profesión, que se les ha otorgado a los estudios superiores no universitarios al dotarlos de un puntaje equivalente a los universitarios para la práctica docente en los ciclos previos. En fin, una oferta con mayor atravesamiento didáctico, de menor duración real, con un título habilitante semejante al universitario compite frente a una formación ambigua, de mayor duración y probablemente más exigente en el mismo mercado de trabajo real. Ya que si bien el título no universitario es un limitante para el ejercicio de la docencia en la totalidad de la formación superior, sólo unos pocos graduados continúan sus trayectorias en la docencia universitaria.

(d)- De la dicotomía entre la historia y la didáctica: hacia la convivencia en el profesorado

Otra de las problemáticas que evidencia y refuerza la anterior está vinculada con extrema disociación entre la formación pedagógica y la formación disciplinar. En tal sentido, el plan de estudio de la carrera se compone de tres claros espacios curriculares desarticulados. Un espacio disciplinar compuesto de las asignaturas específicas del área; otro de formación en ciencias sociales, constituido por un paquete de materias: tres obligatorias y dos optativas (una de ellas circunscripta al área de geografía). Y finalmente un espacio de formación docente, conformado por las materias del ciclo pedagógico.

Se manifiesta un Plan de Estudios con marcadas pertenencias disciplinares bien parceladas y débilmente integradas que presenta como característica (por otra

parte típica) un ciclo pedagógico disociado en lo que respecta al orden de correlatividad de las asignaturas del ciclo de formación disciplinar. Se constituyen así dos etapas o procesos de formación desvinculadas, semiautónomas y paralelas: una disciplinar y otra exclusivamente pedagógica. La excepción está constituida por la didáctica específica (Didáctica Especial y Práctica Docente), momento en que se produce el cruce y entrelazamiento de campos de conocimiento diferentes. Puede verse cómo la división y diferenciación especializada del trabajo intelectual que caracteriza a la universidad opera en planos que van incluso más allá de las *unidades básicas* de gestión académica como los departamentos o las cátedras, afectando el diseño de los programas donde también la impronta de la disciplina se evidencia con toda claridad.

(e)- Insuficiencia de la práctica docente, formación básica y actualización

Asimismo, revisar el Plan de Estudios conlleva a la consideración de otras problemáticas, entre ellas la escasez de práctica docente en todo el recorrido de la carrera, suscripta a una sola materia en el final del trayecto académico. En contraposición, los nuevos planes de estudio de la misma carrera en otras universidades nacionales dan respuesta a esta situación planteando una integración de la práctica a largo de toda la formación. Por otra parte, atendiendo a otros aspectos, observamos lo que Alicia Camilloni (2001) manifestó e insistió como la ausencia de una Formación Básica (mal común de las universidades en general y de los planes de estudio en particular) pensando en la carencia de una formación inicial relacionada con la ciudadanía, la moral y la ética; tarea que, parece ser, la formación superior desconoce.

Al mismo tiempo consideramos que el plan de estudio requiere una actualización en términos del avance de la disciplina y de los diversos campos de las ciencias sociales. En tal sentido, debemos renovar la enseñanza de la historia considerando un universo mayor de sus métodos y recursos, no solo trabajando con el mensaje escrito sino garantizando puertas de entrada desde los diversos medios comunicacionales, lenguajes y tecnologías. La formación de formadores sigue centrada en la lectoescritura; patrón que se traslada a la escuela determinando prácticas de enseñanza que apuntan a

competencias restringidas y limitadas. Los profesores son “especialistas” en el texto escrito; su formación ha estado centrada casi con exclusividad en él. Es natural que se escuden en el mensaje escrito, código en el que se sienten más seguros pero que sólo concuerda en parte con nuestras sociedades y culturas posmodernas.

En el mismo sentido, la actualización del plan se impone en tanto se encuentra desactualizada del marco normativo vigente: Ley Nacional de Educación N° 26.206; y Ley de Educación Provincial N° 13.688/07. Si bien la jurisdicción universitaria es nacional, el caso analizado tienen un emplazamiento geográfico en la Provincia de Buenos Aires y, como es de esperarse, la mayoría de sus graduados ejercen en dicha jurisdicción. En las incumbencias profesionales se menciona que:

“[...] el título de Profesor en Historia habilita para el ejercicio de la docencia en el área Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de EGB y Nivel Polimodal, así como para la Enseñanza Superior universitaria y no-universitaria.” (UN-MdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003)

En consecuencia, el Plan de Estudios fue ideado para una escuela que, al menos normativamente, ya no existe. Pues una crítica central que no ha sido considerada en la construcción del Plan de Estudios es la función social de la historia, en su apertura y acercamiento a la sociedad. De este modo pensamos que desde lo curricular se plantea una suscripción del trabajo del historiador al archivo, y en todo caso al aula, dejando de lado otros espacios de práctica e intervención profesional, tales como el ejercicio y construcción de la memoria colectiva por proponer un ejemplo significativo.

(f)- Ausencias de trabajo con entornos de enseñanza diversificados

Los profesores en Historia en el siglo XXI se encuentran en las aulas y en la intención de enseñar la disciplina con una compleja realidad que requiere pensar en entornos de enseñanza diversificados. El aula con el pizarrón y las tizas dejaron hace tiempo de ser los únicos materiales de trabajos, los libros y los periódicos

dejaron de ser las únicas fuentes, los públicos eruditos fueron reemplazados por públicos multimodales que valoran el análisis crítico a la información. Así, el Plan de Estudios pocas respuestas da a los desafíos (definidos muchas veces como “nuevos”, aunque ya tienen una larga data) que un profesor debe enfrentar para construir una secuencia didáctica, para instrumentar una clase, en fin, para llevar adelante cualquier proceso educativo. Con esto queremos decir que nos parece necesario que el Plan de Estudios pueda institucionalizar espacios de enseñanza y prácticas de aprendizaje mediadas por los entornos virtuales (la incorporación de TIC), los medios audiovisuales, las búsquedas de otros lenguajes en la enseñanza del pasado y la experimentación con formas de *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012). La enseñanza sólo es posible si se deja interpelar por un saber en permanente estado de actualización, como una práctica capaz de renovarse a sí misma (en incesante cambio) y como una acción que deja huella y conmueve.

(g)-Concepción universalista y eurocéntrica de la Historia

Finalmente un punto que nos parece debe ser revisado es aquel relacionado a la concepción sumamente eurocéntrica que se expresa en el Plan de Estudios. En tal sentido, creemos que un punto de reflexión al que debe ser sometido la formación de profesores en Historia en la actualidad tiene que ver con reflexionar sobre las historias ausentes, los espacios otros que son invisibilizados por la reproducción universalista y eurocéntrica que se plantea en las formas hegemónicas y cada vez más cuestionadas de la enseñanza de la historia. Desde hace un par de décadas en nuestra región, a partir de la teoría de la dependencia, la sociología de la liberación, la teoría poscolonial, las perspectivas descoloniales y una amplia serie de pensamientos emancipatorios, se comenzaron a abrir espacios a las historias locales, las epistemologías negadas, las historias marginalizadas y las memorias subalternizadas.

Sin embargo, el Plan de Estudios plantea la enseñanza de la historia desde la experiencia europea, reproduciendo la idea de que la historia universal es común a todos los pueblos, y que cada región del mundo debe acoplar el relato de su pasado a una única línea de progreso. Esto se expresa en una carga horaria mayoritaria

de la formación en la Historia Universal Europea (con cinco cátedras: Antigua, Medieval, Moderna, Contemporánea e Historia Social de Europa); no existe ningún ámbito de reflexión para la historia de África, Asia y Oceanía. Estos son espacios ausentes, opacados por la primacía de lo europeo, negando así una parte importante de las experiencias pasadas de los hombres.

Asimismo encontramos que esos criterios eurocéntricos y hegemónicos también se hacen presentes en las disciplinas metodológicas, en las periodizaciones que se plantean para el estudio de la historia y en el abordaje de la propia historia de América Latina y de nuestro país. De modo que una lectura crítica del Plan de Estudio debe reconocer la imposibilidad que este presenta para reconocer al pasado como un relato pluri-versal, en el que la historia global es múltiple y diversa.

Itinerarios de encuentros en la formación de profesores en Historia en la UNMDP

A modo de enunciar algunos itinerarios de encuentros, caminos de posibilidades y desafíos que se entrecruzan en nuestro profesorado, nos propusimos recorrer una serie de aspectos que consideramos oportunos para pensar el mejoramiento de la formación de los profesores en Historia de la UNMDP. Para tal camino, además creemos fundamental (re)pensar nuestro Plan de Estudios en función de los cambios estructurales que se proponen con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Esta ampliación significativa de la matrícula ha provocado reformas curriculares y nuevas consideraciones con el fin de lograr una mayor y mejor inclusión. En particular en el contexto de la Provincia de Buenos Aires, donde ubicamos nuestras prácticas docentes, en los últimos años se prestó atención a la necesidad de revisar y renovar los contenidos curriculares acordes con las demandas actuales de la sociedad, los avances en las disciplinas científicas y las realidades de los jóvenes estudiantes como sujetos de derecho⁷.

En este marco algunas experiencias de trabajo en nuestra carrera buscaron dar respuesta a los (des)encuentros entre la formación profesional y disciplinar de los profesores en Historia. Estas experiencias iniciales

se presentan como fuerzas instituyentes que representan otras posibilidades y otros desafíos para los futuros docentes de nuestra casa de estudio. Entre ellas el seminario *Comprender y enseñar Historia Argentina Reciente: del derrocamiento de Perón al que se vayan todos, 1995-2001* a cargo de la Dra. Marcela Ferrari se propone pensar cómo trabajar la historia argentina de la segunda mitad del siglo XX en el aula. Durante el segundo cuatrimestre del año 2012 el Departamento de Historia tuvo entre su oferta académica un seminario que se planteó abordar los contenidos de la historia argentina reciente a partir del uso de diversas fuentes, considerando la transposición didáctica en las aulas de la escuela secundaria, entendiendo por *transposición didáctica* al conocimiento científico que el docente debe interpretar y manejar para poder enseñárselo a sus alumnos. Una de las cuestiones más interesantes de este seminario es que estuvo conformado tanto por miembros del grupo de investigación del área de historia argentina del siglo XX como miembros de la cátedra de Didáctica especial y Práctica docente. Esto correspondió a la necesidad de dar respuesta a los requerimientos expuestos por los jóvenes graduados de ser formados en temáticas académicas con posibilidad de ser transpuestos didácticamente.

Este seminario se desarrolló con la asistencia de un número considerable de inscriptos por ser una materia optativa y dentro de un estadio avanzado de la carrera. Sumado a ello, la temática histórica que abordaba era la Historia Reciente, un espacio poco trabajado durante la formación de los estudiantes. Recordemos además que en la Argentina (como en todo el mundo) la historia reciente es uno de los campos más sensibles, ya que supone el tratamiento de cuestiones atravesadas por el registro de la memoria. La pertinencia del seminario radicó en intentar llenar una ausencia en el proceso de formación a la vez que responder a una demanda exógena, en tanto que los diseños curriculares de quinto y sexto año de la escuela secundaria se concentran en este periodo histórico.

Esta experiencia posicionó a los alumnos en una realidad que difícilmente hayan vivenciado en el transcurso de la carrera, a excepción de las asignaturas del bloque pedagógico: pensarse como futuros profesores. Se les proponía trabajar la Historia reciente desde fuentes

alternativas al texto escrito tradicional, imaginar actividades en las que pudieran ser trabajadas esas fuentes, siempre vinculándolas con los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo se fue evidenciando dificultades por parte de los estudiantes en generar propuestas acordes al nivel secundario, considerando la edad de los alumnos, prácticas áulicas, recursos materiales, tiempo, espacio, entre otros factores.

En este escenario además comenzó a conformarse en el profesorado un espacio de diálogo y discusión frente a trayectos de formación disociados. Existen hoy cursos de capacitación docente para graduados que se dictan en la Facultad de Humanidades; se incorporó el uso de aulas virtuales en las diferentes carreras esperando sumar otros recursos pedagógicos de trabajo en el aula; se desarrollaron otras experiencias similares al seminario descrito anteriormente (como el de Historia Social de Europa dictado por Dr. Julio César Melón Pirro, Dra. Sonia Bazán y Prof. Patricia Acuña durante el segundo semestre de 2013) y se conformaron proyectos de investigación en el área con la constitución del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), que dirige la Dra. Sonia Bazán desde el año 2010.

El caso de la Asignatura Social de Europa es otro ejemplo concreto de articulación. Este curso fue tomado por estudiantes pertenecientes en su mayoría al tercer año de la carrera y consistió en desarrollar de modo combinado tanto los contenidos disciplinares como posibles abordajes de intervención para pensar la enseñanza de esos contenidos. *Violencia de Estado, entre Treblinka y el Gulag. Historiografía y enseñanza* se organizó en función de una pregunta nodal ¿Cómo combinar formación historiográfica y formación en contenidos desde una perspectiva de prácticas reflexivas en quienes serán futuros docentes? y planificó dos ejes atendiendo los casos de violencia de Estado llevados a cabo por el nazismo y el stalinismo.

Además, es de destacar que este curso fue estructurado a partir de un abordaje multirelacional y multidisciplinar, ya que un grupo de profesores provenientes de distintas formaciones disciplinares como Filosofía, Letras y otros profesores de Historia fue invitado para el dictado, quienes enfocaron los temas desde diversas

perspectivas como por ejemplo el cine, la imagen y los libros de textos escolares. Recordamos que los encargados del dictado colectivo del curso coinciden con los del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) y en la Cátedra de Didáctica de la Historia (con precisión, Didáctica Especial y Práctica Docente, según el plan). Motivó esto la necesidad percibida por los docentes de plantear algunas problemáticas acerca de la enseñanza y tratamiento de determinados contenidos, como son “profundizar la temática de violencia de Estado, generar discusión a partir de las diversas perspectivas historiográficas, y pensarla para el aula”, tomando en cuenta que los estudiantes, ya habían cursado Historia Universal III (Contemporánea) y cursarían la didáctica específica durante el año siguiente. Por ende, esta materia se proponía como un recorrido necesario entre ambas con el objetivo de pensar la historia para ser enseñada en el aula (Cadaveira y Cañueto, 2014).

No obstante, no deja de ser cierto que la articulación fue posible ya que la directora del grupo de investigación es al mismo tiempo la jefa de trabajos prácticos de la cátedra de Historia Universal Contemporánea y de Didáctica Especial y Práctica Docente, la Dra. Sonia Bazán. Es innegable que esta circulación entre el ciclo de formación docente y la formación en la disciplina de base es enriquecedora en ambos lados. La presencia de profesionales anclados en los dos espacios de formación permite acercamientos y entramados que contribuyen al amalgamamiento e integración del Plan de Estudios. Sin embargo, hasta ahora no han sido estas decisiones institucionales, sino acciones llevadas adelante por los sujetos que animan el curriculum- evidencias del contraste entre el curriculum real y curriculum prescrito, aspectos sin duda a tomar nota en las futuras reformas.

A modo de cierre: (In)conclusiones

Reflexionar sobre nuestro Plan de Estudios nos llevó a recorrer un punteo, que de manera provisoria, intenta repensar la enseñanza en nuestra carrera. Creemos que probablemente la dificultad principal para poder dar respuestas a las aristas señaladas radica en cómo rupturizar aquella cadena de herencias, es decir, de qué manera revisar y corregir prácticas, hábitos, tradiciones, repre-

sentaciones y pautas que subyacen en la planificación del curriculum y que, si bien muchos de estos aspectos responden a lógicas consuetudinarias, se vuelven finalmente en acciones normativas y reglamentarias.

Como sabemos, hace tiempo Jackson (1975) hizo un estudio de la monotonía para el caso de la vida cotidiana escolar y puso el énfasis (al igual que otros) en los múltiples aspectos rutinarios que pasan casi desapercibidos para la mayoría de las personas. Estos, no obstante, a fuerza de ser vividos constantemente, son considerados naturales y, lo que es más grave aún, como parte del proceso formativo de los estudiantes. El mismo Jackson (1975) considera que estos procesos tienen una gran influencia debido a que son interiorizados en el ser humano sin pasar por su conciencia y que su repercusión es importante en la vida futura de los estudiantes (en este caso, futuros profesores).

De modo que nos permitimos agregar la existencia de cierta transferibilidad del *curriculum oculto* al *curriculum real*, ya que estas culturas institucionales (y disciplinares), solo perceptibles si son “vividitas”, operan en la conformación de marcos legales y en los procesos de legitimación de prácticas educativas concretas. Si bien esto no lo explica completamente, puede ayudarnos a entender el por qué a pesar de las frecuentes reformas, a través del ejercicio de comparar los dos extremos del recorte, o sea el viejo plan del año 1977 y el actual del 2003; las líneas generales, la estructura y eje central del curriculum se encuentra, salvo pocas excepciones sustanciales, casi inalterado.

Del mismo modo el contexto sociopolítico se impone delineando acciones a seguir y marcando el ritmo de las transformaciones. Aunque la revisión del Plan ha sido frecuente (1977, 1984, 1991, 1995, 2003) es posible advertir, a partir de una mirada panorámica, que en algunos casos ha sido más sensible a factores preferentemente externos que internos. Sus actualizaciones han respondido, con excepción del último Plan de Estudios, a contextos normativos y sociopolíticos cambiantes (por ejemplo, el retorno de la democracia en 1983 o la reforma de la Ley Federal de Educación en 1993 y la Reforma Constitucional de 1994), como así también a ciertas respuestas burocratizadas y protocolizadas frente a las transformaciones de marcos legales

y políticos más amplios. Tales modificaciones no surgen frecuentemente como contestación a una demanda endógena (a las necesidades de los estudiantes y profesores) y su expresión exógena (la demanda social dominante, tanto de los graduados en actividad como del ámbito escolar). Y muchos menos a lo que podríamos pensar como adecuación científica- por ejemplo, a las transformaciones de la ciencia histórica, pedagógica, didáctica y a los cambios en las tecnologías de la información y comunicación.

La cuestión del tiempo es un problema en sí mismo. La dificultad de establecer con qué periodicidad reformar un Plan de Estudios representa todo un debate. Los historiadores saben bien que los tiempos de los hombres (los tiempos sociales) son “caprichosos”, se ajustan mal a temporalidades externas. Entonces ¿qué criterios temporales aplicar a la hora de someter a revisión y en qué momento proponer una reforma? Es claro que la evaluación y reforma debe ser pensada como un *continuum*, en tanto que los cambios deben estar contenidos en él de modo de no provocar *traumas* y ser sensibles a los actores involucrados. En síntesis, esto representa todo un dilema; lo que es claro es que la evaluación del curriculum no puede tornarse en un acto de tiempos burocráticos estrictos sin atender a la complejidad de las necesidades e intereses -y deseos- de los distintos actores internos y externos involucrados.

Es así que, entonces, los debates de reformas o adecuaciones deben surgir de espacios de deliberación democrática y participativa. El pedagogo Félix Angulo Rasco (1998), citando a Helen Simons, señala que los supuestos a tener en cuenta en los procesos de una evaluación curricular democrática tendrán que valorar tres aspectos. En primer lugar reconocer que todo proceso de autoevaluación, tal como es la discusión sobre el planeamiento y la ejecución de un Plan de Estudios, pretende mejorar la comprensión de la vida, la organización y las prácticas de las instituciones educativas. En tal sentido se plantea también que la mejora de la comprensión se sustenta en la construcción de espacios públicos para la reflexión crítica compartida, es decir, para la expresión de la responsabilidad pública y profesional. Y finalmente, se resalta que dicha reflexión sólo es posible en tanto la institución universitaria asuma

su autonomía profesional y su responsabilidad social a través de la autoevaluación misma de sus funciones. Por otra parte debemos decir que a lo largo del trabajo hemos aludido casi indistintamente al curriculum como a planes de estudio. No obstante más allá de una cuestión semántica, es nuestra intención recuperar un dilema que refiere a que el caso estudiado, a partir del devenir histórico de la formación del profesorado y del análisis curricular de la carrera de Historia de la UNMDP, nos inclina a pensar que no nos encontramos frente a propuestas curriculares complejas e integradas que puedan ser consideradas como currículos. En cambio, sencillamente, consideramos que estamos frente a un plan de estudios, es decir, a una propuesta carente de un proyecto claro, definido, conjunto y compartido. Este se circunscribe a un listado de materias, un régimen de cursado establecido, y una declaración de la incumbencia profesional. Al observar los programas de formación a la luz de la teoría, identificamos una serie de contrastes que habilitan a sospechar que no siempre se elaboraron proyectos político-educativos que impliquen propuestas compartidas e integrales, sino que estas se acercan más a concepciones del curriculum como una “suma de exigencias académicas” (Gimeno Sacristan, 1991) sin referencias concretas a marcos teóricos de estructuración, determinación y desarrollo curricular. Es cierto que en alguna medida este es un tipo de curriculum, ya que a pesar de que estas cuestiones no se encuentren transparentadas en los documentos, representan no obstante la imposición y hegemonía de algún grupo dominante en el proceso de determinación curricular y la elaboración de su propuesta.

No nos hemos referido a quienes fueron los sujetos de determinación, estructuración y desarrollo curricular (docentes y alumnos); remitirnos con mayor énfasis a ellos (por ejemplo a través de entrevistas) será tarea de una futura investigación. Sin embargo, a partir de la exploración documental que hemos realizado podemos advertir que a lo largo de los planes de estudio ha habido una preeminencia de lo que podríamos denominar *sujetos de la disciplina* sobre los *sujetos de la pedagogía*. En consecuencia creemos que es central (más allá de la noción o imagen que manejen acerca de la educación en general y de la formación docente en particular) la concepción que esos grupos sociales tengan

acerca de la disciplina de base y su enseñanza, interrogando ¿De qué hablamos cuando hablamos de Historia?, ¿para qué sirve?, ¿por qué debe ser enseñada?, ya que no son preguntas menores y son fundamentales a la hora de la determinación curricular en la medida que contribuyen a pensar sobre qué se va a formar a los profesores y para qué. Pues qué es la historia y para qué sirve son debates aún vigentes y primordiales a los fines de definir el curriculum de la formación docente. No porque existan respuestas definitivas, sino porque son necesarias a los fines de justificar la razón de ser (y de estar) de una asignatura que a fines del siglo XIX no necesitaba demasiados fundamentos de defensa para formar parte del curriculum escolar obligatorio; pero que en los albores del siglo XXI, en un contexto muy diferente, merece ser resignificada y revisada.

Si la universidad, a cargo en parte de la formación de los profesores, es incapaz de hacerse estas preguntas o es indiferente a ellas, entonces la razón de que la historia siga formando parte de las asignaturas escolares será exclusivamente cubierta por los fundamentos políticos o las razones de Estado que se encuentren detrás del curriculum escolar. Las universidades son espacios de discusión acerca de estos tópicos; sobre la sustancia de la historia y su función, pero en ocasiones alejadas de la demanda social, expresada, en parte, en la escuela. El debate erudito tiene poco influjo sobre la formación docente ya que supone ser un tema alejado de las preocupaciones de la escuela y de la que ella no es partícipe. Deberíamos retornar a las enseñanzas de Marc Bloch (2000) en su célebre *Introducción a la historia* donde declara que se juega la legitimidad misma de la ciencia en dar respuesta a un niño, un escolar, acerca de lo que se trata la historia y para qué sirve. Esta es, entonces, una pregunta científica a la vez que pragmática y que debe darse *en y para* la formación docente.

Por otra parte, en lo que respecta a la ejecución del Plan de Estudios (y aquí nos circunscribimos al actual plan) las experiencias de enlace, atravesamiento y transversalidad mencionadas entre los ciclos de formación disciplinar y pedagógica en los últimos tiempos son fruto de cierto voluntarismo de los *sujetos del desarrollo curricular*. Estas propuestas de coordinación y diálogo entre los ciclos son llevadas adelante por los

actores del curriculum y de acuerdo con las primeras investigaciones sobre el particular, que han resultado provechosas y enriquecedoras (Cañueto y Cadaveira, 2014). Reflejan, por otra parte, las tensiones inherentes al territorio de la ejecución curricular y a los caminos alternativos frente a las prescripciones de la determinación curricular. Es decir, a los resquicios en los que los sujetos operan a partir de acciones que no parten del diseño y que salvan y enmiendan las brechas, llenan las ausencias y corrigen las imperfecciones del marco regulatorio y curricular. Iniciativas que pretenden (no sin confrontaciones de por medio) responder a lo que consideran es la demanda del estudiantado y la demanda social existente.

Aquí la didáctica específica actúa como un elemento central, en tanto pivotea en ambos lados de la formación- la disciplinar y la profesional- y es allí que se constituye en el eje capaz entrecruzarse con los demás trayectos de las carreras. Recordemos que la didáctica de la disciplina, a pesar de estar en el ciclo pedagógico, forma parte del Departamento de Historia, correspondiéndose con las lógicas de esa cultura académica. De hecho, la denominación de didáctica específica (Didáctica de la Historia) parecería honrar más la configuración de un campo de investigaciones y práctica que a regañadientes ha ido cobrando autonomía a pesar de ciertas resistencias, muchas de ellas justificadas y razonables, desde el campo de la didáctica general.

En concordancia, no es casual que la conformación de un grupo de investigación orientado a la enseñanza de la Historia (GIEDHIS) se haya realizado tan tardíamente. Es cierto que la UNMDP es, en comparación con otras universidades, joven y que por lo tanto la puja entre la historiadores y pedagogos (a la que ha hecho alusión De Amézola, 2008) en otros espacios institucionales más tradicionales se haya resuelto en algún sentido, aunque sin prontitud, más tempranamente. Sin embargo es cierto que en otras universidades también de “reciente” creación, como la de Comahue (UNCo), se han conformado grupos orientados a la didáctica de la historia y de las ciencias sociales que llevan una buena cantidad de años investigando en el área. Además de motorizar espacios de intercambio entre las cátedras de didáctica de la historia de todas las universidades públicas del país, en la Asociación de Profesores de En-

señanza de la Historia en Universidades Nacionales de la República Argentina (APEHUN), se promueven producciones editoriales especializadas de publicación frecuente como la ya mencionada revista *Reseñas de la enseñanza de la historia* y se fundan carreras de posgrado inclinadas a la formación específica como la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia - Geografía - Educación Ciudadana.

De igual manera, los espacios interinstitucionales de intercambio como APEHUN son singulares oportunidades de discusión en donde estos esquemas curriculares y esas tradiciones académicas pueden ser revisadas y puestas en debate. Son incluso potentes para construir una agenda de trabajo conjunta y en la búsqueda de unificación de criterios, en rescate de la incoherencia pedagógica (y en alguna medida también ética) que se plantea con el mantenimiento de una formación docente alejada de la escuela, concibiendo el espacio educativo y de desempeño profesional en abstracto, si es que se tiene en cuenta, en algo, a la didáctica. Por el contrario, si la formación se constituye en una superespecialización del conocimiento a enseñar, esto se torna más verosímil y razonable.

Tanto la relación teoría-práctica como la didáctica de la disciplina, desde su transversalidad, son elementos formidables de integración, coherencia y homogeneidad del currículum de la formación docente, y pueden conformarse en ejes de la planificación y desarrollo curricular. Entonces la práctica y la didáctica en el profesorado son dos elementos capaces de integrar el currículum, que han sido frecuentemente colocadas al final de carrera sustentándose en la lógica aplicacionista, es decir, concibiéndolas sobre la base de una teoría que las fundamenta y las antecede. La investigación dedicada a la educación desde paradigmas tecnocráticos ha pretendido durante mucho tiempo encontrar las regularidades y fórmulas que permitan aportar marcos teóricos de acción, describiendo los patrones que descubría en la escuela. Las investigaciones actuales han abandonado en una buena parte esta lógica investigativa, acercándose a paradigmas de corte más cualitativo, pretendiendo comprender más que explicar, sobre la base de una pedagogía que valora los significados que los sujetos otorgan reflexivamente a sus prácticas a partir de la reconstrucción de sus experiencias vitales en el marco de sus contextos naturales de desarrollo.

Aproximar esos abordajes teóricos a esas realidades concretas de la formación docente son los *encuentros* que todavía quedan pendiente en la formación docente, o al menos lo que nuestra lectura puede señalar en relación a este profesorado en historia.

Referencias

- Angulo Rasco, F. (1998). *Innovación, Universidad y Sociedad* Red. Cádiz: Universidad.
- Bloch, M. (2000) *Introducción a la Historia*. FCE. Buenos Aires
- Cañueto, G y Cadaveira, G. (2014) ¿Cómo aprender historia para enseñarla? En Libro de resúmenes del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. Facultad de Humanidades y Artes. UNR, Rosario 21,22 y 23 de abril.
- Camilloni, A (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En su: *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un recuento con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.
- Maggio, M. (2012), *Enriquecer la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.
- Sacristán, G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Torres Santomé, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, Morata.

Notas (Endnotes)

1 UNMDP stands for Mar del Plata State University, in Argentina

2 Docente e investigador en formación del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades (UNMDP), Profesor en Historia y Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). eduardodevoto@hotmail.com

3 Docente e investigadora en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Profesora en Historia (UNLP) y Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). elenamgenova@gmail.com

4 Docente e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Magíster, Profesor y Licenciado en Historia y Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Becario Doctoral de CONICET, Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). franarg@hotmail.com

5 El Plan de Estudios de la carrera del Profesorado en Historia para el curso de 1977 fue aprobado el 24 de junio de 1976 por Resolución de Decanato 292 se resolvió la creación de una comisión para la reforma del Plan de Estudios compuesta por tres docentes de casa, Dr. Josué José Catuogno, Dr. Jorge Luis Giménez y Prof. Jorge Augusto Ocon.

6 Los contenidos de las nuevas materias abarcaban según el Plan de 1977: “Metodología y Ciencias Auxiliares de la Historia: Métodos y técnicas de la investigación histórica: fichaje, presentación de trabajos escritos, manejo de bibliografía y fuentes. Análisis de documentos. Seminario Historia de Europa: Trabajo de investigación a centrarse a uno o varios de temas de la historia europea a determinar por el profesor encargado de la cátedra. Servirá además como primera tarea de investigación. Historia Argentina III (1861-hasta nuestros días): Principales procesos políticos del período señalado. La sociedad argentina y los problemas sociales desde 1861 y 1955. Estructuras económicas-sociales. Historia de la cultura: Evolución de las humanidad en sus principales aspectos. Líneas de pensamiento político, filosófico, religioso y económico. Básicamente buscará lograr una visión general y comprensiva del proceso histórico para una correcta intelección de los mismos. Filosofía de la Historia: Deberá contemplar el análisis crítico de las principales corrientes historiográficas partiendo de la antigüedad clásica, pasando por San Agustín, Santo Tomás, el Renacimiento, el siglo XVIII y las tendencias del siglo XX.”

7 El Marco General para la provincia de Buenos Aires postula su intención de “Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica y esto implica: generar experiencias de integración e intercambio, definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares, valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes; reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros, crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa” (DGCyE, Marco General Educación Secundaria: 14).



En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor...

*Miguel de Cervantes.
26 de septiembre 1605*

PARTE II

Miradas en la escuela

5. La crítica tardía de Iván Illich a *La sociedad desescolarizada*: “Estaba ladrando al árbol equivocado”.
Rosa Bruno-Jofré y Jon Igelmo Zaldívar
6. Morfogénesis del conocimiento: hacia una propuesta epistemológica en la de-construcción de la escuela.
Joseph Gabriel Tobón Rey
7. Relación con el saber, aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) y aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) en estudiantes de 9° grado de educación básica en instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca (Colombia).
Samir Arturo Ibarra Bolaños y Jimmy Fabián Pineda Vásquez
8. Reflexibilidad virtual y consolidación del conocimiento en las asignaturas de ética y religión.
Alexander Barrera Paredes
9. Una nueva era ¿Un nuevo conocimiento?
Yeison Germán Méndez Góngora

La crítica tardía de Iván Illich a la “sociedad desescolarizada”: “estaba ladrando al árbol equivocado”¹

Ivan Illich’s Late Critique of “Deschooling Society”: “I was Largely Barking up the Wrong Tree”

Rosa Bruno-Jofré² Jon Igelmo Zaldívar³

Resumen

En este artículo Rosa Bruno-Jofré y Jon Igelmo Zaldívar examinan la crítica que el propio Iván Illich hace a *La Sociedad Desescolarizada* y la subsecuente revisión crítica a las instituciones educativas y a la comprensión de la educación, en el contexto tanto de su propio trayecto intelectual como del giro epistemológico que comenzó a tomar forma a principio de los 80. Bruno-Jofré y Zaldívar examinan cómo, con el tiempo, Illich reorientó su indagación hacia las raíces (origen) de las certezas modernas (como aquellas relacionadas con la educación) y exploró la manera en que los seres humanos son integrados en sistemas generados por esas “certezas”. Illich se implicó en un análisis histórico más que en proveer respuesta a problemas contemporáneos específicos, mientras mantuvo su interés por la relación entre pasado y presente.

Con las metáforas de la palabra, la página y la pantalla identifica tres grandes mutaciones en el imaginario social occidental y la reconstrucción del ser individual. Bruno Jofré y Zaldívar sostienen que mientras sus escritos, entre los que se incluye *La Sociedad Desescolarizada*, tenían generalmente un carácter apofático, su crítica a la educación, principalmente a fines de los 80 y en los 90, se entrelaza con su análisis de la parábola del Buen Samaritano y su creencia en la modernidad como producto de una cristiandad corrompida.

Palabras clave: Sociedad Desescolarizada; Crítica; Giro epistemológico; Modernidad; Metáforas

Abstract

In this article, Rosa Bruno-Jofré and Jon Igelmo Zaldívar examine Ivan Illich’s own critique of *Deschooling Society*, and his subsequent revised critique of educational institutions and understanding of education, within the context of both his personal intellectual journey and the general epistemological shift that started to take shape in the early 1980s. Bruno-Jofré and Zaldívar consider how, over time, Illich refocused his quest on examining the roots (origin) of modern certitudes (such as those related to education) and explored how human beings are integrated into the systems generated by those “certainties.” Illich engaged himself in historical analysis rather than providing responses to specific contemporary problems, while maintaining an interest in the relation between the present and the past. Under the metaphors of the word, the page, and the screen, he identified three great mutations in Western social imaginaries and the reconstruction of the individual self. Bruno-Jofré and Zaldívar argue that while his written work, including *Deschooling Society*, generally had an apophatic character, his critique of education, particularly in the late 1980s and 1990s, is intertwined with his analysis of the parable of the Good Samaritan and his belief that modernity is an outcome of corrupted Christianity.

Keywords: Deschooling Society; critique; Epistemological shift; Modernity; Metaphors

Para citar este artículo:

Jofré, R; Zaldívar, J.(2016). La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: “estaba ladrando al árbol equivocado”. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 65 - 81

Introducción

Desde comienzos del siglo veintiuno se ha dado un renovado interés por la crítica a la escolarización expuesta por Ivan Illich a comienzo de los 70. Esto es parte de la búsqueda de nuevos marcos de referencia en la pedagogía crítica por parte de educadores comprometidos con movimientos ecologistas, anticapitalistas y mesiánicos (Kahn, 2010; Lewis, 2010; Esteva y Suri Prakash, 1998; y Espejo, 2008); y de aquellos que intentan teorizar los cambios acarreados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la pedagogía y la educación en un sentido amplio (Hart, 2001; Knobel y Lankshear, 2009 y Suoranta y Vadén, 2007). Naturalmente, Illich también atrae a aquellos que rechazan la escolarización y proponen una educación en el hogar (Farenga, 1998 y Pykett, 2009). Incluso, *The International Journal of Illich Studies* publicó su primer número en 2009.

Sin embargo, mientras los estudios acerca de Illich y la educación se concentran en sus primeros y más polémicos libros, tales como *La sociedad desescolarizada* publicado en 1971⁴, dejan de lado artículos publicados entre 1980 y 1990 que expresan cambios en su trayectoria intelectual y la articulación de una crítica a *La sociedad desescolarizada* como *naive*, algo que el propio Illich había sentido incluso al momento de la publicación. En ese momento, Illich marcó la distancia con este texto como parte de su reflexión sobre la historia y la memoria y su preocupación por la educación como un discurso histórico (Illich, 1992). Es así como en 1995 escribió.

Mientras mi crítica a la escolarización en ese libro puede haber ayudado a mucha gente a reflexionar sobre los efectos colaterales no deseados de esta institución – y quizás a buscar alternativas significativas – ahora me doy cuenta que estaba ladrando al árbol equivocado (Illich, 1995).

El objetivo de este ensayo consiste en examinar la crítica de Illich a *La sociedad desescolarizada* y la subsecuente revisión crítica de las instituciones educativas en el contexto del propio trayecto intelectual del autor, así como del giro epistemológico que tuvo lugar

a principio de los 80. Textos de particular relevancia son la disertación llevada a cabo frente a la Asamblea General de la *American Educational Research Association* titulada *A Plea for Research on Lay Literacy* (Illich, 1987)⁵, su ponencia *Mnemosyne: la huella de la memoria*⁶(Illich, 2008) presentada en la Conferencia *The Socio-Semiotics of Objects: The Role of Artifacts in Social Symbolic Processes*, el prólogo que escribió al libro *Desescolarizando nuestras vidas* de Matt Hern, y las entrevistas publicadas por David Cayley en 1992 y 2005 tituladas *Ivan Illich in Conversation*⁷ and *The Rivers North of the Future: The Testament of Ivan Illich* (Cayley, 1992 y 2005)⁸.

A principio de los 80, Illich, quien concebía a las instituciones que proveían servicios tales como educación, transporte y salud como instrumentos que tenían un impacto en la sociedad y el medio ambiente, transitaba un cambio epistemológico que lo decidió a mover su mirada de lo que esos instrumentos hacían o estaban haciendo hacia lo que estaban diciendo⁹. Fue este un momento en que Illich se retiró del activismo político hacia la intimidad (Borremans y Robert, 2006, p.14)¹⁰. Mostró poco interés en los sucesos más importantes de la década del 80, como la Revolución Nicaragüense y su fracaso, o la desintegración de la Unión Soviética. Se ha especulado con que la controversia causada por sus disertaciones en la Universidad de California en Berkeley en 1982 basadas en los manuscritos de su libro *El género vernáculo*, y la malas críticas que lo referían tuvieron impacto en Illich (RNF, 24). Más significativo es, quizás, el cuestionamiento que se planteó acerca de la imagen que de él se había construido como un pensador político en busca de soluciones y alternativas al modelo de desarrollo industrial.

Intentamos evidenciar cómo en este momento de su trayectoria, Illich redefinió su búsqueda hacia las raíces (los orígenes) de las certezas, como aquellas relacionadas a la educación, concentrándose en un análisis histórico más que en las respuestas a problemas específicos contemporáneos. En este camino, desarrolló una original comprensión del pasado y acuñó nuevos conceptos interpretativos y metáforas que le abrieron nuevas maneras de ver la educación. Con el objeto de interpretar el reposicionamiento de Illich no sólo acerca de *La sociedad desescolarizada*, si no de los tér-

minos en que había desarrollado sus miradas sobre la escuela, la educación, el aprendizaje y el lugar de Dios y el Cristianismo en ese paradigma, exploraremos los momentos claves de este trayecto. Para Illich, la Iglesia era también un *instrumento*, en el sentido en que él los comprendía.

Hacia la sociedad desescolarizada

Antes de continuar profundizando en el tópico en cuestión, creemos de interés para el lector conocer algo de la historia y el contexto de Illich y cómo llegó a escribir *La sociedad desescolarizada*. Brevemente, Illich fue ordenado sacerdote, y a pesar de muchos conflictos, nunca llegó a abandonar la Iglesia Católica. Contrariamente a lo que se ha informado (Nassif, 1975; Gabbard, 1994), Illich murió siendo un sacerdote, aunque no cumpliera con los deberes usuales que se les asignan. Nacido en Viena en 1926, asistió a la Pontificia Universidad Gregoriana en los 40 y completo su doctorado en 1950 en la Universidad de Salzburgo escribiendo su tesis sobre Arnold Toynbee (IIC, 82). Referencias en sus escritos evidencian un contacto temprano con teólogos involucrados en la *noeuvvelle théologie*¹² que emerge con posterioridad a la *crisis modernista* y la *vuelta a la escolástica* (impulsada por el Vaticano entre 1850 y 1920) y que condujo al neo-tomismo. Esta corriente propiciaba una vuelta a los escritos de Santo Tomás de Aquino y abría un diálogo con la modernidad (Mettepenningen, 2010). En los años 50 Illich realizó trabajo pastoral en Nueva York y entre 1956 y 1960 ejerció la vicepresidencia de la Pontificia Universidad Católica en Ponce, Puerto Rico (du Plessix Gray, 1970). Ya para 1960 había desarrollado visiones discrepantes con la política de la Iglesia y su trabajo misionero en América Latina, cuestionaba el uso del Evangelio para apoyar perspectivas políticas particulares y la defensa de los valores de la modernidad (Illich, 1967). Cayley describe la interpretación de Illich de su misión como la búsqueda de la auto-crítica, la disposición a escuchar y la habilidad para “relativizar la propia cultura con la finalidad de escuchar lo que dice el Evangelio cuando habla con la voz de otra cultura” (RNF, p. 6).

En 1966, Illich con un grupo de colaboradores fundaron el *Centro de Investigaciones Culturales* (más tarde llamado *Centro Intercultural de Documentación*, o CI-

DOC), en Cuernavaca, México, para preparar misioneros Canadienses y estadounidenses, quienes siguiendo el llamado del Papa Juan XXIII trabajarían para modernizar los proyectos de la Iglesia en América Latina. El CIDOC jugó un papel central en las críticas a las políticas desarrollistas impulsadas por los países desarrollados, enfocadas particularmente en la intervención de los Estados Unidos en los países de Latinoamérica y el papel de la Iglesia en estos proyectos (Hartch, 2009). Hasta 1966 Illich apuntó sus críticas a la Iglesia Católica como institución.¹² Sin embargo, después de que fuera interrogado ese mismo año (CIDOC, 1969) en el Vaticano por la Congregación para la Doctrina de la Fe, se apartó de las críticas hacia las instituciones católicas para dedicar sus *panfletos* sobre educación, escritos entre 1969 y 1971, a criticar los pilares que sostienen la ideología del progreso moderno secular.¹³ Por cierto, el primer libro publicado después de este conflicto con el Vaticano fue *La sociedad desescolarizada*.

La primera versión de *La sociedad desescolarizada* se publicó en México en la colección *CIDOC Cuadernos* en septiembre de 1970 bajo el título *The Dawn of Epimethean Man and Other Essays*. El volumen contiene los primeros capítulos de lo que más tarde sería publicado como la primera edición de *La sociedad desescolarizada*. Illich había escrito la mayoría de los panfletos comprendidos en este libro elaborado para el seminario *Alternatives in Education* que organizara Everett Reimer para el CIDOC en 1968. Muchos de los trabajos (luego capítulos) fueron publicados y más tarde reimprimos en las revistas más importantes del momento, tales como *The New York Review of Books*, *Social Policy*, y *Les Temps Modernes*. En la primavera de 1971, *La sociedad desescolarizada* fue publicada por Harper and Row en Nueva York. El libro contenía siete capítulos ¿Por qué debemos privar de apoyo oficial a la escuela?, Fenomenología de la Escuela, Ritualización del Progreso, Espectro Institucional, Compatibilidades Irracionales, Tramas de Aprendizaje y *Renacimiento del hombre epimeteico*.

Se ha prestado poca atención a la respuesta de Illich a las críticas y a su comentario, pocos meses después de la publicación de *La sociedad desescolarizada*, acerca del cambio que la editorial (Harper) hiciera al título del libro y de la confusión que esto generó entre los

lectores. Es así como en los artículos titulados *The Alternative of Schooling*, publicado en *Saturday Review* en junio de 1971 y en *After Deschooling, What?* publicado en la revista *Social Policy* en septiembre de 1971 sostuvo que su intención no era terminar con la escolarización sino liberar la educación, liberarla del estado para mudar el control a movimientos comunitarios de base (Illich, 1971a y 1971b). Además, en la Conferencia Internacional de Educación Cristiana, que tuvo lugar en Lima, Perú, en Junio de 1971, Illich sostuvo que promovía el desestablecimiento de la escuela como institución en el sentido en que el término se utiliza en los Estados Unidos para hablar de la separación entre la iglesia y el estado (Illich, 2006).

La sociedad desescolarizada tiene una calidad intuitiva pero algunos problemas metodológicos. El intercambio con Paulo Freire en Ginebra en 1975, cinco años después de la publicación en 1970 tanto de *Pedagogía del Oprimido* de Freire como de la primera versión de lo que sería *La sociedad desescolarizada*, es ilustrativo de ello. Freire señaló que Illich se equivocó al negarse a analizar la cuestión ideológica y que por esa razón no era capaz de comprender el fenómeno en su totalidad. Illich separó la crítica de la herramienta (la institución) de la crítica a la ideología de la educación. Freire identificó esta cuestión metodológica como un problema en un debate cara a cara con Illich, acerca de ambos libros (Freire e Illich, 1986). Illich no estaba preparado en ese momento para discutir la cuestión. Freire tenía dudas sobre la interpretación de Illich de la escuela como una institución poseedora de una esencia demoníaca que debía o bien ser suprimida o superada sin considerar sus aspectos desde una perspectiva ideológica. Por el contrario, Freire consideraba que la fuerza ideológica detrás de la escolarización como institución social podía cambiar, y que los esfuerzos reformistas debían orientarse hacia en ese cambio ideológico (Freire, 1985 y Torres, 1979).

En Abril de 1976, trece años después de haberlo establecido, Illich cerró el CIDOC preocupado por la posibilidad de que fuera institucionalizado o comprado por alguna universidad norteamericana. Illich y sus colaboradores consideraron que todo lo que el Centro se había propuesto hacer en el momento de su fundación había sido logrado (IIV, 203-204). El final del

CIDOC tuvo serias repercusiones en la vida intelectual de Illich. Para principios de la década del 70, el CIDOC se había convertido en un centro internacional para el estudio crítico de las instituciones modernas por parte de intelectuales vanguardistas, políticos y líderes de movimientos contra-culturales de todo el mundo. En un momento en que América Latina era un laboratorio político, CIDOC era el lugar donde tenían lugar discusiones tanto sobre alternativas al desarrollo y el progreso así como debates sobre opciones radicales (Sbert, 2009). Esos debates habían inspirado la base pedagógica de *La sociedad desescolarizada*. Además, el CIDOC fue el punto de contacto de Illich con la realidad social y política de América Latina. Pero a diferencia de Paulo Freire, Sergio Méndez Arceo o Augusto Salazar Bondy quienes también tenían conexión con el CIDOC, Illich no se posicionó de manera clara con referencia a los movimientos de base que apuntaban a un cambio en América Latina. Se conectó con la realidad latinoamericana a través del CIDOC al mismo tiempo que mantenía relaciones cordiales con los gobernantes mexicanos. De esta manera, el cierre del CIDOC clausuró el espacio en el cual Illich había mantenido su compromiso con los cambios sociales y políticos reales. Este evento simboliza el final de una fase importante en la biografía intelectual de Illich. Es importante mencionar que entre 1969 y 1976 hubo una relación muy cercana entre las actividades que tenían lugar en el CIDOC y las publicaciones de Illich. Es así como las cuatro áreas temáticas que Illich había explorado en el CIDOC —la crítica a las instituciones modernas, con particular énfasis en la Iglesia Católica, las escuelas, el transporte y los hospitales— también fueron temas abordados en seminarios organizados por el centro (CIDOC, 1973). Illich parece haber percibido que el cierre del CIDOC también significaba el final de una fase de su vida —una fase que más tarde, en una entrevista con Cayley, sintió como una campaña electoral sin fin:

Hubo un momento en el que estaba en campaña tratando de hacer que la gente reflexionara en lo que hacen las escuelas, en lo que implica la educación, en los resultados malos de la medicalización de la sociedad y demás. Este período de campaña de mi vida se extendió, digamos, desde 1962 a 1972. Y durante ese tiempo, en un determinado mo-

mento me llegué a sentir como un tocadiscos. Los argumentos que había postulado un año o dos atrás en un disco de 33 rpm, se reducían ahora a 45 rpm. Cuando me paraba frente a la audiencia les decía ‘apriete los botones adecuados. Les daré lo que me pidieron que hiciera y luego, conversemos. Terminemos con eso de una vez así podemos tener nuestro debate’ (IIC, 119)

De esta manera, después de clausurar en CIDOC Illich abrió un nuevo camino en su búsqueda intelectual y no volvería a las cuestiones analizadas en *La sociedad desescolarizada* hasta 1986. Ese año, en *A Plea for Research on Lay Literacy*, resituó su crítica a la escolarización y la educación. Para este momento había llegado a la conclusión de que existe un discurso que permea tanto al individuo como a la institución. Sin embargo, es importante prestar atención a la trayectoria intelectual que recorrió Illich para llegar a ese punto, así como a su comprensión del aprendizaje, la escolarización y la educación hacia el final de su vida.

Momentos clave: reposicionando su crítica

Para fines de la década del 70 Illich estaba abocado a una nueva búsqueda. Viajó a China, Japón y la India a aprender la lengua y a tomar distancia de Occidente con el objetivo de comprenderlo desde otra perspectiva. No tuvo éxito en su intento de aprender otros idiomas y comenzó a buscar las raíces de las certezas modernas en el pasado occidental (IIC, 120). Articuló sus primeros hallazgos en su libro *El género vernáculo* que ocasionó una reacción muy hostil y se convirtió en un hito personal por la manera profunda en que lo afectó (Illich, 1992)¹⁴ Consideramos las circunstancias en torno a *El género vernáculo* como un momento clave en su vida personal e intelectual.

En *El género vernáculo*, Illich trató de encontrar en el pasado y en los estudios antropológicos lo que él llamó la transición de la proporcionalidad de género al mundo de la economía del sexo. En una primera lectura esto no se nos presenta como una propuesta clara. Illich utilizó la noción de proporcionalidad —esto es, cosas que son diferentes, pero aún así simétricas— para expresar la complementariedad de los elementos

constitutivos del mundo cultural y para introducir al género, no como una dimensión social del sexo, sino como una manera de percibir la dualidad. Como lo explica Cayley “la existencia de uno implica al otro” (por ejemplo, cielo y tierra); “la existencia es el resultado de una complementariedad mutuamente constitutiva entre el aquí y el allá” (RNF, 132). La idea de contingencia (de creación constante por voluntad divina), al tiempo que ocasionaba una discusión de las correspondencias entre micro y macro cosmos, también conducía a la noción de un mundo en el que todo depende de Dios y que es reducible a una homogeneidad básica de unicidad que socava la cosmología tradicional, una cosmología de género que considera la dualidad de masculino y femenino, el arriba y el abajo, y dualidades similares como irreductibles (RNF, 132-133). Estas ideas y la preocupación de Illich por la idea de unicidad dieron lugar a *El género vernáculo*.

Illich expuso su tesis invitado por la Universidad de California en Berkeley en septiembre de 1982 como catedrático conferencista (Bowles, 1983). Arlie Hochschild señaló en su crítica a *El género vernáculo* que bajo la noción de género vernáculo, dominante hasta el siglo XI, las vidas tenían que ver con el género en el tiempo y el espacio; no había una noción de común humanidad que trascendiera al género (Hochschild, 1983). Durante el período entre el siglo XI y el siglo XVII, esta comprensión vernácula del género colapsó y fue reemplazada por una noción económica del sexo. Específicamente, en una economía monetaria, colapsó la noción de género; esto quiere decir que la gente fue desprovista de género, se asumió una posición unisex- hombres y mujeres podía hacer uso de los mismos instrumentos y la envidia se convierte en un problema. En el contexto del género vernáculo y en el marco de la complementariedad, por el contrario, había dos formas de dominación: un tipo entre las mujeres y otro tipo entre los hombres. Illich intentó explicar que los roles cambiaban de acuerdo a los contextos culturales específicos; de esta manera, una práctica particular en un contexto social podía ser considerada complementaria, mientras que en otro contexto o en circunstancias históricas diferentes, la misma práctica podía no ser complementaria. De acuerdo a Illich, la meta de la igualdad había convertido en desiguales a las mujeres (Illich, 1983); este posicionamiento generó fuertes reacciones, y con razón. Para los lectores de

Illich es difícil separar esta concepción de la dualidad de la interpretación patriarcal católica de la naturaleza humana, con su teología dualista binaria y de carácter jerárquico (Whitmont, 1984).

La reacción de las académicas feministas se organizó en torno a un simposio titulado “Más allá del contraataque: una crítica feminista a la Teoría del Género de Iván Illich” publicado en la revista *Feminist Issues*. La crítica, que tuvo un abordaje interdisciplinar, se enmarcó en la premisa inicial de que Illich había sido originalmente un visionario y el posterior reconocimiento de que su mensaje acerca de las mujeres era reaccionario.¹⁵ Arlie Hochschild resume los siguientes puntos en relación a las ideas de Illich expresadas en el género: (1) argumenta que los esfuerzos para promover la igualdad de género nunca beneficiaron a más que una pequeña minoría de mujeres; (2) sostenía que hombres y mujeres eran fundamentalmente diferentes de una manera que se caracteriza mejor el mundo (civilización) del género vernáculo; y (3) no reconoce la cultura masculina como parte del problema. En el mundo de Illich la igualdad entre hombres y mujeres no es posible por lo que él considera una diferencia universal: no hay lugar para las mujeres en el mundo moderno, y no hay lugares para los hombres en el corazón de las actividades hogareñas (Hochschild, 1983). Otros académicos participantes en el simposio cuestionan su noción de que las relaciones en el género vernáculo son parte de un orden natural mientras que el régimen económico de sexo es un “artefacto del imperio” (Rubín, 1983). Robin Lakoff atacó las técnicas propagandísticas que ella percibía como implícitas en el texto, mientras Bárbara Christian las repercusiones del potencial interpretativo de la idea de Illich de que los hombres son creados masculinos y femeninos, y no como especie humana (Lakoff, 1983 y Christian, 1983). Nancy Schaper-Hughes delineó la “procesión de dualismos” que permean el texto de Illich como género vernáculo versus economía del sexo; lengua hablada versus lengua materna enseñada; espíritu versus carne; integridad versus fragmentación, etc. (Schaper-Hughes, 1983).

Es interesante la comparación de Schaper-Hughes de la teoría de Illich de la historia con la concepción de Michael Foucault de la historia como una serie de discontinuidades radicales, saltos, rupturas. Illich sostenía que la complementariedad de género (basada en

la noción de proporcionalidad) fue reemplazada por una era de individualismo enteramente nueva y sin relación cultural, que se basaba en una comprensión de la historia definida por la escasez y las necesidades humanas. Illich expresó que su intención había sido analizar la relación entre hombres y mujeres desde una perspectiva histórica sin incursionar en la política normativa. Caylay se esfuerza en explicar de qué manera el argumento de Illich fue mal interpretado y además cuestiona la calidad de los argumentos de los críticos de Illich.¹⁶ La noción de escasez y la desconfianza de Illich de los universalismos—ambos expuestos en *El género vernáculo*— permanecen como ideas centrales en este análisis de la educación, así como la concepción de proporcionalidad que Illich desarrolló más profundamente en relación a la parábola del Buen Samaritano (ver RNF, 50-51). En un artículo de 1997 en honor a Leopold Kohr, Illich retoma la noción de proporcionalidad. Allí enfatiza la idea de proporcionalidad de Kohr como la pertinencia de una relación y subraya la creación social de la escasez. Más aun, Illich discute la fractura histórica representada por los cambios en esas ideas, que se ve reflejada en el carácter del deseo y las maneras de percibirlos “con la desaparición del bien para ser reemplazado por el valor” (Illich, 1997)¹⁷. La proporcionalidad, como veremos más adelante es este trabajo, estaba en la base de la concepción teológica de la realidad de Illich.¹⁸

Después de la controversia ocasionada por *El género vernáculo*, un libro con claro vínculos con sus previas publicaciones de los años 70, Illich desapareció gradualmente de la lista de los autores de moda al tiempo que transitaba un giro epistemológico influenciado por la toma de conciencia acerca del pasaje de una imagen textual de sí mismo a una cibernética (IIC, 37). Se sentía motivado para explorar las maneras en las que los discursos permeaban lo individual y las instituciones. Comenzó a enseñar en universidades alemanas de manera ocasional, comenzando por las universidades de Kassel and Marburg, y más tarde de Oldenburg y Bremen. En la década del 80 y 90 Illich pasó sus inviernos en Bremen. También enseñó en Pennsylvania State University y en Pitzer College en Chicago. En este período de la vida de Illich, especialmente a partir de mitad de los 80, es importante considerar el ambiente intelectual en el que se desarrolló su trabajo. Además

de la relación con Erich Fromm y sus desencuentros, se vio influenciado por el filósofo de la ciencia Gastón Bachelard y su noción de fracturas epistemológicas, por el crítico francés de la tecnología Jacques Ellul, el historiador y filósofo de la religión Mircea Eliade y por supuesto Michel Foucault (ver IIC, 245, 110, 264, and 38). Illich viró su atención hacia temas nuevos, tales como la historia de la alfabetización de la mente popular y la preocupación acerca de lo que los instrumentos (esto es, las instituciones como la educación) le decían a la gente, en lugar de lo que le hacían a la sociedad. La nueva dirección y sus nuevas indagaciones lo llevaron a revisar su concepción de la educación tal como estaba expuesta en La sociedad desescolarizada.

Illich explora su propia percepción del pasado en *H2O and the Waters of Forgetfulness*¹⁹, publicado en 1985, y en conferencias presentadas en congresos entre los 80 y los 90. También evidencia interés en la relación entre el presente y el pasado cuando indaga acerca de las certezas de la modernidad y cómo los seres humanos son integrados en los sistemas generados por esas certezas.²⁰ En sus conversaciones con Caylay, Illich señala “en algún momento de los 80 comencé a pensar de otra manera sobre estas cuestiones. Me di cuenta de que a gente era absorbida o integrada e sistemas de una manera diferente a la que yo había concebido originalmente. Y encontré la necesidad de repensarlo de manera apremiante” (RNF, 162). Esta nueva manera de pensar le permitió a Illich correrse hacia el análisis de las condiciones que permitieron el desarrollo de las primeras instituciones educativas en el mundo occidental que desde su punto de vista se habían convertido en decadentes para fin del siglo XX.

A invitaciones a seminarios y artículos publicados en los 80, incluyendo su disertación en 1986 *A Plea for Research on Lay Literacy*, siguió el libro de 1988 *ABC: The Alphabetization of the Popular Mind*, en el cual Illich, junto al coautor Barry Sanders, reexaminan los efectos de la alfabetización en la construcción de certezas occidentales, incluyendo la necesidad de la educación. El estudio de las teorías educacionales desde esta perspectiva requiere atender a las rupturas epistemológicas representadas por la mudanza del mundo de la oralidad (Parry, 1971; Havelock, 1963; Lord, 1960y Ong, 1971) al mundo de la escritura basado en

el alfabeto (griego) y la emergencia de una mentalidad alfabética y el consecuente espacio mental en el que se elaboran las ideas pedagógicas. Se torna relevante aquí el análisis elaborado por Illich en *A Plea for Research on Lay Literacy*. La noción de mentalidad alfabética (traducida al inglés como alfabetización laica²¹ por oposición a alfabetización clerical) se diferencia de la habilidad para leer y escribir. Se trata, de acuerdo a Illich, de una “mentalidad definida por un conjunto de certezas que se diseminan en el reino del alfabeto desde fines de la Edad Media” (RLL, 10). En los siglos XII y XIII el texto deja de ser una línea continua de letras cuando se introduce espacio entre las palabras. Como consecuencia de la convergencia de técnicas de diferentes orígenes —algunas árabes, otras clásicas— surge una nueva idea: la página que conduce al texto moderno. Este será dividido en capítulos con títulos, subtítulos, numeración de líneas, citas indicadas por tintas diferentes, etc. Estas innovaciones habilitaron las tablas de contenidos, los índices temáticos y las referencias a uno u otro párrafo (RLL, 14).

La conformación de la página se puede comprender como un hecho clave en relación al comienzo de la modernidad porque genera una nueva mentalidad y una nueva concepción de la individualidad. Illich creía que en mundo alfabético, la página implicaba una profunda reconstrucción de la individualidad,²² de memoria y conciencia laica así como de la comprensión del pasado y el temor de enfrentar el gran libro del juicio final (la noción de establecer registros). Estos nuevos aspectos de la individualidad fueron compartidos, según los escritos de Illich, por el mundo laico y el mundo clerical y fueron transmitidos más allá de las universidades y el scriptorium de tal manera que permearon la vida en su totalidad. Este punto es desestimado por los historiadores de la educación, escribe Illich, quienes centraron sus investigaciones en el desarrollo de la lectura y la escritura entre los clérigos y consideraron esta transformación del espacio mental como un resultado secundario del arte de las cancillerías (RLL, 15). El estudio de las nuevas formas derivadas de la mentalidad alfabética proveería a los historiadores de la educación, preocupados por las nuevas ideas y técnicas utilizadas por los maestros, una nueva inspiración (RLL, 16). La versión moderna del discurso educacional se construye dentro de esta nueva mentalidad. Desde

el punto de vista de Illich, no es coincidencia que las universidades que pueden ser consideradas las primeras instituciones educativas del mundo occidental sean un lugar público abierto y no un monasterio. La página se expandió rápidamente por toda Europa Occidental e influenció a los pensadores que la utilizaron como marco de referencia en su lógica. Para Illich, la página encarna las rupturas epistemológicas (utilizando el término de Bachelard) que conduce a la definición de la modernidad; es la metáfora axial de la modernidad. El mundo que se abre con la invención de la página habilita las conceptualizaciones de la pedagogía moderna en el mundo occidental y sería Amos Comenius quien proporcionaría la primera construcción pedagógica moderna en *Didáctica Magna* (La gran didáctica) completada alrededor de 1631. Comenio defendía una educación estructurada que conduciría a la perfección en la misma manera en que el alquimista purificaba el oro, separando a aquellos que no eran aptos para ser educados (Johnson, 1973).

Illich apuntaba a comprender de qué manera la gente imaginaba su mundo durante y a través de diferentes momentos históricos—esto es, de qué manera construyen su historia y su subjetividad, en relación al mundo natural, las instituciones construidas y le dan credibilidad a las certezas que legitiman sus necesidades. Con esta idea en mente, identificó e indagó las metáforas axiales que estaban en la base de la matriz de cada imaginario social y que encarnaban la mudanza hacia otro momento. Identificó rupturas epistemológicas que se corresponden con el reemplazo de una metáfora por otra. Bajo la metáfora de la palabra, la página y la pantalla delineó tres grandes mutaciones en el imaginario social occidental. Las herramientas cuyo desarrollo era precedido por cada metáfora y conducían a la reconstrucción del ser individual y su lugar en el mundo son el alfabeto, el texto en el libro y las tecnologías de información y comunicación. La reconstrucción del ser implicaba una ruptura con la memoria, el pasado y consecuentemente, con la identidad.

Durante una presentación en la Universidad de Toronto en 1990, Illich invitó a la audiencia a pensar sobre el presente desde una nueva perspectiva, caminando como un cangrejo desde el presente hacia el pasado con los ojos fijos en la pantalla para poder comprender

la crisis de la modernidad (Illich, 2008). Era la historiografía vista con los ojos de un cangrejo. Tomo prestada la parábola, como él la llamaba, del cangrejo de Ludolf Kuchenbuch. Curiosamente, este abordaje tiene un correlato en la noción de Foucault de la historia del presente: desde su perspectiva, podemos ver lo novedoso en el presente, no con los ojos del pasado o del futuro. Ambos, Illich y Foucault intentan develar (como manifiesta Foucault) los estratos más profundos de la cultura Occidental.

Sin embargo, hay una dimensión del proyecto de Illich que no puede dejar de ser tenida en cuenta. Su compleja búsqueda durante las décadas de los 80 y 90 solo puede ser comprendida como parte de su propia trayectoria teológico-espiritual, una trayectoria que Lee Hoinacki define como un posicionamiento teológico apofático²³. Illich era realmente un hombre de fe hablando a un mundo en donde la fe no tenía espacio, y en ese mundo hablaba desde su fe sin revelar que esa era la fuente de sus palabras (Sicilia, 2008). La sociedad desescolarizada fue en realidad su primer intento apofático luego de haber tenido problemas con el Vaticano. En ese ejercicio, cuando hablaba de educación estaba haciendo una analogía de la fe, y cuando hablaba de las escuelas, hablaba de la Iglesia como institución. Los últimos trabajos de Illich llamaron la atención de Charles Taylor para quien el componente cristiano del pensamiento de Illich no pasó desapercibido. Taylor sostenía que el papel de la cristiandad en el origen de la modernidad había sido tema de discusión por más de un siglo, asignándosele un rol en ocasiones sobresaliente, en otras, mínimo. Algunos vieron en la modernidad, sostiene Taylor, la realización de los ideales cristianos; otros, que odian el mundo moderno, describen a la cristiandad como su antítesis—hubo mezclas y coincidencias en diferentes combinaciones. Pero “Illich cambió los términos mismos del debate. Para él la modernidad no es ni el logro ni la antítesis de la cristiandad, sino su perversión. El vínculo entre religión antigua y la realidad presente se afirma, pero no necesariamente para su beneficio” (Taylor, 2005, p. ix). La concepción de la historia de Illich, su posterior crítica a la educación como discurso (así como su previa crítica en La sociedad desescolarizada) y su idea del aprendizaje libre eran parte integrante de su búsqueda de libertad en Dios.

Illich: el pasado, la crítica a la educación como discurso y el aprendizaje libre

Después de un paréntesis de varios años, Illich retornó a los primeros trabajos sobre educación. Durante este período de su vida intelectual, la educación constituía una de esas certezas que Illich criticaba como resultado de las herramientas (instituciones) que daban forma a nuestra visión de la realidad. En 1986 escribía:

Para que mi alegato sobre esta nueva indagación sea plausible, explicaré los pasos que me condujeron a la presente posición. Esto lo haré criticando mi propia obra, *La sociedad desescolarizada*, por su visión naive. Mi diario de viaje comienza hace dieciséis años, en el punto en que el libro estaba a punto de aparecer. Durante los nueve meses en que el manuscrito estuvo en mano de los editores, mi insatisfacción con el texto creció. Esta aprehensión se la debo a Cass Canfield, el dueño de Harper quien le dio nombre a mi bebé, y al hacerlo, malinterpretó mi pensamiento... Desde entonces mi curiosidad y mis reflexiones se enfocaron en las circunstancias históricas en las que la propia idea de necesidad de educación surge” (RLL, p. 11)

En el prefacio que escribió para a colección editada por Matt Hem, *Deeschooling our lives* Illich señala tres momentos de su trayectoria intelectual. El primero tiene su punto de referencia en su idea de la educación e incluye los textos que se convertirían en *La sociedad desescolarizada* en 1971. En este libro, escrito en el momento cumbre de la expansión de las modernas instituciones educativas, Illich articula una crítica radical a las escuelas y a la idea de progreso. Demanda la urgente necesidad de liberar a la educación del monopolio de la escolaridad, y propone caminos y acciones para trabajar en pos de un mundo sin escuelas. Basándose en su concepción del proceso de institucionalización histórico de la Iglesia Católica, pudo demostrar en su crítica a la escolarización cómo muchos de sus rituales mitificados se habían originado en el proceso de secularización. Para mediados del siglo XX, mientras la iglesia perdía fieles y la nueva fe en la escolarización se hacía evidente, la escuela monopolizaba la posibili-

dad de educación de la misma manera en que la Iglesia había dominado progresivamente la vida espiritual en el mundo occidental en los veinte siglos anteriores. Su énfasis en esta analogía fue tal que descuidó las conexiones que escuelas e instituciones educativas mantenían con sus contextos sociales, culturales, políticos y económicos. Sobre este primer momento, Illich sostuvo que “demandé el des-establecimiento de las escuelas con el propósito de mejorar la educación, y es allí, donde considero, cometí un error. Mucho más importante que el des-establecimiento de las escuelas, me di cuenta, era revertir aquellas tendencias que hacían de la educación una necesidad acuciante más que un don del ocio gratuito” (Illich, 1995, p. viii).

El segundo momento de la trayectoria intelectual de Illich se da en los cinco años posteriores a la publicación de *La sociedad desescolarizada*, cuando se da cuenta que aun liberar a la educación del monopolio del estado no sería suficiente, ya que el estado y la moderna sociedad industrial tienen una variedad de herramientas diseñadas con el objetivo de alinear el pensamiento con la ideología dominante. Los textos que Illich escribe inmediatamente después de *La sociedad desescolarizada* fueron de alguna manera una respuesta a la crítica que este libro contenía. En una ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Cristiana que tuvo lugar en Lima, Perú, en 1971, “La Desescolarización de la Iglesia”, Illich subraya cómo los aspectos fundamentales de la sociedad moderna han sido inculcados a través de la escolarización (por ejemplo, por medio de métodos de instrucción que acumulan una vida envasada) y también denuncia el carácter pseudo-religioso de la educación (Illich, 2006, pp. 116–124). Preparaba el terreno para comprender a la educación como una de las certezas de la modernidad. En este sentido, su crítica en *La sociedad desescolarizada* no sería relevante sin la diferenciación entre educación y aprendizaje —este último en su carácter de planificado, medido e impuesto sobre otra persona. Sobre este segundo momento Illich señaló:

Mayormente gracias a la ayuda de mi amigo y colega Wolfgang Sachs, llegué a comprender que la función educativa ya está migrando de las escuelas, y que otras formas de aprendizaje obligatorio serían institucionalizadas

de manera creciente en la sociedad moderna. Serían obligatorias no por la ley, sino por medio de otros trucos, como el hacer pagar a la gente inmensas sumas de dinero para enseñarles cómo tener mejor sexo, cómo ser más sensibles, cómo saber más acerca de las vitaminas que necesitan, cómo jugar determinados juegos, etc. Este discurso del *aprendizaje continuo* y la *necesidad de aprendizaje* ha contaminado totalmente a la sociedad y no solo a las escuelas, con la peste de la educación” (Illich, 1995, p. viii).

En el tercer momento de su trayectoria intelectual, durante las décadas de los 80 y 90, Illich cuestiona el discurso detrás de la noción de necesidades educativas, necesidades de aprendizaje y educación para la vida (es decir, educación continua). Este momento, olvidado por los historiadores, es el que nos interesa. En realidad, es en este momento en que Illich se da cuenta que cuando escribe *La sociedad desescolarizada*, lo que estaba en la base de sus intereses eran los efectos sociales más que la esencia histórica de la educación. Illich consideró que en el pasado había cuestionado la escolaridad como un instrumento deseable pero no como un fin deseable. Como sostuvo en 1995, “Todavía aceptaba que, fundamentalmente, algún tipo de necesidad educativa era una determinación histórica de la naturaleza humana. Hoy ya no lo acepto” (Illich, 1995, p. ix). Además, en este tercer momento Illich criticaba a las instituciones educativas con un objetivo particular más allá de la crítica, sin proponer alternativas e incluso rechazando las que había propuesto en *La sociedad desescolarizada*. Es una crítica creativa sin una respuesta posterior y con un toque ahistórico, lo que hace que sus últimos escritos sean difíciles de analizar, particularmente en relación a la escolarización. Es difícil utilizar esta crítica como herramienta de transformación. Es más, su concepción debe volver a leerse en el contexto de su idea del aprendizaje como la búsqueda de la libertad en Dios y su lectura de la parábola del Buen Samaritano, la que analizaremos más adelante.

Al mismo tiempo que en los años 80 cambiaba el foco de la escolarización a la educación, del proceso a su orientación, Illich reflexionaba: “comencé a entender a la educación como *conocimiento adquirido* en

condiciones que postulan la escasez de medios para adquirirlo” (RLL, 12). En realidad, su idea de que los humanos pertenecían naturalmente a la especie *homo educandus* se debilita cuando estudia conceptos económicos, y en particular cuando lee a Karl Polanyi. Desde esta perspectiva, la necesidad de la educación como aprendizaje planificado, lo que para Illich parecía equivaler a instrucción y transmisión de conocimiento, fue el resultado de ideas y medidas que hacen que los medios de inserción en la red escolar sean escasos. Los *rituales educativos* refuerzan la fe en el valor del conocimiento adquirido en condiciones de escasez. Además Illich cuestiona la construcción de ideales que podrían ser objetivos educativos y la persecución del ideal de la persona instruida.

La parábola del Buen Samaritano es central al pensamiento de Illich. En la parábola, Illich encontró un ejemplo para ilustrar cómo las relaciones han cambiado desde que el mensaje de Dios ha sido revelado. Su idea central es que mientras Jesús intentó contestar a la pregunta ¿Quién es tu prójimo?, el pensamiento moderno interpretó la parábola en relación a cómo nos debemos comportar unos con otros (RNF, 50). Podemos transferir esto a la educación en el sentido de que implica un deber y rompe con el mensaje divino que nos da la libertad de elegir a los seres humanos con quienes nos queremos relacionar más allá de las restricciones artificiales, como en la creación de una comunidad particular —en otras palabras, mi prójimo es el que yo elijo, no el que debo elegir. En la interpretación de Illich no hay manera de categorizar quién es mi vecino. Illich cree que esta interpretación es el opuesto de lo que Jesús quiso comunicar. No le habían preguntado sobre cómo debemos comportarnos con nuestro prójimo, sino quién es nuestro próximo.

Quizás la única manera en que hoy podríamos recontextualizarla podría ser imaginar al Samaritano como un palestino socorriendo a un judío. Es alguien no que no sólo se aparta de su preferencia étnica de ocuparse de los de su propia clase, pero que se involucra en una especie de traición al ocuparse del enemigo. Al hacer esto ejerce una libertad de elección cuya radicalidad usualmente se pasa por alto (RNF, 50-51)

Esta historia representa la posibilidad de romper con las fronteras étnicas y ejercer la libertad de elegir, teniendo a Dios como referente. En el contexto de la historia de la proporcionalidad, la Parábola eleva esta noción hacia un nivel que no había sido percibido hasta el momento. Illich sostiene que “nada puede existir sin ser asimétricamente proporcional a alguna otra cosa y que esta proporcionalidad asimétrica es la razón para la existencia de ambas” (RNF, 197). Agrega “Precisamente yo, por ti, por permitirme que te ame, darme la posibilidad de correlacionarme contigo, de ser asimétricamente proporcional a ti, veo, así, en el amor, la esperanza y la caridad la coronación de la naturaleza proporcional de la creación en un completo y antiguo sentido del término”. (RNF, 197)

Esto condijo a la revisión del pensamiento de Illich acerca de la educación, ya que la libertad de elegir se institucionalizó más y más y llegó a su punto culmine con la escolarización obligatoria —la obligación de estar en contacto con otros en lugar de ejercer la libre elección en la selección. Como consecuencia, Illich expresa que las escuelas ejemplificarían la perversión de la parábola y su mensaje cristiano:

En charlas anteriores traté de argumentar que el mensaje cristiano expande explosivamente el alcance del amor al invitarnos a amar a quien quiera que elijamos. Hay una nueva libertad que se compromete y una nueva confianza en la propia libertad. También traté de establecer que esta nueva libertad hace posible un nuevo tipo de traición. La manera en que pude construir esta hipótesis fue observando la manía moderna por la educación y concluyendo que la única manera en que podía ser explicada es como el fruto de 2000 años de institucionalización catequística, o de la función instructiva de la comunidad cristiana que nos ha llevado a creer que sólo a través de la enseñanza explícita y a través de los rituales en los que la enseñanza tiene lugar nos convertimos en aptos para la comunidad en que debemos vivir (RNF, 145)

Charles Taylor se refiere también a esta interpretación de la parábola del Buen Samaritano para explicar la

“gran desvinculación” que abrió puertas a otro tipo de solidaridad más allá de las sagradas fronteras sociales. Taylor reconoce que de la manera en que Illich lo expone, en algún sentido se trata de una “corrupción” del Evangelio ya que no se nos brindó “una red de ágapes, sino más bien una sociedad disciplinada en las que las relaciones de categorías prevalecen, y por lo tanto norma” (Taylor, 2007, p.158) La radical negación de Illich de todo ideal lo llevó a sostener que sólo Dios puede inspirar el accionar humano, y más aún, que en una relación directa con cada ser humano, uno puede encontrar a Dios en el otro. Critica a la educación desde una perspectiva apofática; la educación tal como la entendía —como aprendizaje planificado— es una barrera entre el individuo que quiere aprender y el *otro*, teniendo en cuenta que el *otro* el Dios.

En consecuencia, Illich distinguía explícitamente entre la historia de la Educación y la Historia del *Homo Educandus*. Sostenía que la Historia de la Educación asumía que la educación era inherente a la existencia humana, una premisa histórica; rechaza esta idea con la consecuencia concomitante de que en toda cultura humana hay una acervo de conocimiento que debe ser transmitido de generación en generación (Illich, 1992). Por otros lado, la Historia del *Homo Educandus* estudia las etapas a través de las cuales la educación como necesidad aparece históricamente: “La historia del *homo educandus* trata de la emergencia de una realidad social en la cual *la educación* (aprendizaje planificado) se percibe como una necesidad humana básica” (Illich, 1992, p.113). Desde esta perspectiva es que Illich sostiene que la *necesidad* de educación aparece como resultado de creencias y construcciones de la sociedad que hacen que los medios de la así llamada socialización se vuelvan escasos. Continúa diciendo,

Comencé a notar que los rituales educativos reflejan, refuerzan y verdaderamente generan creencias en el valor del aprendizaje que se busca en condiciones de escasez. Me he dado cuenta de que estas creencias, construcciones y rituales, pueden sobrevivir fácilmente bajo la rúbrica de la desescolarización, la escolarización libre o la escolarización hogareña (las que en su mayor parte están limitadas al loable rechazo de métodos autoritarios)” (Illich, 1995, p. ix).

Al tiempo que las instituciones desarrollaban, administraban y categorizaban el encuentro entre seres humanos y el proceso de aprendizaje, el sentido de escasez se convirtió en dominante. Estas instituciones serían así una consecuencia del proceso de corrupción del Evangelio y de la noción de hospitalidad; apartan del individuo la responsabilidad cristiana. Como resultado, Illich escribe lo siguiente, en sus últimos años acerca de *La sociedad desescolarizada*:

Si la gente considera seriamente desescolarizar sus vidas, y no sólo escapar de los efectos corrosivos de la escolarización obligatoria, lo mejor que podrían hacer es desarrollar el hábito de poner un signo de interrogación mental detrás de todo el discurso acerca de los jóvenes y sus *necesidades educativas* o *necesidades de aprendizaje*, o de la *necesidad de prepararlos para la vida*. Me gustaría que reflexionaran en la historicidad de esas ideas. Esas reflexiones traerían una nueva cosecha de desescolarizadores, un paso adelante del lugar en que el joven y a veces ingenuo Iván se situaba cuando las ideas de *desescolarizar* surgían. (Illich, 1995, p. x)

Conclusión

Se puede hacer una lectura posmoderna del trabajo de Illich (algunas de sus ideas no están lejos de las de Foucault) y al mismo tiempo hacer una lectura no dogmática (apartada de las enseñanzas de la Iglesia) del mismo. En sus años jóvenes Illich tuvo contacto con la *nouvelle théologie* y conoció a algunos de sus representantes, como Jean Daniélou, Jacques Maritain, y Gerhart Ladner (autor de *The Ideas of Reform*) que desarrollaron el no-tomismo y abrieron el camino a las ideas del Concilio Vaticano II (Ladner, 1960). Pero Illich fue más allá que estos pensadores porque cuestionó las certezas de la modernidad y denunció la *corrupción* del Evangelio. Illich no puede ser comprendido sin considerar su contexto teológico, que toma un carácter apofático en sus escritos. Su interpretación de la parábola del Buen Samaritano es central para su pensamiento en general, particularmente en relación con su noción del pasado y su crítica a la educación en los 80 y 90. Con esta interpretación situamos su concepto de

proporcionalidad (proporcionalidad asimétrica y complementaria).

La sociedad desescolarizada necesita ser examinada a la luz de las explicaciones originales de Illich, pero también en relación a los tres momentos de cambio que él mismo identificó como de importancia en su trayectoria intelectual. El primer momento (y nos enfocamos en la educación) se encarna en *La sociedad desescolarizada*, un texto apofático en el que abogaba por la liberación de la escuela de las manos del estado y proponía posibles alternativas. El segundo momento, ocurrido en los años que siguieron a la publicación de *La sociedad desescolarizada* se corresponde con la denuncia de Illich del carácter pseudo-religioso de la educación y su creciente comprensión de cómo las funciones educativas iban migrando de las escuelas. Seguramente en este periodo comenzó a comprender a la educación como una de las certezas de la modernidad. Su giro epistemológico y personal más significativo, sin embargo, ocurrió en los años 80, abriendo lo que él mismo identificó como el tercer momento dentro de un contexto intelectual emergente en el cual él mismo era un activo interlocutor. Para este momento, ya no aceptaba la idea de necesidad educativa e inspirado por Karl Polanyi desarrolló una comprensión del conocimiento adquirido bajo condiciones de escasez. Su crítica a las educaciones educativas en este período no tenía otro objetivo que la lectura crítica; no proponía ningún tipo de alternativa. Su crítica de la educación como una de las certezas de la modernidad se entrelaza con su análisis de la parábola del Buen Samaritano y su creencia de que la modernidad es el resultado de la corrupción del cristianismo. Teológicamente Illich era al mismo tiempo un ortodoxo y un iconoclasta (Taylor, 2007). En el tercer momento de su trayectoria intelectual, Illich buscó las raíces de nuestras certezas e identificó rupturas encarnadas en tres metáforas axiales —la palabra, la página y la pantalla— que él sostenía representaban tres cambios claves en el imaginario social occidental.

Helga Ramsey-Kurz no sólo relacionó el trabajo de Illich con el de los pensadores postestructuralistas como Marshall McLuhan y Jacques Derrida, sino que lo categorizó explícitamente como uno de los intelectuales que habían abierto caminos que conducirían a nuevas

comprensiones acerca del analfabetismo al atender al llamado postestructuralista de un examen menos eurocéntrico y más crítico y amplio del alfabetismo:

En *Alphabetization of the Popular Mind* (1988) Iván Illich y Barry Sanders, por ejemplo, reexaminan los efectos de la alfabetización en las ideas occidentales de verdad, realidad y ficción. Reconstruyen la anulación gradual de la palabra hablada que siguió al avance y la creciente autoridad de la escritura en las culturas occidentales y documentan cómo esa autoridad se consolidó en la mayoría de las esferas de la existencia humana” (Ramsey-Kurz, 2007, p.35).

Es importante hacer notar, igualmente, que Illich encontró en las teorías postmodernas un método para hacer crítica sobre la modernidad, y hasta un cierto punto, para volver a la premodernidad. Su objetivo era un encuentro libre con Dios, es decir, su meta era liberar el mensaje de Dios de la modernidad que había conducido a la institucionalización de ese mensaje. De acuerdo a Illich, la escuela, así como la Iglesia Católica, está institucionalizada y es por eso que pervierte el libre encuentro de los que aprenden.

Illich no intentó escribir textos académicos en un sentido convencional: era ajeno a la mayoría de las producciones contemporáneas sobre historia o educación aunque estaba familiarizado con las corrientes intelectuales más importantes y tenía un pensamiento y conocimiento sofisticado de la historia occidental, particularmente la medieval. Los pedagogos contemporáneos que tratan de implementar sus ideas a menudo omiten considerar la totalidad de su obra y se enfocan en cambio en algunos momentos aislados de su trayectoria intelectual. Esto es particularmente desafortunado porque la originalidad de Illich reside más en su crítica y en la perspectiva metodológica que articuló entre los 80 y los 90, que los investigadores no han siquiera analizado, que en las líneas de acción que había propuesto en libros como *La sociedad desescolarizada*. Durante este tercer período de su desarrollo, proveyó herramientas epistemológicas que merecen ser examinadas por quienes estudian hoy su pensamiento pedagógico.

En la última etapa de su vida, Illich pareció no querer pasar de la lectura crítica de las certezas a sugerencia de prácticas. Esto se evidencia en sus palabras a Cayley al final de la grabación de su testimonio “Espero que nadie interprete lo que digo como respuestas” (RNF, 229). Además, aunque para los pedagogos postmodernos y postestructuralistas Illich resulte un autor atractivo, es importante tener presente que el objetivo de su crítica a la modernidad era “salvar” el mensaje y la gracia de Dios que habían sido corrompidos por la modernidad.

Referencias

- Borremans, V. y Robert, J. (2006). Prefacio. En Illich, I. *Obras: Reunidas, vol. 1*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bowles, G. (1983). Introduction: The Context. En *Feminist Issues* 3, (1), 3–6
- Cayley, D. (1992). *Ivan Illich in Conversation*. Toronto, Canada: House of Anansi Press.
- Cayley, D. (2005). *The Rivers North of the Future: The Testament of Ivan Illich as Told to David Cayley*. Toronto, Canada: House of Anansi Press.
- Christian, B. (1983). Alternate Versions of the Gendered Past: African Women Writers vs. Illich. En *Feminist Issues* 3, (1), 23–28.
- CIDOC (1969). *México: “entredicho” del Vaticano a CIDOC 1966–1969*. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación.
- CIDOC (1973). *Catálogo de publicaciones*, México: Centro Intercultural de Documentación
- du Plessix Gray, F. (1970). *Divine Disobedience: Profiles in Catholic Radicalism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Espejo, R. (2008). Humanismo radical, decrecimiento y energía: una lectura de las ideas de Iván Illich. En *Revista Polis*. Universidad Bolivariana de Chile 7, (21), 63–79.
- Esteve, G. y Suri Prakash, M. (1998). *Grassroots Post-Modernism: Remaking the Soil of Cultures*. New York: Zed Books.
- Farenga, P. (1998). Homeschooling: Creating Alternatives to Education. En *Bulletin of Science, Technology, and Society*, 18, (2), 127–133.

- Freire, P. (1985). La dimensión política de la educación. En *Cuadernos Pedagógicos* 8. Quito, Ecuador: CEDECO Torres, C. A. *Paulo Freire en América Latina: materiales para una crítica de la pedagogía problematizadora de Paulo Freire*, México: Ediciones Gernika.
- Freire P y Illich, I. (1986). *La Educación: Autocrítica*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Gabbard, D. (1994). Ivan Illich, Postmodernism, and the Eco-crisis: Reintroducing a 'Wild' Discourse. En *Educational Theory* 44 (2), 173–187.
- Gajardo, M. (1993). Thinkers on Education: Ivan Illich (1926–). En *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada* 23, (3–4) 711–720, disponible en <http://pustakalaya.olenepal.org/view.php?pid=Pustakalaya:821>
- Hart, I. (2001). Deschooling and the Web: Ivan Illich 30 Years On. En *Educational Media Information* 38, (23), 69–76.
- Hartch, T. (2009). Ivan Illich and the American Catholic Missionary Initiative in Latin America. En *International Bulletin of Missionary Research*, 33 (4), 185–189.
- Havelock E. A. (1963). *Preface to Plato (A History of the Greek Mind)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hochschild, A. (1983). Illich: The Ideologue in Scientist's Clothing. En *Feminist Issues* 3, (1), 6–11.
- Hoinacki, L. (2002). The Trajectory of Ivan Illich. En *Bulletin of Science, Technology, and Society* 23,(5).
- Illich, I. (1967) The Vanishing Clergyman. En *CIDOC Informa*, 10.
- Illich, I. (1971a). After Deschooling, What? En *Social Policy* (Septiembre–Octubre 1971): 5–13.
- Illich, I. (1971b). The Alternative to Schooling. En *Saturday Review* 54 (25).
- Illich, I. (1983). *Gender*. New York: Marion Boyars.
- Illich, I. (1985). *H2O and the Waters of Forgetfulness: Reflections on the Historicity of Stuff*. Dallas, Texas: Dallas Institute of Humanities and Culture.
- Illich, I. (1987). A Plea for Research on Lay Literacy. En *North American Review*, 272 (3), 10–17.
- Illich, I. (1992). The History of Homo Educandus. En *In the Mirror of the Past: Lectures and Addresses, 1978–1990*. Londres: Marion Boyars.
- Illich, I. (1995). Foreword. En Hern, M. (ed.) *Deschooling Our Lives*, Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.
- Illich, I. (1997). The Wisdom of Leopold Kohr. En *Bulletin of Science, Technology, and Society*, 17, (4).
- Illich, I. (2006). La desescolarización de la Iglesia. En Illich I. *Obras: Reunidas, vol. 1*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Illich, I. (2008). Mnemosine: La huella de la Memoria. En Illich, I. *Obras Reunidas, vol. 2*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, W.I. (1973). *Hermetic Alchemy as the Pattern for Schooling Seen by Ivan Illich in the Works of John Amos Comenius*. Disertación Doctoral, Ohio State University.
- Kahn, R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy, and Planetary Crisis*. New York: Peter Lang.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2009) (eds.). *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. New York: Peter Lang.
- Ladner, G. (1960). *The Ideas of Reform: Its Impact on Christian Thought and Action in the Age of the Fathers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lakoff R., (1983). Illich as Text. En *Feminist Issues* 3, (1) 15–19
- Lewis, T. (2010). Messianic Pedagogy. En *Educational Theory* 60, (2), 231–248.
- Lord, A. B. (1960). *The Singer of Tales*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mettepenningen, J. (2010). *Nouvelle Théologie — New Theology: Inheritor of Modernism, Precursor of Vatican II*. London: T&T Clark International 20–27.
- Nassif, R. (1975). The Theory of 'De-schooling' Between Paradox and Utopianism. En *Prospects: Quarterly Review of Education* 5 (3) (1975),329–340.
- Parry, M. (ed.) (1971). *The Making of Homeric Verse: The Collected Papers of Milman Parry*. Oxford: Oxford University Press.
- Pykett, J. (2009). Personalization and De-schooling: Uncommon Trajectories in Contemporary Education Policy. En *Critical Social Policy* 29, (3), 374–397.
- Ong, W.J. (1971). *Rhetoric, Romance, and Technology: Studies in the Interaction of Expression and Culture*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Ramsey-Kurz, H. (2007). *The Non-Literate Other: Readings of Illiteracy in Twentieth-Century Novels in English*. New York: Rodopi.
- Rubin, L. B. (1983). On Gurus and Easy Solutions. En *Feminist Issues* 3 (1), 11–14
- Sbert, J.M. (2009). *Epimeteo, Iván Illich y el sendero de la sabiduría*. México: Ediciones sin nombre, 83–84.

- Scheper-Hughes, N. (1983). Vernacular Sexism: An Anthropological Response to Ivan Illich. En *Feminist Issues* 3, (1) 28–37.
- Sicilia, J. (2008). Prefacio. En Illich, I. *Obras Reunidas, vol. 2*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Suoranta J. y Vadén, T. (2007). From Social to Socialist Media: The Critical Potential of the Wikiworld. En Kincheloe, J. y McLaren, P. (eds.) *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York: Peter Lang.
- Taylor, Ch. (2005). Foreword. En Cayley, D. *The Rivers North of the Future: The Testament of Ivan Illich as Told to David Cayley*. Toronto, Canada: House of Anansi Press.
- Taylor, Ch. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Torres, C. A. (1979). *Paulo Freire en América Latina: materiales para una crítica de la pedagogía problematizadora de Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika.
- Whitmont, E. C. (1984). *Return of the Goddess*. New York: Crossroad.

Notas

(Endnotes)

1 Este artículo ha sido originalmente publicado en idioma inglés en *Educational Theory*, Vol. 62, No. 5, pág. 573-592, en octubre 2012. Es republicado aquí con consentimiento expreso de sus autores y ha sido traducido al idioma español por Claudia de Laurentis (CIMED, Facultad de Humanidades, UNMDP). La versión original se encuentra disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2012.00464.x/abstract>.

2 Rosa Bruno-Jofré es Profesora Titular de Educación en Queen’s University. Sus principales áreas de investigación son la Historia de la Educación, Historia de las congregaciones religiosas, Teoría de la Educación y Teoría intelectual. brunojor@queensu.ca

3 Jon Igelmo Zaldívar es Investigador Adjunto en la Universidad de Deusto, Bilbao, España. Sus principales áreas de investigación son las Teorías de desescolarización de las décadas del 60 y 70 y las tendencias actuales en historiografía educacional. jigelmoza@deusto.es

4 Otros libros de by Ivan Illich de este período — tales como *Tool for Conviviality* (New York: Harper and Row, 1973); *Energy and Equity* (New York: Calder and Boyars, 1973) (La convivencialidad -N. del T-); y *Medical Nemesis* (New York: Calder and Boyars, 1975) (Némesis Médica- N. del T.-) — han recibido también gran atención en varios campos y disciplinas.

5 Este trabajo se referirá en el texto en adelante como RLL.

6 Fuente primaria utilizada en la actualidad por los investigadores dedicados al estudio del pensamiento de Illich.

7 Disponible en español como Cayley, D., & Illich, I. (2013). *Conversaciones con Ivan Illich: un arqueológico de la modernidad*. Madrid: Enclave de Libros. (N. del T.).

8 Estos trabajos se referenciarán en adelante en el texto como IIC y RNF, respectivamente.

9 Con relación a los cambios epistemológicos que tuvieron lugar en los años 80, Illich manifestó en una entrevista a Cayley “Comencé a interesarme cada vez más en analizar no lo que los instrumentos hacían, si no en lo que le decían a una sociedad y el porqué esa sociedad aceptaba lo que decían como una certeza” (ver IIC, p. 111).

10 Como señalan Valentina Borremans y Jean Robert, ‘Después de 1976, Illich ya no aparecía en la portada de los

periódico ni dialogaba con las personalidades internacionales. Ya no viajaba a México a menudo y desde 1976 en adelante y hasta su muerte el 2 de diciembre de 2002 se convirtió para muchos en un mar desconocido”.

11 En francés en el original (N del T).

12 En 1970, Herder y Herder publicó *The Church, Change, and Development*, una compilación de varios textos críticos hacia la Iglesia Católica que Illich había publicado en los años 60. Asimismo, en 1970, Doubleday publicó *Illich's Celebration of Awareness: A Call For Institutional Revolution*, que contenía una crítica de la Iglesia así como una de las instituciones modernas, relacionada con la crisis de la Iglesia Católica a finales de los 60.

13 Illich se refiere aquí a los que serían los capítulos de *La Sociedad Desescolarizada* como *panfletos*, porque esta era, desde su punto de vista, la mejor manera de describirlos dado que originalmente habían sido distribuidos de manera individual y de una manera anárquica usando distintas redes. Su fin era la diseminación pública más amplia posible y no estaban fundamentados en un respaldo bibliográfico cuidadoso (ver IIC, p. 120).

14 Disponible en español: Illich, I. (1990) *El género vernáculo*, México: Joaquín Mortíz/Planeta (N del T).

15 Valentina Borremans y Jean Robert trataron de clarificar lo que Illich había querido convenir en *Gender* (publicado en español bajo el título *El género vernáculo*) “La idea verdaderamente innovativa fue que los géneros femenino y masculino son históricamente asimétricos y complementarios. Esta complementaridad asimétrica se refleja en los respectivos dominios generados por los géneros. En realidad, la complementaridad que implica el género vernáculo impregnaba todo: épocas, lugares, posturas, etapas, manera de decir...” Obviamente, nuestro punto de vista es que Borremans y Robert no perciben las consecuencias interpretativas de la mirada dualista de Illich en el tiempo y el espacio. Ver Borremans and Robert, “Prefacio,” pp. 23–24.

16 Cayley se refiere, por ejemplo a la respuesta de Robin Lakoff en la que la autora compara *El género Vernáculo* de Illich con *Mi Lucha* de Adolf Hitler. Otros acusan a Illich de presentar al género como parte del orden natural, cuando, según señala Cayley, “todo su argumento se basa en el hecho de que el género se era un constructo cultural altamente variable y que estaba desvaneciéndose” “Esto era parte de los argumentos de Illich acerca de los límites del crecimiento (ver IIC, p. 36).

17 Leopold Kohr (1909–1994) fue el precursor de la teoría “lo pequeño es hermoso” que sería desarrollada por Ernst Friedrich Schumacher. Kohr creía la moderna economía de la escasez hacía imposible establecer parámetros éticos en las relaciones comerciales.

18 Para una explicación sobre la proporcionalidad ver RNF, capítulos 9 y 17. En el capítulo 17, Illich desarrolla la proporcionalidad en relación a la parábola del Buen Samaritano.

19 Disponible en español Illich I.(1989) *H2O y las aguas del olvido*, Madrid: Cátedra.(N de T).

20 De esta manera, en su trabajo sobre la historia del agua como materia –particularmente en Illich, 1985— brinda un análisis en profundidad en la manera en que el agua había sido concebida. Como sostiene Lee Hoinacki, “H2O es sobre la desaparición de lo que Illich llama “materia” (stuff en el original –N del T—) y específicamente, el agua. Es reemplazada por H2O, habitualmente el flujo reciclado del baño. Los nuevos productos industriales son esencialmente distintos del agua.” Ver Hoinacki, L. (2002).

21 Lay literacy en el original (N del T).

22 Esto está representado por un nuevo sujeto legal y una concepción normativa de las personas; es así como la palabra hablada o el juramento fueron reemplazados por la palabra escrita y el desarrollo de la noción de prueba legal.

23 La teología apofática rechaza la comprensión teológica como camino hacia Dios. Es una teología negativa que supone que lo Divino no puede ser aprehendido y que solo puede ser analizado como algo diferente a Dios. Hoinacki señala, “No creo que podamos caracterizar a Illich con etiquetas convencionales, ya sea de alguna disciplina académica, como sociólogo o un adjetivo descriptivo, como conservador... Mi argumento es que dada su trayectoria de vida, su bios o curriculum vitae, el principal concepto analítico que da inteligibilidad a la manera en que vivió, a lo que dijo y escribió es su postura teológica apofática” (Hoinacki, 2002, p.384).

Morfogénesis del conocimiento: hacia una propuesta epistemológica en la De-construcción de la escuela

Knowledge Morpho-genesis. Towards an Epistemological Proposal for Deconstruction at School

Joseph Gabriel Tobón Rey¹

¿Qué es realmente aprender? ¿Cómo surge el conocimiento? (...) se aprende estudiando

en una buena escuela, con buenos profesores. Es decir el conocimiento surge mediante el aprendizaje. ¿Y cómo surge el aprendizaje? Pues mediante la enseñanza. En esa visión, un buen aprendizaje sería el resultado normal de una buena enseñanza y del estudio disciplinado. Como sabemos, esta ecuación simplista está en crisis (Assmann 2002, p. 36).

Resumen

Dadas las dinámicas epistemológicas, pedagógicas y disciplinares imperantes en la escuela de hoy, resulta fundamental replantear alternativas y nuevos discursos que propongan caminos distintos en lo relacionado con el conocer, enseñar y aprender dentro y fuera de la escuela. Las siguientes líneas son un acercamiento reflexivo a las tesis de Hugo Assmann y otros autores sobre el aprendizaje y la escuela, junto a las variables que inciden de manera directa e indirecta en dichos procesos.

Palabras clave: Morfogénesis; De-construcción; Escuela; Sentidos; Autopoiesis.

Abstract

Given the epistemological, pedagogical and disciplinary dynamics that prevail in current schools, it is essential to reconsider alternatives and new discourses that propose different ways in relation to the construction of knowledge, teaching and learning in schools and other settings. The following lines are a prudent approach to the theses of Hugo Assmann and others on learning and school, along with the study of variables that affect these processes directly and indirectly.

Keywords: Morphogenesis; De-construction; School; Senses; Autopoiesis.

La morfogénesis

De manera tradicional, suele afirmarse que quien aprende pasa necesariamente por un proceso de enseñanza del conocimiento; es por ello que quien aspira a aprender algo acude a centros de enseñanza donde se supone están las personas que manejan el conocimiento. Bajo estas lógicas, quien desea un buen aprendizaje debe ser parte de un buen centro de enseñanza. El esquema esbozado está enmarcado en el modelo tradicional del aprendizaje, en el que es fundamental el mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto que conoce. No obstante como seres vivos en permanente interacción con el medio, estamos arrojados al aprendizaje de manera permanente; de allí que se colija que no necesariamente necesitamos de un mediador para aprender y que tampoco es cierto que sólo se aprenda en la escuela.

Para citar este artículo:

Tobón, J.(2016). Morfogénesis del conocimiento: hacia una propuesta epistemológica en la de-construcción de la escuela. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 83 - 92

Assmann plantea el concepto de “ecología cognitiva” (2002, p. 35) para mostrar la manera en que la mente del organismo vivo aprendiente está fusionada con el contexto vivo y dinámico que lo rodea; la interacción permanente de uno y otro es lo que da origen al aprendizaje, ya que los procesos vitales y cognitivos están anclados.

Los seres humanos por definición funcional deberíamos llamarnos seres aprendientes, además porque todo el tiempo estamos inmersos en sistemas aprendientes. Desde lo propuesto por Bateson (1993) es la mente aprendiente la que posibilita nuestra supervivencia en cualquier tipo de ecología o contexto, ya que de manera permanente está aprendiendo e interactuando. Dicha interacción con el mundo se da en primera instancia a través de los sentidos, pero no desde el modelo epistemológico planteado por lo empiristas donde los sentidos se prefiguran como ventanas que permiten el tránsito de la información entre la realidad (que se encuentra fuera) y el pensamiento (que se encuentra dentro), sino más bien, como interlocutores activos y determinantes en el aprendizaje.

La actividad como interlocutores en el sistema contextual circundante es lo que hace posible la supervivencia del ser vivo, casi como si se tratara de una relación simbiótica en la que la reciprocidad interactuada da sentido y vida a quien interactúa. No es, en modo alguno, una cuestión de meros estímulos que entran en el ser vivo desde fuera. Se trata por el contrario de un minúsculo estímulo que entra a través de los sentidos y que desencadena un conjunto de potenciales cerebrales que configuran y reconfiguran el cerebro-cuerpo, y que se maximizan en la interacción de este con el medio, alimentando de manera permanente la imaginaria endógena y exógena, dando así origen al conocimiento.

El conocimiento, entonces, no es un conjunto de saberes dados a priori y concebidos fuera del ser vivo; tampoco yacen al interior del mismo como potencialidades aristotélicas por ser desarrolladas. El conocimiento es una organización dinámica producida por la inminente tensión entre organismo y entorno. Así las cosas, los sentidos juegan un papel determinante no como receptores de estímulos, sino como “creadores

de conexiones con el medio ambiente (e) instrumentos para verificar hipótesis” (Assmann, 2002, p 37). Los sentidos como parte fundamental del cuerpo y a su vez extensiones cerebrales son equiparables al subsistema cuerpo-mente que de manera permanente hace una lectura y una interpretación del mundo. Cuando el organismo (cuerpo-mente) interactúa con el entorno como un todo unificado, sobre la superficie del organismo, es decir, sobre su corporeidad, tiene origen la percepción, fundamento de la génesis del conocimiento.

Si bien lo anterior obedece a un principio de totalidad, destaca el papel de los sentidos más allá de meros transmisores como lo presuponen las teorías epistemológicas clásicas (Empirismo y Racionalismo), pues dota a los sentidos de la capacidad para procesar información, lo que actualmente se pensaba como función exclusiva del cerebro humano. Es así que resulta adecuado plantear que el cuerpo no solo siente sino que también aprende:

El descubrimiento de esa actividad eferente de los sentidos es probablemente uno de los resultados neurofisiológicos más significativos de las últimas décadas, desde el punto de vista teórico, ya que transforma completamente el modo de concebir los principios básicos de la actividad neuronal. Este descubrimiento significa que las neuronas no procesan información ambiental y que el procesamiento de la información, en términos generales, no es una función básica del cerebro humano como suponían muchos (Jarvilheto 1994, citado por Assmann 2002, p.112).

El conocimiento emerge del acoplamiento entre el sistema nervioso y el medio que lo circunda, generando procesos auto-organizativos que obedecen a lógicas complejas y dinámicas en el permanente interactuar. El cerebro no solo reacciona al presente; es capaz de anticipar el futuro en esa relación dinámica con el contexto, produce en su interior dimensiones o niveles que dinamizan su relación con el medio sin que haya una jerarquización de las mismas. Al mismo nivel se encuentran las intuiciones, los deseos, los razonamientos, los sueños, la angustia, el hambre o el frío; todas y

cada una de estas dimensiones generan cambios en el cerebro-cuerpo aprendiente.

El aprendizaje es un fenómeno cualitativo y no cuantitativo; aprender no es sinónimo de acumular saberes. No sabe más quien posee una montaña de conocimientos ni tampoco quien ha memorizado un buen número de conceptos. A pesar de las corrientes de pensamiento que han desacreditado esta perspectiva del aprendizaje, la escuela de hoy sigue fundando su base didáctica en este caduco principio; esta escuela está profundamente preocupada en que sus estudiantes acumulen saberes en la medida en que los docentes avanzan en contenidos. La preocupación real del maestro no radica en qué tanto se aprende, sino en qué tanto avanzó (en el sentido de darlos por vistos) en los contenidos programados por el plan de estudios. Dar por vistos los contenidos no es evidencia de aprendizaje; el aprendizaje no radica en la presentación misma de la información. De hecho, para aprender no es necesario estar en un aula de clase, ni mucho menos tener un profesor como mediador del aprendizaje. En sintonía con la teoría neurofisiológica aquí esbozada, para aprender es necesario que exista una experiencia de aprendizaje, donde lo importante no es el contenido, sino las relaciones experienciales que se tejen entre el organismo aprendiente y el medio que lo rodea. La riqueza radica en la manera como se procura esa interlocución con el mundo.

La morfogénesis del conocimiento tiene lugar en el punto de contacto experiencial entre el ser aprendiente y el medio que lo rodea; esto genera estados cualitativos nuevos en el cerebro fundados en la interacción compleja y dinámica entre la corporeidad viva y el mundo. Por lo anterior, es pertinente dejar claro que para que exista aprendizaje es necesario partir de una experiencia de aprendizaje. No es que en el salón de clase tradicional no haya experiencias de aprendizaje; un clima de aprendizaje cargado de desmotivación, estrés, temor, donde el profesor hace un uso excesivo de la oratoria, es una experiencia de aprendizaje que le indica al ser aprendiente que debe salir corriendo de allí. Cualquier aprendizaje que quiera alcanzar el nivel significativo deberá generar un cambio cualitativo no solamente en el cerebro-mente sino también en la corporeidad entera. El cuerpo aprende, y aprender desde el fortalecimiento

de este primer motor neuronal es condición fundamental para que el punto de contacto experiencial entre sentidos y mundo vitalice las experiencias de aprendizaje.

Elementos pensados para la de-construcción de la escuela

Hablar de educación en valores en la escuela no resulta una propuesta novedosa en nuestro tiempo. Para Najmanovich (2008) no es suficiente hablar en términos de una educación en valores declarados y nunca practicados, pues, sin duda, la modernidad habla de muchos conceptos y valores- entre ellos la solidaridad- pero promueve la competencia y el egoísmo. Para Heidegger (1968), pensar en caminos de conversación implica buscar espacios para el encuentro con el otro. Nótese que encuentro es distinto a diálogo, porque implica buscar lo compartido por ambos, es decir, pararnos en el lugar del otro para sentir lo que el otro siente y hacerlo propio. Najmanovich habla de la construcción de un mundo desde el acuerdo y sólo es posible llegar a éste cuando se interactúa con el otro. En esa interacción se genera pensamiento, encuentro, hay una hibridación de saberes y pensamientos que resulta evidente en la siguiente situación: para muchas personas una conversación en un café o en cualquier lugar distante de la escuela con un interlocutor comprensivo con el cual compartieron una conversación agradable, afable, respetuosa e interesante, pudo haber resultado mucho más provechosa y significativa que los largos años de estudio en la escuela.

Una de las propuestas más interesantes que deja Najmanovich (2008) en el campo didáctico y que se aporta como elemento para la de-construcción de la escuela es el de la paradoja como herramienta didáctica. Esta herramienta elimina la dualidad tan idolatrada en la modernidad, permite la generación de un pensamiento que vuelve sobre sí y da apertura a la reflexión, al pensamiento creativo sin caer en la trampa de pensar para sí mismo nada más. Las paradojas invitan al cuestionamiento de nuestras creencias, posibilitan salidas y respuestas multidimensionales, no se postulan como verdaderas o falsas; dan lugar a la propuesta al discurso autopoiético generando una nueva estética en los discursos y en el pensamiento. La paradoja dota al paisaje cognitivo de mixturas e hibridación. Para que la para-

doja pueda ponerse en escena es importante generar un puente dialógico entre la ciencia y la filosofía; tal es la propuesta de Najmanovich. No obstante, no es suficiente poner a dialogar a la ciencia con la filosofía sino también a las prácticas de la escuela con la filosofía; esto implica pensar una nueva escuela deconstruyendo sus discursos y sus prácticas. Deconstruir, desde la perspectiva de Derridá (citado por Najmanovich, 2008) implica volver de manera reflexiva sobre lo existente o construido histórica y metafóricamente, mostrando la necesidad de una nueva lectura sobre la escuela.

La de-construcción de la escuela sugiere repensar las bases ideológicas sobre las cuales está montada. Ciencia y objetividad son las palabras bandera de esta construcción, pero cabe preguntarse ¿qué tan objetiva es la ciencia?, ¿es la objetividad una realidad o una ficción?, la escuela de hoy ¿requiere de las lógicas científicas y de su objetividad? Al respecto, Najmanovich (2008, pp. 55-56) menciona:

Los parámetros que en nuestra sociedad parecen haber sido fundamentales para la hipervaloración de la ciencia (y la escuela) son la eficiencia, el dominio de la naturaleza, la comprensión de esta en términos de ideas abstractas y de principios compuestos de ellas (...) estos valores no tienen por qué ser preferibles a otros que destaquen la solidaridad, la comprensión empática, etc.

Plantear desde la perspectiva de Feyerabend (1975) que la objetividad ha muerto es abrir la puerta a la visibilización, construcción y práctica de valores que resultan opuestos al discurso objetivista. La dimensión subjetiva es posible desde una escuela de-construida; no es suficiente con reproducir la subjetividad desde los modelos de las viejas escuelas que la desdibujan y difuminan a partir de la formación compartimentada en disciplinas en un modelo lineal, para dar lugar a la subjetividad. Desde la concepción de Najmanovich, resulta vital una escuela con un modelo complejo, no lineal, encarnado y enraizado. Más que un juego de palabras contrapuestas, de lo que se trata es de producir colectiva e interrelacionalmente significados diferentes que nos permitan una lectura alternativa. Pensar, por ejemplo, en qué queremos aprender y enseñar, en cómo, cuándo y dónde queremos aprenderlo, en dar-

nos una vuelta por la escuela y pensarla como un lugar de encuentro, de diálogo, de afecto, de felicidad, de juego donde estemos incluso dispuestos a no enseñar nada. Fox Keller (1991, citada por Najmanovich 2008) plantea que al derretirse las historias oficiales se abre paso a nuevas preguntas, incluso preguntas tendientes a indagar por el sentido y la finalidad, por ejemplo: ¿cuál es el sentido de educar? Esta pregunta no ha sido resuelta de manera consciente y suficiente por la escuela; una escuela que dé sentido a sus prácticas y discursos debe tender a la objetivación dinámica, lo cual involucra un profundo sentido poético, de producción de saber-mundo y de sensibilidad por el organismo.

Los anteriores son apenas algunos elementos para la de-construcción de la escuela. Pretender dar estrategias, métodos y herramientas acabadas para la transformación resultaría igual de totalitario y rígido como los discursos de la modernidad; los contextos cambiantes e inestables como la escuela no pueden estar atados a la rigidez que exige la eficientización mecanicista. La escuela no es una empresa ni un negocio que se enmarca en la lógicas de las cadenas de producción; es un contexto en permanente transformación que demanda alternativas discursivas y pragmáticas que hagan de sus actores personas más felices y agradadas. Para ello es menester empezar la larga preparación del pensar y del ser; no hay métodos, no hay receta, solo una larga preparación (Deleuze & Guattari, 1990).

En esta larga preparación conviene considerar la propuesta de Derridá (citado por Najmanovich, 2008) quien introduce el concepto de afabulación para explicar la aparente neutralidad y naturalidad implícita y explícita en los discursos científicos de la modernidad. La objetividad como un acto de obediencia de los demás interlocutores no permite la discusión y estimula el totalitarismo discursivo. Son verdades y tesis sin sujetos, que se expresan como ya dadas y transitadas, como producciones terminadas que condenan el rastrear sus orígenes, borran todo rastro y camino transitado. Es en estos caminos sin camino por los que se mueve la educación; la educación moderna consiste fundamentalmente en esta operación de limpieza, simplificación y reescritura que suplanta la historia viva por una caricatura despojada e inerte (Najmanovich, 2008). Como no hay camino ni métodos, la escuela y la educación misma se reconstruye caminándola, suspendiendo todo

juicio racional a priori que pueda contaminar el nuevo camino, pues se trata de dejar la zona de comodidad conceptual y teórica para emprender la aventura de de-construcción, tarea que implica la invención, recurriendo al deseo como elemento movilizador, teniendo presente que el objetivo, si es que lo hay, va más allá de mapear nuevas rutas de construcción del pensamiento o de proponer nuevos paradigmas. La tarea es, en suma, ir reconfigurando nuevas formas para el pensar. La complejidad, entonces, no se limita a la producción de nuevas propuestas cognitivas; tampoco se circunscribe exclusivamente a la postulación de paradigmas emergentes. Más bien avanza hacia los procesos de producción de sentido y experiencia, genera una reconfiguración cerebral y espiritual de la manera de ver y pensar el mundo en el marco de un replanteamiento epistemológico. Aquí es importante aclarar que aunque no necesariamente se haga alusión a un mundo material, la multiplicidad involucra la producción-creación de mundos en plural, materiales y simbólicos. La escuela actual encarga de la tarea formativa y educadora a un experto disciplinar llamado profesor, quien haciendo uso de algunas herramientas pedagógicas, facilita el aprendizaje de la disciplina. En la Antigüedad, en algunos casos, el que educaba era el poeta como Calímaco, Apolinio de Rodas, Ovidio, entre otros, quienes partían del principio poieticopráxico e involucraban el saber-hacer-colectivo. A través del ritmo en la palabra, la música y la danza se desarrollaba una memoria a la vez corporal e intelectual, emotiva y cognitiva. Este es uno de los ejemplos más significativos del puente existente entre la cognición y la emoción; no hay conocimiento ni aprendizaje sin emoción, excitación o interés. Las formas de aprender delimitadas por la modernidad a través del Estado y ejecutadas por la escuela en cabeza del profesor muestran una sola cara de la moneda, la de la cognición cuadratizada y mecanicista. Lo que no se nos dijo es que esta moneda no sólo posee dos caras sino caras múltiples- dos plenamente conocidas en el mundo dualista moderno y otras por descubrir desde la multidiversidad de posibilidades.

Frente al abanico de posibilidades de ser y de hacer en el mundo, la modernidad se blinda a posibles cuestionamientos y ataques. En el campo educativo, uno de ellos es el concerniente a la inteligencia como idea-

lización. En la actualidad el desarrollo de las competencias y ser competente implica tener las cualidades para incorporarse socialmente en las dinámicas de la modernidad en todos y cada uno de sus roles. Es por ello que para ser inteligentes hay que ir a la escuela, hacerle caso al profesor, portarse bien, hacer las tareas y contestar adecuadamente el test.

A partir de los test como herramientas de control, la escuela regula la producción social de individuos, separando los aptos de los que no lo son. La aptitud aquí mencionada está dada en términos de funcionalidad social; de hecho a los brutos o no aptos se les excluye del sistema educativo, y a los inteligentes se les premia. Pero la discusión debe girar en torno a clarificar qué definición se ajusta a una perspectiva compleja. Para Najmanovich (2008), en la escuela debe hablarse de multidimensionalidad de la inteligencia, que es distinto a plantear las inteligencias múltiples (Gardner, 1998). Desde esta perspectiva resulta muy acertado plantear ¿de qué maneras es usted inteligente?, en vez de ¿qué tan inteligente se es?

Un test como el que se suele aplicar por parte del Estado en la escuela contemporánea estandariza, homogeniza, desconoce las particularidades del sujeto, discrimina, niega y violenta la diferencia; en suma, aplica sobre el individuo toda la carga discursiva mecanicista y estadística. La aplicación de un método de evaluación universalista tendiente a la normalización social, vuelve al sujeto un objeto equiparable a un número o a un dato factible de ser aceptado o desechado. El peligro aparece en la actualidad de la mano de una de las novedades del capitalismo salvaje de fin de siglo: la generalización de la evaluación de calidad (Najmanovich, 2008). La calidad asociada al sabor, color y forma de los objetos de producción de las fábricas se ha trasladado al objeto de producción llamado cerebro. Una educación de calidad está relacionada con el peso de las ideas, la coherencia de éstas con el discurso moderno, sumado a un cuerpo y espíritu cuya finalidad es cargar al cerebro y que es negado por este en sus distintas manifestaciones.

¿Qué tan inteligente se es? Por ahora y desde las lógicas eficientistas dejemos que un test lo determine, pero frente a la pregunta ¿de qué maneras es usted inteligente? se abren caminos para transitar. Aquí tienen

lugar las emociones, las artes, las letras, la espiritualidad, la filantropía en sus distintas presentaciones; aquí caben los excluidos, los discriminados, los tildados de incapaces. En las maneras de ser inteligente las posibilidades de serlo son infinitas.

Escuela, ciencia y neurosis (vs) polivalencia, instinto y deseo

La neurosis es la desarmonía entre la mente que construye el mundo y el cuerpo que es deseo de placer, por eso la desarmonía entre el instinto de vida y el deseo de morir (Boff, 2004, p. 112).

¿Qué resulta significativo para la vida? Leonardo Boff a este respecto diría que sólo lo que ha pasado por la emoción marca indeleblemente a la persona y permanece mentalmente como capital significativo y orientativo por el resto de su vida. Lo que llamamos emoción pertenece al plano de lo ininteligible, de lo polivalente y de lo indeterminado; hace parte de una esencia que no puede ser cuantificada por la linealidad o la estadística. Ligar el conocimiento con la emoción y el deseo es fundamental para que se dé un aprendizaje significativo pero, sobre todo, con sentido. Cuando se aprende con la emoción, ésta deja grabada una huella en el pensamiento difícil de borrar, convirtiéndose en un capital mental al cual se puede volver a través del recuerdo. Los eventos y situaciones más importantes son aquellas que causaron en nosotros una gran impresión; la emoción se manifiesta cuando el hecho aprendido toca fuertemente las fibras de nuestros sentimientos. Un accidente, la muerte de un amigo, una buena noticia, un logro alcanzado con esfuerzo, un profesor que con sus narraciones nos impresiona, todos estos hechos apuntan a generar un aprendizaje significativo de la mano de la emocionalidad. Es este tipo de aprendizaje- el que une el conocimiento y la emoción- el que se debe privilegiar en una nueva propuesta de escuela, que no niegue la naturaleza misma de un aprendizaje anclado a las sensaciones, las emociones, el deseo, el instinto y la animalidad presente en cada uno de nosotros.

La emoción es negada por la razón al igual que la mente niega el cuerpo. Bart Kosko (2000), autor del pensa-

miento borroso, pone en evidencia cómo los discursos científicos, lógicos, coherentes y por tanto verdaderos sufren de episodios de intolerancia y negación de las ideas novedosas (que se clasifican en el plano de lo subjetivo). Conceptos como lo indeterminado (Lukasiewicz, citado por Kosko, 2000) y lo polivalente resultan herejías científicas, producto de una imaginación enajenada que nada tiene que ver con el campo de la objetividad y la utilidad. El sujeto sobre el cual se valora la emocionalidad no es un sujeto neutro, sin rostro o sin género; se puede vestir de hombre o de mujer, y en ese sentido, la sociedad (producto de una visión sistémica, mecanicista y científica) recarga a este sujeto de unos imaginarios socialmente contruados. Esta sociedad tiene claramente diferenciada, clasificada y cosificada cualquier acción y pensamiento humano "normalmente" válido, los roles, actitudes, valores, y comportamientos que por supuesto van ligados a un estereotipo de sujeto ideal. Ahora bien, en lo relacionado con el género, este sujeto- al parecer sin alma- se define "necesariamente" por su genitalidad. Por ejemplo, cuando se concibe un hijo, lo primero que quieren saber sus padres es si es niño o niña, con la finalidad de preparar un camino para la aculturación de género que le corresponderá llevar- la ropa, el color del cuarto, los accesorios- y las formas culturales que se le presentarán como aceptables o rechazables dependerán del dictamen. En términos dualistas: el hombre es hombre porque tiene pene y la mujer es mujer porque tiene vagina; por tanto, le corresponderá a la familia como primera institución encaminar a ese nuevo ser para que asuma su rol social desde el ser claramente hombre o el ser definitivamente mujer, aspectos que la escuela reforzará con vehemencia a lo largo de la niñez y la adolescencia.

La escuela y la sociedad, víctimas de un modelo de pensamiento dualista donde las cosas son verdaderas o son falsas, blancas o negras, no aceptan argumentaciones que sitúen al ser en la frontera de los juicios o pensamientos; lo matizado, lo indefinido y lo polivalente son conceptos que no dan certeza a las realidades. Por ejemplo, no es posible que en el cuerpo de un hombre conviva lo masculino y lo femenino; a esto se le llama desviaciones de la naturaleza que deben ser corregidas- no es normal que así sea. Otra realidad es lo que sucede en el interior de cada ser humano; nos encontramos masculinos y femeninos en nuestro actuar, en nuestro

pensar y en nuestro sentir, es decir, nos hallamos ya no como hombres y mujeres sino como hombre-mujer en el marco de un ser indeterminado e inacabado.

El análisis detenido de la propuesta de Leonardo Boff en su texto *Lo femenino y lo masculino* deja entrever que a pesar de mostrar la completitud poliiforme del ser femenino o masculino, no se profundiza sobre esas otras formas de transitar de lo masculino a lo femenino y viceversa, sin dejar de ser hombre o mujer. Para ello tomaré la cita que se hace en el texto de Simone de Beauvoir: “la mujer se vuelve mujer bajo la mirada del hombre; el hombre se hace hombre bajo la mirada de la mujer” (citado por Boff 2004, p. 134). Aparentemente esta cita nos avoca a un tipo de dualidad que no contempla los otros que no se consideran ni hombres masculinos ni mujeres femeninas; la polivalencia en este caso se torna difuminada o borrosa.

Desde el punto de vista de lo ontológico con respecto a la definición del ser humano hombre o mujer, no es suficiente con la respuesta que Heidegger proporciona sobre el ser, pues lo define simplemente como ser—ahí. Ese ser—ahí no es sencillamente un estado de yecto (*arrojado*) en el mundo, sino que está acompañado de las circunstancias de las cuales habla Ortega y Gasset y que a menudo desconoce este tipo de definiciones tan generales. Las circunstancias dotan al ser de un sentido casi único que lo diferencia de los demás; es su identidad, las circunstancias que suman el pasado y el presente, modelando múltiples formas de concebirse en el mundo como ser. Aquí está implícita la sexualidad, el género, el amor, la pasión y también los demonios que acompañan a cada hombre-mujer. Desde lo ontológico el ser hombre- mujer entraña una profunda contradicción entre la razón y el instinto; mente y cuerpo se debaten por el control del sujeto, la mente siendo permeada por la cultura y sus modelos epistemológicos que indican los procedimientos del pensar y el cuerpo exigiendo corporeidad fundada desde los instintos y el deseo:

“Formalizando, lo femenino en el hombre y en la mujer es aquel momento de misterio, de integralidad, de profundidad abisal, de capacidad de pensar con el propio cuerpo (...) Lo masculino en la mujer y en el hombre expresa el otro

polo del ser humano, de razón, de objetividad, de ordenación, de poder, de materialidad y hasta de agresividad” (Boff, 2004, p. 76).

Lo interesante de esta propuesta radica en asumir ya no al hombre y mujer por separado, sino a un hombre-mujer que tienen tanto de femenino como de masculino, y es allí donde radica la indeterminación porque ¿cuánto de masculino y en qué dosis de femenino está constituido un ser-hombre-mujer A o B?

De—construir la escuela implica superar la pedagogía de la neurosis

Cuando me refiero a la pedagogía de la neurosis, estoy haciendo alusión a la pedagogía que deshumaniza, que desconoce la integralidad del ser humano y forma para el deseo de morir. En el fondo, la escuela no aborda el conocimiento desde la relación sujeto—objeto, sino desde el dualismo entre vida y muerte. Educar para la muerte involucra, como lo plantea Freud (1896, citado por Boff 2004, p. 121) hacer énfasis en la compulsión a la repetición fija al individuo en el inconsciente, en las experiencias traumáticas de sufrimiento en la infancia. Es una pedagogía basada en la satisfacción que proporciona la transformación de la naturaleza, el conflicto de sí mismo y con los otros; es, en suma, una pedagogía para el utilitarismo que fija la atención en la disciplina, el rigor, el sacrificio y el dolor. La de-construcción de la escuela requiere el rescate de un presente cultural psíquico, retomando las resonancias límbicas de la memoria que encuentra su mejor herramienta de expresión en el lenguaje coloreado de los símbolos y las narrativas, mientras la pedagogía de la neurosis centra su atención en la mente que construye/destruye el mundo. Una nueva escuela de-construida debe retomar el cuerpo que representa el deseo y el placer, seducir el cuerpo a través del encontrarse en una narrativa que reaviva el deseo, lo carnal, lo libidinoso en procura del placer. Estos son los nuevos retos de aprendizaje y enseñanza en la escuela de-construida.

El bienestar es contrapuesto a la pedagogía de la neurosis; muchas personas literalmente se enferman bajo la tormentosa metodología de este aprendizaje. Es importante anotar que la realización de cada personal ligada a la salud y bienestar integral depende en gran

medida de las maneras como se trabajen interiormente las realidades. El aprendizaje saludable es aquel que relaciona el consciente con el inconsciente, es decir, lo percibido desde el exterior con lo intuido desde el interior. Dichas percepciones sufren procesos relacionados con la depuración, la integración, la confrontación y la represión de lo percibido, de tal manera que un aprendizaje sólo desde el consciente deja por fuera otro tipo de realizaciones en el aprendizaje que generan su negación y abocan a la persona a la depresión, la infelicidad, la desazón y el dolor, generando sinsentidos en los procesos de aprendizaje.

La propuesta de una escuela de-construida no puede dejar por fuera los aprendizajes realizados desde el inconsciente; es allí donde sucede la otra escena. Está profundamente relacionada con el sueño, los lapsus, las manifestaciones no conscientes o reprimidas por el consciente. Desconocer los potenciales de esta otra escena en los procesos de aprendizaje genera fragmentación en el sujeto que aprende; la escuela de-construida desde los planteamientos de Freud debe volver sobre esos aprendizajes que de manera inconsciente se hacen sobre el mundo y transformarlos en conscientes a través de lo que se ha denominado una trasposición o traducción a lo consciente.

La escuela de hoy, asociada a la pedagogía de la neurosis, erige un monumento a la tragedia de la humanidad, pues forma para la infelicidad y reafirma la tragedia de la sociedad moderna que anula al hombre-mujer y los transforma en individuos sin espíritu. En ese sentido, el ser humano es un ser trágico y ontológicamente infeliz. No hay psicoanálisis que lo pueda curar. Es un ser errante, inquieto buscador de una plenitud que se le niega en todas partes. Todos los seres humanos poseen su hábitat y viven allí una especie de siesta biológica. El ser humano, hombre y mujer, no (Boff, 2004). La historia de la humanidad es la historia de la tragedia humana; esta es la historia que se enseña en la escuela y que se reproduce en la sociedad. Moldeamos actores para actuar en una tragedia, comprendiendo que su papel gira en torno a la infelicidad de sus vidas y en la búsqueda de una felicidad aparentemente inalcanzable. El discurso consciente que incorporamos en el estudiante es que la felicidad está asociada con el éxito en la vida, entendiendo por éxito trabajar duro, depredar al otro,

progresar apropiándonos del mundo y de su naturaleza, consumiendo, aunque esto nos lleve al desarraigo.

Frente a tal panorama, la escuela de-construida debe dar respuesta a la pregunta de la filosofía por el hombre-mujer, ¿quién llenará el vacío de su ser inacabado? Aspectos como la plenitud son, a la fecha, imaginarios por alcanzar, ya no desde una pedagogía para el dolor que ha guardado silencio desde la formulación misma de la pregunta, sino desde una nueva propuesta pedagógica que conciba al hombre como un ser inacabado y todavía por descubrir. Como el principio de placer establece el propósito en la vida (Muraro citado por Boff 2004, p. 187) una pedagogía de-construida se opone radicalmente a una pedagogía de la neurosis o del dolor. La búsqueda fundamental del ser humano desde el nacimiento mismo es encontrar la felicidad, la satisfacción del deseo, la plenitud. Por lo tanto, en la psiquis yace presente un principio hedonista donde se busca el placer y se huye del dolor; toda nuestra actividad mental está regulada por el principio del placer, y si eso no es así, el ser humano es un ser frustrado y tendiente a la depresión en búsqueda de lo inencontrable.

Esbozar algunos elementos que han de tenerse en cuenta en la posibilidad de una nueva escuela en proceso de re-construcción debe relacionar la idea de escapar de la realidad insoportable que lacera el espíritu y la mente de las personas, para encontrarse y refugiarse en el sueño y la fantasía que fungen como sustitutos de los placeres negados por la realidad. Fantasear asumiendo como posible una realidad distinta llena el espíritu de satisfacción; soñar con ser otro que no se es, y en otro mundo posible regocija el alma, trae paz, tranquilidad y sosiego tan escaso en la realidad. En este punto tenemos la primacía del deseo, la fuga del dolor y de la muerte y la represión de ese dolor y de esta muerte como los primeros pasos de nuestra vida (Muraro, citado por Boff 2004, p. 187).

Los horizontes de sentido en la vida están dados desde la razón. No obstante, la historia no está fundada en la razón o en las ideas mismas que revolucionaron al mundo; la historia es una historia de la astucia y el deseo, el deseo irracional y obsesivo como el punto de partida de los grandes proyectos de la humanidad. Potenciar el deseo, la irracionalidad, la locura, el placer y el instinto

son las tareas de una escuela de-construida, que desconozca la manera espantosa de someter a los niños-niñas y a los hombres-mujeres, artífice de una contra-cultura que no forme para un rol en la vida, y por lo tanto no enseñe a competir por el poder, perjudicando al otro sin culpa. Es una escuela que se funda sobre la base de una humanidad humana, sensible socialmente con los otros y consigo mismo, cultivando y fortaleciendo lo masculino y lo femenino en la persona como sinónimo de integralidad.

Inteligencia emocional en una escuela re-construida

Susan Bordo (Bordo, 1993) centra la atención en el concepto de inteligencia emocional como punto de partida de una nueva propuesta pedagógica para una escuela de-construida. La emocionalidad y la emotividad hablan sobre la subjetividad tan desacreditada en nuestro tiempo. La pedagogía de la neurosis enfatiza en el materialismo, el objetivismo y en la desnaturalización del ser junto a la violencia como forma de legitimación del discurso; la inteligencia en esta pedagogía está ligada al saber para dominar, para excluir y discriminar lo que es de lo que no es, es la mirada dual de la realidad. Una inteligencia emocional, en cambio, supone la introspección, los puntos intermedios, la frontera de los juicios, la subjetividad y el descubrimiento del inconsciente a través del deseo, la intuición, del escuchar al cuerpo y al espíritu en búsqueda del fin último, el placer y la felicidad. Pensar esta posibilidad implica en primera instancia a maestros dispuestos a formar en la emocionalidad y en la emotividad, partiendo del principio de que los estudiantes se acercarán por propia voluntad a aquello que su interés y curiosidad les dicte naturalmente o por seducción. El Emilio de Rousseau sólo se acercará a la lectura de un libro cuando lo desee. El deseo es el punto de partida; sólo quien hace lo que desea es feliz. La felicidad debe el ser santo grial de la escuela re-construida.

En las experiencias cotidianas de escuela, los procesos académicos y formativos desconocen pensamientos, actitudes, intereses y el deseo de morir de los estudiantes. Estos son víctimas de la depresión que les producen las contradicciones de la vida; aprender a escuchar generando un diálogo orientativo y comprensivo humaniza la relación desigual y deprimente que tiene lugar en la escuela. La propuesta que nos parece acertada para el trabajo que ha de realizarse en la escuela es que todos y cada uno de los que la integran la contemplan desde abajo y no desde arriba; en vivirla desde las orillas y no desde la centralidad hegemónica que caracteriza nuestro tiempo (Novo, 2007).

Referencias

- Assmann, H (2002). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Bateson, G (1993). *La unidad Sagrada. Pasos hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Boff, L. (2004). *Femenino y masculino: una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*. Madrid: Trotta.
- Bordo, S. (1993). *El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo*. California: Universidad de California (EE.UU).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1990). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos,
- Feyerabend, P. (1975). *Tratado Contra el método*. Londres: Editorial Tecnos S.A
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Madrid: Paidós Ibérica
- Heidegger, M (1968). *Caminos de Conversación*. Paris: Editions de l'Herne.
- Kosko, B. (2000). *El futuro borroso o el cielo en un chip*. Barcelona: Drakontos.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Novo, M. (2007). *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad*. Madrid: La Catarata.

NOTAS

(Endnotes)

1 Joseph Gabriel Tobon Rey, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás y PhD (c) en educación de la universidad de la Salle en Costa Rica, Docente Investigador y actualmente Coordinador General de la Facultad de Postgrados de la Universidad La Gran Colombia.

Relación con el saber, Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE) y Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) en estudiantes de 9° grado de educación básica en instituciones educativas del departamento del Valle Del Cauca (Colombia)¹

Relation with Knowledge, Intellectual and School Learning (AIE) and Daily- Life Learning (AVC) in Students in Ninth Grade of Basic Secondary Education in Educational Institutions in the Department of Valle Del Cauca (Colombia)

Samir Arturo Ibarra Bolaños² Jimmy Fabián Pineda Vásquez³

Resumen

El presente artículo da cuenta de los resultados obtenidos en el marco de nuestra investigación realizada en la Maestría en Educación y tiene como base la teoría socio-antropológica conocida como Relación con el Saber. Se buscó indagar cuál es el sentido y la relación que le dan al saber los estudiantes de noveno grado de la educación básica secundaria. Asimismo, se quiso conocer cuáles son los agentes y los lugares que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en relación a los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) y a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC). El método utilizado fue el biográfico-hermenéutico y la técnica de recolección el Balance de Saber.

Palabras clave: Relación con el saber; Aprendizajes intelectuales escolares; Aprendizajes de la vida cotidiana; Método biográfico- hermenéutico

Abstract

This article shows the results accomplished in the framework of our research in the M.A. in Education which is based on the socio-anthropological theory known as relation with knowledge. We sought to investigate about the meaning that nine-grader students of basic secondary education give to knowledge, as well as the relationship they establish with such knowledge. In addition, we want to know which the agents and places that affect the learning process of students are in relation with intellectual and school learning (AIE) and the learning of daily living (AVC). The

method used was biographical-hermeneutical and the gathering technique is known as Balance Knowledge.

Keywords: Relation with knowledge; Intellectual school learning; Daily-life learning; Biographical-hermeneutical method

Introducción

Respecto de la educación en Colombia en los últimos años, han sido más las sombras que se han cernido sobre el sistema y los educandos que las luces; por tal razón surge la necesidad de estudiar y realizar en lo posible un ejercicio de reflexión sobre el contexto educativo del Valle del Cauca (Colombia), y es precisamente eso lo que moviliza este artículo. Enmarcados en la teoría de la RAS o *Rapport au Savoir*, según su nombre en francés, se desenvuelve este largo camino investigativo de corte hermenéutico, cuya pretensión es develar cuál es el sentido que evocan los estudiantes de algunos colegios de Cali y Candelaria (Valle del Cauca), vinculados a los aprendizajes relacionados a la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE).

Para citar este artículo:

Ibarra, S; Pineda, J.(2016). Relación con el saber, Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE) y Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC) en estudiantes de 9° grado de educación básica en instituciones educativas del departamento del Valle Del Cauca (Colombia). En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 93 - 103

Los re-direccionamientos que pareciera haber tenido la escuela y su función social en torno a un “capitalismo académico”, que indica o ubica la importancia en la producción de altos resultados en las pruebas evaluativas estandarizadas nacionales o internacionales, como SABER (nombre que reciben las pruebas establecidas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior “ICFES”), PISA (programa de evaluación internacional de estudiantes, TIMMS (estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias) o SERCE (segundo estudio regional comparativo y explicativo), entre otros; han permitido que la finalidad propia de educar, que su labor eminentemente formativa se desvirtúe poco a poco, siendo ya parte del pasado. Hoy en día, las instituciones en Colombia se clasifican de acuerdo a sus resultados en las pruebas SABER, a tal punto que se agrupan por niveles de resultados, dejando de lado todos aquellos procesos silenciosos que se llevan a cabo y que son intangibles para un sistema evaluativo colombiano centrado en lo cuantitativo y no en lo cualitativo. Lo anterior genera como consecuencia el establecimiento de conceptos como el fracaso/éxito escolar, que si bien no constituyen el objeto central en este artículo, marcan no obstante la entrada al desarrollo histórico y conceptual que nos permitirá explicar por qué retenemos la teoría de la actividad-acción-relación al saber para nuestro trabajo investigativo.

Asimismo, este escrito tiene por objeto dar cuenta sobre las diversas relaciones que hay entre los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE) y los aprendizajes para la vida cotidiana (AVC). Debemos aclarar que nuestro interés es mostrar cuál es el sentido que tiene para el estudiante lo que aprende, con quién lo aprende, dónde lo aprende y qué tanta implicación tiene para su futuro. También podemos clarificar que el sentido deviene relación con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, y apenas reponiéndose la comunidad internacional de los estragos de dicho conflicto, comienzan a aparecer en algunos países industrializados una serie de estudios que alimentarían la concepción de una corriente conocida posteriormente como la sociología de las desigualdades escolares, la cual tiempo después formula-

ría el concepto del fracaso/éxito escolar. Estos hechos fueron visibles a través de una serie de estudios realizados en varios lugares del mundo. Uno de estos estudios fue realizado en Francia; se conoció como el estudio longitudinal y fue financiado por el INED (Instituto Nacional de Estudios Demográficos) en la década de 1960. En los Estados Unidos, se implementó el *Equality of Educational Opportunity* conocido también como el Informe Coleman, realizado en 1966. En Inglaterra, se desarrolló en el año de 1967 el Informe Plowden (*Children and their primary schools*).

De estos y otros estudios, nacen las diversas teorías del fracaso/éxito escolar. Entre ellas encontramos la *teoría del déficit lingüístico*, propuesta por el lingüista y sociólogo Basil Bernstein (1994). Esta teoría pretendía indagar sobre los códigos culturales y lingüísticos y su impacto en los buenos o malos resultados académicos. Por otro lado, la *teoría de la reproducción*, propuesta por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2001), plantea que la posición social de los padres define el desenvolvimiento de los hijos en la escuela. Como consecuencia de la desprolijidad de las teorías anteriores para explicar el fenómeno del fracaso escolar, surgen teorías integrales, que aportan otro tipo de miradas a las problemáticas. Ese es el caso de la llamada teoría de la RAS (*Rapport au Savoir*), cuyo nombre no puede traducirse de manera literal al español y que aporta otra mirada de carácter integral al concepto de fracaso escolar. Esta teoría se aplica, entonces, al ámbito educativo con el fin de ir más allá de la visión disciplinar que pareciera envolver a la educación en las últimas décadas y que genera esa brecha entre los que fracasan y los que tienen éxito escolar, sin percatarse de cuál es el sentido que tiene para cada estudiante todo aquello que aprende.

Esa visión integral de la teoría de la RAS, generada por el ámbito antro-po-sociológico se fundamenta, a su vez, en tres grandes teorías que son: la del sujeto, la del sentido y la del saber. Esto le permite plantear tres grandes figuras de aprendizaje. Existe una figura epistémica, formada por los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes intelectuales o afectivos (AIE). Una segunda figura denominada identitaria, donde se encuentran los aprendizajes para el desarrollo personal (ADP) y una tercera figura social donde se hallan los aprendizajes relacionales o

afectivos (ARA). Como el ámbito de la corriente retenida de la teoría de la RAS, liderada por el Profesor Bernard Charlot (1982, 1992, 2001, 2008) y su equipo ESCOL es de corte antro-po-sociológico, es claro que no se aborda solamente lo que el estudiante aprende sino también dónde y con quién lo hace. Estos conceptos en el marco de la teoría de la RAS se denominan dimensiones. En este punto es importante definir cuál es el objeto de la teoría: una vez realizado el ensamble entre la teoría del sujeto, del sentido y del saber, la Relación con el Saber tiene por objeto conocer cuál es el sentido que un sujeto le da al aprender y esto con relación al saber, consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Esta investigación corresponde a un estudio de tipo exploratorio, inscrita en la investigación realizada por (Zambrano, 2014a). El objeto de este trabajo es poner la actividad-acción-relación al saber, como ha sido traducida al español la Relación con el Saber, en el contexto escolar regional colombiano, toda vez que tanto la temática, como el problema que aquí se propone, no tienen antecedentes en nuestro país.

Este estudio se inscribe bajo un método biográfico narrativo, puesto que la información se obtiene a partir de la recolección de una serie de narraciones, lo que se denomina dentro de la RAS como evocaciones, de un grupo de estudiantes sobre la relación que estos tienen con el saber y más específicamente sobre la actividad-acción-relación al saber, con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE). Esta investigación corresponde a un estudio hermenéutico, ya que lo que se busca es la interpretación del sentido que tienen para los estudiantes los aprendizajes para la vida cotidiana y los aprendizajes intelectuales y escolares, así como la actividad-acción-relación al saber que cada uno de ellos experimenta.

Como técnica de recolección de información y para evaluar la teoría de la RAS en un ambiente escolar, hecho que constituye el objeto central de esta investigación, se aplicaron unos instrumentos denominados Balances de Saber (*Bilan de savoir*). Dicha técnica fue desarrollada por el profesor Bernard Charlot y su grupo ESCOL, e implementada por Armando Zambrano

Leal (2014a, 2014b), en el marco de la investigación que permitió la introducción de la teoría de la RAS a nuestro país.

Partiendo de los resultados obtenidos se formularon las siguientes preguntas: ¿Qué agentes y lugares inciden en los aprendizajes de la vida cotidiana en niños y niñas de 9° grado de dos Instituciones Públicas del municipio de Candelaria- Valle del Cauca? y ¿Qué agentes y lugares inciden más en los AIE de los estudiantes de 9° grado de educación básica en dos instituciones educativas, una privada y una pública?

Para la primera pregunta se plantearon como presupuestos: 1) que los padres y familiares inciden más que los compañeros o los profesores como agentes de los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC); 2) que la familia es el lugar que más incidencia tiene en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), por sobre la escuela y la ciudad; 3) que los (AVC) deben jugar un papel más importante en la escuela rural que en la escuela de cabecera municipal. Para la segunda pregunta los presupuestos planteados fueron: 1) que los padres y familiares inciden más que los amigos y los profesores en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE). El núcleo familiar es esencial, ya que la cercanía con el sujeto educable genera una relación más próxima que los amigos y profesores. Esta situación debe influir en la forma cómo el estudiante se relaciona con el saber. Como presupuesto 2), se plantea que la familia es el lugar que más incidencia tiene en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE), por sobre la escuela y la ciudad. La familia genera más aprendizaje para la vida que la escuela y la ciudad, las cuales solo enseñan aprendizajes estrictamente escolares.

La RAS como teoría de base

El logro y el fracaso escolar han sido temas importantes para los estudios que en educación se han realizado a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial. Este fenómeno surgió a partir de estudios estadísticos que se desarrollan en tres grandes países: Francia, Inglaterra y los Estados Unidos. Dichos estudios van a ser la base sobre la cual se van a explicar teorías como la reproducción (Bourdieu y Passeron, 2001) y la del déficit lingüístico, bajo el liderazgo de Basil Bernstein

y su grupo de colaboradores. Como respuesta a estas teorías, en 1980 emergió en Francia una nueva teoría conocida como *Rapport au Savoir* - por su sigla en francés RAS- la cual se ha traducido al español como actividad-acción-relación al saber (Zambrano, 2014a), que se opondrá a las primeras teorías. Posicionada la RAS como teoría alternativa, su objeto de estudio es el sentido de los aprendizajes en los estudiantes y esto en relación con el saber, consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Al ser la RAS una teoría que aborda el aprendizaje de manera integral, se ha nutrido de aportes desde diferentes áreas del conocimiento. Desde la psicología son importantes las contribuciones realizadas por los profesores Jacky Beillerot, Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville (1998, 2000), pertenecientes al grupo CREF (Centro de Investigaciones sobre Educación y Formación), adscrito a la Universidad Paris 10 Nanterre (Francia). La RAS desde la perspectiva antropológica es impulsada por Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex y Elizabeth Bautier (1982, 1992, 2001, 2008), pertenecientes al grupo ESCOL (Escuela, Escolarización y Colectividades Locales) de la Universidad Paris 8 Vincennes Saint-Denis (Francia) y desde la didáctica, los aportes han sido impulsados por los profesores Yves Chavellard (1989, 1992, 2003) del IREM d'Aix (Instituto de Investigación sobre la Enseñanza de las Matemáticas), ubicado en Marsella (Francia) y Michel Develay (2000) del ISPEF (Instituto de Ciencias, Prácticas de Educación y de Formación), adscrito a la Universidad Lyon 2 (Francia). Para efectos de este trabajo investigativo, se retuvo la RAS desde la perspectiva antropológica, impulsada por el profesor Charlot y el grupo ESCOL. La RAS desde esta mirada plantea que el sentido se opone a los contenidos, ya que es fundamental entender el qué y el para qué aprende un sujeto. Es por eso que esta teoría se opone al fracaso escolar, ya que permite observar, retener, comprender e interpretar una gran cantidad de aspectos que la teoría tradicional deja a un lado porque no los considera importantes de analizar dentro del proceso educativo de un sujeto (Zambrano, 2014a). Charlot ha desarrollado a través de los años múltiples definiciones sobre la RAS, pero entre estas, la que más condensa y define el objeto de la teoría es la siguiente:

El *rapport au savoir* es la actividad-acción-rel-

ación con el mundo, el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender; es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto establece con todo lo que hace parte del “aprender” y del saber. De una forma más “intuitiva” es el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación, una ocasión, una obligación, etc., unida, de alguna manera, al aprender y al saber y, por esta vía, es también *rapport* al lenguaje, al tiempo, a la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como alguien más o menos capaz de aprender alguna cosa en cualquier situación (Charlot, 2008, p.131)

La RAS desde la perspectiva antropológica se fundamenta en las reflexiones de tres grandes teorías: la del sujeto, la del sentido y la del saber. Cada una de ellas aporta a construir una visión más amplia y general de lo que se debe analizar al estudiar al sujeto y su relación con el saber. “La teoría del sujeto se fundamenta en la sociología francesa de Durkheim, la teoría de la reproducción de Bourdieu, la sociología de la subjetividad de François Dubet y la psicología clínica con orientación analítica desarrollada por el grupo CREF” (Zambrano, 2014a, p. 73). Después de estudiar cada una de las teorías anteriormente descritas donde el sujeto no está presente, Charlot concluye que estas teorías no toman en cuenta al sujeto y que proponen un individuo determinado por las condiciones sociales en las que está inmerso. En este sentido, Charlot recurre a la psicología cognitiva de Lev Vygotsky y a la antropología con el objetivo de poder comprender al sujeto desde su subjetividad y sus relaciones con la sociedad y la cultura. Para Charlot, el sujeto interactúa constantemente con otros en un espacio social específico y que es esta interacción la que le permite construirse a sí mismo, crear una forma particular de comprender el mundo y trascender lo que este le impone. A este respecto, Zambrano (2014a) plantea que por eso la educación es un proceso importante, porque a través de ella, el sujeto interactúa con los otros y con su cultura para constituirse como un sujeto singular, social y político: “Es lograr que sea capaz de educarse y ser educado (...) Educarse es constituirse en sujeto” (p.76).

Por otra parte, la teoría del sentido está íntimamente ligada al saber y a su vez al aprendizaje. El sentido no es aislado; significa que para aprender un saber el sujeto debe encontrarle sentido a la actividad que realiza, es decir, encontrar un por qué y un para qué aprender, ligado a las relaciones con él mismo, con los otros y con el mundo. Al otorgar sentido a los aprendizajes, el sujeto puede movilizar los recursos necesarios (cognitivos, emocionales, materiales) para responder a las situaciones de aprendizaje que se le plantean en la escuela.

La otra teoría que sirvió de base para fundamentar la teoría de la RAS fue la teoría del saber. Desde esta perspectiva es necesario distinguir lo que significa aprendizaje del saber. Con respecto a la cuestión del aprendizaje, es necesario clarificar que aprender es más amplio que el saber en dos aspectos. En primer lugar, hay formas de aprender que no consisten en apoderarse de un saber, entendido este como un contenido de pensamiento. En segundo lugar, cuando se trata de obtener un tipo de saber es necesario que se establezca una relación con el mundo. Este segundo aspecto significa hablar de un sujeto de saber y no de un sujeto epistémico (Zambrano, 2014a). Este aspecto es una pieza clave de la teoría del saber del grupo ESCOL. Para Charlot (2008) “la comprensión del sujeto de saber debe situarse en las relaciones con el mundo y no con un sistema cerrado y arbitrario, separado de lo que sucede en el mundo” (p. 99).

Ya que las figuras del aprender son una parte fundamental de la RAS que permiten conocer el sentido que el saber tiene para el estudiante, el grupo ESCOL creó una rejilla en la cual están las figuras del aprender. Estas figuras se dividen en: epistémico, identitario y social. La primera está compuesta por los denominados aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y aprendizajes intelectuales y escolares (AIE). Los AVC hacen referencia a aquellos aprendizajes que se aprenden por fuera de la escuela; por el contrario los AIE hacen referencia al dominio de un saber-objeto de carácter disciplinar. Las figuras de carácter identitario están relacionadas con los aprendizajes de desarrollo personal (ADP). En este tipo de figuras el sujeto aprende el sentido en su historia, sus ilusiones, sus antecedentes, su visión de la vida, sus relaciones con los demás sujetos, la imagen que tiene

de sí mismo y la que le transmite a los otros. Las figuras de carácter social están relacionadas con los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) y tienen como objetivo explicar las relaciones del sujeto con los otros.

Por otro lado, la RAS desde la perspectiva antropológica ha sido el punto de partida para el desarrollo de múltiples investigaciones en países como Francia, Canadá, Brasil, entre otros. Asimismo, esta perspectiva ha sido abordado desde la educación primaria, secundaria, media, y la educación superior o profesional. En este punto es importante resaltar las investigaciones en la educación básica de Naudy (2008), Venturini (2007) y Capiello y Venturini (2009), Baucher, Baucher y Moreau (2013). En la educación inicial son importantes los aportes de Richard-Bossez (2013). Desde el aspecto etnográfico son fundamentales los aportes de Samson, Guérin-Lajoie, Levesque, Ganon, Gauthier, Cuerrier (2013), quienes centraron la mirada específicamente en el cambio climático y los efectos en los saberes tradicionales de los habitantes del norte de Quebec (Canadá). En referencia a los aportes de la relación con el saber y el vínculo con el fracaso escolar, los trabajos desarrollados por Hernández y Tort (2009) y Hernández y Hernández (2011) han aportaron grandes conocimientos sobre este aspecto.

En Colombia, es importante el trabajo desarrollado por Zambrano (2014a) en la educación básica primaria y secundaria. Este trabajo es una investigación de carácter exploratorio que busca conocer la actividad-acción-relación al saber en estudiantes de quinto y noveno grado a partir de las figuras de aprendizaje que plantea el enfoque socio-antropológico desarrollado por el grupo ESCOL. A partir de este trabajo, se ha desarrollado un artículo llamado “Lugares, agentes y relación con el saber en estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica en el sur-occidente colombiano” (Zambrano, 2014b), que es un aporte de este autor a complementar la RAS en Colombia. Por otro lado, existe un estudio que está relacionado con la enseñanza y la relación con el saber en los estudiantes universitarios, desarrollado por Gómez y Alzate (2014). Este artículo encuentra que la respuesta que dan los estudiantes a las exigencias de los saberes enseñados en la universidad depende de la relación con el saber que ellos poseen, así como de sus actitudes o enfoques que esta relación implica.

La RAS ha sido el tema de estudio en los niveles de educación superior. Se han realizado hasta la fecha varios trabajos de grado en la Maestría en Educación de la Universidad Icesi relacionado con la RAS. Estos trabajos fueron realizados por Caicedo (2014), Camacho (2014), Ibarra (2014), Pineda (2014), y Valencia (2014), bajo el liderazgo del profesor Armando Zambrano Leal. Estos estudios se desarrollaron bajo la corriente antropológico-sociológica. Además la teoría de la RAS ha sido el tema de estudio y análisis de muchas tesis de doctorado alrededor del mundo. Tesis como las de Vanhuelle (2002), Ouyang (2008), Demba (2010), Rousset (2011), entre muchas más, han ayudado a fortalecer la teoría y a profundizar en muchos otros campos del conocimiento disciplinar.

Metodología

Para este trabajo investigativo fue necesario recopilar información relacionada con la RAS, revisar los diferentes métodos investigativos acordes a los objetivos de la teoría, buscar las técnicas más comunes para la recopilación de la información y verificar los resultados obtenidos, entre muchas cosas más. Todo trabajo de carácter investigativo debe tener definido el tipo de investigación que se va a utilizar y bajo qué enfoque metodológico se va a realizar. Además debe identificar el contexto de la población analizada, caracterizar a los estudiantes que participarán en la muestra, la forma como se va a procesar la información y el instrumento con el cual se van a recolectar los datos.

Esta investigación tuvo como propósito fundamental conocer e interpretar la teoría de la RAS en cuanto actividad-acción-relación que los estudiantes de 9° grado de la institución educativa pública Julio Caicedo y Téllez, ubicada en la ciudad de Cali; las instituciones educativas públicas Germán Nieto y Marino Salcedo Rengifo, ubicadas en el municipio de Candelaria; y el Colegio Jefferson, ubicado la ciudad de Yumbo, tenían con el saber. Para lograr este objetivo, se quiso conocer cuáles eran los agentes y lugares que incidían en los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) y en los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), ya que el objeto de este trabajo era analizar la RAS a partir de las evocaciones realizadas

por los estudiantes en cada una de las instituciones y no medir cuantitativamente qué tanto aprende un sujeto en la institución escolar. Este trabajo se abordó desde un enfoque cualitativo.

Ya que las narraciones desarrolladas por los estudiantes evidencian el sentido que para ellos tiene aprender y a su vez nos muestran la relación que el sujeto tiene consigo mismo, con los otros y con el mundo, es importante utilizar un método que analice los resultados a partir de las evocaciones que el alumno hace de lo que aprende, con quién lo hace y en qué lugares lo logra conseguir. El método idóneo para lograr esto fue el biográfico. Una definición que ayuda a comprender este método es la siguiente:

La perspectiva biográfica remite a la utilización de documentos personales y a la opción de un procedimiento de tipo cualitativo para explorar la realidad social y cultural a partir de las situaciones y las representaciones individuales. Asimismo, desde el polo educación-formación el método biográfico cuenta con dispositivos que, representados en la corriente de historias de vida, cuya finalidad es dilucidar proyectos personales y profesionales a partir de la apropiación de una historia personal. Lo biográfico remite, entonces, a la subjetividad e interioridad, como jardín secreto de la individualidad donde las realidades sociales no están presentes sino para servir como decoración. (Delory-Momberger, 2003, p.2)

Para este trabajo de investigación se tomó una muestra total de los estudiantes de 9° grado de educación secundaria de las instituciones educativas anteriormente mencionadas. En ese sentido, se analizaron las narraciones de 252 alumnos en total, de los cuales 56 estudiantes pertenecen a la institución educativa Julio Caicedo y Téllez, 71 estudiantes pertenecen al Colegio Jefferson, 57 alumnos son de la institución educativa Germán Nieto y los restantes 68 estudiantes se encuentran en la institución Marino Rengifo Salcedo. De este total de alumnos, 122 son niños y 130 niñas. En cuanto a la edad, estos estudiantes se encuentran en un rango de edad que va desde los 13 a los 15 años. Para probar la teoría de las RAS en el ámbito escolar,

se utilizó el instrumento de recolección de información elaborado por el grupo ESCOL, el cual se conoce como Balance de Saber (*Bilan de Savoir*). Este instrumento consiste en una serie de cuestiones, las cuales están escritas en una hoja de papel que solicitan a los estudiantes que narren y se manifiestan mediante evocaciones. Las evocaciones son narraciones realizadas por el estudiante en las cuales expresa lo que para él tiene sentido de todo lo que aprende. Cada evocación muestra cómo el aprendizaje ha impactado su esencia, su ser. Para efectos de este trabajo investigativo se tendrá en cuenta la cuestión que fue desarrollada originalmente para el balance de saber por el grupo ESCOL y que se expresa de la siguiente manera:

Escribe un texto que narre tus experiencias a partir de las siguientes consignas: Desde que nací, aprendí una variedad de cosas en casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares. ¿Qué aprendí? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí en todo esto que he aprendido? En este momento, ¿Qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido? (Zambrano, 2014a, p.19)

El grado escogido para aplicar los instrumentos fue noveno porque es en este año donde se aplican las pruebas SABER- sistema de medición utilizada en nuestro país para medir el conocimiento cognitivo de los estudiantes. Otro motivo por el cual se escogió este grado para recolectar la información es porque el proceso educativo ha trasegado un largo camino, desde sus inicios en la educación inicial. Para este nivel, los estudiantes deben haber adquirido una gran cantidad de saberes conceptuales, impartidos en la escuela, los cuales deben permitir a los sujetos poder desenvolverse de manera idónea en la sociedad. Asimismo, para este grado de educación secundaria, los estudiantes han desarrollado una capacidad de expresar sus ideas de manera escrita. Esto permite que las narraciones que los jóvenes elaboran sean ricas en evocaciones, claras, contundentes, concisas y precisas.

El procedimiento consistió en pasar al estudiante el instrumento de recolección Balance de Saber. Antes de iniciar el ejercicio se le explicaron algunas condiciones básicas para la realización de la actividad pero las

cuales no tenían incidencia en lo que deberían escribir- sólo eran indicaciones de orden y comportamiento. La prueba no tiene límite de tiempo establecido, pero en la implementación se notó que no excedió de una hora.

Los Balances de Saber son narraciones que proporciona información valiosa de lo que para los estudiantes tiene sentido. Esto lo realizan mediante evocaciones, las cuales deben ser interpretadas por el investigador. Para esto, la información recopilada se reagrupa, categoriza y organiza de acuerdo a las necesidades de la investigación. Para que esta actividad hermenéutica del investigador afecte lo menos posible el trabajo de análisis de la información, se debe organizar de acuerdo a las figuras de aprendizaje planteadas en la RAS (Zambrano, 2014a). Toda la información recopilada a partir de la aplicación de los Balances de Saber, en el marco de este trabajo investigativo, fue procesada mediante el software ATLAS.ti 7.0.74.0.

Conclusiones

La actividad-acción-relación al saber es una teoría que permite identificar el sentido que el sujeto le da a eso que aprende, en qué lugares lo realiza y qué agentes intervienen en este proceso. Asimismo, identifica la relación que el sujeto tiene con el saber. Ya que la RAS es una teoría de carácter integral, no se puede analizar los resultados obtenidos sólo a partir del conocimiento o de lo que aprende el estudiante a lo largo de su vida; hay que tener presente otros aspectos que no son tenidos en cuenta al momento de analizar qué ha aprendido el sujeto. Para la RAS el sentido se opone a los contenidos, ya que no es fundamental entender el qué y el para qué aprende un sujeto. Lo que se busca es comprender el sentido de los saberes que aprende en la escuela y para ello, no es importante identificar unos conocimientos teóricos sino cómo y dónde logra el estudiante desarrollar esto, lo cual en las formas tradicionales de medir y evaluar la educación no es tenido en cuenta. Los agentes y los lugares tienen la misma importancia y relevancia que el conocimiento epistémico.

Los Agentes y Lugares en los Aprendizajes Intelectuales y Escolares (AIE)

Con base en los resultados obtenidos, los estudiantes de las instituciones afirman que el agente con el cual aprenden más son los padres, seguidos de los profesores, los agentes no precisados y los amigos. Esa relación cercana que se construye en la familia entre padres e hijos ha permitido afianzar estos y otros conocimientos a través de un lazo afectivo y un trabajo personalizado, con el objetivo de que los jóvenes obtengan una buena educación que les permita poder desenvolverse a lo largo de la vida.

Por otro lado, el lugar de aprendizaje dentro de los AIE que más evocan los estudiantes de ambas instituciones educativas objeto de la muestra es la escuela, seguida de la familia, los lugares no especificados y la ciudad. La escuela sigue teniendo el lugar privilegiado como espacio de enseñanza y aprendizaje de saberes dentro del ámbito educativo colombiano. La familia no ha podido ocupar el lugar que tiene la escuela como el espacio donde se aprende y se adquiere conocimiento. Aunque la familia es el núcleo de la sociedad, no es vista por los estudiantes como el lugar donde pueden desarrollar una mejor relación con el saber.

Asimismo, los resultados obtenidos en el análisis de las instituciones educativas nos llevaron a obtener algunas ideas que complementan el análisis anterior. La primera de estas reflexiones es que los profesores como agentes escolares que aportan en el aprendizaje de los saberes en la escuela no están siendo lo suficientemente importantes para sus estudiantes. Los jóvenes aprenden más con sus padres que con los profesores. Esto debe llevar a reflexionar el papel que están jugando los docentes dentro del proceso de aprendizaje en los estudiantes que forman. La segunda reflexión nos llevó a encontrar que los estudiantes están manifestando en sus evocaciones que la escuela no les está supliendo todas las necesidades de aprendizaje, especialmente lo referente a las disciplinas escolares. Esto se demuestra en que ellos pueden aprender en otros espacios, como la ciudad y la familia. La tercera reflexión nos permitió identificar que los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) tienen una alta evocación en los estudiantes de la institución educativa privada, por encima de la institución educativa pública, lo que demuestra la gran capacidad que tienen estos jóvenes por encima de sus pares de clases populares.

Los Agentes y Lugares en los Aprendizajes de la Vida Cotidiana (AVC)

A partir de los resultados se encontró, con relación a los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), que los principales agentes los constituyen los padres y familiares, situación que no deja de sorprender puesto que implica la falta de contextualización de nuestro sistema escolar y sus currículos. Una educación académica que prepara al estudiante sólo para pruebas disciplinares y que deja de lado la relación que tienen los estudiantes con este tipo de saberes, no permite una construcción de sentido, lo que podría acercar una visión de fracaso escolar que es una de las ideas que busca combatir una teoría como la RAS. Es precisamente esa actividad-acción-relación con el saber lo que parece no ser tenida en cuenta en los desarrollos curriculares, lo que genera la falta de impacto, la falta de movilización, lo que se traduce en una ausencia de reconocimiento de la importancia de los aprendizajes para la vida cotidiana. En un preocupante segundo lugar encontramos a los profesores, seguidos muy de cerca de los compañeros o amigos. Estos resultados muestran el retroceso del valor del maestro en el proceso formativo de los estudiantes y lo ubica casi que de manera preponderante en un renglón exclusivamente académico.

Definidos los lugares como el sitio donde los niños aprenden, observamos que la teoría de la RAS genera un marco muy interesante para reconocer que los aprendizajes se pueden producir en múltiples lugares, inclusive por fuera del aula de clase. De hecho para la teoría de la RAS, la relación con el saber se genera por la actividad-acción –relación al saber con el mundo, con los otros y consigo mismo, lo que genera cierta itinerancia en los procesos de aprendizaje, eliminando la idea de circunscripción exclusiva al aula y el entorno meramente disciplinar. Con relación a los resultados propiamente dichos, se encontró que el lugar que identifican los estudiantes de las instituciones en cuestión donde se generan los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana corresponde a la familia, en un segundo lugar la ciudad y por último la escuela. Estos resultados resultan alineados con los agentes en el sentido de la pérdida de terreno tanto de profesores como de la escuela, en este caso particular. El exceso de conductismo, currículos diseñados sin tener en cuenta el contexto y el no reconocimiento de las diferencias y

necesidades de cada sujeto en particular, lleva a implicar la pérdida de terreno por parte de la escuela. Lo preocupante de los resultados es cómo la ciudad va ganado terreno frente a los aprendizajes que llamamos relacionados con la vida cotidiana (AVC) y la cercanía que esto puede implicar para desarrollar otros tipos de aprendizajes que seguramente no serán benéficos ni para la cotidianidad, ni para el desarrollo social del estudiante. Por otro lado, si bien la familia se fortalece como el principal lugar donde se generan los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (AVC), surgen unas preguntas adicionales ¿Qué pasa con la soledad de nuestros jóvenes en hogares donde padre y madre trabajan?, si la familia se ha perfilado como el principal lugar de aprendizaje de los (AVC), ¿qué incidencia tendrá en la parte social de los estudiantes la disfuncionalidad familiar creciente que experimenta la sociedad moderna? Con relación a lo más importante que expresan los estudiantes que le pueden aportar los (AVC) y lo que esperan de estos aprendizajes, encontramos que piensan que son importantes para la vida diaria, para ser mejor persona, para facilitar sus actividades cotidianas y que aportan en la delimitación de unas costumbres y una identidad. Esperan que estos aprendizajes fueran más encaminados al trabajo, a un oficio y a obtener un empleo. Es por eso que se observa un fuerte interés por el saber hacer específico y todo lo que puede significar para ellos en un futuro. Con relación a los saberes y saber hacer de base, las tareas familiares, las actividades lúdicas y las actividades físicas deportivas, se reconoce su importancia en la parte del desarrollo de cada individuo, mas no se observa conexión entre eso y un beneficio personal, más allá de aprender a desarrollar tareas comunes de nuestra comunidad o de la vida en sociedad.

Asimismo, se esperaría que los AVC tuvieran mayor importancia en la institución educativa rural, con relación a la institución educativa de cabecera municipal. Los resultados mostraron que este supuesto no se cumplió. En todas las fases de análisis de resultados, tanto las evocaciones como los contenidos, no se advirtió dicha tendencia. Por el contrario, los datos recogidos mostraron que en cantidad y contenido son los estudiantes de la institución de cabecera municipal los que les otorgan mayor importancia a los AVC en todas las categorías de este estudio, por encima de sus pares de

la institución educativa rural. Esto se puede interpretar debido a la falta de diseño específico en los planes de estudio y currículos; en un sistema escolar que no es atractivo ni significativo para los estudiantes del campo, el cual no les enseña cosas para el día a día, que aplica programas descontextualizados y a la utilización de instrumentos de evaluación que permiten la consolidación del fracaso escolar y la deserción.

Consideraciones y discusiones finales

De los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC), se puede afirmar que tienen como finalidad permitir unas mejores condiciones de vida, facilitar el desenvolvimiento en la sociedad y preparar al estudiante más allá de unos aprendizajes disciplinares. Sobre los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE), podemos decir que constituyen todo el compendio curricular formal que se ha establecido como necesario para alcanzar los niveles de aprobación necesarios, y que además generan el objeto de evaluación que permite diferenciar entre quienes se apropian de ellos y quienes no lo hacen y se encuentran en condición de fracaso.

Un aspecto relevante encontrado en la investigación hace referencia a la disparidad entre las evocaciones para los AVC y los AIE. Observamos que por cada evocación para los AVC, se encontraron siete evocaciones para los AIE. Esta diferencia interpretada a la luz de la RAS implica una carencia de sentido respecto de los AVC. Esto puede indicar una consecuencia de la descontextualización que encontramos en los currículos frente a las necesidades prácticas que los estudiantes esperan de lo que aprenden en la escuela, con relación a la vida cotidiana.

Respecto de los agentes y lugares encontramos que para los AIE, los lugares evocados respectivamente son: en primer lugar la escuela, luego la familia y de ultimo la ciudad. Respecto de los agentes, los padres ocupan el primer lugar en las evocaciones, seguido de los profesores y por último, los amigos; para esta figura encontramos que la escuela es el lugar más importante y los padres de familia ocupan el primer renglón, mostrando un preocupante retroceso de los profesores en ese papel dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Para los AVC, los principales agentes los constituyen la

familia, seguido de los compañeros y en un último lugar encontramos a los profesores; respecto de los lugares, la primera posición la ocupa la familia, en segundo lugar la ciudad y por último la escuela. Esto implica que la familia se encarga de impartir los conocimientos que el estudiante requiere para su vida cotidiana. También se pueden leer estos resultados como que en ausencia de una escuela contextualizada que oriente y alinee lo que se enseña en la escuela y lo que se requiere para la vida cotidiana, la familia se encarga de enseñar estos saberes.

Por último, es necesario unir ahora más que nunca los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) con los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE). Es su alineación lo que puede constituir ese hilo conductor que permita a los estudiantes encontrar sentido entre lo que aprenden y lo que podrían necesitar para facilitar su relación consigo mismo, con los otros y con el mundo que los rodea. También podemos decir que el saber va más allá del acto de aprender, y que todo saber indica un desarrollo, una evolución personal, que otorga una identidad al sujeto. Por ende la relación con el saber debe ser el producto de varios tipos de aprendizaje- ninguno más útil que el otro- y que al ser cada sujeto integral, sea también singular desde su individualidad.

Es entonces la RAS una teoría que no delimita los procesos de enseñanza y aprendizaje; por el contrario, abre puertas, muestra espacios y reconoce al sujeto desde su particularidad, hecho este que constituye una oportunidad para que investigaciones como esta se interesen por la educación que reciben los jóvenes y la relación que ellos establecen con el saber.

Referencias

- Beaucher, C., Beaucher, V., & Moreau, D. (2013). "Contribution à l'opérationnalisation du concept". In Rapport au Savoir, Nafti-Malherbe, Catherine et Samson Ghislain (Comp). *Esprit Critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. 6-30.
- Beillerot, J., Claudine, B.-L., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Beillerot, J., Mosconi, N., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes y formación du rapport au savoir*. Paris: L' Harmattan.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La Reproduccion*. Madrid: Popular.
- Caicedo Serrano, J. P. (2014). La RAS (acción-actividad-relación al saber) en niños y niñas de 5° grado de Educación Básica Primaria en el Colegio Jefferson. *Tesis de Maestría*. Universidad Icesi. Cali .
- Camacho Rubiano, H. (2014). Relaciones epistémicas e identitarias con la escritura en estudiantes de noveno grado de una institución pública en Santiago de Cali. *Tesis de Maestría*. Universidad Icesi. Cali.
- Capiello, P., & Venturini, P. (2009). *l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences*. Obtenido de Sciences de l'hamme et de la Société: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/99/33/PDF/Capiello_Venturini_Comparaison_RS_sc_edu_didact_sciences.pdf
- Charlot, B. (1982). "Je serai ouvrier comme papa alors à quoi ca me sert d'apprendre" Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir, en GFEN. *Quelle pratiques pour une autre école?* Paris: Casterman.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B., Rochex, J. Y., & Bautier, E. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chavellard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille. IREM.
- Chavellard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Reserches en Didactique des Mathématiques*, Vol. N° 12, 73-112.
- Chavellard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury et M. Caillot (Ed.). *Rapport au savoir et didactiques*, Paris: Faber, 81-104.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et Education*. Paris: Anthropos.
- Demba, J. J. (2010). La face subjective de l' échec scolaire: récits d' élèves gabonais du secondaire. *Tesis doctoral*. Université de Laval (Quebec), Canadá.
- Develay, M. (2000). *A propos des savoirs scolaires*. Obtenido de VEI, Enjeux, N° 123, décembre: <http://www2.cndp.fr/revue-vei/123/02803711.pdf>

- Gómez Mendoza, M. Á., & Alzate Piedrahita, M. V. (2014). *La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos*. Obtenido de Scielo Brazil: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1391.pdf>
- Hernandez, F., & Tort, A. (2009). *Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación RIEOEI: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- Hernández, Fernando (comp). (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Obtenido de Recerca, Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Ibarra Bolaños, S. A. (2014). *Aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) en estudiantes de 9° grado de educación básica en dos instituciones educativas, una privada y una pública, ubicadas en la ciudad de Santiago de Cali y Yumbo (Colombia)*. Tesis de Maestría. Universidad Icesi. Cali.
- Naudy, G. (2008). *Pour un nouveau rapport, de la capacité à la compétence en histoire-géographie*. Obtenido de Site de Philippe Meirieu: http://www.meirieu.com/ECHANGES/naudy_rapport_au_savoir.pdf
- Ouyang, Y. (2008). *Conflit culturel et rapport au savoir chez les étudiants chinois en chine contemporaine*. Obtenido de Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis: <http://www.bibliotheque-numerique-paris8.fr/fre/notices/103223-Conflit-culturel-et-rapport-au-savoir-chez-les-etudiants-chinois-en-Chine-contemporaine.html>
- Pineda Vásquez, J. F. (2014). *Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) en niños y niñas de 9° grado de educación básica en dos instituciones pública del municipio de Candelaria-Valle del Cauca, en el marco de la teoría de la RAS*. Tesis de Maestría. Universidad Icesi. Cali.
- Richard-Bossez, A. (2013). "Saisir le rapport aux savoirs en actes à l'école maternelle: éléments de réflexion conceptuel et empiriques". In Rapport au Savoir, Nafti-Malherbe, Catherine et Samson Ghislain (Comp), Esprit Critique., *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. 123-135.
- Rousset, F. (2011). *Effets du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite des études dans l'enseignement supérieur*. Tesis doctoral. Université de Toulouse II Le Mirail, Discipline Psychologie Sociale, Francia.
- Samson, G., Gérin-Lajoie, J., Levesque, E., Ganon, F., Gauthier, Y., & Cuerrier, A. (2013). "Les savoirs traditionnels au service des savoirs scientifiques : limites et défis Le rôle des Inuits aînés du nord québécois". In Rapport au Savoir, Nafti-Malherbe, Catherine et Samson Ghislain (Comp). Esprit Critique. *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17. 94-109.
- Valencia Serrano, M. (2014). *Acción-actividad-relación al saber y lenguaje escrito en niños de quinto grado de una institución pública del municipio de Candelaria*. Tesis de Maestría. Universidad Icesi. Cali.
- Vanhuelle, S. (2002). *des savoirs en jeu au savoir en « je »*. Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Tesis doctoral. Université de Liège, Bélgica.
- Venturini, P. (2007). *Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique : un premier bilan*. Obtenido de Sciences de l'Hamme et de la Société: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/28/23/PDF/Venturini_eref_2007.pdf
- Zambrano Leal, A. (2014a). *Escuela y Saber: figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica*. Santiago de Cali.: Universidad Icesi.
- Zambrano Leal, A. (2014b). "Lugares, Agentes y Relación con el Saber en estudiantes de 5° y 9° grado de Educación Básica en el Suroccidente Colombiano", Universidad Nacional de Comahue, Argentina. *Revista Pilquen, sección psicopedagogía*, Año XVI, N° 11.

Notas (Endnotes)

1 Este trabajo de investigación fue realizado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Icesi (Colombia) y como parte del trabajo investigativo liderado por el profesor Armando Zambrano Leal.

2 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad del Valle. Magíster en Educación, Universidad Icesi. Docente de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Regional Simón Bolívar (Florida, Valle, Colombia). saib1981@hotmail.com

3 Licenciado en Química, Universidad del Valle. Tecnólogo Químico, Universidad del Valle. Magíster en Educación, Universidad Icesi. Jefe del departamento de ciencias naturales y Docente de Química en el Colegio Reyes Católicos (Cali, Valle, Colombia). benceno76@gmail.com

Reflexibilidad virtual y consolidación del conocimiento en las asignaturas de ética y religión

Virtual Reflexivity and Knowledge Consolidation in the Courses of Ethics and Religion

Alexander Barrera Paredes¹

El aprendizaje para la comprensión se produce simplemente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío (Stone Wiske, 1999, p. 12)

Resumen

La presente comunicación tiene como objetivo responder a la pregunta ¿cómo generar escenarios de reflexividad personal a través de la virtualidad? Este interrogante surge como base de una reflexión profunda sobre el ejercicio docente de preparación y consolidación de estrategias de formación en educación virtual para el área de humanidades en las asignaturas de Ética y Religión. La disertación gira en torno a los procesos de comprensión de los estudiantes, la asimilación vital y reflexiva de los contenidos morales, éticos y religiosos y la necesidad de humanizar las redes virtuales como escenarios de crecimiento personal y formación de un pensamiento crítico y reflexivo.

Palabras clave: Reflexividad; Enseñanza para la comprensión; Simpatía; Estrategia; Tendencias emergentes; Asimilación vital.

Abstract

This paper aims at addressing the concern about generating scenarios of personal reflexivity in the virtual environment. This question stems from deep reflection on the teaching practices for the preparation and consolidation of strategies in virtual education for the Humanities, specifically in the subjects of Ethics and Religion. The dissertation focuses on the processes of student understanding, life and reflective assimilation of moral, ethical and religious content and the necessity to humanize virtual networks as scenarios of personal growth and development of critical and reflective thinking.

Keywords: Reflexivity; Teaching for Understanding; sympathy; Strategy; Emerging trends; Vital assimilation.

En muchos aspectos la educación como sistema de transformación social ha inscrito sus prescripciones teóricas y sus escuelas pedagógicas en el ejercicio de la magisterialidad bajo el esquema de la educación presencial. Sin embargo, en la actualidad, sería arcaico no pensar en escenarios virtuales de aprendizaje que utilicen la web como herramienta para la trasmisión y construcción de conocimiento. Por esta razón, la presente comunicación no pretende ser una dilucidación sobre el deber ser (acción deontológica) de las estrategias que se utilizan en la educación virtual; por el contrario, pretende ser una reflexión sobre los elementos pedagógicos y de sentido que constituyen dos de los momentos de la virtualidad: la preparación y la comprensión.

La pregunta que dirige esta elucubración es: ¿cómo generar escenarios de reflexividad personal a través de la virtualidad? La idea surge de una experiencia profunda de la Educación a distancia en el Bachillerato Virtual de la *Universidad La Gran Colombia* en la enseñanza de las asignaturas Ética y Religión, disciplinas que contienen un altísimo tenor reflexivo y que se constituyen en la fuente primaria del estudio para comprender cómo los estudiantes procesan informa-

Para citar este artículo:
Barrera, A. (2016). Reflexibilidad virtual y consolidación del conocimiento en las asignaturas de ética y religión. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 105 - 110

ción y contenidos, pero además pueden llegar a generar altos niveles de asimilación vital en cuanto al análisis de las propias vivencias personales y la criticidad de los entornos sociales. Las prácticas en la virtualidad “van conformando un perfil de aprendiz que tiene disposición y orientación a usar ciertas estrategias, a percibir y organizar la información de una determinada manera lo que confiere un estilo de aprender” (Esteban & Zapata, 2003, pp. 12)

Antes de comenzar este proceso de reflexión que paradójicamente gira alrededor de la reflexibilidad es necesario afirmar que este ejercicio cognitivo nace en la identificación que hace Howard Gardner acerca de las inteligencias múltiples cuando referencia la inteligencia intrapersonal como la capacidad de reconocer en sí mismo facultades o emociones personales (Gardner, 2001). Resulta de suma importancia analizar la asimilación de contenidos en las ciencias humanas porque le permite al sujeto ser consciente de la utilidad que tiene el conocimiento y los aprendizajes que obtiene para enriquecer su ser interior. Para alcanzar un nivel profundo de reflexividad se ha de partir de un punto de conexión en la virtualidad, ya que esta modalidad contiene en sí misma una riqueza creativa enorme, por cuanto cada día se generan muchas más estrategias y herramientas didácticas que hacen de la interactividad y de la didáctica un atractivo muy motivante para quienes se acercan a estos escenarios virtuales de aprendizaje. Aunque parezca un factor secundario, la motivación se combina con la curiosidad como germen del nacimiento de las ideas, tanto en el docente como en el estudiante, de modo que, en el caso del docente, primer sujeto educativo de este texto, cada estrategia subyace a una convicción personal que lo convierte en un agente inspirador que direcciona acciones pedagógicas con sentido a un logro específico- en este sentido, el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de los docentes, dicha convicción para entablar una práctica pedagógica en la virtualidad requiere un ejercicio de creación y disposición que prevea la selección de contenidos, el diseño de una malla curricular que responda a los estándares y a la pertinencia de dichos temas para la vida personal de los estudiantes, la habilitación de herramientas necesarias para darlos a conocer y el conjunto de acciones específicas que

consigan no solo la retención y memorización de datos, sino que conviertan en un ápice de transformación las condiciones personales y sociales de los estudiantes que se educan. De esta manera “puede entrecerse en las prácticas innovadoras que realizan docentes intuitivos, sensibles a los cambios que está experimentando nuestra sociedad y a las posibilidades que les ofrece la tecnología y comprometidos con la renovación didáctica” (Jordi Adell, 2012, p. 12)

El docente asume el reto de la creación de un escenario virtual de aprendizaje (EVA) para indagar acerca de las habilidades de los estudiantes como un baluarte significativo para la asimilación de contenidos, de tal suerte que no se conciba el ejercicio virtual de aprendizaje como un trabajo vertical u horizontal en la transmisión uniforme de conocimientos inertes, sino que sea un sistema integrado de comprensión. En otras palabras, el conocimiento debe movilizarse desde la simple recepción pasiva de nuevos contenidos a escenarios de interpretación, análisis y aplicación de las temáticas expuestas. Este trabajo se concibe dentro del Marco de la Enseñanza para la Comprensión (Stone Wiske, 1999) (Martha & Stone Wiske, 1999) como un trabajo constructivista en el que tanto el docente como el estudiante desarrollan comprensiones. “Desarrollar comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas” (Blythe, 1999, p. 125).

Si la base del ejercicio reflexivo por parte del docente hunde sus raíces en centrar su trabajo en la comprensión de sus estudiantes, es necesario analizar el proceso por el cual se diseñan los escenarios virtuales. En este sentido, se requiere una concepción enriquecida y mucho más amplia del aula virtual, pues la interacción del docente, los contenidos, las herramientas virtuales, el aprendiz y sus comprensiones se dan a través de pequeños indicios de una plausible transformación de la virtualidad en un escenario de reflexividad. Es decir, puede suceder que los contenidos traspasen la barrera de la simple comunicación unidireccional hacia el trabajo de la apropiación y consolidación de conceptos y categorías a la realidad existencial.

Lo cierto es que en las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza que están en la base

de la mayoría de las prácticas pedagógicas en la educación a distancia online, los roles de los participantes, el tipo de relaciones de comunicación que se establecen entre ellos, el papel y la formalización del currículum y los contenidos, etc. Siguen siendo, en muchos casos, las mismas que en la época de la enseñanza por correspondencia: una enseñanza basada en la relación entre el aprendiz individual y materiales que se “distribuyen” por algún medio (Jordi Adell, 2012, p. 19).

Este tema no es nuevo; nace de un marco de análisis llamado tendencias emergentes que en uno de sus acápites pretende analizar la necesidad de un proceso de humanización de la red, en el que los vínculos interactivos pasen por el espectro de las condiciones humanas de quienes participan del contexto educativo. Este comprende el posible nivel de impersonalidad de la red pero también concibe que el sentido de la interacción humana se halla en la compenetración de opiniones, cosmovisiones y pensamientos. Uno de los ejemplos más simples y a la vez complejos es el manejo de las redes sociales en las cuales la impersonalidad de un comentario, meme o mensaje se puede traducir en el acuerdo consensuado de muchas personas que concuerdan, replican y multiplican una frase o pensamiento que se propaga en la red como un nuevo descubrimiento de la humanidad para la historia.

Pedagogías emergentes como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo, e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (Jordi Adell, 2012, p. 15).

Al consolidar la preparación y ejecución de la clase en escenarios de aprendizaje virtual bajo el racero de la humanización de la red, se abre la antesala a un camino de análisis de las habilidades cognitivas del estudiante, segundo sujeto en el escenario educativo, de quien se hablará más adelante, para centrar el estudio

sobre el fundamento epistemológico de las categorías propias de la ética y la religión, pues en cierta medida el discurso moral y cristiano contiene en sí mismo el proceso de reconocimiento de la condición humana y la puesta en escena de un marco social en el que el hombre sea el centro y foco de todos los aprendizajes. Para lograr este cometido se ha elegido profundizar en un marco conceptual que ilumine la reflexión; se trata de la empatía o simpatía del pensador británico David Hume.

Simpatía designa en el primer Hume “no un sentimiento moral característico, sino un proceso psicológico de identificación con los sentimientos ajenos, un mecanismo que supone en cada ser humano una facultad de auto-representación de las emociones de placer o de dolor del resto de los seres” (Hume, 1969, pp. 626-627). Hume analiza este sentimiento como una de las cualidades propias del ser humano y compara esta emoción con sentimientos de benevolencia y compasión que inciden directamente en el juicio ético de los seres humanos.

Una teoría ética ha de buscar juicios racionales y convincentes que pudiésemos reputar como rectos, verdaderos o justificados. En segundo lugar, ha de demostrar que estos juicios son persuasivos o congeniales, que poseen la virtualidad de movilizarnos en pro de su cumplimiento o de motivar nuestro deseo de ponerlos en práctica (Manuel, 1999, p. 91).

Este vínculo entre filosofía, epistemología, antropología y educación centra toda la discusión alrededor de la concepción que se tiene de la condición humana y sus problemáticas en la actualidad; en otras palabras, la educación en Ética y Valores y la formación religiosa deben propender por transmitir un marco de reflexión profundo que no se centre solo en la adquisición de conceptos y teorías sino en la posibilidad de servirse de estas categorías para leer la realidad, interpretarla y llenarla de sentido. Con todo, los contenidos éticos y religiosos le competen a muchas personas y permiten hacer lecturas, focales, periféricas y profundas de las escisiones sociales, las condiciones deplorables de la sociedad actual, los condicionamientos en la toma de decisiones y una concepción bastante trágica de la existencia humana.

Esta revaloración de la escuela como escenario de reflexión conduce al docente a elaborar preguntas que generen sus planes de acción, en este sentido es ineludible pensar ¿cómo los contenidos programáticos afectan la toma de decisiones en asignaturas que se imparten de manera virtual? ¿En qué sentido una herramienta web le permite a un estudiante potenciar su capacidad reflexiva? ¿Cuáles son las implicaciones sociales de la formación ética virtual? ¿De qué manera la formación religiosa permite analizar la experiencia personal de la fe o de la creencia en lo trascendente? ¿Qué papel juega el escenario educativo en la construcción de nuevas condiciones sociales que generen acciones específicas de humanización de las relaciones sociales?

De donde resulta, desde el punto de vista del aprendizaje, muy importante la representación de la tarea que se hace el aprendiz en la toma de decisión sobre las estrategias a aplicar; y b) de los propios recursos con que el aprendiz cuenta, es decir, de sus habilidades, capacidades, destrezas, recursos y de la capacidad de generar otros nuevos o mediante la asociación o reestructuración de otros preexistentes.² (Esteban, 2003, p. 1)

La generación de estos interrogantes dilucida la importancia que tiene el docente, su cosmovisión y el ineludible trabajo de la conceptualización y preparación a la ejecución de actividades y diseños que le permitan al estudiante no solo cautivarse por el trabajo de las temáticas, éticas, morales y religiosas, sino también por el direccionamiento hacia el sentido que puede llegar a tener para un estudiante hacer una lectura crítica de las condiciones sociales actuales o cómo un tema en específico puede demarcar los derroteros para purificar su discernimiento en el eventual proceso de tomar una decisión personal.

De acuerdo a lo anterior, los contenidos trascienden el ámbito de lo categórico y referencial para ubicarse en escenarios mucho más profundos de la comprensión humana, con lo cual ha de entenderse que aún en escenarios virtuales resulta apropiado y pertinente tocar virtualmente el alma, y aunque la tesis puede entenderse como algo menos que elocuente, pretende convocar los

cientos y cientos de interrogantes humanos para profundizarlos y argumentarlos de una mejor forma.

Laurenz Kohlberg encontró este punto determinante en la configuración del desarrollo moral (Amalgíá, 1987) pues comprendió que las personas también han de formar y madurar su juicio moral alrededor de las decisiones y acciones éticas de la vida, con lo cual se deben establecer parámetros de formación no solo de la conciencia sino de la comprensión de los estatutos jurídicos para validar y legitimar decisiones personales que incidan en el contexto social. Por esta razón, diseñó una herramienta de análisis llamada dilemas morales en los que las personas discernían una situación de la vida real en la que se debatían dos valores, tomar una decisión moral y argumentarla.

(...) el enfoque cognitivo de Kohlberg plantea que la moralidad no es simplemente el resultado de procesos inconscientes (su per-yo) o de aprendizajes tempranos (condicionamiento, refuerzo y castigos), sino que existen algunos principios morales de carácter universal, que no se aprenden en la primera infancia y son producto de un juicio racional maduro (Amalgíá, 1987, p. 9)

De tal suerte, este sencillo ejercicio deja ver que una persona no solo necesita una fuerte carga conceptual y argumentativa para enfrentar escenarios de dilemas personales, analizar situaciones de orden público o sencillamente reflexionar sobre una decisión personal; también debe generar unas mociones internas, realizar una serie de conjeturas argumentativas y dilucidar creaciones reflexivas personales para ir más allá de los marcos teóricos y generar su propio pensamiento y análisis. Este ejercicio consciente hace que se “conviertan las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas. Estimulan el compromiso emocional de los participantes” (Jordi Adell, 2012, p. 27).

El producto de un marco comprensivo tan amplio en que se vincula un ejercicio pedagógico y profesional, un escenario virtual de aprendizaje, unas habilidades cognitivas, unos contenidos que trascienden la categorización conduce lentamente la argumentación a centrar los aspectos generales de la reflexión como eje central de

la comprensión en la formación ética y religiosa de los estudiantes. Si bien la actualidad propone una serie de retos morales, un sinfín de propuestas religiosas, el hombre se ve abocado actualmente a decidir el tipo de argumentación que satisfaga las inquietudes personales y sociales que expone una cotidianidad a veces caótica y sin sentido. Por esta razón, la formación virtual de la moralidad y la religión han de conducir al ser humano, al estudiante, al docente y a la sociedad en general a establecer unas pautas conceptuales consensuadas que permitan un enfoque centrado en la humanidad como baluarte de la reflexión ética y religiosa.

Los escenarios de aprendizaje virtuales han de proveer a los estudiantes cientos de herramientas para analizar el entorno vital que rodea la toma de decisiones, comprender la configuración política y moral de la sociedad actual, asumir una postura ética ante situaciones problemáticas que así lo requieren, profundizar en los misterios de la fe para difundir una creencia bien argumentada y tal vez lo más importante, ser gestores de nuevas transformaciones sociales que impliquen no solo un cambio en la mentalidad sino un compromiso por la dignificación de los seres humanos a través de obras sociales que sean interiorizadas desde los ejercicios de comprensión que se propongan en un aula virtual. “Las pedagogías emergentes poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas. Educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo”. (Jordi Adell, 2012, p. 26). Se trata de sorprender, de impactar, de generar tantas dudas y expectativas en el aprendiz que se sienta en la necesidad de replicar, de difundir y de comentar a otros. En este sentido, se multiplica la reflexión en la medida en que “Una idea. Resistente. Altamente contagiosa. Una vez que una idea se ha apoderado del cerebro es casi imposible erradicarla. Una idea completamente formada y entendida, que se aferra...”, como lo ofrece Christopher Nolan en *Inseption*.

En este sentido la invitación se dirige a innovar en el aula, a generar espacios de reflexión cada vez más amplios e interactivos que permitan no solo la mediación de herramientas on-line sino la participación activa y reflexiva de los estudiantes, ya que

(...) las emociones de canciones, videos, podcast, mensajes de 140 caracteres, etc., corren por la red, y en un instante, aunque la emoción haya nacido en un aula, pueden estar en la otra punta del planeta, en cuestión de segundos (...) Transportamos emociones encubiertas, pero también otras muy explícitas (...) (Miravalles, 2012, p. 59)

De hecho, la convicción del ser docente fundamenta su quehacer en una profunda auto afirmación sobre la trascendentalidad de la vocación cuyo asidero radica en un proyecto de realización de vida personal y social.

Referencias

- Amalgiá, E. B. (1987). Desarrollo Moral: Una Introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9.
- Blythe, T. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Estrategias de aprendizaje y el Learning un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. (2003). *Revista de Educación a Distancia*, 8.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada “las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Hume, D. (1969). *Treatise on Human Nature Book III, Part III, Sec I*. London: Penguin.
- Jordi Adell, L. c. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? *Tendencias emergentes en educación con TIC*, 13-32.
- Kohlberg, L. (1987). Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *revista Latinoamericana de Psicología*, 7-18.
- Manuel, P. B. (1999). *Simpatía y motivación. Las oscilaciones de la moral simpatética entre el sentido y la sensibilidad*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Miravalles, F. I. (2012). *E-mociones. Sin emoción no hay educación*. Barcelona: Espiral, Educación y Tecnología.

Nolan, C. (Dirección). (2010). *Inseption* [Película].

Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Notas

(Endnotes)

1 Filósofo, Universidad de La Salle. Docente de Ética y Religión del bachillerato virtual de la Universidad La Gran Colombia

Una nueva era ¿un nuevo conocimiento?

A New Era. New Knowledge?

Yeison Germán Méndez Góngora¹

Resumen

Un nuevo mundo necesita un nuevo ser humano. Un nuevo ser humano requiere una nueva forma de aproximarse al mundo, de entenderlo, de apropiarlo, de transformarlo y valerse de él para su desarrollo personal y social. Pero esto sólo es posible con un cambio de paradigma en el modelo educativo que se está proponiendo en el presente y se planea para un futuro no muy lejano. Repetir un mismo paradigma es condenarse a tener los mismos resultados. Por ello, es necesario proponer nuevas formas de ver el conocimiento y el aprendizaje, con la ilusión que esto traiga nuevas perspectivas o por lo menos que estas pueden ser diferentes.

Palabras clave: Conectivismo; Aprendizaje; Conocimiento; Paradigma; Tecnología.

Abstract

A new world needs new human beings. A new human being requires a new way of approaching the world to understand it, appropriate it, transform it and use it for personal and social development. But this is only feasible given a change in paradigm in the current educational model, which is proposed in the present and intended for the near future. Repeating the same paradigm is deemed to yield the same results. It is necessary to propose new ways of understanding knowledge and learning, with the hope that this will bring about new or different perspectives.

Keywords: Connectivism; Learning; Knowledge; Paradigm; Technology.

Introducción

Durante muchos años se creyó que la aparición y revolución de la tecnología iba a generar que esta época estuviera llena de cambios. Pero después fue necesario aceptar que gracias a la tecnología no se pudo seguir hablando de una era de cambios, sino más bien de un cambio de era. Una nueva era con nuevos desafíos y nuevos retos que exigen una nueva humanidad; un ser humano renovado en sus métodos, en su proceso cognitivo, en su forma de hacer las cosas, en la manera como se relaciona con sus semejantes y como interactúa con su medio.

Pero antes de continuar es necesario abordar una posible confusión a este respecto. La tecnología, en su significación más profunda, no es una invención de las últimas décadas. Levinson (1997, p.12) la define así: La tecnología es, literalmente, la reorganización o distribución del material físico de acuerdo a las especificaciones teoría e ideas humanas. Por tanto, es la encarnación física o material de nuestras teorías e ideas [...] el punto de contacto entre la mente humana y el universo material.

Para citar este artículo:
Méndez, Y. (2016). Una nueva era ¿un nuevo conocimiento?. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 111 - 119

En este sentido, la tecnología no sólo hace referencia a todos los aparatos, artefactos y redes con que cuenta la humanidad en la actualidad para producir, transmitir y consultar información de forma instantánea desde cualquier parte del mundo. Tecnología, en términos de Levinson, hace referencia a la transformación que opera el ser humano sobre los elementos físicos que lo rodean para plasmar en ellos su propia identidad y aprovechar de mejor manera las posibilidades existenciales con que cuenta. La tecnología se convierte en una prolongación del ser humano, de sus facultades y posibilidades. Sobre esta noción se profundizará más adelante.

En este mismo sentido, la tecnología ha acompañado al hombre a lo largo de su evolución; incluso ha sido la responsable de este mismo proceso. Sin embargo, en el presente escrito se hará referencia a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), tal como se conocen actualmente.

Una nueva concepción de conocimiento y aprendizaje

Como se ha mencionado ya, debemos aceptar que la tecnología en el sentido de TIC ha permitido la aparición de una nueva era, en la cual no sólo ha cambiado la forma de hacer las cosas y de relacionarnos entre nosotros y con el medio. Por el contrario, ha cambiado incluso la manera como nos acercamos al entorno y la forma en que lo apropiamos. En este sentido, lo que se entendía como aprendizaje y como conocimiento también han tenido que sufrir necesarias transformaciones.

Pero esto ya lo había establecido la psicología y la propia pedagogía al proponer nuevos modelos educativos y nuevas teorías sobre la manera en que el ser humano debe aprender, cómo debe crear conocimiento así como la utilidad que debe darle. Por esta misma razón, no es extraño que se hable de nuevos modelos pedagógicos que se contraponen, casi rechazan, al modelo tradicional de enseñanza.

Habrá que aceptar que el aprendizaje, como todas las dimensiones de la vida humana, poco a poco se ha ido viendo afectado por la tecnología. Esta impone y exige

una nueva forma de entender el mundo, de relacionarse con él y de manipularlo. Hablar de aprendizaje o conocimiento en esta nueva era y no hacer referencia a la tecnología parece una actitud anacrónica y poco realista, mucho más si se admite que el aprendizaje busca modificar actitudes y perspectivas de forma permanente frente a la realidad. Así lo formula Wittrock (1977, p.9), que entiende al aprendizaje como “el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad por medio de la experiencia”. Así, se hace necesario que dicho aprendizaje tenga una profunda y estrecha relación con la tecnología.

De igual forma, Driscoll (2000, p. 11) define al aprendizaje como “un cambio persistente en el desempeño humano o en el desempeño potencial... [el cual] debe producirse como resultado de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo”. De nuevo se propone que haya un cambio permanente en la manera como el ser humano entiende y se relaciona con su entorno.

Entonces, ¿cómo hablar de la posibilidad de una modificación conceptual y actitudinal, dejando de lado la tecnología que impregna todos los aspectos de la vida? ¿Cómo pensar en un aprendizaje que no utilice la tecnología para acercarse a la información, a la realidad y asimismo pueda influir en ellas? ¿Será necesario proponer una nueva concepción de conocimiento y aprendizaje que integre o por lo menos tenga en cuenta la existencia e influencia de las nuevas tecnologías de la comunicación?

El conductismo propuso que el conocimiento no es más que una respuesta pasiva y automática que se presenta de forma inmediata ante los estímulos del ambiente. Pero estos estímulos pueden ser cambiados y controlados con el fin de establecer y condicionar las respuestas que se desean. De esta manera el conocimiento no es más que una respuesta a un estímulo, mientras que se reduce a la adquisición de las respuestas necesarias; la forma de medir el aprendizaje es mediante la conducta observable. Skinner (1953, p. 409) afirma que “*el conocimiento capacita al individuo para reaccionar adecuadamente ante el mundo que le rodea justamente porque lo hace con su misma conducta. Los conocimientos de una persona se determinan así por sus reacciones (respuestas condicionadas) ante los estímulos del mundo. En este sentido, el*

conocimiento crece directamente proporcional al número de reacciones adecuadas que se alcancen.

Por su parte, el cognitivismo tendrá otra concepción sobre conocimiento y aprendizaje. Neisser (1967, p. 14) los presenta en estos términos:

Actualmente se entiende que la cognición, como acto de conocer, es el conjunto de procesos a través de los cuales el ingreso sensorial (el que entra a través de los sentidos) es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recordado o utilizado.

El cognitivismo propone el aprendizaje como un proceso que pone en relación una serie de entradas (a manera de procesador de información) que se manejan a corto plazo y se convierten en información de largo plazo. En este proceso el ser humano (aprendiz) es un sujeto activo, que participa de forma directa en las representaciones y procesos internos que suceden en su cerebro, como resultado de su interacción con el ambiente. Este proceso sucede en cualquier momento de la vida, no sólo en la escuela u otros contextos instruccionales.

Una tercera propuesta al respecto es presentada por el constructivismo. Este modelo pedagógico sostiene que la persona no es un mero receptor y procesador de conocimientos o información (entradas), sino que a partir de ellas construye su propio conocimiento. Por ello, los contenidos curriculares deberían estar más encaminados a ser objetos de aprendizaje, más que de enseñanza.

Con esta idea sobre el aprendizaje, Piaget (1987) propone que el conocimiento es una construcción propia de la persona que organiza, relaciona y reconstruye sus experiencias previas de acuerdo a la nueva información que recibe. No es una mera mimesis o apropiación de respuestas condicionadas como lo proponía el conductismo. Así, el conocimiento está en constante cambio y alteración mediante el proceso de aprendizaje.

Ante estas posturas pedagógicas, ha surgido desde hace algunos años una nueva propuesta, el conectivismo. Este pretende hacer una actualización de los términos de enseñanza y aprendizaje, pero relacionándolos directamente con las nuevas tecnologías y

su gran influencia y penetración en todos los ámbitos de la vida.

Lo primero que hace el conectivismo es reconocer que en estas tres posturas pedagógicas hay un presupuesto común: considerar el aprendizaje como un proceso que sucede al interior de la persona. Esto complica su descripción. En ese mismo sentido, dichas posturas se preocupan particularmente por comprender, describir y transformar, de ser necesario, dicho proceso mental. Para ellas es más importante el proceso mismo del aprendizaje que el contenido del mismo.

Esta intención ha perdurado por muchos años. Incluso, cuando se presentan fisuras el interior de cada una de estas posturas pedagógicas, se ha visto la necesidad de procurar adecuaciones y reajustes que permitan la vigencia y mantenimiento de aquellas. Pero Siemens (2004) considera que ya no hay cabida para más reajustes o modificaciones, mucho más si se considera que el ser humano vive en una nueva era dominada y determinada por las tecnologías de la comunicación. Siemens define esta circunstancia así:

Cuando las teorías de aprendizaje existentes son vistas a través de la tecnología, surgen muchas preguntas importantes. El intento natural de los teóricos es seguir revisando y desarrollando las teorías a medida que las condiciones cambian. Sin embargo, en algún punto, las condiciones subyacentes se han alterado de manera tan significativa, que una modificación adicional no es factible. Se hace necesaria una aproximación completamente nueva. (Siemens, 2004, p. 4)

De esta manera, sería necesario aceptar un cambio de paradigma², pues un nuevo paradigma debe emerger cuando sus predecesores parecen no poder seguir respondiendo de forma adecuada a todas las preguntas y dificultades que se le presentan. Es lo que Kuhn (1971, p. 4) define como revoluciones científicas: "Las revoluciones científicas se consideran aquí como aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible".

Esto es precisamente lo que pretende hacer el conectivismo: erigirse como un nuevo paradigma sobre el

conocimiento en una nueva era- la era digital- dominada por las tecnologías de la comunicación. Para ello Siemens propone un conocimiento que reconoce las nuevas exigencias de la sociedad y la influencia de la tecnología. Estas son algunas de sus características:

El conocimiento ya no se adquiere de forma lineal (emisor-transmisor), sino que el contexto se ha diversificado y las fuentes de información son múltiples y complementarias. Se puede aprender tanto de un docente como de un programa de televisión, un videojuego o la vinculación a una red social.

El conocimiento y el aprendizaje ya no dependen únicamente de los procesos internos de la mente, pues algunas de las operaciones cognitivas han sido, o pueden ser, reemplazadas por la tecnología, particularmente lo que hace referencia al almacenamiento y recuperación de la información. No hace mucho era común que las personas tuvieran que memorizar los datos que creían importantes; ahora se guardan en una computadora, un Smartphone, una tableta o en una nube informática. Para confirmar este hecho, sólo es necesario pensar en cuantos números de teléfono sabe de memoria cada quien.

Conocimiento que cambia constantemente y de forma tan rápida que se hace necesario evaluarlo y revalorarlo a cada momento, no siempre para asimilarlo y aprehenderlo, pues muchas veces se exige que haya una acción adecuada sin la necesidad de su apropiación.

De todo esto se podría desprender que en definitiva sí es necesario abordar el conocimiento y aprendizaje de una nueva manera, respondiendo a los retos y exigencias que propone la nueva sociedad desde las características propias de las nuevas tecnologías de la comunicación. Este nuevo paradigma, propuesto por el conectivismo, supera el valor casi absoluto que poseía la memoria. Pues tanto o más importante que el conocimiento que se posee es la capacidad para encontrar nuevo conocimiento en situaciones que así lo requieran. De esta forma, el aprendizaje es visto como la capacidad de adquirir nuevo conocimiento. Una sociedad que cambia a diario requiere de personas que actualicen su conocimiento con la misma frecuencia. "Nuestra habilidad de aprender lo que necesitamos mañana es más importante que lo que sabemos hoy" (Siemens, 2004, p. 8).

Uno de los aspectos más importantes de esta nueva concepción de conocimiento y aprendizaje es la falta de predictibilidad y de control absoluto sobre el entorno. Pensar que se puede tener dominio total y absoluto sobre las condiciones en que se presenta el aprendizaje es un supuesto ingenuo. Se reconoce que la realidad es impredecible, incontrolable, cambiante, pero sobre todo caótica, teniendo en cuenta que caos no es sinónimo de desorden.

El caos es un tipo de orden que afecta a los fenómenos impredecibles. El entorno, la realidad, la vida diaria, las condiciones laborales cambian tan rápido que no se puede determinar con exactitud la dirección que van a tomar. Ya no se puede hablar de modelos causales, sino más bien lineales, en donde una pequeña acción puede llevar a una consecuencia inesperada. Caos, entonces, no refiere a un estado de desorden donde las cosas no funcionan; caos es el reconocimiento de que no hay control absoluto sobre la naturaleza, pero existe al mismo tiempo la posibilidad de acudir a la creatividad para aprovecharla. El caos es un nuevo tipo de orden.

Este caos ha quedado plasmado en la teoría del efecto mariposa, según la cual una causa mínima puede desencadenar un gran evento, cuya magnitud es tan dispar que no cabe la posibilidad de relacionarlos en un primer momento. El padre de esta teoría, Lorenz (1972, pp. 1-2), la propone en estos términos:

Si el aleteo de una mariposa puede ser fundamental en la generación de un tornado, puede igualmente ser un instrumento clave en la prevención de un tornado... La pregunta que realmente nos interesa es: ¿Cómo puede suceder esto con el clima? Es decir ¿Cómo dos situaciones climáticas particulares, provenientes de la pequeña influencia de una sola mariposa, después de un tiempo suficiente, pueden evolucionar en dos situaciones tan distintas como la presencia o ausencia de un tornado? En lenguaje más técnico ¿Es el comportamiento de la atmósfera inestable debido a perturbaciones de pequeña amplitud?

Por último, debemos decir que la validez del conocimiento o la capacidad de aprendizaje ya no están ligados sólo al sujeto, sino que aquellos son mayores en cuanto que son capaces de conectarse -teoría de redes. El conocimiento 'conectado' es mayor y de mejor

calidad que el conocimiento individual. Esta postura es una adaptación del principio de redes para explicar el conocimiento y el proceso de aprendizaje. El conocimiento se entiende como un patrón de relaciones, mientras que el aprendizaje es el aumento y la creación de nuevas conexiones y patrones. Estas conexiones pueden darse con personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, blogs, wikis, libros, revistas, bases de datos, entre otros.

De esta forma, la red de conexiones que nos permite acceder a nueva información es más valiosa que aquello almacenado por la memoria; es más importante el conocimiento al que se accede por conexión. En el conectivismo, el individuo, conectado a una red, alimenta dicha red al tiempo que se retroalimenta de ella y recibe nueva información. Es una relación simbiótica que se alimenta y sobrevive de esta forma.

De esta manera, el intento enciclopedista del siglo XVIII de conocer y divulgar todo el conocimiento existente ya no es posible en estos días. Mucho menos creer que una sola persona pueda poseer todo ese conocimiento. Pero sí es posible que dicho conocimiento sea mayor al que tenga en la mente una persona, gracias a la red a la que está conectada, que alimenta y de la que se pueda alimentar.

Conocimiento y su utilidad

¿Y para qué el conocimiento? El conocimiento ya no posee valor en sí mismo; la intención epistemológica de encontrar la verdad por su valor intrínseco ya no es una necesidad. El conocimiento está llamado a ser útil, aplicable, fértil, provechoso. De nada sirve tener la mente llena de conceptos, o estar conectado una red de conocimientos firmes con infinidad de conexiones si ello no puede tener aplicación o utilidad demostrable. El conocimiento se hace aplicable precisamente en el momento particular de tomar decisiones- tanto decisiones fundamentales y esenciales que pueden tener consecuencias irrevocables en la vida del ser humano, como aquellas sencillas que se toman a diario para resolver los inconvenientes propios de la cotidianidad. Estas decisiones se deben tomar con conocimiento de causa, pero que no comprometen de por vida, pues las condiciones y el medios son cambiantes. Aprendizaje

es también la capacidad de tomar decisiones distintas en momentos distintos, pues las decisiones correctas hoy pueden ser equivocadas mañana (Siemens, 2004). El conocimiento debe ser aplicable en la vida laboral de las personas, pues generalmente este es uno de los objetivos de la formación académica. La actualización del conocimiento y la capacidad permanente de aprendizaje son condiciones necesarias para ingresar y permanecer en el mundo laboral. Pero la sociedad presenta un nuevo reto: el conocimiento crece y se actualiza a diario; por ello, el hombre debe entrar en ese proceso para integrarse y permitir el desarrollo en esa misma dinámica. Así lo reconoce González (2004) cuando afirma:

Uno de los factores más reveladores es la disminución de la vida media del conocimiento. La “vida media del conocimiento” es el periodo de tiempo entre el momento en que se adquiere el conocimiento y el momento en que se vuelve obsoleto.³

Hay que añadir otro factor a esta coyuntura: la inestabilidad laboral. Actualmente las personas se desempeñan en diferentes áreas que no siempre están relacionadas, pero siempre requerirán un tipo de formación para cada una de ellas. Por eso, la educación no formal está abarcando más tiempo que la formal, pues se requiere una actualización que responda a las necesidades propias de la labor que se desempeña o se va a desempeñar.

El conocimiento aplicable no es un capricho académico, sino una exigencia de la educación que requieren los adultos o por lo menos las personas en edad laboral. Además, las nuevas tecnologías de la comunicación han ocasionado que el conocimiento meramente teórico deba ser reemplazado por el conocimiento práctico. Ya no es necesario que una persona conozca todo el manual de funcionamiento de un artículo, sino que la propia experimentación con éste le irá ofreciendo los conocimientos que requiere.

Las nuevas tecnologías de la comunicación ofrecen hoy una infinidad de fuentes de información a las que se puede acceder desde cualquier lugar y en cualquier momento. Pero toda esta información no sirve de nada si la persona no tiene la facultad de convertirla en co-

nocimiento aplicable para cualquiera de las áreas de su vida. Fernández (2011) advierte:

(...) la necesidad de convertir debidamente la información en conocimiento aplicable, sin errores, evitando falsos aprendizajes... Residente en soporte electrónico o impreso, se trata de acceder a valiosa información que hemos de interpretar con cautela y sin precipitación.

Se podría añadir que dicha cautela es la que permite una aplicación de la información convertido en conocimiento.

El medio es el mensaje

A la hora de hablar de las nuevas tecnologías de la comunicación, es importante resaltar que ellas no son sólo un medio para transmitir y compartir información, sino que el medio es tan importante, o incluso más, que el mensaje. Esto es corroborado si se acude al principio conectivista que afirma que la capacidad de obtener conocimientos es más importante que el conocimiento que se posee en la actualidad. Es decir, el uso de medios tecnológicos para adquirir nuevos conocimientos es una capacidad más importante que la memoria que acumula dichos conocimientos en una sola persona.

Por esta razón, es muy importante resaltar el papel de las herramientas (del tipo que sean), pues su uso permite al hombre relacionarse con los demás, con el entorno y así poder hacer todo tipo de cosas. Las herramientas se convierten en una extensión de la humanidad. El hombre, desde sus inicios, ha tenido la tarea de prolongar su propio cuerpo y ser en las herramientas que busca y fabrica.

En esta misma línea, las nuevas tecnologías de la comunicación son también extensión humana. Así como los antepasados del ser humano utilizaban una rama para sacar insectos de su madriguera, el hombre actual, guardando las proporciones, utiliza internet, el celular, los medios audiovisuales, entre otros, para prolongar su corporeidad.

Pero las herramientas no sólo son medios para hacer algo o para prolongar nuestro ser. Toda herramienta es portadora de una ideología o un paradigma (el medio

es el mensaje), de una forma de ver la vida o de hacer algo específico. Las herramientas han sido moldeadas y creadas por el hombre, pero al poco tiempo ellas comienzan a moldearlo. La información que se recibe de un video o una presentación será asimilada de una forma distinta si se recibe de un texto escrito, aunque la información sea la misma. La forma como entendemos el mundo es tan o menos importante que el medio que nos lo permite.

McLuhan (1977), creador del a frase 'el medio es el mensaje' afirma que los medios (herramientas) afectan al hombre en gran medida, particularmente porque afectan su forma de percibir. Para él la verdadera riqueza está en el medio, mientras que en el mensaje no puede ver más que pobreza. Su postura sobre los medios se ve reflejada cuando dice:

En una cultura como la nuestra, acostumbrada siempre a dividir todas las cosas como un medio de control, a veces es un poco chocante que le recuerden que en la práctica el medio es el mensaje. Es decir, que las consecuencias personales y sociales de cualquier medio (de cualquier extensión de nosotros mismos) son el resultado una nueva escala introducida en nuestros asuntos por cada extensión creada o por cualquier nueva tecnología. (p. 9)

Por esta razón, el medio (las nuevas tecnologías de la comunicación) son necesarias y fundamentales para el nuevo conocimiento, muy cambiante y variable de por sí, y el nuevo aprendizaje que exige la era digital. Por ello, se hace necesario resaltar el papel y valor de los medios tecnológicos, pues no sólo son fuente de información, sino que de forma implícita están determinando la manera como el hombre ve y siente el mundo que lo rodea. Por ejemplo, hace algunos años se pensaba en el mundo como una enorme cantidad de masa, en la cual la comunicación entre puntos distantes se hacía difícil y muy lenta; pero hoy el mundo es una aldea, donde hay posibilidad de comunicación con todos en todas las altitudes y con una inmediatez impensable hace tiempo. Es decir, las nuevas tecnologías han permitido convertir el mundo en algo más pequeño y conectado.

Elementos para tener en cuenta en educación presencial y virtual. Estas son algunas consideraciones que podrían ser tenidas en cuenta a la hora de pensar y repensar la educación como un medio de adaptación del ser humano a su entorno y cultura. Sea el momento para decir que el conectivismo no es una postura acabada como teoría pedagógica o epistemológica, pero sí es un llamado de atención a la forma como va cambiando la sociedad a causa de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Estos son los elementos que se proponen para una reflexión posterior:

Se hace necesario que las personas, sumergidas en un mar de información, desarrollen la capacidad de discernir entre información importante e irrelevante. La preocupación antes posada sobre la localización de las fuentes de información está ahora centrada en la necesidad de poder filtrarla.

La educación debe procurar no ser la única fuente de información, porque está demostrado que ya no lo es. En cambio, debe enfocarse en la formación y orientación de los estudiantes para que desarrollen la capacidad de filtrado, pues de lo contrario se estaría optando por un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad, como se les ha acusado muchas veces a los periodistas y comunicadores sociales. La educación presencial está llamada a ello, pero para la educación virtual esto es una exigencia. La educación virtual debe ser el medio y el tiempo preciso para que los estudiantes cultiven esta facultad, pues no se trata de transcribir lo que ya aparece en la red, sino de buscar y filtrar información para construir conocimientos a partir de ello.

Como el conocimiento es mayor e inmediato, hay que enseñar y ofrecer herramientas para que el estudiante consulte diversas fuentes (no la primera que aparece en el buscador, pues no siempre es la más confiable, ni la más objetiva), las filtre, compruebe su validez, sea capaz de co-crear, comentar a otras personas, recibir sus aportes. El conocimiento debe dejar de ser 'consumido' para comenzar a ser construido, más bien, a ser co-construido, pues los aportes de otros enriquecen y

engrandecen el propio saber. He aquí el gran papel de las herramientas tecnológicas que permiten la difusión y retroalimentación de ideas.

Como el conocimiento debe tener una utilidad para ser atractivo, es necesario que los centros educativos revaloren los contenidos curriculares que ofrecen, pues se puede estar cayendo en el error de estar haciendo lo mismo con nuevos medios. Es decir, cambiar un tableto por un proyector, un libro de texto por una consulta en línea, pero para hacer y decir exactamente lo mismo. Esto no tiene nada que ver con innovación.

Lo más importante en cuanto a la utilidad del conocimiento, es que aquellos que se vean beneficiados por la educación sepan tomar buenas decisiones, pues esto requiere más que información; requiere sabiduría y valores. La capacidad de tomar decisiones de acuerdo a cada contexto es la mejor utilidad que se le puede dar al conocimiento, sin que esto promueva una actitud relativista, sino adaptativa del sujeto.

El conocimiento debe tener una dimensión práctica. Por ello hay que proponer a los estudiantes tareas en donde deban aplicar lo aprendido en situaciones de la vida diaria. Las tareas y las fuentes de información deben superar la condición plana de los libros de texto, sacando el máximo provecho de las nuevas tecnologías de la comunicación. Pues de lo contrario, lo único que se estaría haciendo es cambiando el medio para transmitir la misma información, sin haber superado verdaderamente la concepción de aprendizaje como actividad transmisionista.

Puede ser que este proceso se esté dando en las escuelas presenciales, con todos los inconvenientes que ello pueda tener. Pero la educación virtual, que ya tiene la ventaja de estar estructura en las nuevas tecnologías de la comunicación, no puede tener mayores excusas al respecto. Pues ya se ha dejado de lado los libros de texto, para invitar a internet a hacer parte de un ambiente educativo más amplio y con mayores posibilidades que los ofrecidos en la presencialidad. Claro que puede haber inconvenientes, sobre todo de capacitación, pero el propio medio (pues el medio es el mensaje) es posibilidad de actualización y formación al respecto.

Hay que reconocer que no hay mente humana capaz de asimilar y poseer todo el conocimiento posible y existente. Por ello, podría ser más adecuado entender el conocimiento como la conexión de nodos o fuentes y el aprendizaje como la capacidad de crear nuevas conexiones que permitan acceder a nueva información en el momento en que se requiera.

Aquí aparece un reto cultural: poder aceptar que la información y, en cierta medida, el conocimiento reside en fuentes no humanas. Incluso, aceptar que dichas fuentes han reemplazado y relegado algunas funciones cognitivas, particularmente el almacenamiento y la recuperación de información. Pero frente a este aspecto hay grandes oposiciones tradicionalistas, que se resisten a aceptar que la educación ha ido cambiando porque así mismo lo ha hecho la sociedad en general. Un mundo complejo y lleno de tramas necesita personas que comprendan la complejidad y sepan desenvolverse en dichas tramas, capaces de reconocer el caos como una nueva oportunidad de entender el mundo, como el nuevo orden de la realidad. Por ello, no se trata de que los estudiantes llenen sus mentes de conocimientos, sino que 'aprendan a aprender' (como lo propuso la UNESCO). En términos conectivistas, esto implica que desarrollen la capacidad de encontrar las conexiones entre áreas, ideas y conceptos incluso diversos, pues cada nodo o fuentes puede provenir de fuentes muy diversas y hasta no humanas.

Una habilidad necesaria en el mundo moderno es la capacidad de activar el conocimiento (que ya se posee) en el momento en que se requiera. Pero es más importante tener la capacidad de conectarse a las fuentes necesarias cuando dicho conocimiento no está presente.

La evolución histórica de la escuela y del propio conocimiento ha llevado a que poco a poco este se vaya fragmentando, pero se sabe que el conocimiento es uno solo. Por ello, la educación presencial y virtual no debe olvidar su llamado a crear conocimiento integrado e integrador. Esta tarea se puede realizar por medio de diversa formas: proyectos transversales, tareas multidisciplinares, la construcción colaborativa de conocimientos integrados.

Al Saber, Saber hacer y el Saber ser (clásicos en una concepción de contenedor de conocimientos), hay que añadirle Saber dónde y Saber transformar, pues el conocimiento aumenta y caduca con gran rapidez. No se trata de llenar mentes, sino de abrirlas a nuevas posibilidades.

Hoy es tan importante lo que se sabe como la capacidad de encontrar y conocer lo que se desconoce. Es una situación que exige el mundo actual, particularmente en el ámbito laboral y escolar. Y aunque las fuentes electrónicas de información no son las únicas, sí son las más accesibles desde cualquier parte del mundo y en cualquier momento.

Pero surge un obstáculo, la riqueza cultural, especialmente lo referente al idioma. Pues para acceder a esta gran fuente se requiere muchas veces el dominio de otros idiomas. La escuela debe esforzarse en mayor medida frente a esto, pues la falta del manejo de otro(s) idioma(s) es un nuevo tipo de analfabetismo, como también lo es el desconocimiento del manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Se puede reconocer que en grandes líneas hay cuatro tipos de aprendizaje: de transmisión (capacitación), emergente (el estudiante adquiere y crea el conocimiento según su competencia y el contexto en que se encuentre en un momento determinado), de adquisición (exploración a partir de una necesidad), de acumulación (continuo y de forma natural en el contexto propio). El estudiante se debe familiarizar con todos, pues así funciona la vida en general- nunca en uno solo de ellos. A veces requerirá uno de ellos, pero en otras ocasiones será necesario acudir a otro.

El espacio físico o virtual determina la manera como el conocimiento fluye entre los participantes. Hay que tener cuidado porque muchas veces la medios tecnológicos (blog, wiki, moodle) sólo repiten la estructura vertical y autoritaria de docente-estudiante. Este es el aprendizaje de transmisión. Como hemos sostenido ya, no se trata de hacer lo mismo con otros medios (más modernos), sino de cambiar los contextos en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje utilizando la mediación tecnológica.

Referencias

- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Fernández, J. (2011)**. *De la mucha información, al óptimo conocimiento*. Recuperado de <http://www.americalearningmedia.com/edicion-012/148-opinion/1195-de-la-mucha-informacion-al-optimo-conocimiento>
- González, C. (2004). *The role of blended learning in the world of technology*. Recuperado de <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>
- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levinson, P. (1997). *The soft age. A natural history ad future of the information revolution*. London: Routledge.
- Lorenz, E. (1972). *Predictability; Does the Flap of a Butterfly's wings in Brazil Set Off a Tornado in Texas?* Recuperado de http://eaps4.mit.edu/research/Lorenz/Butterfly_1972.pdf
- McLuhan, M. (1977). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Diana.
- Neisser, U. (1967). *Psicología cognoscitiva*. México: Trillas.
- Piaget, J. (1987). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de [https://www.google.com.co/url?sa=t&rc=t=j&q=&src=s&source=web&cd=10&ved=0CFQQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.diegoleal.org%2Fdocs%2F2007%2FSiemens\(2004\)-Conectivismo.doc&ei=8hOcUdXrDoe08QSYgoG4Dg&usq=AFQjCNFXxfvcJka-C651UZ4midUauf2dhwg](https://www.google.com.co/url?sa=t&rc=t=j&q=&src=s&source=web&cd=10&ved=0CFQQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.diegoleal.org%2Fdocs%2F2007%2FSiemens(2004)-Conectivismo.doc&ei=8hOcUdXrDoe08QSYgoG4Dg&usq=AFQjCNFXxfvcJka-C651UZ4midUauf2dhwg)
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Wittrock, M. (1977). *Learning and instruction*. Berkeley: McCutchan.

Notas

(Endnotes)

- 1 Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de filosofía en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y tutor de la misma área en el Bachillerato Virtual de la Universidad la Gran Colombia. yeisontotto@hotmail.com
- 2 Realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1971, pág. 13).
- 3 Traducción propia.



PARTE III

Aportes reflexivos: los repliegues institucionales

10. La gestión del conocimiento en los centros de investigación.
Mercedes Rodríguez Camargo
11. Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación:
una mirada desde el entramado narrativo.
Laura Proasi y Juan José Escujuri
12. La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes:
combinación de formación profesional y valores morales.
Jonathan Aguirre y Claudia de Laurentis.

La gestión del conocimiento en los centros de investigación¹

Knowledge Management in Research Centers

Mercedes Rodríguez Camargo²

Resumen

El siglo XXI se caracteriza por la sociedad del conocimiento, la incorporación de redes sociales a los procesos de la educación, la expansión de la información para obtener saber, el acceso a la educación, la propiedad del conocimiento y la regionalización de la formación, la cual hasta este momento había anclado los procesos de investigación en un mundo local y cerrado las puertas a la globalidad. Este cambio de paradigma ha reestructurado los saberes y conocimientos, la apropiación de términos empresariales como gestión y economía del aprendizaje, todo dirigido a la calidad del conocimiento.

Palabras clave: Gestión del conocimiento; Sociedad de la información; Sociedad del conocimiento.

Abstract

The 21st century is characterized by the knowledge society, the incorporation of social networks to the processes of education, the expansion of information to seek knowledge, access to education, knowledge ownership and the regionalization of education which, to this time, had anchored the research processes on a local level and closed the doors to globalization. This paradigm shift has restructured knowledge and skills, the appropriation of business terms such as management and learning economy, all aimed at fostering the quality of knowledge.

Keywords: Knowledge management; Information society; Knowledge society.

La gestión del conocimiento es un término que en las últimas décadas ha tomado preponderancia en el medio educativo y más en los ámbitos investigativos de la educación superior. Sin embargo los antecedentes sobre esta consideración no son actuales, ya que desde el siglo XIX se buscó que los compromisos de la universidad estuvieran dirigidos hacia la investigación y a la adquisición de conocimiento y ante todo a su innovación. Para establecer una ruta de reflexión sobre la gestión del conocimiento ejercida en los espacios de investigación se comienza por gestión de la información, la cual da lugar a dilucidar algunos elementos de contrariedad entre los dos términos.

En primer lugar, para que exista una gestión de la información esta debe estar enmarcada en una organización que proponga unos recursos económicos estructurales y de talento humano de tal forma que al brindar sus servicios proporcione flujo de la información que posee, teniendo en cuenta que la sinergia debe ser no sólo al interior de la organización sino fuera de ella (Fernández & Ponjuán, 2008). Fernández & Ponjuán (2008) proporcionan una significativa reflexión al respecto:

Es importante significar que la información tanto la cuantitativa como la cualitativa es una parte fundamental del conocimiento y, por tanto, gestionarla co-

Para citar este artículo:
Rodríguez, M. (2016). La gestión del conocimiento en los centros de investigación. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 123 - 132

rectamente será condición necesaria si se desea llevar a cabo una gestión del conocimiento de calidad (p.5).

Si bien la gestión del conocimiento refiere como antecedente la información, el trabajo que se realiza con esta obliga a tener dominio de elementos que bajo el pensamiento de Ponjuán (2004) permiten que la organización, cualquiera que fuera su carácter, sea productora de datos. Entre los dominios que se proponen están:

- a. los diferentes tipos de informaciones que se manejan en la organización
- b. la dinámica de sus flujos (representados en los diferentes procesos por los que transita cada información)
- c. el ciclo de vida de cada información (incluida la gestión de la generación de información, donde quiera que ocurra)
- d. el conocimiento de las personas acerca del manejo de la información, o sea, su cultura informacional. (Ponjuán, 2004, p. 23)

Desde esta perspectiva cada organización tiene, produce y proyecta información; por tanto, el gestionar conocimiento “podría entenderse como el aporte que se les hace a los sistemas de gestión de inteligencia para aprender con base en experiencias propias y ajenas a la organización” (Berrío, Angulo & Gil, 2013, p.119). Asimismo, Fernández & Ponjuán (2008) señalan la Gestión del Conocimiento (GC) como una creación estratégica:

La GC puede definirse como la gestión explícita y sistemática del conocimiento vital; así como de sus procesos asociados con a la creación, recolección, organización, difusión, uso y explotación. Este concepto implica una nueva visión de la información, que requiere centrarse estratégicamente en el conocimiento valioso y concentrarse en el conocimiento que contribuirá al mejoramiento del desempeño organizativo (p. 6)

Del mismo modo, Elphick (2010) define la gestión del conocimiento como “procesos pre-acordados que permiten mejorar la utilización del conocimiento y de la información que manejan las personas y los grupos”

(p.2). Cabe señalar que la existencia de información y de un grupo de personas que producen la misma no garantizan por sí solos una gestión de conocimiento. Estos requisitos que posee toda organización deben estar inmersos en un clima laboral que permita cuestionar de forma crítica, participativa y ante todo constructiva e innovadora el conocimiento teniendo como consecuencia:

(...) una perspectiva amplia y flexible que responda a las motivaciones que la impulsan, en consonancia con las metas y objetivos de la institución donde se ejecuta, que permita, por medio de su ejecución, el desarrollo de líneas estratégicas que contribuyan al mantenimiento de la organización o la consecución de ventajas competitivas sostenibles en un entorno cada vez más rivalizado (Rojas, 2006, p.16).

Paralelamente la gestión del conocimiento “se materializa en productos que se generan a partir de ella; la forma que adquiere tal materialización depende de los objetivos de la organización y del modo en que se trabaje durante la gestión del conocimiento” (Zhang, Spicer & Hancock, 2008, citado por Mijangos & Manzo, enero-junio, 2012, p.4). Los fines en los que se proyecte la organización, para el caso de este artículo los centros de investigación, permitirán que las ponencias, apartados, capítulos, libros, investigaciones obtengan reconocimiento en su propia estructura y se catapulte hacia otras instituciones que pertenezcan a su ámbito de impacto social, educativo, político, económico, entre otras.

Frente a las consideraciones que se deben tener en cuenta para reconocer la gestión del conocimiento en las instituciones educativas, por ser objeto de este escrito, están las propuestas por Enríquez (2014, p. 6):

1. Determinar si la de la universidad realiza un conjunto de prácticas colectivas de trabajo que sean consideradas como orientadas hacia la producción de conocimiento por medio de la investigación.
2. Identificar si los investigadores cuentan con una estructura tecnológica de manejo y acceso a la información que pueda ser empleada para la gestión del conocimiento.
3. Analizar si existe una relación entre las estrate-

gias de desarrollo de la universidad y la gestión del conocimiento por medio de la investigación.

4. Determinar si la universidad cuenta con un marco legal que acoja las decisiones para la gestión del conocimiento.
5. Precisar si hay un sistema que estimule a aquellas personas o grupos que produzcan o compartan el conocimiento; por ejemplo, a partir de beneficios de diferente índole que facilite su incorporación en los procesos de gestión de conocimiento.
6. Analizar si la universidad cuenta con canales de comunicación que permitan el acercamiento de las personas participantes en las diferentes etapas de un proceso de gestión de conocimiento.

Aquí conviene revisar los modelos que se gestan para la clasificación de las diversas taxonomías, de tal forma que al asociarlas con la gestión realizada al interior de los centros de investigación se ubiquen sus parámetros de impacto social y extensión académica comunitaria de forma coherente y con incidencia educativa. Barragán (2009, p.73, citado por Mijangos & Manzo, 2012, p.5) conceptualiza los siguientes modelos:

- Modelos conceptuales, teóricos y filosóficos cuya principal característica es enriquecer el estudio de la gestión del conocimiento a partir de un enfoque teórico y conceptual que examina el fenómeno mediante el análisis de las epistemologías y temas relacionados con el conocimiento.
- Modelos cognoscitivos y de capital intelectual, generalmente desarrollados dentro de organizaciones e industrias que tratan de hacer uso intensivo y aplicado del conocimiento con la finalidad de generar valor para sus productos y procesos en busca de soluciones a diversos problemas.
- Modelos sociales y de trabajo cuya característica distintiva es la búsqueda de la socialización del conocimiento entre los distintos grupos y actores en busca de generar y optimizar mecanismos de transferencia que permitan alcanzar algún beneficio social o grupal.
- Modelos técnicos y científicos que logran incorporar el uso de las TIC para mejorar el uso y aplicación del conocimiento. Dentro de esta categoría se incorporan aquellos “que intentan optimizar la gestión de la investigación y desarrollo tecno-

lógico que se lleva a cabo dentro de una organización”

Si bien, la educación colombiana camina entre modelos conceptuales y técnicos, las exigencias de los procesos de acreditación exploran lo social y cognoscitivo. Es aquí donde cabe hacer una reflexión sobre el impacto de las investigaciones y cómo estas al arrojar soluciones a los problemas educativos, económicos, políticos, sociales del país se impulsan o se detienen en odiseas administrativas para su consecución, de tal forma que no sólo se centran en gestionar la investigación, sino en proyectarla a los diferentes ámbitos, porque se debe considerar que el “... asumir el rol de promotoras del cambio, lleva a las organizaciones a enfrentarse a la comunidad e incluso al poder político, al chocar sus pretensiones con las formas de trabajar o con los intereses de esos colectivos” (Rodríguez & Gáirín, 2015, p.75).

En esta perspectiva, adquiere sentido identificar a las instituciones educativas como estructuras de progreso, que promueven el cambio y asumen su compromiso social. Así pues, las instituciones educativas deben considerar la definición de gestión desde la perspectiva de Shanhong Tang: “(...) refiere a identificar, adquirir, desarrollar, resolver, (...) almacenar y participar del conocimiento de (...) manera efectiva, a crear un acercamiento para transformar y compartir el conocimiento tácito y explícito y aumentar la (...) capacidad de novedad mediante el saber del equipo”. (Citado por Fernández & Ponjuán, 2008, p.6)

Con referencia al saber del equipo, Elphick (2010) establece elementos de intención de la inversión, lo cual permite mayores resultados en la gestión del conocimiento, dirigiendo el recurso material, técnico y ante todo humano a la mejor y mayor sinergia que la académica pueda potenciar. Por tanto el recurso humano y el clima laboral, como lo refiere Rojas (2006), establecen puntos de trabajo dentro de las instituciones para que su capacitación, sentido de pertenencia, manejo de los recursos y ante todo la vivencia de una cultura organizacional establezcan proyectos de investigación con responsabilidad social y de indagación.

Aquí conviene detenerse y señalar que si bien el concepto de gestión del conocimiento surge de los ámbitos empresariales, también es claro que la producción del mismo debe tener intencionalidad científica y social, de tal forma que beneficie a la misma organización productora de la información y por ende del conocimiento que esta produzca. En el caso de las instituciones educativas, la gestión del conocimiento ha ingresado como otros elementos de la empresa de manera fuerte y se ha incrustado en los escenarios de investigación y proyección social. Estrada Sentí & Benítez Cárdenas (2006, p. 3) expresan:

Se ha generado una demanda cada vez mayor de formación continua por parte de los profesionales debido fundamentalmente a la actual rapidez con que ocurre la creación y transferencia del conocimiento. La Gestión del Conocimiento (GC) es una disciplina adecuada para atender e integrar con fluidez las nuevas necesidades de la educación superior, tanto en la gestión de la institución universitaria en sí como en sus funciones de investigación y docencia.

La gestión del conocimiento sujeta a la información, a los procesos y dinámicas de difusión y pertinencia y pertenencia de la organización establece dos etapas, la primera y segunda generación según clasificación de McElroy (citado por Apórtela & Ponjuán, 2008). Este autor señala la Primera Generación de la Gestión del Conocimiento como aquella etapa que surgió en los años 90 en donde el proceso de distribuir y compartir el conocimiento se denominaba "dimensión del suministro" y se concentró en la centralización y recuperación de la información obtenida dentro de la institución. No obstante, las dinámicas sociales y tecnológicas hacen que a mediados de los noventa la segunda generación de esta gestión vea en la participación de las personas una posibilidad de resarcir las fallas técnicas y prácticas de la anterior etapa, obteniendo innovación y aprendizaje dentro y fuera de la organización, es decir, produciendo impacto cognitivo.

Apórtela & Ponjuán (2008, p. 20) definen este segundo momento:

La GC de Segunda Generación busca que las personas interioricen el conocimiento como algo que puede crearse y que no siempre tiene los mismos grados de calidad; por lo que si se gestiona activamente su producción, puede mejorarse la calidad del conocimiento individual.

La calidad en la gestión del conocimiento es un tema que preocupa a los gobiernos e instituciones educativas privadas o públicas; la intranquilidad es producto de los adelantos y usos que se han dado a las tecnologías de la comunicación y la información sin con ello dejar solo en productos los resultados e investigaciones. En cada uno de los estudios elaborados al interior de los centros de investigación se gestiona la proyección social que cada investigación persigue, teniendo incidencia de un quinquenio o periodos más extensos que la finalización de la misma. Lo anterior se da por consecuencia de los cambios tecnológicos y culturales, lo cual remite a plantearse nuevos modelos de gestión, "(...) pero que en esencia expresa una nueva forma de relacionarnos con la información y el conocimiento en donde no es suficiente tener acceso a grandes cantidades de información, es necesario que los individuos puedan y sepan procesar la misma" (Estrada y Benítez, 2006, p.4).

Entre las nuevas posturas de la gestión del conocimiento están aquellos que incluyen elementos organizacionales y éticos en la producción de investigaciones, difundiéndolas de tal forma que el aprendizaje organizacional se vea favorecido:

La Nueva GC es la única teoría y práctica que deliberadamente acepta la falibilidad, lo que la convierte en la más convincente y poderosa rama de la GC. Al ser falible el conocimiento humano, se requiere de una filosofía del conocimiento que permita mantener continuamente las ideas abiertas a la crítica (Apórtela & Ponjuán, 2008, p.21).

De tal forma, los procesos de producción en la Universidad se evidencian en los términos que señala María Lourdes Flores (citada por Fernández & Ponjuán, 2008, p.6):

GC (gestión del conocimiento) es un proceso

continuo de adquisición, distribución (en tiempo y forma a los que la necesiten) y análisis de la información que se mueve en el entorno de una organización para hacer más inteligentes a sus trabajadores (más creativos e innovadores) y de esta forma ser más precisos en la toma de decisiones, dar una respuesta más rápida a las necesidades del mercado, obtener un desarrollo sostenible y ser más competitivos en un entorno turbulento, cambiante y lleno de incertidumbre.

Justamente, aquí se debe hacer una consideración frente a lo que es conocimiento e información para que la gestión que se prodiga con estos dos elementos no se refiera solamente a la producción como elemento empresarial o fabril. Es aquí donde la diferencia y competitividad de una organización radica en la gestión del conocimiento, y para ello se requiere distinguir qué es conocimiento. En primera instancia son varios los autores que refieren a conocimiento, entre ellos Montoro (referido por Apórtela & Ponjuán, 2008): “El conocimiento debe identificarse como la información que se asimila por un individuo y que le permite a éste tomar decisiones y actuar” (p.3). Nótese que el conocimiento debe permitir la toma de decisiones, es decir, la persona podrá, con el conocimiento adquirido de la información producto de la investigación, asimilarlo y lograr con ello duplicar su conocimiento o proyectar el de otros que sea de interés por la información que ofrece.

De tal forma, el conocimiento que se produce al interior de la persona y aquello que sale de ella se convierten en información, pues es un proceso de sinergia que no acaba como la producción de conocimiento del ser humano. En el artículo *La segunda Generación de la Gestión del Conocimiento* de Apórtela & Ponjuán (2008) se indica que el conocimiento se encuentra en todas las organizaciones (si se tiene en cuenta que lo que se vende es información) actuales, pero no todas le dan el valor; se requiere para ello de la gestión, como se ha mencionado anteriormente.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que es necesario gestionar información para dar conocimiento; no se puede caer en la concepción que la filosofía ha tenido

del conocimiento como una creencia verdadera y justificada generalizada para una sociedad (Olivé, 2007), porque frente a esta particularidad se han gestado las acciones de manipulación de una verdad o creencia o se desvirtúan verdades trabajadas desde la investigación. Las acepciones más comunes de este concepto se refieren a fenómenos como el incremento espectacular del ritmo de creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información y del conocimiento, así como al desarrollo de las tecnologías que lo han hecho posible, entre ellas de manera importante las TIC que en buena manera desplazaron a las tecnologías manufactureras (Olivé, 2007, p.46).

Desde este punto de vista, la creación de conocimiento organizacional, particularmente desde la Universidad, se considera como una capacidad de equipo para producir, difundir y aplicar en los procesos, productos y servicios (Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000); para el caso de la educación, el servicio es el bienestar poblacional que se educa en sus sedes. La creación de conocimiento en palabras de Krogh, Ichijo & Nonaka (2000, p. 118): “Es el combustible para la innovación continua, la cual a su vez constituye una potente fuente de ventaja competitiva”. Frente a estas dinámicas, es necesario concebir a una organización como un sistema conformado por “órganos vivos constituidos por individuos que piensan, sienten e interactúan con funciones y estructuras organizativas que les permiten crecer y generar conocimientos” (Berrío, Angulo & Gil, 2013, p.118).

Por las consideraciones de creación del conocimiento, es pertinente ver los procesos investigativos liderados al interior de las universidades e instituciones de educación superior, al integrarse con la tecnología informacional, ya que, al estar al orden de los lineamientos de acreditación, se parte de premisas propuestas por organismos gubernamentales para el desarrollo de competencias y la optimización de capacidades de quienes participan en la producción de nuevo conocimiento: directivos, docentes, estudiantes. Hay que advertir que:

El término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad

y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico (Castells, 1996, p.47).

Lo anterior da paso a la organización del aprendizaje, en donde el conocimiento se organiza, se aprende, gestiona, cobra valor para los miembros de la institución, es cuidado y se busca desarrollar capacidades dentro y fuera de la estructura; es una sinergia de transformación humana: “En el caso de las organizaciones y sistemas educativos, contribuyen a la mejora del rendimiento escolar, mediante la mejora de los aprendizajes, la docencia y la gestión educativa” (Rodríguez & Gairín, 2015, p.83).

Pero antes de ingresar a reconocer la tensión que se presenta entre la gestión del conocimiento y la producción del mismo, es clave reconocer que las Universidades y con mayor ahínco los centros de investigación serán los que propendan para que la dependencia que gestione la investigación sea una “organización inteligente”, término utilizado por Peter Senge (2006) y que hace referencia a una estructura que posee el suficiente discernimiento para “enfrentar confiadamente los cambios, pues hace del aprendizaje una práctica continua” (p.4). Aquí se agregaría que los procesos en educación tendrían un pilar para investigar el cambio que se genera en la educación, en el contexto inmediato y en los escenarios mundiales, sin esperar con ello que sean generalidades que se puedan aplicar de forma universal, como se ha hecho con los productos de conocimiento de las ciencias exactas.

Aunque para establecer la concepción de sistemas de gestión del conocimiento el enfoque debe ser sistémico, de aquí surge la metodología de los sistemas suaves o blandos (MSB) (Jackson, 2003, citado por Pinto, Becerra & Gómez, 2011) “-soft systems methodology-, el cual busca definir la transformación de una organización mediante el debate y el acuerdo entre los actores involucrados. Es para abordar situaciones problemáticas. Proporciona un marco conceptual para personas que deben enfrentarse con situaciones problemáticas” (p.271).

La discusión y reflexión entre los grupos o personas que conforman el equipo de producción de información y conocimiento buscará establecer mecanismos elocuentes y efectivos para comunicar los resultados

de la información obtenida en las investigaciones y que esta sea apropiada por el ciudadano del común, por los gobernantes y demás autoridades que dirigen la gestión científica, tecnológica, académica y empresarial. Para alcanzar lo anterior, es necesario contar con expertos en la gestión del conocimiento, de tal forma que el progreso no se mida por el número de documentos que se elaboran sino por la profundidad, impacto social, creatividad, y no sólo por la producción en línea de documentos que son de necesarias informaciones o de informaciones que no producen conocimiento. Pues “Los directivos con frecuencia se encuentran abrumados por documentos e informaciones innecesarias; en muchos casos, se dispone de software y plataformas incompatibles entre ellas en una misma institución y se desaprovechan los espacios y recursos tecnológicos” (Rojas, 2006, p.17).

La búsqueda de la optimización y calidad del conocimiento está dirigida a dos puntos cruciales; el primero es la producción de información novedosa y creativa que permita hacer reflexiones profundas, lo que posibilitará la producción de conocimiento desde las organizaciones. El segundo al impacto social y cultural que produzca fuerza intelectual dentro y fuera de la comunidad globalizada: “La sociedad y las organizaciones viven un cambio en la actualidad, por esta razón necesitan conocimiento para lograr desarrollos innovadores y solucionar problemas de diferente índole” (Enríquez, 2014, p. 3).

La globalización es el resultado de las necesidades de comunicarnos bajo lenguajes semejantes o similares; los grupos se han disgregado, las formas corporativas tradicionales buscaron acuerdos que promovieran los desplazamientos intencionales, expresando reconstrucción o rediseño, reingeniería, entre otras innovaciones. Frente a estas nuevas relaciones y posturas con las que se presentan los recursos Berrio, Angulo & Gil (2013, p.119) manifiestan: “ser competitivos en el mercado requiere de conocimientos que justifiquen el saber junto a la aplicación de los mismos ‘saber hacer’, siendo fundamentales en (...) cualquier instituto u organización independiente del sector en que se esté desenvolviendo”.

Las transformaciones entre lo que se produce como conocimiento y lo que se quiere exponer como pro-

ducto mercantil dentro de una carrera competitiva de producción hacen que se presenten diversas variables en el conocimiento y la producción de este. Señala Rojas (2006) que la gestión del conocimiento ha tenido tal acogida dentro de los sectores de producción de información -entre ellas las instituciones educativas e investigativas-, que muchas corporaciones han optado por ser potenciadoras inagotables de producción, lo cual garantiza la competencia y el número de estas ya que mejora la eficacia y eficiencia de los grupos que conforman las organizaciones.

Sin embargo, aquí es necesario mencionar que si bien estamos en gobiernos neoliberales en donde la producción, la legitimación, democratización, definición de políticas y la descentralización de los componentes permite reducciones, también es indudable que se persigue una reorganización de los recursos orientados a las diferentes infraestructuras y entre ellas está la educación, pero no por ello se harán tratos diferentes o se establecerán políticas de mayor beneficio para el sector. Los conceptos sobre gestión del conocimiento utilizados desde este punto no han sido desarrolladas o teorizadas por las Universidades; a este asunto se refieren Mijangos & Manzo (2012, p. 3):

(... de las definiciones que se han encontrado para efectos de esta investigación ninguna corresponde al ámbito educativo, sino que se trasladan de las organizaciones empresariales a las educativas y se adaptan para su uso en este campo; en otras palabras, buena parte de la investigación y los procesos de mejora educativa que se hacen atendiendo al concepto de gestión del conocimiento suelen alimentarse de concepciones teóricas provenientes de ámbitos distintos del estrictamente educativo.

Frente a estas particularidades que la Universidad asume como productora de investigaciones, el Gobierno asume políticas de tal forma que las nuevas dinámicas de las sociedades y economías basadas en su empleo y aplicación permitan un paso directo del conocimiento elaborado dentro de las instituciones y la vinculación con otros organismos externos:

La investigación universitaria contempla procesos de desarrollo disciplinar que son aplicados con la posibilidad evidente de participar en los desarrollos económico sociales

de regiones, sectores o Estados mediante la aplicabilidad del conocimiento. Esta opción tensiona a la investigación universitaria y sus actores, ya que a la demanda de avance de lo disciplinar adiciona lo aplicativo, lo que provoca replanteamientos de problemas para los cuales la interdisciplinariedad, los grupos investigadores, el trabajo en red, los métodos investigativos se verían exigidos (Enríquez, 2014, p.19)

En la producción de conocimiento dentro de los centros de investigación universitarios las dinámicas establecidas entre docentes, directivas y normatividad se establecen de tal forma que los resultados y la calidad académica se incorporen dentro de las experiencias organizacionales. Sin embargo, los resultados de los últimos años en Colombia sobre la producción científica de las universidades no son alentadores: “De los 5.836 grupos de investigación que se presentaron a Colciencias, 2.061 se quedaron por el camino. Científicos dicen que pierden más tiempo explicando su trabajo que trabajando” (Periódico el espectador, 14 de marzo de 2015). Los procesos de investigación en Colombia (*Figura 1*) se viene dando bajo una competencia que si bien genera elementos de libertad desde la política neoliberal ya mencionada, exige parámetros que clasifican, avalan, reconocen, categorizan, miden las investigaciones y los investigadores con miras a la consecución de productos de calidad permanentes, lo cual hace que se dé una carrera contra el tiempo para no ser descalificado o, más grave, no reconocido como investigador.

Pero este asunto no sólo es abordado por los catedráticos e investigadores Colombianos; investigadores de la Universidad de Barcelona manifiestan “Las instituciones educativas se han considerado, durante muchos años, como meros órganos de ejecución de políticas educativas delimitadas y definidas externamente. La ejecución de las políticas estatales, al orden del día” (Rodríguez & Gairín, 2015, p.75). Estos autores sugieren que las instituciones no poseen la autonomía mencionada en la ley 115 de educación: “Se toman decisiones sobre el qué, cómo, cuándo y quién ha de enseñar, de acuerdo a necesidades generales, planteamientos ideológicos determinados o intereses no siempre cla-

ramente especificados" (p.75). Esto significa que los modelos descentralizados promulgados en la constitución de 1991, para el caso colombiano, son aplicados en todos los sectores menos en educación, aunque en teoría la gestión educativa obliga a la aplicabilidad de currículum flexibles para cada región; por ende la investigación determina propósitos generales pero con particularidades regionales.

Desde estas particularidades establecidas en las regiones, la tecnología demanda un mercado investigativo que sea compartido con intencionalidades sociales en la producción, racionalizando las plantas de personal sin generar una implementación exhaustiva del personal como capacidad instalada, ya que son agentes activos y no instrumentos de conocimiento. Frente a este proceso Pineda (2013, p.239) escribe:

Esta espiral de innovación-conocimiento-innovación, y así sucesivamente, está generando nuevos paradigmas que obligan a replantear el papel que la ciencia, la tecnología y la innovación juegan dentro de los sistemas de investigación universitarios, teniendo presente que las circunstancias de la globalización, con sus oportunidades y peligros, está forzando el cambio de los modelos de educación universitaria.

Dentro de las innovaciones y las exigencias que posee el país para que en los centros de investigación se realice una gestión del conocimiento hay un elemento de suma importancia para la publicación de los resultados, la comunicación entre investigadores y el establecimiento de la universalización del lenguaje: las tecnologías. Desde la aparición de las tecnologías digitales de la comunicación, estas se establecen como una relación de simbiosis entre el producto investigado y el impacto social que se quiere conseguir, "Khun insistió en la estructura comunitaria de la ciencia que él analizó (...) Esta estructura comunitaria es una de las condiciones necesarias para el cambio y el progreso de la ciencia" (Olivé, 2007, p.29). Desde esta perspectiva la gestión del conocimiento se ancla en la sociedad del conocimiento, término que establece asociaciones entre "cambios socio culturales posibilitados e impulsados por las innovaciones científicos-técnicas en el campo de la informática y las telecomunicaciones (...)" (Sacristán, 2013, p.21). Es importante decir que la información, producto de las inves-

tigaciones, será valiosa en la medida que se incorpore a las redes sociales, también llamadas redes de aprendizaje, y redes investigativas que conforman comunidades de aprendizaje.

La incorporación de las investigaciones a la sociedad del conocimiento no podrá ser reconocida solamente como información visible; se daría una concepción errónea de que lo transmitido por los artefactos de comunicación mediados por el internet garantiza la apropiación de productos, conclusiones y educación en la población que tiene acceso a estos medios. De ser así se establecería con ello una brecha más amplia de lo que es de por sí la brecha digital entre quienes pueden adquirir tecnología y quiénes no.

Es muy importante no reducir la idea de sociedad del conocimiento a una sociedad que dispone ampliamente de tecnologías de la información y la comunicación, en vez de poner el énfasis en la educación de las personas y en el establecimiento de las condiciones adecuadas para que generen nuevo conocimiento que permita el desarrollo de sus capacidades, así como la solución de sus problemas (Olivé, 2007, pp. 49-50).

Manuel Castells (1996) ya advertía que la tecnología no determinaba la sociedad, ni esta tampoco señala el cambio tecnológico; sin embargo muchos factores inflúan en el proceso del descubrimiento científico, social y tecnológico, dependiendo de los modelos de interacción presentes en el periodo histórico en el que las culturas se distribuyen, emergen, resaltan o revolucionan. Los paradigmas, para ser resueltos, comienzan poco a poco por cambios dentro de las personas, las sociedades y las culturas. "Los cambios revolucionarios son diferentes y bastante más problemáticos. Ponen en juego descubrimientos que no pueden acomodarse dentro de los conceptos que eran habituales antes de que se hicieran dichos descubrimientos" (Kuhn, 2007, p.59). Por ello la falta de capacidad que han tenido las sociedades para dominar la tecnología o comprenderla hace que se marquen matices que determinan la evolución histórica de una sociedad o generación, estableciendo transformaciones y acomodaciones claves (Castells, 1996).

Todo lo anterior se determina desde la proyección que se tienen de los centros de investigación como gestores de conocimiento y no como organizaciones jerárquicas de producción de información. En este punto se toman las palabras de Fernández & Ponjuán (2008) cuando refieren en su escrito que ya desde el año 2003 se hablaba de economía del conocimiento no como un ahorro o recorte de apoyo financiero para la realización de investigaciones- como se había entendido hasta entonces- sino como la alternativa de "(...) generación, difusión y uso de la información y el conocimiento en las organizaciones. El buen uso del conocimiento determinará el nivel de éxito tanto de las organizaciones como de las economías nacionales" (p.6).

La labor educativa de los centros de investigación en la sociedad presente es la de proyectar el conocimiento para generaciones futuras, pero no ante un futuro lejano sino inmediato, fundamentalmente, al trabajar desde un hoy flexible y con soportes conceptuales y metodológicos (Pons, 2009) que permita a las Universidades ser verdaderos centros de investigación con predominio sostenible del conocimiento.

Referencias

- Apórtela, I. & Ponjuán, G. (2008). La Segunda Generación de la Gestión del conocimiento: un nuevo enfoque de la gestión del conocimiento. *Ciencias de la información*, 39 (1).
- Berrío, H. J., Ángulo, F. A., y Gil, I. (2013). Gestión del conocimiento como bases para la gerencia de centros de investigación en universidades públicas. *Revista Dimensión Empresarial*, 11 (1), 116-125.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Elphick, W. (2010). El desafío de la gestión del conocimiento. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/GestionConocimiento>
- Enríquez, M. (2014). Gestión del conocimiento y universidad: Exploración de las condiciones de interface con el sector externo Psicología desde el Caribe. *Universidad del Norte*, 31 (1), 1-24, 2014. ISSN 0123-417X (impreso) ISSN 2011-7485 (on line)
- Estrada, V. & Benítez, F. (2006). La Gestión Del Conocimiento En La Nueva Universidad Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, XI (2).
- Fernández, M. & Ponjuán, G. (2008). Análisis conceptual de las principales interacciones entre la gestión de información, la gestión documental y la gestión del conocimiento. *ACIMED*, 18 (1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000700007&lng=es&nrm=iso ISSN 1024-9435
- Krogh, G, Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Facilitar la creación de conocimiento*. México: Oxford.
- Kuhn, T. (2007). *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*. España: Ediciones Paidós.
- Mijangos, J. & Manzo, K. (2012). Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área Educativa. *Sinéctica*, 38. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_03
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento, ética, política y epistemología*. México: Fondo de cultura económica.
- Pineda, L. (2013). Prospectiva estratégica en la gestión del conocimiento: Una propuesta para los grupos de investigación colombianos. *Investigación & desarrollo*, 21, (1), 282-259.
- Pinto, L., Becerra, A. & Gómez, L. (2011). Carencias en los sistemas de gestión del conocimiento: una revisión bibliográfica. *Revista El profesional de la información*, 21 (3). ISSN 1386-6710
- Pons, J. (coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ponjuán, G (2004) *Gestión de Información: dimensiones e implementación para el éxito organizacional*. Rosario. Nuevo Paradigma
- Rodríguez, D. & Gairín, J. (2015). *Innovación, Aprendizaje Organizativo Y Gestión Del Conocimiento En Las Instituciones Educativas*. *Revista Educación*, 46. ISSN 1019-9403.
- Rojas, Y. (2006). De la gestión de información a la gestión del conocimiento. *Acimed*, 14 (1). Recuperado en http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_1_06/aci02106.htm

Sacristán, A. (comp.) (2013). Sociedad del conocimiento, tecnología y educación. España: Ediciones Morata.

Senge, P. (2006). La quinta disciplina en la práctica- estrategias y herramientas para continuar la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Granica.

Figuras



Figura 1. Grupos de Investigación Presentados en el año 2015

Fuente: Periódico El Espectador 14 de marzo 2015

Notas

(Endnotes)

1 Producto realizado en el marco de la convocatoria 8 inscrita en la Universidad Santo Tomás- VUAD. Pertinencia de un sistema de gestión para la investigación científica, participantes: Gilma Sanabria, Mercedes Rodríguez.

2 Magister en Pedagogía, Docente Investigador de la Universidad Santo Tomás, Coordinadora de la Línea de Investigación Educación, sociedad y cultura. mercedesrodriguez@ustadistancia.edu.co

Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo

Personal Life and Professional Development of Memorable Professors. Model of Installation: a Look from the Narrative Framework

Laura Proasi¹ Juan José Escujuri²

Resumen

Este trabajo se inserta en una investigación más general que desarrolla el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades. En este caso, nos propusimos indagar en las (auto) biografías de una serie de profesores considerados memorables por estudiantes avanzados de las carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dichas (auto) biografías ponen su atención en aspectos vinculados a la vida personal y a la vida profesional de los docentes. Nuestra intención se ha centrado en encontrar y analizar las relaciones o vinculaciones entramadas en esa relación que representa el binomio vida personal/vida o desarrollo profesional de los docentes memorables. De esta manera, se aportan nuevas miradas sobre cuestiones ligadas al campo de la Didáctica del Nivel Superior desde la perspectiva de la “buena enseñanza”.

Palabras clave: Buena enseñanza; Investigación biográfico-narrativa; Didáctica del Nivel Superior; Profesores memorables

Abstract

This work results from research that has been developed by the Educational and Cultural Studies Research Group (GIEEC) at the School of Humanities, UNMDP. In this particular case, we intend to investigate the (auto)biographies of several professors who have been signaled as ‘memorable’ by advanced students of the Teaching Education Programs of the School of Humanities. Such (auto)biographies reveal

aspects related to these professors’ both personal and professional lives. Our intention is to focus on the analysis of these relations between personal life/professional life and the professional development of these memorable professors. Thus, new insights into the field of Didactics of Higher Education from the perspective of “Good Teaching” are discussed.

Keywords: Good Teaching; Biographical –narrative Research; Didactics of Higher Education; Memorable professors.

Introducción

En la tarea que nos convoca, abordaremos a las docentes en el complejo de circunstancias que hacen tanto a sus vidas privadas como a sus prácticas; circunstancias de las que son producto y que ellas mismas producen. Nos planteamos este desafío desde una visión circular conformada por dos dimensiones: la personal y la profesional. Utilizamos las entrevistas de tres docentes consideradas “memorables” por sus alumnos de las carreras de Filosofía (DF), Letras (DL) y Geografía (DG). Sus historias nos revelan lo que las nutre y fortalece como personas y profesionales de la educación.

Para citar este artículo:

Proasi, L; Escujuri, J. (2016). Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 135 - 141

La idea de circularidad así planteada rupturiza la explicación lineal de la realidad; de allí nuestra investigación en torno al profesor tanto como profesional como sujeto inscrito en el devenir de sus otras dimensiones en el proceso de su vida personal. Este abordaje nos ofrece no sólo una imagen más completa y más vívida del profesor, sino que nos muestra el discurrir de sus interrelaciones entre él y su entorno. Impreso en una trama cultural dada, el docente va configurando múltiples narraciones de su existencia; ellas son precisamente las que hacen a su realidad, a su “modelo” desde el cual indaga los acontecimientos personales y profesionales entretreídos que van construyendo su realidad interna, su propia subjetividad, que plasma en su práctica áulica.

Abordar esta lógica supone pensar al docente como un constructo que da cuenta de una serie de aspectos, cuestiones, preguntas, formas nuevas de acercamiento, etc. En este sentido, nos proponemos examinar ese entramado que se va construyendo entre las dimensiones personal y profesional del docente. Con ese objetivo trazado en mente, utilizamos el método de la investigación cualitativa con un enfoque interpretativo (Erickson, 1997) entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos, lo cual necesita la configuración de una lectura de significados jugando entre lo general y lo particular; es decir, entre los detalles inmediatos y la teoría revelada.

Para ello, adoptamos una perspectiva narrativa que no es más que una forma de construir la realidad. El instrumento central para esa construcción es la entrevista, que nos permite transformarla en (auto)biográfica. Esas construcciones narrativas realizadas por los mismos profesores nos revelan que es posible ver ese entramado entre lo emocional e íntimo y el ejercicio de una profesión como la docencia universitaria. Nos proponemos, a partir de allí, la observación y el posterior análisis para poder reconocer precisamente la complejidad de ese entramado, la yuxtaposición de las dimensiones que lo conforman y la manera en que se plasma en la práctica que sustenta la formación de futuros profesores y profesoras.

Considerando la naturaleza hermenéutica de este enfoque narrativo, analizaremos esos documentos con la puesta en juego de las categorías ya trabajadas por el

grupo, las categorías que nos brindan el marco teórico y el cruzamiento de las narraciones de las docentes entrevistadas. En dicho análisis indagaremos categorías *in situ* surgidas de los relatos docentes y su vinculación con las categorías consideradas significativas en el marco teórico.

Reconocemos el valor de reconstruir las prácticas de enseñanza a partir de los propios relatos de los docentes, ya que: “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012, p.26). Analizamos tres entrevistas auto-biográficas a los profesores memorables de las carreras de Letras, Geografía y Filosofía seleccionados por estudiantes avanzados de las mencionadas carreras. En esta línea de análisis, nos centraremos en dos grandes miradas:

1.- *El mundo ligado a la vida personal.* Es decir, los afectos y la forma en que estos se “entraman” en la vida de cada uno de los memorables: los primeros años de escolaridad, los maestros de la infancia; la vida afectiva: la llegada del amor, los hijos, el lugar de los padres en la conformación de la personalidad y el desarrollo profesional son aspectos fundamentales desde los que abordamos estas vinculaciones.

2.- *El mundo ligado a la vida profesional.* Es decir, las narrativas que nos acercan a su desarrollo e identidad profesional docente y a la(s) forma(s) que conciben las prácticas docentes en el aula universitaria. En este punto, la caracterización de Bain (2007) en relación al ambiente de *aprendizaje crítico natural* brinda la potencialidad de indagar en los formatos alternativos de definición que los docentes dan sobre sus prácticas y la concepción que tienen sobre la construcción social del aprendizaje.

La yuxtaposición de “ambos mundos” nos permitirá tener algunas caracterizaciones en relación a la manera en que vida personal y vida profesional se articulan, rearticulan y reconfiguran a medida en que ambas transcurren (de manera paralela o no).

Las historias de vida nos brindan elementos para poder reconstruir la profesionalidad y la identidad docente;

por lo cual, la indagación que realizamos se centra con mayor profundidad en las *tensiones* que se desprenden de la propia vida personal y profesional de las docentes entrevistadas que fueron identificadas como “memorables” por sus alumnos. Para ello hemos dejado hablar a las entrevistas por sí mismas, pidiéndoles que nos cuenten. Dicha tarea nos ha permitido ir hilvanando las relaciones entramadas que se establecen entre ambos mundos: el personal y el profesional. Así pues, los retazos narrativos que se leen a continuación constituyen el núcleo de este trabajo.

Nos adentramos en los datos que han requerido varias lecturas; en ese recorrido hemos ido marcando categorías y subcategorías asociadas al significado que las docentes le otorgan a su vida personal, a su vida profesional, al desarrollo de su profesión, al sentido que le da a ese camino recorrido. La lectura y la reconstrucción de la experiencia a través del relato narrativo, nos ha permitido darle significado al pasado en función del presente y las cosmovisiones personales. Es casi una obviedad plantear que los hechos del pasado se inscriben en contextos sociales, culturales e institucionales que van dando sentido y que sólo se hace posible entenderlos a la luz de la interacción de los sujetos con esos contextos. Como bien plantea Leonor Arfuch (2002), los relatos autobiográficos están marcados por la temporalidad. Las vivencias, las experiencias entonces dan cuenta de un tiempo que se fue y que es recuperado y que es reestructurado en función del presente. A partir de sus propias palabras, de dejarlas hablar, hemos ido descubriendo esa trama inseparable entre la profesión y sus vidas personales.

La constitución familiar aparece entonces caracterizada por la unión, presencia, calidez, bienestar en el seno familiar a pesar de los problemas y sucesos vividos en la infancia; acompañan también la formación en valores, la responsabilidad y el compromiso asumidos en forma independiente y hasta diríamos autónoma. La presencia de personas determinantes en sus vidas, establecidas mediante figuras de apoyo, acogedoras y afectuosamente expresivas, responsables y presentes en los momentos más importantes de sus vidas, les han transmitido la responsabilidad y el compromiso que se transformaron en valores que parecen influir en la responsabilidad personal y profesional.

Revisar cómo se van desarrollando sus propias vidas nos ha permitido ver que el docente es un entramado complejo e indisoluble conformado por su vida privada y su profesión. Esa trama se inscribe en una proyección circular que produce un tejido de circunstancias privadas y profesionales que se suceden en varios contextos al mismo tiempo y que tienen que ver con lo familiar, la vida de pareja, los hijos, los hermanos y padres, las instituciones, etc. Este entramado “vivo” forma parte indisoluble de su ser. La idea de circularidad entonces recupera el concepto de que la realidad, los fenómenos, las experiencias no pueden explicarse mediante un razonamiento de índole lógico y lineal.

Las experiencias de vida y los hechos que nos van configurando son elementos clave de lo que somos, de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado hasta el que se invierte lo que somos en el modo de enseñar. La experiencia y antecedentes son, por tanto, los que configuran nuestra práctica, pero a la vez es también la práctica la que configura nuestro mundo personal como docentes. Pues, bien, cabe preguntarse entonces ¿Cuáles son las características centrales de ese entramado?

Retomando a López de Maturana (2010), podemos pensarlas en función de:

-Motivación de logro entendida como la búsqueda de desafíos profesionales y perfeccionamiento, interés cultural, alta disposición al aprendizaje, a la evolución pedagógica. Postura optimista ante la vida, compromiso social y la responsabilidad profesional con la que el docente asume la tarea. Deseo de superación e interés por saber más. La profundización del conocimiento en el diálogo, la reflexión y el análisis crítico. Postura dinámica ante el mundo que los conduce “a procurar la verdad en común: oyendo, preguntando, investigando”. (Freire, 1998 [1969], p.85) y repensando su posición frente al conocimiento.

Queda claro que esta motivación de logro asume un compromiso social que nada tiene que ver con el simple hecho de coleccionar cursos, seminarios, títulos y certificados, sino más bien tiene que ver con el deber moral de actualizarse, prepararse y perfeccionarse- en palabras de Freire- de manera científica, física, emocional y afectiva para la tarea docente.

El interés que se hace notorio en las entrevistadas tiene más que ver con una fuerza para el cambio y una forma de no dejarse fagocitar por la enajenación, cuestión que evidenciamos también como un proceso de toma de conciencia.

-Autoconfianza. No dudamos de la confianza colocada en sus conocimientos y capacidades. Esto nos permite crear un punto de contacto emocional absolutamente necesario para afianzar la relación con los alumnos y alumnas. El reconocimiento de las emociones conduce al bien-estar que invita a hacer del mundo en que vivimos un lugar mejor.

La confianza en sus propias capacidades las ayuda a mirar el futuro con un sesgo de optimismo, con visión de progreso y con la posibilidad de intervención en él.

-Autonomía. La reflexión crítica, la convicción y la iniciativa hacen que se puedan proponer alternativas pedagógicas, toma de decisiones, su defensa y la fidelidad a los principios que puedan hacer posible el cambio. Entendemos pues que el pensamiento crítico es la base de toda autonomía.

-Trabajo colaborativo que se conforma por la búsqueda de alternativas de participación, información, trabajo en equipo, relaciones dialógicas y estrategias para la toma de decisiones y la construcción de relaciones significativas y trascendentes. Es el trabajo colaborativo el que permite tomar conciencia del rol como sujetos activos y propulsores de cambios que ayuden a construir diálogo y reflexión conjunta sobre los contenidos, a debatir los distintos puntos de vista, a establecer conexiones y relaciones con la vida cotidiana y a reflexionar sobre las consecuencias que esos contenidos tienen para la sociedad.

Vemos cómo el docente va construyendo múltiples narraciones de su existencia; narraciones que conforman su realidad, sus modelos desde y con los cuales observa los sucesos personales y profesionales, entramados; de esta forma es como va configurando su realidad interna, su subjetividad, pero también su práctica profesional.

La enseñanza en el aula: modelo de instalación

En este sentido, a partir del análisis de esta trama indisoluble, hemos encontrado “anidada” en la entrevista de la docente de filosofía (DF) la categoría nativa *modelo de instalación*. También analizamos de qué manera emerge en las dos entrevistadas restantes. El *modelo de instalación* se sustenta, siguiendo a Litwin (1998, p. 94; pp. 158-159), en “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”.

[...] Por lo tanto, aquello que uno le puede dejar desde la cátedra de filosofía antigua a un estudiante es cómo instalarse al interior de la filosofía antigua. Eso lleva a un modelo de trabajo arriba del texto. [...] un modelo de instalación al interior de la disciplina [...] DF

[...] Y pienso en una zona o un tramo introductoria que tiene que servir para seducir... para atrapar al destinatario y ahí pienso en, en estrategias que pueden... bueno pueden ser precisamente... el llevar las voces de los escritores, o un film o un video o una audición, un casete que escuchen a los escritores. El introducirlos desde la sorpresa absoluta ¿no? Comenzar a hablar bueno, vamos a hablar de tal o cual cuestión sino bueno, hoy vamos a hablar de fulano. Y lo escuchan. Eh... una parte introductoria eh... que sería ésta ¿no? Para tratar de seducirlos [...] DL

[...] Siempre las busque orientas hacia la geografía. Y si leí algunos libros de pedagogía o de alguna forma, fundamentalmente siempre busque trabajarlo desde la geografía, para renovar determinadas estrategias o para a mí no me gusta, hacer siempre lo mismo, entonces los que trato es en la medida que puedo es ir variando, la forma de presentarlo o el orden que le puedo determinar los contenidos o como te digo la forma de presentarlos en determinado momento.

... y siempre partí de la idea que la geografía era una, como te decía hoy, entonces a mí me daba lo mismo

empezar por explicarles el relieve, que por empezar a explicarle como se había poblado un determinado sitio, y como se llegaban a manifestar las actividades económicas porque para mí siempre tenía que dar una vuelta integrando todo.

Normalmente hago una selección de los contenidos, del tiempo que más o menos nos va a llevar, del material que voy a traer, depende si en geomorfología utilizo mucho material en video, para que puedan ver los aspectos de formación de relieve o de las facciones de manera dinámica. Para las otras intento por lo menos armar una presentación en Power Point, o buscar las transparencias como hacerla, me gusta mucho la clase apoyada visualmente, porque para mí una imagen vale más que cien, más que mil palabras como dice el refrán. [...] DG

El fomentar los procesos de construcción del conocimiento implica una elaboración muy compleja de parte del docente para aproximarse y recortar los contenidos que hacen a su campo disciplinar. Esa construcción que realiza incluye los vínculos que se establecen entre él y sus alumnos, con su práctica, determinando la relación entre la teoría y la práctica.

[...] Nunca va a ser este texto un texto cerrado, un texto al que Platón o Aristóteles le puso acá el último punto y lo cerró. Es un texto que dialoga, que dialoga con la historia del s. IV, que dialoga con el teatro griego, que dialoga con la historia, que dialoga con la literatura, que dialoga con el arte. Es un texto situado [...] DF

[...] Se encuentran con que ingresaron por ejemplo, en una crónica de este escritor puertorriqueño desde un video, que se baja de *You Tube* donde aparece una vedette suponete, que está zamarreando la cola... porque él escribe una crónica a esta vedette. No se da esa crónica en la clase. Se da otra. Pero se llega a, al alumno a través de mostrarle un personaje real, eh... mediante un video a quien este personaje, a quien un escritor consagrado le

dedica una crónica. Este personaje está nombrado en la otra crónica que vamos a trabajar, pero esa otra crónica no tiene ningún elemento como sugerencia o que los atraiga. [...] DL [...] Siempre retomo. Siempre retomo porque eh... bueno son muy poco... porque están muy poco preparados para establecer relaciones. Algo que advierto de manera muy notable. Muy notable. Como que cada cosa es una, entonces uno los quiere sacar y que pongan en diálogo, no que hagan grandes especulaciones. Ni comparaciones. Que tampoco es lo que se persigue, pero sí que se vayan armando en la materia como una red. Que se vinculen los contenidos.

Se derrumba y yo soy organizada en el sentido que necesito sentir que la clase está organizada. Después en el interior pasan y altero tal vez el orden de lo que tenía previsto, no soy estructurada y no me muevo de lo que tengo pensado hacer.

... ellos tienen esos instrumentos allí y cada uno hace lo que quiere con esos instrumentos. [...] DL

Este modelo tiene mucho de conocimiento generador (Perkins, 1995) ya que es un elemento esencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje al establecer el puente para que el alumno pueda desenvolverse de manera autónoma y con más soltura tanto en el ámbito educativo formal como en la vida cotidiana. Y es en este conocimiento generador donde el docente toma un rol activo-participativo. En él se reconoce la importancia de promover el desarrollo intelectual de los alumnos que les permite la posibilidad de planteamientos transformadores que, a su vez, les requieren el ejercicio autónomo de la inteligencia.

Es importante no dejar de lado que el conocimiento también está vinculado con aspectos emocionales y afectivos. Y en este sentido la pasión emerge como elemental. Day (2006) define la pasión como compromiso moral y emocional, preocupación por los alumnos, energía, sentido claro de identidad, creatividad, capacidad de reflexión dialéctica, compasión. Asimismo Fried (1996) plantea el valor de la pasión como principio ordenador de toda propuesta de enseñanza,

que funda su sentido en el compromiso, la colaboración entre personas y el entusiasmo por lograr aprendizajes trascendentes, que impactan en sus vidas y los transforman.

[...] Y la instalación, antes que intelectual, es del orden de la pasión. Así uno aprende un libro en realidad. Porque el libro lo siente. Al autor lo siente. No es para distraídos, en realidad. [...] DF

El cruce de las categorías ya trabajadas por el GIEEC- Viaje Odiseico, Relación mentor-discípulo, Urdimbre ética, profesor ideal, narrativa desde la perspectiva de los estudiantes, pasión, afectos y emociones- (Álvarez y Porta, 2012) y los retazos narrativos extraídos de las entrevistas realizadas a docentes consideradas memorables por sus alumnos, y la categoría “nativa”, “anidada”, emergente de dichos retazos, nos abrió el camino hacia una aproximación más profunda; nos adentramos en sus (auto)biografías, en la conformación de sus familias, sus infancias, adolescencias y juventudes, en las instituciones donde se formaron, sus gustos, sus preferencias, sus elecciones, sus inclinaciones, dudas, certezas, experiencias escolares y no escolares, sus relaciones con otros, sus trayectorias vitales, transiciones, inflexiones y giros. Las descubrimos en el diálogo a través de la relación interpersonal y profesional.

Posicionados en el estudio de las historias de vida analizadas, nos es imposible afirmar que hay “un modelo de instalación” que pueda ponderarse como superior a otro; pero sí es posible señalar que hay criterios comunes y propios marcados por las trayectorias y vivencias que se constituyen en ejes transversales en el devenir de la práctica docente. Esta cuestión nos permite pensar en que existe una conexión fuerte con la vida de los alumnos, con su historia y sus emociones. Cuestiones que impulsan la posibilidad de andamiar un modelo que actúa como fuerza para cualquier acción educativa y que retroalimenta el gusto por lo que se hace, que favorece la coparticipación y la cogestión en la construcción del conocimiento en el aula universitaria.

Estas características que definen la indisolubilidad de la trama se van tejiendo en el entramado vida personal-vida profesional con la constitución de la vida familiar, la admiración por “algún profesor” y los ambientes considerados “intelectuales”. La vida familiar emerge caracterizada por la unión, la presencia, la calidez, el bienestar, la rigurosidad del núcleo familiar a pesar de las problemáticas como las enfermedades crónicas, el abandono, etc. y sucesos vividos en la infancia; acompañado por valores, responsabilidades y compromisos por aquello que se asume de forma autónoma.

La admiración por “algún profesor” es determinante en sus vidas, marcadas por figuras de apoyo, acogedoras y afectuosamente expresivas con un alto grado de compromiso social, responsabilidad y presentes en los momentos más importantes de sus vidas. Estas experiencias se han convertido en valores subyacentes que parecen repercutir en sus responsabilidades personales, profesionales y en sus prácticas. En cuanto a los ambientes “intelectuales”, estos hacen referencia a aquellos lugares que despertaron en los profesores memorables el gusto y la curiosidad lectora, que deviene claramente en cómo incentivan a leer y a producir textos a sus alumnos como uno de los pilares centrales donde se apoya el “modelo de instalación”. Se hace necesario puntualizar que si bien en algunos de los casos no había libros o textos de estudio, existían, como se ha visto, conversaciones, cuentos, anécdotas en las que seguramente los entrevistados han participado de manera activa.

Ese entramado genera un círculo de retroalimentación permanente entre una y otra dimensión, y pasa de una a la otra en procesos de complejidad creciente, permitiendo- al mismo tiempo- la visualización en las prácticas. Por tanto, creemos que en este recorrido hemos arribado a respuestas que pueden ser valiosas cuando se trata de pensar en la formación de docentes.

Referencias

- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE
- Álvarez, Z. y Porta, L. (2012) Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfica narrativa en educación superior. En *Revista de Educación*, Nro.4. Mar del Plata: Facultad de Humanidades UNMDP. En http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/87/150
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universitat de Valencia. Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Méjico: Siglo XXI.
- Fried, R. (1996). *The Passionate Teacher. A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Bs. As.: Aique.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López de Maturana, S. (2010). *Los Buenos Profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Chile: Universidad de La Serena.
- Perkins, D. (1995). *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. NY: The Free Press.

Notas

(Endnotes)

- 1 Profesora y Licenciada en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades -UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la misma Unidad Académica. lauraproasi@yahoo.com.ar
- 2 Profesor y Licenciado en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Ayudante de Trabajos Prácticos en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades – UNMDP. escujuri1@hotmail.com

La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales

Good Teaching in University Professors from the Perspective of the Students: a Blend of Professional Education and Moral Values

Jonathan Aguirre¹ y Claudia De Laurentis²

Resumen

Este trabajo recupera algunas categorías que se trabajan en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y se desprende del proyecto de beca de la categoría Estudiante Avanzado de la UNMDP denominado *Indagaciones narrativas en profesores memorables de la carrera de Historia de la UNMDP*. El propósito de este artículo es indagar en la cuestión de la buena enseñanza de los docentes universitarios a partir de los retazos narrativos de los estudiantes avanzados del profesorado en Historia, quienes definieron a los profesores memorables de nuestro estudio. La buena enseñanza no atañe exclusivamente a una sólida formación académica y profesional, sino también a aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje. Los valores morales que los estudiantes perciben en sus profesores memorables generan un espacio de análisis que nos permite vislumbrar aspectos de la docencia del Nivel Superior corridos de la mirada tecnocrática, y poco tenidos en cuenta en la práctica docente. La combinación entre la formación profesional y las cualidades personales surge en la narrativa de los estudiantes universitarios como característica insoslayable de aquellos profesores que han dejado una huella en su recorrido académico.

Palabras clave: Enseñanza; Formación; Universidad; Didáctica; Historias de vida

Abstract

This work builds on some of the categories developed by the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC), School of Humanities, Mar del Plata State University (UNMDP) and is particularly devoted to the early insights in research in the context of a Student Fellowship Program at UNMDP. Such research is aimed at inquiring into the narratives of "memorable professors" of the History Education Program in the School of Humanities. Thus, the purpose of this article is to investigate good teaching of university professors from the viewpoint of the students. In this light, good teaching is not exclusively related with strong academic and professional development, but also with moral issues that seem to impact positively on learners' education. Such findings challenge a more traditional, technocratic perspective which overlooks certain crucial aspects of teaching. In fact, the blend of professional expertise and personal qualities emerges in the narrative of university students as a distinctive trait of those teachers that have left a trace in their academic experience.

Keywords: Education; University; Teaching; Life stories.

Para citar este artículo:

Aguirre, J; De Laurentis, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 143 - 153

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto *Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial* del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En los últimos años, este Grupo ha estudiado la buena enseñanza dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica (Litwin 1997, 1998, 1999). La buena enseñanza y las buenas prácticas de enseñanza recorren hoy el mundo en la producción académica y los idearios en los que incide fuertemente a través de la formación y la capacitación docente. Podemos hoy hallarlas recurrentemente en los fundamentos de las indagaciones, intervenciones y definiciones de la didáctica. El cartografiado de sus usos incluye formas más críticas y formas alarmantemente tecnocráticas y aplicacioncitas, como en el caso de los marcos, las guías o los códigos de buena práctica docente. La buena enseñanza es más que una sólida formación académica y profesional; debe estar asociada a una mirada crítica que pone el énfasis en la perspectiva política e ideológica de la enseñanza. Es, en definitiva, la “urdimbre ética que conjuga intelecto y afectos” (Porta y Flores, 2013, p.32) En la actualidad, la pluralidad de enfoques con respecto a los valores morales desborda la posibilidad para un investigador de recuperar todo el material referido al tema. Existen debates en torno al carácter absoluto o relativo de los valores personales, esto es, debatir si los valores son reductibles a la valoración realizada por los sujetos humanos, o si se sitúan en una esfera ontológica o metafísica independiente. Una razón para tal pluralidad proviene de las variadas visiones antropológicas que sustentan los enfoques de las diferentes disciplinas, y a su vez a la diversidad de concepciones que coexisten dentro de cada una de estas. Esto es así puesto que los valores morales no son inseparables de la condición humana, del ser humano, “sea este considerado como creador de valores o descubridor de los mismos, será siempre el punto de referencia obligado” (Porta, 2003, p.32).

Con respecto a las propiedades morales de la educación, no se la puede disociar de los valores porque for-

man una unidad que es el fundamento de la acción y de la finalidad:

De aquí que, cualquier elemento o aspecto de la educación: quién, cómo y para qué se presentan en todo momento como realidades valiosas. Ello justifica que la educación en sí misma sea un valor y que, en consecuencia, todo concepto o definición de ella, expresa o implícitamente, conlleve referencia axiológica (Porta, 2003, p.57).

Teniendo en cuenta la buena enseñanza, en este artículo abordaremos algunas categorías resultantes del análisis de encuestas narrativas anónimas a los estudiantes que incluían: a) la identificación de los profesores de su carrera que consideraban ejemplos de buena enseñanza, b) la justificación de su elección por medio de frases breves, c) la mención de cinco palabras que a su criterio resumieran las características de la buena enseñanza de estos docentes. Posteriormente se identificaron los docentes memorables y se realizaron entrevistas biográficas en profundidad. Los profesores “memorables” pueden definirse como aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza (Álvarez Z, Porta, L Sarasa M; 2010)

La “buena enseñanza” y su sentido ético Gary Fenstermacher (1989) advierte sobre la posibilidad de confundir el significado de “buena enseñanza” con el de “enseñanza con éxito”. Aclara que el término “enseñar” está vinculado al término “aprender” en una conexión semántica imbricada en el lenguaje, pero se trata de una relación ontológica, no de una relación causal. La relación ontológica significa que hay una dependencia entre la existencia de alguien que es enseñante y la existencia de alguien que es estudiante; en tal sentido, no habría dependencia causal lineal entre la enseñanza y el aprendizaje entendido como logro o como éxito de la acción de enseñar.

El aprendizaje entonces se entiende como resultado del estudiante, no como un efecto de la enseñanza como causa. Esto no implica asignar la responsabilidad de aprender únicamente al alumno, puesto que el profesor tiene responsabilidad en los logros o el fracaso

de sus alumnos. Lo que resalta Fenstermacher a partir de la discusión de la dependencia ontológica es que ésta permite una revisión del concepto de enseñanza, fundamentando la concepción de que “el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante”, más bien instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido. Sus tareas consisten en seleccionar y adaptar el material al nivel del estudiante, proporcionarle oportunidades para acceder al contenido, monitorear su progreso, darle oportunidades para ejercitar sus capacidades de estudio, estimularlo para que se interese en el material, e *instruirlo sobre las exigencias del rol de estudiante*. La principal diferencia de este esquema con respecto a las tareas del profesor con las actividades consideradas propias de la enseñanza en la bibliografía general sobre la temática radica en que “el profesor es importante para las actividades propias de ser un estudiante”, no sólo para la “adquisición comprobada del contenido por parte del alumno”, entendida ésta como rendimiento. Entonces, la dependencia ontológica de la enseñanza con respecto al aprendizaje, no justifica la deducción causal, en el análisis de lo que se considera una enseñanza con éxito (Fenstermacher, 1989, pp.150-156).

Ahora bien, con respecto a lo que se considera buena enseñanza, Fenstermacher señala un problema para su definición, que radica en que el adjetivo “bueno” no es sinónimo de “con éxito”; en este contexto, la palabra “buena” tiene un sentido doble, “tiene tanto fuerza moral como epistemológica” (Fenstermacher, 1989, p.158)

Posteriormente Fenstermacher y Richardson (2005, p. 188) redefinen la buena enseñanza al incorporar el concepto de “enseñanza de calidad”, que involucra el aspecto de la buena enseñanza- guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados- pero también incluye lo que denominan “enseñanza exitosa” que se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos alcanzando un nivel de pericia razonable. Fenstermacher y Richardson puntualizan que la buena enseñanza es sólo uno de los cuatro elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte

del alumno, un medio familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza y del aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último, buena enseñanza, como la hemos definido anteriormente. Si bien la buena enseñanza es sólo uno de los elementos, es el único que es directamente dependiente del buen profesor y en consecuencia la única condición sobre la que el docente puede intervenir expresamente. El enseñar y el aprender son considerados por los autores como dos procesos diferentes, y si bien el objetivo último de la enseñanza es que los alumnos aprendan, el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones internas y externas del cual la buena enseñanza es sólo una parte.

Aquí se tornan sumamente interesantes los aportes de Fenstermacher y Soltis cuando se refieren al enfoque liberador en la enseñanza. Los autores agregan una subdivisión a dicho enfoque que denominan “liberador crítico” o emancipador. La tarea central de los educadores críticos “es ayudar a cada uno de sus alumnos a descubrir hasta qué punto su vida está construida por influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de la sociedad” (Fenstermacher y Soltis 2007, p.143). El objetivo es ayudar a los estudiantes a que se liberen de ciertas restricciones a su libertad de elegir, tomando conciencia de estas limitaciones, pero además convirtiéndose en agentes de las soluciones a los problemas mediante “la acción o praxis, como la llaman con frecuencia los liberadores críticos” (Fenstermacher y Soltis 2007, p.144). Según Henry Giroux, los educadores: “Debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad” (Giroux, 2008, p.19). En la misma línea, Paulo Freire aporta la cuestión insoslayable de la ética: “La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los estudiantes” (Freire, 2009, p.35).

Para Peter Mc Laren (1997), en consonancia, se necesitan principios éticos para orientar la dirección de la pedagogía crítica y ésta debe evitar el reduccionismo

económico y ocuparse de las formaciones culturales en la construcción de subjetividades de los alumnos. Los teóricos críticos también deberían considerar una reforma curricular “que vincule la razón a los valores y a la reflexión ética sobre la emancipación y la justicia social” (McLaren, 1997, p. 51).

En el marco de este contexto crítico, la enseñanza exige una opción por la supresión de las condiciones que producen sufrimiento humano y un compromiso con la transformación social. En tal sentido se entiende que el fin de la educación es la emancipación de los estudiantes; se trata de lograr auténticas prácticas de libertad (Freire, 1990, 2009; Giroux, 1990, 2003, 2004, 2008; McLaren, 1994, 1997).

Para Edith Litwin, el concepto “buena enseñanza” hace referencia directa a “buenas prácticas de enseñanza”. Afirma que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2012, p. 219). La buena enseñanza se relaciona con la manera particular en que el docente favorece los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada, en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1998, pp.158-159).

Los valores morales en la enseñanza

Es sumamente interesante, a la hora de abordar la manera de entender la educación y las prácticas, retomar el trabajo de Philip Jackson (2002) donde revisa la existencia de dos tradiciones antagónicas presentes en los debates entre los educadores tradicionales y los progresistas, que contrastan los méritos de la enseñanza centrada en la materia o centrada en el alumno. Denomina a estas posturas enseñanza “mimética” y enseñanza “transformadora”, para plantear su propio enfoque sin involucrarse directamente con

las controversias mencionadas. La tradición mimética o epistémica “se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso imitativo” y en el método de enseñanza (Jackson, 2002, p.156). El conocimiento transmitido puede ser juzgado correcto o incorrecto, exacto o inexacto, por comparación con el conocimiento del docente o de algún material didáctico.

La tradición transformadora, mediante el empleo del adjetivo “transformador”,

(...) describe lo que esta tradición considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones” (Jackson, 2002, p. 160).

Siglos atrás, se trataba de una “misión religiosa” en el marco del contexto sociohistórico; más tarde, cuando la educación asumió una orientación laica, los educadores se propusieron conseguir una “transformación del carácter, la moral y la virtud”. Según Jackson (2002), en la actualidad, los rasgos que intentan cambiar los educadores se refieren a actitudes, valores e intereses. Esta manera de entender la enseñanza “suele verse como más elevada o noble que la de tipo mimético” (Jackson, 2002, p. 161). En cuanto al interrogante acerca de si las transformaciones en los estudiantes efectivamente se producen mediante las intervenciones pedagógicas, Jackson señala que si bien algunos estudios respaldan mediante pruebas testimoniales que “al menos algunos docentes efectivamente modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran transformar de manera profunda y duradera por lo menos a algunos de sus alumnos” (Jackson, 2002, p. 164) su interés principal se centra en el aspecto práctico, es decir, de qué manera actúan los profesores para obtener esos “rasgos benéficos”.

Para Jackson, hablar de enseñanza transformadora es hablar de un “cometido moral”, que significa que los docentes intentan que los estudiantes “se conviertan en personas mejores, no sólo más cultas y capacitadas”, sino también más virtuosos, más partícipes de

un orden moral en evolución y un *cometido filosófico*, porque para cambiar a sus alumnos recurren a *medios no dogmáticos*, como la argumentación y la discusión, permitiendo que los estudiantes piensen por sí mismos.

El autor aclara que una enseñanza transformadora puede ocurrir sin una intención consciente de los docentes, quienes incluso pueden pasar por alto las dimensiones morales de su labor. Esta consideración establece la posibilidad de que en ocasiones se trate de aprendizajes transformadores incidentales, dentro del fenómeno de las “consecuencias imprevistas” de la enseñanza. Debido a esto, Jackson se pregunta si los docentes trabajan en esta tradición a veces sin saberlo; en tal sentido, introduce la posibilidad de eliminar la distinción tajante entre ambas tradiciones, puesto que además la práctica de algunos docentes puede incluir de manera alternada aspectos de una u otra tradición. Aun así, afirma que la tensión y rivalidad entre ambas tradiciones existe y permanece, debido a que se trata de “polos opuestos del pensamiento educativo” (Jackson, 2002, p.189). Este autor expresa su interés en que los docentes reflexionen al respecto, para que no caigan en los extremos de cada tradición y logren que de la tensión surjan efectos constructivos y no destructivos. Si bien cree en la “improbabilidad de la reconciliación de las dos tradiciones”, aclara que hay casos de “inusuales docentes que parecen lograr una combinación casi perfecta de lo mimético y transformador” (Jackson, 2002, p.190).

La reflexión del profesor opera dentro de los propios sistemas de comprensión; entonces, debe evitar transformarse en una solitaria reflexión introspectiva. En tal caso, “el profesor desarrollará su práctica profesional reflexionando sobre la acción, en relación con los parámetros que él mismo se fije. Por tanto, se produce un refuerzo de su práctica”, por lo que es conveniente realizar una práctica reflexiva colaborativa con colegas (Brockbank y Mc Gill, 2002, p.129). En este sentido, cobran importancia los relatos de los profesores: “el esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas también crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar” (Litwin, 2012, p.19). Litwin observa que si bien durante décadas fueron muchas las razo-

nes por las que se sostuvo la importancia de enseñar, muchas veces “las razones de los educadores se instalan en el terreno estrictamente personal” lo que lleva a preguntarse por qué en las últimas décadas se han desvalorizado las razones personales (Litwin, 2012, p. 21).

En esta práctica reflexiva de los profesores: “Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exige que pensemos en ellas” (Litwin, 2012, p. 28). Litwin sostiene el valor de reconstruir las prácticas y proseguir en el camino de la práctica reflexiva para generar buena enseñanza. En tal sentido: “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012, p. 26).

Enfoque metodológico de estudio

La investigación cualitativa es el marco metodológico del cual partimos para profundizar el abordaje de nuestro objeto de estudio. Nuestra finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando voces y privilegiando su cualidad humana. De allí lo pertinente de un enfoque interpretativo de investigación. Investigamos la enseñanza comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos.

Nuestro trabajo se centra en las personas, en sus acciones y sus desempeños en sus posiciones sociales, en este caso, como miembros de una comunidad educativa, así como sus interpretaciones de sus experiencias cotidianas, sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y hacia sí mismos.

Adoptamos específicamente el enfoque narrativo, puesto que “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (Porta, 2011, p.267). La adopción de este enfoque no se limita a una simple metodología para la recogida y análisis de datos, ya que representa un enfoque en sí mismo dentro de la investigación cualitativa, el cual se sustenta en una serie de supuestos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001).

El enfoque es *narrativo*, por cuanto la práctica y el conocimiento experiencial son representados por vía narrativa; es *constructivista*, en tanto el pasado se explica, construye e interpreta con referencia al presente, es *contextual* ya que las historias solo tienen sentido en sus contextos sociales, culturales, e institucionales; es *interaccionista* por cuanto los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes no tienen existencia “real”, sino que son construidos en/con los relatos; y por último es *dinámico*, en tanto con dimensiones temporales. (Alvarez, Porta, Yedaide; 2012)

El enfoque biográfico narrativo permite explorar acciones tales como las pasiones, las emociones y los afectos que se ponen en juego en los profesores que los estudiantes seleccionan como memorables. En tal sentido, la elección de la metodología también obedece a nuestros supuestos epistemológicos de que la realidad es subjetiva e intersubjetiva; no se trata de realizar el intento de mantener una postura neutral basada en el supuesto de que la naturaleza de la realidad es objetiva, a modo de la visión positivista de la investigación. El enfoque hermenéutico asume que el lenguaje no representa la realidad, sino que la construye. La función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semióticamente y lingüísticamente; el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia. La subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 22), puesto que “la lingüística caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo” (Gadamer, 2003, p.547). El enfoque narrativo toma a los relatos de los sujetos como género discursivo específico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Pasajes narrativos de las encuestas estudiantiles

La encuesta realizada a grupos de estudiantes avanzados del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata incluyó un primer ítem donde los estudiantes nombraban a los profesores que consideraban ejemplos de buena enseñanza. Del análisis de su elección surgieron los nombres de los profesores que posteriormente fueron entrevistados en profundi-

dad. En el segundo ítem se les solicitó a los alumnos que explicaran con frases breves el porqué de su elección y en el tercero se les pidió que proporcionararan cinco palabras claves que resumieran las características de la buena enseñanza de los docentes previamente elegidos por ellos, con la intención de relevar los valores morales inherentes a tal enseñanza. Según se observa a partir del análisis de las encuestas, los docentes memorables de nuestro estudio son ejemplos de buena enseñanza por dos aspectos fundamentales: su experticia profesional y las cualidades propias de su personalidad, entre las que se destacan el compromiso, el afecto y la pasión. Es decir, conjunción entre formación profesional y valores morales son dos aspectos que se entrelazan en la práctica docente de los profesores elegidos. Observamos estas características en los siguientes apartados.

Combinación de formación profesional y cualidades personales. Un entramado que favorece a la buena enseñanza

La experiencia profesional o formación profesional de los docentes incluye tres elementos fundamentales: el conocimiento que los profesores tienen de su disciplina, su manera de preparar sus clases y su manera de tratar a sus estudiantes (Bain (2007). En primer lugar, el autor nos advierte sobre la cuestión del conocimiento: que el profesor tenga un profundo conocimiento de su materia no es condición suficiente para llegar a ser un profesor extraordinario, porque “si lo fuera, cada gran erudito podría ser un gran profesor” (Bain, 2007, p. 27). Para dichos profesores, el conocimiento es construido, no recibido, de modo que sostienen una concepción del estudiante como portador de paradigmas previos a partir de los cuales construyen su aprendizaje. Por esto, no intentan transmitir conocimientos sino estimular la construcción de nuevos modelos. Aquí se evidencia la significatividad del proceso de *transposición didáctica*, proceso por el cual se modifica un contenido de saber para adaptarlo a la enseñanza. De esta manera, el *saber sabio* es transformado en *saber enseñado* (Chevallard 2005, p.45)

En suma, los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un “contexto centrado en el desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional y artístico de sus estudiantes por estimar el valor de una educación integral” (Bain, 2007:85)

Según Bain, los mejores profesores universitarios crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, que consiste en enseñar motivando a sus estudiantes mediante actividades que provoquen curiosidad, la reflexión sobre sus supuestos y el examen de sus modelos mentales de la realidad, facilitando un contexto en el que los estudiantes se sienten seguros para arriesgarse aunque se equivoquen, que realimenten y continúen intentando (Bain, 2007, pp.57-58)

En cuanto a la formación profesional de los docentes elegidos por los alumnos de la carrera de Historia, así se expresan en el ítem 2:

Los docentes seleccionados son profesores que sin perder la “calidad académica” de sus clases, logran un equilibrio entre lo disciplinar, la didáctica y la participación reflexiva de los estudiantes (Encuesta 4)

Los docentes elegidos a mi juicio comparten una característica fundamental: hacen lo complejo accesible sin resignar esa complejidad. (Encuesta 8)

Son profesores que además de tener una formación excelente a lo que respecta el contenido, tienen un trato cordial y son claros a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Encuesta 18)

El conocimiento general como herramienta pedagógica. La interacción con el alumnado para poder “bajar” los contenidos curriculares al espacio áulico. (Encuesta 23)

Demostraron una sólida preparación y una enorme preocupación por transmitir los sólidos conocimientos que poseían. (Encuesta 32)

Elegí aquellos profesores porque fueron los que considero mejor prepararon las clases y explicaron muy bien los contenidos de las cátedras. También el elijo por el gran conocimiento que demostraron al momento de transmitirlo. (Encuesta 43)

La mayoría de los alumnos encuestados hacen referencia a las condiciones morales, perso-

nales de los profesores, resaltando con mayor ahínco el compromiso y la pasión. La confianza que les generan estos docentes y su trato cordial son dos rasgos que también surgen en la opinión de los estudiantes.

La elección está relacionada con el compromiso que tienen para dar sus clases, es importante en cada uno de ellos la llegada con los alumnos. (Encuesta 12)

Sus clases siempre fueron claras. Su calidez con la que dictaban sus clases, generaban un clima de participación. (Encuesta 14)

Claridad en las explicaciones. Acercamiento a cada estudiante en particular, haciéndonos sentir que no somos un número. Compromiso de apoyo cuando no se entendían determinados temas. (Encuesta 25)

Son docentes comprometidos con su cátedra y el alumnado. Siempre respondiendo a nuestras dudas y sus clases estaban planificadas. (Encuesta 24)

Considero que son docentes comprometidos y apasionados en su profesión. (Encuesta 28)

Son docentes muy comprometidos y apasionados en lo que hacen (Encuesta 20)

Al respecto de los valores personales, Bain nos ilumina nuevamente con su aporte. Destaca dos elementos característicos de los mejores profesores: la buena oratoria y el lenguaje cálido. Con respecto a la buena oratoria, consiste en establecer una comunicación a modo de conversación con los estudiantes, interactuando con ellos y promoviendo el diálogo con cada persona del aula, incluyendo gestos y un lenguaje corporal que les permita llegar a todos los estudiantes, que incluye también la dirección de su mirada, según les parezca conveniente, por ejemplo para captar el interés en una clase numerosa. Con respecto al lenguaje cálido, Bain lo opone al lenguaje frío que trasmite información, puesto que el lenguaje cálido “lleva a los estudiantes hasta el interior de la materia, implicándolos intelectual y emocionalmen-

te. Los profesores usan el lenguaje cálido para invitar, para estimular” (Bain, 2007, pp.137-139).

Otro aspecto a resaltar del buen docente es su gran confianza en los estudiantes. Asumen que sus estudiantes quieren y pueden. Esa confianza permite que los estudiantes pregunten sin ser avergonzados o reprochados y se puedan discutir libremente diversos puntos de vista. Esta confianza iguala, en el sentido de que son “compañeros de viaje” de sus estudiantes, “viaje que emprendían con sus estudiantes en busca de mayor entendimiento” (Bain, 2007, p.159).

En el ítem 3 de la encuesta, también los conceptos de los alumnos se refieren tanto a la experiencia profesional como a las condiciones personales de los docentes. Las más repetidas son sin duda las que refieren a la formación académica disciplinar- en la carrera de Historia esto se aprecia claramente. Pero los conceptos sobre las condiciones personales de los docentes también ocupan un lugar destacado en sus análisis. Los conceptos mencionados por los alumnos son los siguientes:

Crítica. Erudición. Compromiso. Innovación. Amabilidad. Explicativos. Estructurados. Comprometidos. Amables. Actualizados. Responsables. Preparados. Predispuestos. Reflexión. Profundidad. Interés. Claridad. Comprensibles. Sencillos. Entretenidos. Dedicación. Accesibilidad. Didácticos. Sociables. Alegres. Honestidad. Formación. Capacidad. Profesionalismo. Pedagogía. Eficiencia. Seguridad. Respeto. Organización. Humildad. Exigencia. Creatividad. Precisión. Motivación. Carisma. Pragmatismo. Política. Flexibilidad. Humanidad. Talento. Grandeza. Consideración. Calidez. Tolerancia. Idoneidad. Pasión.

Según Day (2006) a los alumnos les importa la formación académica de sus profesores, la conjunción entre lo que saben en el campo disciplinar y sus conocimientos didácticos. Pero es fundamental tener en cuenta que a los alumnos también les importa lo que el profesor es como ser humano, la pasión que manifiesta por su materia y por la enseñanza, la confianza que deposita en sus alumnos, la forma de valorar el desempe-

ño de los alumnos y su compromiso con la enseñanza. Teniendo en cuenta estas consideraciones y nuestros intereses para este artículo, seleccionamos del ítem 3 los conceptos de los alumnos directamente vinculados con aspectos morales de la enseñanza: compromiso, amabilidad, actualización, profesionalismo, alegres, honestidad, creatividad, motivación, grandeza, talento, política, tolerancia, calidez, seguridad, predispuestos, entretenidos, humanidad, interés, comprensión, responsabilidad, respeto, carisma, exigencia, reflexión.

Las cualidades personales de los profesores memorables, según sus estudiantes

Me gusta ser persona porque, como tal, percibo a fin de cuentas que la construcción de mi presencia en el mundo que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredó genéticamente y lo que heredó social, cultural e históricamente, tiene que ver conmigo mismo (...). El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con el (...). Es la posición de quien lucha para no ser tan solo un objeto, sino también un sujeto de la Historia (Freire, 1999, p.53)

Es esencial a la hora de abordar la buena enseñanza, tener en cuenta las actitudes de aquellos profesores que por sus cualidades han sido elegidos por sus estudiantes. Estos docentes tienen plena fe en la capacidad de logro de sus alumnos, predisposición a tomarlos en serio y compromiso en conseguir que las prácticas surjan del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores. Los mejores profesores intentan tomarse seriamente a sus estudiantes como seres humanos, y los tratan de la misma forma como podían tratar a cualquier colega: con justicia, compasión y preocupación (Bain, 2007, p.92).

En nuestro estudio, los alumnos destacan los valores personales de los profesores elegidos. Los conceptos mencionados por la mayoría de los estudiantes son los

que refieren a cualidades personales de los profesores manifestadas en su relación con ellos, y en la relación con su asignatura:

Compromiso, respeto, pasión, humildad, honestidad, profesionalismo, amabilidad, interés, dedicación, humanidad, idoneidad, calidez

Estos conceptos están expresados en el Ítem 2 de la siguiente manera:

Compromiso:

Los elegí porque son docentes muy comprometidos y apasionados en lo que hacen (Encuesta 20)

Personas que fueron mucho más que docentes universitarios, comprometidas con la disciplina, con su profesión. De cada uno note la preocupación por lograr nuestro aprendizaje. (Encuesta 22)

Respeto:

Son profesores que tienen mucho respeto hacia el alumno (Encuesta 37)

Pasión:

Todos tienen compromiso y una enorme pasión por lo que hacen, pudiendo conectar las nuevas tecnologías al conocimiento acabado de los temas (Encuesta 8)

Dedicación:

Su exigencia, su dedicación, su puesta en discusión de los diferentes problemas de la historia (Encuesta 36)

Calidez:

Sus clases siempre fueron claras en sentido organizativo. Su calidez con la que dictaba sus clases generaba un clima de participación ya que llamaba a la curiosidad, o preguntáramos, reflexionemos sobre la temática. (Encuesta 14)

Es sumamente importante que la enseñanza se ocupe del pensamiento crítico y del diálogo respetuoso, porque en la actualidad se necesita un sujeto social pluralista, crítico, capaz de respetar las diferencias, de dialogar con razones. El pluralismo no es “mera tolerancia” sino la posibilidad de compartir proyectos comunes con quienes piensan diferente. Uno de los valores democráticos es la participación, que, como forma de vida democrática, implica valores morales como la solidaridad, la responsabilidad y una convivencia justa,

pero también la enseñanza debe contribuir a “descubrir y desarrollar el cuidado solidario del otro” (Cullen, 1996, pp. 39-43).

Algunas conclusiones

Los resultados del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes muestran que en su apreciación de los profesores que consideran ejemplos de buena enseñanza, la gran mayoría de ellos valora simultáneamente la experticia profesional de los profesores y las condiciones morales personales de los profesores. En lo que respecta específicamente a sus cualidades morales, la mayoría de los estudiantes destacó el compromiso, el respeto, la responsabilidad, la dedicación, y la pasión.

Estos hallazgos pueden vincularse con las reflexiones de Bain con respecto a los buenos profesores, quienes, según afirma, enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual pero también ético y emocional de sus estudiantes porque estiman el valor de una “educación integral”. Además, se toman en serio a todos sus estudiantes, y tratan a todos y cada uno de ellos con respeto (Bain, 2007, pp.85-90).

Un aspecto fundamental en los docentes elegidos es su pasión. Consideramos que el abordaje de la pasión es central para entender la buena docencia y guiar la formación docente. Así, la pasión se deja ver como una realidad evidente dándole a las personas y sus cualidades humanas un rol protagónico en el éxito pedagógico. Volver sobre los afectos, las emociones, las pasiones, nos coloca en el centro de la relación pedagógica. Day (2006) define a la pasión como compromiso moral y emocional, preocupación por los alumnos, energía, sentido claro de identidad, creatividad, capacidad de reflexión dialéctica y compasión. Sin lugar a dudas, los docentes elegidos por los estudiantes de la carrera de Historia son, en su mayoría, docentes apasionados.

En este trabajo recuperamos la centralidad de los valores morales en la educación. Las categorías sobre las que trabajamos se apoyan en esos principios morales que son recuperados por los estudiantes: la ética, el intelecto, el afecto, el compromiso y la pasión confor-

man, para los alumnos, las características centrales de aquellos docentes memorables que han pasado por sus vidas. “Estos profesores se convirtieron en referentes de sus estudiantes, los formaron como docentes, los inspiraron y motivaron con tanta fuerza que se tornaron inmortales en sus biografías” (Porta, Yedaide, Aguirre; 2014, p.225) Estas son miradas que no podemos desmerecer y que deben ocupar la centralidad del debate en relación a la “buena enseñanza” y el “buen aprendizaje” en la Universidad.

Para concluir, nos parece sumamente interesante el aporte y el desafío que nos plantea Litwin (2010, p.62): “se es maestro porque alguien cree que puede aprender de su enseñanza. Cuando se aprendió ya la enseñanza pierde sentido. Por lo tanto, para enseñar es necesario seguir generando el deseo del conocimiento”. En síntesis, según los estudiantes de la carrera de Historia, los docentes escogidos continúan generando en ellos el deseo del conocimiento.

Referencias

- Álvarez, Z. Porta, L. Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. En *Revista de Educación* N° 1. Año 1. EUEM-CIMED: Mar del Plata.
- Alvarez, Z. Porta, L. Yedaide, MM; (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. En *Revista Científica Alternativas*. Espacio Pedagógico. Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (en prensa).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brockbank, A. y Mc Gill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata: Madrid.
- Chevallard, Yves (2005). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique
- Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Fenstermacher G. y J. Soltis (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. En *Teachers College Record*, Vol. 107, N° 1: 188-213.
- Freire, P (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós Iberia.
- Freire, P (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI ed.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método*, Volumen I. Salamanca: Sígueme
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Mc Laren, P. y J. Kincheloe (eds) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Baquero, R. y Cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E (2010). Nuevos escenarios para la educación contemporánea. En *Itinerarios Educativos*. Año 4-N°4. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Mc Laren, P. (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.

- Porta, L. (2003). *Educación y Valores. Los jóvenes al culminar la escolaridad obligatoria*. Mar del Plata: Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. (2011). Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior. En Pisano, M., A. Robledo y M. Paladini (Comps.) *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Porta, L. Flores, G. (2013). Urdiembre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Redex* Revista de Educación de Extremadura. Vol 3. Nº5. España
- Porta, L. Yedaide M M, Aguirre J. (2014). Relatos que cuentan los grandes maestros. En búsqueda de claves para la formación de formadores. Revista *Katharsis* Nº18. Envigado, Colombia.

Notas

(Endnotes)

1 Becario de Investigación Categoría Estudiante Avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata. Funciones docentes en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)-CIMED. Director del Proyecto: Dr. Luis Porta – Codirectora: Dra. Sonia Bazán. aguirrejonathan8830@yahoo.com.ar

2 Especialista en Docencia Universitaria. Becaria de Investigación Categoría Perfeccionamiento. Universidad Nacional de Mar del Plata. Ayudante de Trabajos Prácticos en la asignatura Didáctica General. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). delarentisclaudia@gmail.com



Reseñas de libros

13. Narratividad, experiencias, documentales y educación emancipadora en el aula.
Comentario de Projeto didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popularem escolas públicas de Rui Mesquita (org). Editorial universitária da UFPE, Recife, 2014.
Francisco Ramallo
14. Fernández, M. (2015). Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press. Jorge Cáceres Muñoz.

Narratividad, experiencias, documentales y educación emancipadora en el aula

Comentario de *Projeto didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas* de Rui Mesquita (org). Editorial Universitária da UFPE, Recife, 2014.

Francisco Ramallo¹

El último trabajo presentado por el grupo de docentes y estudiantes que conforman el Departamento de Fundamentos Socio-Filosóficos de la Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (Brasil) se ubica en el camino de (re)construir una educación emancipatoria desde las aulas. Por una serie de aspectos que buscamos destacar en estas breves páginas creemos necesario hacer conocer este trabajo al público que debate, discute y comparte experiencias en relación a las cuestiones específicas que se abordan en este libro. Al igual que el proyecto que lo involucra, se encuentran en esta producción universidad, escuela y secretaría de políticas educativas desarrollando un conjunto de experiencias en la nordestina ciudad de Recife.

Esta obra, como muchas otras con características afines, surgió de un proyecto pensado desde la extensión de una universidad pública a propósito de un acercamiento, tanto teórico como práctico, entre los niveles de educación superior con la escuela primaria y secundaria desde un lugar otro. Aquí no son los expertos universitarios quienes construyen saberes y los divulgan; se trata de una propuesta de intercambios horizontales y de encuentros entre los caminos de las jerarquías y burocracias de nuestros sistemas educativos. De modo que la perspectiva de extensión universitaria que se presenta es identificada como un “salir a la calle” en la que todos los actores sociales participan desde un mismo escalón de saberes, compartiendo las especificidades que cada ámbito puede aportar en las diversidad de experiencias educativas que los involucran.

El prefacio escrito por Leila Britto, una de las estudiantes que participó en el proyecto, plantea algunas de las principales cuestiones que se recogen en el libro. Se definen una serie de conceptos y categorías analíticas desde el lugar de la construcción, escapando a la erudición de autores canónicos. En el caso del concepto “documental”, este es entendido como “una práctica abierta, que enuncia y potencializa la posibilidad del otro(s); que hace emerger contradicciones de los diferentes puntos de vista contribuyendo para la fragmentación de la(s) subjetividad(es); que no pierde de vista la necesidad de reconocer la producción cinematográfica como campo de lucha y conflictos, inmerso en múltiples determinaciones de la realidad y articulada a los proyectos de hombres y sociedades en varios momentos históricos; que representa la posibilidad de denunciar el ocultamiento de las injusticias, prejuicios, intolerancias, (...) y que favorece a los silenciados, en el derecho de narrar” (p.13).² Las definiciones que se enuncian son trazos compartidos, que se construyeron y demarcaron a lo largo de esta experiencia de trabajo, entendiendo también que las actividades desarrolladas por los diferentes actores conforman un proceso dialógico de construcción de identidades y subjetividades.

Para citar esta Reseña:

Ramallo, F. (2016). Narratividad, experiencias, documentales y educación emancipadora en el aula. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 157 - 159

Más allá de todo ello, el aporte de la obra tiene que ver con la utilización de los documentales en las prácticas escolares, pues su producción aparece como una herramienta pedagógica que problematiza los sentidos uniformizadores, estáticos e individualistas que se materializan en el curriculum escolar. A la vez, ofrece otras posibilidades de relación con el conocimiento- es una investigación y es un formato de construcción de saberes. Por otro lado, se relata el propio trabajo (en el cual no hubo técnicos sino que los profesores y estudiantes se ocuparon de todo el proceso) y se discuten en estas páginas los supuestos teóricos, epistemológicos y metodológicos a los que arribaron mientras fueron aprendiendo a construir un documental.

El primer capítulo elaborado por Helena Tenderini y Marconi Bispo reflexiona sobre el desafío de la construcción colectiva del conocimiento. La trama recu- pera el camino del propio proyecto y los narradores describen el curso de sus vivencias- el “lo que fue ocurriendo”, destacando una perspectiva emocional que recoge sus propios aprendizajes. Este “mosaico de palabras” metodológico es una contribución para trascender las descripciones clásicas de experiencias y construir aportes para el campo de reflexión de la práctica docente. Además aquí se colocan cuestiones asociadas a los puntos de vistas, las negociaciones y articulaciones respetando la multiplicidad de voces, lo que significa construir algo colectivamente, lo que implica la dialogalidad, los reparos que aluden a la identidad y el respeto por la subjetividades. En otras palabras, los tiempos y los espacios compartidos. Asimismo, este capítulo también es una contribución para la disputa contra el trabajo individual en el que están involucrados hegemonícamente la enseñanza y su investigación.

No menos interesante es el segundo capítulo titulado “Vida, proceso y representación”, en el que Luiz Carlo Pinto se encarga de dar cuenta de lo que es un documental desde la particular perspectiva con la que se trabaja. Se ofrece así un repaso por este género en el cine, por la narratividad de estos “documentos”, por la escolarización de este género y por la producción colectiva que necesariamente atraviesa. El aporte de este capítulo también puede pensarse desde una mi-

rada metodológica, en el sentido que se constituye como una guía para los profesores que decidan pensar procesos de aprendizajes desde la realización de este tipo de narrativas.

El tercer capítulo articula lo expuesto en los anteriores. En este caso Ana Luiza Martins piensa la producción de documentales como una práctica dentro del aula, donde la estética y la educación emancipatoria se entrecruzan en el lenguaje audiovisual propuesto. Esta parte del libro está protagonizada por las discusiones en relación a la escuela como espacio contra-hegemónico, en una reconstrucción de sus tendencias tanto en el rechazo como en la aceptación del otro. Aquí el arte del documental se trama como un espacio de narrar por fuera de las narrativas hegemónicas de la escuela, aparece como una experiencia estética vivida en una lucha por el reconocimiento y la sensibilización.

Finalmente la última contribución es propuesta por Rui Mesquita y Rodrigo Vieira. La narrativa se vuelve más epistemológica y recorre una serie de anotaciones que, entre las prácticas documentales y las prácticas curriculares, piensan en la posibilidad de una educación popular emancipadora en las escuelas públicas a partir del derecho a narrar. Entre los recorridos que aquí se plantean se destacan las delimitaciones desde el lugar donde “hablan” los autores, las posibilidades de construcción de alternativas antagónicas, los procesos de emergencia de subjetividades colectivas y las relaciones entre la estética y la política desde las acciones educativas emancipadoras. Siguiendo la discusión de Laclau y Boaventura de Souza Santos, se fundamenta la perspectiva en la cual las identidades se configuran como un campo de luchas y posiciones de sujetos. La profundidad conceptual que se alcanza, con un lenguaje claro y preciso, hace de este capítulo una sugerente “creación” para disputar los curriculum con prácticas de documentales “profanas” desde un género marginal que permite construir nuevos lugares para pensar la enseñanza, cuestionando las fronteras disciplinares, la idea de dirección de “nuestra” aula/ “nuestra” clase y trasgrediendo el lugar de “especialistas” desde donde se piensa la acción universitaria.

La obra se completa, además de las cinco partes re- señadas, por un CD con los documentales construidos

por los docentes en sus aulas. Las historias que se recogen son una historia afirmativa de posibilidades de transformaciones de las realidades. El material compilado representa una posibilidad de construir narrativas considerando las voces de los múltiples sujetos enunciadore, en el que se propone la mudanza del locus del profesor para pensar en procesos de aprendizajes “*compartilhados*” que narran y entrecruzan trayectorias de vidas. En ese marco la educación emancipadora de la que aquí se habla abre la posibilidad de enunciar y anunciar las diferentes voces de las luchas de resistencias de las minorías a través de las prácticas de documentales. Se propone un reinención del currículum que pueda pensar a los estudiantes desde un lugar otro, sentirlos como sujetos de saberes que pertenecen a determinados grupos culturales, que atribuyen significaciones a sus historias de vida y que tienen derecho al conocimiento como forma de buscar cambios sociales que hagan emerger las voces silenciadas.

En síntesis el acto de educar, en esta experiencia en la tierra del propio Paulo Freire, se concentra en una disputa de los currículum a partir de perspectivas audiovisuales que son pensadas y sentidas en la abertura hacia otras narrativas: diferentes, plurales y contra-hegemónicas. Una vez más, una feliz narrativa de las escuelas de América Latina produciendo saberes. Narrativas, historias, memorias y artes se encuentran en una obra que transita el camino de reconocimiento y creación de nuestra educación emancipatoria. Discursos y prácticas, reflexionadas y teorizadas, rompen con la tradición histórica en la que escuela marginaliza identidades y subjetividades con sus currículum. Desde el aula y desde los actores un fragmento de nuestra realidad transformable.

Notas

(Endnotes)

1Profesor e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), miembro del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales”. Magister Artis, Profesor y Licenciado en Historia, Especialista en Docencia Universitaria. Es Becario Doctoral de CONICET-Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR) y estudiante de posgraduación de PosAfro-Centro de Estudios Afro Orientales (Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas/UFBA). Contacto: franarg@hotmail.com.

2Traducción propia del autor.

Fernández, M. (2015). Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press.

Jorge Cáceres Muñoz¹



El profesor de la Universidad de Granada (España), Manuel Fernández Cruz escribe este manual orientado tanto a estudiantes universitarios y a educadores, como a especialistas de la formación de formadores. Esta obra, para recomendar a encarecidamente, aporta una mirada completa del docente colocándole en clave formativa.

En sus primeras páginas podemos encontrar un recorrido histórico por la formación de profesionales de la formación. Tras una revisión por los orígenes de los estudios sobre formación y desarrollo y la avalancha de reformas suscitada por la continua mirada a los formadores, la obra plantea el enfoque multidisciplinar fruto de décadas de constante reflexión sobre la práctica. Además de ello, se nos ofrece una mirada prospectiva sobre la formación de los profesionales de la educación, atendiendo a los nuevos enfoques que se preocupan tanto por la calidad de la educación como por la sostenibilidad. No se olvida en este sentido lo que Tochon (2010) ha denominado como enfoque profundo de la formación, el cual está sustentado en distintas dimensiones como la filosófico-cultural, la práctica para la acción formativa o la igualdad de estrategias de intervención profesional, entre otras. Asimismo, podemos acudir a esta obra si nos interesa el mundo narrativo en educación. El autor nos ofrece una introducción a los métodos (auto) biográfico-narrativos en la formación docente, justificando su legitimidad y profundidad, su fundamentación y supuestos; además de los retos que constantemente se le presentan para defender su validez. El segundo capítulo ofrece al lector una mirada más cercana a los ámbitos de la

empleabilidad y práctica docente, bajo un marco legal estructurado. Se nos presenta un perfil crítico sobre los límites del docente profesional, así como las tendencias en la profesión educativa que, en gran medida, se encuentran marcadas por los dictámenes y vaivenes políticos y político-educativos. En este sentido, lanza su mirada a Europa y a los cambios que desde la OCDE, OEI, o la UNESCO se aplican al cuerpo de la formación docente. El capítulo concluye con el análisis sobre el enfoque profundo de la profesionalidad en educación, basado en rasgos que dan un cariz renovado a estudios como el de Hopkins y Sters (1996). Esos rasgos son: el verdadero compromiso educativo con los alumnos, el dominio por parte de los docentes de la materia que enseñan, la capacidad reflexiva y la capacidad de trabajo en equipo.

Llegando al ecuador de este texto, podemos encontrarnos un abordaje de la formación docente de corte más academicista. Se nos ofrece un recorrido a modo de organigrama que analiza los diferentes niveles, ciclos y modelos de formación y desarrollo profesional de los profesionales de la educación- todo ello a través de los trabajos de autores especialistas, lo que conforma un estado del arte rico en enfoques y perspectivas para todo estudiante, investigador o docente interesado en la temática.

Para citar esta Reseña:
Muñoz, J. (2016). Fernández, M. (2015). Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo. Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 161 - 162

El capítulo cuarto adquiere un carácter teórico profundo, reflexionando sobre la identidad profesional. El autor realiza un imponente acto de fundamentación teórica que permite ilustrarnos sobre los procesos de conocimiento de los profesionales de la educación. En un ejercicio de navegación, el autor termina por llevarnos hacia la noción de cultura profesional, desde donde se vuelven a poner en juego las narrativas personales y compartidas, las cuales dan sentido al mundo de las personas- actores con identidad individual y colectiva que forman parte de las organizaciones. Este es el constructo base del mundo educativo de hoy.

La estructura del capítulo cinco toma como protagonista uno de los elementos que con más fuerza se ha introducido en los planes de estudio en los últimos años en Europa. Hablamos de las competencias, un modo de ver el saber, compartimentado en torno a unas destrezas y muy en sintonía con el desempeño en la sociedad de hoy. Desde este componente se exponen tanto las claves didácticas de la formación y desarrollo profesional como los elementos curriculares de la formación. En definitiva, un capítulo donde se nos ilustra sobre las pautas de intervención en lo relativo a la programación de la enseñanza de los profesionales de la educación.

El autor no olvida lanzar la mirada, con su sexto capítulo, a la investigación y la innovación en el campo de la formación de profesionales de la educación. A partir de dicho propósito, podemos observar un breve recorrido por el estado de la cuestión en esta materia, reflexionando sobre los objetivos a día de hoy alcanzados. Quedan aún así cuestiones abiertas: ¿cuáles son los programas de formación docente más efectivos? ¿Cómo seleccionar a los profesores? ¿Cómo incentivarlos, recompensarlos y mantenerlos en la profesión para que ofrezcan los mejores resultados? Además, se nos presenta un apartado que aborda cuestiones sobre tópicos y métodos de investigación.

Al terminar su lectura, se nos coloca en clave de innovación, para recordarnos que la institución educativa como tal es el foco de la innovación y la mejora en los procesos de formación. Allí se debe analizar el desarrollo organizativo en lugar de gastar esfuerzos en hallar soluciones a problemas específicos, es decir, en vez de luchar contra la resistencia a la innovación de la cultura organizativa, la cual se pierde en las individualidades. Podemos decir finalmente y sin temor a errar que esta obra ofrece tanto un recorrido teórico-práctico fundamentado sólidamente en autores especialistas, como un conjunto de herramientas de aplicación y actividades de comprensión que la hacen ser una obra completa y actualizada para múltiples contextos en educación.

Referencias

- Hopkins, D., y Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and teacher education*, 12(5), pp. 501-517.
- Tochon, F. (2010). Deep Education, *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 1, pp. 1-12
Universidad de Extremadura

Notas

(Endnotes)

- 1 Jorge Cáceres Muñoz es Profesor del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Extremadura, Graduado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura y Postgraduado en el Máster Universitario de Investigación de Ciencias Sociales y Jurídicas, especialidad en Ciencias de la Educación por la misma universidad. Actualmente la línea de investigación que desarrolla se centra en el estudio de la historia, actualidad y prospectiva del ordenamiento educativo y de la formación del profesorado. jorgecm@unex.es



Comentarios de actividades y eventos académico-científicos

15. Propuestas, itinerarios y líneas de trabajo en perspectivas descoloniales. Presentación del programa interdisciplinario sobre estudios descoloniales (PIED).

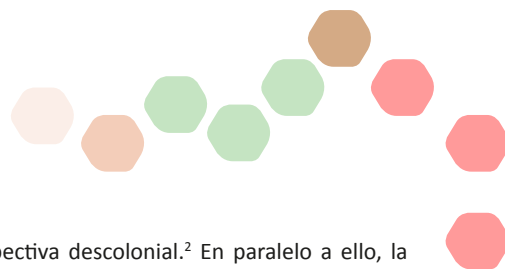
Francisco Ramallo

16. Reseña VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado.

Mónica Ramos.

Propuestas, itinerarios y líneas de trabajo en perspectivas descoloniales. Presentación del programa interdisciplinario sobre estudios descoloniales (PIED).

Francisco Ramallo¹



El Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales (PIED) se creó en el año 2013 con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el cual diferentes profesores e investigadores organizaron y sistematizaron una serie de actividades de investigación y producción de conocimiento, desde una perspectiva descolonial, en el campo específico que los involucra. Este programa concentra algunas de las líneas en relación a las lecturas descoloniales y poscoloniales que se vienen desarrollando desde diferentes recorridos en el contexto de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Dirigido por el Dr. Luis Porta, la finalidad primordial del PIED es la búsqueda de nuevos conocimientos a través de la realización de investigaciones científicas en el dominio de las Ciencias Sociales y Humanas con una perspectiva descolonial y con un enfoque interdisciplinario que lleve a contribuir a la formación de recursos humanos capacitados para la investigación, así como transferir y difundir los conocimientos producto de su labor. Asimismo, se propone articular actividades de investigación con las actividades de enseñanza y extensión universitaria, organizar reuniones científicas y encuentros académicos, dictar cursos y seminarios y difundir los conocimientos en diversas publicaciones. Como antecedentes del Programa se reconoce la línea de trabajo que desde el año 2011 se conformó a partir de los seminarios de posgrado en la Facultad de Humanidades que se dictan sistemáticamente y que vinculan la intersección de la teoría crítica de la educación

con la perspectiva descolonial.² En paralelo a ello, la publicación de la *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades y la flamante revista *Entramados: Educación y Sociedad* - coeditada con la Universidad La Gran Colombia - vinculan esta labor con otros equipos de investigación que a nivel nacional e internacional abordan estas cuestiones.

Por su parte el Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) que dirige el Dr. Luis Porta, en el marco de las propuestas que desde 2008 viene desarrollando planteó en su proyecto de investigación "Formación del Profesorado VI: (auto)biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial" (2014-2015) un recorrido que articula la crítica del campo descolonial a la didáctica y los estudios sobre la narrativa, posibilitando formas alternativas que rupturicen la matriz moderna de educabilidad.

Sumado a ello se generaron vínculos con otros equipos de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, particularmente en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Allí ha conformado el proyecto

Para citar este comentario:

Ramallo, F. (2016). Comentario de Propuestas, itinerarios y líneas de trabajo en perspectivas descoloniales. Presentación del Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales (PIED). En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 167 - 168

de investigación “Enfoque descolonial: Fundamentos teóricos e implicancias prácticas para la comprensión de las problemáticas sociales en América Latina”, que dirige Paula Andrea Meschini y del cual forman parte investigadores y docentes de ambas facultades- entre ellos Luis Porta, Ezequiel Barbenza, Leandro Paolicchi, Romina Conti, María Eugenia Hermida, Francisco Ramallo, María Marta Yedaide, Laura Proasi, Gabriela Bru y María Luz Dahul. A grandes rasgos, este proyecto de investigación propone el desarrollo de un recorrido sistemático sobre un conjunto de pensadores que forman parte de la tradición denominada “pensamiento descolonial”. Los principales análisis y postulados de los autores son articulados con las categorías de sociedad, política, desarrollo, cultura, poder y educación con las cuales se relacionan estrechamente y que funcionan como marcos de referencia para la reflexión.

En nuestro país el Programa se vincula a las actividades que desarrollan en diferentes instituciones: con el Equipo de Investigación en Filosofía Práctica e Historia de la Ideas del INCIHUSA (UN-Cuyo) en la línea dirigida por el Dr. Alejandro de Oto, el Programa Sur-Sur (CLACSO) y “Poscolonialidad, Pensamiento fronterizo y transfronterizo en los estudios feministas” (IDAES-UNSAM) dirigidos por la Dra. Karina Bidaseca, y los proyectos desarrollados por la Dra. Inés Fernandez Mouján (Universidad Nacional de Río Negro) en torno la teorización de una pedagogía descolonial. En el exterior se han consolidado líneas de dialogo y de trabajo con la línea de investigación de Estudios Étnicos del Centro de Estudios Afro-Orientales de la Universidad Federal de Bahía con la Lic. Daniela Santos de Rosario, con el Grupo “Descolonização e Educação” con sede en la Universidad Estadual de Bahía dirigido por Narcimária Correia do Patrocínio Luz y en que el participa la colaborada del programa Mag. Mille Caroline Rodrigues Fernandes, y con el Proyecto “Currículo e Narrativa: elementos para pensar a efetividade da lei 10.639 a partir de relatos de experiência de vida” a cargo del Dr. Rui Mesquita en la Universidad Federal de Pernambuco.

Específicamente, el Programa ha organizado tres cursos de posgrado que abordan enfoques descoloniales desde diferentes aristas. Dos ellos fueron dictados en 2014- uno a cargo del Dr. Gustavo Verdesio “Paradigma Decolonial: Logros, limitaciones, perspectivas y desafíos”, y otro dictado por la Dra. Inés Fernandez Mouján “La influencia de Fanon en la pedagogía de la liberación: *olhares* descoloniales en la educación”. En el primer semestre 2015, la Dra. Karina Bidaseca dictó el curso “Teorías desde el Sur: el lugar de los estudios poscoloniales y descoloniales en el pensamiento contemporáneo”, dando continuidad y consolidando estos espacios de formación.

En síntesis, desde diferentes itinerarios las perspectivas descoloniales promovidas desde el Centro articulan el trabajo en las aulas universitarias (con la inclusión de estos tópicos en los programas y planes de trabajo), en la formación de posgrado (con cursos y seminarios), en la investigación (con proyectos colectivos y con el desarrollo de una serie de tesis de doctorado, maestría y especializaciones que incorporan herramientas de análisis del campo de lo descolonial) y en la generación de vínculos que consolidan un campo de conocimiento interdisciplinario institucionalizado. Desde esta Universidad del *sur*, en la costa atlántica, se desprenden espacios de encuentros para pensar y sentir prácticas de enseñanza y de investigación que compartiendo lo descolonial posibilitan y abren nuevos caminos en la universidad del siglo XXI.

Notas

(Endnotes)

1 Profesor e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), miembro del “Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales”. Magister Artis, Profesor y Licenciado en Historia, Especialista en Docencia Universitaria. Es Becario Doctoral de CONICET-Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR) y estudiante de posgraduación de PosAfro-Centro de Estudios Afro Orientales (Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas/UFBA). Contacto: franarg@hotmail.com.

2 Al respecto puede consultarse la reseña y presentación de los seminarios que realizó la Esp. María Marta Yedaide en el N°6 de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades.

VIII jornadas nacionales y I congreso internacional sobre la formación del profesorado: narración, investigación y reflexión sobre las prácticas. Mar del Plata, 29 al 31 de Octubre de 2015.

Mónica Ramos¹



El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Departamento de Ciencias de la Educación, el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Asociación Civil IdentidadSur -gestionando cultura- realizaron, como vienen haciendo cada dos años, las *Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas*, jerarquizadas este año también como 1º Congreso Internacional.

Docentes, estudiantes, especialistas e investigadores de todo el país, de Latinoamérica y España reflexionaron en tres días de intensa actividad sobre temas cruciales que hacen a la formación docente en todos los niveles del sistema educativo en conferencias, paneles, simposios, presentación de libros y ponencias. La apertura estuvo a cargo de autoridades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades y Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. El espíritu de las Jornadas estuvo plasmado en palabras del Dr. Porta en la bienvenida a los más de 1000 participantes: "... pretendemos que puedan aportar sentido a la posibilidad no sólo de presentar sus trabajos, sino de convertir éste en un espacio de encuentro que pueda dar a luz a nuevas coordenadas de análisis y de intercambio académico y profesional. Plantearemos en estas Jornadas dos ejes centrales: el primero asociado a las prácticas de formación y el segundo ligado al campo de la investigación sobre la formación del profesorado. Apostamos a que la Investigación Narrativa conecte ambos ejes de tra-

bajo en estos tres productivos días en Mar del Plata." La conferencia de apertura *Autobiografía y formación docente: investigación narrativa y análisis interpretativo-comprensivo* estuvo a cargo de Elizeu Clementino de Souza de la Universidad del Estado de Bahía, Brasil - Presidente de la Asociación Brasileña de Pesquisa Autobiográfica. Tal presentación aportó y priorizó el diálogo, destacando la importancia del debate. A continuación la *Conversación a cuatro voces II: "Vida, Pasión y Enseñanza"* a cargo de Cristina Piña (UNMDP), Alicia Villagra (UNT), Cecilia Colombani (UNMDP) y Violeta Guyot (UNSL) -con la coordinación de María Marta Yedaide (UNMDP)- estimuló a los presentes a seguir en la búsqueda de preguntas, planteos y líneas de investigación en relación con estas cuestiones. La mañana culminó con la Conferencia *Una didáctica 'en vivo' como horizonte de la formación docente en la actualidad* a cargo de Mariana Maggio (UBA) y coordinada por Emilia Garmendia (UNMDP) con una clara mirada a las demandas y expectativas de la formación en la actualidad.

Durante la tarde de la primera jornada se desarrollaron paneles a cargo de importantes referentes del campo de la formación docente universitaria. En el Panel *Los*

Para citar este comentario:

Ramos, M. (2016). Comentario de VIII Jornadas nacionales y I congreso internacional sobre la formación del profesorado: narración, investigación y reflexión sobre las prácticas. Mar del Plata, 29 al 31 de Octubre de 2015. En Revista Entramados- Educación y Sociedad, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 169 - 171

procesos de evaluación en la formación del profesorado en Argentina, coordinado por Juan José Escujuri (UNMDP), participaron María Teresa Alcalá (UNNE), Ana Pereyra (UNIPE), Jorge Steimann (Ministerio de Educación) y Gisela Vélez (UNRC). El Panel se centró en la socialización, descripción de avances y desafíos en la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación frente a la definición de criterios y estándares para la acreditación. En el Panel *Narratividad, Investigación y Prácticas*, coordinado por Graciela Di Franco (UNLPampa), participaron Rafael Marques Gonçalves (UERJ, Brasil), Antonio Zamora Arreola (UPN, Méjico), Daniel Suarez (UBA) y Luis Porta (UNMDP-CONICET). Esta actividad estuvo dedicada a procesos de subjetivación e institucionalización a través de la narrativa. Concomitantemente, se desarrolló el Panel *Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, que habilitó espacios para la reflexión respecto de la matemática, las prácticas del lenguaje, el arte y las ciencias sociales. Este panel fue coordinado por Sonia Bazán (UNMDP) y participaron María Carmen Quercia (UNMDP), Fernando Avendaño (UNR), Ana Clara Hermida (UNMDP) y Silvia Finocchio (UBA-UNLP).

Fueron de gran convocatoria de público la conferencia *La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores*, a cargo de Alicia Camilloni (UBA) y coordinada por María Teresa Alcalá (UNNE), como así también la emotiva presentación del Libro *Homenaje a Edith Litwin (EUDEBA)* a cargo de Mariana Maggio (UBA), Marilina Lipsman (UBA), Carina Lion (UBA), Luis Porta (UNMDP-CONICET), Zelmira Alvarez (UNMDP). También tuvo un lugar y recepción destacados la presentación del libro *Pasiones; Cristina Piña*, un hito en el contexto de la colección de entrevistas a profesores memorables del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC / UNMDP); este evento estuvo a cargo de Luis Porta y Cristina Martínez (autores de la obra), Cristina Piña, Cecilia Colombani y Alicia Villagra.

La segunda jornada incluyó la presentación de 18 simposios con 76 trabajos, así como mesas de comunicaciones en las que se presentaron y compartieron 311 ponencias. El lector puede acceder a estos trabajos en estas direcciones: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios.htm> y <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/mesas.htm>

Las ponencias estuvieron presentadas por docentes, estudiantes, especialistas e investigadores de todo el país, Latinoamérica y España. Asimismo se realizaron 2 paneles simultáneos que dieron cierre al segundo día: *Formación, Identidad y desarrollo de la profesión docente* e *Instituciones, Prácticas y Sujetos en la Formación docente*. Estas actividades contaron con los aportes de Marta Moyano (UNSL), Carina Lion (UBA), Alejandra Birgin (UBA, UNIPE), José Yuni (CONICET, UNCA), Marcelo Vitarelli (UNSL), José Tranier (UNR), Etelvina Sandoval (UPN, Méjico) y Carina Kaplan (UBA, CONICET), y estuvieron coordinados por Alicia Caporossi (UNR) y Cristina Martínez (UNMDP).

El último día comenzó con el Panel *Formación, Evaluación y Narratividad*, coordinado por Silvia Zuppa (UNMDP), en el que fueron presentados los trabajos de Zelmira Álvarez (UNMDP), Raúl Menghini (UNSur), Liliana Campagno (UNLPam) y Marilina Lipsman (UBA). A continuación se realizó la presentación de AIDU Argentina (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, sede local) a cargo de Liliana Sanjurjo, Alicia Villagra, y Alicia Caporossi.

Liliana Sanjurjo (UNR) disertó en la conferencia final, denominada *El aprendizaje de los procesos investigativos en las carreras de posgrado*. Esta actividad, coordinada por el Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET), generó un importante espacio de preguntas e intercambio que daba cuenta de la atención e interés de los asistentes con relación a todas las actividades presentadas en la Jornadas.

En el cierre, el Dr. Porta realizó un explícito y especial agradecimiento a todos los ponentes, conferencistas, panelistas, autores de libros y revistas que se presentaron en estas Jornadas, que cada vez más son un espacio de referencia, de encuentro y de reflexión sobre las prácticas docentes e investigativas en los diferentes niveles del sistema educativo. Agregó asimismo que para el equipo organizativo representaba una especial satisfacción dar visibilidad y especial atención a perspectivas y dinámicas de trabajo no siempre priorizadas en el campo de las políticas educativas, ya sea docentes o de la investigación, por lo que esto representa en el ámbito de la Universidad Pública.

Notas

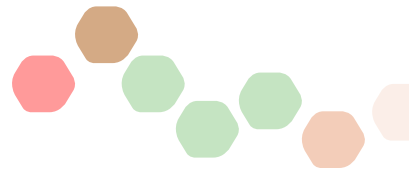
(Endnotes)

1 Gestora Cultural. Especialista en Docencia Universitaria. Docente de la FAUD, UNMDP. Integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Departamento de Ciencias de la Educación y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. moniramospiro@gmail.com

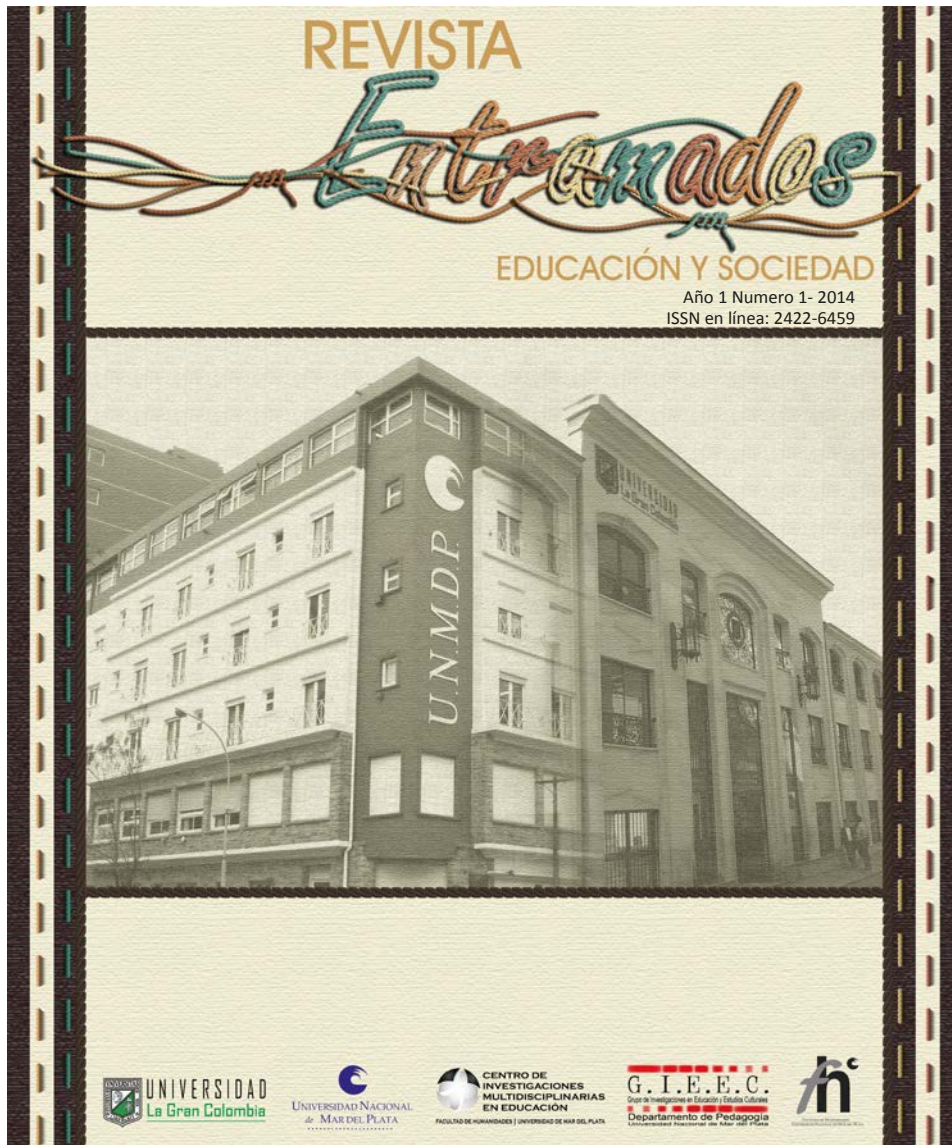
Calendario de Eventos

| Evento | Sede | Fecha |
|--|---|------------------------------------|
| IV Encuentro Internacional Teoría y Práctica Política en América Latina. Nuevas y viejas desigualdades | Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina | 09 al 11 de marzo de 2016 |
| XIV Congreso Internacional IBERCOM “Comunicación, Cultura y Medios Sociales” | Universidad Nacional de San Pablo. Brasil | 29 de marzo al 02 de abril de 2016 |
| 10mo Congreso Internacional de Educación Superior | La Habana, Cuba | 15 al 19 de febrero de 2016 |
| VI Coloquio Internacional: “Educación, sexualidades y relaciones de género” | UNC, Argentina | 21 al 23 de septiembre 2016 |
| VI congreso de experiencias pedagógicas y didácticas en educación virtual. | Plataforma virtual, Colombia | 13, 14 y 15 de abril 2016 |
| Aniversario de la Universidad la Gran Colombia | Universidad La Gran Colombia, Colombia. | 20 de Mayo 2016 |
| Semana de la Gran Colombianidad | Universidad La Gran Colombia, Colombia. | 19 al 23 de septiembre 2016 |
| Semana de investigación | Universidad La Gran Colombia, Colombia. | 8 al 11 noviembre |





Nuestras Portadas Anteriores



REVISTA

Año 2 Numero 2- 2015 ISSN en línea: 2422-6459



EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

 **UNIVERSIDAD**
La Gran Colombia
Universidad La Gran Colombia

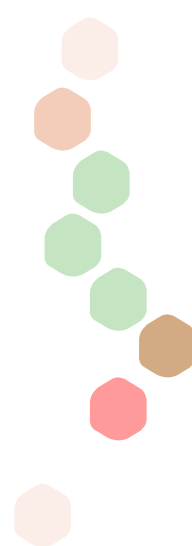
 **UNIVERSIDAD NACIONAL**
de MAR DEL PLATA

 **CENTRO DE**
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD DE MAR DEL PLATA

 **G.I.E.E.C.**
Grupo de Investigaciones en Educación - Estudios Globales
Departamento de Ciencias
de la Educación
Universidad Nacional de Mar del Plata

 **h^c**

Normas de Publicación



Directrices para autores/as

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “**Entramados. Revista de Educación y Sociedad**”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

- a) **Investigación:** Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)
- b) **Temas de Actualidad y/o Debate:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)
- c) **Aportes Teóricos y/o Metodológicos:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)
- d) **Recensiones de libros de reciente edición:** Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)
- e) **Experiencias:** Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)
- f) **Comentarios de eventos:** Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)
- g) **Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo:** Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión

6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica (revista.entramados@gmail.com)

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman, tamaño 12

1) En hoja aparte deberán consignarse: Título del trabajo (y título en inglés) Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.

Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor) Esta será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

2) En el cuerpo, el trabajo deberá incluir Abstract (no deberá exceder las 250 palabras, y será presentado en español y en inglés, con interlineado sencillo) Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas deberán figurar al final del documento y no a pie de página; las notas estarán numeradas correlativamente.

4) Las referencias bibliográficas se incluirán en el cuerpo del texto, siguiendo las normas de estilo editorial de la APA (<http://normasapa.com/>). La lista

de referencias final sólo deberá incluir los títulos que hayan sido citados a lo largo del texto.

Ejemplos de las normas de estilo editorial de la APA:

Cita 1 (en el cuerpo del texto):

Este autor afirma que “el lingüista generatista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante” (Ducrot, 1986, p. 55), ya que arroja luz sobre ciertos mecanismos ocultos de la actividad lingüística.

Cita 2 (en el cuerpo del texto):

Ducrot (1986) considera que “el lingüista generatista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante” (p. 55), ya que arroja luz sobre ciertos mecanismos ocultos de la actividad lingüística.

Cita 3 (en bloque aparte):

Al respecto, Ducrot (1986) afirma que:

El lingüista generatista tiende a suponer desde un comienzo que la repartición de los enunciados en gramaticales y no gramaticales es un fenómeno importante, revelador de los mecanismos profundos de la actividad lingüística (aspecto de ningún modo evidente). (p. 55)

Ejemplos de entradas de la Lista de referencias

Casos generales:

Publicaciones no periódicas:

Autor, A. A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Localidad: Editorial.

Ejemplo: Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

Parte de una publicación no periódica (p. e., capítulo de un libro):

Autor, A. A. & Autor, B. B. (Año de publicación). Título del capítulo. En A. Editor, B. Editor & C. Editor (Eds. o Coords.), *Título del trabajo* (pp. xxx-xxx). Localidad: Editorial.

Ejemplo: Moneta, C. J. (1999). Identidades y políticas culturales en procesos de globalización e integración regional. En N. García & C. J. Moneta (Coords.), *Las industrias culturales en la integración latinoamericana* (pp. 21-34). México: Grijalbo.

Publicaciones periódicas:

Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año de publicación, día, mes). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número), xxx-xxx.

Ejemplo: Méndez, J. M. & González, P. (2005). *Física estadística. Avance y perspectiva*, 23(4), 47-53.

5) Las ilustraciones y gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo) se incluirán al final, enumerados correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores. Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

Trabajo aceptado.

Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.

Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por el Comité de Redacción.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se

ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).

El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.

Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.

El texto tiene un interlineado sencillo, un tamaño fuente de 12 puntos, se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL), y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.

El texto reúne las condiciones estilísticas y bibliográficas incluidas en [Pautas para el autor/a](#), en Acerca de la revista.

En el caso de enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en [Asegurar una evaluación anónima](#).

Alexis Barroso Londoño

Padre, esposo, hermano, amigo, Dedicado a la educación desde distintos ángulos, resaltando el arte, la ilustración y el dibujo y la ética. Diseñador Gráfico, nacido en Bogotá en 1977, el segundo de tres hermanos, vinculado con la educación en el año 2002, como docente de artística y educación Física. Desarrollando fotografía, dibujo, pintura, diseño, diagramación e ilustrando desde el 2004 sin descansar desde entonces. Ahora como docente de Tecnología y diseñador en el Bachillerato Virtual de la Universidad la Gran Colombia. Agradezco a la revista ENTRAMADOS -Educación y Sociedad por permitirme Participar en este número.



TECHNO S...
RELEAS...
AM: ADDRESS...
500