

Desafíos en torno a la Educación y la Pedagogía

La idea que alienta esta obra es el análisis de los desafíos que actualmente poseen la educación y la pedagogía como protagonistas de primer orden en épocas de grandes transformaciones socio-culturales, tecnológicas y políticas. El debate que se espera generar en el ámbito académico con esta obra, permitirá seguir abriendo nuevas posibilidades de encuentro, análisis y reflexión teórica-epistemológica, sobre los discursos pedagógicos y educativos contemporáneos, los mismos que contribuirán a analizar las nuevas reconceptualizaciones sobre el arte y la ciencia del aprender, de la educabilidad y enseñabilidad en el contexto de las ciencias y disciplinas actuales.

El tratamiento de cada uno de los temas propuestos en esta obra, exige poner en tensión los bordes disciplinares entre la pedagogía, la educación y otras disciplinas próximas, a la vez que permite desagregar sus implicancias al plantear una mirada global y articuladora del accionar educativo en tiempos de grandes retos y desafíos tanto en América Latina como en el mundo



SC-CER184951 CO-SC-SER18493951



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A

José Arles Gómez
Compilador

Aportes desde la línea en pedagogía y didáctica
del doctorado en educación de la USTA

Desafíos en torno a la educación y la pedagogía

Desafíos en torno a la Educación y la Pedagogía

*Aportes desde la línea en pedagogía y didáctica
del doctorado en educación de la USTA*

José Arles Gómez
Compilador

José Arles Gómez Arévalo

Posdoctor en Educación,
Ciencia y Narrativa, Doctor
en Teología. Director del
Doctorado en Educación de
la Universidad Santo Tomás,
Director de Línea de
investigación en Pedagogía
y Didáctica.

Desafíos en torno a la Educación y la Pedagogía



*Aportes desde la línea en
pedagogía y didáctica del
doctorado en educación
de la USTA*

José Arlés Gómez
Compilador

2018

Desafíos en torno a la
Educación y la Pedagogía



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A

Gómez Arévalo, José Arlés (compilador)
DESAFÍOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA/
Tunja: Editorial Grafiboy, 2018.
256 páginas; tamaño 17 x 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas
ISBN: 978-958-5471-17-7

Primera edición, 2018
ISBN: 978-958-5471-17-7

Fray Ángel María Beltrán Naranjo, O.P.
Corrector de Estilo

María Ximena Ariza García
Directora Departamento Ediciones Usta Tunja

Todos los derechos reservados conforme a la ley.
Se permite la reproducción citando fuente.
El pensamiento que se expresa en esta obra, es exclusiva
responsabilidad de los autores y no compromete la ideología de la
Universidad Santo Tomás.
Diagramación e impresión: Grafiboy



Ediciones Usta
Universidad Santo Tomás
2018

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por
cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por
fotocopia, microfilme, offset o mimeógrafo.
Ley 23 de 1982.

Departamento Ediciones Usta Tunja
Universidad Santo Tomás Seccional Tunja

AUTORES

José Arturo Restrepo

Magister y PhD. en Educación de la Universidad Santo Tomás. Filósofo de la Universidad Santo Tomás y la Universidad Pontificia Bolivariana. Teólogo del estudio general San Alberto Magno. Investigador Junior con múltiples publicaciones en la línea de formación humanística.

Héctor Espitia

Héctor Gabriel Espitia Abril. Licenciado en educación especialidad estudios religiosos- Universidad de la Salle, Magister en Pedagogía- Universidad Industrial de Santander, Magister en administración educativa Saint Mary's University of Minnesota U.S.A, Doctor en educación- Universidad Santo Tomás.

Marcela Orduz Quijano

Doctora en Educación. Universidad Santo Tomas (2014). Magister en calidad de la educación superior. Universidad de Pamplona (2010). Magister en gestión y auditoria ambientales. Politécnico de Catalunya (2010). Especialista en gestión para el desarrollo empresarial. Universidad Santo Tomás. Especialista en organización y desarrollo comunitario. Universidad INNCA de Colombia.

Omar Antonio Parra

Doctor en Literatura. Docente titular de la Universidad Militar Nueva Granada UMNG (Bogotá, Colombia). Director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación y Humanidades UMNG.

María Teresa Escobar López

Doctora en Bioética. Docente asociada de la Universidad Militar Nueva Granada. Investigadora principal del proyecto *La Neurodidáctica y sus aportes para la praxis en el aula: hacia la construcción de elementos pedagógicos y epistemológicos para la educación superior en la UMNG*, financiado por la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada.

José Arles Gómez Arévalo

Posdoctor en Educación, Ciencia y Narrativa, Doctor en Teología. Director del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, Director de Línea de investigación en Pedagogía y Didáctica.

Juan José Burgos

Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás. Doctor HC Filosofía de la Educación, Consejo Iberoamericano. Maestría en Educación, Universidad Javeriana. Maestría en Estudios Políticos, Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Licenciado en Teología Universidad Javeriana.

Oscar Leonardo Acero Ordóñez

Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás. Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y Arquitecto de la Universidad Católica de Colombia.

Ana Elvira Castañeda Cantillo

Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás 2016, Magister en Psicología Clínica y de Familia, Especialista en Docencia Universitaria y Psicóloga de la Universidad Santo Tomás. Correo: acacastaneda@ustadistancia.edu.co

ÍNDICE

Capítulo I. La acción humana en perspectiva prudencial, valor y alcance para la educación superior. José Arturo Restrepo.....	15
Capítulo II. Hacia una democracia como forma de vida: John Dewey y el liderazgo del maestro Héctor Espitia.....	63
Capítulo III. Análisis de la política pública de educación ambiental en el departamento de Cundinamarca durante el periodo de 1992-2012 Marcela Orduz Quijano.....	115
Capítulo IV. Neurodidáctica y educación: Una interacción para el aprendizaje Omar Antonio Parra Roza - María Teresa Escobar López José Arles Gómez Arévalo.....	147
Capítulo V. Construyendo relaciones entre emociones, convivencia democrática y adolescencia Juan José Burgos Acosta.....	173
Capítulo VI. Aportes pedagógicos del uso de las tic en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia Oscar Leonardo Acero Ordóñez.....	209
Capítulo VII. La investigación a partir de una mirada sistémica compleja Ana Elvira Castañeda Cantillo.....	247



PRESENTACIÓN

Ante el asombro que causa el acelerado ritmo de los cambios sociales, culturales, políticos y económicos, y la influencia que estos cambios ejercen en el campo educativo, es imperiosa la necesidad de pensar, cuestionar y reformular nuestras ideas en torno a la educación y la pedagogía; no solamente con el ánimo de criticar viejos principios y paradigmas, sino con el propósito explícito de proponer nuevas perspectivas para el desarrollo de estrategias que tengan un amplio alcance en la práctica educativa y pedagógica, tanto a nivel local como global.

En sintonía con esta necesidad, en esta obra se presenta una selección de varios de los más notables trabajos de investigación de los egresados del programa del Doctorado de Educación de la Universidad Santo Tomás. El factor que integra estos trabajos es justamente la elaboración que cada uno de ellos presenta de propuestas y estrategias concretas en torno a la pedagogía, la didáctica y las prácticas educativas. Estas propuestas reconocen la importancia de la conjunción de saberes para diagnosticar problemas y proponer soluciones efectivas. En efecto, en cada uno de los capítulos se evidencia cómo, desde lo inter y transdisciplinar, sus autores se nutren de los desarrollos teóricos y técnicos en varias áreas del conocimiento, desde la filosofía, pasando por la biología, las neurociencias, las ciencias sociales y las TIC.

Es así como, en primer lugar, desde un análisis histórico, crítico y hermenéutico se encuentran los textos de Fray Arturo Restrepo y el doctor Héctor Espitia, quienes revisan y actualizan

las posturas pedagógicas y educativas de, respectivamente, dos grandes filósofos y maestros: Santo Tomás de Aquino y John Dewey.

Por un lado, en el primer capítulo, Fray Arturo Restrepo nos presenta un análisis hermenéutico del valor central en la teoría educativa de Santo Tomás de Aquino; a saber, la virtud prudencial. Este análisis pretende tener incidencia en dos de las preguntas centrales en torno a la educación: su naturaleza y justificación no-instrumental. El trabajo de Fray Arturo Restrepo goza de relevancia y actualidad en cuanto que se presenta como una propuesta de reestructuración de los propósitos de la educación superior, hoy en día en tensión con constreñimientos de carácter económico e institucional. La propuesta en cuestión revela la importancia de articular la sabiduría práctica derivada del hábito de la prudencia en la formación superior.

Por otro lado, en el segundo capítulo, el doctor Héctor Espitia desarrolla una tesis interpretativa alrededor del papel del maestro en la propuesta pedagógica de John Dewey. La tesis del doctor Espitia pretende mostrar que, en el acercamiento pedagógico de Dewey, el maestro aparece de forma central ocupando el papel de líder, a pesar de la centralidad del estudiante en la que insisten las interpretaciones convencionales de la obra de este autor. El papel de líder que cumple el maestro, argumenta Espitia, no se contradice con, ni debilita, la idea del maestro como formador de personas democráticas, antes bien ofrece nuevas posibilidades para la formación ciudadana.

Por su parte, la doctora Marcela Orduz, siguiendo un enfoque de unidad total, desarrolla un proyecto de mejoramiento de las políticas públicas de educación ambiental. Este proyecto se nutre del análisis sistemático de las políticas de educación ambiental aplicadas en el departamento de Cundinamarca en el periodo de

1992 hasta 2012. La investigación de la Dra. Marcela tiene un amplio alcance, pues se enmarca en un plan general de solución de la crisis ambiental y desarrollo sostenible.

En busca de herramientas pedagógicas y didácticas innovadoras, los doctores Parra, Escobar y Gómez presentan los rasgos característicos de la neurodidáctica. La neurodidáctica es un acercamiento a la pedagogía y la didáctica que permite, desde una mirada inter y transdisciplinar, integrar los avances científicos sobre la estructura y funcionamiento del cerebro al estudio de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Los autores argumentan que la neurodidáctica se constituye en una herramienta para promover el desarrollo integral, tanto cognitivo como emocional y actitudinal, de una persona y, de este modo, optimizar el aprendizaje.

En una línea similar, el doctor Burgos presenta una propuesta para la comprensión del fenómeno de la educación que permite afrontar los problemas de la escuela contemporánea en Latinoamérica. La estrategia argumentativa del doctor Burgos consiste en abordar el fenómeno educativo desde tres aspectos cuya articulación constituye uno de los principales retos para cualquier acercamiento pedagógico; a saber: la convivencia democrática, la educación emocional y la adolescencia. A través del examen de esta triada, Burgos propone que la construcción de ambientes educativos de confianza mutua, a diferencia de los ambientes altamente normatizados, permite vincular coherentemente estos tres aspectos en un escenario de formación para la ciudadanía.

Por otra parte, el doctor Oscar Acero explora las posibilidades que ofrecen las TIC como instrumentos en la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente, el inglés. El trabajo de Acero está enfocado en determinar los aportes que el uso de las nuevas tecnologías puede aportar en la pedagogía con el

objetivo último de diseñar estrategias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de una lengua en ambientes virtuales. Para alcanzar este objetivo, la investigación de Acero se ajusta al paradigma cualitativo, apoyándose fuertemente en dos enfoques: la hermenéutica y la teoría fundamentada. Las estrategias pedagógicas propuestas en este trabajo se enmarcan en el contexto del Plan Nacional de Inglés.

Finalmente, la Dra. Ana Elvira Castañeda, presenta una reflexión sobre la mirada sistémica compleja como una apuesta epistemológica emergente para comprender los fenómenos sociales. Para ello en la primera parte se explican algunas implicaciones de la mirada cualitativa en la investigación. En la segunda parte se realiza una aproximación a la noción de la hermenéutica como principio orientador para interpretar y develar los sentidos de las experiencias humanas y en la tercera parte se identifican algunos postulados de paradigmas emergentes tales como el constructivismo y el socio construccionismo.

La presente obra es una muestra del compromiso de nuestros egresados con la generación de nuevos conocimientos en la educación y la pedagogía con un alto impacto en la realidad social de nuestro país.



Desafíos en torno a la
Educación y la Pedagogía

CAPÍTULO



I

LA ACCIÓN HUMANA EN
PERSPECTIVA PRUDENCIAL,
VALOR Y ALCANCE PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

José Arturo Restrepo¹





Se pretende dar cuenta de un ejercicio hermenéutico a la virtuosidad prudencial tomista que permitió identificar categorías epistémicas como alternativas a una reconfiguración del acto educativo. La educación superior, cada vez más incorporada al caudal social, genera relaciones, continuidades y desemejanzas que la vinculan a un sistema más amplio con profundas incidencias en el qué y para qué de la educación para lo superior. La educación con sus competencias académicas en sentido amplio, sus formas fragmentarias de pensamiento, su estilo cognitivo, su orientación intelectual, su herencia del ideal burgués, está siendo reconfigurada abandonando las simientes del pensamiento y su centralidad en la persona. Este desplazamiento favorece la labor de preparar administradores capaces del statu quo establecido, pero conduce el proceso de formación del hombre contemporáneo a cierta atrofia, al inhibir el sentido que el actor asigne a su acción y al fin que trata de alcanzar, despojándolo de la consideración de su formación más allá de la eficiencia o eficacia. La consecuencia es que el conocimiento está cada vez más divorciado de la sabiduría y de la acción, así se empobrece tanto el conocimiento como la acción misma.

Las categorías epistemológicas identificadas permiten una argumentación diferente para la formación en educación superior al indicar una cualidad de educación superior más apropiada a la categoría de formación, que amplíe la comprensión de la educación

1 Fr. José Arturo Restrepo R. El Documento es una síntesis de Tesis Doctoral sustentada y aprobada el 11 de noviembre de 2014 con una valoración de laureada.

superior más allá de los constreñimientos sistemáticos, económicos e institucionales. Una concepción más abierta al ser personal y a la época actual, que permita a los profesionales desarrollar e integrar en su proceso educativo superior, el comprender críticamente, de forma inter y transdisciplinar como una sabiduría práctica, que, a modo de arquitectura, constituya su carácter para la acción.

En esta pretensión, se seleccionaron tres narrativas (capítulos) o hipótesis interpretativas y comprensivas que suministraron la exposición y discusión del espectro crítico y proposicional, que llevó, en un primer momento, de la consideración del conocimiento a la acción humana, a la praxis; en un segundo momento, a considerar la prudencia como ser racionalmente práctico; finalmente, a la consideración de la formación en perspectiva prudencial. La virtud de la prudencia se aborda desde una perspectiva hermenéutica y epistemológica, no en su sentido de virtud moral, aunque no la excluye, no es este el propósito aquí.

Se siguió un método con tendencia hermenéutica, dado que se circunda el "horizonte de comprensión" en el que se desenvuelven las cosmovisiones que configuran la acción del hombre contemporáneo, más en específico movilizadas por el sistema actual de educación superior. Como decisión de partida, se adopta una aproximación que permite hacer una lectura compleja, pero quizás novedosa, como horizonte que no sólo incluye las voces de los pensadores que releen el dispositivo universitario en situación, el contexto en el que este se plantea y las respuestas que provocan con sus consideraciones; también incluye a los distintos públicos a los que se dirige o genera.

No se parte directamente de un autor -o comentador de base- para sustraer linealmente posiciones teóricas a modo de categorías epistemológicas y actitudinales específicas, de alguna manera se invierte la linealidad "natural" del discurso expositivo al no presentar directamente las líneas del autor de cabecera, sino más bien un cuerpo descriptivo, crítico y acuciante para preparar el

terreno, a tal punto que a la postre las aportaciones de éste tomen el alcance y el realce proposicional debido. Por el aspecto crítico heterogéneo, por las inevitables reiteraciones, se corre el riesgo de extremar o redundar en autores y doctrinas, y por momentos parece quedar difuminado el objetivo concreto en la profusión de consideraciones, razonamientos y textos periféricos con lo que se quiere discutir. Pero esto responde a que la mirada no se circunscribe exclusivamente a un solo cuerpo filosófico aislado de los nudos conceptuales, en los que se generó el objeto de estudio, en consecuencia, oiríamos una sola voz, y no la conversación entera. A través de la confrontación y revisión de diversos autores y temas se arriba a un horizonte crítico que permite iluminar y poner en cuestión no ya la posición de alguno en particular, sino las problemáticas generales heredadas que atraviesan el discurso filosófico de la denominada modernidad tardía y que tornan las discusiones sobre la acción humana en algo más atractivo que la mera discusión local de tal o cual pensador.

El término acción humana valió como eje para ordenar y desplegar distintas problemáticas filosóficas contemporáneas. Los autores abordados son divulgadores de las cuestiones que ocupan a la filosofía de la acción humana y el abordaje de la veta polémica de su pensamiento ayuda a esbozar una idea global de las líneas maestras del pensamiento filosófico sobre la acción. El creciente interés en los últimos años por la filosofía práctica en el campo de la política, la ética, el derecho (R. Alexi 1994), la historia y educación, especialmente la superior (F. Altarejos (2003), la educación y la virtud (A. MacIntyre 1994), induce a considerar un cambio de enfoque en el abordaje de la filosofía práctica, al no quedar ésta como un apéndice de las ramas más sobresalientes de la filosofía como la metafísica o a la teoría del conocimiento. Tal distinción se hace necesaria cuando se trata de abordar no tanto la historia de la filosofía práctica sino el obrar racional humano en su dimensión práctica.

La situación problemática de la que se parte, y la propuesta a la que se llega, no sólo incluye el horizonte de comprensión de Tomás de Aquino, sino también los pensadores que lo releen, y los críticos que le discrepan, lo mismo que los distintos públicos a los que se dirige. El contexto en el que se plantean sus propuestas, las respuestas que provoca y las consideraciones ulteriores a las mismas, entre las que se pueden señalar la denominada corriente anglosajona, la continental como también las tendencias comunitaristas y los anti naturalistas, dan vigencia al interés puesto a este trabajo, consideraciones sin las cuales se correría el riesgo de sesgar y parcializar la investigación al situarla en una especie de limbo intelectual, al margen de la conflictiva realidad académica y social en que se desarrolla.

Marcos de referencia

El núcleo de la Tradición Racionalista Occidental -conjunto de principios ontológicos y epistemológicos sobre la realidad que configuran una visión de mundo y de acción, con implicaciones para todo el ámbito de la existencia-, pasa por los entornos históricos, experienciales y existenciales de las diversas tradiciones que terminan configurando la modernidad filosófica. Las nociones referentes a la acción humana observan varios desplazamientos que van del carácter del hombre socrático al platónico agustiniano y al aristotélico y su posterior recuperación en la escolástica. Un segundo momento se da con el pensar cartesiano y moderno hasta el actuar del hombre de la postmodernidad. El intento de abandonar la vieja epistemología sin desarrollar una concepción alternativa, parece generar una fórmula para permanecer paradójicamente atrapado en ella. Difícilmente se podría entender o considerar el declive y posterior rehabilitación de la teoría de la acción, si no es por la progresiva hegemonía de la filosofía emanada de la modernidad o el antagonismo beligerante entre ésta y la argumentación para la acción desde parámetros metafísicos o epistemológicos de la cultura clásica.

La epistemología no sólo abarca asuntos intelectuales, sino también actitudinales. Expresa A. MacIntyre (1994, p. 31) que la inteligibilidad de las acciones humanas está directamente ligada a la posibilidad del conocer. Es más, el estudio de las teorías gnoseológicas, dará abundantes pistas para profundizar en la evolución de los rasgos actitudinales –carácter-, éticos y morales. Los conceptos abstractos y los argumentos formales, las ideas intuitivas, y las proposiciones, no son la única fuente del filósofo, más bien, se puede atender al conjunto de la experiencia humana, en sus detalles variados y concretos, como lo sugiere Aristóteles. El racionalismo que pone la emoción al margen de la razón, obliga al escapismo moral. Tratar los sentimientos como meros efectos de procesos causales, los pone fuera de nuestras manos, y nos libera de la responsabilidad, pues sólo seríamos responsables de pensar correctamente, tal como lo proponía Sócrates. ¿Cómo debo decidir y actuar ante determinada circunstancia? No es esto un asunto que se resuelva con un principio suficiente y necesario, ni se realiza aisladamente o fuera de contexto, se hace con referentes y en un contexto generalmente abierto y dialéctico, buscando ajuste entre la experiencia y la percepción. El objeto de la filosofía práctica -lo virtuoso y lo justo- no posee, en el ámbito cambiante y contingente, un fundamento último como la teoría o episteme. Se funda en la phrónesis del acto libre del fin, que no es deducible apriorísticamente, a modo de razón predictiva, sino que se alcanza por una razón práctica.

Bien lo indica Aristóteles,

A diferencia de los problemas teóricos, los problemas prácticos se resuelven tomando una decisión y eligiendo entre cursos alternativos de acción, entre lo que puede ser de este u otro modo, y en cualquier caso contando con el auxilio de la virtud moral para identificar lo bueno, lo ajustado a razón (E.N., VI, n.5, 1140b).

En consecuencia, el discurrir aristotélico se distancia del sistema socrático y platónico al colocar la acción humana más en el terreno de concreto contingente:

No hay posibilidad de acción responsable más que allí donde se puede incidir efectivamente en la situación por la deliberación y la decisión y la voluntad de llevarla a cabo, que puedan alcanzarse razonablemente actuando de tal o cual manera, que es la acción prudencial. (Martínez E., 2002).

Por eso, al considerar a la educación en una perspectiva formativa, es necesario advertir que el hecho de la complejidad teórica no es sólo el objeto del entendimiento humano independiente, sino un objeto de conocimiento práctico.

Desde una perspectiva pragmática y haciendo honor al carácter de la hermenéutica, es ingenuo aspirar a una comprensión "pura", "originaria" o "primera" de un autor, o aspirar a una percepción de la obra no mediatizada por las lecturas y relecturas planteadas desde cierta tradición o una comunidad cognitiva de investigadores. Si se circunscribe las referencias exclusivamente a unos textos o autores, aislándolos de los nudos conceptuales en los que habitaron, no se saldría de un monologismo solipsista propio de erudiciones del pasado. Oiríamos una sola voz, y no la conversación entera como ya se dijo.

En los actuales momentos las discusiones de la filosofía de la educación se sitúan en un abandono de la noción de valor necesario, mediante el recurso a prácticas conversacionales históricas y cambiantes, producto del acuerdo, la convención y la negociación, antes que a la verdad fundamentada en la racionalidad del ser. Durante la exposición se defiende una interpretación particular de la filosofía del valor prudencial contra el pragmatismo que plantea un desplazamiento axiológico de la verdad, esto es, la sustitución de los criterios ontológicos o epistémicos de valoración intelectual (verdad, racionalidad, validez, objetividad, fidelidad) por otros de tipo político-económicos, auto creación, eficiencia, productividad, deber ser, etcétera.

La epistemología y su viraje hacia la hermenéutica, las temáticas contrarias a una meta filosofía, a una epistemología o filosofía del lenguaje y de la mente; la relevancia del realismo por la práctica científica y la vida académica, o las insuficiencias de la teoría pragmática de la verdad, son puestas de manifiesto en la polémica liquidación de la modernidad (Horkheimer, 1974). El teorizador es un fabricante. Así el saber se instrumentaliza, la teoría epistémica deja de ser teoría práctica, pasa a ser teoría técnica, y ésta última reduce el operar humano al producir. Así los críticos insisten en las consecuencias morales y políticas de los planteamientos anti-representacionalistas (pragmatismo) para la cultura en general, la filosofía en particular y la educación. Pragmatismo, en sus versiones contemporáneas, sobre todo el de orientación ético-política, así como la pragmática universal o trascendental de la ética del discurso. La verdad así puede ser descrita como simple justificabilidad en un contexto determinado, lo que supone rechazar cualquier noción absoluta, trascendental o intrínseca de "verdad" y "realidad", y por tanto renunciar a fundamentar filosóficamente el conocimiento, la moralidad o el arte.

Discusiones del conocimiento

Mientras la idea pre-moderna de educación va a la estructura y ámbito escolar, al maestro y a la práctica, la modernidad idealista va a la idea, al concepto, la educación se concibe como un concepto, no como un espacio. Se abstrae lo real, y se crea el concepto (Kant, 2003) así la libertad, la moral, el cuerpo, el espíritu es un concepto. El concepto habla de lo real en forma abstracta y esto es ciencia que se limita a un espacio y a un tiempo. El conocimiento se torna en una categoría de la mente. El hombre un sujeto empírico, un sujeto trascendental, que conecta medios y fines de manera valorativamente neutral. Es un experto, agente moral, alguien que no está disminuido, es decir que alcance la mayoría de edad (Kant I., 2003) que sea aquel ciudadano ideal (Rousseau, 2000).

I. Kant (2008) se pregunta si en efecto el sujeto es meramente receptivo en el acto de conocer, como pretende el realismo, o si, por

el contrario, el conocimiento es una especie de acción, de praxis, es decir una especie de elaboración del objeto. Según esto, el proceso del conocimiento no consiste en que el sujeto se limite a reflejar las cosas ya dadas, constituidas y organizadas independientemente de él, por el contrario, la actividad del conocimiento consiste en constituir los objetos. Para Kant lo determinante en el acto de conocer no es tanto el objeto, cuanto más bien el sujeto. (Kr.r. V B XVI). Conocer es ante todo trazar el horizonte dentro del cual los objetos son objetos, es decir, construir el ámbito de la objetividad y operar desde allí. Según esto, conocer es ante todo elaborar las cosas para que estén en condiciones de constituir objetos. Kant enfoca el conocimiento como equiparable a elaboración, es decir, fabricación del objeto. En esta perspectiva conviene señalar según Carpio (2004), que Kant es el antecedente de Hegel, y que sin Hegel no hubiera habido Marx, quien define al hombre no como animal teórico, epistémico, sino en función de la producción, del trabajo.

En general, para la filosofía pre moderna, el conocimiento es teoría, contemplación. Aristóteles consideraba la vida teórica o contemplativa como la forma de vida más alta. Pero con Kant, el conocimiento, en su último fundamento, no es ya teoría, sino una cierta operación transformadora que el sujeto cumple al elaborar el objeto, más aun, la realidad. De este modo, “el núcleo definitorio, organizador de la vida humana no se encontrará ya en la actitud teórica, sino en esta especial forma de actividad, de praxis” (Carpio 2004, p. 212).

El pensamiento pos hegeliano sigue ampliamente anclado en el propósito de escindir la razón de todo presupuesto, o aceptar el mínimo posible. Es un anclaje en el puro objeto que al final se quedará con el puro lenguaje –Wittgenstein–, como único supuesto, al parecer imposible de suprimir. Husserl, por, pretende el puro fenómeno y por su parte la hermenéutica de la sospecha de H. Barth persigue descubrir motivos ocultos, desenmascararlos y poder leer así sin supuestos. Pero también se presentan voces en contracorriente, como ocurre con H.G. Gadamer (1993), quien con su texto *Verdad y método* reafirma la imposibilidad de liberarse de

los supuestos y postula la consiguiente rehabilitación de la tradición.

Parece existir un acuerdo casi generalizado acerca de la necesidad de una teoría de la verdad y de la racionalidad, libre de residuos metafísicos, que permita elaborar una concepción del lenguaje, de agente y de comunidad sobre el que asentar propuestas de tipo ético y político que posibiliten el cambio social (Robert Alexi 1994). Allí las teorías filosóficas de lo virtuoso son consideradas irrelevantes e inocuas para la elaboración y aplicación de una reflexión en orden a la acción, y se apuesta en cambio por la hibridación de la filosofía y la educación con otros discursos académicos y culturales, como la crítica literaria, la cultura, el método, en la creación imaginativa de nuevas comunidades. Ciertos comportamientos intelectuales pueden ser moralmente reprochables, y refieren a este mismo desplazamiento axiológico de la verdad a la solidaridad, al acuerdo a lo mínimo. La imposibilidad de agrupar bajo un único manto teórico la sublimidad, la excelencia y la decencia, el compromiso solidario con los otros y el compromiso personal con uno mismo, es una consecuencia natural del abandono del proyecto metafísico. En ambos casos, el individuo parece instado a proceder reflexivamente a partir de los materiales disponibles, como la identidad biográfica o la comunidad de pertenencia, sin ningún otro tipo de respaldo exterior que dote de coherencia, sentido o unidad a la existencia humana.

Como era apenas lógico, la idea de exención de supuestos también asoma, en la filosofía práctica, a través del concepto de emancipación. En efecto, la emancipación es la actitud que me libera de aquellos condicionamientos, prejuicios, trabas conscientes o inconscientes, que dificultan no ya la pureza de mi saber sino la pureza de mi actuar. La pureza de mi actuar resulta ser un actuar incondicionado, sin presupuestos, a saber, un puro actuar o un actuar puro, que termina siendo lo mismo.

Del mismo modo, este hombre con fundamento en las exenciones se lanza también a la consecución de una religión y

moral pura, exenta de la institucionalidad en la perspectiva de Lutero; pero también a la búsqueda de un arte puro, libre de cánones, subjetivista. En este escenario aparece la crítica kantiana como herramienta para colocar entre paréntesis y limpiar todo supuesto que se ha adherido a la realidad pura. Esta crítica no es el discernimiento clásico, es una actividad purificadora, de reconstrucción, que conduce a una escisión entre el conocer y el pensar. Así lo refiere Juan Cruz Cruz (1976) para quien Kant, ante la duda de la posibilidad de llegar al centro mismo de las cosas, coloca a la base de todo razonamiento filosófico la intuición del yo, la convicción de que los pensamientos priman sobre el conocimiento de los objetos. La lógica trascendental, entendida como ciencia capaz de establecer a priori, con independencia de toda experiencia, sus propios objetos, establece una ruptura en el binomio sobre el que descansaba el pensamiento clásico, ratio superior- ratio inferior, es decir, razón-intelecto, es ahora sustituida por entendimiento-razón.

La razón teórica, privada de intuición intelectual, se hunde en el entendimiento, y su uso no es constitutivo sino crítico. “No es el ser quien determina a la inteligencia sino la inteligencia al ser” (García Morente 1975 p. 228). Ahora bien, si el entendimiento y la voluntad se desligan del ser, pasan a considerarse en sí mismas, y como tal a considerar sólo respecto a las operaciones y perfecciones que ellas separadamente pueden alcanzar. Esta escisión en el orden de la razón especulativa implica una escisión semejante en el interior de la razón práctica, que deviene mera razón técnica, productiva, o en su defecto en una simple descripción de lo que la inteligencia o voluntad hacen (fenomenología de la acción) o de lo que se es en sí (filosofía de la acción). La razón práctica deriva en mera razón dialéctica constituida por instancias regulativas, -deber ser-formales de este tipo de praxis. Igualmente se vuelve incapaz de aportar una base real para la configuración del valor de elegir libre en los criterios que se abordarán a continuación.

Tal es el ser, tal es el obrar (modus operandi sequitur modum essendi / agere sequitur esse, es un clásico principio referido por

Santo Tomás (S.T. I. q.76.1, c); (S c G III 69), Ante este postulado, el postulado atribuido a la modernidad, si no dice nada del ser, poco o nada dirá del obrar o de quien lo obra, es decir del hombre capaz de acciones racionales prácticas, pues tal postulado, escinde la interrelación ser-metafísica-conocimiento, y conocimiento-moral, moral y política, política y economía. Aquí el articular, que implica sintetizar, armonizar lo diverso, se confunde con el analizar. Una metafísica analítica es una disolución de la metafísica en matemática, por ejemplo, una descripción del fenómeno analíticamente. Una razón matemática es una razón de medios, no de fines y está incapacitada para comprender que el hombre no es un objeto riguroso sino un ser complejo, hecho de diferencias no equiparables en una ecuación universal, dado que algo así deja por fuera el sentido, la finalidad, el origen, el ser real de las cosas, el mal.

Un conocimiento así planteado como regulador de la razón distante del conocimiento por las causas, en el sentido aristotélico y tomista, conlleva una ruptura del paradigma esencial del conocer y del obrar humano. El conocer ahora, es entender lo sentido desde las categorías (Kr.r.V. B. 166 - 167), es la forma como la libertad humana se enfrenta con los objetos, donde el yo se impone, no desde la razón práctica de verdad y de bien sino donde el sujeto puede construir lo que quiera (Kr.r.V. A 251). La inteligencia ha sido sustituida por la voluntad escindida de la razón. Conocer es la satisfacción de mi voluntad de poder (F. Bacon). No es el ser quien mueve a la voluntad, según el principio de tal es el ser tal el obrar, donde los seres tienden a realizar su operación natural, sino que sería el objeto del deseo, sin orientación, lo que mueve a la voluntad. La esencia del deseo es la posesión y la esencia de la posesión es la carencia y ante la carencia surge naturalmente el instinto de posesión, de apropiación, función propia de la dimensión sensitiva. El mercado por su parte hará de esto su motor de consumo.

(Comentario: En el texto anterior se ubica el terreno en el cual residen las discusiones que configuran en mucho el acto educativo y la manera como actúa el sujeto de esa educación hoy, análisis sin el cual quedaría sin motivo epistemológico la propuesta que se da como alternativa, que es lo que sigue...

Rafael Alvira, (1980 p. 511) estima que la voluntad, en esta perspectiva, tiene sus propias categorías, es decir sus propios sistemas de referencia autónomos, en lo cual no impera ningún dictado exterior a ella, así sea la naturaleza, Dios, la razón especulativa. Se desarticula así el actuar práctico del conocimiento, de lo ajustado a razón y a bien, pues despojada la razón humana de la capacidad para conocer la realidad tal como es en sí, queda incapacitada para actuar moralmente, es decir, en orden a la verdad y al bien, y al fin quedando la moral como un trámite procedimental, como lo proponía Kant, con el principio de obra de tal manera que tus actos sean ley universal.

Un ideal de saber así concebido conduce a un camino ambivalente al interior de las propuestas académicas en nivel superior. R. Alvira (1980) advierte que la idea educativa hoy se ve alimentada por una teoría del saber como un arte, casi como manufactura, en la cual la voluntad se identifica como ejercicio hacia fuera, de posesión teórica y fáctica sobre el objeto, de dominio como ya se dijo. Es en la mayoría de las veces una actividad entendida estadísticamente, parametrizada cuantitativamente, el acto educativo cae exclusivamente al campo de objeto, de fenómeno que se interpreta como hecho o producto. El teorizador es un fabricante. Así el saber se instrumentaliza, la teoría epistémica dejó de ser teoría práctica, pasó a ser teoría técnica, y ésta última reduce el operar humano al producir. Todo hacia fuera, poco o nada hacia adentro del hombre, hacia su perfección intrínseca.

La filosofía de la educación superior, en su campo de estudio, ha pasado de explicar y ordenar el quehacer educativo formativo a arbitrar la considerable manifestación de ciencias fenoménicas, dado que no es posible encontrar una esencia común. M. Heidegger (2003) hace un penetrante análisis sobre el origen de la dispersión de las especialidades en la investigación científica, que ha eliminado el ideal clásico del hombre sabio, para sustituirlo por el del eficiente, experto. En ese mismo sentido Carlos Cardona (1973 p.13) identifica la voluntad de poder como la causa última de la

diversificación científica actual. El educar se torna una reflexión no antropológica sino sociológica. Como comenta A. Llano: “la realidad concreta del hombre, se dispersa en las estructuras epistemológicas de las diversas especialidades; lo humano queda objetivado en función de miradas parciales. Por ello mismo, el saber aparece como deshumanizador”. (Llano A., 1981 p.115).

Con el avance de las ideas y de la conciencia moderna, se va percibiendo un contorno especialmente contradictorio, de un agotador sentido psicológico de malestar de todos los aspectos de la vida, pues el extraordinario avance científico e intelectual, agota una posible visión integradora, pues a mayor información, menor coherencia, menor comprensión, menor certeza, menor autodeterminación e individuación, y las libertades individuales se ven forzadas teóricamente por un reduccionismo cientificista, y en la práctica por colectivismos y sociedades de masa, por superestructuras burocráticas, comerciales y políticas, racionalidad burocrática que impregna todos los aspectos de la existencia contemporánea, control racional, abarrotada de reglas y en una organización y acción orientada a objetivos. (M. Weber, 1964).

Se puede identificar un malestar en la educación en la sociedad actual, como también lo tuvo la denominada modernidad que se concibe precisamente como una inconformidad hacia la institucionalidad que se había estructurado para este saber sobre bases teosóficas, en procura de estructurarse en bases laicizadas (Tarnas R., 2008).

Ante los cambios en los modos de vida de los actores universitarios, las formas de su relación con las concepciones funcionalistas y pragmáticas de la educación (Durkheim, 1975), han generado de soslayo lo que se puede concebir como una crisis del sujeto universitario – maestros y alumnos- y esto no sólo como efecto de la pérdida de las autonomías como consecuencia de las políticas de Estado o del sistema económico dominante. Se producen cambios dramáticos que ponen en cuestión modos de vida, actividad laboral y la relación de las personas con el conjunto

del entorno económico, social y político en que viven y por supuesto en la forma como se concibe y se usa el conocimiento.

Los fenómenos sociales actuales, generan prácticas sociales que tienen una determinada incidencia directa sobre el currículo y la organización del estamento actual de educación superior. Se entiende que las prácticas sociales se insertan en marcos sociales más generales que influyen en la configuración de prácticas específicas. Hopenhayn M., y Ottone E (2000, p. 125) subrayan que ciertas manifestaciones de la globalización afectan las categorías básicas de nuestra percepción de la realidad en cuanto transgrede la relación tiempo - espacio y la reinventa bajo condiciones de aceleración exponencial.

Martha C. Nussbaum (2011) en su obra *Sin Fines de Lucro*, habla de la crisis silenciosa, que con el tiempo puede llegar a ser mucho más perjudicial que cualquier otra conocida económica o ecológica, y para la autora, tal crisis refiere a un apuro mundial en materia de educación (Ibíd., p. 20). Los síntomas están en la institucionalidad y cultura educativa, con los cambios drásticos que se producen en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, cambios que aún no se han sometido a un análisis profundo. Según ésta autora, sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando, sin advertir, ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva, no sólo la democracia sino la estabilidad del planeta, el equilibrio y cualificación del carácter de los ciudadanos en sociedades tan plurifacéticas y sobre todo la felicidad de las personas. Si no se piensan y aplican correctivos, se seguirán produciendo máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar y tomar las mejores decisiones según conviene a su naturaleza, en orden a razón y bien (Ibíd., p. 20).

Los cambios drásticos, se componen de un complejo conglomerado de motivaciones, que de alguna manera es una convergencia de todas ellas y la suma de todas ellas nos da una crisis de carácter humanista (Max- Neef, 1988). Si bien es una crisis

que hay que referir a un terreno más amplio, por su carácter cultural, tanto M. Nussbaum como A. MacIntyre son explícitos en centrarla en la educación y más específicamente en la universidad porque “es allí donde se observan los cambios más perniciosos a medida que las presiones económicas generan modificaciones en el currículo, en la pedagogía y en la financiación” (Nussbaum, 2011, p. 28). Por su parte MacIntyre afirma que “El sujeto universitario está diezmado. El vínculo comunitario de la universidad está disuelto.” (MacIntyre A., 1994, p. 45).

La directa consecuencia, si bien connota implicaciones externas y sociales, se hace sentir en primera instancia como una crisis de la acción humana. Autores como H. Arendt (1993) y R. Barnett (2001), concluyen que el conocimiento está cada vez más divorciado de aquello que inspira la acción humana. En ese proceso, tanto el conocimiento como la acción se empobrecen y se achican. El conocimiento se convierte, en simple información y la acción, en simple trabajo (Barnett R., 2001)

En el trasfondo del problema, se asoma una sociedad para quien la enseñanza de la productividad, la creación de fuentes de riqueza y de empresa es imperativo para la educación superior, lo cual es en cierta forma plausible, pero tal propósito no siempre va emparejado con el desarrollo de los factores connaturales de la persona, por cuanto esto requiere un modo de ser especial, de un ethos genuinamente humano y universitario y que se preocupe eficientemente por todo el hombre, por todos los hombres, así como lo proclamaba Louis. J. Lebreton (1962). La educación superior debe ser pertinente con lo social, pero su idea está igualmente comprometida con el desarrollo integral del ser personal en el campo de lo superior y para lo superior. “Ante el triunfo de la idea de gerenciamiento se desintegra la idea de universidad como comunidad” (Naishatat, 2000), pero por sobre todo cambios que ponen en cuestión modos de vida de las personas.

La acción propiamente humana, presenta en los actuales términos de desarrollo de la educación superior, una compleja

problemática ética y moral debida, entre otras causas, a la fragmentación de la vida en compartimentos o estancos - disciplinas-, cada una con su lógica y su normatividad - deontología- particular (MacIntyre A., 2004 pág. 24). Sin una adecuada formación para el actuar ético, el dominio de la técnica y de las poderosas herramientas productivas, se convierte en un potente instrumento de la voluntad de poder de los grandes grupos económicos (UNESCO - Hallak, Jacques, Poisson Muriel, (Coords), 2007). Y de otro lado, la educación superior si no reflexiona sobre su *ethos*, puede verse comprometida con el mal uso del saber cultivado en sus aulas. Lo anterior indica que la educación superior, no sólo es responsable del saber en el entrenamiento prolongado de los profesionales, sino que también es responsable de la conformación del *ethos* humano en los depositarios de ese saber, es decir de educación en tanto formación, en los términos de Tomás de Aquino (Aquino T., 1882).

Esto coloca en cuestión el estatus mismo de los saberes y su estratégica relación con el actuar humano. Por ello se hace necesario, como desafío teórico, el esclarecimiento de las implicaciones de la razón práctica, pues de esto depende en buena medida la orientación en la acción. Una educación como cultivo de una razón especulativa y productiva, en el horizonte antes descrito, parece conducir al hombre contemporáneo a cierta atrofia, al inhibir el sentido que el actor asigne a su acción y al fin que trata de alcanzar, más allá de la eficiencia o eficacia, y más ajustado al *ethos* humano. Lo que apremia es la paulatina disolución de los límites disciplinares entre el conocimiento, la moral, la acción humana, en favor de un modelo de valoración contingente, singular y particular: la reflexión prudencial. La vía para esta solución no puede ser una argumentación silogística racional, del mismo modo que su resultado no puede ser una teoría nueva.

El retorno a la filosofía sustantiva, entendida a veces como una actualización inoportuna de la metafísica, no trata de ser un ave de mal agüero del pensamiento progresista, que a modo de sofista trivial y malintencionado conduce a una catástrofe intelectual y

moral. Respecto al tratamiento de la argumentación de la acción, no se trata de un desenmascarado en el mismo corazón de la filosofía occidental. Las apariciones del aporte crítico no son al modo de un auto de fe. No lo son, sino una manera de considerar las reflexiones filosóficas sobre la acción y su incidencia en la educación como "una voz más en la conversación de la Humanidad" (Rodríguez E. Gabriel (2003)

Las relaciones entre entendimiento y la voluntad, están siempre como una trama de fondo y constante, pues al fin y al cabo el obrar racionalmente no es otra cosa sino una consecuencia de un estar a punto o en ajuste de estas dos facultades, que se hacen explícitas en el abordaje sobre la idea práctica y que culminan en la acción prudencial como perfección de la acción. El principio *Operatio sequitur esse* (S. Th. I, q. 76, a. 1 c) según el cual la naturaleza de cada ser manifiesta su operación, sienta las bases para un punto de partida en la reflexión según la cual la sustancia humana se patentiza en la dinámica de este entender y sentir-querer y obrar.

La noética de la prudencia.

En consecuencia a la justificación del análisis que aquí se presenta, está un afán de descubrir la noética inherente a la virtud de la prudencia según la aborda Tomás de Aquino, ese acto intencional de intelección o intuición, que le es propia a esta virtud intelectual y práctica, para identificar allí categorías de carácter epistemológico y formativo, que permitan entender y promover la educación, en su nivel superior, en el ámbito de lo práctico, y por ende moral y ético, que propicie en los estudiantes fundar su proyecto educativo superior como una seria colaboración con el desarrollo de su ser como persona, capaces de dar razón, de considerar y ajustar su actuar responsablemente, consigo mismo, con los otros, con lo otro. El planteamiento estriba en que el desarrollo de la inteligencia, implica la formación y ámbito de sujetos capaces de acción ética, tarea en la que ha de contribuir decisivamente la educación superior.

Esto involucra tanto a la razonabilidad como al obrar, implica subsanar las rupturas subjetivas entre entendimiento y voluntad, de las que se acusa a la modernidad, del sujeto que se constituye en centro, gozne y horizonte, sin más referencia que la concepción de su voluntad, como ejercicio de poder. Afirmó M. Heidegger que la técnica nos ha permitido dominar la tierra, pero al precio de ocultarnos nuestro propio ser y de ofuscar nuestra relación con las cosas. (Heidegger, 2003). En la toma de decisión real y concreta, no hay mejor criterio que el del hombre prudente, que sabe valorar cada alternativa a la luz de principios, que sin desconocer los reclamos de los bienes externos, propenda también por los bienes de perfección interna y que busque con su actuar contribuir al perfeccionamiento propio y ajeno [Lobato, Abelardo (Dir.) 1994]. El actuar prudencial confía en la posibilidad de caracterizar adecuadamente las propiedades intrínsecas de la realidad, y pasa a concentrarse en la autocomprensión y determinación de la propia identidad y la acción en lo particular, en lo singular, en una comunidad cada vez más amplia de ciudadanos (sujeto político), como individuo privado inmerso en la tarea de re-describirse y autocrearse privadamente (agente moral). Detectar la existencia y las características de éste saber implica distinguirlo de la política, y admitir que no es específicamente ciencia dada su finalidad contingente y práctica. Es un interés en desentrañar el proceso intelectual que lleva a su constitución. En esta tarea entran en juego dos de las mayores novedades que aportan los estudios aristotélicos y tomistas, la argumentación dialéctica y la recuperación de la perspectiva peculiar, distante de la perspectiva moderna. No basta recuperar las categorías, los análisis, las soluciones que Tomás de Aquino y Aristóteles proponen, no basta señalar su metodología dialéctica, es necesario, recuperar el punto de mira desde el que lo realizan, el porqué y el modo como se proponen las soluciones.

El estudio de este hábito práctico de la razón, consistió en primer orden hacia una consideración de la prudencia como perfección intrínseca de la persona a través de la perfección del conocimiento

práctico -idea ejemplar-, que la prudencia realiza de varios modos y en diversos grados en orden a la praxis, en segundo lugar las contribuciones del conocimiento prudencial que tienen que ver con el desarrollo de la sabiduría del sentido común a través de esquemas mentales y juicios equilibrados y ajustados a lo más pertinente de lo humano, con la capacidad de discernir críticamente en la diversidad, con el desarrollo de la comprensión y en tercer lugar con la ampliación de la capacidad de decidir e incrementar la inter y transdisciplinariedad, conocimientos que se consideran de gran aporte y valía para la formación del profesional universitario en las actuales condiciones, propósito que se encuentra en un estudio más amplio sobre los hábitos cognoscitivos.

En la búsqueda de cómo vivir humanamente no solo no hay una medida única con la que se puedan examinar significativamente las pretensiones de diversas cosas buenas, sino que a veces ni siquiera hay una medida. Es un escenario de lo cualitativo, particular y plural. Y a esto responde mejor el juicio práctico y no tanto el especulativo. En el pasado clásico Sócrates y en la modernidad Descartes y Kant parecen coincidir en la pretensión del conocer como medida de todo. El fin como móvil de la voluntad, en cuanto fin apetecible, es sustituido por el imperativo categórico de obra de tal manera que la norma de tus actos tenga validez universal; así la voluntad impera (impone) al entendimiento sus propios contenidos. El sentido del deber sustituye a la *sindéresis* o conciencia moral que implica el obrar según el bien como fin real de nuestra naturaleza (S. Th. I q. 79. a.12).

La enseñanza y el aprendizaje no implican solamente la inmersión en reglas y principios, sino que tiene que ver con la experiencia de lo concreto que requiere de percepción y de sensibilidad y está enfocada hacia la acción como capacidad de leer una situación y distinguir lo que es relevante. Esta tarea no es una técnica, requiere de guía y no basta una fórmula. Afirma Aristóteles que la sabiduría práctica no es comprensión científica, epistémica

(E.N. 1142 a 24). Además, Aristóteles afirma que a la propia naturaleza de la elección práctica no se le puede volver científica a riesgo de empeorarla. Al contrario, el discernimiento de la elección correcta se llama percepción que ayuda a captar la verdadera complejidad y la angustiosa dificultad de elegir bien. (E.N 1109b18-23).

Tomás de Aquino, siguiendo a Aristóteles, concibe la selección de bienes basada en las cualidades propias de las cosas, entre bienes plurales y heterogéneos que son elegidos cada uno por su propio valor. No hay un patrón en cuyos fenómenos todos los bienes sean conmensurables. La concepción científica, en cambio, refiere a características asociadas con el postulado según el cual un corpus de conocimiento, teoría, alcanza para todo un estatus de episteme, olvidando que no todas las cosas valiosas son conmensurables.

Por la constitución ontológica humana, el conocimiento práctico es el más ajustado y por ende más perfecto por cuanto más considera lo particular, que es donde se encuentra la acción (S. Th. I., q. 22, a 3 ad 1). Los actos humanos constituyen el objeto material de todas las ciencias prácticas, pero es la ética la que estudia estos actos en su ordenación al fin propio de la naturaleza humana, es decir bajo la razón de moralidad, donde un acto es bueno en la medida en que se corresponde con el fin del hombre (S. Th. I-II. Q. 18, a. 4 in c). Otras ciencias estudian los actos humanos en relación con la obra que buscan producir.

Para juzgar rectamente acerca del bien humano en cada uno de los actos, la razón práctica necesita de algún hábito que la perfeccione. Esta virtud es la prudencia *-recta ratio agibilium- o phronesis*, y es la virtud que hace dar dirección y jerarquía a todos los conocimientos, obligaciones, y acciones del ser humano. Para Tomás de Aquino esta virtud es el fin último de todo proceso educativo y por consiguiente todo contenido educativo debe planearse e impartirse desde este horizonte.

La adopción acrítica de los cánones epistemológicos involucrados en la racionalidad instrumental, exige a modo de contrapropuesta, que la formación universitaria en la perspectiva de la comprensión, ha de ser concebida como un proceso dialógico, de construcción de la propia identidad moral, de edificación y maduración. Ante las tendencias a abordar el conocimiento como producto, se interpone un abordaje como lo que es, como un proceso, tal como lo ha tratado en buena parte de la labor la educación, si se pierde o se reduce la visión del proceso del conocimiento, se pierde y se reduce la visión del proceso de las acciones humanas como un asunto complejo y se reducen a un solo aspecto de su despliegue: al producto mismo.

El actuar prudencial

Por el ejercicio hermenéutico, con la ayuda de unidades de análisis de los textos identificados en el tratado de la prudencia en Tomàs de Aquino, se llegó a la consideración de patrones recurrentes de aquella perfección intrínseca de la razón que alcanza la prudencia como recta estimación de las intenciones singulares de lo operable, cómo ser racionalmente práctico. De estas tendencias recurrentes emergieron cuatro categorías epistémicas a saber: la prudencia implica una mayor comprensión por la mirada crítica que implica al recurrir a la inter y trasdisciplinariedad de la realidad y que finalmente conduce a adquirir una sabiduría especial para la acción.

Parto del criterio aristotélico y tomista según el cual, la teoría de la acción se enfoca en un cierto tipo de conocimiento que no se agota en lo discursivo, sino que se ubica también en el campo de lo actitudinal, lo praxico. Según Osvaldo Guariglia (1990) en la noción misma de acción, el punto de partida en Aristóteles se ha de tomar teniendo en cuenta estas afirmaciones: en primer lugar, Aristóteles parte de la consideración de independencia de otro tipo de entidades; en segundo lugar, dependencia estricta de un ser humano como principio y causa de ella, que es el aspecto voluntario

de la acción; en tercer lugar, interrelación entre el aspecto deliberativo (*bouleusis*) y el aspecto desiderativo (*prohaíresis*), que permite sólo mediante su conjunción identificar una acción como una acción tal. (EN, III 5, 1112a 30-1112b 9).

El punto de partida se da en la aceptación y existencia de una inclinación intelectual natural, que ordena el intelecto a la verdad y a la no contradicción y en la existencia de un apetito natural que ordena la voluntad hacia el bien que constituye el orden de la acción: “hacer el bien y evitar el mal”. Esto es la *sindéresis*. La prudencia aplica los principios universales a las conclusiones particulares del orden de la acción. Por eso no incumbe a la prudencia imponer el fin a las virtudes morales, sino sólo disponer de los medios ordenándolos al fin. Pero con todo, el acto prudencial no se agota en ser un mero dispositivo de medios, tiene por objeto los medios, porque a causa de la operación conoce las variables contingentes e imprime en ellos el orden de la razón, su carácter al hacerlo es el de cuándo uno debe, de cómo uno debe, y porqué uno debe, luego disponer de los medios no es una mera operación de embalaje, ni un asunto de adiestramiento, es por el contrario un proceso del todo, es el hombre que se hace bueno así mismo y a su obra y no es un solo conocer de los medios, sino también un conocer el fin.

De manera sucinta pero bien concebida, David Roldán resume en cinco aspectos la estructura de la acción, descrita por Tomás de Aquino siguiendo a Aristóteles: Deseo del fin -*oresis*-; deliberación acerca de los medios para obtenerlo; percepción; decisión; y finalmente la acción (Roldán, 2010, p. 40). Una comprensión de mirada amplia de los fines de la vida humana no los conoce la razón práctica por sí misma, si no interviene armónica y estructuralmente la mirada teórica. Esto es manifestativo de que la inteligencia humana es un sistema en el que el entendimiento y la voluntad terminan estableciendo una unidad en el proceso de la razón práctica.

A. Gardeil concibe que a cada acto del entendimiento le sigue su respectivo acto de la voluntad (Gardeil, 2003, p. 227), concepción que ha servido a algunos para esquematizar una secuencia como la que presenta Fernando García-Lizcano, para diagramar los actos de la prudencia como un sistema, como un entrelazamiento de actos del entendimiento y actos de voluntad, (García-Cano L, 2004). J. A. García González, quien presenta un esquema con doce fases, (García G., 1998, p.235) que aquí se asume como sigue: 1. Concepción del bien (*simplex apprehensio*) / 2. Complacencia en él (*simplex volitio*). 3. Examen de su bondad actual (*iudicium de possibilitate*) / 4. Intención del fin (*intentio*). 5. Deliberación de medios (*consilium*) / 6. Consentimiento en ellos (*consensus*). 7. Juicio de conclusión (*iudicium practicum*) / 8. Decisión (*electio*). 9. Mandato (*imperium*) / 10. Uso activo de la voluntad (*usus activus*). 11. Ejecución o uso pasivo (*usus passivus*) / 12. Disfrute o fruición (*fruitio*). La dinámica tiene su comienzo en la concepción del bien, que es denominada “simple aprehensión” del bien por parte del entendimiento, por cuanto tiene por objeto la complacencia en el bien y la verdad que se propone a la voluntad.

MacIntyre, analiza extensamente la racionalidad práctica y entiende que desde el punto de vista de Aristóteles el individuo razona desde alguna concepción inicial de lo bueno para él,-idea ejemplar- y el ejercicio concreto o particular de su racionalidad práctica implica dos fases, una que afirma lo que el agente declara como el bien que está en juego en su actuar como es debido, y otra que afirma lo que el agente declara como la situación en la que se requiere la acción, supuesto el bien que está en juego. (MacIntyre A. 1994, p. 137, Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos,) La conclusión es la acción requerida. Leonardo Polo (2003), encuentra en esta secuencia de corte clásico tomista, el decurso de la razón práctica prudencial a modo de conjunto de pasos, que parten de la aprehensión natural del bien o *sindéresis* hasta concluir en la fruición que comporta el descanso y la complacencia en el fin. (Polo L., Antropología trascendental, Tomo II. La esencia de la persona humana, 2003).

Afirma A. Llano (1983, p. 84) “El conocimiento práctico se apoya en el teórico, pero es distinto de él, porque está internamente vinculado a decisiones libres, a las valoraciones y a los intereses”. A. Llano cree que la rehabilitación de la teoría pasa por la ampliación de su ámbito. El saber, si se quiere radicalmente fundamentador, como un pensar “productivo” o una conciencia representativa, no alcanza a dar razón por sí mismo del operar humano y de la relación entre ambos. Por lo que urge un intento de reposición de la racionalidad, más amplia que la del estricto objetivismo racionalista, una fundamentación integradora de los diferentes saberes epistemológicos fragmentarios. Para conseguir en el educando hábitos prácticos del bien en tanto que fundamentado en el conocimiento del fin y bien, es necesario ejercitar su entendimiento en el descubrimiento de juicios prácticos y no sólo en la adquisición de conceptos o racionalidad especulativa. Dice Santo Tomás que sin el juicio práctico no es posible engendrar virtudes intelectuales. (S.T I-II, q.57, a.2 ad 3).

La virtud moral es más perfecta que las intelectuales, aunque los objetos y las potencias de estas son más superiores, las morales lo son por tener el principio de acción u operación, por cuanto mueve al acto a las demás potencias, cosa que no alcanza solamente la razón especulativa. El fin de la educación se apoya de un modo principal en las virtudes morales, en razón a la superioridad dinámica o de eficacia de la virtud moral. No basta al hombre la mera posesión de la virtud intelectual, es necesario además que use bien de ella, y tal uso depende de la voluntad, a la que la virtud moral perfecciona dándole la debida moción.

El conocimiento prudencial hace relación a la buena deliberación, que no es sólo agudeza que es una clase de conjetura, tampoco es una clase de opinión, la buena deliberación, es una clase de rectitud, no la del conocimiento científico ni de la opinión, sino rectitud en orden a la verdad, la que busca alcanzar el bien. Es la virtud intelectual más importante en relación con lo humano, es la virtud más necesaria para la vida humana. Efectivamente, vivir bien consiste en obrar bien.

La prudencia es la más necesaria para la vida del hombre por cuanto es la que además de conocer su bien, es la que más vehementemente pretende alcanzarlo. Es la virtud intelectual más importante en relación con lo humano, es la virtud más necesaria para la vida humana. Efectivamente, vivir bien consiste en obrar bien. Pero, para que uno obre bien no sólo se requiere la obra que se hace, sino también el modo de hacerla, esto es, que obre conforme a recta elección, y no por impulso o pasión. (S. Th. I-II q. 54 a. 5 in c.).

Se podría pensar que la ciencia práctica no es estrictamente necesaria, podría ser sustituida por la experiencia, pero en todo caso el sólo conocimiento universal de las cosas humanas será siempre insuficiente, pues “no seremos para nada más capaces de practicar las cosas justas, bellas y buenas por el hecho de conocerlas” (EN VI, 12, 1143 b 24). Pero el fin, si bien es contemplar y conocer cada determinación particular, más bien realizarlas. “Por tanto, ni siquiera por lo que respecta a la virtud es suficiente conocerla, sino que es necesario buscar poseerla y practicarla, o, si por cualquier otro camino llegamos a ser buenos, recorrerlo” (EN X, 9, 1179 a 33-b 4).

Los actos racionales relativos a la acción permiten distinguir entre el orden de la intención y el orden de la ejecución, es decir la disposición electiva (racional) y el orden la tendencia (desiderativa) y para que tal sea virtuosa es necesario que el razonamiento sea verdadero y la tendencia sea recta. Cosa distinta sucede con el intelecto teórico, donde su actividad buena o mala es lo verdadero y lo falso. En cambio, en la actividad intelectual referida a la acción esta verdad es la verdad correspondiente a la tendencia recta.

El propósito es pretender esgrimir una forma, unas categorías epistemológicas, un carácter académico y formativo con el que efectivamente se pueda intervenir en educación superior para producir el acto prudencial.

Formar en la prudencia

La noética es el acto intencional de intelección o intuición, que le es propia a esta virtud intelectual y práctica de la prudencia, admite identificar en la prudencia analógicamente categorías de carácter formativo, que permiten entender y promover la educación, en su nivel superior, en el ámbito de lo praxico, y por ende moral y ético, noética que propicie en los estudiantes fundar su proyecto educativo superior como una seria colaboración con el desarrollo de su ser como persona, capaces de dar razón, de considerar y ajustar su actuar responsablemente, consigo mismo, con los otros, con lo otro. En consecuencia de las coordenadas y aspectos epistémicos bajo las cuales aborda Tomás de Aquino la prudencia, siguiendo a Aristóteles, se toman aquí cuatro fundamentos por su incidencia sobre la praxis humana: la prudencia es y exige un rango mayor de comprensión, por ser ésta un reflexionar que implica una pensamiento altamente crítico, lo que conduce a una concepción inter y transdisciplinar de la realidad y culmina con la configuración de un saber práctico especial, la sabiduría prudencial para el modo y ser humano. Esta serie de categorías epistemológicas son al interior del dispositivo universitario un razonar y argumentar distinto que permiten argüir una forma de razonamiento, de ser y proceder, no instrumental, y aplicado al acto y ejercicio de la educación superior, puede hacer más cercano y consolidar aquel ideal de formación al involucrar tanto al entendimiento como a la voluntad en un proceso más ajustado a la condición humana y a la consecución de la vida buena, frente al imperio del razonamiento de la transferibilidad estratégica de la sociedad de la economía contemporánea, que es altamente instrumental, que sustenta una perspectiva de la educación basada en habilidades y competencias, es decir una razonabilidad instrumental.

Las cuatro contribuciones del conocimiento prudencial en su operar tienen que ver con el desarrollo del sentido común a través de esquemas mentales y juicios equilibrados, la capacidad de discernir entre múltiples detalles o el romper los mismos marcos

epistemológicos reinantes, la ampliación de la capacidad de decidir e incrementar la inter y trasdisciplinariedad, son modos de ser que enriquecen aspectos genuinos del proceso de hacerse persona en el ejercicio de una racionalidad más ajustada al ser y naturaleza humana. El ejercicio del conocimiento prudencial permite desarrollar progresivamente el equilibrio de juicio o firmeza de criterio, lo cual redundará en la potencialidad del sentido común. Ensancha la capacidad de manejar con flexibilidad esquemas mentales y emitir juicios de valor eficaz, no sólo constatado por la realidad, sino que exigen el empeño de la palabra en la verdad, la capacidad de discernimiento de lo fundamental ante lo accidental. Es una contribución al desarrollo de la inteligencia como un ver más allá, un anticiparse a los hechos, es una anticipación imaginativa. Lo contrario a este proceso es la copia, la falta de imaginación, que nunca sustituye el proceso personal e intransferible de enfrentar la realidad en virtud de sí mismo y por sí mismo. La síntesis - discernimiento, sensatez- es saber práctico, aunque no está dirigida directamente a la acción, sino al juicio. Como se dijo de Aristóteles y lo recuerda Gadamer (1993, p. 245) la comprensión no es un puro saber-tener práctico; tampoco un beneficio, sino "la aplicación del saber apropiado al juicio sobre el caso práctico del otro". La comprensión en sentido pleno describe un estado mental, una captación que alcanza una persona, es como una mirada global, rápida y oportuna a una situación, es como un estado de estar en máxima conciencia. Comprensión refiere a algo más que al solo dominio de situaciones restringidas a lo superficial, o al seguimiento de unos pasos. Se identifica con el término comprensión un estado mental que satisface ciertos tipos de criterios concluyentes, de mirada amplia, más allá de lo meramente descriptivo, incluye una actitud evaluativa, pero no es la comprensión un estándar. La comprensión prudencial va más allá de un desempeño observable, incluye las situaciones, sus intenciones, sus marcos conceptuales y las formas de vida. Así que la comprensión más que un estado previo, un estado estadísticamente regulado, es la comprensión de las comprensiones de los individuos, que necesariamente remite también a los por que

actúan u obran de una determinada forma, en tales circunstancias. (Barnett, 2001 p. 114)

La prudencia es una forma de reflexión y pensamiento crítico, como apertura de mente, como disposición de aprender. Mente abierta es ante todo estar dispuesto a poner en cuestión las ideas y tener la actitud de abrirlas, caso en el cual contar con la posición y el modo de actuación de otros es indispensable. Lo contrario se encuentra en el escenario de la polarización, de la conveniencia, el establecerse en un modo de ver. El contacto con los puntos de vista de los demás, que en la prudencia se focaliza con el consejo y al contrastar nuestros criterios o juicios de valor con los que otros sustentan, permite un valioso ejercicio de recapitulación de la experiencia, no de modo rutinario sino creativo, potenciador, que viene bien con el objetivo de un auténtico proceso educativo, esto es un esfuerzo de penetración de intensidad respecto a las realidades y los problemas con los que han de enfrentarse para llevar a la persona del estudiante, para que en virtud de sí mismo establezca su juicio, empeñe su palabra.

La comprensión, la reflexión crítica, la inter y transdisciplinariedad aportan a la educación superior la posibilidad de recuperar su discurso en un ámbito más amplio, sacándolo de la cerrazón a donde ha sido conducido en la práctica por el decisionismo y las competencias para la transferibilidad, por la razonabilidad instrumental. Recuperado el discurso que le ha de ser propio a la educación superior, el interés por el universo de lo humano, que queda ausente en una racionalidad instrumental, puede empezar nuevamente a colonizar y a estar presente alentando el desarrollo de la sabiduría.

Con Carmen López S. (2011), se puede concluir estableciendo una distinción importante según la cual en nuestra civilización ya no se exige ni autonomía racional, ni capacidad creadora, sino adaptación. El experto ha reemplazado al hombre de sabiduría práctica, el del hábito operativo prudencial. Esto se hace sentir en

las decisiones sociales que no son el resultado de discusiones razonadas y de una esfera pública informada, sino decisiones tomadas por especialistas técnicamente informados.

Síntesis

Considerar una formación desde la sabiduría prudencial es pensar un género de escritura al interior de una comunidad reducida que lee y escribe imaginativamente sobre un conjunto heterogéneo y cambiante de textos vivos, y así sea en contadas ocasiones, puede generar cadenas de efectos en otras comunidades más amplias. La posibilidad de recuperación de la idea práctica conlleva en efecto la recuperación de una epistemología participativa, que en diferentes formas no puede entenderse sólo como la vuelta o recuperación de la teoría de la acción de una manera ingenua, como un traer del pasado a un Tomás de Aquino descontextualizado, sino como una tarea ardua, como una síntesis dialéctica de la larga evolución a partir de la incorporación del carácter constructivo del conocimiento humano con su relación íntima, interpenetrante de la naturaleza con el ser humano y la mente humana permitiendo superar la alienación epistemológica y comportamental a la que ha sido sometida.

El desplazamiento axiológico que desarticula la meta-ética, ética normativa y moralidad práctica, conlleva al desplazamiento axiológico en el ámbito de la acción humana. Las tensiones o problemas más importantes que quedan sin resolver en la perspectiva crítica o el proyecto moderno de análisis y fundamentación racional del discurso moral, encuentran en la noética prudencial, otras voces para la conversación con la incorporación de conceptos fundamentales del léxico prudencial, de la praxis prudencial.

En los actuales términos del discurso y práctica educativa, el léxico de la racionalidad funcionalista, es confrontado con la valoración contingente, singular, refiriéndose a lo operable como individual o singular en tanto que objeto de una efectiva práctica, y

no tanto como objeto especulativo. Urge en consecuencia esgrimir criterios para determinar la pertinencia e importancia del discurso práctico, sobre todo en sus efectos de inclusividad de lo más identitativo de lo humano personal y comunitario, es decir como miembro comprometido con una sociedad libre y como individuo librado a la contingencia en la conformación de su identidad privada, donde la obligación moral y la justicia por la lealtad se ve ampliada hacia sujetos y grupos en cuyos valores e instituciones uno pueda reconocerse.

El éxito de una formación no reside sólo en la apropiación de un conocimiento, sino en la capacidad de generar en las personas maneras edificadoras en su ascenso como persona. Tal propósito conlleva la necesidad de intervenir proactivamente los procesos de apropiación cognitivo, el uso, aplicación y generación de conocimiento, así como en el desarrollo de valores, actitudes y disposiciones.

El enfoque por competencias representa el plano que orienta los procesos educativos de la actualidad, proceso para la formación del capital humano necesario para el desarrollo organizacional productivo. Tal exigencia está determinada por las dinámicas de la sociedad global del conocimiento, soportadas a su vez por criterios como la eficiencia y la eficacia, sobre los cuales fluye el de rentabilidad. En materia educativa este enfoque fuerza el desarrollo de estrategias conceptuales y metodológicas para que los aprendizajes centrales sean aquellos que proporcionen desempeños en el marco de las necesidades del sector productivo. Interesa así sólo la formación de sujetos competentes, que logren aplicar eficazmente el conocimiento en diversos contextos del mundo de hoy, el mundo del mercado, la sociedad global.

Pero esto que reclama la sociedad y el mundo económico queda corto de cara a la necesaria comprensión aplicada tanto a los procesos cognitivos como a una adecuada comprensión de lo que significa un proceso pedagógico para la vida y para la formación integral. El conocimiento y pedagogía prudencial para el mundo de la vida, se distancia en gran medida del enfoque por competencias,

o el pragmatismo operacional eficientista, o el mismo pensamiento estratégico, en cuanto considera que los sistemas educativos no constituyen por su naturaleza sólo proyectos utilitaristas, pues su función, es generar ocasiones y fortalezas para el desarrollo humano, para formar personas, base de todo otro desarrollo deseado o pretendido.

El concepto de formación desde la prudencia, comporta una autonomía poderosa frente a las dinámicas impuestas por los sistemas, diseños y desarrollos educativos. En esta lógica, el sentido que se ha presentado de formación integral se refiere a promover el desarrollo de agentes con habilidades, destrezas, valores, actitudes y disposiciones para refinar los desempeños exigidos, pero sin fracturas con la naturaleza del conocimiento como potenciador de la naturaleza humana en su manera de actuar específica. Esto implica sostener de un lado que para asumir el reto capital de formar personas para el requerido desarrollo de la sociedad y el mundo de la vida personal, los agentes educativos en el sentido amplio del término, han de asegurar el desarrollo del conocimiento, pero sin sus constreñimientos epistemológicos y comprensivos; de otra parte, implica al acto educativo ir más allá de las competencias mismas, aún las de orden pedagógico, para desarrollar comprensiones en los niveles que las competencias encuentran limitaciones para intervenir en la formación integral de un individuo.

La comprensión de la naturaleza del entorno, hace parte de la tarea en el complejo horizonte de los aprendizajes y las comprensiones que deben construir los estudiantes. La modalidad, los propósitos y los fines institucionales, permanecían habitualmente en un nivel restringido, ahora son más del dominio de lo social y público. Al conocimiento que deviene al impulso de la actividad intelectual y operativa del hombre, no le basta la mera apropiación intelectual y afectiva de tal conocimiento, concepto o saber; estos tienen mayor sentido para el ser humano, las sociedades y la vida, si son incorporados en las transacciones

genuinas personales de cara a los retos o propósitos singulares marcados por diversidad de intereses. Al conocimiento estratégico, pese a lo modelado y eficiente que pueda resultar, le falta un plus, le falta aquello que sólo el respectivo y genuino proceso de aprendizaje humano puede aportar, le falta aquello que Tanto Aristóteles como Tomás de Aquino concibieron y que R. Barnett (2001) denomina como la transacción genuina donde no sólo cambia el conocimiento, también lo hace la persona, porque el conocer es manifestación del ser y construcción del ser. Ambos se transforman y esto no siempre sucede por ejemplo con la información, de alta aprecio en la denominada sociedad del conocimiento en los términos de P. Levy (2004), información que termina por confundirse con conocimiento. En la perspectiva clásica, el conocimiento es un proceso, no sólo epistémico, es ante todo humano que inicia con una toma o posición ante la realidad y concluye en la acción o inspirando una acción, una idea ejemplar, y esto no es neutral, implica una toma de posición, un empeño de la palabra.

El hábito operativo prudencial de cara al acto formativo es ante todo disposiciones y no meras destrezas metódicas y hace referencia a un proyecto de vida académico y profesional. Formar la disposición es una tarea de sujetos. La sociedad, la cultura, los organismos educativos median para que los individuos formen (en sí mismos) funciones mentales como el aprendizaje, el pensamiento, la disposición, la atención, el interés, la concentración, la cognición, entre otras. La formación integral del estudiante va más allá al requerir un ejercicio permanente de reflexión actuante, que parte por reconocer ante todo a la persona y las dimensiones y connotaciones de la persona, de la tarea educativa y de la acción pedagógica, y valorar cómo cada una actúa en el proceso. Es decir, la toma de claridad respecto a quien es ese ser a quien se educa, cuáles son las vías para su promoción, qué es educar. La educación superior es, necesariamente, un proceso de llegar a ser, y ésta ha de concebirse como un proceso de satisfacción de demandas internas, donde la persona del estudiante se plantea

el reto y panorama de lo que puede llegar a ser si desarrollara en sí el universo de sus dinamismos.

Tanto el pensamiento aristotélico como el mismo Tomás de Aquino, desde las propias coordenadas de cada uno, destacan en la acción humana aplicada al concepto de formación, la importancia de un proyecto de la propia existencia, en torno al cual pueda el hombre ejercer sus transformaciones personales. No obstante, la idea ejemplar, recurso epistemológico tomado de la doctrina de Tomás de Aquino, como aquel proceso por el cual me doy una forma, e inspira una conducta, y a cuya semejanza se configure voluntariamente nuestro propio modo de ser, ha de presentar unas características diferentes, si se compara con la idea ejemplar que sucede en la acción poiética. Quien piensa el modelo y el sujeto modelador o a modelar, resultan aquí idénticos, aunque considerados bajo respectos o razones diversas. Esto determina a la idea ejemplar de la praxis de una manera cualitativamente diversa a la idea ejemplar poiética. No es lo mismo formar sujetos autónomos que un producto.

Formar, tomado en su sentido de darse forma, es efectivamente una transformación práctica, la materia es el mismo agente, implica una forma intelectual diferente, pues si la acción poiética requiere un análisis de la materia que responde a un cómo es, dicho análisis en la voluntad de modificación personal se sustituye por la reflexión del propio yo y responde al cómo soy. Este proceso de trans-formación incluye una intimidad difícilmente objetivable, pues esa misma intimidad es justo la que ha de transformarse, así como el hecho de que esa auto-transformación arranque de la voluntad del propio sujeto a transformar. En consecuencia, ninguna persona puede ser reconfigurada en cuanto tal, por medio de otra persona, a menos que aquélla acepte o admita el cambio que se le propone y en tal proceso lo transforma y lo hace suyo. Las implicaciones pedagógicas no se hacen esperar.

Formar en una pedagogía emanada de la sabiduría prudencial, exige de la persona actuar y vivir con dignidad, propio del valor

ético, lo cual precisa la capacidad de aplicar el conocimiento en diversos contextos, pero con sentido profundamente implicante de lo humano. De este modo, un proceso educativo y formativo, ha de procurar que los desempeños cognitivos, operativos y actitudinales de los sujetos educables confluyan en proyectos edificadores, y no sólo productivos, utilitaristas; esto supone asumir genuinamente el sentido de formar como ejercer una acción edificadora sobre la persona, pero sobre todo en el sentido de co-formación. Quien en última instancia forma un aprendizaje, una comprensión, una competencia, un valor o actitud es el mismo sujeto, en virtud de sí mismo. Convertir la práctica pedagógica en praxis, es una de las actitudes relevantes de un proceso educativo que forma. El pensamiento crítico actuante de la propia acción frente a los propósitos de la formación, es quizás el rasgo característico por excelencia de la comprensión que incluye una valoración crítica permanente frente a esta tarea.

Lo que busca el saber educativo, en los términos de Aristóteles y Tomás, es la virtud, que pretende responder a la necesidad de la condición humana de alcanzar su fin. Y admitiendo que "virtud" se dice en varios sentidos, la virtud propiamente dicha es la moral, por cuanto ésta es la que confiere el buen obrar, mientras que las virtudes intelectuales confieren o dan facultad para ello. Luego, si la educación es un saber práctico, y la vida del hombre se da en la práctica, la educación se ha de ordenar a esta práctica, así será más educación ayudar a educarse moralmente que intelectualmente (Martínez, 2002, p. 33). La educación pretende que los actos de la voluntad estén ordenados al bien, pero de un modo particular, por lo que se ayuda al educando a crecer moralmente, que llegue a ser capaz de obrar virtuosamente, no sólo como conocimiento, sino que sus actos voluntarios en su moralidad estén ordenados al bien. "El bien propio y esencial del hombre -o, lo que es lo mismo, su verdadero ser, el humano-consiste en que la razón, perfeccionada por el conocimiento de la verdad, informe y plasme internamente el querer y el obrar (Tomás de Aquino Virt. comm., 9), esto es el vivir en los auto-nomos, que es la condición que más se ajusta a lo humano.

La prudencia es la excelencia en la deliberación, una cierta inteligencia como capacidad de comprender, es una consideración o juicio; aunque la virtud por excelencia es la sabiduría, la prudencia posee una confluencia especial por cuanto es la que más se acomoda en lo relativo a la condición de lo humano, a su contingencia singular (Tomás de Aquino, *In Ethic.* VI). La educación de las virtudes intelectuales tiene especial cabida en la prudencia que es la que hace verdaderos sabios, plenitud y estabilidad de la eudaimonía y beatitud posible de lo humano.

Las acciones esencialmente humanas, son las voluntarias y es allí donde se da la elección, que justamente es lo más propio de la virtud para juzgar respecto a nuestro carácter. Elegir es algo voluntario, pero no todo lo voluntario es objeto de elección, sino sólo de aquello que se ha deliberado previamente, ya que la elección va acompañada del razonamiento; pero no se delibera de cualquier cosa sino sólo de aquellas que dependen de nosotros y que sean realizables. Este es el ejercicio específico de la prudencia.

Ser capaz de deliberar sobre lo bueno para sí y lo que le conviene, no parcialmente, sino qué cosas le son en general con vista a vivir bien, es un asunto que implica disposición verdadera, acompañada de razón, relativa a la práctica, en cosas que son buenas para el hombre. El buen deliberador, es el que alcanza, siguiendo el razonamiento, la mejor de las cosas alcanzables por el hombre mediante la acción, luego la prudencia está ligada a la acción y el que delibera investiga y razona por lo que se requiere ambos conocimientos, el teórico y el práctico, pero deliberar es investigar sobre algo particular, aún más es una clase de rectitud, no al modo del conocimiento científico ni de la opinión, pero tampoco es cualquier clase de rectitud, sino sólo la que busca alcanzar el bien, lo que conviene con vistas a un fin, cuya verdadera concepción es la prudencia que se orienta a ordenar qué es lo que debe hacerse, distinto a la inteligencia que solo se orienta a juzgar, que no equivale a tener prudencia y ni a comprender (Martínez E. , 2002).

La actividad humana se realiza plenamente mediante la prudencia y la virtud moral, éstas hacen que sea recto el objetivo y por su parte la prudencia hace que sean óptimos los medios que a él conducen. La prudencia es una virtud mixta pues no sólo requiere la rectitud cognoscitiva sino también la del apetito, pues no se puede juzgar correctamente acerca de lo particular agible sin que el apetito esté bien dispuesto al fin y pueda ayudar al entendimiento a razonar de modo adecuado. Por el entendimiento natural de los principios, se puede conocer por ejemplo que nunca se ha de hacer el mal o también por alguna ciencia práctica. Pero esto no basta para razonar correctamente sobre lo particular porque este principio universal conocido por el entendimiento o por la ciencia, aún le falta su correspondencia en su aplicación a lo particular. En efecto, en el hombre moral, participa la razón de virtud de un modo más pleno que las virtudes intelectuales, pues la virtud moral, regida por la prudencia, no sólo faculta para obrar bien, es decir con corrección y rectitud de razón, sino que hacen obrar bien, siendo éste el fin de la virtud. Tener un conocimiento tal, por sí mismo, no mueve a nada, en cambio la prudencia impera. Por tanto, la virtud que perfecciona al hombre, es la virtud moral, porque en cuanto hábito operativo bueno, se convierte en una segunda naturaleza o principio del obrar, pues así el hombre no sólo hace bien las obras que realiza, sino que a su vez se hace bueno él mismo.

La virtud es la que hace bueno al que la tiene y que su obrar sea bueno, a tales hábitos se les da absolutamente el nombre de virtudes, porque hacen que su obrar sea bueno en acto, y hacen que sea absolutamente bueno el que los tiene. En cambio, los hábitos especulativos no se llaman absolutamente virtudes, porque no confieren el bien obrar, sino que dan facultad para ello; ni hacen absolutamente bueno al que los tiene, pues no se dice que un hombre sea bueno por ser simplemente conocedor o artífice, pues ello no le confiere más que ser bueno parcialmente (S. Th. I-II q. 56 a. 3 c).

Los desempeños de apropiación y uso del conocimiento son cada vez más complejos, y entrañan mayor grado de diversidad y de fronteras; el valor prudencial es para aprender a vivir de manera más humana, en contextos cada vez más complejos como los actuales, para desempeñarse, aun en el mundo del mercado, de la sociedad global del conocimiento, con actitud edificadora, con eficiencia y eficacia pero sin la misión de perpetuar la rentabilidad, por el contrario, formar personas que aporten en la construcción de mundos que aseguren el desarrollo más allá de los satisfactores externos, es decir, idóneos, solidarios, éticos, críticos, creativos, autónomos, proactivos, dignos.

El concepto unívoco de competencia, demanda un desempeño ciudadano que asegure el éxito en los procesos de cierta apropiación y aplicación de conocimientos que redunde en la rentabilidad. Pero ser capaz de deliberar sobre lo bueno para sí y lo que le conviene, no parcialmente, sino qué cosas lo son en general con vistas a vivir bien, no se logra solamente con el concurso de individuos con grandes capacidades cognoscitivas y técnicas. Una cosa es evidenciar competencias ciudadanas para proceder eficazmente en el aprendizaje y uso del conocimiento, y otro hacerlo en el contexto de la vida, en las relaciones sociales de existencia. El solidario con fines cognitivos no lo es necesariamente en el mundo de la vida. El solidario con fines empresariales no lo es necesariamente en la vida cotidiana. Se puede hablar de una solidaridad constreñida que puede que signifique establecer lazos humanos para fortalecer sólo una rentabilidad generadora.

Un ejercicio como el de las competencias, cuyos efectos en materia académica y de productividad económica son innegables, en el que se hace uso del conocimiento y de la información en contextos flexibles, no alcanzaría la categoría de comprensión en la que es imperativa la reflexión crítica, interdisciplinar y el conocimiento de la sabiduría. En consecuencia, esto demanda revisar y reorientar la actuación frente a las finalidades de la

formación de personas con pensamiento crítico, creativo, emancipador, ético, que precise el mundo y la vida, que no ofrecen una sociedad, soportada en una práctica pedagógica sin praxis comprensiva que hace de la escuela agentes de proyectos adversos a la humanización del acto pedagógico y educativo.

Ser comprensivo o tener sabiduría práctica, es el recto juicio del hombre virtuoso. Comprensión es una recta consideración del hombre relativa al juicio. Comprender el amor precisa cierto entendimiento de este concepto y la operatividad del mismo: saber amar. Alguien puede creer que ama y confundir esta forma de relación con sentimiento, pasión o emoción. La competencia ofrece niveles dados de comprensión en tanto permite que los sujetos se apropien, usen y generen conocimientos, pero no asegura el desarrollo de actitudes y disposiciones, como la reflexión actuante sobre cada uno y el conjunto de estos procesos implica pensarse a sí mismo, hacer del conocimiento un proyecto de vida, un insumo de desarrollo humano, de bienestar personal y social en tanto permite que los individuos vivan experiencias edificadoras de aplicación del conocimiento en su propia vida y en contexto, más allá de proyectos utilitaristas en los que se basa la competencia del mercado, se termine erosionando la vida y a las personas.

De acuerdo con lo expuesto, no basta con ser competente en materia pedagógica, es necesario comprender la acción relacionada con el acto de formar. Las competencias están más ligadas a desempeños de inteligencia, mientras que la comprensión, a los actos del conocer. La comprensión estaría más asociada al conocimiento, es decir a la virtud de usar la inteligencia en la experiencia de mundo del sujeto comprendedor. Si la educación logra que el estudiante utilice el conocimiento para fortalecer sus proyectos de vida personal, social, cultural, ecológico, ético, entre otros, ha logrado niveles de complejidad comprensiva. Lo que busca el saber educativo, en los términos de Aristóteles y Tomás es esta virtud, que pretende responder a la necesidad de la condición

humana de alcanzar su fin. En esta dirección es necesaria una mirada crítica, interdisciplinar y sobre todo de sabiduría hacia los fines que se pretenden y sobre todo la búsqueda de la vida buena y necesaria a la persona.

Aunque no se desconoce las bondades que conlleva el sistema de desarrollo de competitividad para el desarrollo y el progreso, impactando múltiples esferas inherentes a la vida de todo ser humano, lo malsano estriba en que el proyecto utilitarista que arroja el uso del potencial intelectual, suele estar por encima del desarrollo del hombre como persona. Importa más la rentabilidad, que se sirve de la inteligencia, que el desarrollo pleno del ser humano. No sólo priva de la capacidad y la oportunidad para pensar de manera autónoma y crítica, sino para asumir una formación en la libertad, en la mayoría de edad, en el reconocimiento del otro, en la autoestima y la solidaridad. Se puede ser competente, y sin embargo, no desarrollar el nivel de comprensión, de crítica, de metacognición, en tanto proceso tácito, en virtud del cual el comprendedor monitorea, supervisa, evalúa y controla sus desempeños antes, durante y luego del proceso, y por su parte la sabiduría que se precisa para el desarrollo de la personalidad humana y de la vida. En esta perspectiva, quien comprende no sólo sabe y domina, sino que aplica, vivencia, obra y hace en correspondencia con lo que sabe, dice y piensa, previo ejercicio de indagación y reflexión.

La comprensión crítica, interdisciplinar y de sabiduría prudencial conlleva asumir una praxis formativa en virtud de la cual se apropian, usan y generan conocimientos para el desarrollo de la vida, el bien personal y social. Implica ser capaz de reflexionar sobre sus desempeños, de afinarlos para que sus conocimientos, capacidades, disposiciones y actitudes incidan en el mejoramiento cognitivo, operativo, afectivo y pluridimensional del individuo. Lograr hacer de la praxis pedagógica un ejercicio de vida y para la vida, una tarea edificadora, incluyente, donde el bien particular no está por encima del bien social y recíprocamente. La comprensión,

más allá de la cognición, precisa de agentes que generen, despierten y potencien en los estudiantes el interés, la motivación y el afecto, funciones sin las cuales difícilmente se construyen significados y sentidos.

Si el mundo global del conocimiento, es decir, la sociedad o relación de producción actual, demanda de las instituciones y de los actores educativos poseer los atributos inherentes a las competencias, por su parte el mundo de la vida digna humana, es preocupación presente en enfoques humanísticos como la pedagogía por proyectos de vida, la pedagogía social y crítica, entre otras.

En el enfoque y en el proceso de la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría que proceden de la prudencia, el elemento nato, fundante reside en la generación de oportunidades y capacidades reflexivas y operativas para el desarrollo humano y de la vida. En este proceso no puede haber una aplicación mecánica o instrumentalizada, en la que el sujeto obra en función de la tarea, sin importar su comprensión del propósito y el proceso. En la comprensión axiológica, tal ejercicio racional debe traducirse en construcción de sentidos, proceso que precisa la reflexión, al menos, frente a los desempeños: intencionalidad, posibilidades, extrapolación, interpolación, generatividad, endogenización, metacognición.

Una cosa es saber conocer usando el conocimiento en contextos diversos, atributos que la sociedad actual, para reafirmarse, pretende formar en los sujetos. Y otra cuestión es el uso y reflexión actuante del conocimiento inmanente al desarrollo del ser humano y de la vida. Las acciones inmanentes exigen, por el contrario, que el efecto se dé en el mismo sujeto que es su causa. Así, cuando alguien entiende algo lo dice en su interior; este decir es causado por el mismo sujeto y su efecto es el *verbum mentís* o palabra mental. Si la educación es sustancial se habla de una generación o si es una forma accidental, se habla de una alteración. La pregunta es si la acción

que implica el *educere* es una causa creadora o educativa, si causa generación o alteración, si es un sujeto distinto o el mismo educando. Razones o técnicas, la enseñabilidad, o el imperio del método, no se ocupan explícitamente de la idea de formar al hombre desde una pedagogía sensata. La entrada de la actividad educativa al discurso propio del conocimiento práctico implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa, además, tener que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida, deliberativa y ética. Así que adquirir esa segunda naturaleza, es decir, esa perfección no accidental, sino generativa, consiste en alcanzar una operación perfecta y una disposición perfecta para la operación y en este caso estaríamos hablando de tres perfecciones: Perfección como constitutiva del ser de algo; perfección a la que se le añade algo indispensable para un obrar perfecto y perfección a la que tiende algo como a su fin (S. Th. I q. 6 a. 3 in c).

El proceso de las acciones prácticas no es sólo pensar la idea, sino querer lo pensado; como se ve, es un asunto más de voluntad y menos de procedimientos. La praxis connota un sentido de transformación interna personal y este factor hace parte central de ambas concepciones antropologías que en mucho se trasladan como tarea a la educación concebida como conducción y promoción a un estado de *auto nomos*. No es comprensible que el hombre posea y elabore ideas ejemplares respecto de las cosas que serán objeto de su acción productora o poiética y, en cambio, carezca de ellas cuando emprende acciones en orden a qué sea lo mejor para él. Es necesario revalorar el concepto de las ideas ejemplares para el caso de la praxis interna personal, si es que el hombre es susceptible - como lo es - de transformarse internamente, concepto que refiere necesariamente en nuestro caso al acto educativo.

La función de educar no requiere de competencias sino de comprensiones críticas interdisciplinarias y del conocimiento sapiencial, y todos ellos se encuentran en la virtud prudencial. Estas

categorías noéticas involucran las requeridas en la competencia, exigiendo su desarrollo de modo riguroso, en relación inescindible con otros procesos complejos y fines edificadores que las competencias no entrañan.

¿Por qué, entonces, en la educación se transmite el saber de la ciencia y no el de la prudencia? La respuesta en términos de Carlos Llano (1985 p. 16) está en que la educación persigue transmitir la ciencia no porque ésta sea más importante, sino porque es más transmisible. Si la educación no persigue transmitir el saber prudencial es porque éste no resulta fácilmente transmisible. Más aún, tal carácter de intransmisibilidad deriva de la misma naturaleza del saber prudencial. Para Aristóteles el saber científico y el saber técnico son transmisibles y son parte de su definición, pero esto no es fácil aplicarlo al saber prudencial sin más, (Aristóteles, *Analíticos Posteriores*, I, 1, 71a 1-11, y *Ética Nicomaquea*, VI, 3, 1139b 25-30). La acción humana en perspectiva prudencial no es una disciplina o técnica, es aquella capacidad de pensar y tomar las mejores decisiones según conviene a la naturaleza huana en orden a razón y bien, y esta es una acción única y genuina del sujeto actuante que, si bien no se transmite, el acto educativo en tanto formativo implica al sujeto a obrar en consecuencia y a ser capaz de empeñar su palabra en orden a la verdad y al bien. Mientras los objetos de las ciencias se alcanzan por abstracción, los de la prudencia proceden de la experiencia, pero no cualquiera sino la deliberativa y en orden a la verdad y el bien, una especie de sentido interior, por el que se perfecciona la razón para una recta estimación de las intenciones particulares de lo operable (*Ética Nicomaquea*, VIII, 864). Tomás comenta a este respecto que en la ciencia moral, que requiere tanto de la experiencia como ánimo libre de pasiones (Aquino, T. (2010). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*. Libro VI, lección VII Números 862-865) Es fácil entender en los actuales términos de las metódicas educativas, que se hace más fácil el control cognoscitivo sobre la acción, cuando ésta se presenta como acción básicamente productiva como una técnica, distinta a cuando se descubre con la forma de la praxis.

Referencias

Alexy, R. (1994). El concepto y la validez del derecho, (trad. J.M. Seña, Trad.) Barcelona: GEDINSA.

Alvira, R. (. (1980). Nota sobre la relación entre algunos conceptos fundamentales del pensamiento moderno. En *Ética y teología ante la crisis contemporánea*. Pamplona, España: Eunsas.

Altarejos, F. (2003). Retos educativos de la globalización: hacia una sociedad solidaria. Navarra: Eunsas.

Aquino, T. (2010). Comentario a la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. Libro VI, lección VII Números 862-865 (Tercera edición ed.). (A. M. Mensoza, Trad.) Pamplona, España: EUNSA.

Aquino, T. (1988). *Suma de Teología*, II-II. Madrid: BAC.

Aquino, T. (2010) *Summa contra Gentiles*. T. III. BAC. Madrid.

Aquino T. (2010) *Obras Completas*. BAC. Madrid.

Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.

Aristóteles. (1970). *Ética a Nicómaco*. (e. b. Marías, Trad.) Madrid: Gredos.

Aristóteles. (2005). *La Política*. (J. M. Araújo, Trad.) Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Bacon, F. (2003). *Novum Organum*, libro I aforismo XCV traído por Ferrater Mora p. 276 T. I A-D. . Madrid: Losada.

Barnett, R. (2001). *Los límites de las Competencias*. Barcelona: Gedinsa.

Cardona, C. (1973). *Metafísica de la opción Intelectual*. Madrid: Rialp.

Carpio, Adolfo P. (2004). *Principios de filosofía: Una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco.

Cruz, C. J. (1976). Intelecto, razón y entendimiento. Anuario filosófico, ISSN 0066-5215, Vol. 9, Nº 1,, Vol., 9(1), págs. 73-107. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/1902/1/02.%20JUAN%20CRUZ%20CRUZ,%20Universidad%20de%20Navarra,%20Intelecto,%20raz%C3%B3n,%20entendimiento.pdf> L.

Durkheim, E. (1975). Education et sociologie. (J. Muls, Trad.) Barcelona: Península. Gabriel, E. 2003).

Gadamer, H.-G. (1993). Verdad y Método I, en el capítulo dedicado a Aristóteles (Quinta edición ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

García G., J. A. (1998, p.235). Teoría del conocimiento humano. Pamplona, España: Eunsas.

García-Cano L, F. (2004). Ser racionalmente práctico: el futuro del hombre. Jornadas de la Asociación Española de Personalismo: "Itinerarios del personalismo", 26-27 de noviembre 2004 (pág. s.d.). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 26-27 de noviembre. García G., 1998

García, M. (1975) Lecciones preliminares de Filosofía. Novena edición. Madrid

Gardeil, A. (2003). Acte humain, en DThC 1 (1909), p. 343. Cfr. J. COSTA, El discernimiento del actuar humano, Pamplona: Eunsas.

Guariglia, O. (1990). El Múltiple Aristóteles. Una visión de la Filosofía práctica aristotélica desde la problemática contemporánea. ISEGORIA/1, 32(7), 85-103. Heidegger, M. (2003). Filosofía, ciencia y técnica. Santiago de Chile: Universitaria.

Horkheimer, M. (1974). Teoría crítica. Buenos Aires: amorrutu.

Kant, I. (2008). Crítica de la Razón pura. Madrid: Alianza Editorial.

Kant, I. (2003). La Pedagogía. Madrid: Akal S.A.

Lebret, L. J. (1962). Estudio Sobre Las Condiciones Del Desarrollo De Colombia. Misión Economía y Humanismo. Bogotá: Presidencia de la República.

Levy, P. (1999). ¿Qué es lo Virtual? Barcelona: Paidós.

Llano A. (1981) Etica y Política en la sociedad democrática (en colaboración), Madrid, Espasa-Calpe.

Llano, A. (1983). Gnoseología. Pamplona. Eunsa.

Llano C. (2005). Aprendizaje de la ciencia y la prudencia. Pensamiento y cultura. Vol. 8 n. 1., 16

Llano. (2007). Sobre la Idea práctica. Pamplona, España: Eunsa.

Lobato, Abelardo (Dir). (1994). El Hombre en Cuerpo y Alma. Valencia, España: EDICEP C.P.

López S., M. C. (2011). Sedimentación del sentido y tradición (Überlieferung): Fenomenología y hermenéutica filosófica. Eikasia: revista de filosofía, N°. 36, 2011, págs. 89-120

MacIntyre, A. (1994, p. 137). Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos. (T. d. Sisón., Trad.) Barcelona: EUNSA.

MacIntyre, A. (2004 pág. 24). Críticas a la modernidad. Londres: Routledge.

Martínez, E. (2002). Persona y Educación en Santo Tomás de Aquino. Madrid: Fundación Universitaria Española.

Max- Neef, M. (1988). Desarrollo a escala humana. Conceptos aplicaciones y algunas reflexiones. Recuperado, de www.scribd.com: http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/MaxNeef_Desarrollo_a_escal_a_humana.pdf

Naishatat, F. S. (2000). <http://webiigg.sociales.uba.ar/>. Recuperado el 23 de septiembre de 2012, de <http://webiigg.sociales.uba.ar/Epistemologia/so90/quienes.htm>

Hopenhayn M., y Ottone E. (2000). El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M. (2011). Sin fines de lucro. Porqué la democracia necesita de las humanidades. Bogotá: Panamericana. (Max- Neef, 1988)

Polo, L. (2003). Antropología trascendental, Tomo II. La esencia de la persona humana. . Pamplona: Eunsa.

Rodríguez Espinosa, Gabriel (2003) Consecuencia del neopragmatismo. El aspecto critico de Richard Rorty. Tenerife Esp. UL.

Roldán, A. (2010), La relevancia de la "phrónesis" aristotélica. Introducción a algunos aspectos de su vigencia. Teología y cultura, año 7, vol. 12 (diciembre 2010) Buenos Aires. Recuperado de http://www.academia.edu/2986778/La_relevancia_de_la_phr%C3%B3nesis_aristot%C3%A9lica._Introducci%C3%B3n_a_algunos_aspectos_de_su_vigencia_2010_

Rousseau, J. J. (2000). Emilio, o De la educación. (R. Voñas, Trad.) Recuperado el 24 de 09 de 2012. Recuperado de <http://escritoriodecentos.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf> UN ESCO - Hallak,

Tarnas, R. (2008). La Pasión de la mente de occidente. (M. A. Galmarini, Trad.) Girona, España: Atalanta.

UNESCO - Hallak, Jacques, Poisson Muriel, (Coords). (2007). Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué se puede hacer? Paris: UNESCO.

Weber, M. (1964). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva,, ed. J.



Desafíos en torno a la
Educación y la Pedagogía

CAPÍTULO



II

HACIA UNA DEMOCRACIA
COMO FORMA DE VIDA:
JOHN DEWEY Y EL
LIDERAZGO DEL MAESTRO

Héctor Espitia²



Resumen

El presente artículo recopila los principales hallazgos de una investigación que pretende sostener la idea que el maestro como líder es parte esencial en la propuesta pedagógica de Dewey y que su subvaloración ha sido ocasionada por la interpretación parcial de su propuesta, en donde solo se le ha dado énfasis a la centralidad del alumno en la escuela. Además, se propone mostrar la importancia del maestro en la formación de la democracia en la escuela, entendida la democracia como “forma de vida” y sostener que el liderazgo no es contrario a la democracia e implica una tarea de los maestros en la creación de ambientes que promuevan experiencias educativas.

La escuela como institución social ha sido una de las encargadas de transmitir los valores culturales, los conocimientos y las diferentes tradiciones de cada sociedad. A través de los siglos cada sociedad se ha encargado de definir el rumbo de la escuela asociándola a las directrices de la forma de gobierno respectivo. En este sentido, un Estado democrático presupone que sus procesos formativos ayuden a generar en sus ciudadanos un aprecio hacia la democracia. Cuando se habla de la relación entre democracia y educación es necesario realizar una mirada retrospectiva y recurrir a uno de los clásicos del siglo XX, John Dewey, quien planteó la

2 Héctor Gabriel Espitia Abril. Licenciado en educación especialidad estudios religiosos- Universidad de la Salle, Magister en Pedagogía- Universidad Industrial de Santander, magister en administración educativa Saint Mary's University of Minnesota U.S.A, Doctor en educación- Universidad Santo Tomás.

democracia como una forma de vida, un modo de convivencia asociada, superando la visión tradicional que la definía como una forma de gobierno, encontró que a través de la educación el hombre lograría desarrollarse y alcanzar su bienestar, ya que es a través de la libertad de inteligencia donde el ciudadano puede realmente participar en la democracia. Para Dewey la educación era un instrumento y este debería ser usado con inteligencia.

A finales de la segunda década del siglo veinte se comenzó a realizar un análisis del liderazgo, primero desde una visión militar y después desde el mundo empresarial. En el sector educativo este tema se ha asociado principalmente hacia las personas que tienen que desempeñar un rol administrativo en la dirección de las instituciones educativas, pero se ha profundizado poco sobre el liderazgo del maestro en la formación democrática.

Los cambios de la sociedad han colocado constantemente en tensión a la escuela y esta no ha logrado establecer un diálogo entre lo que se enseña y las necesidades de la misma sociedad, convirtiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje en una situación compleja que conduce a los alumnos a una desmotivación porque no encuentran un sentido a su asistencia a la escuela. Los maestros no logran percibir su rol dentro de una democracia y simplemente descargan la responsabilidad de la formación democrática en el docente de sociales, filosofía o en el encargado de educación cívica, generando una dicotomía entre lo que se dice y lo que se hace ya que en el aula de clase el ethos en muchas ocasiones va en contra de cualquier intento democrático.

El premio nobel de paz 1993 y expresidente de Sudáfrica, Nelson Mandela, en la XIV Cumbre de Presidentes del Bloque del MERCOSUR, Ushuaia (Tierra del Fuego), Argentina en un discurso afirmó que “Si no hay comida cuando se tiene hambre, sino hay medicamentos cuando se está enfermo, si hay ignorancia y no se respetan los derechos fundamentales de las personas, la democracia es una cáscara vacía, aunque los individuos voten y

tengan parlamento” (1998). En este pensamiento célebre se refleja un concepto distinto de democracia: la democracia como forma de vida, pero además en la última parte refleja la necesidad de superar la ignorancia y ello se logra a través de la educación. Infortunadamente las escuelas están diseñadas no para transformar la sociedad sino para reproducirla.

La democracia se ha convertido en una forma de gobierno en diferentes Estados, pero al interior de ellos la dinámica social está permeada por diferentes conflictos que reflejan desigualdades sociales, donde un grupo minoritario realmente cuenta con un bienestar, pero al otro extremo se sitúan numerosas personas que enfrentan situaciones infrahumanas donde la pobreza y la desigualdad se convierten en el pan de cada día. Varios autores han señalado que es a través de la educación que se puede ir disminuyendo las brechas sociales generando estructuras más equitativas. La educación cumple una función de responsabilidad social y en ello las escuelas no pueden cerrar los ojos y simplemente repetir el statu quo, al contrario, debe ser consciente de su rol transformador; pero al hablar de la escuela necesariamente tiene que hacerse referencia a las personas que la conforman, padres de familia, alumnos, administrativos y maestros. Estos últimos son señalados como los responsables de la situación de pobreza intelectual de los alumnos.

Surge una pregunta que ayuda a orientar el proceso de investigación ¿Existe una relación entre maestro, liderazgo y educación democrática en la teoría educativa deweyana? Es indudable que no existe un método infalible para la formación de valores democráticos y para la formación del desempeño docente, pero ello no se puede convertir en una excusa para quedarse al margen, al contrario, exige explorar nuevas alternativas que contribuyan a generar valores democráticos y concientizar a los maestros en su tarea. El maestro ha de ser el primero en vivir la democracia respetando la individualidad de cada ser humano en el

aula de clase, recordando que construir la sociedad democrática es un reto de la educación.

Todas las reformas educativas han de considerar al maestro como agente crucial en el proceso de implementación y desarrollo de las propuestas que se plantean. Infortunadamente, muchas de las reformas y directrices son elaboradas sin la participación de los maestros porque en primer lugar los mismos maestros no han ejercido un liderazgo que deba ser reconocido o porque simplemente los gobiernos consideran a los maestros como simples ejecutores (Cfr. Hook, 1963 p. 215). Si se quiere incorporar a los maestros en las reformas educativas es necesario recuperar en ellos el liderazgo para que contribuyan a transformar las escuelas en instrumentos de democratización, pero ¿cuáles serían las características de un maestro líder en la formación democrática? ¿Qué función cumple el maestro en la formación democrática? ¿Existen valores democráticos que se puedan formar desde la escuela? ¿Hay relación entre el liderazgo y la democracia o es una contradicción entre los dos elementos? ¿Los escritos de Dewey arrojan alguna luz sobre el tema del liderazgo y qué pueden revelar hoy día para el quehacer del maestro? Y ¿la propuesta de educación democrática deweyana sigue vigente un siglo después de su formulación? Estos interrogantes no se pueden responder de una manera superficial lo que implica analizar con detenimiento las obras de un filósofo y pedagogo como John Dewey, releerlo no es una simple curiosidad histórica, es encontrar en sus escritos aportes significativos que siguen siendo hoy vigentes, prueba de ello el gran auge de producción de artículos científicos que en las dos últimas décadas se han estado produciendo; infortunadamente, sobre el tema del liderazgo del maestro no se ha explorado suficientemente y las obras deweyanas pueden aportar de una manera valiosa. Dewey no escribió un libro concreto sobre el maestro y mucho menos uno sobre el tema del liderazgo, lo cual se convierte en un proceso de búsqueda en las diferentes obras de corte pedagógico para rastrear y deducir qué aportes puede el autor dar a estos temas.

Afirmaciones metódicas

La investigación se afirma como el dispositivo que, por excelencia, potencia el avance del conocimiento científico y/o disciplinar; siendo así, la investigación se constituye en el mecanismo más apropiado para dar fuerza a los procesos educativos y de enseñanza producidos por los docentes, factor fundamental que facilita y posibilita el aprendizaje, además el de ayudar a generar avances en cada una de las ciencias y disciplinas. La metodología utilizada en la presente investigación es hermenéutico-interpretativo, trabajo desde los textos mismos de las obras de Dewey, dando relevancia a las de carácter pedagógico. Dewey fue un autor muy prolífico y varias de sus obras han sido traducidas al español, concretamente *Escuela y Sociedad*, *Democracia y Educación*, *Cómo pensamos y Escuelas del Mañana*, pero existen otras obras a nivel de ensayos, conferencias y artículos que no han sido traducidos y que contienen una gran riqueza, que infortunadamente no ha llegado al mundo hispanoparlante, ello se convierte en un reto y una fuente que permite al investigador realizar su tarea y en palabras de Tedesco: “el desafío consiste en elegir la estrategia más adecuada con respecto al problema que el investigador postuló como problema relevante a ser explicado” (1986). La opción tomada consiste en interpretar lo propuesto por Dewey y así lograr entender, criticar, contrastar e incorporar su discurso en búsqueda de responder a la pregunta orientadora y alcanzar los objetivos trazados.

Las mediaciones interpretativas exigen un examen cuidadoso y detallado del texto, comprendiendo las circunstancias en las cuales vivió el autor. No se pretende sacar una formulación al pie de la letra de lo que dijo Dewey y traerlo a un siglo distinto, donde las circunstancias sociales, culturales y tecnológicas han cambiado.

En el proceso de investigación se tendrán en cuenta los siguientes pasos:

- *Delimitación de las obras de John Dewey.* En este paso es importante clarificar la necesidad de realizar una selección de los diferentes textos de Dewey que serán tenidos en cuenta para su respectiva

lectura y análisis. Los conocedores de la obra de Dewey identifican que su obra ha sido condensada en 37 volúmenes, los cinco primeros relacionados como *Early Works*, los quince siguientes como *Middle Works* y los diecisiete restantes como *Later Works*. El primer grupo corresponde al periodo 1882-1898, el segundo 1899- 1924 y el último 1925-1952, sabiendo que Dewey nació en 1859 y murió en 1952. En el anexo 1 se lista el conjunto de obras de John Dewey que fueron abordadas por el investigador, el lector encontrará que algunas de ellas no son pedagógicas, pero es importante recalcar que hubo la necesidad de abordarlas para poder interpretar e interrelacionar lo expuesto por Dewey.

- *Estructuración de conceptos claves.* A lo largo de la lectura el investigador logrará descomponer cada uno de los textos en partes que le permitan identificar los componentes de la propuesta pedagógica de Dewey y así reconstruir los conceptos definidos en los objetivos específicos.
- *Relacionar e incorporar.* Para poder responder a la pregunta orientadora, el investigador deberá, con la reconstrucción de los conceptos de democracia, maestro y liderazgo, formular las características esenciales que debe tener un maestro para poder desarrollar su rol en la educación democrática. Todo ello llevará a realizar una formulación del liderazgo del maestro desde una perspectiva deweyana, siendo ello fruto de una crítica interna y una contrastación lo que le permite al investigador depurar y presentar un nuevo aporte de conocimiento.

El movimiento de la escuela progresista³ y la denominada

3 Dewey consideró que las escuelas progresistas tenían en común que “aspiran a prestar mayor atención a las necesidades y características estrictamente individuales. De ahí que todas concedan un alto grado de libertad de acción y discusión” (LW 9, 157), frente a las denominadas escuelas tradicionales que el plan de estudio respondía a lo estandarizado, independientemente del gusto y necesidades de los mismos alumnos. “They all aim at greater attention to distinctively individual needs and characteristics. Hence they are pervaded by a great freedom of action and discussion” (LW 9, 157).

escuela nueva⁴ pueden tener nombres distintos pero en el fondo persiguieron el mismo objetivo, reformar la educación tradicional. Tanto en Europa como en Estados Unidos la historia da la educación recuerda a pedagogos que influyeron notablemente en su contexto y trascendieron las fronteras de su país para llegar a realizar aportes de una manera tan significativa que incluso hoy día sus ideas continúan influyendo en numerosas reflexiones sobre la educación. John Dewey, que además de ser pedagogo, fue uno de los más destacados filósofos norteamericanos del siglo XX cuyos aportes también estuvieron presentes en el terreno de la psicología, llegó a ser reconocido como el padre de la escuela progresista, cosa que él mismo rechazó al decir que el verdadero padre del movimiento progresista había sido Francis Parker (Cfr. LW 5).

Indudablemente, los aportes de Dewey lo han colocado como el educador norteamericano que mayor influencia ha tenido en su propio país y en muchos otros. Si bien la principal idea de la escuela nueva y la escuela progresista consiste en reubicar el centro de la enseñanza en el niño, estos movimientos educativos replantearon la figura del maestro ubicándolo en otro lugar que por mucho tiempo había ocupado; en compañía del contenido, el maestro estaba en el lugar central del proceso enseñanza-aprendizaje⁵, pero con los planteamientos realizados por los pedagogos de la escuela nueva y de la escuela progresista pasó a un lugar secundario.

4 El mismo Dewey reconoció que “en otros países, especialmente en los de lenguas latinas, su nombre popular es escuelas activas” (LW 9, 157). “In other countries, especially in Latin countries, their popular name is schools of action” (LW 9, 157). María del Pilar Pozo plantea que “la escuela nueva no puede verse como un acontecimiento surgido esporádica y espontáneamente, sino como el resultado y la manifestación final de una tradición europea de reforma pedagógica, iniciada desde el siglo XVI, generalmente de origen protestante, con un fuerte componente antropológico, y que concebía la educación como una interacción entre naturaleza y entorno. Cuatro pedagogos muy preocupados por el desarrollo natural infantil-Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froëbel- se convirtieron en la referencia histórica comunes de los representantes del movimiento” (Del Pozo, 2003, p. 44).

5 Es necesario reconocer que para Dewey los procesos de enseñanza y aprendizaje van juntos (Cfr. LW 17, 213) y sólo se pueden comprender que alguien enseña cuando alguien está aprendiendo.

Las ideas que tanto los seguidores y simpatizantes del propio Dewey tratan de reducir es la figura del maestro, dándole importancia al niño; autores como Anthony O’hear lo han definido como “*Father of child-centredness*”, afirmación no tan válida, ya que el mismo Dewey reconoció la importancia del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no a la manera de la educación tradicional, pero tampoco como lo estaban promoviendo algunas escuelas denominadas progresistas de su época. Él reconoce que uno de los problemas de la educación es que se orienta por extremos y en ello surgen discordias, además en muchas ocasiones las soluciones se han convertido en simplemente plantear lo contrario de lo que se quiere criticar, es el caso de la disputa entre la educación tradicional y la escuela progresista (Cfr. LW 13).

La figura del maestro en los escritos de Dewey adquiere una perspectiva distinta⁶, pero a la vez desconocida por algunos de los críticos y de los mismos seguidores de Dewey. Entrar en esta tarea no es nada fácil en cuanto que él no escribió un libro concreto acerca del maestro⁷, pero sí varios artículos que infortunadamente no han sido traducidos al castellano y en el contexto hispano se desconocen muchos de los aportes significativos del autor con respecto al maestro.

6 “si el maestro es realmente un maestro, y no un amo o una autoridad, debería conocer suficientemente a sus alumnos, sus necesidades, sus experiencias, sus grados de destreza y conocimientos, etc.; como para ser capaz, no de dictaminar sus objetivos y planes, sino de discutir con ellos acerca de lo que debe hacer; y debería sentirse tan libre como los demás para hacer las sugerencias del caso” (LW 2, 59). “If the teacher is really a teacher, and not just a master or “authority,” he should know enough about his pupils, their needs, experiences, degrees of skill and knowledge etc., to be able (not to dictate aims and plans) to share in a discussion regarding what is to be done and be as free to make suggestions as anyone else” (LW 2, 59).

7 No obstante, varios de sus obras pedagógicas como *School and Society*, *Democracy and Education* y *Experience and Education* en sus páginas revelan el rol del maestro. Philip Jackson manifiesta que *How We Think* fue un libro escrito “específicamente para los profesores, porque una gran parte de su trabajo es tan obviamente dedicado al cultivo de la claridad de pensamiento en sus alumnos” (Jackson, 2012, p.1).

Diferentes textos, ya sean libros, ensayos, artículos o conferencias permiten apreciar el valor tan amplio de las ideas deweyanas. La tarea es escudriñar y reconstruir la figura del maestro en la propuesta educativa de John Dewey y su rol en la educación democrática articulándolo con las características de un líder. Javier Sáenz (2004) en la introducción castellana de la obra *Experience and Education*, hace mención del retorno del maestro, plantea que el autor no hace una separación del papel del maestro frente a los contenidos y métodos de enseñanza, una de las razones es que no ve prudente dejar que los expertos sean los que diseñen los contenidos y los establezcan como guía para regular el quehacer del maestro. El maestro debe desde su quehacer educativo, conocer al niño y al contexto, elaborar la planeación de su clase y permitir que las experiencias que se desarrollen en medio de ellas sean educativas.

Durante su vida John Dewey reconoció las diferentes transformaciones de la educación, la escuela y del mismo maestro⁸. Reconoció cómo la educación tomó un lugar importante en los Estados Unidos, ya que las políticas públicas permitieron que la educación fuera pública y así lograra que un alto porcentaje de los niños pudiesen asistir a la escuela; pero además él fue crítico de la educación tradicional y de algunas escuelas denominadas

8 William James en 1899, publicó "Talk to teachers" y planteó que: "Lo peor que se le puede ocurrir a un buen maestro es formar de sí mismo una mala opinión como maestro por el mero hecho de sentirse incapaz de cultivar la Psicología. Nuestros maestros están ya demasiado ocupados y el que a su abrumadora carga pretende añadir un peso innecesario, por pequeño que sea, es un enemigo de la educación. Una mala opinión de sí mismo, aumenta al peso de toda carga; y yo sé que el estudio psicológico de los niños ha suscitado una mala opinión de sí mismos a muchos pedagogos" (1941, p. 53). Este texto lo leyó Dewey y lógicamente se dejó interpelar, por lo tanto, no era nada ajeno a la realidad del maestro, es más perteneció a diferentes organizaciones de maestros y dirigió diferentes conferencias que apuntaban a resaltar la tarea de la enseñanza. Nuestro autor publicó en 1938 un artículo titulado "To Those who aspire to the profession of teaching" (LW 13, 342-346), considero desde una visión muy particular es uno de los mejores escritos que describe la vocación del maestro.

progresistas. Uno de los reconocimientos, que hace el autor, está plasmado en su obra titulada *School of Tomorrow* (1915). Allí destaca los aportes significativos de diferentes escuelas en la educación formal, los avances y contribuciones en el desarrollo de la educación. En el prólogo manifiesta que “Las escuelas que hemos utilizado como ejemplo son todas aquellas dirigidas por maestros sinceros que tratan seriamente de dar a sus discípulos lo mejor que ellos tienen, realizando concretamente lo que consideran principios fundamentales de la educación” (MW 8, 207)⁹. Nótese cómo él adjetiva a los maestros con el término “sinceros”, allí reconoce que existen maestros por vocación y los que simplemente realizan su trabajo de una manera mecánica.

Joseph Rost teórico del liderazgo es considerado como una autoridad para iniciar cualquier estudio sobre este campo, él le ha dado un carácter relevante y a partir de su investigación en 1993, logró presentar un análisis muy concreto de lo que ha significado el liderazgo en el siglo XX. En su obra *Leadership for the twenty- First century* no menciona a Dewey, e incluso en el análisis realizado sobre el tema del liderazgo recuerda que antes del siglo XX el concepto de liderazgo es muy reducido. Si bien la palabra liderazgo ha estado asociada con la de líder, esta última aparece en el lenguaje inglés hacia el siglo XII de nuestra era y sólo la palabra liderazgo comenzará a ser usada hasta la segunda mitad del siglo XIX, especialmente en los escritos de corte político (Cfr. Rost, 1993, p. 38).

El autor menciona la idea del maestro como líder en 1915, en la obra *School of Tomorrow*, cuando realiza la descripción del funcionamiento de la escuela dirigida por Marieta Johnson, idea que surge en una antonimia “el maestro como un líder en lugar que

9 “The schools we have used for purposes of illustration are all of them directed by sincere teachers trying earnestly to give their children the best they have by working out concretely what they consider the fundamental principles of education” (MW 8, 207). Es necesario recordar que esta obra la escribió en colaboración con su hija Evelyn.

un instructor” (MW 8, 235)¹⁰, posteriormente en la segunda edición de *How We Think*¹¹ incorpora la figura del maestro como líder contrapuesto a la figura del maestro entendido como un gobernante autoritario, así lo manifiesta en el capítulo XVIII de la obra mencionada:

El antiguo estilo de educación tendía a tratar al maestro como un gobernante dictatorial. El estilo más reciente trata a veces al maestro como un factor despreciable, casi como un mal, aunque un mal necesario. En realidad, el maestro es el líder intelectual de un grupo social. Es un líder no por su posición oficial, sino debido a su conocimiento más amplio y más profundo y a la madurez de su experiencia. La suposición de que el principio de libertad confiere libertad a los alumnos, pero que el maestro queda fuera de su alcance y debe renunciar a todo liderazgo, es lisa y llanamente absurda (LW 8, 337).¹²

Douglas Simpson publicó en el año 2010 un libro titulado *Teachers, Leaders and Schools*, el autor recopila varios escritos de

10 “He teacher as a leader rather than an instructor” (MW 8, 235).

11 La primera edición fue de 1910 (MW 6) y la segunda en 1933 (LW 8).

12 “The older type of instruction tended to treat the teacher as a dictatorial ruler. The newer type sometimes treats the teachers as a negligible factor, almost as an evil, though a necessary one. In reality the teacher is the intellectual leader of a social group. He is a leader, not in virtue of official position, but because of wider and deeper knowledge and matured experience. The supposition that the principle of freedom confers liberty upon the pupils, but that the teacher is outside its range and must abdicate all leadership is merely silly” (LW 8, 337). La versión castellana de la editorial Paidós de 1989 traduce “official position” por posición social, prefiero posición oficial, ya que en los inicios del siglo XX el líder era relacionado directamente a la acción que realiza en una institución, empresa o industria. La posición social creo que contradice su misma propuesta de la democracia y su reacción frente a los gobiernos totalitarios. Schenk plantea en el artículo “Leadership” que “el liderazgo es la dirección del hombre por persuasión e inspiración en lugar de una amenaza directa o implícita de coerción” (Schenk, 1928, p. 11). Nótese la fecha cercana a la publicación de la segunda edición de *How We Think*.

Dewey y los organiza por temática, en la tercera parte agrupa algunos artículos en una categoría denominada *The educational leader*, y clarifica, desde la perspectiva deweyana, que los líderes educacionales son los maestros, directores de escuela, superintendentes; la tarea de ellos está en facilitar y dirigir los recursos y energía para que la administración escolar permita que los alumnos desarrollen su inteligencia y puedan así ser individuos que pueden vivir democráticamente con los otros (Cfr. Simpson, 2010, p. 119). Sin embargo, el acercamiento que Simpson realiza al concepto de liderazgo y el maestro como líder es muy superficial, dejando simplemente una pequeña motivación para entrar a explorar los textos de Dewey.

En la actualidad ha cobrado importancia el tema del liderazgo, en el campo educativo se utiliza para enfatizar el rol de las personas que están encargadas de los procesos formativos y en segundo lugar a las competencias que deben desarrollar en los alumnos.¹³ Este tema se convierte en muchas ocasiones en un lugar de discusión frente a si el ser humano nace con las características que le apuntan a ser líder o si estas se pueden desarrollar. La experiencia puede contribuir al desarrollo de hábitos y en este sentido cobra importancia la escuela como una institución social que es la principal responsable de garantizar el crecimiento del individuo. Entonces surgen las siguientes preguntas: ¿Qué es el liderazgo? ¿Es un privilegio o don de unos pocos o es una característica del ser humano a la que cualquiera puede aspirar?

13 Dewey plantea que “la misma palabra alumno ha venido casi a significar no al que está disfrutando experiencias fructíferas, sino al que está absorbiendo directamente conocimientos” (MW 9, 147), pero a lo largo de su obra utiliza constantemente el término 'pupil' es decir alumno. “The very word pupil has almost come to mean one who is engaged not in having fruitful experiences but in absorbing knowledge directly” (MW 9, 147). En *Democracy and Education* el filósofo de Burlington utiliza 129 veces la palabra 'pupil' y 46 veces el término 'student'. En la presente investigación se utilizará el término alumno indiscriminadamente para designar tanto a 'pupil' como a 'student'.

Al observar el comportamiento de algunos animales que vive en manadas se puede identificar que siempre hay uno de ellos que se convierte en el dominante; el hombre al ser social apunta constantemente a reunirse en diferentes grupos y en medio de ellos siempre hay alguno que sobresale del grupo, en algunos casos se impone, en otro es el mismo grupo que identifica sus cualidades y lo siguen. “Los hombres que han vivido en clanes desarrollan un apego a la multitud a la que se han acostumbrado; los niños que forzosamente han vivido en la dependencia desarrollan hábitos de dependencia y sometimiento” (LW 2, 242).¹⁴

El liderazgo siempre ha estado presente en la historia de la humanidad. Si el ser humano por naturaleza es un ser social implica que en medio del grupo exista alguien que oriente y guía al grupo. En algunas ocasiones, el líder se ha impuesto a través de la fuerza, en otras por medio de la riqueza e incluso por los conocimientos que pueda tener. Podría ampliarse la referencia a la existencia de los guías espirituales en las tribus de la antigüedad que sustentaban su liderazgo en fuerzas que estaban al margen de lo físico, recurriendo al apoyo de dioses y apoyándose de una tradición mítica y espiritual.

El liderazgo desde una visión reduccionista podría considerarse como un don con el que vienen dotados ciertos seres humanos y por ello los individuos que lograban utilizar sus cualidades podrían convertirse en líderes. Esto sería contrario al pensamiento deweyano que considera que cada ser humano desarrolla sus hábitos que le permiten interactuar con el entorno, es decir que el liderazgo se podría desarrollar.

El hombre inició la transformación de la naturaleza en la medida que comenzó a interactuar con ella y a través de su proceso creativo

14 “Men who have lived in herds develop attachment to the horde to which they have become used; children who have perforce lived in dependence grow into habits of dependence and subjection” (LW 2, 242).

comenzó a utilizar a la misma naturaleza para su propio beneficio. La iniciativa de algunos hombres con su capacidad creativa y la posibilidad de resolver ciertas situaciones los convirtieron en modelos de referencia a los que los demás miembros del grupo comenzaron a seguir.

Teniendo como base los planteamientos del autor, el maestro debe ser un líder en cuanto que tiene a cargo varios individuos y debe contribuir a que las actividades que se desarrollen en el aula de clase, permitan que cada alumno pueda desarrollar experiencias educativas que conduzcan al crecimiento. El maestro es el líder intelectual de la comunidad y su tarea debe ser equilibrada frente a las exigencias de la misma comunidad, trabajo que debe conducir a una producción intelectual y moral (Cfr. LW 11, 159).

Para que haya un balance educativo debe existir la eficiencia y el pensamiento¹⁵; el autor recuerda que la sociedad ha cambiado sus referentes; antiguamente las cosas estaban muy estáticas, el padre de familia tenía definido qué iba a realizar su hijo y qué habilidades debería desarrollar. Los cambios constantes y el reconocimiento de la dinámica del ser humano permitieron identificar que la formación estaba desfasada y que debía generar nuevas alternativas donde el niño pudiese desarrollar una serie de habilidades que le permitieran resolver diferentes problemas independientemente del lugar y la época.

La propuesta deweyana tiene como elemento de apoyo el método de la ciencia, él recalca la importancia de que cualquier ser humano domine ciertos métodos, por ello dirá: “Así que el hombre científico en su laboratorio tiene que tener dominio de la técnica de

15 Cfr. “The Educational Balance, Efficiency and Thinking”, publicada en Proceedings el 27 de octubre de 1916, que era una producción de la asociación de profesores del Estado de Indiana puede consultarse en LW 17, 77-82.

su método particular de investigación” (LW 17, 77)¹⁶, además menciona al matemático, al químico y hasta el ama de casa¹⁷. Pero para él, el proceso educativo no puede quedar centrado en el dominio de métodos, instrumentos, materiales, etc. Es importante el pensamiento y su desarrollo, lo define como: “el reconocimiento del significado de lo que hacemos, tener una clara, bien pensada y amplio plan o propósito en nuestras acciones” (LW 17, 77)¹⁸.

Para el autor, en la dinámica del ser humano existen ciertos elementos que son estables y que de una u otra manera no requerirían de la innovación, puesto que se convertirían en acciones muy mecánicas¹⁹. Pero ello no puede ser una norma de carácter universal, sólo las máquinas requieren elementos fijos para que exista la eficacia. Las personas que las manipulan deben poseer las habilidades para el manejo de las mismas y el pensamiento para poder en determinado momento responder a situaciones nuevas.

De tal forma que, para Dewey, la tarea del maestro está dirigida a identificar en primera medida las habilidades e interés del alumno, y en una forma balanceada ayudar a que el niño logre estructurar su pensamiento reflexivo. Estos dos componentes son básicos si se quiere que la persona pueda resolver problemas en una sociedad que está en constante cambio. Existen personas, que a juicio de

16 “So the scientific man in his laboratory has to have command of the technique of his particular method of inquiry” (LW 17, 77).

17 “If he is a chemist, he has got to be able to handle and manipulate his materials and his tools in the way that they call for. If he is a mathematician, he has got another set of tools and apparatus and another mode of skill” (LW 17, 77).

18 “The recognition of the meaning of what we do, having a definite, well-thought-out and comprehensive plan or purpose in our actions” (LW 17, 77).

19 Por un lado, hay ciertos factores que son estables, que son uniformes, que se repiten de un lugar a otro, de vez en cuando, a partir de una situación a otra. Ahora, si todo en la vida fuera fijo y uniforme, los hábitos, los hábitos calificados, respondería cada propósito y todo lo que alguna vez se necesitaría sería que los profesores en el aula para entrenar para la eficiencia (LW 17, 78).

Dewey son muy distraídas y por ende tienden al fracaso. Personas que hacen cosas de una forma tan mecánica y sin pensar que cuando cambian las circunstancias no saben qué hacer²⁰. La situación genera un reto para cada individuo, reconstruir sus hábitos constantemente, de tal forma que pueda poseer una “amplitud de visión intelectual y la previsión también de controlar” (LW 17, 78). Esto también aplica al mismo maestro, él debe primero potenciar su pensamiento reflexivo, su creatividad y dominar el método de la ciencia para así poder contribuir en el proceso de crecimiento de sus alumnos e identificar la ruta a seguir, reconociendo que cada resultado del proceso de investigación se convertirá en nuevos elementos para futuras investigaciones.

Hoy, en la segunda década del siglo XXI, los maestros estaban ubicados en una sociedad que reflejaba constantes cambios y que le planteaba a la democracia nuevos retos a lo cual la escuela no estaba preparada para asumir, ya que existía una brecha entre la vida de la escuela y la sociedad. La democracia fue el eje sobre el cual giró la reflexión a lo largo de la vida del autor.

El sueño que, en los Estados Unidos de Norteamérica, tuvieron los padres fundadores de crear un nuevo mundo, lleno de posibilidades de realización apuntó a la democracia como una forma de gobierno que podía responder a la instauración de una situación social diferente. Sueño que se fue convirtiendo en realidad a través de los años, con vaivenes, triunfos y derrotas, momentos de oscuridad y de esperanza, pero al fin y al cabo una historia que permitió que en un ritmo acelerado se convirtiera en una de las naciones más influyentes a nivel mundial. A mediados de 1999, Amartya Sen en una conferencia celebrada en Nueva Delhi, en “el Congreso por la democracia” respondió a una pregunta que le hicieron sobre ¿cuál era el acontecimiento más significativo del

20 “La persona extremadamente distraída es, por supuesto, un ejemplo de una persona que ha tenido una división entre dos cosas, cuando sus acciones van en una dirección y sus pensamientos e ideas van en otra dirección” (LW 17, 79).

siglo XX? Y sin dudar lo afirmó: “el más destacado entre la gran variedad de sucesos que ha tenido lugar en este periodo: el ascenso de la democracia. No quiere decir que les reste importancia a otros acontecimientos, pero creo que en el futuro, cuando se vuelva la vista atrás y se detenga en el siglo XX, será difícil que no se le conceda la primera al establecimiento de la democracia como la única forma de gobierno aceptable” (Sen, 1999, p. 3). La democracia ha sido y continuará siendo un tema bastante discutido, sus diferentes manifestaciones y expresiones llevan a que se convierta en centro de debates entre defensores y contradictores.

Los aportes hacia la democracia por parte de Dewey surgieron en un contexto social que si bien había avanzado en su construcción como nación, los problemas sociales se acrecentaban con el paso del tiempo, el cambio de una nación agraria que pasó a ser industrializada, donde el número de inmigrantes iba creciendo progresivamente²¹. Una de las instituciones sociales que debería responder ante esa situación cambiante era la escuela, además debía reconocer su rol en la reconstrucción de la sociedad a través de la formación de ciudadanos que asumieran un compromiso dentro de la misma democracia. Las instituciones educativas pueden reflejar un ambiente democrático o no, de acuerdo a la dinámica que se desarrolla al interior de la misma. Para el autor, la comunidad al permitir la participación de todos sus miembros y al valorar los talentos e incluso las dificultades de los individuos se acercaba al ideal democrático. El autor realizó un análisis detallado de la necesidad de superar la concepción de la democracia como una forma de gobierno, se oponía a una autocracia que permitía que un individuo estuviera por encima de los demás orientando la dirección de un pueblo²².

21 Entre 1860 y 1900 casi 14 millones de inmigrantes entraron al país, (Cfr. Simpson, D. & Jackson, M, 1997, p. xxxiv).

22 Como punto de partida de lo que entendió Dewey por democracia se encuentra descrito en “Ethics of Democracy”, que fue publicado por la University of Michigan Philosophical Papers en 1888 puede consultarse en EW 1, 227-249.

Si bien es cierto en los primeros escritos de Dewey subyace la idea de la democracia ligada a lo ético, en la evolución y maduración de sus textos, entrará a identificar que el individuo se realizará en la medida que pueda explotar sus capacidades, satisfacer sus necesidades y desarrollar sus intereses; para ello es necesario que la misma sociedad le permita al individuo actuar con libertad, lo que implica una capacidad de elección y una capacidad de actuación; para elegir es necesario tener una claridad que le permita escoger y en ello el pensamiento reflexivo da el marco de referencia para poder posteriormente tomar decisiones y actuar. Se trae esto a colación en cuanto que como se afirmó, la libertad está estrechamente ligada con la relación o interrelación con los demás y es allí donde comienza a emerger el complemento del concepto de democracia. Al identificar que el ser humano es eminentemente un ser social, Dewey ve que el campo para que se desarrolle la democracia ha de ser abonado por la cooperación. Para poder comprender mejor este postulado se tomará como referencia lo que Axel Honneth (2001) plantea como elemento emergente en la propuesta de Dewey al denominar la democracia como “cooperación reflexiva”.

Honneth trae a colación que para Dewey la cooperación no es una idea simple, o una actitud sin referencia, al contrario, plantea que ella debe estar iluminada por un pensamiento reflexivo que les permite a los individuos establecer un diálogo y a través de la expresión de sus puntos de vista lograr algún tipo de acuerdo para así encontrar la solución a los diferentes tipos de problemas sociales. Dewey manifiesta que incluso un grupo de ladrones comparten ciertos ideales, pero esto se convierte en algo cerrado, ya que esos ideales no los pueden compartir con otros grupos sociales, puesto que no existe unidad de criterios y por ende desde lo reflexivo o inteligente no se podría aceptar. Lo contrario ocurre con otro tipo de grupos donde al socializarse con otros, los valores e

ideales pueden llegar a ser aceptados si están en función de lo social y no de lo particular²³.

A partir de una cooperación reflexiva se puede inferir que cuando el individuo logra establecer vínculos con otros individuos y discuten sobre problemas sociales, expresan sus puntos de vista y a pesar de exponer sus necesidades e intereses logran canalizarlas en función de lo social y allí cada individuo se siente reconocido en medio de lo social. La autorrealización del individuo se logra en el seno de la comunidad, donde se elimina cualquier tipo de sesgo individualista que esté en contra de lo social.

Ante esta formulación que pareciera de entrada algo utópico surge la pregunta ¿cómo lograr que exista realmente una cooperación reflexiva que permita la misma configuración de la democracia? La respuesta no es fácil y por ello el autor recurre en primer lugar a un análisis en torno a la conducta del ser humano. Si bien es cierto que la democracia debe contar con una dimensión política y esos componentes permiten crear la oportunidad para que cada individuo pueda expresar y comunicarse con los otros, reconociéndose como iguales en oportunidades, los procedimientos democráticos son los que van garantizando la libertad para poder interactuar y llegar a la cooperación reflexiva. Continuamos con una pregunta que puede ayudar a aterrizar la perspectiva de la cooperación reflexiva y es ¿en qué espacio se puede dar este estilo

23 "Un buen ciudadano, por el contrario, experimenta su comportamiento como miembro de un grupo político a través de su participación en la vida de la familia, en la economía, en asociaciones científicas y culturales, en tanto que aporta y a la vez recibe. Aquí existe un intercambio libre: es posible alcanzar la culminación de una personalidad total, ya que las repulsiones y atracciones entre los diferentes grupos los refuerzan mutuamente y armonizan sus valores" (Honneth, 2001, p. 22).

de cooperación? en la obra *The Public and Its Problems*²⁴, publicada en 1927²⁵, desarrollará su noción de lo público²⁶. Esta noción es importante puesto que determina el entorno en el cual los individuos pueden entrar a expresar su punto de vista frente a lo que ocurre en la misma sociedad.

Cooperar para que las diferencias tengan oportunidad de manifestarse, puesto que creemos que la expresión de las diferencias es no sólo un derecho de las otras personas sino un medio a través del cual enriquecemos nuestra propia experiencia de la vida, es algo inherente a la democracia concebida como modo de vida personal (LW 14, 228)²⁷.

La importancia de la democracia, para Dewey, radica en la posibilidad de convertirla en un modo de vida, como algo que se desarrolla y se actualiza constantemente en el diario vivir, por ello si se está inmerso en una sociedad es a través del diálogo donde se encuentran las soluciones a los problemas sociales y a través de la

24 Esta obra surge como respuesta a dos obras escritas por Walter Lippman, *Public Opinion* 1922 y *Phantom Public* 1925". En ambos sugería que el pueblo debía mantener las manos fuera de todo gobierno democrático y limitarse a delegar su voto para que los expertos nombrados por sus representantes políticos gobernaran en su lugar" (catalán, 2013, p. 60). Lippman fue un antiguo estudiante de William James y Jorge Santayana. Para él todo lo que estaba ocurriendo con los medios de comunicación era simplemente una cortina de humo donde se manipulaba los sentimientos y las mentes de los individuos.

25 Tres años después John Dewey se jubilaría de la Universidad de Columbia.

26 En algunas versiones castellanas se ha traducido como el público y en otros como lo público. Concuero con catalán (2013), "The public" no es fácil traducirlo ya que para Dewey tiene dos acepciones. La primera se refiere a la esfera pública en general y la segunda estaría ligada a denotar "la gran porción de la sociedad que no forma parte del sistema político" (catalán, 2013, p. 61). Ramón del Castillo (2004) realiza un análisis detallado del tema en: "Érase una vez en América John Dewey y la crisis de la democracia".

27 "To cooperate by giving differences a chance to show themselves because of the belief that the expression of difference is not only a right of the other persons but is a means of enriching one's own life-experience, is inherent in the democratic personal way of life" (LW 14, 228).

cooperación reflexiva, gracias a la cual se emprenden tareas conjuntas que permitirán realmente vivenciar la democracia. A pesar de las diferencias de opinión, estas sirven para enriquecer el crecimiento del individuo.

Las escuelas reflejaban un discurso sobre la importancia de la democracia, pero en las prácticas se asemejaban a una autocracia. Los fines eran determinados bajo la voluntad del director o rector de la escuela y los maestros simplemente se limitaban a seguir las orientaciones. Dewey señaló que existen tres indicadores para evaluar si una institución era democrática, el primero de ellos está dirigido a identificar la forma como está organizada la administración escolar, el segundo el quehacer de los maestros y el último dirigido a la materia de estudio que se enseña (Cfr. MW 6, 417-418).

Considerar la educación democrática no consiste simplemente en la suma de dos conceptos en una frase, parafraseando a Nubiola (2005), va mucho más allá, ya que se involucran una serie de relaciones que superan el simple hecho de enseñar datos a los individuos en torno a lo que define la democracia. Los conceptos de educación y democracia permiten dirigir automáticamente la mirada hacia John Dewey, quien logró presentar una propuesta que trasformaba la visión tradicional de democracia, entendiéndola como una forma de vida.

La democracia como forma de vida, planteará el autor, consiste en que cada individuo que hace parte de la sociedad pueda expresar en la vida diaria actitudes y comportamientos que permitan reconstruir la sociedad en función del bienestar tanto personal como grupal. Esa expresión está compuesta de necesidades, intereses, cualidades y responsabilidades.

Dewey pretendió una transformación social a través de la educación en una sociedad democrática, que como condición básica debería permitir que el individuo fuera libre para pensar y actuar. La libertad de pensamiento connota la capacidad del

individuo para reflexionar inteligentemente sobre los problemas que lo afectan directa e indirectamente, para ello la tarea de la escuela consistiría en permitirle al individuo desarrollarse integralmente, rompiendo el esquema de educación memorística que tanto defendía la educación tradicional. La libertad para actuar implicaba en el pensamiento deweyano la posibilidad de contar con las condiciones básicas para poder existir, el Estado debería velar para que dichas condiciones fueran una realidad, independientemente de la clase social donde se encontrara ubicado el individuo.

Al comprender al individuo como un organismo social, el autor reconoció que este interactuaba con otros en función de la construcción social y que la misma sociedad permitía a su vez el desarrollo y crecimiento de cada individuo. Para este crecimiento era necesario compartir una voluntad común que superara las visiones egocéntricas que podrían generar la destrucción de la misma sociedad. Ello se conseguiría si cada individuo era consciente de su propio crecimiento y lograba involucrarse en los problemas de la misma sociedad y más específicamente en la consecución de soluciones. Cuando el individuo se esfuerce en conseguir un perfeccionamiento de su desempeño individual, en consecuencia, mejorará su sociedad.

A través de la educación, la sociedad llegaría a consolidarse democráticamente, en ese sentido el autor consideró que la escuela debería ser una comunidad embrionaria que permitiera transformar y mejorar la sociedad. La educación debe trabajar para crear ciudadanos más inteligentes y comprometidos con las generaciones pasadas y futuras. Si bien Dewey no compartió la idea de educación para la vida, porque veía en ello algo incierto, tampoco quería decir que se cayera en una acción utilitarista para el momento presente del niño, al contrario, era crear las condiciones para que el niño pudiese, independientemente de las situaciones, actuar responsablemente utilizando el método de la ciencia.

La educación democrática se centra en la comprensión de la libertad y a través de la participación, la deliberación, el juicio, y las

discusiones sobre situaciones sociales, la vida social e intelectual, los alumnos se preparan para sus roles como ciudadanos, reflejando la democracia como una forma de vida. Esta debe abordarse desde una educación “en” la democracia y una educación “para” la democracia. La primera apunta a crear las condiciones donde el alumno pueda, a partir de su experiencia y del contexto, vivenciar los valores de la democracia. Ambas deben estar interrelacionadas ya que no se puede enseñar en un contexto donde las relaciones interpersonales demuestren menosprecio por el otro, desprecio por las opiniones de los compañeros, autoritarismo o, en el extremo opuesto, en un ambiente de libertinaje. No es sólo un conocimiento limitado de cómo funciona el gobierno o simplemente el hecho de participar en la elección de los gobernantes. Implica que el individuo comprenda que forma parte de una sociedad donde hay intereses comunes y también se presentan problemas que requieren de la participación de todos los ciudadanos para la solución de los mismos.

La idea básica es que todas las personas son capaces de educarse a sí mismas cuando se les proporciona un ambiente que les anima a interactuar activamente con el medio. Al considerar que la educación es la vida misma, permite reconocer que cada momento de la existencia del ser humano se convierte en un contexto para aprender. Con esto no se pretende restar importancia a la escuela, al contrario, el reto será establecer un vínculo entre la escuela y la vida del mismo niño, y así lograr que las experiencias que se pueden desarrollar en la escuela sean realmente educativas.

La escuela cumple una función importante para el desarrollo de la democracia en una sociedad. Ella debe apuntar a que los alumnos manejen responsablemente los procesos de enseñanza-aprendizaje, asumiendo un rol activo. Para ello es necesario que en primer lugar manejen adecuadamente el tiempo para cada una de sus experiencias. El alumno deberá comprender que lo que aprende no debe ser asumido como un elemento desligado de su compromiso social, en ese sentido desde el aula de clase el maestro ha de

propiciar que las actividades desarrolladas comprometan al alumno a trabajar en grupo para reconocer a los otros como interlocutores válidos, es decir personas con las que puede compartir sus experiencias y también solucionar problemas, así los alumnos aprenden a trabajar cooperativamente y plantean el desafío constante de aprender unos de otros. En una escuela democrática se crean las condiciones para que el alumno cuente con la posibilidad de participar y asuma la responsabilidad por su propio aprendizaje.

La educación puede revitalizar la democracia, pero los maestros tienen que sostener el sueño progresista, considerando que es necesario contribuir en la formación de futuros ciudadanos desde las mismas prácticas escolares, permitiendo así que el niño cuando sea adulto asuma responsablemente su rol como ciudadano. Las instituciones deberán renovarse de acuerdo a las exigencias de cada época y la escuela no puede excluirse de esa dinámica, no en vano el autor declaró que la democracia debe renovarse cada generación.

Horace Mann²⁸, años antes que Dewey, había identificado los estragos de la industrialización, pérdida de la solidaridad social y los efectos de una creciente desigualdad. “Esta fácil acumulación de riqueza ha inflamado el loable deseo de competencia, convirtiéndolo en una culpable ambición de riquezas superfluas” (Mann, 1972, p. 133). Mann veía la escuela como una institución que podría reparar el daño que se producía por la ignorancia y a la vez resolver los problemas sociales, por ello la formación de los niños era algo urgente y el compromiso de la sociedad era crear escuelas donde todos tuvieran la oportunidad de asistir y recibir la educación necesaria para ayudar a eliminar los males sociales.

28 Horace Mann (1796- 1859) fue denominado el padre de las escuelas públicas, por su gran participación en la creación de escuelas y por considerar que a través de la educación podría ayudar a construir su país. Fue secretario del Consejo de Educación de Massachusetts, en 1837. Escribió sobre la educación y la esclavitud. Su obra académica ha sido condensada en cinco volúmenes bajo el título “life and Works of Horace Mann”.

Varios de los planteamientos realizados por Mann fueron retomados por Dewey y expuestos de una manera más sistemática y filosófica.

Dewey sostuvo que, si las escuelas se reorganizaran y replantearan un cambio de su metodología y la forma de colocar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basándose en sus intereses, podría llegar a la construcción de comunidades cooperativas, donde todos los alumnos podrían aprender y a su vez contribuirían a la reconstrucción social.

La alienación, la desigualdad, y la explotación podría ser reparado con mucha educación, pero ello exigía el compromiso de la sociedad. Dewey entendió la labor de la escuela como una forma para reparar los grandes problemas de la moderna vida. Por lo tanto, la escuela no podía ser una institución pasiva, es decir estar al margen de la situación social, al contrario, tenía una responsabilidad ante la misma sociedad. La sociedad al encontrarse en un proceso de cambio exigía que la escuela no se quedase atrás (Cfr. LW 11, 408).

Parafraseando a Cohen (1998), Dewey llegó a pensar que la cultura, el conocimiento y la moral podrían mover el mundo y la escuela como comunidad embrionaria debería ser el germen para tal tarea. Una visión utópica para algunos, para otros descabellada y para un grupo más pequeño algo realizable. Esta última afirmación considero que ha sido la que ha imperado en las escuelas, ya que son pocos los que realmente se han comprometido con una labor de transformar la sociedad. Sin embargo, es una tarea que se ha de realizar cada día.

Indudablemente, la influencia de Dewey en la educación ha sido significativa, su trayectoria como profesor activo en la Universidad de Columbia durante 25 años y más de 22 como emérito, sumado a los trabajos realizados en la escuela laboratorio y su participación en diferentes agremiaciones de maestros han dejado una herencia intelectual a la humanidad. Herencia que sigue siendo explorada y

que ha motivado a numerosos investigadores a continuar profundizando en las diferentes obras de Dewey.

El liderazgo y el maestro son dos conceptos que se interrelacionan en la teoría educativa del pedagogo norteamericano, a diferencia de muchos críticos que han subvalorado la presencia del maestro en el pensamiento deweyano, es necesario reconocer que todavía hay mucha tela que cortar y que la obra de Dewey ofrece un campo amplio que permite seguir explorando y enriqueciendo la reflexión académica.

La educación tiene una responsabilidad frente a la sociedad ya que debe formar a ciudadanos competentes que puedan reconstruir la misma sociedad; ello se lograría si los ciudadanos fueran reflexivos y aplicaran el método de la ciencia para evaluar las posibles alternativas. El maestro ha estado presente siempre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ¿qué significa ser maestro desde la perspectiva deweyana?, el autor consideraba que había la necesidad de reconstruir la sociedad. ¿cuál era el rol del maestro en esa tarea? Y si el ideal de sociedad estaba guiado por la comprensión de la democracia como forma de vida, ¿podría existir un liderazgo o ello estaría en contraposición con la misma democracia? ¿Los escritos de Dewey arrojan alguna luz sobre el tema del liderazgo y qué pueden revelar hoy día para el quehacer del maestro? y ¿la propuesta de educación democrática deweyana sigue vigente un siglo después de su formulación? Si bien estas preguntas pueden sugerir el norte de la investigación es necesario concretarlo con la siguiente: ¿Existe una relación entre maestro, liderazgo y educación democrática en la teoría educativa deweyana?

La propuesta de John Dewey: una posibilidad alcanzable

El trabajo realizado ha consistido en entrar en un diálogo con John Dewey, con sus obras, un diálogo que no pretende colocar al pie de la letra en funcionamiento todas sus apuestas o repetir su propuesta pedagógica en un contexto distinto. Un diálogo que de

entrada presupone despojarse de prejuicios, estigmatización o idealización que se puede tener hacia el autor. Un diálogo que no puede ser una pretensión de verdad absoluta.

Esta investigación amplía el campo de producción de conocimiento donde muy poco se ha explorado en el pensamiento deweyano: el liderazgo y más aún cuando muchos de sus críticos y seguidores han insinuado que Dewey no tuvo en cuenta al maestro en su propuesta, dándole centralidad al alumno. El aporte no puede ser más significativo que el de retornar al maestro como un individuo que puede ayudar en la construcción de la sociedad ejerciendo su liderazgo en la educación democrática de los alumnos y además que debe desempeñar un rol como ciudadano crítico y activo en medio de una democracia que está en desarrollo.

Manifiesto mi acuerdo con Pineda (2012) que plantea que dentro de un espíritu pragmatista las conclusiones no pueden tener la pretensión de ser algo cerrado e irrefutable, ellas son provisionales. Lo desarrollado a lo largo del presente trabajo pretende convertirse en punto de partida para futuras investigaciones, lo expuesto es fruto de un análisis de los textos deweyanos que permiten abrir nuevas perspectivas frente al maestro, su rol como líder y su tarea en la educación democrática. Cuando Dewey señaló que “los niños deberían ser educados para el liderazgo” (EW 5, 59) reflejó la necesidad que los maestros tuvieran presente también su rol de líderes. Pensar que el liderazgo era para una clase especial o para un grupo reducido con ciertos privilegios no cruzaba por la mente de Dewey. Al igual que la democracia no pudo excluir, al contrario, está abierta para todos.

La relevancia que tiene el maestro no puede pasar desapercibida o convertirse en una simple formulación que podría acentuar su carácter de lo obvio en la educación democrática, radica en resignificar su labor reconociendo que sin él y su forma de mediación en el aula de clase se podría caer en un libertinaje que le permitiría al alumno realizar actividades sin sentido y sin que sean

experiencias educativas o peor aún que el aula de clase sea una anarquía o un lugar donde se refleje matices de un dictador. Se ha tratado a lo largo del corpus del trabajo que la propuesta educativa de Dewey tiene en cuenta al maestro como líder y que como tal solo ejercerá su liderazgo en la medida que desarrolle su inteligencia y que la democracia no entra en oposición con un liderazgo que promueva el respeto por la individualidad y que desarrolle el bienestar de los ciudadanos.

Se ha pretendido mostrar que el maestro es un elemento esencial en la propuesta pedagógica de Dewey y que este debe ser un líder en la educación democrática, entendida como forma de vida. Así, la utilidad y el aporte es sacar a flote el rol del maestro que por muchas décadas en la propuesta educativa deweyana había sido opacada y desconocida por malas interpretaciones que generaban un eclipse que lo ocultaba por la idea de la centralidad del alumno en la escuela. Esto último no pretende soslayar al alumno, simplemente es reconocer que en Dewey el maestro es esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje y cuando se plantea el término esencial no se pretende afirmar que sea el único o el más importante.

John Dewey se constituye en un pensador cuya relevancia está en muchos aspectos todavía por descubrir y en ese orden de ideas, ha servido de referente para la identificación del liderazgo del maestro y que servirá hacia el futuro para el desarrollo de una teoría del liderazgo democrático. Lo esbozado refleja una alta coherencia entre sus escritos que tiene como eje conductor la democracia como forma de vida y la necesidad de una educación que ayude al alumno a alcanzar su bienestar.

Colombia es un Estado democrático que hace más de medio siglo ha estado en medio de un conflicto armado, lo que ha impedido que una parte de la población pueda participar del bienestar que cualquier ser humano debe tener. La situación de pobreza, injusticia, corrupción y falta de tolerancia se han convertido en problemas sociales que a diario los ciudadanos

tienen que enfrentar. Durante varios gobiernos se ha intentado establecer estrategias que permitan crear otras condiciones, pero lamentablemente muchas de ellas se han quedado en simples propuestas. Sin pretender entrar a discutir las políticas públicas o las opciones de los diferentes grupos políticos, que son necesarios en cualquier democracia, sí es necesario identificar que entender la democracia en un país que ha estado mancillado por la compra de votos y la manipulación de la población, es necesario entender la democracia como una forma de vida y que permita gozar de la libertad de inteligencia que tanto promulgó Dewey. Formular un procedimiento sería muy arriesgado, pero se puede identificar una alternativa que ayudaría y contribuiría en la construcción de una sociedad más justa y ella sería la educación. Educación que como se planteó a lo largo de este trabajo no puede ser simplemente la acumulación de información o el cumplimiento de un plan de estudios desligado de la realidad nacional y mundial. Permitir que los ciudadanos superen la idea de la democracia como una forma de gobierno y que internalicen que estar en medio de una democracia no se puede simplificar la responsabilidad al solo ejercicio del sufragio, requiere una apuesta de formar su pensamiento reflexivo que les permita ser críticos y proactivos en medio de la dinámica de la sociedad.

El 15 de febrero de 1819, Simón Bolívar proclamó el discurso de Angostura, donde afirmó que:

La esclavitud es la hija de las tinieblas; un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción; la ambición, la intriga, abusan de la credulidad y de la inexperiencia, de hombres ajenos de todo conocimiento político, económico o civil; adoptan como realidades las que son puras ilusiones; toman la licencia por la libertad; la traición por el patriotismo; la venganza por la justicia. Semejante a un robusto ciego que, instigado por el sentimiento de sus fuerzas, marcha con la seguridad del hombre más perspicaz, y dando en todos los escollos no puede rectificar sus pasos. Un pueblo pervertido si alcanza su libertad, muy pronto vuelve a perderla; porque en

vano se esforzarán en mostrarle que la felicidad consiste en la práctica de la virtud; que el imperio de las leyes es más poderoso que el de los tiranos, porque son más inflexibles, y todo debe someterse a su benéfico rigor; que las buenas costumbres, y no la fuerza, son las columnas de las leyes; que el ejercicio de la justicia es el ejercicio de la libertad....

A cuatro años de cumplir el bicentenario de pronunciado este discurso que intentó resumir una propuesta para la formación de un Estado libre de la opresión de una monarquía, Simón Bolívar reconoció la necesidad de educar al pueblo para que saliera de la ignorancia y lograra consolidar un país libre. Sin embargo, en Colombia, que es una nación libre y soberana, la construcción de la democracia no se ha consolidado, sigue siendo un proyecto abierto que requiere el compromiso de todos y en especial de los maestros que tienen en sus manos la formación de las futuras generaciones. El maestro deber ser un líder que en el interior del aula de clase logre crear experiencias educativas que faciliten el aprendizaje de valores democráticos que ayuden a los alumnos a consolidarse como ciudadanos comprometidos en la construcción de la sociedad. Un pueblo ignorante es fácil de manipular, pero un pueblo educado puede velar por los derechos y el bienestar colectivo. Frente a los procesos que se avecinan de un periodo de postconflicto es necesario aunar fuerzas y cualquiera que sea la apuesta que los académicos formulen en torno a la construcción de una democracia como forma de vida será de un valor significativo. Este periodo exige que la educación ayude a crear un nuevo tipo de ciudadano que sea capaz de analizar su entorno y a través de un pensamiento reflexivo pueda orientar su vida y estar abierto a un mundo cambiante que le exige no asentarse sobre seguridades y verdades absolutistas, reconociendo que es necesario estar abierto a un pluralismo con una esperanza social e identificar que la vida debe valorarse como una obra de arte.

La educación, por lo menos a nivel discursivo, ha estado en primer plano de las últimas propuestas de los candidatos presidenciales de nuestro país, reconociendo que es a través de esta

como se puede mejorar las condiciones sociales, pero este reconocimiento se vuelve una ilusión si no existen condiciones que promuevan una vida digna, de nada sirve pensar en infraestructura o en unos planes de estudio, por mencionar algunos aspectos, si no hay garantías que permitan que los niños puedan asistir al aula de clase o si aun asistiendo llegan con el estómago vacío, con problemas de violencia intrafamiliar o situaciones que desagarran cualquier sentimiento. Al igual que al plantear la existencia de la democracia como forma de vida exige condiciones mínimas, lo mismo ocurre con la educación. Es necesario seguir ahondando en la formulación de planes de formación que orienten a los futuros maestros a ser unos líderes en la construcción de la democracia como forma de vida, planes que no sólo tengan en cuenta las nuevas metodologías de enseñanza, sino que permitan potenciar lo que Dewey denominó como el espíritu profesional. Para que la educación cobre sentido y permita contribuir a la misma democracia se debe contar con maestros formados como líderes.

La naturaleza humana está en constante movimiento, es por ello que ha existido una adaptación hacia el medio y del medio; Dewey, influenciado por el pensamiento de Darwin, reconoció la necesidad de darle una nueva perspectiva a la manera de entender al hombre. Un hombre abierto a una continua búsqueda de su felicidad, un hombre con una mente abierta a la lucha frente a las condiciones que el mundo le va presentando, condiciones llenas de incertidumbres e inseguridades. Si bien es cierto la ciencia ha logrado mejorar algunas condiciones de vida para el ser humano, en otras se ha quedado al margen e incluso el mismo hombre ha malinterpretado los avances y ha creado unas formas de vida que no producen un bienestar colectivo, se ha impuesto una visión egocéntrica.

La propuesta de visualizar y vivir la democracia como una experiencia de vida fundamentada en las capacidades del ser humano puede llegar a interpretarse como algo teóricamente muy acertado, pero en la práctica carente de una viabilidad, crítica que en algunos momentos le han hecho a Dewey; pero indudablemente

es necesario enmarcar que esta propuesta no está delimitada por formulaciones a manera de recetario que permita la aplicación. Para él, entender la democracia como forma de vida es reconocer que la democracia está inserta en el corazón de cada persona, o en términos más deweyanos, la fe en las potencialidades de cada individuo que reconstruye el ideal democrático día a día en el seno de una comunidad.

Ideal y utopía son dos términos interrelacionados que denotan un marco de referencia mejor del que se vive en la actualidad. La utopía evoca un reconocimiento de que puede existir un mejor porvenir, reconoce que las cosas no son estáticas, fijas inamovibles y perpetuas, al contrario, denota la posibilidad de cambio de superación, de mejora. El individuo no puede quedar anclado en un pasado, con una mirada de añoranza y esperando que las cosas regresen a su estado inicial. Dewey es crítico frente a tal visión, para él es importante reconocer los aciertos y la fundamentación que realizaron los pioneros y las propuestas radicales que formularon los grandes Padres. El autor en varias ocasiones retomará las formulaciones que ellos realizaron, especialmente Jefferson, pero reconoce que las circunstancias han cambiado, cambian y cambiarán, lo que implica una reactualización de acuerdo a las exigencias sociales.

La utopía²⁹ es una crítica de lo existente y un planteamiento de mejores posibilidades, lo cual evoca a un ideal y es eso precisamente lo que realiza Dewey, en varias de sus obras realiza una crítica frente a la poca actualización del liberalismo, que se ha olvidado de lo esencial dando paso a un individualismo que cierra las

29 Miguel de la Torre Gamboa hace una descripción interesante de lo que encierra el vocablo “utopía” y apunta a lo siguiente: “hablar de utopía casi siempre implica hablar de la crítica de lo existente y de una respuesta de futuro basada en una reconfiguración del presente...la utopía es reactiva, se configura a partir de lo existente, pero no lo deja como está.... En la utopía se expresan nuestros deseos y esperanzas al mismo tiempo que la confianza en la capacidad del ser humano para trascenderse a sí mismo” (De la Torre, 2012, p. 45)

posibilidades de construir un colectivo, todo influenciado directamente por una mentalidad mercantilista, que ha empujado a los seres humanos a una situación de pobreza tanto material como intelectual, despreocupados por los problemas sociales. Dewey no es un pensador fatalista o desesperanzador, para él existe un problema y hay que resolverlo para crear mejores condiciones de vida y ello se puede lograr si existe una democracia donde los integrantes de la comunidad puedan debatir y encontrar puntos de acuerdo que permitan realizar acciones en pro de la comunidad y del mismo individuo.

La postura del autor frente a los planteamientos del liberalismo clásico de la primera parte del siglo XX fue de crítica, puesto que veía que este sólo se había quedado en una postura de discurso, olvidándose de los problemas reales que vivenciaban las personas del común. De igual manera identificaba que un grupo de personas estaban orientando la dinámica de la vida social, velando únicamente por sus intereses particulares que estaban centrados en el dinero y cómo lograr crear dependencias de mercado para que otros estuvieran alienados de la misma realidad, llegando a convertirse en consumidores y voces silenciosas frente a los problemas sociales. Lo que estaba generando una estratificación marcada de clases sociales. El autor consideraba que el liberalismo debería replantear algunas de sus formulaciones y dejar del lado aquellas que revestían un carácter absolutista, puesto que la dinámica personal y social estaba en un continuo cambio, así la verdad absoluta no podía continuar con el rol que en otrora desempeñaban.

El filósofo de Burlington reconoce una realidad, pero no se conforma con realizar una denuncia o una crítica, va más allá: propone un cambio basado en la esperanza de la posibilidad de alcanzar algún día una democracia donde los individuos llenen sus expectativas y ayuden a construir al mismo tiempo la sociedad. El autor reconoce que la democracia ideal nunca ha existido y que la condición humana la lleva a recrearla constantemente de acuerdo a su contexto.

En la postura deweyana, al generar nuevas condiciones que ayuden a los individuos a alcanzar su bienestar, se logra identificar que el autor respeta las libertades individuales y por ello impulsa a que los seres humanos cuenten con elementos que les permita realizar juicios por medio de un pensamiento reflexivo y para ello la escuela se convierte en el mecanismo fundamental para lograr tal propósito.

Dewey reconoció que era muy complicado identificar cómo sería el futuro, por ello afirmaba que mejor era dotar al individuo con elementos que le facilitaran discernir su realidad y a partir del colectivo tomar decisiones que permitieran solucionar los problemas y plantear nuevas alternativas. Uno de los principales elementos que podrían ayudar a que la sociedad saliera de las dificultades era crear una consciencia de la misma sociedad como algo planificante, es decir que ella misma lograra a través de la dinámica crear y recrear las condiciones que le posibilitaran establecer una realidad más adecuada para todos los individuos. No se puede seguir cometiendo el error de que unos cuantos son los que identificaban hacia donde debería ir la sociedad y planifican el desarrollo de la misma, la participación de todos los integrantes de la sociedad es una exigencia, un deber y un derecho.

El viejo liberalismo promulgaba un ideal fijo³⁰, donde simplemente los individuos tenían que disponer a alcanzarlo, cosa que Dewey no compartía, puesto que no se puede hablar de un ideal absoluto, fijo y estable. Para nuestro autor es necesario reconocer ese diálogo entre medios-fines e identificar que ambos

30 El liberalismo clásico, afirma el filósofo pragmatista: “ha tratado de emancipar a los individuos basándose en el estatus previo y privilegiado de éstos, y no promoviendo la liberación general de todos los individuos.... La verdadera falacia consiste en suponer que los individuos disponen de antemano de una dotación previa y originaria de derechos, capacidades y necesidades, y que por tanto lo único que se requiere por parte de las instituciones y de las leyes es eliminar las obstrucciones que le surjan al juego libre de las facultades naturales de los individuos.” (Dewey, LW 3, p 100)

son importantes. El ideal o ideales propuestos desde un grupo determinado, donde niega la participación de las minorías van en contra a la esencia de la misma democracia. El polarizarse al otro extremo, donde todos expresan sus ideas y cada uno hace lo que cree conveniente sin importarle los demás también es algo desastroso para la misma sociedad.

La escuela debe estar ligada a la comunidad donde está inserta y en la medida que los integrantes reconozcan su importancia, se incorporarán y apoyarán para que esta cumpla efectivamente su labor social. Reconocer que “las escuelas públicas deben estudiar las necesidades y cualidades de sus alumnos, las necesidades de la comunidad y las oportunidades que la comunidad contribuye a las escuelas” (MW 8, 332)³¹ es un oportunidad para que todos puedan participar donde los integrantes de la comunidad vean y sientan la escuela como su propiedad y sean responsables de cada actividad de la escuela y esta sea extensión de la vida misma de la comunidad.

En una sociedad moderna los métodos de corte dogmático fomentan la docilidad, la pasividad y constituye un obstáculo para el mismo desarrollo de la sociedad, por ende la educación debe ser reconocida por la misma sociedad como parte integral de ella misma, “el papel de la comunidad al vitalizar las escuelas es tan importante como el papel de la escuela misma” (MW 8, 320)³².

El maestro no puede ser ingenuo y considerar que todas las experiencias son educativas y que el interés del niño está siempre dirigido a lo más adecuado o a lo correcto; en muchas ocasiones el interés del niño varía rápidamente de un lugar a otro, de un objeto a otro, por ello el maestro ha de identificar las actitudes que el niño

31 “The public schools must study the needs and qualities of its pupils, the needs of the community and opportunities that the community contributes to the schools” (MW 8, 332).

32 “The role of the community in making the schools vital is just as important as the role of the school itself” (MW 8, 320).

asume en los diferentes ambientes y el producto de las experiencias para poder planear nuevos ambientes que permitan desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque Dewey no habla de una educación continua, en los términos que conocemos hoy, sí da la sugerencia de una educación a lo largo de la vida que le permita al ser humano ir reflexionando sobre su labor y mejorando sus condiciones. Y a ello no puede ser ajeno el maestro: “Cada día de enseñanza debe capacitar al maestro para revisar y mejorar en algún respecto los objetivos perseguidos en su trabajo previo”³³ (LW 5, 39). El maestro en la medida que hace una revisión de su quehacer puede reorientar las prácticas educativas para contribuir con la construcción de una sociedad más justa, donde los valores democráticos se lleven a la práctica.

La invitación es crear maestros comprometidos con su labor y ello se logrará realizar cuando se sientan un colectivo, es decir que las oportunidades de agremiación superen el objetivo de lucha por cuestiones salariales y de paso a la reflexión de los procesos educativos. Con lo expuesto no se quiere plantear que los docentes no puedan abordar temas salariales o luchas por mejorar las condiciones de vida; ello es importante, pero además las agremiaciones deben dar la oportunidad para estructurar los planes de estudio, las formas de enseñanza y las posibilidades de contribuir en la construcción de mejores condiciones sociales. Hace más de cien años, Dewey reconoció la importancia de la reunión de los maestros y en ella la tarea de mejorar por medio del intercambio de ideas su método de enseñanza (Cfr. LW 11, 348), cuando los maestros comienzan a reflexionar sobre su quehacer se convierten en personas que pueden potencializar su liderazgo dentro del aula de clase y en compañía de los demás miembros de la comunidad educativa alcanzar los propósitos que han fijado para la escuela. Hoy la necesidad sigue siendo palpable, la de construir

33 “Each day of teaching ought to enable a teacher to revise and better in some respect the objectives aimed at in previous work” (LW 5, 39).

comunidades colaborativas al interior de las escuelas, que permitan un intercambio de ideas y así elaborar planes que contribuyan al desarrollo. Las asociaciones y agremiaciones son buenas, pero deben ir más allá, deben unirse a las clases menos favorecidas a otros trabajadores (LW 11, 350). Una alianza de los maestros con otros trabajadores podría fortalecer enormemente lo educativo, donde se pueda hablar abiertamente de las injusticias del presente orden, pero a la vez construir conjuntamente alternativas de solución. Así, la función del maestro como líder no queda circunscrita a las cuatro paredes de la escuela, trasciende y debe involucrar a la comunidad donde está inserta.

La vida como un proceso de autodesarrollo implica que cada una de las situaciones que experimenta el individuo debería conducir a ello. La escuela debe facilitar los medios para que tales experiencias sean significativas, y así permitir el crecimiento del mismo niño. Sus partes cognitiva, moral y física, forman la integralidad que la escuela no debe desconocer.

El autodesarrollo no es una tarea que los demás puedan realizar por nosotros, es una tarea que parte de uno mismo, que plantea exigencias de ser cada día una persona mejor que pueda ayudar a construir un mundo donde las condiciones sociales reflejen justicia y equidad. Los maestros son los encargados de ayudar a encontrar una dirección que debe estar enmarcada hacia los ideales de la sociedad democrática, que implica el bienestar de todos los individuos, pero además para que cada uno pueda descubrir sus propios propósitos de vida.

La enseñanza se debe convertir en una actividad reflexiva, que involucre al maestro en una tarea de constante autoanálisis, de mirar sus prácticas, evaluar las metodologías y proyectar las posibles consecuencias de su quehacer. A través de la reflexión las acciones superan la rutina y dan paso a un elemento inteligente y responsable. La reflexión exige del maestro una actitud de transformación personal y profesional. La primera da paso a

identificarse como individuo que está en constante crecimiento y que tiene siempre algo que aprender, así su interacción con otros seres humanos y el ambiente social le exigen constantes adaptaciones. En la parte profesional la transformación va dirigida a mejorar diariamente su quehacer, a revisar y establecer nuevas formas de enseñanza que le permitan potenciar en sus alumnos la responsabilidad de su autodesarrollo, lo que implica una formación continua que le facilite estar actualizado, no solamente en los conocimientos y en la información, sino en los avances de la pedagogía, la didáctica, la psicología entre otras, para poder comprender mejor el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desvanecer el eclipse del alumno en el proceso educativo.

La educación no puede estar encerrada en un concepto de acumulación de información, ya que ella debe apuntar al crecimiento del individuo en todas sus dimensiones y llevar a que el alumno comprenda que tiene un papel importante en el desarrollo de sus habilidades y que esto debe ser a lo largo de la vida. Es necesario realizar un cambio de escenario educativo, donde se dé prioridad al proceso de enseñanza-aprendizaje reconociendo los intereses y experiencias del alumno, superando la enseñanza centrada en el libro y la autoridad del maestro per se. Para lograr que el alumno realmente aprenda, superando la simple memorización, es necesario que el alumno tenga la oportunidad de solucionar problemas, esto permite que el alumno sea más creativo y logre articular experiencias previas para la solución de los mismos.

El cambio de la dinámica de la escuela debe permitir que el alumno logre aprender desde la interacción con los otros, potenciando su dimensión social. Los maestros deben enseñar a los alumnos a usar sus capacidades, reconocer sus intereses, necesidades y valores; además el maestro debe permitir que el alumno piense por sí mismo y pueda resolver las situaciones problemáticas, en ese sentido “El maestro dirige el bote, pero la

energía que lo impulsa debe venir de aquellos que están aprendiendo” (LW 8, 140)³⁴.

Uno de los problemas de la educación se reduce al rol del alumno que ve la escuela como un juego, donde simplemente hay que seguir las reglas para tener éxito. Fruto de ello se observa cuando los estudiantes moldean su comportamiento a una pasividad evitando que los maestros le llamen la atención, ese juego donde el alumno quiere sacar provecho no en términos formativos sino de resultados expresados en una calificación o en la posibilidad de continuar sus niveles de formación. Cuando los maestros colocan un trabajo generalmente las preguntas de los alumnos giran en: cuántas páginas, cómo se debe presentar, la fecha, qué ha de tener en cuenta el maestro para calificarlo o incluso si algo de ello aparecerá en un examen. Preguntas como las anteriores simplemente reflejan que el estudiante quiere respetar las normas del juego para obtener resultados y no ser sancionado a través de una calificación. Ello refleja una “pasividad” en el proceso enseñanza-aprendizaje, pasividad no entendida como el acto de no realizar ninguna cosa, sino hacer cosas sin sentido educativo que no permiten el crecimiento. El origen de tal problemática radica cuando no hay conexión entre lo que se desarrolla en la escuela y la vida del alumno. Cuando se presenta tal desconexión, genera una subvaloración del proceso enseñanza-aprendizaje. La solución estaría en realizar esa conexión entre las experiencias del niño y el contexto social, donde el maestro se convierte en un guía, orientador y un facilitador.

Fortalecimiento de la formación de los maestros.

La formación de maestros no puede ser reducida a la simple orientación de los más experimentados hacia los aprendices, donde se enfatice en la socialización de métodos para mantener controlado

34 “he [teacher] steers the boat but energy that propels it must come from those who are learning” (LW 8, 140)

un grupo de alumnos, desde una perspectiva de educación tradicional donde la disciplina, el orden y el silencio al interior del aula de clase sean lo más importante y fundamental. Los contenidos, es decir el qué se debía enseñar, no pueden estar diseñados por un grupo de expertos sin la participación del maestro. Y mucho menos los maestros aprendices deben identificar una clase modelo para luego repetir lo observado en distintos escenarios, ya que en el proceso de enseñanza-aprendizaje cada niño es distinto y cada grupo plantea exigencias e intereses diversos. Dewey no estaba de acuerdo con la estandarización de las clases, pretender que existe un modelo de clase es desconocer la individualidad del ser humano por ello plantea que “cada maestro, a su manera particular, puede extraer lo que necesite para su trabajo” es así como el maestro debe ser creativo y reconocer que no tiene el monopolio de la educación (Cfr. LW 11, 539).

La formación de maestros debe ser un espacio donde el maestro experimente de una manera reflexiva y para ello no puede simplemente repetir a manera de recetas cómo desarrollar una clase. Es a través de la investigación donde el maestro puede aprender a reflexionar sobre su práctica y alejarse del error de estandarizar las clases que no tienen en cuenta el contexto.

Es necesario recordar que el modelo que se presentaba con la educación tradicional estaba relacionado con una visión estática del mundo, donde se consideraba que los conocimientos eran fijos y la función de la escuela era velar para que el alumno los repitiera lo más fielmente posible. Los filósofos pragmatistas reconocerán lo dinámico del mundo, la relatividad de las verdades, el rechazo a los dogmas autoritarios (Cfr. Garrison, 2006, p. 317). Por tanto, la escuela debe reconocer lo dinámico de la ciencia e incorporar su método para ayudar a los alumnos a construir desde las experiencias sus dimensiones cognitiva, moral y social. Para las instituciones encargadas de la formación de maestros, reconocer la dinámica de la ciencia y los aportes de la misma les permitiría realizar adecuadamente su misión.

Para guiar el quehacer del maestro y consolidar su proceso de formación se requiere comprender cómo opera el ser humano, el contexto social y las fuerzas que la mueven (Cfr. LW 5, 325). Es allí donde surge la necesidad de una filosofía de la educación que le permita al maestro ser crítico y comprender en qué consiste el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconstruir los fines de tal proceso y permitir el crecimiento del niño.

La necesidad de una filosofía de la educación es pues fundamentalmente la necesidad de encontrar qué es la educación realmente. Nosotros tenemos que asumir esos casos en los cuales encontramos que hay un desarrollo real de los poderes deseables, encontrar como ocurre este desarrollo, y luego que proyecto ha tomado el lugar como guía para dirigir nuestros otros esfuerzos. La necesidad de este descubrimiento y esta proyección es la necesidad de una filosofía de la educación (LW 9, 195)³⁵

La formación de maestros no es un ejercicio mecánico o rutinario, no puede estar al margen de las exigencias que le plantea la sociedad, es un reto que ha de ser reflexionado ya que exige desarrollar la inteligencia del maestro para que sea capaz de asumir los cambios que se producen en la misma sociedad y en la práctica educativa. “Los maestros que han de ser mediadores de la experiencia en relación con el crecimiento de la personalidad de los niños o adultos, deben a su vez ser excepcionalmente bien educados”³⁶ (LW 11, 544)

35 “The need for a philosophy of Education is thus fundamentally the need for finding out what education really is. We have to take those cases in which we find there is a real development of desirable powers, find out how this development took place, and then project what has taken place as guide for directing our other efforts. The need for this discovery and this projection is the need for a philosophy of education” (LW 9, 195).

36 “Teachers who are to be mediators of experience in relation to the personality growth of children or adults, must themselves be exceptionally well educated” (LW 11, 544).

Los maestros en su proceso de formación han de desarrollar competencias que les permitan ser reflexivos para elaborar los planes de estudio de acuerdo a las necesidades de la misma sociedad, a los intereses de cada niño y los valores democráticos. Esta no es una tarea fácil ya que debe responder a las diferentes fuerzas que operan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero independientemente de ello la misma sociedad ha de crear condiciones para que los maestros sean realmente libres y así puedan ser creativos en su quehacer. De igual forma exige que el maestro reflexivo reconozca que la tarea de enseñar plantea una constante actualización.

Al igual que Dewey se planteó un interrogante en 1937, en un artículo titulado “a free teacher in a free society”³⁷, ¿Qué clase de sociedad podemos anticipar y qué tipo de maestro se necesitará? (LW 11, 537)³⁸, hoy la misma pregunta continua vigente. Más de siete décadas después la sociedad ha cambiado significativamente, los niveles de pobreza, falta de empleo, violencia, destrucción de los recursos naturales y otros elementos podrían marcar una desesperanza, pero al igual que para Dewey en su época las cosas no eran fáciles, él planteaba la invitación de seguir trabajando en pro de mejorar la sociedad. La sociedad que podemos construir requiere una opción radical, humanizar las acciones y ello implica reconocer que somos seres humanos que podemos convivir, apoyarnos mutuamente a pesar de nuestras diferencias, que la creación de oportunidades para todos debe ser una tarea de todos, donde se pueda reducir la brecha entre pobres y ricos puesto que “el ideal de la democracia exige el máximo desarrollo de la personalidad en todo independientemente de nacimiento, la riqueza, el credo o la raza a través de la asociación cooperativa con

37 Este artículo forma parte del capítulo trece del libro titulado: *The teacher and society* de William Kilpatrick

38 “What kind of society can we anticipate and what kind of teacher will be needed? (LW 11, 537)

los demás, y el entendimiento mutuo y el consentimiento” (LW 11, 539)³⁹.

Los maestros aprenden también de sus alumnos y esto supone la superación de la idea del maestro como difusor de información, donde da paso a un maestro que escucha y reconoce los aportes de cada uno de sus alumnos. No quiero decir que en la enseñanza tradicional no se escuchara, de hecho, la forma en que se ubican los pupitres en hileras, los alumnos mirando al maestro dispuestos a captar información refleja la posibilidad de escuchar. Pero desde la propuesta deweyana surge el componente activo que permite al alumno interactuar, es decir escucha, reflexiona y participa. Es claro que la propuesta de Dewey se convierte en una invitación a superar lo que él denominó “la dependencia de una mente sobre otra” (MW 1, 22)⁴⁰. Los que simplemente se limitan a repetir información y a ser receptivos, bajo la dependencia de los que tienen la autoridad. Esto derrumba las bases de la democracia si no se promueve la participación de todos en la construcción de la misma sociedad y se permite la libertad de inteligencia. La reflexión es una clase de pensamiento que se activa cuando la persona se encuentra en un estado de duda o dificultad mental, surge una pregunta y empieza a buscar datos que de alguna manera va a “resolver la duda, esclarecer y disponer de la perplejidad” (LW 8, 121)⁴¹.

Si Dewey definió aprendizaje como descubrimiento, ello supone entrar en la búsqueda de algo desconocido, nuevo y diferente, pero lo desconocido puede evocar padecimiento, frustración, confusión, perplejidad y sufrimiento. Para el maestro surge el compromiso de crear condiciones donde el ambiente permita que el alumno pueda

39 “The ideal of democracy demands the fullest possible development of personality in all—irrespective of birth, wealth, creed, or race—through cooperative association with others, and mutual understanding and consent” (LW11, 539).

40 “dependency of [his] mind upon another” (MW 1, 22).

41 “resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity” (LW 8, 121).

tener experiencias educativas, que de primera mano pueda identificar los problemas y la motivación para encontrar las soluciones. De esta forma se puede superar una visión educativa centrada en la simple recepción de información⁴². El maestro, si ejerce un correcto liderazgo desde su quehacer, puede generar procesos reflexivos en sus alumnos lo que les permite ser conscientes de su autodesarrollo. Surge la necesidad de superar la visión tradicional que plantea que el maestro enseña y el alumno aprende. En el proceso enseñanza-aprendizaje el maestro y alumno interactúan y aprenden mutuamente, “el maestro es un alumno y el alumno es, sin saberlo, un maestro” (MW9, 167)⁴³.

El liderazgo al servicio constructivo de la democracia. Cada texto que escribió Dewey está revestido de una riqueza increíble que no se ha agotado con el paso del tiempo y que desborda diferentes campos del saber, como clásico de la pedagogía continúa hoy dando luces para mejorar nuestro quehacer educativo y que exige a los maestros un liderazgo para la construcción de la democracia como una forma de vida que permita a cada uno encontrar su felicidad en medio de la comunidad.

El maestro no puede ser considerado como algo anexo a cualquier proceso educativo, es un elemento significativo y fundamental donde se requiere de su liderazgo para ayudar a discernir ambientes adecuados para que sus alumnos puedan aprender a ser ciudadanos. Ningún ser humano nace como ciudadano, aprende a lo largo de su existencia los deberes y derechos. De igual forma que la democracia debe ser renovada y esta tarea debe ser asumida por cada generación, el maestro líder debe ayudar a que cada uno de sus alumnos comprenda que tiene un rol protagónico en la reconstrucción social. El maestro ni es un

42 Freire también realizó esa crítica y la denominó la educación bancaria (2005, p. 91).

43 “the teacher is a learner, and the learner is, without knowing it, a teacher” (MW 9, 16).

factor insignificante, ni un mal (Cfr. LW 8, 337). En una comunidad el maestro llega a ser un participante reflexivo, informado, educado y crítico, un miembro que es un ser social que tiene un interés por el bienestar de la comunidad y quien debe ser un líder potencial en la formación de la opinión pública (Cfr. MW 7, 110). Su rol lo debe desempeñar tanto al interior del aula de clase, en la escuela y en la comunidad donde está inserto.

El liderazgo del maestro es esencialmente el arte de ayudar a los alumnos a definir sus metas y propósitos que permitan su crecimiento continuo para el bienestar propio y de la misma comunidad, ello le exige al mismo maestro líder tener un propósito y dirección, que va orientado a la construcción de una comunidad democrática y permitir que ella sea entendida e internalizada como una forma de vida, además de ser capaz de comunicarlo a sus alumnos. Los maestros deben tener pasión para: atender las necesidades de los alumnos, realizar su quehacer, enseñar, preparar sus clases, crear los ambientes que permitan el desarrollo de experiencias educativas y conocer las diferentes asignaturas. La pasión además debe contribuir a desarrollar su rol como ciudadano.

Se ha hecho hincapié en algunas características del líder que surgen del pensamiento de Dewey que permiten convertir a la escuela en un lugar donde la democracia sea una forma de vida y el quehacer educativo reconozca que cada ser humano es distinto. El liderazgo del maestro exige que sea una persona optimista y pueda pensar en mejores condiciones sociales, además su actitud proactiva facilita que los alumnos participen en la dinámica propia de cada clase, de la escuela y de la vida social. El liderazgo ayuda a conducir a un futuro deseable, donde las condiciones de libertad de pensamiento, el respeto por la opinión del otro y la fraternidad no sean un simple eslogan.

A pesar de los problemas sociales, de las dificultades por las que atraviesa la educación, el maestro no puede reflejar una pérdida de

fe en su propia llamada (Cfr. LW 11, 412), debe ser optimista y ayudar a transformar a la sociedad desde su diario quehacer, como maestro y como ciudadano, desde la perspectiva de Dewey el maestro como profesional tiene una responsabilidad moral que le exige crear comunidades de aprendizaje que permitan un genuino crecimiento y enriquecimiento de la vida de sus miembros. Los maestros deben recobrar su imagen de servidores públicos, que están a cargo de manejar el capital más valioso de la sociedad, las jóvenes generaciones. El líder debe ver a los otros como personas capaces de participar activamente en la transformación de sus comunidades, recreando y renovando las estructuras de las instituciones sociales.

El desarrollo de los países depende directamente de la calidad de educación que se brinde a sus ciudadanos y del liderazgo que ejerzan los maestros en las escuelas. Esto no puede limitarse a ejercicios puntuales o esporádicos, debe ser una actuación constante que permita a los maestros empoderarse de su misión y realizarla con responsabilidad sabiendo que la sociedad le ha encomendado la tarea de ayudar a formar a las jóvenes generaciones.

El liderazgo del maestro en la formación democrática debe potenciar la deliberación de los alumnos y de sus mismos colegas, permitiendo así que se construya consensos dirigidos a mejorar el ambiente escolar donde las relaciones de solidaridad de todos los miembros de la comunidad escolar sean creativas.

El liderazgo desde una perspectiva deweyana se presenta como una forma de pensar reflexiva que permite al maestro cuestionarse constantemente sobre su tarea, sus necesidades y fortalezas, de igual forma que le facilita identificar al alumno como un individuo que está en constante cambio y que espera que el maestro le guíe en su proceso formativo. Esta tarea depende en palabras de Dewey del coraje y la energía de los maestros (Cfr. LW 6, 125).

Quiero concluir recurriendo a dos citas de Dewey, la primera: “Puede haber liderazgo ya que puede existir tras sólo cuando los

seres humanos piensen juntos en un tema común con propósito a un resultado común” (LW 6, 128)⁴⁴. El resultado común debe ser construir una sociedad más justa donde todos sus integrantes puedan realizar sus proyectos en pro de la misma comunidad y vivir juntos sin ningún tipo de discriminaciones y así internalizar la democracia como una forma de vida que está en el corazón de cada ciudadano, promoviendo la unidad y la colaboración; y la segunda donde se plantea el liderazgo como un elemento generoso en la democracia, ya que permite reconocer que cada ser humano es líder de su propia vida. “La creencia democrática en el principio del liderazgo revela generosidad. Es Universal. Es la creencia en la capacidad de todas las personas para dirigir su propia vida, libre de toda coerción e imposición por parte de los demás, siempre que se den las debidas condiciones” (LW 14, 227)⁴⁵.

El liderazgo no es contrario a la democracia, se puede considerar como un principio que está al alcance de todos, pero que debe desarrollarse y el maestro es uno de los principales responsables de ello al interior de la escuela. Parafraseando el título de uno de los mejores ensayos sobre la democracia de John Dewey podría decirse que el liderazgo creativo es una tarea ante nosotros los maestros⁴⁶.

Referencias

Benjamín, H. (1964). Influencia de John Dewey en la enseñanza. En: John Dewey: visión e influencia de un pedagogo, pp. 29-43. Buenos Aires: Editorial Nova

44 “There can be leadership as there can be following only when human beings think together about a common theme with purpose to a common result” (LW 6, 128).

45 “The democratic belief in the principle of leadership is a generous one. It is universal. It is belief in the capacity of every person to lead his own life free from coercion and imposition by others provided right conditions are supplied” (LW 14, 227).

46 (Cfr. LW 14, 224).

Bernstein, R. (1991). John Dewey y su pensamiento sobre la democracia: una tarea por delante. En: *Perfiles filosóficos: ensayos a la manera pragmática*. Madrid: Siglo XXI.

_____. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.

_____. (2010). John Dewey's vision of radical democracy. En: *The Pragmatic Turn*. New York: Polity press.

Brickman, W. & Lehrer S. (1959). *John Dewey master educator*. New York.

Brubacher, J. (1996). John Dewey. En Château, J. *Grandes pedagogos*, pp. 277-294. México: Fondo de Cultura Económica.

Catalán, M. (2013). *La ética de la democracia. Sobre la política de John Dewey*. Madrid: Editorial Verbum.

Cohen, D. (1998). Dewey's Problem. *The Elementary School Journal*, 98(5), 427-446.

Del Pozo, (2003). Introducción crítica. En *Antología Sociopedagógica*, pp. 11-56. Madrid: CEPE.

De la Torre, M. (2012). John Dewey: La utopía democrática en los límites del pensamiento liberal. En *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, pp. 17-44. México: UNAM.

Del Castillo, R. (2004). Érase una vez en América. John Dewey y la crisis de la democracia. En *La opinión pública y sus problemas de John Dewey* (pp. 11-55). Madrid: Morata.

Dewey J. *The Early Works of John Dewey 1882-1898* (1969-1975), ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 5 vols.

Dewey J. The Middle Works of John Dewey 1899-1924 (1976-1983), ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 15 vols.

Dewey, J. The Later Works of John Dewey 1925-1953 (1981-1990), ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 17 vols.

Hansen, D. (2002). Explorando el corazón moral de la enseñanza. Barcelona: Idea books, S.A.

Honneth, Axel (2001). La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. Metapolítica, 5 (19), pp. 11-31.

Hook, S. (1963). Educación para una nueva era. Colombia: Norma.

James, W. (1941). Charlas pedagógicas. Imprenta nacional.

Jenlink, P (2009). Dewey's legacy for democratic education and leadership. En: Dewey's democracy and education revisited: contemporary discourses for democratic education and leadership. British library.

Lippman, W. (1922). Public Opinion. Disponible en: <http://xroads.virginia.edu/~Hyper2/CDFinal/Lippman/cover.htmls>

_____. (2011). El público fantasma. Genuveve ediciones.

Mandela, N. (1998) XIV Cumbre de Presidentes del Bloque del MERCOSUR. Ushuaia

Mann, H. (1972). La crisis de la educación, (Traducción castellana de Roberto Juan Walton. Textos seleccionados e introducción de Louis Filler). Buenos Aires: Paidós.

Pineda, D. (2012). El individualismo democrático de John Dewey: Reflexiones en torno a la construcción de una cultura democrática. Bogotá: Universidad javeriana colección Laureada.

Rost, J. (1991). Leadership for the Twenty-First Century. Westport: Praeger publishers.

Sáenz, J. (2004). Estudio introductorio en: Experiencia y Educación. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Schenk, C. (1928). Leadership. Infantry Journal, 33, pp. 111-122.

Sen, A. (1999). Discurso pronunciado en el Congreso por la Democracia celebrado en Nueva Delhi (febrero de 1999), tomado del Journal of Democracy, julio de 1999, vol. 10, número 3, pp. 3-17, The John Hopkins University Press and National Endowment for Democracy.

Simpson, D. and Stack Jr. (2010). Teachers, Leaders, and Schools: Essays by John Dewey. Southern Illinois University Press.

Westbrook, R. (1991). John Dewey and American Democracy. New York: Cornell University Press, Ithaca.



Desafíos en torno a la
Educación y la Pedagogía

CAPÍTULO



III

ANÁLISIS DE LA POLÍTICA
PÚBLICA DE EDUCACIÓN
AMBIENTAL EN EL
DEPARTAMENTO DE
CUNDINAMARCA
DURANTE EL PERIODO
DE 1992-2012

Marcela Orduz Quijano*





Se presenta un análisis de resultados en la implementación de la política pública de educación ambiental (PPEA) en Cundinamarca, durante el periodo 1992-2012, con el fin de construir una prospectiva de mejoramiento de la misma y ayudar, así, a neutralizar la crisis ambiental que existe en el departamento y avanzar en la construcción social hacia el desarrollo sostenible.

El marco de estudio de esta política pública (PP), fue definido con base en los lineamientos establecidos por Roth, D. (2010:349), quien indica que el analista debe hacer un trabajo integral: “...Identificando el problema, su impacto y presentando soluciones potenciales de mejora”. Para ello, debe identificar el contexto, entrar en contacto con los actores e instituciones involucradas, entender sus intereses, y conocer la dinámica de participación, en torno a ella.

La investigación se desarrolló metodológicamente con un enfoque de unidad total, donde el marco normativo, político y académico, junto con los actores sociales, se constituyeron en la unidad de análisis central de trabajo con el fin de contrastar desde sus testimonios y datos, los fines y realidades de desarrollo de esta PP, frente a la crisis ambiental del departamento y sus avances de desarrollo sostenible.

* Doctora en Educación. Universidad Santo Tomás (2014). Magister en calidad de la educación superior. Universidad de Pamplona (2010). Magister en gestión y auditoria ambientales. Politécnico de Catalunya (2010). Especialista en gestión para el desarrollo empresarial. Universidad Santo Tomás. Especialista en organización y desarrollo comunitario. Universidad INNCA de Colombia.

Palabras Clave: educación ambiental, desarrollo sostenible, Cundinamarca, Naciones Unidas, pedagogía.

Introducción

En el proceso de análisis de esta PP, se encontró que, a partir de 1965, a nivel mundial se dieron múltiples conferencias en torno al desarrollo y bienestar de los seres humanos; entre los participantes a estas conferencias se registró la presencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). En estos encuentros, se enunció la importancia de fomentar la educación ambiental como instrumento de mediación y pedagogía social, tendientes a prevenir y neutralizar los efectos negativos sobre el ambiente por los modelos del desarrollo, la producción y el consumo. En estos primeros discursos fue considerada la educación ambiental como herramienta para construir y consolidar el desarrollo sostenible de los países a partir de la modificación de los hábitos culturales de sus habitantes, apoyados en un primer escenario, desde la escuela.

Así las cosas, el fundamento de esta investigación coincidió con la argumentación según la cual:

La educación ambiental no puede ser concebida como una cátedra más en el pensum académico, pues ella demanda unas bases filosóficas, epistemológicas y éticas, para la formación de los futuros ciudadanos responsables en cuyas manos y decisiones está la preservación del entorno. UNESCO (2008:89-90).

Por tanto, la educación ambiental desde la política pública, debe identificarse como un hilo conductor con posibilidades múltiples para la conservación, protección y recuperación del ambiente como eje estructural para obtener el desarrollo sostenible.

Lo anteriormente expuesto marcó las bases para construir el estudio del problema de esta investigación, partiendo de los fines y propósitos de la política pública de educación ambiental frente a la crisis ambiental del departamento. Se encontró que desde la escuela y a partir de las posibilidades de mejoramiento en la implementación de esta política pública, se podía gestar el cambio cultural que ayude a solucionar la crisis ambiental. Estos elementos permitieron definir la pregunta rectora de esta investigación definida así: ¿Cuáles son los análisis que se le pueden hacer a la implementación de la PPEA entre 1992 al 2012, que permitan minimizar los riesgos de la crisis ambiental que existe en Cundinamarca, Colombia?

La crisis ambiental en Cundinamarca ha ocasionado un desarrollo del territorio sin sostenibilidad, a pesar del amplio marco de antecedentes y normas generadas en Colombia durante el periodo de indagación, que, en sí, dieron las pautas para el diseño de los objetivos, alcances, implementación y aplicación desde la educación y gestión territorial de la Política Pública de Educación Ambiental, PPEA.

El proceso investigativo centró como límite temporal los años 1992 al 2012. La esencia de esta elección converge con el objetivo general de la investigación, pues en 1992 se dieron una serie de reformas en el ordenamiento jurídico del país las cuales revolucionaron la historia de la intervención sobre el ambiente en Colombia, obteniendo una posición especial con la modificación total de la constitución política en donde quedó establecido entre otros artículos relevantes, en su artículo 79: “...Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines”. Y en la misma forma, en su artículo 80 refiere que: “El Estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución...” (Constitución política colombiana. LEGIS 2007:37-38).

Se estableció como período de cierre de la investigación el año 2012, en razón a que el 5 de julio de 2012 el Congreso de la República de Colombia expidió la Ley 1549 “...Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial”.

Análisis documental

Se aborda desde la identificación del estado de los antecedentes normativos y políticos de la PPEA a nivel internacional, nacional y departamental. Esto permitió, desde el contexto legal, ubicar la emergencia de la PPEA y visualizar la articulación de todos los espacios jurídicos y gubernamentales con los escenarios social, ambiental y académico de la educación ambiental (EA). Además de ello, se construyó un diagnóstico situacional de la crisis ambiental en el departamento, y se identificaron las dificultades en la implementación de esta PP y el desarrollo de la EA. Además, desde la normatividad, se determinó cuáles son los mecanismos de participación comunitaria, junto con las responsabilidades, en la construcción y aplicación de la PPEA.

El análisis de los antecedentes internacionales permitió evidenciar el nacimiento y reconocimiento de la EA como una esperanza para avanzar hacia el desarrollo sostenible. Se reconoció la existencia de la crisis ambiental del planeta, producto de los modelos de desarrollo generados por el hombre en más 10 milenios de trabajo. Estos sucesos en la línea de tiempo parten desde 1965, donde la UNESCO, reconoce el concepto de EA para mitigar la crisis del planeta, luego en 1972, en Estocolmo, la EA es concebida como elemento cultural para cambiar el modelo de desarrollo, en Moscú, en 1987, se definió la enseñanza de la EA para todos los niveles y forma de la educación; en 1992, en Río de Janeiro, se realiza la Cumbre de la Tierra, y en ella la EA, es proyectada para alcanzar el Desarrollo Sostenible, en 1995, la UNESCO, reconoció la EA como un instrumento para construir un futuro sostenible, capaz de mitigar la crisis del planeta; en Montreal, en el año 2009, se invita a

buscar y revisar los modelos de desarrollo por la crisis del planeta en torno a la EA y a la sociedad; finalmente, dentro del periodo de observación de esta PP, en el año 2012, se realiza RÍO + 20, que fue la Cumbre sobre el desarrollo a través de la economía verde, en ella se definió el plan de acción “El futuro que queremos”.

De los antecedentes internacionales, se concluyó que la EA era la salida a la crisis ambiental, invitando a impartirla en todas las formas y niveles de educación, capacitando a los docentes y convocando a todas las fuerzas para avanzar en los modelos de desarrollo sostenible y responsable.

En el análisis de los antecedentes nacionales de la PPEA, se encontró que el gobierno colombiano se mostró comprometido expidiendo en este veinteno más de 14 normas y actos legislativos, que aportaron suficiencia en el ámbito legal, pero quedó divorciado de los cambios necesarios en el comportamiento social y por ende de las mediaciones pedagógicas para poder lograr la eficacia social de la norma y las posibilidades de la EA como PP para superar la crisis ambiental.

De todos los actos administrativos quizás el más importante, y fundamento del problema de esta investigación, fue la nueva Constitución Política de Colombia de 1991 donde la EA como PP fue considerada como el precepto para despertar la conciencia y responsabilidad ambiental en procura de la conservación y superación de la crisis del planeta, y para avanzar hacia el desarrollo sostenible. Esto fue acompañado por la Política Nacional de Educación Ambiental emitida en el año 2002.

De otro lado, la cronología de la norma la PPEA queda con un vacío, pues antes de su emisión, en el año de 1994, el Gobierno Nacional promulga la Ley General de Educación, y en ella no define las estrategias administrativas y financieras para que, desde el sistema educativo, la EA fuera acogida y respalda con el espacio y significancia curricular y pedagógica que necesitaba, para que sus fines alcanzaran los propósitos determinados

En el análisis de la PPEA en el departamento de Cundinamarca durante 20 años, los hechos normativos son pocos, pero están fundamentados y dan en parte cumplimiento al marco de la Constitución Política de 1991 y la PPEA Nacional e Internacional.

En este sentido, se demostró interés entre la Duma departamental para reglamentar y evidenciar la necesidad de trabajar el eje ambiental; sin embargo, desde el Gobierno Central, solo se observaron algunas tímidas acciones, desfinanciadas desde las Secretaria del Ambiente con las autoridades ambientales, pero no desde el Sistema Educativo. Lo que no se probó fue la participación de la Secretaria de Educación del departamento, excepto en las intenciones de que la EA quedara visible en el PDDE 1996-2005. En la nueva propuesta de PDDE 2013-2022, la PPEA es muy frágil, pero quizás con más visibilidad que en el PDDE del periodo 2003-2013.

El estudio de los antecedentes demostró que los propósitos y marco normativo son claros en cuento a los fines y propósitos de la PPEA. Sin embargo, estas intenciones en el departamento de Cundinamarca no se evidencian, pues de los 1'700.000 hectáreas de páramo que se calculaba hay en el país, Cundinamarca tiene cerca de 386.000 hectáreas y están en riesgo ambiental ocasionando una crisis que compromete la oferta de bienes y servicios ambientales y por ende el desarrollo sostenible, en forma directa a 2.555.544 habitantes del departamento y a 7.363.782 habitantes del distrito de Bogotá.

Es importante mencionar que el 45 por ciento de esa área está protegida por declaratorias de reserva forestal para la conservación de los páramos*. De acuerdo con Valencia (2009), "...Esta protección sólo existe en el papel, en las normas, porque no lo están verdaderamente en la realidad y con la funcionalidad requerida",

* Parques Nacionales Naturales de Colombia. SINAP. Área protegida: se da a través de un instrumento normativo que determina las actividades humanas y productivas posibles y los requerimientos para su conservación

lo que ha ocasionado la crisis y la problemática planteada, que compromete el desarrollo sostenible.

Por su parte, Eschenhague (2003) reflexiona sobre el papel y los problemas actuales de la PPEA, al respecto indica que, en los 30 años de su vigencia a partir de la conferencia de Estocolmo, la EA debe dar otra vuelta, en una segunda etapa, para buscar la conciencia, vinculándola a la solución de la crisis ambiental, y reorientándola hacia el desarrollo sostenible. Este último papel de la EA, ha sido duramente cuestionado por la autora, en razón a la pérdida de las herramientas epistemológicas y pragmática del proceso educativo.

Lo anterior expuesto, dejó visible el problema de esta investigación, determinado en que la EA en el departamento tiene 30 años de vigencia y un amplio respaldo normativo para que en su aplicación se alcance su marco filosófico; sin embargo, en la práctica los autores hacen claras reflexiones sobre la dificultad en su implementación, y sobre el reconocimiento de las tensiones para la implementación de la PPEA desde el sistema educativo, como son su débil posicionamiento dentro del contexto curricular, pedagógico y didáctico; y el peso de jalonar y solucionar aspectos sociales, políticos, económicos y culturales.

En el estudio de los antecedentes normativos, políticos y académicos de la EA como PP, Gómez (2014) señala que gran parte de la humanidad desconoce los grandes avances y acuerdos mundiales en torno al desarrollo de la EA, la cual tiene más de 38 años de historia (1975 – 2013); e invita a construir nuevos enfoques y estrategias educativas en términos académicos, para que la EA se desarrolle acorde con el contexto, la vida cotidiana y el componente ético, con el fin de motivar el respeto por las relaciones de vida del planeta que ayuden a superar la crisis ambiental.

Los argumentos y análisis expuestos aportaron los elementos claves para la construcción del problema de esta investigación, en la

cual construyo la pregunta clave, definida así: ¿Cuáles son los análisis que se le pueden hacer a la implementación de la PPEA entre 1992 al 2012, que permitan minimizar los riesgos de la crisis ambiental que existe en Cundinamarca, Colombia?

Fundamentos referenciales

Dentro de esta indagación, fue muy importante seguir el rastro de las investigaciones hechas sobre la EA desde el marco Internacional y nacional por sus aportes desde sus posibilidades en la solución a la crisis ambiental, y también desde el escenario de la escuela con elementos curriculares, pedagógicos y didácticos que aclaren y potencien la enseñanza de la educación ambiental. De otro lado, era necesario conocer cómo los gobiernos e instituciones se habían apropiado de la EA como política pública, advirtiéndole cuál es su filosofía, alcances y resultados.

El estado del arte de la Investigación en Educación Ambiental (en adelante se identificará como IEA), en países como México, Brasil, Cuba, Chile y España, indica que la PPEA ha cobrado mayor importancia como medida de orientación hacia las acciones que deben incorporarse a los procesos de gobierno en aras de mitigar la crisis ambiental por la que atraviesa el territorio y la problemática latente en aumento, en razón a los sistemas de producción, unido a la falta de concientización individual y colectiva, y a la ausencia de mecanismos efectivos que permitan un desarrollo sostenible real.

En España sobre la EA, Benayas et al (2003) indican que, durante las dos décadas anteriores, ha presentado un desarrollo progresivo en distintos sectores sociales, institucionales y profesionales. La EA es considerada como el resultado del desarrollo de programas y actuaciones en distintos medios, consolidando estructuras sociales e institucionales donde se ha dado a conocer la capacidad y oportunidades de la EA; aunque las prácticas educativas ambientales no se han configurado a partir de aportes o construcciones teóricas, ni metodológicas, sino desde la investigación sistémica como factor que revierte en el mismo campo, con efectos

positivos desde la atención académica recibida en universidades donde se estudian los problemas de interés para la investigación en la EA española. En el documento: “La investigación en Educación Ambiental en España” recoge un análisis que abarca la descripción de las principales respuestas educativas brindadas a la crisis ambiental del país, así como las acciones, contexto, tipologías, programas de la EA en concordancia con el nivel y duración.

En España, el desarrollo de la EA combina la información, la comunicación, la publicidad e interpretación mediante la aplicabilidad de la educación formal, informal, no formal, con la participación ciudadana y el aprovechamiento del tiempo mediante la comunicación efectiva para lograr el cambio de comportamientos y actitudes culturales del individuo frente al ambiente donde se desenvuelve. En este sentido, dentro del marco de la IEA la comunicación ambiental debe ser valorada a través de criterios específicos que permiten evaluar los programas de educación y comunicación ambiental; además, deja claro que el fin de la EA es la protección del ambiente y el desarrollo sostenible, condicionado a sus características en cuanto a su contenido, objetivos y duración.

La Educación Ambiental en Brasil, según Reigota Marco (2002), parte de 1984 donde se convirtió en “un tema de tesis y disertaciones”. Desde la segunda mitad de los años 90, se institucionalizó la EA en la modalidad de postgrado generándose como políticas públicas en pos de la necesidad de la investigación. Con base en esas expectativas, la EA ha generado múltiples tesis y disertaciones en Brasil que se encuentran recopiladas en un banco de datos construido con apoyo financiero del Consejo Nacional de Desarrollo Científico (CNPq), y direccionado por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. De esta manera se visualiza que la EA en este país ha tenido un escenario de relevancia, de investigación y academia, diferente a las consideraciones de otras comunidades.

De otro lado, Brasil, desde las prácticas en la educación no formal, ha permitido la formación de los jóvenes para fundamentar su comportamiento hacia la protección del ambiente, promoviendo a través de ella la participación en colectivo para la construcción de políticas públicas en el tema, que de por sí para el año 2003 eran inexistentes, y la desinformación respecto al tema era evidente, aunque el gobierno de Lula da Silva fue promotor de la participación juvenil en los programas ambientales.

Desde México, la EA es considerada desde las PP, reconocida como el estudio técnico de las problemáticas de un territorio y sus posibles alternativas de solución, la cual requiere de la asignación de recursos para su ejecución; sin embargo, para llegar al diseño de una política, se requiere de la planeación e inclusión dentro del Plan de Desarrollo.

México, en aras de desarrollar los lineamientos anteriormente expuestos, mantiene una serie de programas que se encargan de la profundización y búsqueda de estrategias para la protección de recursos naturales específicos como son: el programa forestal, de suelos, de pesca y acuicultura, programa de áreas naturales protegidas, de conservación de la vida silvestre y diversificación productiva en el sector rural como parte fundamental del desarrollo en equilibrio con el ambiente.

En otra mirada internacional, desde Chile la Educación Ambiental es desarrollada por el Ministerio del Medio Ambiente, la cual es concebida como:

Un proceso permanente de carácter interdisciplinario destinado a la formación de una ciudadanía que forme valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre los seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante. Ésta debe ser entendida como el proceso educativo, en sus diversos niveles, a través de la transmisión de conocimientos y de la enseñanza de conceptos modernos

de protección ambiental, orientados a la comprensión y toma de conciencia de los problemas ambientales, debiendo incorporar la integración de valores y el desarrollo de hábitos y conductas que tiendan a prevenirlos y resolverlos (Ministerio del Medio Ambiente. Chile.2007. Ley N^a 19.300. Art6^o).

En Cuba, la concepción de la EA en el Sistema Nacional de Educación tiene un carácter eminentemente pedagógico con reconocimiento de las oportunidades de la EA desde el docente. En este sistema educativo, se ha definido que la preparación del profesor como educador ambiental se concibe desde la formación de pregrado con un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario. Se trata entonces de una preparación que le permita desarrollar una enseñanza interdisciplinar, cuestión que implica una relación estrecha entre todos los profesores del área de ciencias, bajo una concepción pedagógica integradora. Consideran que desarrollar la EA desde esta perspectiva da los elementos claros para sus fines y propósitos. (Pherson & Hernández (s.f.)).

En análisis final sobre la mirada internacional de la apropiación de la EA en el escenario político y gubernamental, mostró importante respaldo a partir de varios gobiernos, al contemplarla y respaldarla como política pública. De otro lado, se visualizó la estrategia e interés del gobierno para implementarla desde el sistema educativo y su respaldo con los recursos, para su desarrollo. La EA no solo ha sido visualizada como estrategia educativa, sino que también ha tenido respaldo y crecimiento en el escenario investigativo. Estos hechos marcan la diferencia en el desarrollo y cultura por la apropiación de los fines de la PPEA.

La Investigación de la PPEA en Colombia ha sido tema permanente de críticas al interior de la educación en Colombia, pues la estrategia que los gobiernos han mostrado es la de implementar políticas públicas, planes, programas específicamente en el tema ambiental, no en IEA, y por ende sus resultados no muestran satisfacción.

La PPEA, se ha encaminado a servir de reguladora en temas específicos y a mantener los lineamientos para la descontaminación y preservación de los recursos naturales; sin embargo, dado que son diseñadas por el cuerpo legislativo o entidades nacionales y territoriales con competencia, su mayor limitación es que se estructuran de acuerdo a los intereses o estrategias de quien las diseña, de allí se desprende su caracterización como política, plan o programa y estrategia.

Estas PP construidas sin las comunidades y las realidades del territorio, ponen en riesgo sus fines y propósitos, que desde los documentos pueden tener unas intenciones claras, pero desde el contexto no hay articulación; esta situación en Colombia ha ocasionado varias contradicciones, entre ellas, los recursos naturales no renovables están en manos de particulares y el licenciamiento para explotaciones de hidrocarburos aún no es claro, causando grandes estragos ambientales y movimientos comunitarios de rechazo por los efectos en la disponibilidad de servicio ecosistémicos para los proyectos de vida.

Así las cosas, las políticas públicas tienden a ser más amplias en sus objetivos, criterios, orientaciones generales y pueden ser impositivas cuando son expuestas mediante actos legislativos para la protección del ambiente o las que se generan a través de acuerdos multilaterales sectoriales, pero en ambos casos, las estrategias allí plasmadas pueden surtir impactos positivos o negativos para la protección del ambiente. En ese orden de ideas, Colombia viene creciendo en normatividad para la protección ambiental desde los diferentes ámbitos, pero no en la misma proporción se han dispuesto los recursos, integración y logística para su implementación.

En respaldo a lo anterior, la constitución política de Colombia de 1991, ha mantenido la importancia como derecho inherente al ser humano de desarrollarse en ambientes sanos, pero la EA como tal no fue enunciada como estrategia para este propósito, más bien se

inclinó hacia el fortalecimiento del desarrollo sostenible como estrategia para mantener un lazo estrecho entre la economía y la explotación de los recursos naturales con responsabilidad que recaen tanto en las personas como en las instituciones del orden público y privado. Por tanto, el Estado al manifestar las motivaciones e intereses respecto al ambiente, también tiene la obligación de exponer los lineamientos, limitaciones y marcos dentro de los cuales debe intervenir para que se cumpla su mandato (Rodríguez, 2002: 81-82).

En Colombia todo precepto que se desprenda de la esencia constitucional es salvaguardado por las Leyes, las cuales son a su vez instrumentos de regulación económicos, de inclusión de normas internacionales para su adopción y reconocimiento nacional o resultado de estudios ambientales que se dirigen a orientar la acción de la sociedad a largo plazo (Rodríguez, 2002). En cumplimiento de ello, en Colombia se construyó La Política Nacional de Investigación Ambiental a partir de la identificación de nudos críticos y sus posibles soluciones mediante la particularidad de lineamientos estratégicos y de acción que se conectan con los objetivos como mecanismos de implementación. La cuestión es que a pesar que la investigación tiene estrecha relación con la generación de información ambiental y se complementan, en el análisis de la política se evidencia que no existe una profundización sobre esta relación, existiendo un vacío frente a la información ambiental que no le permite un avance integral al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible en la materia (Ministerio del Medio Ambiente, et al 2001:8).

En cuanto a la IEA a nivel nacional, se identificó como un elemento de transformación de paradigmas en el campo del conocimiento científico y el saber humano. La producción de conocimiento como se expuso con anterioridad, surge de distintas formas, que se desprenden de los modelos preestablecidos como conocimiento científico resultado de procesos realizados por instituciones nacionales de ciencia y tecnología; pero en las últimas

décadas, el conocimiento se genera del estudio multifactorial direccionado por el gobierno, la industria y la sociedad, con intereses específicos en los temas investigados.

La Política Nacional de IA, según el Ministerio del Medio Ambiente, et al (2001:11), descansa en los principios de la Ley 99 de 1993, aunque amplía su marco de acción en temas específicos, por ejemplo, el carácter holístico de los fenómenos y problemáticas ambientales, es prevalente introducir consideraciones culturales sobre el tema. La construcción de la política fue consecuencia de tres décadas de IA institucional, que a su vez generó información ambiental sobre el medio natural y social existente en el país. Sumado a la constitución de varias entidades gubernamentales para fortalecer los objetivos de la política, siendo notorio en 1968, la creación y puesta en marcha del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales – Colciencias - y del Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y el Ambiente – INDERENA-. En la década de los 80 se diseñó el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología – SNCyT-; posteriormente se aprobó la Ley 29 de 1990 con la cual se fomentó la investigación científica y el desarrollo tecnológico, junto con el otorgamiento de las facultades extraordinarias al poder ejecutivo para realizar modificaciones en el sistema institucional y normativo de la ciencia y la tecnología (Ministerio del Medio Ambiente, et al, 2001:12).

En ese orden cronológico, a partir de 1991 se dio paso al Programa Nacional de Ciencias del Medio Ambiente y el Hábitat - PNCMAyH y con el Decreto 585 de 1991 se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través de la restructuración del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas” – Colciencias – y se crearon los organismos de dirección y coordinación del SNCyT. (Ministerio del Medio Ambiente, et al 2001:12-13).

En 1993 se dieron claros lineamientos para la formulación de la Ley 99 expedida en ese mismo año, y la creación del Sistema

Nacional Ambiental – SINA junto con la organización de los Institutos de Investigación adscritos al Ministerio de Medio Ambiente (que en adelante se denominará MMA) como soporte científico y tecnológico al SINA para la formulación de las políticas públicas ambientales.

Durante el año 1994 se dieron varios logros en cuestión de fortalecimiento institucional y de la política de IA, entre ellos, la expedición de los Decretos 1227, 1600, 1603 y 1276 de 1994. (Ministerio del Medio Ambiente, et al 2001:12-13).

Durante los lustros 1998 a 2002 se presentó la construcción del proyecto Colectivo Ambiental que indicó los lineamientos de Política Ambiental del Plan Nacional de Desarrollo. La expedición del Decreto 309 de 2000, reglamentó la investigación científica en diversidad biológica colombiana, y el Conpes 3080 de 2000, estableció la Política Nacional de Ciencia y Tecnología para el periodo 2000-2002. Política Nacional de Investigación Ambiental. (2001:13).

Esta síntesis de las investigaciones de la EA, de la PP, y de IA, desde el ámbito internacional y nacional, marcan tendencias acordes con los desarrollos y posturas gubernamentales y comunitarias.

Enfoque metodológico

Para el logro de los objetivos, se tiene en cuenta la exposición hecha por Roth (2010) en su libro “Enfoques para el análisis de política públicas” y de manera predominante para esta investigación, la propuesta de algunos autores “...Que encontraron en los métodos cualitativos y cuantitativos, instrumentos válidos para el análisis de políticas públicas” (Barreto et al, citado por Roth.2010:348).

En este encuentro sobre los métodos cualitativos y cuantitativos para el análisis de las políticas públicas, Roth, indica:

...Los métodos cuantitativos y cualitativos tradicionalmente han sido utilizados en áreas especializadas de las ciencias sociales (economía, sociología, antropología), ambos métodos resultan útiles cuando se trata de hacer análisis de la política pública, como quiera que un analista académico de políticas públicas requiere de un conocimiento del contexto en que se desenvuelven las distintas etapas del ciclo de la política pública, así como de los aspectos técnicos de la política que se está analizando, incluso se recomienda la integración de los dos métodos en el análisis de la política pública. El análisis cuantitativo permitirá evaluar si en la ejecución de la política se cumplió con los objetivos propuestos en la formulación de la política pública, esto debe ser acompañado con un análisis cualitativo interpretativo para realizar un examen más completo (Cuáles y cómo fueron desempeñados los roles de los individuos y sus intereses particulares en los resultados finales de una PP), esto proviene del análisis cualitativo. (Roth.2010:362-363).

Roth (2010), refiere que el método de Análisis de la Política Pública depende del interés del investigador, y en ese orden de ideas expone que existen cuatro clases de analistas:

- El analista positivista: su investigación gira en torno al problema objeto de interés.
- El analista normativo: su interés es mejorar los mecanismos para que las PP sean más justas, eficientes, eficaces y con mayor impacto social.
- Analista académico: su interés es desarrollar modelos que contribuyan a predecir el comportamiento o resultados de una PP.
- Analista integral: el APP cuenta con elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa, que ayudan a definir los problemas, a demostrar su impacto y a presentar soluciones potenciales. (Barreto et all, citado por Roth.2010:348-349)

Los métodos cuantitativos en el APP, contribuyen a demostrar la existencia de una relación entre los propósitos y resultados de la PP, y dentro de ellos existen varias técnicas de cuantificación como: la modelación, la cuantificación de inputs y outputs, la estadística descriptiva, la interferencia estadística y el análisis de costo-beneficio.

En cuanto a los “métodos cualitativos Positivistas” según Yanow (2007) citado por Roth (2010:358), para el APP, existen técnicas como: estudios cualitativos en entrevistas a profundidad con varios autores, los métodos cualitativos positivistas, los cualitativos interpretativos, los análisis narrativos y la lexicometría o Q-metodología, Atlas ti, entre otros.

En el encuentro de los enfoques cualitativo y cuantitativos para el APA (análisis de políticas ambientales), Pereira (2011), indica que las investigaciones con esta complementación metodológicos, fueron evolucionando hasta llegar a conceptualizarlas en función de diseños denominados modelo y método mixto. Otros autores, al encuentro de estos dos enfoques, los denominan como enfoque de unidad total complementario en las dimensiones cuantitativas y cualitativas. Esta aplicación y desarrollo de herramientas en el modelo de investigación de unidad total complementaria, permitió ir mas halla de la comparación entre lo cualitativo y lo cuantitativo; en consecuencia, se empezó a hablar de la triangulación, entre lo que es posible articular: teorías, métodos e investigadores.

De otro parte, Rocco et al. (2003), citados por Pereira (2011), plantearon una clasificación acerca de los diseños con enfoques cuantitativos y cualitativos, las cuales pueden ser desarrollados como métodos o modelos; en el que señalaron diferentes combinaciones, según el carácter exploratorio o confirmatorio.

Para Hernández. S. et al. (2008), la integración de los métodos cualitativos y cuantitativos tienen unas características especiales, y al respecto afirma: “...Las investigaciones con enfoque complementario, son un proceso que recolecta, analiza y vincula datos

cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, o una serie de investigaciones para responder a un mismo planteamiento del problema.” “...La Investigación complementaria, representa la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno, que le permite estudiar: las relaciones humanas, las enfermedades o el universo”. (Pág. 755-756),

Rojas (2011) afirma que la investigación cuantitativa es descriptiva y permite ordenar el resultado de las observaciones, las conductas, las características, los factores, los procedimientos y otras variables de fenómenos y hechos. Este tipo de investigación no tiene hipótesis exacta, se fundamenta en una serie de análisis y prueba para llevar acabo la valoración. De otro lado, le permite al investigador “predecir” las situaciones, y en su aplicación incluyen experimentos y encuestas que luego se analizan bajo la descripción. Señala que existen tres tipos de investigación cuantitativa: la descriptiva, la analítica y la experimental.

Para Sayago (2014), la pertinencia en la elección del método de investigación está relacionada con la naturaleza de esta y lo que el investigador espera encontrar y para ello, “la elección de una estrategia de análisis cualitativa o cuantitativa del discurso, depende de los objetivos y de sus variables para el análisis cuantitativo, que pueden ser las mismas utilizadas en el análisis cualitativo del discurso(AD), lo que dará mayor solidez al momento de interpretar los resultados” (Pág. 5).

En el AD, es posible traducir con minuciosidad al lenguaje, matrices de datos y distintos rasgos de una representación discursiva. Samaja (1994), citado por (Sayago 2014), refiere que esta tarea está regulada por la coherencia teórica de las nociones que, provenientes de diferentes disciplinas, contribuyen a generar una sofisticada conceptualización de los discursos estudiados.

En esta investigación, el análisis cuantitativo del discurso a partir de los resultados de las encuestas aplicadas a los líderes

comunitarios, también responsables de la implementación de la PPEA, se hizo apoyados en la estadística descriptiva simple. La estadística, es el proceso mediante el cual se recopila, organiza, presenta, analiza e interpreta datos, de tal manera que describa fácil y rápidamente las características esenciales de dichos datos, mediante el empleo de métodos gráficos, tabulares o numéricos.

Con base en esto, los fines de la estadística descriptiva son: conocer las características del grupo de casos de estudio, comparar entre los resultados actuales y los obtenidos en experiencias pasadas para determinar las causas que han influenciado en los cambios y predecir lo que puede ocurrir en el futuro de un fenómeno. (Suarez Ibujes (s.f.)).

Los testimonios y opiniones que se recolectaron en este aparte del trabajo de campo permitieron la construcción de la prospectiva para el mejoramiento de la implementación de la PPEA en el departamento de Cundinamarca.

El reto de contrastar las posibilidades de la PPEA frente al problema y a los objetivos de esta investigación, motivó al investigador a indagar desde qué escenario metodológico debía buscarse alternativas para resolver el problema, encontrando en el modelo de unidad total complementaria a través del estudio descriptivo una excelente oportunidad. A través de él, y respaldado por un enfoque cualitativo, se analizaron los documentos que validaban la PPEA, y se estudió el análisis del discurso de los responsables, desde el gobierno, de construir y motivar el desarrollo de la PPEA. Unido a ello, a través del enfoque cuantitativo se indagó sobre el conocimiento, acciones, conceptos y mirada de los ciudadanos responsables también de implementar y desarrollar la PPEA.

Discusión investigativa

Los resultados de esta investigación fueron abordados desde los estudios cualitativo y cuantitativo, que permitieron el análisis del

marco normativo de esta PP, así como la observación de los contenidos de los planes de desarrollo a nivel nacional y departamental, frente a las acciones para la implementación de la PPEA durante 20 años de observación. Paralelo a ello, se hizo análisis cualitativo y cuantitativo de los discursos de los actores responsables de la construcción e implementación de la PPEA, a través de entrevistas y encuestas aplicadas.

El análisis cualitativo del contexto internacional de la formulación de la PPEA, determino que la EA tiene 47 años de vigencia, y que fue pensada para mitigar la crisis del planeta y propiciar cambios culturales que permitan el desarrollo sostenible.

A nivel nacional, se evidencio que la EA tiene una vigencia de 44 años, su construcción como PPEA empezó en 1995 y se consolidó en el año 2002 (7 años de construcción). Desde el marco Constitucional del 1991, la EA fue pensada para asegurar el desarrollo sostenible a través del cambio cultural, y durante el periodo de observación, se encontraron 14 instrumentos normativos que definen su actuar y dan responsabilidades para su desarrollo e implementación.

El en departamento de Cundinamarca, no existe un documento de lineamientos de la PPEA, sin embargo, sus acciones registran 35 años de vigencia, los instrumentos políticos que respaldan su tímido desarrollo empezaron en el año 2003 (9 años). A partir del 2010 se emitió una ordenanza para buscar el desarrollo sostenible, en el año 2011 se publica otra ordenanza para coordinar acciones en EA para alcanzar las metas de la ordenanza anterior.

El análisis de los planes de desarrollo frente a la EA fue más allá, y para ello, se hizo la triangulación de las variables Educación (sistema educativo) frente a la EA, se concluyó que solamente en dos, de los 7 planes de desarrollo, es nombrada la PPEA, y coincidió con el mismo gobernador (AGD 1998-2001, 2008-2012). La EA fue pensada como apoyo al desarrollo de los PROCEDAS, para la conservación ambiental, y en la misma óptica del gobierno nacional, para el desarrollo económico.

En estudio de los planes de desarrollo a nivel departamental, se encontró que la EA es visible solo en el periodo de (1995 al 2005), pero de manera muy débil y en cumplimiento a la tendencia internacional y nacional. No se visualizó desde el sistema educativo departamental ninguna estrategia desde la escuela y el currículo que favoreciera el desarrollo de la PPEA. En 5 planes de desarrollo se dejan visibles acciones para superar la crisis y en igual proporción se vincula a la EA como medio.

En la triangulación de la Política Nacional (PNA), la PPEA frente a la crisis ambiental del departamento, se encontraron 18 actos administrativos entre normas, planes y decretos, del orden nacional que el departamento debía cumplir, en 12 de ellos (66.66%) la EA es visible, en 5 planes la EA es pensada para avanzar hacia el desarrollo sostenible, en 4 planes, para solucionar la crisis ambiental, y en 1 plan, como instrumento de paz. En ninguno se definen estrategias económicas, académicas ni administrativas para el desarrollo e implantación de la PPEA.

En cuanto a los planes de desarrollo y el desarrollo sostenible, se hizo la triangulación con la EA como PP, encontrando que en 6 de los 7 planes el desarrollo sostenible sí es visible para el bienestar del hombre, el desarrollo económico del departamento, y en 5 planes vinculan a la PPEA como medio para avanzar hacia el DS, solo en 2 planes vinculan el DS con la crisis ambiental, lo que indica que se pensó en el desarrollo integral del hombre y del territorio, sin tener en cuenta las condiciones ambientales del contexto.

Los resultados del análisis cuantitativo del discurso a través de las encuestas aplicadas a los ciudadanos responsables de la implementación y desarrollo de la PPEA, coincidieron con las presentadas desde el enfoque cualitativo, en la tabla No 1, se presenta sus síntesis.

Tabla No 1. Resultados del análisis cuantitativo del discurso dentro del estudio de implementación de la PPEA en el departamento de Cundinamarca

Variable	Conclusiones
Participación por género en el análisis de la PPEA.	El género femenino tiene mayor disposición a la construcción, y a la participación comunitaria, y en especial, mostró mayor interés de opinar en el análisis de la PPEA en el departamento de Cundinamarca.
Conocimiento de los líderes sobre la PPEA	Los datos en cuanto al conocimiento de la PPEA en el departamento de Cundinamarca por parte de los ciudadanos “líderes”, indican que 24,99% de la muestra dijo si conocer esta política, y el 75.01% manifestó no conocerla. Frente a la relación género /conocimiento, el género masculino opinó tener conocimiento con el 13.33%, frente al género femenino con un 11.66%. La procedencia de la ciudad cabecera de provincia en cuanto al conocimiento de la PPEA, no mostró diferencias significativas.
Percepción de los líderes sobre las acciones del gobierno para el desarrollo e implementación de la PPEA, desde el sistema educativo.	Lo datos muestran que el 66.66% de los ciudadanos no tienen una opinión favorable sobre la actuación del gobierno en el desarrollo e implementación de la PPEA desde el sistema educativo, frente a un 33.33% positivo. De otro lado, el género femenino tiene una mejor opinión.

Opinión de los líderes sobre las acciones de las CAR, para el desarrollo de la PPEA	El 75 % de los ciudadanos no manifestaron reconocimiento sobre las acciones de las CAR para el desarrollo e implementación de la PPEA, lo que llevaría a pensar que esta entidad no está cumpliendo con los mandatos constitucionales, ni las funciones impuestas a través de la Ley 99 de 1993. El género femenino mostró mayor porcentaje de negativo en esta percepción,
Apreciación de los líderes sobre las posibilidades de la PPEA para ayudar a solucionar la crisis ambiental y respaldar el avance hacia el desarrollo sostenible en el departamento de Cundinamarca	Los datos muestran que el 81,7% de los ciudadanos, sí creen que la crisis ambiental puede tener posibilidad de solución con el desarrollo de la PPEA; y que, de forma paralela, ayudaría a avanzar hacia el desarrollo sostenible. Importante resaltar que el 45% de ese porcentaje, corresponde a la percepción del género femenino. El 18.3% tienen un sentir negativo hacia las posibilidades de esta PP en estos dos aspectos.

Elaboró Orduz (2014)

Finalmente, la PPEA fue construida para motivar la concertación, la planeación, la ejecución y la evaluación conjunta de planes, programas, proyectos y estrategias a nivel nacional, regional y local; con el fin de orientar las acciones que en materia educativo-ambiental se adelantarán en el país para lograr la conservación de los ecosistemas, buscando el fortalecimiento de los procesos participativos, y las capacidades técnicas e institucional hacia horizontes de construcción de una cultura ética y responsable en el manejo sostenible del ambiente.

En el Análisis Cualitativo de los testimonios, representados por las entrevistas aplicadas a los actores gubernamentales responsables de la construcción y desarrollo de la PPEA a nivel nacional y departamental, se concluyó que el MEN tuvo mejor disposición y conocimiento en cuanto a las acciones en torno a la PPEA; de las autoridades ambientales CORPOGUAVIO presentó mejor disposición y mayor participación, de las autoridades departamentales la Secretaria de Educación y el Señor Gobernador presentaron la mayor concurrencia del discurso. La entidad con más baja concurrencia fue la Asamblea de Cundinamarca, responsable de acoger y aprobar las normas y hacer el control político del desarrollo de las PP.

En cuanto a la implementación de la PPEA en el sistema educativo, 8 entidades opinaron (88.8%); y de ellas, 6 dijeron que sí era visible desde el sistema educativo (75%). En el conocimiento de estos actores sobre la PPEA, los 9 dieron respuesta a la pregunta (100%) y de ellos 6 (66,6%) afirmaron que la PPEA sí se conocía; 2 actores no precisaron la respuesta y CORPOGUAVIO afirmó que no se conocía. Sobre la visibilidad de la PPEA desde los planes de desarrollo en esta pregunta hubo participación del 100%, (todos los actores), 8 contestaron que sí era visible (88.8%) y CORPOGUAVIO contestó negativamente. En el análisis de las posibilidades de la PPEA para ayudar a resolver la crisis ambiental hubo la participación de 6 actores (66,66%) y el 100% (todos) reconocieron que la PPEA sí ayudaría a resolver la crisis ambiental. En cuanto a las posibilidades de la PPEA para respaldar el avance hacia el desarrollo sostenible tuvo una opinión de 7 actores (77,77%), y el 100% contestaron afirmativa a esta premisa.

A partir del análisis cuantitativo de los discursos de 45 líderes, se construyeron algunas recomendaciones para el mejoramiento en la implementación y logros de la PPEA en el departamento de Cundinamarca, las cuales fueron reagrupadas en los ejes de

trabajo: normativo, político, educativo, ambiental y comunicativo. Para esta interpretación en la tabla No. 2, se presentan las recomendaciones con el número de opiniones por cada eje.

Tabla No. 2, Recomendaciones de los líderes para el mejoramiento en la implementación de la PPEA

Eje	Recomendación	Número de opiniones	% de peso
Normativo	Desarrollar una política pública con participación de todos los actores para su reconocimiento y prevalencia más extensa en línea del tiempo. Con esto se logrará continuidad y apropiación obligatoria de cada una de las administraciones, que articule y estructure todos los eslabones y entidades públicas y privadas. Exigir el cumplimiento de la PPEA por parte del gobierno.	15	33.33%
Político	Hacer un proceso de socialización, divulgación y seguimiento efectivo para dar a conocer la PPEA. Esto se debe acompañar de todas las acciones efectivas del gobierno para que no sea sólo política de papel, sino política de ejecuciones con recursos y ojalá manejadas o dadas a los municipios para que la política repercuta en hechos y acciones	11	24.44%

	que verdaderamente causen eco. Normativo, político y gubernamental. Disponer de recursos para el desarrollo de la PPEA. Debe existir voluntad política ya que la PPEA no está en las agendas del nivel nacional como una prioridad a pesar de las evidencias de su importancia		
Educativo	A través del sistema educativo, capacitar a los docentes e implementar una cátedra obligatoria y efectiva sobre medio ambiente, para desarrollar la política pública de educación ambiental. Implementar actividades que permitan sensibilizar a todos los ciudadanos y de manera especial trabajar con los niños, ellos son el mejor vehículo de aprendizaje en los adultos.	10	22.22%
Ambiental	Revisar la PPEA de tal manera que genere recursos a los municipios y a los productores de bosques y de agua, a través del incentivo humano para el reconocimiento de las buenas prácticas ambientales.	3	6.66%
Comunitario	Desarrollar actividades y campañas por todos los medios que promuevan la	6	13.13%

	participación comunitaria dentro de la construcción y desarrollo de la PPEA. Realizara a través de estrategias actividades y acciones que promuevan la integración de toda la sociedad, para dar a conocer a todas las ramas, entidades la implementación de la política pública de EA, ya que se desconoce el tema en varios campos, de esta forma se logrará que todos los actores estén involucrados en el tema ambiental. Realizar capacitación a la comunidad sobre la PPEA a través de talleres y fortalecer la promoción y articulación de los instrumentos y mecanismos de gestión en educación ambiental		
--	---	--	--

Elaboró Orduz (2014). Fuente Discursos Líderes comunitarios

En el análisis cuantitativo de testimonios, a través de 60 encuestas aplicadas a ciudadanos “Líderes comunitarios”, responsables de la construcción y desarrollo de la PPEA a nivel departamental, se determinó que solo el 25% conocen la PPEA y el 75% no la conocen, en cuanto a la percepción de los ciudadanos a cerca de las acciones del gobierno departamental para desarrollo e implementación de la PPEA desde el sistema educativo, el 33,33% reconoce acciones positivas, y el 66,66% no reconocen acciones del gobierno; sobre las acciones de las autoridades ambientales CAR para favorecer el desarrollo de la PPEA, el 25% reconoce que ha actuado de manera efectiva, mientras que el 75% no reconoce acciones de las CAR, en la oportunidad de la PPEA para ayudar a

solucionar la crisis ambiental y respaldar el avance hacia el desarrollo sostenible, el 81.7% respondieron de manera positiva, frente a un 18.3% que respondieron de manera negativa. De manera paralela se hizo una observación de acuerdo a la participación por género encontrando mayor disposición del género femenino.

Síntesis conclusivas

- Esta investigación aportó al componente de la educación la posibilidad de construir una prospectiva de mejoramiento de la PPEA para el país, a través del análisis de su implementación por el Gobierno de Cundinamarca, desde los actores, la escuela, la norma, el marco político y académico, para ayudar a resolver la crisis ambiental.
- Esta investigación es socialmente relevante porque la PPEA ofrece grandes posibilidades en la búsqueda del bienestar para las presentes y futuras generaciones, a través de un sistema educativo que favorezca el cumplimiento de los fines y propósitos de esta política pública.
- A través de esta investigación, se demostró cómo un proceso educativo que se encuentra reconocido dentro del marco constitucional en un Estado Social de Derecho Ambiental, tiene grandes oportunidades hacia el desarrollo sostenible, si se revisa y ajusta la PPEA.
- El acceso equitativo a los bienes y servicios ambientales es un elemento fundamental para que el departamento de Cundinamarca avance en su propósito de posicionarse como el primer departamento posconflicto y como un escenario de paz.
- Se reconoce que para el desarrollo adecuado de la PPEA desde el aula es necesaria la voluntad política para que sea visible desde el sistema educativo, y desarrollar un proceso de investigación desde el currículo social, que potencie las oportunidades de la EA como PP.

Referencias

Benayas Javier, et al. (2003). La investigación en Educación Ambiental en España. Editado por Ministerio de Medio Ambiente. Secretaría General de Medio Ambiente Organismo Autónomo Parques Nacionales. PP.1-31. Consultado el 24 de agosto de 2014.

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá. Editorial LEGIS 2007. Pp33-78.

Eschenhagen. (1998) Evolución del concepto de desarrollo sostenible y su implantación en el sistema político de Colombia. Innovar. Revista de Ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia. PP1-31

Gómez, J. (2014) Reflexiones en torno a la ecoética y sus aportes en la época

Contemporánea. Rev.latinoam. bioe. Volumen 14. Número 2. Edición 27 / Páginas 66-79.

Hernández et al. (2008) Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. Cuarta edición. México. PP3-29, 751-796.

Ley 1549. (2012). Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. Congreso de la República de Colombia. Santafé de Bogotá. 5 de Julio. PP. 1-4.

Ministerio de Ambiente. (1998) Políticas ambientales de Colombia. Imprenta nacional. Bogotá. PP12

Ministerio del Medio Ambiente. (2007) Bases Generales del Medio Ambiente, Ley N° 19.300, Art 6°. Recuperado de: <http://www.mma.gob.cl/educacionambiental/1319/w3-propertyvalue-16421.html>.

Pereira. P. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. División de Educación Básica. Centro de Investigación y Docencia en Educación. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1. PP15-29.

Reigota. Marcos. (2002). El Estado del Arte de la Educación Ambiental en Brasil. Tópicos en Educación Ambiental 4 (11), 49-62 (2002). PP.49-62.

Rojas. (2011) Metodología de la Investigación. Unefa-Guacara. Recuperado de: <http://metodologiaeconimia2011.blogspot.com/2011/05/investigacióncuantitativa.html>

Rodríguez, B. (2007) Hacia la insostenibilidad ambiental. Un balance la política ambiental 2002-2006. UNIANDES. Facultad de administración. LEGIS.

Recuperado de <http://www.manuelrodriguezbecerra.com/bajar/balancepolitica.pdf>

Roth, D. (2003). Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Bogotá. Ediciones Aurora. Pp167-180

Roth, D. (2010). Enfoques para el análisis de las políticas públicas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Pp18-46.

Sayago, S. (2014) El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa de las ciencias sociales. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/49/sayago.html>

Suárez, I. (s.f.) Conceptos básicos de estadística descriptiva e inferencial. Recuperado de: monografias.com/trabajos96/conceptos-basicos-estadistica-descriptiva-e-inferencial/conceptos-basicos-estadistica-descriptiva-e-inferencial.shtml

Valencia, M, C. (20 de agosto del 2009). En riesgo 386.000 hectáreas de páramo en Cundinamarca, por minería, ganadería y agricultura. EL TIEMPO.COM. Sección Nación. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5902889>

UNESCO. (2006). Políticas Culturales. Preparado para 47° semana del 60° aniversario de la UNESCO: Recuperado de: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi47_culturalpolicies_es.pdf.



Desafíos en torno a la
Educación y la Pedagogía

CAPÍTULO

IV

NEURODIDÁCTICA
Y EDUCACIÓN: UNA
INTERACCIÓN PARA
EL APRENDIZAJE

Omar Antonio Parra Rozo**
María Teresa Escobar López***
José Arles Gómez Arévalo****



La Neurodidáctica brinda instrumentos diversos en la búsqueda de procesos pedagógicos innovadores que optimicen el trabajo en el aula y, eventualmente, logren una interacción creativa en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Perfeccionar el aprendizaje, lograr mejores resultados y formar integralmente a los discentes constituyen razones por las cuales se motiva la búsqueda de nuevos modelos didácticos y pedagógicos, que suministren insumos válidos desde una nueva visión de la integración: mente- emociones – aprendizaje, en el aula, de tal suerte que susciten en los estudiantes la toma de decisiones, planeación, conducción, y evaluación de capacidades intelectuales

* Este capítulo es parte de los resultados del proyecto de investigación La Neurodidáctica y sus aportes para la praxis en el aula: hacia la construcción de elementos pedagógicos y epistemológicos para la educación superior en la UMNG, financiado por la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, Vigencia 2015. Contó con la participación de la asistente de investigación Angie Arenas Piedrahita, profesional en Relaciones internacionales y estudios políticos, quién trabajó en la recolección y sistematización de la información para la investigación.

** Omar Antonio Parra Rozo. Doctor en Literatura. Docente titular de la Universidad Militar Nueva Granada UMNG (Bogotá, Colombia). Director del Centro de investigaciones de la Facultad de Educación y humanidades UMNG. Co-investigador del proyecto. Correspondencia: omar.parra@unimilitar.edu.co

*** María Teresa Escobar López. Doctora en Bioética. Docente asociada de la Universidad Militar Nueva Granada. Investigadora principal del proyecto. Correspondencia: maria.escobar@unimilitar.edu.co

**** José Arles Gómez Arévalo. Posdoctor en Educación, Ciencia y Narrativa, Doctor en Teología. Director del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, Director de Línea de investigación en Pedagogía y Didáctica, correo: angel777abc@hotmail.com

y emocionales de manera creativa y asertiva. Más allá de optimizar métodos para “obtener procesadores eficaces” de información en las dinámicas pedagógicas, se propone que los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuyan a la formación de seres humanos integrales, donde la ética y la búsqueda del bien común sean centrales. La neurodidáctica se presenta como un referente necesario para la identificación y utilización de los cambios y procesos que se generan en el cerebro, con el fin de optimizar las capacidades cerebrales al involucrar las sensaciones y los sentimientos.

Introducción

En los escenarios educativos es de vital importancia vincular activamente fuentes de información para la construcción de conocimiento. Por tanto, frecuentemente se insta a docentes y educandos a realizar una interacción dinámica y pensar en el trabajo colaborativo, cuestionando primordialmente cuál es el entorno pedagógico y cuáles tecnologías de la información y la comunicación *tic* se consideran como las más innovadoras y de mayor impacto en los cambiantes escenarios pedagógicos. Con esta perspectiva, se reconoce que es muy importante precisar e identificar las características psicológicas de la población antes de insertar cambios metodológicos, máxime si éstos son radicales, dado que cualquier funcionamiento de aprendizaje se encuentra relacionado, por una parte con las variables externas (método) y por otra con las variables internas (particularidades de cada estudiante). (English, Luckett y Mladenovic, 2004 y Struyven, Dochy y Janssens, 2005)

Las nuevas prácticas didácticas en el aula exigen dar cabida a la autocrítica y la reflexión del docente como gestor principal de los procesos pedagógicos y didácticos, actividades en las que se fomenta el liderazgo del educador y la participación del estudiante. El ser humano, como un animal que necesita sobrevivir debe introducirse en un ámbito de aprendizaje desde que nace, para tal

actividad requiere de la curiosidad, de la experimentación, del conocer permanente. Freire, por ejemplo, se fija en la práctica de la curiosidad como un elemento primordial para la creación de un ambiente educativo ideal, de un “clima pedagógico democrático” en donde el aprendiz incorpora, dentro de una práctica permanente, su curiosidad, ejercida como un derecho y como un elemento epistemológico primordial que lo faculta para aprehender. (Freire, 2004) De igual manera Montessori con la inserción de su método une la curiosidad a la responsabilidad y, dentro de “un ambiente preparado” propugna por llevar al aprendiz a que solucione problemas y tenga la oportunidad de satisfacer su deseo de conocer, de aprender. (Montessori, 1986).

Frente a las numerosas investigaciones y discursos epistemológicos y pedagógicos y con los nuevos adelantos científicos, Robinson y Arónica al igual que otros pedagogos enfatiza en la idea de mantener viva la curiosidad en el aprendiz y, por supuesto en centrar el aprendizaje en destrezas específicas, creativas en pro de una escuela distinta a la habitual, la cual, a su modo de ver, “mata la creatividad”. La tradicionalidad en los métodos de enseñanza-aprendizaje no facultan el desarrollo de los procesos sino, por el contrario, los frenan, lo entorpecen, es necesario cambiar el estado actual pero sobre todo “confiar” en una educación diferente (Robinson y Aronica, 2015) Desde esta perspectiva, uno de los problemas más grandes que enfrenta la educación actual, es la necesidad de explicar cómo se producen y promueven los procesos de aprendizaje desde la evocación, la retención de imágenes, la comprensión de estructuras y el empleo de conocimientos aprendidos. Bartra, dentro de sus investigaciones interdisciplinarias concluye que las actividades individuales centralizadas en el cerebro tienen su asidero en las diversas dimensiones sociales: “identidades étnicas, sociales, religiosas, nacionales, sexuales” entre otras (Bartra 2007, 11) e inclusive se aventura a indicar que esta interacción tiene como actor principal a la conciencia (Bartra, 2007). Por otra parte, pero desde el mismo referente, la psicología cognitiva se destaca por sus aportes en la comprensión del

aprendizaje y en la perspectiva de que éste no es una “caja negra” y que su desarrollo merece una atención especial paralela al desarrollo de la didáctica, particularmente en la mejora de los procesos de aprendizaje, pensamiento, comprensión, memoria y organización del conocimiento. Si bien es cierto que la educación tiene que superar el papel de transmisora de habilidades y actitudes primordiales, lo que importa en el proceso es dar sentido a la realidad, a la vida, buscarle significado a las acciones (Bruner, 1997). En la búsqueda de sentido y utilización de las herramientas más eficaces y de los instrumentos que conduzcan a un aprendizaje con mayor significación, las tic surgen como un imán y un motor muy fuerte en las ayudas didácticas del maestro, juegan un papel determinante, aunque no único, dado que se constituyen en un referente indispensable que incide en el comportamiento y en las competencias, tanto del que enseña como del que aprende. Si bien esto es cierto, no es menos cierto que los esfuerzos tanto individuales como colectivos, de países y regiones, resultan inapropiados o cortos y desde cada lado se critican y se convierten en un problema cuya solución es apremiante. Por ejemplo, Silva, manifiesta su inconformidad en un estudio que demuestra la insuficiencia de algunos programas del gobierno chileno en dar solución a la reducción de la brecha digital y de la capacitación docente tanto para los formandos como para los que se forman (2009:132)

El problema tiende a agudizarse, en cuanto se pasa de las herramientas y se cuestiona a la educación superior, encaminada hoy a lograr el desarrollo de capacidades desde la objetividad y racionalidad científicas, de la sociedad de mercado y la competitividad, un lenguaje que se adentra y determina los procesos educativos e inclusive las formas de lenguaje que se utilizan en el campo educativo y en los que, a juicio de Vega, sobresale “la imposición de un nuevo lenguaje” derivado del ámbito económico que infiere y define nuevas lógicas para entender el mundo. (Vega, 2015, 44), en todas estas concepciones poco se tienen en cuenta las recientes investigaciones y

conocimientos sobre el cerebro y en general las neurociencias, aspectos ignorados o desconocidos por los docentes del entorno, a nivel superior y en los niveles inferiores y medios educativos. El abordaje de las formas de pensar y actuar, desde el interior del ser humano supone otra perspectiva de ver la didáctica y el aprendizaje. Bartra, desde la antropología, recobra estudios diversos como el de Donal Hebb (1949) y recupera su pensamiento y su prospectiva, en cuanto que no toda la plasticidad cerebral, la acomodación, la adaptación y la transformación del cerebro se deben a factores externos, sino que, de hecho, existen redes y conexiones que se generan al interior del ser humano, las cuales potencian su capacidad de aprender y de conocer el mundo, teniendo en cuenta que inclusive algunas sinapsis se dan al azar. (Bartra, 2007)

En las prácticas educativas y pedagógicas, los docentes de Educación Superior requieren crear y consolidar una mayor conciencia sobre la forma cómo se concibe el conocimiento puesto que éste no es tan solo un objeto que alguien pueda suministrar, sino que obedece a una estructura interna de cada sujeto que aprende y por supuesto de cada docente. Cada individuo construye una estructura neuronal, a partir de su propio cerebro y, por tanto, la enseñanza no es algo tan simple como transferir información de forma directa de una persona o grupo a otros. Lo que sí es posible y deseable, y en esto consiste, al menos en parte, la enseñanza, es ayudar a que cada persona genere su propia estructura neuronal, o por lo menos la alimente. De la misma manera, aunque ya van varios años de investigación sobre el tema de la relación entre educación, pedagogía y neurociencias, muchos docentes desconocen estas teorías y propuestas pensadas para entender los procesos didácticos, pedagógicos y educativos. Lo anterior refuerza la necesidad de analizar la interacción entre las neurociencias, la didáctica y el aprendizaje.

Entre lo más problemático se encuentra, también, el hecho que se piensa la educación, el aprendizaje y, en general, la vida, desde una

dimensión objetiva que le resta posibilidad al papel que juegan las emociones en el aprendizaje. Diversos docentes e investigadores como Cortina inquieren por una comprensión del mundo que tenga en cuenta la razón y las emociones, una educación que se base en las conductas y operaciones que se generan en el cerebro y que, de una u otra forma, determinan el comportamiento moral y político (Cortina, 2011). Para ingresar en el proceso formativo, tanto el docente como el aprendiz requieren ser inteligentes, en el sentido exacto del término, a decir de Goleman, tanto el aprendiz como el docente requieren “otorgar a las emociones un papel central en el conjunto de aptitudes necesarias para vivir” (Goleman, 1996, 15). En este punto se puede afirmar que los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje implican tener en cuenta la utilización de las tecnologías y de los avances en la ciencia, lo cual lleva a plantear retos en la aprehensión del conocimiento y en la forma como se accede y se apropia. Los docentes y los aprendices se encuentran tanto obligados como atraídos por las nuevas áreas del conocimiento y las ingentes formas de acceder transformar e implementar el mismo. La interacción entre las neurociencias y la educación hace ver que la maquinaria incansable del cerebro se alimenta de “emociones, intuiciones y sentimientos” que, necesariamente, constituyen otra forma de ver el mundo, de comprenderlo y de pensar. (Minsky, 2010)

Elementos orientadores.

Para esta investigación, se realizó una búsqueda desagregada de información en bases de datos, libros y bibliotecas y se conformó un material bibliográfico impreso y virtual. El levantamiento y la sistematización de la información se llevó a cabo mediante el uso de distintas fuentes digitales. Se filtró la información con las palabras y conceptos clave derivados de experiencias y revisiones de proyectos anteriores y de revistas especializadas. Se hicieron seminarios alemanes con participación docente y se construyó un aula virtual para estudio y contrastación conceptual que, a su vez, constituye una herramienta formativa. Los análisis textuales sobre

las emociones, la neurodidáctica, el aprendizaje y la educación se centraron en la “resignificación y actualización” de los conceptos (Eco, 1981). Se trabajó con la “intencionalidad del texto” y con la posibilidad de verdad, la intención del autor, su interrelación con el lector, la interpretación, el análisis y la aplicación desde el método hermenéutico analógico (Beucheot, 2000).

Mecanismos neurológicos - aprendizaje: punto de partida y problema.

En principio, se debe tener en cuenta que la mayoría de los docentes que participaron en el debate y en los seminarios alemanes y, a quienes se le dio acceso al aula virtual, no tienen claro cuáles son los mecanismos neurológicos involucrados en la enseñanza, cuáles son los procesos didácticos que van evolucionando con el tiempo y cómo estos se ven enriquecidos por las diversas teorías del aprendizaje que han desarrollado las neurociencias, la psicología y la pedagogía. No obstante, no se puede desconocer el papel que juegan las neurociencias, como espacio investigativo que permite conocer lo que ocurre en el cerebro humano durante el proceso de aprendizaje, tema que abre, tanto a los educadores como a los aprendices un sendero científico, un apasionante camino llamado Neurourodidáctica y que hasta hace poco era desconocido por el común de los educadores en instrucción superior (De Fernández, 2012).

La Neurodidáctica es un área de conocimiento emergente cuyo origen está en las neurociencias y en los intentos por aplicar los más recientes descubrimientos en esa área del conocimiento al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El término fue acuñado por el doctor Preiss Gerhard, en 1988 docente de la Universidad de Friburgo (Suiza) y se resume en una conjunción entre pedagogía, epistemología, psicología, neurología, ciencias cognitivas, y aprendizaje: ciencias y disciplinas interactuando de la mejor manera en la búsqueda de aprender, facilitar y organizar la enseñanza misma.

La Neurodidáctica forma un conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje. Su propósito general es entender cómo el encéfalo produce la marcada individualidad de la acción humana. El desarrollo de las Neurociencias, en los últimos años, constituye un estímulo fuerte para enfocar un nuevo abordaje de la didáctica y de los procesos de aprendizaje que tienen lugar tanto en la educación formal como en la no formal (De Fernández, 2012).

La importancia del enfoque radica en que las investigaciones que desde ella se generan contribuyen a la comprensión del cómo se activa el sistema nervioso cuando alguien que estudia se acerca a nuevos objetos de conocimiento y qué procesos se generan en su cerebro, en sus emociones y en el sistema nervioso. A la par, aporta elementos para cuestionar e interpelar las diversas teorías psicológicas y pedagógicas brindándoles un campo de estudio distinto al vigente.

Desde hace unos años se viene describiendo el cerebro como una suma de neuronas, conexiones y redes, siempre tratando de explicar su funcionamiento y sus enlaces “en referencia a su materialidad” (Mouncastle, 2001; Edelman, 2001) y en referencia a su “comprensión sistémica” (Changeaux y Edelman, 2001), no obstante, la concepción de un cerebro plástico, múltiple y holístico se abre campo. Los estudios sobre el cerebro hacen comprender que una disciplina como la Neurociencia cognitiva se ocupe de su funcionalidad y una lo que es el órgano con su esencia: la mente constituye el quehacer cerebral (Gazzaniga, 1995), lo anterior se adentra en la concepción de un cerebro “dinámico y desfragmentado” que responde desde diversos ángulos y que no obedece a una lógica de continuidad sino a una plasticidad y a una funcionalidad neuronal “capaz de dar forma, captar forma y transformar el cerebro” (Flórez, 2015).

Las investigaciones sobre el cerebro arrojan resultados diversos sobre el impacto y el tratamiento de la realidad por parte de los

individuos que tratan de acercarse a ella, de estudiarla e interpretarla. En este sentido se abre un abanico inmenso que brinda luces sobre la realización de los procesos de aprendizaje y la dialéctica de la enseñanza.

En la búsqueda de una comprensión del sistema cerebral se trabaja en el análisis del funcionamiento de las diversas partes que componen dicho órgano y en el análisis de las relaciones que se establecen entre ellos. Bosiljka Tasic, investigadora del instituto Allen, ha buscado diversas formas de verificación de la conectividad neuronal “específica de cada tipo de célula”. Plenamente consciente de la composición y desagregación celular es consciente de que falta mucho trecho para entender el mecanismo relacional del cerebro y afirma sin ambages que algunos tipos de células muestran propiedades específicas y diferenciales, lo cual comprueba que existen células con propiedades específicas: *“Finally, we found that some of our transcriptomic cell types displayed specific and differential electrophysiological and axon projection properties, thereby confirming that the single-cell transcriptomic signatures can be associated with specific cellular properties”*. (Bosiljka Tasic et al. 2016, 335). En lo que existe pleno consenso investigativo es en que el mapa definitivo desplegado al mundo sobre el cerebro humano presenta un nivel de detalle nunca antes visto, ya que los mapas bioquímicos trazados en este momento, de manera tridimensional, dan cuenta de “mil sitios anatómicos con 100 millones de datos, que detallan la manifestación de los genes en los procesos bioquímicos subyacentes. Con ello, entre otros hallazgos se confirma que el 82% de los genes se manifiestan en el cerebro (Kaku, 2014).

En las últimas décadas, se han aportado numerosas evidencias sobre cómo aprende el ser humano, lo que permite postular nuevos principios pedagógicos y didácticos que ayuden a vislumbrar otros horizontes en el campo educativo. Ya en los ochenta, Leslie Hart, en *Human Brain, Human Learning* (1983) señalaba la disonancia entre las ciencias cognitivas y los procesos de aprendizaje en las escuelas,

primordialmente al hacer referencia al poco conocimiento de los profesores por los circuitos y las comunicaciones que se generan en las estructuras cerebrales, probablemente porque es más sencillo acomodarse a la situación existente. En uno de sus trabajos investigativos manifiesta que:

To many educators today, brain bases concepts of human learning sound equally bizarre, and they do indeed turn upside-down many familiar ideas. It is comfortable to cling to them, even when daily teaching effort shows all too obviously that they fail, semester after semester and decade, to produce desired learning. (Hart, 1981)

Gardner (1987) propugna por una pedagogía diferente, en la que se atiendan las diversas inteligencias que tiene el funcionamiento del cerebro, en particular la inteligencia creativa y la práctica. Gardner (2008) se centra en las cinco mentes que serán de fundamental estudio y consideración para las sociedades del futuro: disciplinada, sintáctica, creativa, respetuosa y ética.

Blakemore y Frith (2007) reafirman la importancia de los estudios que involucran las neurociencias y la educación haciendo énfasis en la interconexión entre el cerebro, las emociones y el aprendizaje. De esta manera, se abre el campo para diversos estudios especializados que surgirán en centros de investigación de prestigio a nivel mundial. La Universidad de Harvard, en el 2011, propone un programa de maestría y doctorado con la sigla MBE (Mente, Cerebro y Educación), el cual está dirigido por Kurt Fischer, líder en investigaciones en neurociencias aplicadas a la educación.

En la misma línea, se destaca el programa pedagógico liderado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres: *The Teaching and Learning Research Program* (TLRP).¹

1 Ver publicaciones en línea y el texto *Neuroscience and Education: Issues and Opportunities. A Commentary by the Teaching and Learning Research*. 2007

El diálogo ciencia, pedagogía institución se convierte en un fenómeno nuevo e indispensable para el avance en educación. En los escritos científicos se aprecia que uno de los limitantes para el progreso investigativo lo constituye el divorcio entre el trabajo de los neurocientíficos y los pedagogos. Tratando de avanzar en este ámbito, la Universidad de Londres llevó a la academia y al ámbito investigativo, los seminarios TLRP-CERS en Neurociencia y Educación, con el fin de reunir expertos de ambos campos para discutir sobre la forma como se puede implementar un trabajo en equipo². Para los expertos, el programa no sólo brinda la posibilidad del diálogo entre los neurocientíficos, los psicólogos y los pedagogos, sino que intenta producir un lenguaje común y mejorar el entendimiento sobre el aprendizaje, la concordancia de éste con las enfermedades que están involucradas en el mismo y el conocimiento de las carencias, en este sentido, relacionadas con cierto tipo de neurotransmisores, entre otros aspectos.

En América Latina también se vienen realizando, desde la década pasada, algunas aproximaciones e interacciones entre las neurociencias y la educación. El OCDE (2003)³ publicó un recuento rotulado como colaboraciones transdisciplinarias sobre aprendizaje y cerebro. Esta iniciativa realizada junto con el CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*) propone reunir diversas disciplinas: neurociencia cognoscitiva, psicología, educación, salud, y contribuir en el diseño de políticas. Se pretende descubrir qué perspectivas puede ofrecer la neurociencia cognoscitiva a la educación y a la política educativa, y viceversa, e Identificar aspectos e interrogantes para la comprensión del aprendizaje humano, en las áreas en las cuales la educación requiere de otras disciplinas.

2 Ver más información al respecto en www.bris.ac.uk/education/research/sites/brain.

3 OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje.

Con el análisis efectuado se hace primordial que los docentes de educación superior tomen conciencia del análisis y la visión que demandan las situaciones presentes en los actos cotidianos en el aula, en los cuales encuentra su origen la actividad neuronal humana y que, por ende, son susceptibles de ser mejorados. Mora (2007) asegura que los adelantos de la tecnología de la Neuroimagen lideran avances determinantes relacionados con el saber humano “al punto de referir a un nuevo marco de organización social denominado Neurocultura o cultura basada en el cerebro”. La tecnología de la neuroimagen permite estudiar “el comportamiento de la neurofisiología frente al aprendizaje” y afirmar que las neurociencias actuales dan cabida para estudiar la optimización del desarrollo del cerebro, basada en el aprendizaje y viceversa, que es lo que, en último término, pretende la neurodidáctica. El acercamiento al conocimiento neurodidáctico y su aprehensión implican la aspiración a un mejor desempeño en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, proponiendo actividades pedagógicas que potencien el máximo desarrollo cerebral de cada uno de ellos. Desde esta perspectiva se pueden fijar tres condiciones que se deben contemplar:

¿Por qué la Neurodidáctica como ayuda en los procesos de cognición en la universidad?

La mayoría de los docentes entrevistados no tiene claro cuáles son los mecanismos neurológicos que involucran la enseñanza y el aprendizaje, y cuáles son los procesos didácticos que van evolucionado y que están siendo enriquecidos por las diversas teorías al respecto desarrolladas por las neurociencias, la psicología y la pedagogía. Igualmente, es necesario mencionar el papel que están jugando las neurociencias, como espacio investigativo que permite conocer lo que ocurre en el cerebro humano durante el proceso de aprendizaje, tema que abre a los educadores de hoy el camino de la Neurodidáctica, poco conocido y estudiado.

La importancia que tiene la formación investigativa, en el contexto de la capacitación de los docentes en sus diversas

disciplinas académicas, en el diálogo inter y transdisciplinar, basada en el análisis de nuevos modelos científicos como la Neurodidáctica para la producción de nuevo conocimiento y resolución de problemas en general del conocimiento, es indiscutible. La neurodidáctica ayuda a visualizar los problemas, de tal manera que hace que el estudio del cerebro humano y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, sea indispensable como eje importante dentro de la formación profesional que busca optimizar el ejercicio docente. La aplicación de las neurociencias constituye un campo extraño a los educadores que debe insertarse en la medida en que los adelantos científicos y las necesidades contextuales así lo exigen. El trabajo en el aula y el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde las redes neuronales, es hoy una necesidad indiscutible.

El docente universitario, a partir de las neurociencias, está convocado a optimizar la capacidad de liderazgo en cuando que potencia la visión de la educabilidad desde nuevos escenarios, y tiene la posibilidad de explicar e incluir los procesos educativos sobre la base del aporte de distintas disciplinas científicas que convergen exitosamente en el ámbito educativo. Esto, sin focalizarse solamente en aspectos disciplinares, psicológicos, filosóficos, o meramente técnicos, que a veces no tienen presente lo biológico y su papel trascendental en los procesos pedagógicos y didácticos.

De la misma manera, la neurodidáctica ayuda a tomar conciencia sobre las actividades docentes y discentes que se presentan en el aula y que pueden mejorarse merced a las tomas de decisiones basadas en “el conocimiento que el docente tenga sobre sus características y potencialidades, y sobre las implicaciones en los distintos ámbitos de la acción educativa” (De Fernández, 2012)

Así mismo, las neurociencias aportan en la mejora de la calidad de la formación docente, toda vez que en el marco del trabajo colaborativo, el uso de técnicas neurodidácticas ayudan a estimular el pensamiento para la resolución de problemas reales,

soportadas en la permanente indagación sobre el cerebro humano, la información y la comunicación, integradas, en ambientes abiertos e interdisciplinarios, que en todo caso recrean el debate por el lugar de la pedagogía y la didáctica en el desarrollo de las competencias y habilidades que pueden alcanzar las personas sujetos de un proceso educativo.

Las aproximaciones a la neurodidáctica ayudan a fomentar en la comunidad docente los procesos de creatividad, asertividad, indagación, capacidad crítica, y comunicación con los estudiantes y demás actores del proceso académico universitario, ya que sus presupuestos constituyen una herramienta propicia para la educación superior actual.

La pretensión es que la Neurodidáctica pueda contribuir con la formación de los docentes en el desarrollo de nuevos modelos didácticos y pedagógicos, suministrando insumos válidos desde una nueva visión de la integración entre la mente, las emociones y el aprendizaje en el aula, de tal suerte que se pueda ayudar a los estudiantes en la toma de decisiones, planeación, conducción, y evaluación de sus capacidades intelectuales y emocionales de manera creativa y asertiva. Robinson y Aronica manifiestan que al dejar de lado los procesos tradicionales y abocarse a nuevas perspectivas el docente y el aprendiz potencian su inteligencia: “pensar con claridad, elaborar argumentos lógicos y sopesar pruebas de manera objetiva” (Robinson y Aronica, 2015)

En suma, Los estudios actuales sobre Neurodidáctica se derivan de las investigaciones realizadas en el marco de las neurociencias, de “un conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso”, enfocado en las relaciones entre la actividad del cerebro, la conducta y el aprendizaje. (De Fernández, 2012)

Disyuntiva neurociencias - aprendizaje

¿Cómo conocemos? ¿Por qué privilegiamos unos conocimientos frente a otros? ¿Por qué en unos grupos humanos es más

“desarrollado” el pensamiento que en otros? ¿Qué hace que se consideren más válidas unas formas de conocimiento frente a otras? ¿Cómo incide el desarrollo del pensamiento en las relaciones humanas, particularmente en la construcción del conocimiento? ¿La mente es básicamente la misma en todos los ambientes?, ¿se posee un potencial de desarrollo en particular?, ¿las diferencias que presentan distintos grupos humanos, son sólo de contenido en cuanto a conocimiento? ¿Cómo un tipo de conocimiento termina constituyéndose en intelectual – experto? ¿Las innovaciones y avances en el conocimiento son sólo el producto de culturas iluminadas y mentes prodigiosas? Éstas son sólo algunas de las preguntas que se formula el ser humano cuando trata de reflexionar sobre lo que se conoce.

En la sociología del conocimiento y en las poblaciones en general, se tiende a creer que innovaciones y “avances” son el producto de mentes geniales y prodigiosas, de ciertas culturas. Al observar la vida intelectual de la humanidad, se encuentra que las grandes transformaciones están profundamente influenciadas por las condiciones sociales en las que están inmersas las redes intelectuales de cada sociedad y en cada momento histórico. Collins (2005), asegura que la producción del conocimiento se realiza a través de interacciones y rituales microsociales, los cuales generan alianzas y conflictos de la vida social que llevan a los intelectuales a innovar. Así, el pensamiento intelectual es producto de dichas interacciones, dadas a partir de los símbolos morales y cognitivos que se crean, los cuales, bajo unas condiciones propicias, irrumpen al nivel macrosociológico. Collins concluye que el conocimiento experto que se genera al interior de las redes intelectuales no es otra cosa que el producto de dichas interacciones.

Levy-Bruhl (1945), Levy Strauss (1997), C.R. Hallpike (1986), al estudiar el pensamiento primitivo y la diferencia con la forma de aprendizaje y entendimiento del mundo del hombre de su tiempo (s. XX) profundizan en el proceso que lleva a dichos grupos a apropiarse de la realidad y a ordenarla bajo sus propios cánones. El

propio Bruhl manifiesta la existencia de una “mentalidad primitiva” y Levy Strauss defiende el horizonte del salvaje del cual se cree que “se rige exclusivamente por sus necesidades orgánicas o económicas” sin darse cuenta que su propio deseo de conocer está mejor equilibrado que el nuestro” (Levi-Strauss, 1997, 14).

La utilización de herramientas, desde el racionalismo humanístico y sociológico, con el apoyo de la psicología del desarrollo da algunas luces sobre los procesos de cognición, así, los procesos mentales se encuentran determinados por las circunstancias materiales de la vida o dependen de ellas (Hallpike, 1986, 9), y el pensamiento se compone de un proceso tanto activo como selectivo, en el cual interactúan acomodación y asimilación, donde el contacto físico con el entorno juega un papel primordial en la construcción de la realidad del individuo, la cual se da en las etapas descritas por Piaget (1970)⁴

Vistos así los procesos de cognición, es posible que una parte considerable de la sociedad no avance a la etapa del pensamiento formal, lo cual puede evidenciar que no basta solamente el lenguaje sino que es necesario ir a las formas de vida, pues la percepción del fenómeno dista profundamente en su interpretación entre diferentes culturas, por ejemplo, mientras que para los europeos la objetividad y la racionalidad occidental priman, con su concepción particular sobre el tiempo, esta concepción es contraria para las culturas indígenas. Según Levi Bruhl, la experiencia de vida está más allá del lenguaje, la conciencia es anterior a la experiencia, y las neurociencias, hoy, aportan información sobre los mecanismos neuronales que intervienen en ello y la forma como cada individuo

4 Sensorio motor de 0 a 2, preoperatorio 2-7 años, operatorio concreto 7-12 años, 12 en adelante operatorio formal. Este modo se acopla básicamente con las teorías constructivistas del conocimiento en contraposición a las innatistas. En el texto se recrean aspectos del desarrollo como imaginar las consecuencias de los actos que se dan en la etapa sensorio- motriz y lo que esto implica en la construcción del pensamiento. Menciona como un principio básico del desarrollo cognoscitivo, que la organización de la conducta y la percepción se dan primero que el lenguaje.

a partir de su cultura, experiencia de vida y funcionamiento reacciona frente a los diferentes estímulos que lo llevan a conocer y desarrollar e inclinar su inteligencia hacia unos conocimientos más que a otros.

Así, al evidenciar lo complejo de las dinámicas que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la vez el desarrollo de las Neurociencias en los últimos años, se aprecia cómo todo ello constituye un estímulo para realizar abordajes innovadores como el de la relación de la didáctica y de los procesos de aprendizaje, que tienen lugar tanto en la educación formal como en la no formal. En las últimas décadas, las investigaciones sobre el cerebro, en cuanto cómo aprende el ser humano, se constituyen en un referente que brinda nuevos principios pedagógicos y didácticos que ayudan a vislumbrar otros horizontes posibles en el campo educativo donde la interacción del conocimiento sobre el cerebro y la didáctica facultan el abordaje de nuevas técnicas y estímulos adecuados que potencien las inteligencias múltiples.

En este punto, se destaca el programa pedagógico liderado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, titulado *The Teaching and Learning Research Program (TLRP)* y la publicación *Neuroscience and education. Issues and opportunities*, la cual reúne las conclusiones de neurocientíficos muy destacados; asimismo, se encuentra en Estados Unidos, la National Academy of Sciences, entre cuyas publicaciones se encuentran las monografías *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (2000) y *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (2005), edición del CNE (Centro para la Neurociencia en la Educación) de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge.

Las investigaciones mencionadas muestran el paso hacia nuevas disciplinas como la neuroeducación, la neuropedagogía y la neurodidáctica, de forma tal que la resistencia a los avances en esta área es cada vez menos defendible Stanislas Dehaene, citado por

Guillén (2015) asegura que el “el puente entre la neurociencia y la educación no está tan lejos como sostenía John Bruer (1997) hace unos años, sino que ya podemos aprovechar mucha información valiosa para mejorar las prácticas educativas”. La relación entre pedagogía, educación y neurociencias se metamorfosea en nuevas formas interdisciplinarias que están revolucionando la educación del siglo XXI. En el entendido del cerebro como órgano del aprendizaje, existe una deducción obvia: las implicaciones que éste tiene en la educación y la pedagogía contemporánea son determinantes.

Aun cuando existen críticas a la forma como se han ido implementando la neurodidáctica y la apropiación de las neurociencias Unzueta (2011) manifiesta que a pesar de todos los adelantos y el enorme interés científico que en la actualidad despierta la relación aprendizaje, educación, cerebro, mente y sociedad, todavía es un campo donde existe más por indagar y analizar que todo lo que se ha logrado proponer, justificar, establecer y aprehender. Es claro que la importancia y necesidad de la formación técnica, tecnológica y productiva básica de las personas, desde la perspectiva neurodidáctica crítico reflexiva y propositiva es indiscutible y puede, en este sentido, constituirse en centro de investigaciones y propuestas del cambio en los procesos de aprendizaje enseñanza y, esencialmente, de compromiso con la educación para la transformación de nuestros pueblos (Unzueta, 2011). Desde esta perspectiva, Cuesta (2011) enfatiza en las posibilidades que representan las emociones como “turboaprendizaje” significativo y la estimulación del potencial innovador para mejorar las condiciones de los educandos de cara a las necesidades sociales en el tercer milenio. Cuesta hace referencia a la neurodidáctica y a la importancia del procesamiento cerebral del lenguaje teniendo en cuenta las funciones de los hemisferios cerebrales y al igual que Mora (2013) resalta la interacción cerebral con el medio y su impacto determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo con lo que rodea al ser humano sino con las implicaciones que vienen desde adentro (emoción, empatía, curiosidad, atención, memoria).

El papel de la Neurodidáctica en la educación actual.

La neurodidáctica como una disciplina centra su objeto de estudio en los campos de la enseñanza y del aprendizaje, desde el referente del sistema nervioso y de la manera como el cerebro aprende y conceptúa la realidad. A finales de la década de los ochenta (1988) Preiss Gerhard, docente de la Universidad de Friburgo (Suiza), acuñó el término y divulgó sus resultados en *Mente y Cerebro*, con el doctor Friederich Gerhard (2003), sumándose el doctor Ralph Schumacher a la nueva generación conceptual, en el año 2006.

La Neurodidáctica se ha fortalecido con el propósito de aportar sus descubrimientos en aplicaciones de la pedagogía y uso de herramientas tecnológicas como las tic: uso de los colores y las formas, del tamaño de las letras, de los dibujos y los escritos, frecuencias del discurso, entre otros aspectos, de manera similar al aporte que se recibe desde otros ámbitos en una conjunción feliz entre pedagogía, epistemología, psicología, neurología, ciencias cognitivas y aprendizaje; ciencias y disciplinas relacionadas con la búsqueda constante de la mejor manera de aprender y de organizar la enseñanza misma.

Entre los elementos importantes aportados por este enfoque se encuentra el hecho de incluir investigaciones que desde la neurodidáctica aporta cuestionamientos sobre los métodos y la inclusión de nuevas herramientas didácticas y académicas, conclusiones que cuestionan e interpelan las teorías psicológicas y pedagógicas, contribuyendo a una nueva comprensión del cómo se activa el sistema nervioso y qué procesos emocionales se generan en el cerebro, cuando alguien que estudia se acerca a nuevos objetos de conocimiento. Así, se hace realidad el anuncio de Blakemore y Frith (2007), quienes argüían que “en el futuro habrá toda clase de formas nuevas y radicalmente distintas que permitan incrementar el potencial del cerebro para aprender” (p. 243).

La Neurodidáctica aspira a mejorar el desempeño en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, proponiendo actividades pedagógicas que potencien el máximo desarrollo cerebral de cada uno: “Un sistema cognitivo puede subdividirse o descomponerse en múltiples operaciones mentales y éstas, a su vez, ser ancladas a la actividad concreta de áreas y sistemas de cerebro” (Mora, 2014, 195)

Sobre este último aspecto, Geake y Cooper (2003), afirman que la psicología cognitiva ha estado atestada de “modelos de caja negra” acerca del funcionamiento del cerebro y que con la neurociencia se abre una puerta para comprobar el alcance y la aplicación de diversas estrategias en el aula, su planeación y su referencia, desde un marco científico.

Finalmente, según Carter (2002), por más increíbles que parezcan los avances de la neurociencia, se debe ser consciente de que aún la visión del cerebro alcanza sólo una mirada parcial del mismo, por lo que muchas de las preguntas aún no poseen las respuestas adecuadas a las incógnitas formuladas.

Con base en lo planteado, se puede inferir que la interacción entre la neurodidáctica, las educaciones constituyen el nuevo camino por el que los docentes y los aprendices tendrán que caminar en los próximos años. Para Gardner (2008) la supervivencia y prosperidad de la especie depende, en estos tiempos, de qué tanto “podamos lograr cultivar nuestros potenciales verdaderamente humanos” (pp. 215 – 231) y de la aplicación de los mismos: “todos aprendemos mejor cuando usamos los nuevos conocimientos con frecuencia y en diversos contextos” (Gardner, 2004, 170).

Referencias

Bartra Roger. Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos México, 2007.

Beucheot, Mauricio. "Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica". 2000.

Blakemore, S. J. & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la Educación*. Barcelona: Ariel.

Bolsiljka Tasic, et al. (2016). *Adult mouse cortical cell taxonomy revealed by single cell transcriptomics. Nature Neuroscience* 19, 335-346.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor

Carter, R. (2002). *El Nuevo Mapa del Cerebro*. Barcelona: Integral.

Collins, R. (2005). *Sociología de las filosofías. Una teoría global del cambio intelectual*. España: Editorial Hacer.

Cortina A. Madrid: (2011) *Neuroética y neuropolítica: sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos.

Cuesta J. (2011) neurodidactica estimulación del poencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. *Revista educación y desarrollo social* 3(2). 28-35.

De Fernández, E. (23 marzo 2012). [En línea]. Como mejorar los aprendizajes mediante aportes de la neurodidáctica. Consejo profesional de ciencias económicas B.A. http://www.consejo.org.ar/coltec/ferduran_2303.htm [2015, octubre 9].

Eco, Umberto. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen, 1981.

Edelman, G.M. (1990) *Bright Air, Brilliant Fire. On the Matter of Mind*. Basic Books, New York

English, L., Luckett, P. y Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education*, 13, 461-488.

Flórez J. (2015) Discapacidad intelectual y neurociencia en *Revista síndrome de Down*, Vol 32, marzo de 2015

http://revistadown.downcantabria.com/wpcontent/uploads/2015/03/revista124_2-14.pdf

Friedrich, G. y Preiss, G. 2003 *Neurodidáctica. Mente y Cerebro*, Vol. 1, N°4, p. 39-45.

Freire P. (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. SXXI. Sao Paulo: Paz e terra.

Fischer K. (2016) *Dynamic development of cognition and emotion*.

http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=kurt_fischer&tabgroupid=icb.tabgroup103446

Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.

Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Bogotá: Planeta.

Gazzaniga, M.S. (1995). *The cognitive neurosciences*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Geake, J. y Cooper, P. (junio, 2003). *Cognitive Neuroscience: implications for education?* *Westminster Studies in Education*, 26(1).

Goleman D. (1996) La inteligencia emocional. Buenos Aires: J. Vergara Editor.

Gerhard, F. & Gerhard, P. (2003). Neurodidáctica. *Mente y Cerebro*, 4,39-45.

Guillén, J. (2015). El futuro pasa por la Neuroeducación. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/04/12/el-futuro-pasa-por-laneuroeducacion/> 12 de abril de 2015

Hallpike, C.R., (1986). *Los fundamentos del pensamiento primitivo*. España: Fondo de cultura económica.

Hart L. A. (marzo, 1981). Brain, Language and New Concepts of Learning. [On Line]. Educational Leadership.

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198103_hart.pdf [2015, octubre 12].

Kaku, M. (2014). El futuro de nuestra mente. Madrid: Debate.

Levy-Bruhl, L. (1945). *La mentalidad primitiva*. Buenos Aires: Ed Lautaro.

Lévi-Strauss (1997) El pensamiento salvaje. México: Fondo de cultura económica.

Mora F. (2007). Neurocultura: una cultura basada en el cerebro. Madrid: Alianza.

Mora F. (2013). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza.

Mora F. (2014). ¿Cómo funciona el cerebro? Madrid: Alianza.

Montessori M. (1986) La formación del hombre. México: Diana.

Minsky M. (2010) La máquina de las emociones. Barcelona: Debate.

Piaget J. (1970) Seis estudios de psicología. Barcelona: Barral

Robinson K y L Arónica. (2015) Escuelas creativas. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Silva, J. (2009). Estándares TIC para la Formación inicial Docente: Una política pública en el contexto chileno. En J. Sánchez (Ed.): Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 5. (pp. 128 – 139), Santiago de Chile: Department of Computer Science University of Chile

Vega R. (2015) El lenguaje mercantil se impone en la educación universitaria en Revista Ägora, USB, V. 15, No1. (p. 43-72), enero-junio 2015.



Desafíos en torno a la
Educación y la Pedagogía

CAPÍTULO

V

CONSTRUYENDO
RELACIONES ENTRE
EMOCIONES, CONVIVENCIA
DEMOCRÁTICA Y
ADOLESCENCIA

Juan José Burgos Acosta*



Frente a la carga histórica que consuetudinariamente ha tenido la razón como el principal instrumento desde donde se abordan los problemas socioeducativos, este trabajo doctoral ofrece una nueva mirada a la comprensión del fenómeno educativo desde tres ejes: convivencia democrática, educación emocional y adolescencia. Esa triada converge a través de nodos de articulación que permiten vincular dimensiones como el lenguaje, neuropedagogía, cultura, democracia, emociones y proyecto de vida, entre otros, que pueden fortalecer la configuración de relaciones más democráticas y gratificantes al interior de los sistemas educativos, como quiera que los conflictos, las contradicciones, las paradojas y complejidades en que se sumergen los adolescentes, requieren de la puesta en marcha de ejercicios educativos acordes con las nuevas investigaciones sobre los distintos campos del conocimiento, que al integrarse se constituyan en derroteros importantes para afrontar los principales problemas que presentan hoy las escuelas contemporáneas, especialmente en Colombia y América Latina.

Introducción

El investigador de este trabajo doctoral, interesado por los múltiples estudios que se han adelantado al terminar el siglo XX y comenzar el XXI, a propósito de la influencia que las emociones

* Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás. Doctor HC Filosofía de la Educación, Consejo Iberoamericano. Maestría en Educación, Universidad Javeriana. Maestría en Estudios Políticos, Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Licenciado en Teología Universidad Javeriana.

tienen en el comportamiento humano, le ha querido apostar a un trabajo que, dentro de su oficio investigativo, constituye bases sólidas a partir de las cuales, logra diseñar una propuesta que involucra la emergencia de unas nuevas relaciones entre educación emocional y construcción de convivencia democrática en el periodo de la adolescencia, ofreciendo aportes que pueden llegar a constituir dispositivos pedagógicos para poner en práctica, dentro de las dinámicas del ejercicio educativo, y de esa manera, fortalecer una educación integral que incida en la construcción de convivencia en adolescentes, creando nichos de comportamiento permanentes que los preparen para el ejercicio de la ciudadanía.

A continuación, se presenta los aspectos más importantes que dan cuenta del desarrollo del capítulo, con un enfoque especialmente en los resultados, debates y conclusiones.

Problematización

Quizás haya que darle la razón a Angarita (2008), cuando advierte que la racionalidad política, económica y cultural que históricamente ha soportado los sistemas de convivencia social modernos, como frutos de las ideas ilustradas, se encuentra en crisis y, por lo menos, reclama su revisión, cuando no su reformulación. Crítica planteada con insistencia por grandes pensadores como Horkheimer y Adorno (1987), Bobbio (1987), Touraine (2000), Bauman (2007), Habermas (2008), entre otros. En verdad, las críticas de estos autores a la modernidad que se ha centrado en el supuesto triunfo de la razón, se puede sintetizar de esta manera: *“el iluminismo, en el sentido más amplio de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido siempre el objetivo de quitar el miedo a los hombres y convertirlos en amos. Pero la tierra enteramente iluminada resplandece bajo el signo de una triunfal desventura”* (Horkheimer y Adorno 1987, p.15).

Teniendo en cuenta lo anterior, según Pérez (2005), un común denominador, que cada vez hace más visible el fracaso de las

soluciones racionalistas de todas estas culturas occidentalizadas, se encuentra en la profundización de un modo de vida que se caracteriza por estar centrado en la apropiación, el dominio de unos, y el sometimiento de otros, la competencia, el control, la desconfianza y la guerra, que constituye un gran trasfondo de sentido que sigue animando la existencia de las personas que viven esas culturas, en cuya base se encuentra la hegemonía de la razón del capitalismo.

De esa manera los seres humanos se van socializando en esa concepción racionalista, neoliberal y consumista de la vida, como concepciones y paradigmas que han impactado la cultura y la educación. En la escuela se ha privilegiado la racionalidad, es decir, la educación centrada en lo cognitivo y en la transmisión de conocimiento, la ciencia y la preparación de capital humano; para el mundo productivo, etc., aspectos que han marcado esas concepciones. En esa educación los seres humanos han configurado formas de pensar, sentir y actuar acordes con esos paradigmas; es decir, el gusto por competir, tener propiedades, dominar al otro y encontrar la “felicidad” en el consumo. Desde esa perspectiva, la escuela se ha convertido, al mismo tiempo, en el lugar para la reproducción de una concepción del desarrollo basada en la creencia según la cual, entre más se logra obtener recursos materiales de manera individual o grupal, se consolida un alto nivel de progreso; y también en el escenario que muchas veces se resiste a reflejar la cultura imperante generando dinámicas contraculturales, desde unas prácticas pedagógicas más críticas y democráticas.

En el sentido anterior, Bisguerra (2011), está de acuerdo en que, tradicionalmente, la educación se ha centrado en el desarrollo cognoscitivo, donde la adquisición del conocimiento ha ocupado la mayor parte de los currículos académicos, lo cual sigue siendo importante, por cuanto lo racional-cognitivo, es fundamental para guiar las acciones de los seres humanos y planear estrategias de cambio. No obstante, a partir de los años 80s del siglo XX, se han

producido una serie de cambios fundamentales como resultado de las investigaciones en el campo de la biología y la neuro-pedagogía, y en general, en el estudio del cerebro humano y su influencia en la configuración de lo socio-educativo, que arrojaron como resultado el hecho de que la dimensión emocional en los seres humanos es definitiva para lograr cambios sustanciales.

De acuerdo con lo anterior, las investigaciones que lideró el profesor Gardner (1983), en la universidad de Harvard, condujeron a repensar y reformular las formas tradicionales de enseñanza al interior de los sistemas educativos, al plantear su teoría de las inteligencias múltiples, especialmente cuando describió dos de las ocho, que en su momento propuso: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, que en los años, 90s los científicos Salovey y Mayer (1990), retomarían para escribir un artículo científico con el nombre de Inteligencia Emocional (*Emotional Intelligence*). En ese sentido, fueron ellos los que acuñaron el término, por cuanto consideraron que esas dos inteligencias que propuso Gardner, sintetizaban de manera importante una dimensión fundamental para el desarrollo del aprendizaje humano desde los primeros años y en donde la vida emocional debía reconocerse tanto, o más importante, que la misma razón, y, entrar a articular todos los demás factores.

De esa manera se abre una serie de campos de investigación, especialmente desde la psicología, la neurociencia y la pedagogía. En esta firme tarea aparecen, entre otros, Damasio (2005), Maturana (1996), Greenberg y Paivio (1990), Davinson (1997), Baving (2001), LeDeux (2002), Berrocal (2006) y Bisguerra (2008), entre otros, quienes se empeñaron en demostrar, desde las investigaciones sobre el cerebro humano, que las emociones juegan un papel definitivo en la conducta de los seres humanos, y que, luego entonces, la educación tiene una gran responsabilidad en formar dicho campo, pues se constituye en un dispositivo básico para la formación en la convivencia democrática.

Uno de los grupos poblacionales que más se reciente en las constantes contradicciones y complejidades que emergen al interior de las escuelas son precisamente los adolescentes, en tanto, además de tener que sobrellevar las diversas crisis provocadas por los cambios físicos y psicológicos, deben afrontar la carga de los distintos ambientes sociales y familiares de donde provienen y los propios imaginarios colectivos en que los sumerge las distintas ideologías dominantes impuestas.

En razón a ello, como lo sugiere Muñoz (2012), en su tesis doctoral sobre adolescencia y agresividad: los adolescentes se encuentran hoy con grandes dificultades para adquirir los aprendizajes de la convivencia y de la aceptación de los demás, porque los entornos, como la familia, la escuela, el grupo de pares y los medios de comunicación, como referentes en el proceso de socialización, en múltiples ocasiones potencian los valores y formas de relacionarse con los demás, que están en sintonía con el tipo de cultura que promueve el proyecto de la modernidad, el cual valora el poder, el éxito personal, el individualismo y la competencia, que han ido apareciendo como “invasores silenciosos” y como “educadores invisibles” que van inundando poco a poco las vivencia y experiencias de sentimientos, emociones e ideas de individualismo e insensibilidad hacia los demás; al mismo tiempo que proyectan todo tipo de situaciones donde están ausentes, en la mayoría de los casos, valores democráticos como formas de vivir. Y aunado a ello, transitan por instituciones escolares rígidas y normalizadoras de vigilancia y control, en las cuales no encuentran un clima escolar de acogida, afecto y confianza que les permita desarrollarse integralmente y proyectarse como ciudadanos capaces de convivir con los otros en ambientes democráticos.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, los científicos y pedagogos coinciden en afirmar que el desarrollo emocional de los adolescentes es una de las claves más importantes para generar marcas de comportamiento que benefician notablemente la convivencia, y en esta tarea, la escuela constituye un

escenario de grandes oportunidades para aportar en el desarrollo integral de esta población que se encuentra en una de las etapas más vitales de la vida humana, en tanto que, participa considerablemente en la configuración de lo que, a corto plazo, será un ciudadano. (Bisguerra, 2010, Berrocal, 2008, Maturana, 2009, Goleman, 2012, Maya y Pavajeau, 2007, Palmero, et, al, 2002, Altable, 2010).

En razón a las consideraciones anteriores, se originó la siguiente pregunta que orientó toda la investigación: **¿De qué manera se relaciona la educación emocional en la adolescencia y la convivencia democrática en la escuela?**

Para responder esta pregunta se plantearon los siguientes objetivos:

General: Comprender la relación entre la educación emocional en la adolescencia y la convivencia democrática en la escuela.

Específicos: **Describir** las bases conceptuales que se han construido en algunos discursos que abordan, desde distintas perspectivas, el tema de la dimensión emocional, la convivencia democrática y la adolescencia. **Relacionar** las múltiples miradas desde dónde se aborda el problema objeto de estudio con el fin de establecer ejes de articulación entre las dimensiones de convivencia democrática, emociones y adolescencia. **Determinar** puntos de encuentro a través del ejercicio de análisis de las relaciones encontradas entre aquellas características y conceptos que son comunes a los tres ejes de articulación que permitan generar un posterior proceso hermenéutico. E, **Interpretar** la emergencia de unas nuevas relaciones que deriven en una nueva comprensión del fenómeno estudiado.

Referencias conceptuales

Vale la pena hacer referencia a algunos campos del conocimiento que han hecho abordajes, desde distintos discursos sobre tres ejes:

emociones, convivencia democrática y adolescencia, en relación con las interacciones que se construyen en cada contexto socio-cultural.

La razón principal que justificó la incorporación de estas perspectivas es que la mirada que se le dio al problema de investigación fue constructivista, y en ese sentido, fue necesario no quedarse con un solo enfoque, sino intentar conceptualizar el problema más ampliamente, desde un panorama interdisciplinar, en la cual, desde múltiples miradas, se sentaron las bases para la comprensión del fenómeno estudiado. De acuerdo con lo anterior, el tratamiento de este problema de investigación fue irreducible a una estricta visión disciplinaria. La apertura a formas diversas de ver el mismo problema, fue considerablemente necesaria, y la interacción permitió un mayor enriquecimiento de la comprensión científica de dicho fenómeno.

Respecto de los *discursos en torno a la dimensión emocional*, desde la *filosofía* se encontró que históricamente ha existido una fuerte tendencia a considerar que las emociones humanas son esencialmente irracionales, por sus supuestos efectos distorsionadores del juicio y sus consecuencias a menudo desastrosas. Supuestamente las emociones deforman el auténtico modo de ser de las cosas. Por ejemplo, los estoicos, quizá una de las corrientes más radicales que le asignó un papel “peligroso” y nocivo a las emociones (a las que llaman pasiones), consideran que desvirtúan la razón, corrompen las virtudes y pueden llegar a hacer infelices a los hombres. En esa misma línea se mantuvo la tradición judeo-cristiana durante muchos siglos. No fue sino hasta llegado el siglo XVIII y XIX, cuando las emociones comienzan a cobrar importancia, con los llamados teóricos del sentimiento moral, como Hume, Smith, Spinoza y más adelante las reflexiones y cuestionamientos que realizan autores como Horkheimer y Adorno, entre otros, en donde las emociones comienzan a revestirse, no solo de una visión más optimista, sino de dispositivos importantes para repensar el papel de los seres humanos frente a los grandes problemas que comienza a afrontar la humanidad,

desplazando de esa manera la concepción dualista cartesiana, hacia una visión de unidad del ser humano en relación con un mundo que le exige compromiso al ser humano, contra todo aquello que provocó los excesos de la ilustración, en donde tuvo que ver fuertemente la mitificación de la razón como instrumento poderoso y avasallante que degeneró en guerras, holocaustos, pobreza y violación de los derechos humanos, entre otras tragedias.

Respecto de lo encontrado en el campo de la sociología, se puede decir que, a pesar de que ha hecho de la dimensión emocional un aspecto casi desértico a lo largo de la historia, no obstante, los pioneros en recuperar su importancia, abrieron las puertas para que se siguiera investigando, toda vez que, precisamente siendo el ser humano fundamentalmente un ser social, la ausencia de la dimensión emocional, crea un vacío profundo para comprender las diversas formas de interacción que se construyen al interior de los grupos sociales. Kemper (1978), pone de relieve dos aspectos básicos de los procesos sociales que se yerguen en la convivencia: el poder y el estatus que hacen parte fundante de la estructura social y en donde la dimensión emocional es determinante en la configuración de relaciones.

En Hochschild (1979) y Elster (1997), se encontró que las emociones están orientadas a la acción, pero también hacia la cognición. Están condicionadas con expectativas previas, cumpliendo una función de señal. En sus desarrollos teóricos relacionan experiencia emocional, gestión emocional, normas emocionales, estructura social e ideología. Las emociones están cargadas de significado, y sentidos anclados en contextos socio-históricos en los que aparecen dos dimensiones. La normativa, en la cual las normas sociales no sólo se aplican a la conducta y al pensamiento, sino también a las emociones, por lo que se puede hablar de “normas emocionales”; las cuales constituyen un modo de control social que define lo que se debe sentir en diversas circunstancias. Y la comunicativa, en la cual expresa que las emociones son contagiantes, y al mismo tiempo condicionan el

comportamiento de las personas en cada contexto cultural específico. Por su parte, autores como Scheff (1976) y Nussbaum (2003), aportan lo que denominan vínculos seguros e inseguros, y la estigmatización pública por medio de su teoría sociológica de la vergüenza.

Por otra parte, Geertz, /2005), Taylor (2006) y Ricoeur (2004), desde la *cultura*, coinciden en plantear una visión de las emociones desde el terreno de los procesos de interpretación que hace una cultura de acuerdo con las construcciones sociales, morales o religiosas que históricamente ha acordado por consenso. De esa manera, las manifestaciones emocionales no son universalizables, por cuanto adquieren sentido y significado en cada contexto cultural donde emergen.

Desde la perspectiva de la *biología*, todos los estudios realizados sobre el cerebro humano a lo largo de estos últimos veinte años, han dado cuenta de algunos elementos fundamentales que interactúan de manera integrada para comprender el comportamiento de los seres humanos en los procesos de convivencia: razón, emoción, corporalidad, lenguaje, motivaciones y acciones. Los datos arrojados, entre otros por Damasio (2009), Goleman (1996) y Maturana (2010), sugieren que los seres humanos, biológicamente están determinados por su propia estructura; es decir, cuando algo externo incide en ellos, lo que sucede posteriormente, depende de lo que pasa en su interior y no de factores externos. La plasticidad del cerebro permite que los individuos construyan infinitas posibilidades de respuesta frente a los fenómenos y las proyecten a los demás, también de múltiples formas reflejadas en transformaciones permanentes que afectan la convivencia, que van contagiando emocionalmente los ambientes cotidianos, a través de lo que la neurociencia ha denominado “neuronas espejo” (Siegel, 2007, Briggs, 1994, Iacoboni, 2009).

En cuanto al campo de la *pedagogía*, mucho antes de que la ciencia hubiera avanzado en las investigaciones sobre el cerebro, ya

algunos de los grandes clásicos habían sugerido la necesidad de tener en cuenta la dimensión afectiva en los procesos educativos (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori). Sin embargo, los desarrollos científicos, especialmente después de los años 90s del siglo XX, incrementaron el interés por el estudio de lo emocional en el campo educativo, que poco a poco se fue posicionando, después de la publicación del libro *inteligencia emocional* por Daniel Goleman en 1995. A partir de allí, la educación emocional comenzó a situarse ante todo en una disciplina que ofrece una fundamentación científica a los procesos de formación, mediante el conocimiento teórico y práctico de cómo se activan en los contextos educativos los procesos y competencias emocionales relacionadas con la motivación, el aprendizaje, el autodesarrollo humano y el ajuste psicológico y social, aspectos fundamentales para el ejercicio de la convivencia al interior de las escuelas.

En cuanto a los *discursos sobre convivencia democrática*, se encontró que históricamente la democracia occidental ha pasado por una serie de procesos complejos y contradictorios que dificultan su definición, en la medida en que a pesar de que muchos autores (Sartori, 2009, Dahl 1990, Mouffe, 2006, Bárcena, 2001), hayan establecido unos criterios mínimos que, en teoría permitirían denominar a una sociedad o estado como democráticos, en cada contexto particular, ésta adquiere matices variados y sumamente complejos. Lo que sí es importante considerar, sin embargo, es el hecho de que los modos de convivencia social, de alguna manera, están enmarcados también por las características de los regímenes que se construyen o imponen en las sociedades contemporáneas, detrás de los cuales existe una teoría política, desde la cual se establecen los principios de la manera como deben organizarse las sociedades.

También se destaca que la escuela en este proceso ha cumplido un papel importante, no sólo porque muchas veces ha sido reproductora de sistemas autoritarios, sino porque, al mismo tiempo se ha concebido como un nicho cultural para generar formas

de participación democrática, a través de procesos de formación que contempla pedagogías críticas y participativas que favorecen una convivencia de corresponsabilidad. (Giroux, 2006, McLaren, 1998, Freire, 2005, Apple, 2003)

Para el caso de Colombia, se encontró que, a pesar de los vacíos que hoy persisten, después de la promulgación de la ley general de educación en 1994, se han venido desarrollando una serie de experiencias educativas tendientes a fortalecer los procesos de formación para la cultura democrática en las escuelas, liderados tanto por organismos del estado, como por organizaciones no gubernamentales; muchos de ellos amparados, en una serie de decretos y resoluciones, cuyo propósito ha sido precisamente el de rodear de un marco jurídico las escuelas para la formación de mejores ciudadanos. Esto como estrategia de cara, no solamente al conflicto que viven el país, sino también a los grandes desafíos que hoy retan a las escuelas, como el fenómeno del matoneo y otros conflictos propios que se desprenden de la misma situación que afronta hoy la sociedad.

Respecto de *los discursos encontrados sobre adolescencia*, se puede decir que existe consenso en que es un periodo cronológicamente difícil de definir, en cuanto que prácticamente es una construcción cultural que ha ido configurándose a través del tiempo de diversas maneras, dependiendo de cada contexto y de acuerdo con creencias sociales, religiosas, jurídicas e institucionales. También se está de acuerdo en que es un momento de la vida en el cual los seres humanos sufren una serie de cambios físicos y psicológicos que afectan de manera importante las relaciones humanas, tanto al interior de la familia como en los ámbitos sociales y educativos. (García y Macinko, 2005, Altable, 2010). En razón a lo anterior, algunos de los debates sobre este complejo periodo se centran en la categoría sujeto, alrededor de la cual se plantea el papel activo que cumplen dentro de las instituciones sociales, los límites y las posibilidades que las sociedades contemporáneas ofrecen a los jóvenes para participar en procesos de transformación social. (Bourdeau, 2002, Luciani, 2009). Tuñón, 2010, Cajiao, 2008).

Aspectos metodológicos

Para lograr consolidar los objetivos de esta tesis doctoral se optó por el método cualitativo de carácter abductivo. Es importante aclarar que esta investigación tuvo una línea de trabajo teórico y comprensivo en torno a un problema que se propuso, de manera que al final dicha problemática se pudo comprender desde otro punto de vista, y en ese sentido ofreció una novedad para las formas en que se entiende hoy las relaciones entre convivencia democrática, educación emocional y adolescencia.

Según el filósofo Charles Sanders Peirce:

La abducción es el proceso de formar una hipótesis explicativa. Es la única operación lógica que introduce alguna idea nueva; pues la inducción no hace más que determinar un valor, y la deducción desarrolla meramente las consecuencias necesarias de una pura hipótesis. La deducción prueba que algo tiene que ser; la inducción muestra que algo es y la abducción muestra que algo puede ser (Pierce, 1903, traducido por Vericat, 1988, pp. 123-141).

De acuerdo con lo anterior, fue importante para esta Tesis Doctoral, haber desarrollado una lógica abductiva en la forma en que se abordó el problema, y que repercuta en los procesos educativos para la construcción de convivencia democrática. Ya que, en la actualidad, existe una tendencia a creer que existen verdades absolutas y que el observador (investigador) es pasivo frente al conocimiento. El objetivo fue ser novedoso en la forma de interpretar unas nuevas relaciones, lo cual es una característica propia de la experiencia creativa, imaginativa e instintiva del ser humano. Estos son factores trascendentales para la captación de la idea de un ser humano, más humano, ya que incorpora en su centro, la idea de probabilidad y error, elementos a veces excluidos en los esquemas modernos de la investigación educativa. En ese sentido, el investigador es un agente activo y por lo tanto, tiene la posibilidad de interpretar de forma novedosa “la realidad” del fenómeno humano que observa.

El método *Abductivo* descrito anteriormente se inscribe dentro de la perspectiva epistemológica del constructivismo, paradigma que asumió este problema de investigación. Esta mirada se distancia de los criterios de investigación empírico-analítica, en la medida en que le apostó a una línea de investigación en el campo educativo, en la cual no se pretendió encontrar “verdades absolutas”, sino establecer una mirada, desde un observador, en este caso, de quien realizó el trabajo, con el propósito de fortalecer y aportar a otras miradas que se han venido construyendo en torno a la función que la educación debe cumplir en la transformación de la sociedad, la política y la cultura.

La cuestión epistemológica es respondida por el constructivismo afirmando que lo que se puede conocer no existe independiente sino sólo en relación con un proceso de indagación. De aquí se deduce que “no tiene sentido y es imposible hacerse la pregunta “¿qué es lo que puede ser conocido?” Independientemente de la pregunta “¿cuál es la relación del conocedor con lo conocido?” (Guba y Lincon, 1989, p. 12). Es así, que la observación del investigador no es una actividad pasiva. Según Pérez (2005), el investigador para aprehender el objeto de estudio no se limita solo a mirarlo, sino que entra a interactuar con él mediante procesos conversacionales. Desde que el investigador plantea la pregunta y los objetivos de investigación, lo hace desde ciertos intereses, gustos y motivaciones que guían de alguna forma el tipo de indagación que se realizará sobre el objeto de estudio.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, el proceso de construcción que se hizo a partir de diversas teorías sobre el fenómeno, derivó en una nueva interpretación, relacionando componentes que antes no estaban presentes.

Derivaciones

Teniendo en cuenta la dinámica que se generó al colocar a dialogar a las tradiciones que abordan los tres ejes; a saber, emociones, convivencia democrática y adolescencia, se articularon

componentes para lograr una nueva comprensión del fenómeno; algunos de sus resultados se describen a continuación.

Ha surgido una comprensión meta-ética, entendida como el análisis de planteamientos ético-morales y de su significado para la convivencia democrática. En ese orden de ideas, para la nueva comprensión del problema planteado, el centro del debate ha sido la evaluación crítica de la diferencia entre lo que “es” y el “deber ser”, o de la posibilidad o imposibilidad de tender puentes entre ellos. Desde esta perspectiva una comprensión fundamental que emergió, es que es necesario establecer nodos de articulación entre las normas acordadas por consenso y el sentido que la vida tiene para una comunidad que aspira a convivir democrática y pacíficamente. Y, por otro lado, la convicción de que, en el fondo, como lo sostiene Varela (2001), esas dinámicas de asignación de sentido descansan también sobre el sustrato emocional en que biológica y culturalmente están sumergidos los seres humanos.

Este es otro vínculo emergente y que está en relación con la ruptura de una mirada meramente racional sobre el comportamiento humano; y esto se debe a que uno de los rasgos fundamentales que nacen en esta nueva comprensión del fenómeno estudiado, es que lo que funda la Ética es precisamente la emoción del amor, aspecto que han fundamentado entre otros, las investigaciones de Montagu (1990), Eisler (1996), Damasio (2009, 2010), Maturana (2005, 2010) y Morgado (2010).

La emergencia de una ética cuya base es el amor, está sumergida en la vida cotidiana, como categoría que funda las relaciones humanas. Lo que se hace evidente es la necesidad de volver la problematicidad a la propia vida, en el sentido de que ésta no es algo dado, no es un dato para constatar, sino un acontecimiento en el que se juegan las relaciones humanas dentro de procesos de aprendizaje cognitivo y emocional. De ahí que el presupuesto básico, según lo expone Melich (1994), Heller (2002) y Pérez (2005), es que la cotidianidad adquiere sentido en la vida humana cuando es reflexionada y sentida emocionalmente, cuando se toma

distancia de ella; en la medida en que se hace de esa realidad un escenario educativo, para aprender a encauzar los estados emocionales para favorecer la convivencia. De acuerdo con lo anterior, lo que emerge es una comprensión de la vida cotidiana, como categoría pedagógica intencionada (Campo y Restrepo (2005), con unos rasgos específicos, en tanto se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que los sujetos adolescentes establecen entre sí, al interior del escenario escolar.

De acuerdo con lo anterior, las emociones se consideran también como un constructo intersubjetivo al interior de la vida cotidiana que permite reconocer la importancia de éstas en la construcción de convivencia democrática en la adolescencia. Esto precisamente en razón a que los adolescentes experimentan emociones más intensas en su vida cotidiana que los adultos.¹ Cada adolescente, como lo considera Urresti (2006), y Papalia (2000), se abre progresivamente a una vida social en la que el lugar de su propia familia se desplaza. En ese movimiento, aquella anterior instancia en donde se concentraba toda la carga emocional, va perdiendo fuerza, y cede el paso hacia la integración y diálogo con otras instancias de socialización. En dicho proceso van surgiendo cosmovisiones y valoraciones, no necesariamente acordes con los mandatos de la tradición heredada, con normas o estándares de comportamiento, por cuanto es el momento en donde la autonomía y la reflexión propias del sujeto, comienza a aparecer en el escenario social.

1 Lampman y Larson (2009), ha encontrado, mediante una serie de investigaciones que en la vida cotidiana los adolescentes son más vulnerables emocionalmente que los adultos y en razón a ello, toda la actividad está volcada más hacia fuera que hacia dentro, en tanto los conflictos personales, dependen de las formas como afronta el desarrollo social.

Una dimensión que emerge como fruto del diseño pedagógico de ambientes en la vida cotidiana escolar, es el proyecto de vida², que deviene como un puente de articulación dentro del cual se enmarcan el diseño de ambientes emocionales para la construcción de convivencia democrática en los adolescentes. Esta dimensión aparece en la nueva comprensión articulada con elementos propios que exigen compromisos de participación en la construcción de la convivencia que se inician desde la escuela, y que involucran no solamente componentes sociológicos o antropológicos, sino también biológicos.

Al respecto lo que ha aflorado en estas nuevas relaciones es que, para lograr cambios significativos en la construcción de convivencia democrática en los adolescentes, es fundamental tener en cuenta el papel que juega la motivación en el cumplimiento de metas tanto personales como comunitarias. Y para ello es necesario fijarse, ante todo, en lo que ocurre en el cerebro humano, como lo sostienen Le Deux (2005) y McClelland (2003). El hemisferio izquierdo se pone en funcionamiento con solo pensar en conseguir un objetivo relevante. De esa manera, la actividad de la zona prefrontal izquierda se relaciona con algo más importante que una meta cualquiera: es la sensación de tener un norte en la vida, lo cual está relacionado con tres motivadores principales que gatillan cambios en el comportamiento de los adolescentes, y que configuran el tipo de emociones para generar o dificultar la convivencia.

-
- 2 Desde la perspectiva de D'Angelo (1998), el proyecto de vida, se concibe aquí como aquello que articula la identidad personal y social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro. Se comprende, entonces, como un sistema principal de la persona en su dimensionalidad esencial de la vida, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. El proyecto de vida, precisamente, es la estructura general que encauzaría las direcciones de la personalidad en las diferentes áreas de la actividad y la vida social, de manera flexible y consistente, en una perspectiva temporal que organizan las principales aspiraciones y realizaciones actuales y futuras de la persona.

El primero es la necesidad de poder, en el sentido de influir en otras personas; el segundo motivador es la necesidad de afiliación, que es el placer que se desprende de estar con los otros, con los cuales se siente a gusto en colaborar para lograr metas comunes. De esta manera, los individuos movidos por la afiliación encuentran energía emocionalmente satisfactoria, al pensar lo bien que se sentirán todos aquellos con los que se construye convivencia, cuando se alcance dicho objetivo. Finalmente, en tercer lugar, está la necesidad de consecución, de alcanzar un objetivo significativo común, que hace que los adolescentes, participantes en un proyecto se esfuercen al máximo para alcanzar las metas deseadas.

La habilidad de centrar la atención en la voluntad, la capacidad para concentrarse y evitar las distracciones, es un indicador de control de la conciencia. Todo esto es lo que abre las puertas al flujo, aspecto aportado por las investigaciones de Csikszentmihályi (2002), que es un estado permanente de gratificación en el cual, las tareas que se cumplen dentro de un proyecto determinado, están motivadas por un estado emocional permanente, sin esperar premios a cambio de lo que se ejecuta, dado que se entra en un alto nivel de espontaneidad, sinceridad y cooperación que vincula siempre tareas conjuntas.

Mediante dispositivos pedagógicos de meditación³ y reflexión crítica es posible lograr el flujo (estado de gratificación) permanente en los adolescentes, lo cual abre altas posibilidades para que la convivencia democrática sea vivida espontáneamente, y no porque

3 Para Lafuente (2011), la meditación es una herramienta excelente para aprender a manejar las emociones y los conflictos surgidos en la convivencia, encauzando la energía de cada situación. La idea de enseñar a meditar a los niños y adolescentes es bastante nueva en el mundo occidental, aunque en Oriente hace muchísimo tiempo que constituye parte esencial de los primeros niveles de educación escolar, brindando a los niños una serie de técnicas que les serán beneficiosas a lo largo de toda la vida fomentando el aprendizaje, la memoria, la autoconciencia, el equilibrio emocional, la capacidad de concentración y la creatividad y, por encima de todo, su sentido de armonía, paz interior y control del stress.

es impuesta desde una institución, por un líder dominante o un manual de convivencia que la regula.

De acuerdo con lo anterior, uno de los aspectos emergentes es, por ejemplo, la articulación entre educación de emociones como la ira⁴, la meditación como dispositivo pedagógico, y la capacidad de aprender a convivir con los otros en armonía, como parte del proyecto de vida, especialmente en el periodo de la adolescencia, el cual es uno de los momentos de la vida de los seres humanos en el que se presenta más vulnerabilidad emocional.

Muchas veces esas situaciones se presentan dentro del mundo de los adolescentes como amenazas. Químicamente, según los especialistas como Garrido (2000), Palmeiro y Fernández (2002), se genera una carga de adrenalina para poder permanecer en el estado de alerta y poder defenderse. Esto se entiende cuando el individuo se siente personalmente agredido, de ahí la importancia de que se creen los mecanismos educativos para canalizar esta energía negativa, por cuanto, si no hay expresión y afrontamiento del estado de ira, frente a los otros, aparece el resentimiento y el rencor, o, también puede aparecer la tristeza, que, evidentemente afecta la convivencia escolar. De lo dicho anteriormente, se deduce que quienes tienen formados estos rasgos motivacionales, son personas con las que se puede alcanzar transformaciones importantes para lograr convivencia democrática como partes fundantes del proyecto de vida.

En sintonía con Ricoeur (2009), quien desarrolla una magnífica disertación llamada *proyecto y promesa*, el tipo de intención que orienta el proyecto es una acción futura que depende de la capacidad de poder del sujeto y en el cual los otros determinan el

4 Según autores como Arnold (1969). Ekman (1982), Fernández-Abascal (1997), Goleman (1995), Lázarus (1991), Weiner (1986) y Plutchinck (1980), la ira es una de las emociones básicas que conforman al ser humano constitutivamente; es decir, no se aprende, sino que se hereda.

éxito de alcanzar lo que se ha propuesto. Por eso, aquí comienza a avizorarse un sentimiento del poder que involucra la aptitud de la conciencia interior para proyectar en el rostro⁵ de los demás, intenciones específicas de convivencia dentro del ejercicio de ciertos valores que asignan sentido a todas las acciones que la comunidad emprende. Sin embargo, sólo se experimenta un poder cuando se pone en práctica, y esta “ejecución” también depende de la capacidad de “movimiento” y de “fuerza” - que involucra también motivación - para penetrar en el mundo que se quiere transformar.

Al respecto, dentro de esta nueva comprensión, la emergencia de la categoría poder, revistió unas características bien importantes para la construcción de la convivencia democrática desde el mismo proyecto de vida de los adolescentes. Pero, ha sido precisamente el desarrollo que se ha realizado dentro del ejercicio de producción teórica que se ha construido al interior de algunas ciencias, la que han favorecido que, en esa comprensión mucho más profunda de lo que es el ser humano, se pueda entender de otra manera el ejercicio del poder en la convivencia, cuya característica principal es la fuerza interior como mecanismo de transformación. Esta nueva concepción emergente de poder se nutre de los desarrollos que han ocurrido históricamente al interior de algunos campos del conocimiento, a saber:

Desde los desarrollos de la antropología filosófica y la sociología. Especialmente después de las fuertes críticas que recibiera la filosofía Cartesiana, en el sentido de que el ser humano no es un ser solitario. En esta perspectiva, la consideración es que los seres humanos son seres que dialogan, en procesos de interacción en los cuales se configura y define su propia realidad como tales. Esta

5 Categoría recuperada desde Levinas (2002), para quien el rostro es una relación de sensibilidad de aquel que aparece en un tiempo y espacio determinados dentro de un horizonte ético, en el cual el individuo se siente comprometido en tanto es interpelado por aquel.

dinámica, desde la perspectiva de Buber (1977), Levinás (2002), Gavaert (1995) ocurre en una especie de triángulo; por cuanto es capaz de hablar consigo mismo, con los demás y con la pregunta constante sobre lo que puede llegar a ser, ya que su condición de vida no es estática, inamovible; es una constante fuerza en movimiento para alcanzar múltiples posibilidades. Lo que resulta de la anterior comprensión es que siempre hay otras múltiples formas de ser persona, que dependen fundamentalmente del mismo ser humano; es decir, de su capacidad de auto-posesión y auto-determinación.⁶

Desde los desarrollos sobre el lenguaje. Al lado de la producción anterior, los avances en torno al lenguaje que desbordaron la interpretación tradicional predominante, al considerar que, como lo afirma Echeverría (2010), además de ayudar a describir la realidad y constatar lo que ya existe, el lenguaje es acción y, en ese sentido, hace que ciertas cosas sucedan. Es decir, el lenguaje es capaz de generar nuevas realidades, nuevos mundos Austin (1962), Searle (1986), Bruner (1991).

Desde los desarrollos sobre la biología, que ha logrado una comprensión más profunda del cerebro humano, al confirmar que éste es altamente flexible y/o plástico, y que cada experiencia, por tanto, modifica los circuitos neurales, ofreciendo infinitas posibilidades de operación y creación de escenarios intersubjetivos, como lo afirman Boden (2004), Martín (2005), Llinás (2005), Solms (2006), Siegel (2007) y Damasio (2009), entre otros.

Al articular los desarrollos anteriores y asignarles sentido desde la condición y posibilidades humanas, entonces, el poder aquí emerge como una fuerza interna y autónoma que permite acciones

6 Heidegger (1933), afirma que la auto-posesión y auto-determinación, está en relación con la autonomía; es decir, el tener la capacidad de plantearse por su propia iniciativa las tareas que hay que realizar para “ser lo que debemos ser”. La autonomía se soporta sobre la auto-reflexión.

transformadoras que no dependen de fuerzas externas, “espíritus” o “dioscillos” que pudieran determinar hasta dónde pueden llegar las acciones humanas. En este sentido, la convivencia democrática tiene también una base de poder que transforma continuamente las relaciones y cada vez se puede contagiar y expandir más en el seno de la vida cotidiana. La capacidad de poder es un dispositivo que permite que la comunidad se invente a sí misma, las veces que sea necesario con el propósito de lograr una forma de vida democrática, que se va recreando y rehaciendo todos los días en cada uno de los seres humanos que participan de ella.

De lo anterior, se puede señalar que los adolescentes enfrentan dos grandes retos y que la forma como respondan a ello representa, en el futuro, una de las fuentes principales de la capacidad de conferirle sentido a su existencia, en sus proyectos de vida y, por ende, de responder a la crisis de sentido, en que los complejos contextos los sumergen, igual que a sus crisis psicológicas propias de este periodo.

En primer lugar, está la misión de transformarse a sí mismos en un proceso de aprendizaje conviviendo con los otros. En segundo lugar, está la meta de transformar el espacio relacional que habitan, de hacer una diferencia con su existencia, con la capacidad de acción, de dejar una huella, de producir escenarios capaces de trascenderlos. Ambos horizontes se complementan entre sí, el aprender dispone a los jóvenes emocionalmente para acometer nuevos cambios en el mundo de la convivencia; y éstas últimas, a la vez, los van cambiando a ellos mismos.

Según lo anterior entonces, se puede decir que no es posible la convivencia democrática en la formación de los adolescentes, si no se desarrolla en cada uno de ellos todas sus capacidades y potencialidades de poder que hacen parte de su misma esencia como humanos y que guardan como reserva permanente, en espera de que otro ser humano (un compañero, un padre de familia o un maestro) con más experiencia, le pueda ayudar a aflorar en el

ejercicio de poder, y por lo tanto, en el oficio de la transformación para la convivencia.

Sin embargo, en estas nuevas relaciones, el poder es más que denuncia y señalamiento; es capacidad de transformar, y en ese sentido no es negativo, sino positivo en tanto procura la convivencia. En ese sentido, esta nueva comprensión no resiente el poder, como sí lo hace Foucault, lo magnifica, en cuanto no tener poder, tal como se ha explicado, genera impotencia y configura emociones como la ira, que origina sentimientos de venganza, resentimiento o rencor, y no contribuye a cultivar la convivencia. Además, genera un imaginario social en los adolescentes que los conduce a situar el poder, solamente como categoría de opresión, vigilancia o castigo. Esta nueva concepción, origina la superación de la resignación que niega la posibilidad de que los adolescentes ejecuten acciones y compromisos relevantes para la convivencia democrática.

Al tener más experiencia se acumula más poder para ayudar a que otros logren alcanzar metas comunes. Desde esta perspectiva, la autoridad personal e institucional, se convierte en un nicho de impulso de creación, que aunque no es necesariamente negativa, sí es problemática y requiere también dejarse llevar y cuestionar. Esa mirada, está en relación con la configuración de la emoción del respeto y la confianza entre los miembros que participan en la organización de la vida cotidiana escolar, y en esa medida la autoridad⁷ emerge como un dispositivo pedagógico que contribuye en la internalización de valores democráticos, como justicia, equidad y diálogo; al mismo tiempo que forma a los adolescentes para que vayan distinguiendo los diferentes roles que las personas juegan en los procesos formativos.

7 Mientras que autoritarismo se refiere al ejercicio del poder, como fuerza negativa que impone unos valores hegemónicos y convierte a las instituciones en escenarios de reproducción de la ideología dominante y defensora de intereses particulares en donde la democracia se sacrifica.

Aunado a lo anterior, otra relación que nace, es el hecho de que hay que tener en cuenta que el proyecto de vida en los adolescentes hace parte de una apuesta fundamental de mayor envergadura, que ya Heidegger (1947)⁸ anunciara de manera general para los seres humanos: la manera que elige de estar en el mundo. Los valores que hacen parte de dicha dimensión, son estas formas de estar en el mundo, un mundo en común, y suministran significado a las circunstancias del entorno que cambian y en el proceso de construcción de la identidad, permiten negociar el pasado y proyectarse en el futuro.

Articulado a los elementos anteriores, aparecen las normas como instrumentos de optimización⁹ individual y colectiva que facilita el recorrido para el cumplimiento de las metas propuestas. En ese sentido las normas están en relación también con mecanismos de motivación e intereses personales que convergen constantemente, y no siempre dejan de ser conflictivas y problemáticas especialmente durante el periodo de la adolescencia. Es importante considerar que esta nueva comprensión ha permitido hacer visible el hecho de que las normas tienen un carácter teleológico, que tiene que ver con el cumplimiento de deberes, ya sea porque colectivamente se ha optado racionalmente por algunos parámetros sociales (elección racional), o porque a partir de un poder jerárquico se imponen, por cuanto se cree que es la mejor opción para encaminar ciertos valores y comportamientos de convivencia. Para los

8 “La Carta sobre el Humanismo” escrita por Heidegger en 1947, es una respuesta del filósofo alemán a la carta de su alumno francés Jean Beaufret, en la que le pregunta: ¿Cómo dar un nuevo sentido al humanismo? (Cortés, 2006). Heidegger no se limita a constatar que el hombre está en el mundo, afirma que es un ser-en-el-mundo. Afirmación que no debe entenderse como una mera localización en un espacio, como si se estuviera señalando el lugar en el que se desarrolla la existencia, sino como un rasgo fundamental del modo de ser del hombre, como algo que constituye su existencia. Así pues, no es posible pensar separadamente el hombre y el mundo, porque la mundanidad es un rasgo de la existencia.

9 Se refiere al logro efectivo y creativo de actividades, diseñadas por todos que benefician a la comunidad por cuanto ésta se siente identificada

adolescentes, muchas de estas acciones teleológicas implican sufrimiento, privaciones o esfuerzos no deseados que producen crisis constantes que se reflejan en actos de rebeldía y desacato. Ese es el conflicto entre el deber y el querer, entre lo teleológico y lo autotélico.

También las normas se pueden manifestar como una dimensión autotélica, por cuanto los adolescentes encuentran que al cumplirlas sienten una intensa gratificación por lo que representan en el imaginario personal y colectivo; y en cierta manera sienten placer en su ejecución en tanto las han internalizado, desde una elección racional, pero también desde un estado emocional que ha despertado interés y sentimientos de apego e identidad en un proyecto de convivencia común. De acuerdo con las consideraciones precedentes, en sintonía con Elster (2006), las normas no solamente son el resultado de consensos intersubjetivos, sino que también corresponden a predisposiciones emocionales y de comportamiento de los individuos. Por tanto, el aceptar las normas sociales como un mecanismo motivacional no significa negar la importancia de una elección racional, como se ha sostenido, sino que ésta hace parte constitutiva en el momento de elegir.

Una de las problemáticas que presenta este mecanismo es que, especialmente en el periodo de la adolescencia, se puede convertir en una herramienta de manipulación usada para disfrazar el interés propio con ropajes más aceptables. Muchos adolescentes manipulan racionalmente las normas para lograr beneficios personales o grupales, y hacen uso de ellas, según les convenga, en tanto saben que les va a reportar un beneficio. En ese sentido, pueden invocar una norma social para racionalizar sus autointereses. Por eso es necesario crear motivación autotélica, con el propósito de lograr transformaciones más transparentes en el tiempo, que beneficien la práctica de valores para la convivencia democrática, por cuanto, como lo sostiene Bobbio, para mostrar la validez de una norma no basta una buena razón; pero esta misma buena razón no basta tampoco para hacerla cumplir: he ahí

precisamente la manifestación clara de los límites del racionalismo, que plantea Bobbio, 1984 (citado por Pérez, 2005).

En este sentido, por ejemplo, cuando el adolescente tiene que cumplir normas para evitar un castigo o recibir un premio (actitud teleológica), se configuran emociones como el miedo que se expresa en un intenso sentimiento desagradable que genera inseguridad, falta de creatividad y convicción para participar espontáneamente y proyectarse con mayor naturalidad. En ese ambiente las normas se vuelven una carga y hace de la convivencia, no un deseo cultural, sino un deber formal que es vigilado por las jerarquías de poder. Mientras que cuando el individuo asume las normas dentro de parámetros escolares culturales contruidos, entre todos, como deseos (actitud autotélica), se configuran emociones que se expresan en sentimientos de felicidad, alegría y armonía interior. Estos ambientes culturales crean los nichos que favorecen la asunción de valores democráticos para la vida en común, cuya base precisamente es la empatía.

Los científicos han determinado que los humanos obtienen conocimiento sobre los estados emocionales de los otros mediante un mecanismo llamado emulación¹⁰. De ahí que en la evolución de los humanos, la empatía pudo haberse originado por imitación de otros, en una especie de “contagio emocional”. Pero lo más importante de ello, según lo explican Allman (2003), Martínez-Selva (2006), Morgado (2007) Damasio (2009), Siegel (2007) y Iacoboni (2009), es que hoy se sabe que los seres humanos constantemente se están contagiando de las emociones positivas o negativas que observan en los demás, sin que éstos necesariamente hablen o expresen corporalmente algún gesto; simplemente las neuronas de las personas que participan de la interacción se activan

¹⁰ Se refiere a una especie de simulación con pretensión de igualdad entre seres humanos, tomando el ejemplo de cómo actúan otras personas en un determinado contexto. Puede llamarse también imitación o mimesis.

automáticamente, generando una especie de Wi Fí emocional, como lo sugiere Goleman (2012).

Con respecto a los conocimientos nuevos que se adquieren en el proceso de aprendizaje de la convivencia y que no corresponden a los patrones de imitación y de predicción de las “neuronas espejo”, cabe precisar que si no se tiene almacenados estos patrones de percepción y de acción interiorizados, el conocimiento que se construye en la relación pedagógica puede ser muy superficial y, entonces, se hace necesaria la comprensión del funcionamiento de estas neuronas para que la educación pueda proporcionar ambientes inteligentes y contagiantes de aprendizaje convivencial, que permitan el florecimiento de estas neuronas que son indispensables para la intersubjetividad humana.

De acuerdo con lo anterior, lo que deviene es que, si un adolescente viene de un ambiente familiar o social agresivo y poco amoroso, desde pequeño (marcas emocionales) donde se produce el mayor grado de plasticidad cerebral, “las neuronas espejo”, dentro de su proceso de adaptación biológica, psicológica, social y cultural, se activan para replicar dichos comportamientos agresivos que producen copias en su sistema motor y de esta forma tendrá un grado de predisposición muy alto cuando entra a la escuela para no cooperar. De ahí que se requiera que al adolescente se le genere un ambiente de contagio emocional que revierta dichas marcas emocionales negativas por marcas emocionales positivas de cooperación y de sentimientos de compasión, que despierten el deseo de participar en la construcción de proyectos para convivir en ambientes democráticos, en los cuales se integre también su propio proyecto de vida.

Lo anterior conlleva a pensar que quienes dirigen procesos de enseñanza y a través de ellos buscan generar convivencia democrática, requieren de una ardua labor de estudio para profundizar en el mundo de las emociones, pero al mismo tiempo necesitan de una gran dosis de sabiduría para diseñar procesos pedagógicos que sienten las bases para la convivencia. Al respecto,

la estimulación de las emociones a través del amor, manifestado en el juego y el afecto cuando se interactúa con los otros, es indispensable para el desarrollo armónico y en consecuencia es el terreno propicio para suscitar convivencia democrática y participativa; ya que los abrazos, el calor, los gestos, los halagos, los silencios, y especialmente el contacto directo, como las caricias, son esenciales; es decir, el trabajo con el cuerpo es un dispositivo fundamental en tanto crea espacios espontáneos de participación y solidaridad en la vida cotidiana. Aquí es importante resaltar el papel de la lúdica¹¹, dimensión fundamental para el logro de transformaciones en la convivencia, desarrollado, entre otros, por Vygotsky (1997), Chabot (2009), Jiménez (2003, 2005), y Maturana (2010); que como experiencia cultural, es una dimensión transversal que cruza todos los procesos de convivencia.

En los adolescentes, que viven una etapa de enorme y compleja carga hormonal, las experiencias culturales ligadas a la lúdica, a nivel biológico, son las que producen mayor secreción de sustancias endógenas a nivel cerebral como las endorfinas, la dopamina y la serotonina. Estas moléculas mensajeras, según la neurociencia¹², se encuentran estrechamente asociadas con el placer, el goce, la felicidad, la euforia, la creatividad, que son procesos fundamentales, que no solamente producen una serie de conflictos personales y sociales al interior de la escuela, sino que también tienen ver con la

11 La lúdica se entiende como una dimensión del desarrollo humano, siendo parte constitutiva del ser humano, como factor decisivo para lograr enriquecer los procesos. La lúdica se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, sentir, expresarse y producir emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que pueden llevarnos a gozar, reír, gritar o inclusive llorar en una verdadera manifestación de emociones, que deben ser canalizadas adecuadamente por el facilitador del proceso (Echeverri y Gómez, 2009).

12 Según las investigaciones de Csíkszentmihályi (2002), el estado de flujo representa un pico de autorregulación, el punto de aprovechamiento máximo de las emociones al servicio del rendimiento o el aprendizaje. Permite canalizar las emociones positivas para realizar una tarea con energía. En ese estado, los individuos están concentrados y sienten una alegría espontánea, que puede ser aprovechada para lograr cambios significativos en las formas de convivir.

búsqueda del sentido de la vida; y canalizadas a través de procesos de formación, pueden mejorar la convivencia notablemente. Aquí hay un anclaje de la lúdica con la respiración y la relajación, como lo proponen Gómez y Vallejo (2011), y el Dalai Dama (2003), por cuanto, los ejercicios de relajación son beneficiosos para estas edades, especialmente para momentos de crisis y cambio, como es la etapa adolescente.

Discusiones

Es importante tener en cuenta que para que se logre hacer visible el propósito de la convivencia, al interior del sistema educativo, lo que ha surgido es la necesidad de articular los componentes que los distintos campos del conocimiento históricamente han venido aportando para entender cómo operan los individuos en su interior, y de qué forma interactúan con los otros y con el contexto cultural en que se sumergen. En ese sentido, al lograr establecer nodos de articulación entre los diversos discursos, permitió la emergencia de nuevas relaciones que enriquecieron el estudio, y ayudaron a comprender cómo es posible construir convivencia democrática, desde la educación emocional en el periodo de la adolescencia.

En este sentido, se ha encontrado que los ambientes educativos presentan una tensión entre los fines formativos propuestos por quienes lideran las escuelas y sus dinámicas concretas de interacción en la vida cotidiana, lo que genera congruencias e incongruencias, logros y vacíos entre lo que se propone y lo que se ejecuta.

De esa manera, cuando se promueven climas de formación altamente normatizados lo importante es el cumplimiento de la norma, lo que genera relaciones de negación del otro en su individualidad y autonomía, debido a que la única opción es supeditarse a ellas. Mientras que cuando emergen ambientes de confianza mutua, las normas son vividas de manera más flexible y gratificante; es decir, se dan de manera espontánea regulando las situaciones personales en pro de la convivencia en armonía y no

como una imposición; y en la medida en que soportan una carga fuertemente moral, genera relaciones de respeto y aceptación del otro en las interacciones de la vida cotidiana. En ese horizonte surge la responsabilidad por lo que se hace o se deja de hacer, asumiendo, en todo caso, las consecuencias de los actos.

De acuerdo con lo anterior, es claro que la escuela como organización social cuyo propósito fundamental es crear espacios para aprender a convivir, requiere de unas normas para su funcionamiento como cualquier otro grupo social. Pero pueden operar en dos sentidos. Primero, si se considera que son significativas y necesarias, compartidas por sus diferentes actores y llevadas a cabo con el compromiso de todos; revisadas periódicamente y modificadas si fuera preciso; pero dentro de estados de ánimo de aceptación mutua. Segundo, pueden ser impuestas sobre la base de las sanciones que acarrea no cumplirlas dentro una fuerte cadena de control y vigilancia. En ese sentido, el uso que se le dé a las normas por quienes comparten una forma de convivir dentro de la escuela, realiza en la práctica el proyecto educativo dentro de un ambiente democrático o de negación del otro.

Existe una relación entre las jerarquías y la concepción de poder que subyace en las formas de organización de las escuelas que demarcan las rutas de convivencia y las formas de abordar los conflictos propios que se presentan en el periodo de la adolescencia frente a la asignación de sentido que se le otorga a la autoridad. En los ambientes educativos que se promueven en los adolescentes, se vivencian las jerarquías de dos maneras. En la primera, existe una concepción del poder, como apropiación que moviliza formas de dominio de los unos sobre los otros, especialmente desde los grupos que cumplen roles más altos por su experiencia acumulada o su preparación académica. Desde esta perspectiva el poder se ejerce como imposición de la propia voluntad en los demás, donde los otros no cuentan y el que lo posee, decide el tipo de relación que debe existir en los ambientes educativos, generando, no sólo la negación del otro como parte del proceso educativo, sino un clima

de desconfianza permanente que alimenta una convivencia forzada y vigilada, en la cual emerge el uso de la razón instrumental a la que acuden los adolescentes para sortear sus gustos, ideas y libertades, con las pretensiones hegemónicas de los que detentan los centros de dominio. Las conductas en estos ambientes cotidianos se basan en una ética teleológica por cuanto buscan que el adolescente que ejecuta las acciones, lo haga en la búsqueda de una finalidad, consistente en obtener una recompensa o evitar un castigo, lo que lleva a comportamientos de pseudo respeto y falsa aceptación del otro por parte de quien ejerce la autoridad como de quien se supedita a ella.

En el segundo caso, la jerarquía se asume como una necesidad organizativa, se distribuyen roles con el objetivo de coordinar y orientar los procesos formativos. Los comportamientos en estos ambientes ocurren de manera autotélica, es decir, en la gratificación porque no existe la dominación, el control y la sumisión en las relaciones. Los miembros de la comunidad se sienten aceptados y respetados en la convivencia y participan en la construcción de los ambientes educativos, lo que contribuye a la autoestima, al aprendizaje, a la confianza y a la alegría en las relaciones. En este sentido se establecen puentes de articulación entre la capacidad de escuchar, los procesos de meditación que permiten la internalización de normas y valores democráticos, como vehículos para el cultivo de la conciencia crítica y la corresponsabilidad social.

De acuerdo con lo anterior, el poder no solo es el ejercicio de los que lo detentan desde los roles más altos (visión negativa), sino que también se concibe como la capacidad de transformación y le pertenece a cada adolescente como una herramienta de transformación importante, que le permite reconocerse como sujeto co-responsable y crítico en la construcción de la convivencia. En esa perspectiva, cuando se diseñan ambientes emocionales en la vida cotidiana escolar para que los adolescentes aprendan a empoderarse, emerge una conciencia crítica sobre la base de un estado emocional que favorece la consecución de metas comunes.

Las personas que pasan por el periodo adolescente traen consigo su historia personal y cultural como trasfondos (meta-relatos); es decir, creencias, prejuicios, verdades y tradiciones morales que se construyen a través de la experiencia y que modelan las emociones. De acuerdo con estas experiencias acumuladas se comportan y se sitúan de una manera o de otra en las interacciones, lo que genera un tipo de dinámica relacional en la convivencia. En este proceso se hacen visibles tanto las emociones heredadas, por ejemplo, la ira; como aquellas aprendidas culturalmente, como la desconfianza o el odio, que influyen en las formas como los individuos se relacionan. En ese sentido, el conocimiento y aprendizaje del manejo de las emociones propias y ajenas, es una herramienta fundamental para la formación en la negociación de conflictos y tensiones permanentes entre autonomía, norma, moral, intimidad y compromiso social de los adolescentes en su entorno educativo. En ese orden de ideas, las escuelas son escenarios apropiados para construir planes de convivencia democrática, a través del diseño de ambientes formativos en los cuales se tome conciencia de la importancia de desarrollar la capacidad de articular pensamiento y emociones para abordar, el sentido que reviste la construcción de ciudadanía democrática dentro de un contexto conflictivo, que exige, como alternativa, una pedagogía del afecto, la confianza y el respeto por los demás.

Sintetizando, se puede decir que, puesta la ética como estructura general del proceso, se asume la vida cotidiana escolar no como una recurrencia habitual de ciertas rutinas que repiten comportamientos al garete (sin rumbo fijo u orientación), sino como formas de interactuar reflexionadas, cuestionadas y pensadas dentro de unos objetivos comunes, a los que la comunidad educativa le ha apostado dentro de estados emocionales de gratificación en el hacer, y participación dinámica en el ejercicio de tejer lo democrático. Al recuperar la asignación constante del sentido que se le da a la vida cotidiana, surge la identidad como una expresión de reconocerse a nivel personal y social, no sólo a través de la enseñanza de ciertos valores identitarios – aspecto que es importante resaltar – sino fundamentalmente haciendo que los

actores se sientan emocionalmente identificados con un proyecto personal e institucional, del cual están en capacidad de explicar y justificar racionalmente.

De esa manera dispositivos pedagógicos como la escucha, la confianza, el diálogo y la compasión, tal como han sido comprendidas en este trabajo doctoral, se convierten en altas posibilidades para generar cambios permanentes en el tiempo, que se vean reflejados en vivencias democráticas, que indudablemente, son materia prima para el ejercicio de la ciudadanía.

Referencias

Aberastury, A. y Knobel, M. (1980). *La adolescencia normal*. Buenos Aires. Paidós.

Angarita, C. (2005). *Documento de Circulación interna*. Bogotá. PUJ,

Antunes, C. (2005). *Educación en las Emociones. Nuevas Estrategias para el Desarrollo de las Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires. Ediciones San Benito

Bermúdez L, Burgos. J. (2002). *Para Construir una Convivencia Democrática. Nuevos Paradigmas y tres estudios de Caso*. Bogotá. Javegraf,

Bisguerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Madrid. Wolters Kluwer

Bobbio, N. (1997). *Elogio de la templanza y otros escritos*. Madrid. Temas de Hoy

Bruner. Jerome. (1991). *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Ed. Alianza.

Buber, M. (2001) *¿Que es el hombre?* México. Alianza.

Chabot, D. y Chabot M. (2009). Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la Inteligencia Emocional en el Aprendizaje. México. Alfaomega.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Fluir: una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós.

Damasio Antonio (2009). En Busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona. Crítica.

Echeverría, R. (2011). Ética del Coaching Ontológico Santiago Granica

Echeverría, R. (1996). Ontología del lenguaje, Santiago, Dolmen

Garrido, I. (2000). Psicología de la emoción. Madrid. Síntesis

Gevaert, J. (1995). El problema del hombre. Salamanca. Ediciones Sígueme

Goleman, Daniel (1996). La Inteligencia Emocional. Madrid. Javier Vergara Editores

Goleman, D. (2012). El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos. Barcelona. Ediciones BSA

Jiménez, C, y Robledo, J. (2010). La neuropedagogía y los comportamientos violentos. Nuevos hallazgos desde la neurociencia. Bogotá. Ediciones Especial

Märtn, D. Boeck K. (2007). Qué es Inteligencia Emocional. Madrid, España. Improve

Maturana, H. y Verden. Z. (1994). Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano. Santiago. Instituto de terapia cognitiva

Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. Una escuela para los adolescentes. Buenos Aires. Unicef/Losada.

Batallán, G y Campanini (2008). La participación política de niñas y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. Cuadernos de Antropología Social N° 28, pp.85-106

Begoña Ibarrola L. (2008). Dirigir y educar con Inteligencia Emocional. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión, en SmProfes.net., pp. 1-10

Carazo, Pu. (2010). La Inteligencia emocional: Repercusiones en el ámbito educativo, en Revista científica Innovación y experiencias educativas, No 31, junio, pp. 1-8

Casado, C. y Colomo, R. (2006) en: Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. En Revista A Parte rei No. 47, septiembre, pp. 1-22

Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la Juventud en la era contemporánea, en Revista Latinoamericana de ciencias sociales, Niñez Juventud, Vol. 4, No. 2

Fernández H. (1992). Motivación y aprendizaje, en Revista Española de Pedagogía, No.10 págs. 61-75

Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. En: Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Manizales, Colombia. Vol. 8, N° 2, julio - diciembre, pp. 885-900

Mockus, A. (2002). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. Perspectivas, vol. XXXII, No. 1, marzo. pp. 20-38

Palmero F, Guerrero, C, et al (2006), Certezas y controversias en el estudio de la emoción, en Revista Electrónica de motivación y emoción, Vol IX, diciembre. pp 1-25.



Desafíos en torno a la
Educación y la Pedagogía

CAPÍTULO

VI

APORTES PEDAGÓGICOS
DEL USO DE LAS TIC EN EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA
EN COLOMBIA

Oscar Leonardo Acero Ordóñez*





Es un producto que fundamenta los aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza de éste idioma en ambientes virtuales. Para el alcance de los objetivos propuestos, la investigación se desarrolló siguiendo los protocolos del paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico y un tipo de estudio soportado en la teoría fundamentada. En su conjunto, la investigación contribuyó a la comprensión de nuevas formas pedagógicas mediadas con las TIC para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y al fortalecimiento de nuevas habilidades y capacidades para la construcción y apropiación de conocimiento en la educación superior.

Introducción

La propuesta investigativa pretendió asumir como objeto de estudio los aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a través de la educación en bilingüismo. En tal sentido, se orientó a responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los aportes pedagógicos del uso de las TIC al aprendizaje del inglés como lengua extranjera? ¿Cuáles son los aportes de una teoría particular al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia desde el uso de las TIC? También se pretendió aportar al desarrollo de estrategias de aprendizaje de una lengua en ambientes virtuales dentro del contexto propuesto en el

* Doctor en Educación Universidad Santo Tomás Bogotá.

Programa Nacional de Bilingüismo, hoy denominado Plan Nacional de inglés.

Se contribuye a la comprensión de nuevas formas pedagógicas mediadas con las TIC para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y al fortalecimiento de nuevas habilidades y capacidades para la construcción y apropiación de conocimiento en el ámbito educativo. Lo anterior se fundamentó también en que no se reportan en la literatura científica investigaciones relacionadas con la adquisición de una lengua extranjera en ambientes virtuales de aprendizaje, ni sobre el aporte de lo pedagógico y didáctico al igual que sobre los aportes del uso de las TIC al aprendizaje de un segundo idioma en Colombia.

Problematicación y contexto de la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en ambientes virtuales en Colombia.

La educación en el siglo XXI ya no es vista como “un instrumento para promover el desarrollo, la socialización y la enculturación de las personas, como un instrumento de construcción de la identidad nacional o como un medio de construcción de la ciudadanía” (Coll, pág.114. En: Carneiro, R. et al. 2010). En el escenario de la llamada Sociedad de la Información, la educación adquiere una nueva dimensión: “se convierte en el motor fundamental del desarrollo económico y social” (Coll, pág.114. En: Carneiro, R. et al. 2010). Tradicionalmente, la educación ha sido considerada una prioridad de las políticas culturales, bienestar social y de equidad; por tanto, en la Sociedad de la Información, la educación y la formación continua, de acuerdo con la UNESCO, se convierten en una prioridad estratégica para las políticas de desarrollo, según indica el referido autor.

Aunque la educación y la formación permanente en la Sociedad de la Información, han estado acompañadas de una presencia fuerte de las TIC, al ser éstas consideradas como “instrumentos

“poderosos para promover el aprendizaje” (Coll, pág.114. En: Carneiro, R. et al. 2010), la formación de los docentes no cumple con un perfil académico y disciplinar pertinente, con respecto al desarrollo de competencias tecnológicas, al manejo de concepciones didácticas, pedagogías y metodologías propias de la educación en general y en lo específico referido al desarrollo de competencias para la enseñanza del área de idiomas, en ambientes virtuales. Desde esta perspectiva, el MEN ha definido que las competencias de los docentes para “el desarrollo de la innovación educativa apoyadas por las TIC son: tecnológica, comunicativa, pedagógica, investigativa y de gestión” (MEN 2013, pág.8).

Asimismo, debe decirse que la formación de los docentes de lengua extranjera en muchas ocasiones, está en manos de profesores no licenciados o de áreas relacionadas con los idiomas, o profesionales que han estado en países donde aprenden a hablar el inglés, bajo la idea de que cualquier docente está en capacidad de planear y orientar las acciones de formación. Su nivel de dominio de lengua es bajo al revisarlo dentro de los estándares del MCER (Marco Común Europeo de Referencia) adoptado por el MEN como referente oficial nacional: los resultados del diagnóstico hecho a los docentes de inglés del sector público (Sánchez Jabba, 2013, pág.17) indican que:

El 25% alcanzó el nivel B+ y el 35% el nivel B1. No obstante, resulta preocupante que el 12,4% alcance el nivel A2; el 12,7 %, el nivel A1; y el 14,4 %, el nivel A-, puesto que los objetivos del MEN contemplan que hacia 2019 los docentes de inglés del país alcancen el nivel B2.

Con el anterior resultado se refleja uno de los problemas fundamentales de la educación en idiomas en Colombia: la calidad docente no es la mejor” (Barón & Bonilla, 2011 retomado por Sánchez Jabba (2013). En ese orden de ideas, dice el citado autor, “se puede decir que los bajos niveles de bilingüismo entre los

estudiantes se explican, en gran medida, porque una buena proporción de los docentes de inglés no alcanza, a su vez, un amplio dominio del idioma” (Sánchez Jabba, pág.20).

De otra parte, el profesor de lengua extranjera inglesa viene de una práctica educativa heredada, que se ha caracterizado por una pedagogía clásica que privilegia la transmisión de saberes disciplinares, para desarrollar su actividad en el aula de clase, sin conocer en muchos casos el contexto real de esta segunda lengua. Por tanto, resulta crucial “fortalecer los programas de licenciatura en inglés ofrecidos actualmente en el país” (Sánchez Jabba, pág.32) ya que, como se ve en el estudio realizado por el Banco de la República en 2013, “dichos programas no cuentan con los estándares académicos requeridos para formar docentes de inglés altamente calificados” (Sánchez Jabba, pág.20).

El factor clave para el éxito de la incorporación de tecnologías en el proceso educativo son los docentes (Kozma, 2008). En este sentido, indica Martínez Alvarado (2012), que el estudio internacional SITES 2006, que realizó una investigación acerca de la forma en que las TIC están impactado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Law, Pelgrum y Plomp, 2008), concluye que “los factores combinados que muestran más incidencia sobre el desarrollo de las prácticas pedagógicas del S. XXI con tecnologías son la infraestructura en términos de alumnos por computador, el soporte técnico y el soporte pedagógico” (Martínez, pág.68). Así, ofrecer estos requerimientos a los docentes facilitará que la incorporación de prácticas educativas apoyadas por las TIC logre ser integrada a las instituciones educativas. Dentro del contexto anterior, puede decirse que el docente no siempre comprende la complejidad del área como el estudio del conocimiento que la integra, como disciplina o como área del saber; tampoco se orienta hacia la formación integral del estudiante de inglés ni avanza a la interdisciplinariedad del conocimiento (Gibbons,1997). De aquí lo

fundamental de abordar el problema de investigación desde la perspectiva de quien enseña: el docente.

Por su parte, el trabajo en el aula, generalmente se orienta a formas metodológicas mecanicistas fundamentadas principalmente en situaciones problemáticas de contexto; se ejecutan actividades en torno a la lectura y escritura y manejo de gramática básica y proyectos, que terminan reproduciendo lo existente, sin acceder a la comprensión de fenómenos o principios científicos y tecnológicos que posibilitan la transformación de tales prácticas educativas.

En suma, lo anterior permite evidenciar diversos vacíos en el área y en particular el que interesó al proyecto de investigación doctoral, es decir, el desconocimiento de la concepción del área de inglés y sus complejidades, ya que el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias lingüísticas tiene particularidades que lo diferencian de otras áreas del saber; por eso la importancia de la pregunta de investigación para explorar una solución a la problemática descrita, a partir de la incorporación de ambientes virtuales de aprendizaje y de las TIC, como elementos importantes hoy en la formación de un nuevo profesional, con unas competencias blandas o soft skills.

Si bien el uso de la Internet y las tecnologías multimediales apoyan el aprendizaje en ambientes que van más allá de los espacios escolares y universitarios, la versatilidad de las TIC, según (Coll, 2010, 114), está en:

La base tanto de la aparición de nuevos escenarios educativos como de los profundos procesos de transformación que, a juicio de muchos analistas de la Sociedad de la Información, han empezado a experimentar y continuarán experimentando en los próximos años los espacios educativos tradicionales.

Aquí se resaltan dos problemáticas que generan tensión: por un lado, la enseñanza de las lenguas en sí misma y, por otro, la

enseñanza de la lengua extranjera a través de una mediación virtual. Dentro de este escenario, se configura una situación compleja y de grandes retos para los propósitos del aprendizaje de lenguas extranjeras y aún puede serlo más si se lleva a cabo en ambientes virtuales, como otra forma metodológica para que los estudiantes aprendan una segunda lengua. La transformación y mejora de la educación por las TIC debería entenderse, según Coll:

Un potencial que puede o no hacerse realidad, y hacerse en mayor o menor medida, en función del contexto en el que estas tecnologías son efectivamente utilizadas. Son, pues, los contextos de uso, y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje. (2010, pág. 113).

Se resalta que la inclusión de las tecnologías a los escenarios educativos ha sugerido una transformación de la educación tradicional; no obstante, “su contribución a la mejora del aprendizaje y de la calidad de la enseñanza” (Coll, 2010, pág. 114), no han encontrado una sustentación argumental sólida. Cabe preguntarse entonces por los aportes pedagógicos que esta inclusión tecnológica en lo educativo hace para la transformación de la enseñanza y el mejoramiento de la calidad educativa, si se tiene en cuenta que investigadores como Jonassen et al., (2003) y Twining (2002) propusieron desplazar el foco de interés hacia el estudio de cómo la incorporación de las TIC a los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje pueden modificar las prácticas educativas.

La idea que se desprende de esta afirmación es que no “tiene sentido intentar establecer una relación directa entre la incorporación de las TIC y los procesos y resultados del aprendizaje, ya que esta relación estará siempre modulada por el amplio y complejo abanico de factores que conforman las prácticas educativas” (Coll, 2010, pág. 115). Es de anotar también que para el

caso de la educación a distancia en modalidad virtual no se ha fundamentado un modelo pedagógico que surja como respuesta de las necesidades y particularidades propias de este entorno, razón por la que una institución de educación superior que enfatice en la metodología del *e-learning* deberá considerar los lineamientos relacionados con el diseño curricular, con los contenidos y su nuevo entorno digital, el soporte técnico y tecnológico, las directrices de investigación y extensión propias de cualquier modalidad de educación superior, entre otros; es decir, construir una propuesta pedagógica propia para este tipo de educación.

De igual modo, se relacionan también en este escenario problemáticas concernientes al currículo, a las intensidades horarias, a la disposición y uso de plataformas virtuales al igual que las dificultades que se generan al interior de un aula virtual debido a la formación tradicional de la mayoría de los docentes y estudiantes; es decir, que los usuarios acceden a las TIC como apoyo o soporte, pero no siempre hay un dominio ni conocimiento de las mismas. Así, al acercarse al estudio de un proceso formativo que incorpora las TIC, su diseño tecnológico resulta unido estrechamente a su diseño pedagógico, esto es, que las herramientas tecnológicas deben ir acompañadas de una propuesta sobre la forma de utilizarlas para la puesta en marcha y el desarrollo mismo de actividades de enseñanza y aprendizaje. Un aspecto relevante en este campo es que el diseño tecno pedagógico es “solo un referente para el desarrollo del proceso formativo” (Coll, 2010, pág.119), lo cual lo deja sujeto a las interpretaciones que los participantes hacen de él, afirma el citado autor; por tanto, los usos que se hacen de las herramientas tecnológicas no son una simple trasposición de escenarios.

Dentro del marco anterior, también se pone de manifiesto una postura que enfatizó aún más el espacio de investigación de este proyecto doctoral, la cual muestra el giro de los trabajos investigativos centrados en el análisis de las potencialidades de las

TIC para la enseñanza y el aprendizaje, hacia el “estudio empírico de los usos efectivos que profesores y alumnos de estas tecnologías en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Coll, pág.115); en esencia se resalta que son las actividades que desarrollan los profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, interacción, acceso y manejo de la información que ofrecen las TIC, donde se debe buscar su impacto en la enseñanza y aprendizaje así como para comprender los aportes pedagógicos de las TIC en los escenarios de desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. La postura que se asume desde esta investigación va mucho más allá, pues no solamente son las actividades las que entran en la escena; deben considerarse las TIC dentro de una estructura integral que vincule lineamientos institucionales, además de nuevas relaciones con el saber.

Asimismo, es notoria la falta de políticas lingüísticas estructuradas al interior de muchas universidades o academias dedicadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en modalidad virtual y de planes de capacitación en una segunda lengua, en este caso el inglés para los docentes, pese a que es una exigencia demostrar la competencia certificada para asegurar la contratación o la continuidad laboral en muchos casos. Por su parte, debe decirse también que hay una evidente tendencia a replicar la didáctica, el modelo pedagógico y los diseños curriculares de inglés del sistema educativo tradicional a los escenarios de aprendizaje virtual, lo cual genera una serie de dificultades que son susceptibles de ser investigadas. Esto se da por la formación tradicional de los docentes, los cuales llevan a los ambientes virtuales sus experiencias pedagógicas, didácticas, curriculares y metodológicas, generándose así problemas tales como uso inadecuado de dispositivos didácticos propios de los ambientes virtuales, currículos adaptados, pero no pensados desde lo tecno-pedagógico, que no se adecúan a la nueva mediación.

Como producto de la observación pedagógica del autor del presente artículo, se debe resaltar el desconocimiento de lo tecnológico por parte de muchos profesores y estudiantes al igual que la necesidad de rediseñar aulas virtuales adecuadas para el fortalecimiento y desarrollo de competencias lingüísticas ya que las existentes no consideran las particularidades que implica la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua en este escenario virtual.

Al esbozar estas situaciones que configuran el problema desde lo tecnológico, lo didáctico, lo pedagógico y lo curricular y el desarrollo del e-learning, se suma la incongruencia en muchos casos de las políticas institucionales en torno al aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales. Por lo anterior, se enmarca un contexto en el cual surge la necesidad de fundamentar los aportes pedagógicos del uso de las TIC en los ambientes virtuales para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en ambientes b-learning o e-learning.

Tendencias referenciales

Las tendencias en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en ambientes virtuales y por otra, la fundamentación teórica de la Enseñanza de las Lenguas Asistida por Ordenador lo cual derivó las categorías de análisis para esta investigación.

En este escenario, convergen las políticas públicas relacionadas con el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés, además de la relevancia que se da al uso de las TIC con fines educativos. Si bien lo anterior evidenció avances significativos y también algunos retrocesos en los procesos formativos, debe decirse que:

Existe confusión referida a las bases teóricas y conceptuales de la educación a distancia. Olvidamos fácilmente dónde están sus raíces históricas, desconocemos la variada oferta que de estudios no presenciales existen hoy en nuestros países,

también ignoramos las tendencias y centros de interés actuales en este campo, así como el impacto social de estas instituciones. Desconocemos, en fin, hacia dónde vamos, qué rumbos tomará la nueva educación a distancia soportada en tecnologías avanzadas. (García Aretio et al. 2009, p.8)

Los resultados de las investigaciones consultadas permitieron una perspectiva relacionada con la temática a investigar y dejaron ver cómo existen vacíos conceptuales para el aprendizaje y enseñanza a nivel de lo tecnológico, didáctico, metodológico y pedagógico en el modelo *e-learning*. En todo caso, se resaltó que, aunque se reconoció que existieron problemáticas a nivel pedagógico en el uso de las tecnologías para potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras, solamente se encontró una investigación que apunta a proponer un modelo de integración de TIC relacionado.

En su conjunto, las investigaciones referidas se abordaron desde el enfoque cualitativo y se concentraron en aspectos relacionados con nuevas formas de conocer y de aprender, descripción de experiencias de aprendizaje colaborativo, análisis de interacciones en el medio virtual y la desconfianza que todavía genera para muchos el aprendizaje en ambientes virtuales debido a la poca formación para el auto aprendizaje. A su vez, se resaltó un interés por abordar la enseñanza de las lenguas apoyado por las TIC dentro de lo cual los resultados de las investigaciones se perfilan hacia las características de las aulas virtuales para dicho propósito, el uso de herramientas web 2.0 y su incidencia en la construcción individual del lenguaje, la descripción de procesos de enseñanza aprendizaje de competencia oral en L2 y los usos de la inteligencia artificial para la retroalimentación. También, varios trabajos investigativos apuntaron hacia la necesidad de desarrollar el pensamiento de los profesores para el desarrollo de la autonomía y la manera como progresivamente incorporan lo tecnológico a su quehacer; por tanto, son escasos los trabajos que se orientaron hacia indagaciones

pedagógicas, pues, además de indicar que los escenarios virtuales implican lógicas distintas a las usadas en la educación tradicional, ninguna se relaciona con los aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia.

Enfoques metódicos

Desde el paradigma cualitativo - el enfoque hermenéutico, el tipo de estudio soportado desde la teoría fundamentada, las entrevistas o testimonios cualitativos como técnica de investigación, y por último, los instrumentos metodológicos para la comprensión del objeto de esta investigación, los cuales estaban orientados a fundamentar los aportes pedagógicos del uso de las TIC al aprendizaje del inglés como lengua extranjera por medio de la construcción de una teoría particular para potenciar las didácticas lingüísticas en ambientes virtuales.

Desde el enfoque hermenéutico que orientó el desarrollo, se empezaron a tomar decisiones sobre el dispositivo metodológico. En virtud de estos antecedentes, y en concordancia con los propósitos que persiguió la investigación, se decidió asumir la orientación por el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico, de tal manera que permitiera una aproximación al objeto de investigación a partir de los planteamientos propios de la ELAO, así como de las referencias discursivas que tienen los actores presentes: estos son directivos, docentes y estudiantes que hacen parte de una comunidad universitaria, de aproximadamente mil estudiantes, cada semestre, los cuales pertenecen a cursos de pregrado, activos en el denominado Programa de Inglés y en la Licenciatura para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, de una institución de educación superior en Colombia y que expresaron su comprensión acerca del aporte pedagógico de las TIC en los ambientes virtuales de aprendizaje, para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Así, con ello, se pretende desarrollar sus objetivos a través de identificar los enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC, por medio de un análisis bibliográfico para elegir un enfoque teórico acorde con la propuesta. De igual modo, se orientó a fundamentar desde una teoría particular los aportes pedagógicos y apoyos con TIC que se requieren en procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes virtuales. Lo anterior con el propósito de interpretar los aportes pedagógicos de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de los estudiantes de educación superior participantes en ambientes virtuales. Por último, se planteó diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales.

Cabe recalcar como objeto de estudio los aportes pedagógicos del uso de las TIC para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a través de la educación en bilingüismo. Por tanto, en el ámbito empírico de la investigación, la perspectiva cualitativa seleccionada para realizar el estudio, permitió interpretar los diferentes discursos expresados por actores educativos presentes en instituciones de educación superior, en donde la oferta académica se desarrolla en ambientes virtuales de aprendizaje para los cursos de inglés como lengua extranjera, o bien donde hay una fuerte presencia de las TIC como soporte de los entornos de aprendizaje.

Durante el trabajo de campo, en un periodo aproximado de dos meses, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes actores de la comunidad académica (Directivos, docentes y estudiantes). Estos actores-sujetos mantienen una relación permanente con los programas de licenciatura y programa nacional de inglés, lo cual da validez a la información que ellos pueden expresar. De acuerdo con los planteamientos realizados en el diseño metodológico de la investigación, en este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Una vez se precisó la

muestra, cuya caracterización obedeció al principio de saturación teórica, como se indicó en la metodología, se realizaron las entrevistas vía skype o correo electrónico. Luego, se hizo el análisis de la información obtenida para tener una aproximación al objeto de estudio desde la perspectiva de los actores.

Síntesis conclusivas

Las conclusiones de Teoría fundamentada que se presentan, mostraron en primer lugar, una interpretación y validación de la conceptualización teórica dados los hallazgos que emergieron de los testimonios de los actores entrevistados relacionados con enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por su parte, se plantearon algunos fundamentos sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde la perspectiva de las didácticas mediáticas.

En cuanto a las nuevas categorías didácticas, apoyos y soportes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales, hay una conceptualización propia a partir de la lectura que se hizo de la percepción de los actores y que se fortaleció con los lineamientos de la teoría de los Sistemas de Información (2007), lo cual permitió en su conjunto, una conceptualización particular que deriva en una propuesta pedagógica que aportará al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales.

Por último, se resalta que las conclusiones constituyen la elaboración de la teoría particular para el objeto de estudio base de esta investigación, toda vez que la forma como se asumió la elaboración del informe ha permitido demostrar cómo emergen los conceptos y cómo se desarrollan desde los datos. También se ha explicado una realidad particular a partir de los hallazgos lo cual conllevó a la enunciación de proposiciones particulares que dan cuenta de una problemática compleja para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés en ambientes virtuales.

Enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC: un enfoque de teoría particular

Se resaltan presupuestos conceptuales y teóricos propios de las teorías de la ELAO, de los Sistemas de Información y de las Pedagogías Conectivistas que, a la luz de los hallazgos, tienen relación directa con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales.

Por su parte, surgen tensiones que muestran cómo las prácticas educativas requieren de políticas públicas e institucionales que las definan, pues los lineamientos que orientan los procesos de implementación, responden a estrategias particulares que no permiten la interacción ni comunicación entre instituciones y en la mayoría de los casos entre dependencias de una misma universidad. Es decir, que la reducida articulación de lineamientos interinstitucionales limita el potencial mismo de la tecnología. Además se pierde la posibilidad de intercambiar apoyos y soportes con los cuales se fortalecerán los procesos de enseñanza aprendizaje en los ambientes virtuales.

Desde el punto de vista conceptual y teórico, se reafirma que la educación a distancia y en modalidad virtual, hace parte de las políticas públicas de inclusión pues permiten el acceso a personas que por situación económica, de ubicación geográfica o de interés personal por este nuevo modelo de aprendizaje, no pueden o no les interesa acceder a la universidad tradicional. Si bien el gobierno nacional hace un gran esfuerzo por dotar de infraestructura tecnológica a las universidades o colegios, no hay una política pública consistente que trascienda el uso instrumental de la tecnología. Se requieren esfuerzos ingentes en esta dirección para lograr no sólo conectividad y disponibilidad de computadores, sino para propiciar la conexión en red que es la base del principio de inteligencia colectiva o inteligencia distribuida (Levy, 2007) que subyace de las interacciones propias de un entorno asistido por las

TIC. Lo que se propone aquí es una implementación de las tecnologías con fines académicos, la cual sirva de entorno de aprendizaje de los cursos de lengua extranjera y se emplee para formar redes de conocimiento virtual que apoyen procesos formativos, no solo a nivel lingüístico.

El espacio de conocimiento es ilimitado en las redes virtuales, por tanto, estrategias de conectividad e interacción para afianzar nuevas formas de conocer y de gestionar los saberes entre individuos y entre instituciones, es un paso fundamental que está por darse. En términos de Gibbons (1997), la producción de conocimiento debe relacionarse con su contexto de aplicación, por lo cual debe ser transdisciplinar, heterogénea, heterárquica, transitoria y socialmente responsable y reflexiva. Propiciar redes virtuales basadas en estos criterios, fortalecería la comunidad académica pues los diseños curriculares y los proyectos educativos institucionales se diseñarían y abordarían más allá de lo disciplinar como ha venido sucediendo. Asimismo, la comunidad científica fortalecerá de manera integral desarrollos significativos en la fundamentación teórica que redundarán en la praxis pedagógica de las lenguas extranjeras.

Por otra parte, en cuanto a los niveles de integración de las TIC en las Instituciones de Educación Superior- IES, se plantea ir más allá de la implementación de las herramientas tecnológicas necesarias para los docentes. Se requiere fortalecer y universalizar políticas interinstitucionales en procesos de formación de docentes o tutores en el desarrollo de competencias tecnológicas, competencias investigativas y estándares de diseño de programas académicos en ambientes virtuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los hallazgos muestran una tensión en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales, pues en su mayoría los docentes no siempre cuentan con formación ni desarrollo de sus competencias tecnológicas más allá de lo instrumental, lo que hace que la práctica

docente, en su mayoría, no responde a los requerimientos particulares de los entornos virtuales de aprendizaje. Lo que se observa, en su mayoría, es una adaptación de las prácticas tradicionales a los ambientes virtuales.

Al igual que en las investigaciones realizadas respecto a los beneficios pedagógicos del uso de las TIC en las aulas de lenguas extranjeras, se evidencia que determinados aspectos de la enseñanza aprendizaje, se benefician del uso de las TIC. Los argumentos indican que desde la práctica en ambientes virtuales se logran mejorías en la adquisición del inglés como lengua extranjera, aunque hay conciencia de que se requiere optimizar los recursos tecnológicos y rediseñar los entornos para alcanzar mejores desarrollos en el fortalecimiento de la competencia oral y la competencia auditiva. En su mayoría los ambientes virtuales diseñados, potencian procesos de lectura y escritura lo cual exige diseñar dispositivos y objetos virtuales que permitan prácticas que potencien un desarrollo integral de la competencia lingüística.

Fundamentos sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde las didácticas mediáticas

Desde la perspectiva de la Teoría de los Sistemas de Información, debe reafirmarse que la inserción del uso de las TIC está influenciada por una trasposición del modelo educativo tradicional al modelo de la educación virtual. Por tanto, los programas de formación de licenciados en inglés como lengua extranjera, deben orientar a sus egresados para una enseñanza abierta e innovadora, que asuma retos propios de la presencia de las TIC cada vez más evidentes en el contexto académico. Por su parte, orientar la formación curricular hacia escenarios que involucren la resolución de problemas desde una perspectiva transdisciplinar y con fuerte presencia del emprendimiento.

Además de la validación teórica referida, esto se encuentra en los hallazgos de las percepciones de los actores entrevistados que

muestran cómo no hay claridad sobre una propuesta pedagógica que oriente procesos formativos específicos para esta mediación y en el requerimiento de los estudiantes de diseños interactivos, rediseños curriculares apropiados, entre otros. Este hallazgo es de suma importancia, pues en su mayoría, la comunidad académica ha sido formada en el sistema tradicional presencial; por tanto, sus prácticas, comprensión y uso de herramientas tecnológicas devienen de este proceso. Ahora bien, cuando se implementan tecnologías en el aprendizaje, el proceso pedagógico tiende a ser estructurado desde lo tradicional y no desde las potencialidades y requerimientos propios de la mediación.

Se reafirma que los docentes deben modificar sus modos de enseñar, pues esto supone un impedimento para apropiar las TIC a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En gran medida, existe resistencia o prevención al cambio por parte de los maestros. Esta actitud debería ser disminuida al conocer propuestas significativas de uso de las TIC que les permitan ver las mejoras que su uso puede ofrecer, no sólo en lo didáctico sino en las posibilidades que un nuevo entorno ofrece. Las TIC son instrumentos; las T.A.C. (Técnicas para el Aprendizaje Colaborativo) son parte de las didácticas mediáticas que posibilitan el aprendizaje en red. Tanto el aprendizaje en red como el aprendizaje colaborativo implican redimensionar la planificación de la enseñanza del inglés como lengua y constituyen escenarios que transforman significativamente los modos de enseñar y las expectativas frente al desarrollo de competencias lingüísticas.

Los hallazgos indican que los estudiantes adolecen de un desarrollo fortalecido de la competencia tecnológica, lo cual dificulta el desarrollo de la competencia lingüística de manera indirecta, pues muchos de los apoyos que requieren los estudiantes se relacionan no con dispositivos de tipo lingüístico sino con dispositivos tutoriales que les permitan conocer y familiarizarse con las herramientas tecnológicas que se disponen como

complementarias en los diseños de los ambientes virtuales. Es de anotar que el desarrollo de las competencias digitales debería ser consecuencia de un desarrollo del pensamiento tecnológico. Dicho pensamiento tecnológico deberá rebasar el uso instrumental de las TIC hacia una comprensión epistémica de las mismas, lo que permitirá a nuestra sociedad pasar del consumismo digital a la producción científica del mismo.

De otra parte, las investigaciones enfatizan el entusiasmo y las actitudes positivas de los estudiantes hacia la tecnología. En efecto, los estudiantes manifiestan gran disposición hacia el trabajo en ambientes virtuales por la posibilidad que dichos entornos ofrecen en cuanto les permiten prácticas sincrónicas y asincrónicas permanentes. El refuerzo permanente, la interactividad y la disposición en línea de los cursos virtuales, además de motivar facilitan la exposición permanente a la lengua que necesariamente puede redundar en el fortalecimiento de habilidades lingüísticas.

La autonomía es uno de los aspectos que fortalece las teorías socioculturales del aprendizaje, lo cual se ve reflejado en el aprendizaje de lenguas extranjeras, más aún en ambientes virtuales. A medida que se favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje se recomienda proporcionar a los estudiantes oportunidades de dirigir su propio aprendizaje. Es importante que en la práctica educativa, prevalezca lo lingüístico sobre lo tecnológico, pues como se muestra en la práctica educativa en ambientes virtuales, muchos de los soportes que requieren los estudiantes se enfocan a cuestiones de tipo tecnológico más que a debilidades o deficiencias relacionadas con la práctica lingüística. Se resalta el hecho de que la autonomía que exige este tipo de ambientes de aprendizaje debe ser fortalecida, pues las percepciones de los actores o Esquemas interpretativos según la Teoría de los Sistemas de Información, muestran que este principio aún está débil y el estudiante requiere de un seguimiento permanente por parte del tutor del curso.

También se muestra que no hay un desarrollo progresivo de actividades a lo largo de un curso; varios estudiantes indican que por falta de planeación de ellos mismos, se acumulan trabajos colaborativos y prácticas evaluables las cuales deben ser resueltas al final de los cursos, lo cual va en detrimento no sólo de la calidad sino de la permanente y cotidiana práctica que se requiere para el desarrollo de competencias lingüísticas. Esto último, resalta que el trabajo autónomo es uno de los pilares del aprendizaje en ambientes virtuales y es un factor que afecta los resultados académicos y el desarrollo de habilidades lingüísticas, pues los estudiantes no han sido formados bajo estos principios en una escuela tradicional transmisionista que no demanda un fuerte componente de trabajo individual, autodirigido y auto-regulado.

Los entornos de aprendizaje, con apoyo de las TIC pueden ser utilizados para adaptarse con mayor facilidad a las diferentes aptitudes lingüísticas, motivación, estilos cognitivos, intereses y estrategias de aprendizaje que los entornos tradicionales; no obstante, los diseños de entornos virtuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera no cumplen con todas estas particularidades. Los diseños de los ambientes virtuales estudiados, muestran dispositivos y recursos adecuados para el aprendizaje de la gramática de la lengua, para la escritura y comprensión lectora pero adolecen de dispositivos y herramientas para prácticas que permitan desarrollar la competencia oral y auditiva. Tampoco se evidenciaron diseños que posibiliten el desarrollo de competencias lingüísticas considerando los diferentes estilos de aprendizaje.

En función de lo expuesto, debe decirse que una enseñanza del inglés como lengua extranjera, adaptada a los distintos estilos cognitivos, es un escenario deseable y previsible. En su mayoría, los dispositivos tecnológicos para tal fin, en el contexto educativo colombiano para las lenguas en ambientes virtuales y en el modelo tradicional, no son accesibles del todo, ya que las prácticas aún

están influenciadas por el modelo de educación presencial que enfatiza la enseñanza aprendizaje del contenido más que el desarrollo de las competencias.

En el S. XXI, como consecuencia del uso masivo de las redes virtuales con fines educativos y sociales, se han empezado a construir nuevas formas de conocer y de gestionar el conocimiento. Una de las premisas es que el conocimiento no es individual sino construido colectivamente. Así pues, se recalca la posibilidad que las TIC ofrecen para la gestión del trabajo en red o colaborativo, lo cual es una de las herramientas y estrategias fundamentales inherentes a los ambientes virtuales. Dicho trabajo colaborativo, se considera fundamental para los procesos de adquisición lingüística, pues permite no sólo la interacción permanente con actores que se encuentran espacial y temporalmente distantes, sino que fortalece la autonomía y el intercambio cultural. No obstante, el ejercicio de orientar y fortalecer esta estructura comunicacional para potenciar estas nuevas formas de conocer y de aprovechar este conocimiento distribuido con fines de adquisición de una lengua extranjera, es algo que debe plantearse formalmente en términos de políticas institucionales. Si bien no se trata de formalizar interacciones que surgen espontáneamente, lo que se plantea es el aprovechar recursos y dispositivos con propósitos de fortalecer y construir una comunidad académica interconectada que soporte la construcción de conocimiento colectivo.

Para el sistema educativo tradicional, el concepto de mediador propio de las Pedagogías Conectivistas, se relaciona con el docente o tutor. Para la ELAO, la mediación va más allá del acompañamiento tutorial y se entronca como uno de los ejes fundamentales en términos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así, la reflexión acerca de las mediaciones pedagógicas es una visión renovada del aprendizaje y de la educación para todos, e implica constituir las en objeto de estudio de una tecnología educativa crítica y creativa, orientada al análisis de las nuevas formas de

conocer (Gibbons, 1997) y de comprender, desde lo sistémico-holístico-recursivo, los fenómenos tecnológicos aplicados a la educación en su transformación de la realidad dentro del mundo actual de la complejidad e incertidumbre.

Uno de los fundamentos de la adquisición lingüística y de las políticas públicas para el aprendizaje del inglés en Colombia, es fortalecer la interculturalidad. Por tanto, potenciar procesos de enseñanza en ambientes virtuales, apunta en esta dirección, pues los teóricos de la ELAO sostienen que las TIC facilitan el acceso a hablantes nativos y a la relación directa con la cultura de la lengua que se enseña. Debe insistirse en que la adquisición de una lengua extranjera implica un profundo acercamiento y comprensión de la cultura en la cual dicha lengua está inmersa; las TIC permiten esa posibilidad de conexión e interacción inmediata por medio de actividades sincrónicas y asincrónicas. Asimismo, el aprendizaje en ambientes virtuales permite al estudiante estar involucrado en procesos de comunicación naturales que le permiten experimentar para adquirir fórmulas acertadas de comunicación. Diseñar entornos virtuales que faciliten este intercambio cultural, es uno de los aspectos fundamentales que considera esta propuesta.

Por último, se indica que los desarrollos de la mediación están por construirse, pues el diseño de los ambientes virtuales aún está ligado en gran medida al uso instrumental de la tecnología. ¿Cómo diseñar ambientes virtuales y mediaciones que conlleven a desarrollar habilidades de pensamiento que faciliten a los sujetos desarrollar competencias lingüísticas para actuar en escenarios de complejidad e incertidumbre? es un interrogante que plantea grandes retos por resolver. Más aún, cuando las propuestas curriculares vigentes están, en su mayoría, soportadas en lo disciplinar o incluso interdisciplinar, pero no se encaminan a desarrollar estructuras de pensamiento transdisciplinarias, lo cual es el primer paso para afrontar escenarios cambiantes; este es un doble reto para la enseñanza en ambientes virtuales.

Nuevas categorías didácticas, apoyos y soportes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales: comprensiones y proyecciones

En cuanto a la Teoría de los Sistemas de Información y su relevancia para comprender los aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se retomaron las Modalidades. Ellas son el *Soporte* que implica las tecnologías y herramientas y los *Esquemas interpretativos* que son las creencias y supuestos de los actores puestas en acción. La primera de ellas, con apoyo del software Atlas Ti. V.6.0 empleado para establecer relaciones semánticas entre los testimonios de los actores entrevistados, permitió identificar qué soportes y apoyos facilitan el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales e implícitamente identificar las falencias, en tanto, hay soportes o apoyos requeridos que aún no están disponibles para los estudiantes y, por tanto, es fundamental su consecución o aplicación. Asimismo, se relacionó con los Esquemas interpretativos que dan cuenta de la percepción que tienen los actores inmersos en procesos formativos apoyados por las TIC. Por su parte, las Normas se basan en esquemas interpretativos en los que el aprendizaje mediado por las TIC es logrado a través del compromiso y la interacción y que el conocimiento es negociable y emergente. Este planteamiento teórico ha sido el eje para la interpretación y planteamiento de hallazgos de la investigación desde el punto de vista de los actores entrevistados, según se indicó en el diseño metodológico.

En primer lugar, se resaltan dos tensiones fundamentales en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera: por un lado, la necesidad de desarrollo de la competencia tecnológica de los docentes y estudiantes; por otro, muestra una debilidad en la competencia lingüística en inglés de los docentes, lo cual es un agravante en términos de que son actores fundamentales en el proceso de formación. Este hallazgo deriva complejas dificultades

pues los aportes pedagógicos del uso de las TIC para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera no pueden darse de manera expedita si se encuentran debilidades lingüísticas estructurales como las indicadas. Los actores entrevistados manifiestan que el tutor es un *Soporte* esencial para la práctica pedagógica en ambientes virtuales; por tanto, corresponde a las Instituciones de Educación Superior paliar estos requerimientos, pues a nivel lingüístico los docentes no cuentan con certificación en lengua inglesa que, en su mayoría, sobrepase el nivel B1 del MCER.

Deben facilitarse procesos formativos para los actores inmersos en esta mediación en procura de desarrollar competencias tecnológicas más allá de lo instrumental y capacitación o reentrenamiento en lingüística para la enseñanza del inglés, así como cursos de inmersión para fortalecer la lengua inglesa en los docentes. Con esta tensión resuelta, la exploración, diseño y avance de los dispositivos que aporten pedagógicamente al desarrollo de competencias lingüísticas será optimizada.

Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales: aprendizaje en Ambientes Virtuales

Esta categoría de análisis implica percepciones y cuestionamientos que incluyen aspectos relacionados con la misión y visión institucionales, con la didáctica, los currículos, la evaluación y los estilos de formación. Los hallazgos indican una estrecha relación entre los procesos de formación bilingüe en Colombia con los procesos de cambio en el aprendizaje. Esto es, que desde la perspectiva de los actores se percibe la formación bilingüe en ambientes virtuales como un proceso de cambio que favorece el aprendizaje.

Hay una gran motivación y aceptación hacia este tipo de formación lo cual favorece de manera significativa los procesos de aprendizaje y exige un mejor planeamiento institucional en torno a las complejidades que este escenario de enseñanza-aprendizaje

demanda. De hecho, las percepciones de los actores entrevistados resaltan los procesos de educación mediada por las TIC y en ambientes virtuales en términos de innovación educativa. Si bien estos escenarios no son del todo nuevos en nuestro contexto, sí posibilitan ambientes de gestión de saberes y de interacción que aún están por estructurarse y fortalecerse en función del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Un segundo aspecto interesante de los hallazgos se relaciona con la fundamentación teórica para los diseños curriculares. Hay una estrecha relación entre diseño curricular y estrategia pedagógica, lo cual mostró desde el análisis de contenido un marcado interés hacia los fundamentos que deben ser la base de un diseño curricular estructurado para el entorno virtual.

El fundamento teórico y el diseño curricular son claves en los procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. Lo que se infiere de estas argumentaciones, es que no hay o no se evidencia una estructura curricular específica para ser desarrollada en ambientes virtuales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia. Esto generaría una nueva tensión en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje. De hecho, debe indicarse que los ambientes de aprendizaje revisados, muestran entornos de aprendizaje idénticos, esto es que un curso diseñado para lengua inglesa no se diferencia de otro diseñado para una disciplina distinta. Es importante anotar que el desarrollo de competencias lingüísticas exige de unas particularidades que un diseño único y rígido no permiten lograr. No sólo el entorno virtual debe ser adaptativo para los estilos de aprendizaje individuales, también debe serlo para los procesos de formación lingüística.

En cuanto a los fundamentos conceptuales que subyacen en los diseños curriculares, se nota desconocimiento por parte de los docentes en este sentido. Como se indicó en el contexto de la investigación, existen docentes licenciados con formación

específica en lingüística, pero existen otros que tienen competencia lingüística pero no tienen formación para enseñar. En el caso de los primeros, los diseños curriculares se entroncan desde la formación tradicional y se insertan en los ambientes virtuales adaptándolos a ellos. En el caso de los segundos, la afectación es seria, pues aunque son expertos o nativos en lengua inglesa no tienen la formación para la enseñanza y mucho menos para diseñar currículos con criterio pedagógico.

Desde la óptica de la Teoría de los Sistemas de Información, se destacan aspectos que son del interés de los estudiantes: hay una gran demanda por lo interactivo, propio de los escenarios virtuales. Se requieren diseños propios del escenario que no incluyan recursos en PDF o rígidos, propios de la educación tradicional. Esto refuerza los planteamientos de la Teoría de Halperin y Backhouse (2007), en tanto desde el proceso de transición de un modelo educativo a otro, se tienden a trasladar no sólo las prácticas sino las didácticas de los actores. Aquí los recursos didácticos sufren la misma trasposición sin considerar las particularidades de cada escenario. Estos recursos que deben ser interactivos son fundamentales para facilitar procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Desde la perspectiva de los actores, en los ambientes virtuales lo didáctico se relaciona con lo interactivo.

La evaluación es otro de los apoyos y soportes que surgen de la información analizada. Aunque no tuvo una recurrencia alta en las respuestas de los actores, es fundamental pues toca un aspecto clave en la enseñanza aprendizaje. Lo evaluativo como categoría, indica un marcado interés y preocupación por el uso de rúbricas lo cual apunta hacia una evaluación basada en criterios y logros, dejando de lado la subjetividad. Si bien la evaluación formativa no es nueva, su aplicación en ambientes virtuales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, genera en los actores estudiantes un gran interés y preocupación, pues al parecer las rúbricas, su sentido y aplicabilidad no son del todo claras para ellos. Es de

anotar que en los cursos de lengua inglesa analizados la evaluación incluye: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación e implica una valoración de los procesos formativos y sumativos.

En suma, debe fundamentarse un modelo de evaluación consistente y coherente que vincule procesos formativos y procesos de desarrollo de competencia lingüística que se expresen en rúbricas evaluativas. Dichas rúbricas deberán ser diseñadas y ajustadas a los distintos escenarios de interacción y trabajo bien sea individual o colaborativo. Asimismo, deberán incluir las etapas de reconocimiento, apropiación y aplicación en contextos problemáticos complejos transdisciplinarios.

Por su parte, la motivación para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera está relacionada con los procesos de inducción permanente. En procesos de formación bilingüe la motivación es fundamental pues como se ha visto en estudios investigativos está vinculada con las tasas de retención. Desde la práctica pedagógica, se observa que una inducción permanente favorece procesos académicos y mejora las tasas de retención académica al interior de las universidades.

Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.

En esta categoría se relacionan las nuevas pedagogías vinculadas con el aprendizaje en red. Un elemento importante tiene que ver con la construcción de redes de aprendizaje y de comunidades científicas relacionadas. Esta postura reafirma conceptos de esta modalidad como son el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y el conocimiento distribuido. Desde la perspectiva de los actores se consideran conceptos como pedagogía holística, construcción de conocimiento en red y ABP (Aprendizaje basado en Problemas) que plantean una mirada distinta a la educación relacionada con las TIC.

A su vez, aparecen planteamientos que interrogan acerca de los lineamientos pedagógicos para la incursión de las TIC en la enseñanza. En principio, esta inclusión se daría desde la normativa institucional, pero los docentes perciben que esta adopción es más bien accidental, no programática ni estructural. Las TIC están en el escenario de nuestra realidad y han llegado a los escenarios educativos para transformarlos sin haber sido concebidas para ello. Por tanto, en esta incursión de la tecnología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera hay una nueva tensión pues afecta los modos tradicionales de enseñanza lingüística pero también plantea nuevos retos en tanto debe comprenderse más allá de lo instrumental para que sea parte de una concepción integradora que vincule a su vez el desarrollo de un pensamiento científico, un pensamiento tecnológico y un pensamiento lingüístico.

Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales

El docente, eje del proceso formativo tradicional, continúa siendo desde la perspectiva de los actores educativos, un dinamizador de primer orden en el proceso de enseñanza en ambientes virtuales. Tanto es así que dentro de los soportes y apoyos referidos por los estudiantes, está la cualificación lingüística de los tutores, pues su experticia, orientación y dominio de la lengua son esenciales para potenciar el aprendizaje. Lo que se requiere en los ambientes mediados por las TIC es un cambio de rol del docente; ahora asumirá un papel de facilitador y asesor en el proceso de formación lingüística, por tanto, su presencia en el entorno virtual se fortalece.

Desde la perspectiva del tutor en la mediación pedagógica, los estudiantes requieren las tutorías, que aunque son virtuales, implican una necesidad del estudiante por estar en contacto con su asesor. De igual forma, requieren acompañamiento y capacitación para el manejo de los dispositivos tecnológicos. La percepción

generalizada es que no dominan la tecnología para fines educativos lo cual podría dificultar su proceso de formación en inglés como lengua extranjera. Aspectos relacionados con esta categoría indican apoyo con tutorías para desarrollar la competencia oral y enlace con grupos colaborativos que les permitan tener interacción para poder aprender en grupo, no solo para actividades escritas sino para establecer conversaciones que les permitan acceder a un uso real de la lengua.

Desde la perspectiva de docentes y directivos, se plantea el fortalecimiento de competencias investigativas en el campo de la ELAO. En Colombia, este escenario es incipiente, pues existen equipos de investigadores cercanos a esta temática pero no conectados en la red semántica que permita avanzar sólidamente en desarrollos tecnológicos y fundamentos conceptuales. Lo curricular vuelve a aparecer dentro de los requerimientos al igual que recursos económicos y calidad de contratación de los docentes.

La teoría de la Enseñanza de las Lenguas Asistida por Ordenador, que fue concebida antes de la aparición de las redes de internet, plantea que el aprendizaje es un proceso donde se conectan fuentes de información; por esto se requiere la conexión entre los campos, ideas, experiencias y conceptos. En el Conectivismo, se fundamenta la capacidad de construir conocimiento; el aprendizaje es una construcción que sobrepasa lo individual, por tanto el conocimiento es distribuido. Es así como la mediación, debe pensarse en función de esta nueva concepción del aprendizaje y de la comunicación. Este escenario abre espacio a redes de investigación en temas relacionados con tecnología educativa y procesos de formación del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales para plantear la ruta de mejoramiento en procesos de formación lingüística en Colombia.

Teoría particular para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales.

A partir de los análisis, hallazgos y experiencias plasmadas en este proceso de investigación, se plantea una estrategia estructural desde las dimensiones del desarrollo e innovación para dinamizar y potenciar los aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales. La propuesta asume algunas intervenciones puntuales y plantea una postura global de la institución de educación superior a partir de categorías que, en su conjunto, pretenden aportar al uso pedagógico de las TIC en procesos de desarrollo de competencias lingüísticas. Tales categorías son:

- a. Postura lingüística para la enseñanza.
- b. Comunidad interconectada para la gestión del conocimiento.
- c. Mediación pedagógica.
- d. Rediseño de entornos de aprendizaje.

Postura lingüística para la enseñanza.

En primer lugar, la Institución de Educación Superior debe asumir una postura crítica frente a las teorías y enfoques pedagógicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras que han intentado explicar cómo se aprende un idioma. Dichas teorías son la base de un análisis que deriva en los principios esenciales que sustenten unas prácticas de enseñanza ajustadas a su misión, visión y modalidad educativa. Aunque no hay una única teoría aceptada que explique la adquisición del lenguaje se sugiere una postura ecléctica pues las prácticas tradicionales y ahora las prácticas en ambientes virtuales implican una dinámica holística e integradora del aprendizaje con propósitos comunicacionales específicos. En síntesis, la institución de educación superior debe formular una política lingüística que precise el enfoque pedagógico y curricular para el desarrollo de competencias en inglés como lengua

extranjera. Además, se recomienda el desarrollo de pedagogías y currículos que consideren las representaciones locales del inglés como lengua extranjera.

La enseñanza de lenguas en ambientes virtuales facilita que los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo debido a que pueden desarrollar sus competencias lingüísticas mediante un desarrollo de las lenguas en contexto. De acuerdo con Ellis (2007) hay un marcado interés en lo que denomina significado pragmático. Dicho significado debe entenderse como poner en acción los recursos lingüísticos desarrollados por otros medios, además de crear los propios. Por ser esta una postura lingüística que subyace en programas de inmersión lingüística se recomienda su revisión y adopción, en tanto, un escenario virtual permite interacción real y permanente con características de inmersión. Además, promueve el intercambio intercultural que es un componente esencial para las políticas públicas de bilingüismo en Colombia.

Asimismo, de acuerdo con Ellis (2007), la educación en ambientes virtuales facilitaría que los estudiantes centren su atención en lo formal al igual que acrecienten el conocimiento de la L2. Una educación en ambientes virtuales brinda oportunidades para la producción y la interacción permanentes. También permite considerar las diferencias individuales en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje, sin descuidar el desarrollo de las competencias y habilidades que fortalecen el componente lingüístico. En suma, los diseños curriculares para enseñanza del inglés como lengua extranjera no sólo fortalecen los componentes funcionales de la lengua sino que permiten el desarrollo de las habilidades pragmáticas, en tanto destreza y comprensión.

Comunidad interconectada para la gestión de saberes.

En la sociedad actual, la gestión del conocimiento es distinta a la que prevaleció durante décadas anteriores. Los cambios sociales

demandan aprender las nuevas condiciones para el conocimiento: trabajos colectivos, capacidad de aprendizaje rápido, transformación acelerada de conocimientos y creciente número de individuos que aprenden y producen, así como aparición de instrumentos tecnológicos para filtrar información pertinente, para posicionarnos dentro del flujo de información y reconocer a los demás en función de nuevos criterios interculturales.

Con lo anterior, la presente propuesta se focaliza en el análisis e intervención de los denominados soportes de aprendizaje. En las IES existen diferentes apoyos al aprendizaje del estudiante relacionados con los roles y funciones de apoyo a la docencia, los recursos didácticos - artefactos en términos de Medina (2000) - tales como las TIC y los textos físicos o digitales, y las políticas y acciones de gestión orientadas al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Por tanto, la propuesta que aportaría en términos pedagógicos al aprendizaje del inglés como lengua extranjera implica una estrategia para la gestión de contenidos y de red social lo cual permita aprovechar el potencial de inteligencia colectiva, en donde el tutor sea un eje fundamental. Con esto, se busca desarrollar una microcultura (Medina, 2000) de lo tecnológico como soporte de lo lingüístico, para desarrollar una cultura digital de aprendizaje. En la práctica, una comunidad académica y científica interconectada podrá gestionar y potenciar los saberes lingüísticos de manera que redunden en beneficios pedagógicos para la enseñanza aprendizaje de una lengua en entornos virtuales.

Mediación pedagógica.

Las estrategias recomendadas para optimizar el recurso tecnológico y desarrollar una cultura digital de aprendizaje, se pueden estructurar en dos dimensiones: gestión de contenidos y saberes; de otra parte, red social e inteligencia colectiva.

Gestión de contenidos y saberes.

Es importante reorganizar funcionalmente los repositorios existentes para disponer los recursos de manera práctica a los docentes, estudiantes y directivos; esto es organizar repositorios clasificándolos entre dispositivos con fines comunicacionales y dispositivos de gestión (Levy, 2007) y dispositivos con propósitos didácticos (Rodríguez, 2010).

De este modo, se requiere de una plataforma de gestión de contenidos conectada a plataformas de contenido remotas. El fin es llevar a la nueva plataforma los contenidos digitales realizados por docentes y estudiantes (mapas conceptuales, blogs, OVAS-Objetos Virtuales de Aprendizaje y experiencias de aula) para compartirlos, lo que potenciará el intercambio de saberes y experiencias de aprendizaje lingüístico. Esta estrategia permitiría, no sólo el intercambio de contenidos digitales ya elaborados, sino que facilita su reusabilidad y rediseño.

Red social e inteligencia colectiva.

Para Levy (2007), las perspectivas de la sociedad actual dependen de su capacidad para navegar por el espacio del conocimiento. La estrategia de desarrollar una nueva cultura en las IES para fortalecer procesos lingüísticos implica incorporar el concepto de inteligencia colectiva. Dicha inteligencia colectiva (Levy, 2007) es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias.

Por lo anterior, para desarrollar esta cultura que aporte pedagógicamente al uso de las TIC para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se requiere:

a. Emplear la red social para fortalecer comunidades de práctica (Wenger & Brown) a través de la plataforma Moodle o Blackboard.

En las comunidades de práctica, aprovechar el conocimiento adquirido y construido por una comunidad y el aprendizaje colaborativo son tres estrategias importantes para la propuesta soportada en la teoría fundamentada. Ellas son relevantes para fortalecer el uso de las TIC como soporte para el desarrollo de competencias lingüísticas.

A través de la gestión de contenidos y de redes al interior de la Institución educativa, se pueden ofrecer recursos de software libre, tutoriales a docentes, demos, acceso a bases de datos, acceso a laboratorios de práctica, entre otros, que permitan a los usuarios construir y fortalecer comunidades de práctica en donde se potencie la interacción con fines lingüísticos.

b. Diseño de recursos y fortalecimiento de relaciones a través de la plataforma de red social.

Crear una comunidad haciendo uso de los recursos blog, wiki, skype y web conferencia, por ejemplo. Al romper distancias espacio-temporales se fortalece la capacidad de aprendizaje colectivo y se abre espacio a lo multicultural, lo cual es fundamental en procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

c. Enlazar la red digital con la red social a partir del concepto de trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo es una estrategia que va más allá del diseño de un curso académico en particular. La conectividad permanente entre actores y recursos disponibles agiliza y permite fortalecer de manera coordinada la producción de saberes y el desarrollo de competencias lingüísticas.

Rediseño de entornos de aprendizaje.

Tal como se ha definido, un Ambiente Virtual de Aprendizaje, se comprende como un contexto integrado, integral y holístico para la gestión de aprendizaje, compuesto por un conjunto de entornos de interacción e interactividad sincrónica y asincrónica (Herrera, 2007). Dichos entornos están diseñados para posibilitar acciones que dinamizan procesos de enseñanza aprendizaje en general, pero deben ser pensados para procesos de desarrollo de competencia lingüística ya que como se ha sustentado, la formación en inglés como lengua extranjera demanda particularidades que el entorno debe proveer para cualificación de los procesos académicos. Por lo anterior, se sugiere:

- a. Diseño de un entorno adaptativo: Esto permitirá al estudiante desarrollar cursos académicos en complejidad y extensión distintos de acuerdo a su nivel de competencia de la lengua.
- b. Diseño de entorno según estilos de aprendizaje: No todos los estudiantes aprenden de la misma forma y al mismo ritmo, así, se privilegiaría el desarrollo de habilidades lingüísticas caracterizando y particularizando a los sujetos y no de manera homogénea como se realiza ahora.
- c. Diseño de entornos para el desarrollo de habilidades de pensamiento: La sociedad actual demanda fortalecer habilidades de pensamiento para el desarrollo de competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera que permitan a los sujetos desenvolverse en escenarios de complejidad e incertidumbre.

Referencias

Carneiro, R.; Toscano, J.; Díaz, T. Coord. (2010). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Fundación Santillana. Madrid. España.

Coll, C. (2010). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En: OEI. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. España.

Ellis, R (2005) La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Informe al Ministerio de Educación Auckland Uniservices

Gibbons, M. et al. (1997). La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.

Halperin, H. Backhouse, J. Using structuration theory in IS research: Operationalizing key constructs. ICIS (2007) proceedings. Paper 127.

Kozma, R. (2008). Comparative analysis of policies for ICT in Education. Springer. U.S.

Lave, J. (1988). Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life. Cambridge, UK: Cambridge University Press. In Lave, J., y Wenger, E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Levy, M. (1997) Computer-Assisted Language Learning: Contexts and Conceptualization. Oxford: OUP

Levy, P. (2007) Cibercultura. Anthropos editorial. España.

Martínez Alvarado, H. (2010). La integración de las TIC en instituciones educativas. En: Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Fundación Santillana. Madrid. España.

MEN (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Imprenta Nacional. Bogotá.

Sánchez, A. Bilingüismo en Colombia (2013) En: Documentos de trabajo sobre economía regional. BANREP. N.191. Agosto.

Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2001.

Desafíos en torno a la
Educación y la Pedagogía

CAPÍTULO

VII

LA INVESTIGACIÓN A PARTIR
DE UNA MIRADA SISTÉMICA
COMPLEJA

Ana Elvira Castañeda Cantillo*





Se presenta una reflexión sobre la mirada sistémica compleja como una apuesta epistemológica emergente para comprender los fenómenos sociales. Para ello en la primera parte se explican algunas implicaciones de la mirada cualitativa en la investigación. En la segunda parte se realiza una aproximación a la noción de la hermenéutica como principio orientador para interpretar y develar los sentidos de las experiencias humanas y en la tercera parte se identifican algunos postulados de paradigmas emergentes tales como el constructivismo y el socio construccionismo. Finalmente se abordará en la cuarta parte algunos principios centrales que permiten transitar de una perspectiva en la cual prima lo individual hacia uno que focaliza la interacción inclusión, con unas primeras conclusiones para abrir el bucle recursivo de la reflexividad.

Las Implicaciones de la mirada cualitativa en la investigación

Adoptar un enfoque investigativo de corte cualitativo permite acceder y comprender las experiencias, creencias, significados, intensiones, comportamientos, entre otros, de las personas frente a situaciones que hacen parte de sus historias personales. La pretensión no es hacer predicciones, mediciones o establecer juicios de valor de, lo que es bueno o malo con respecto a lo que sucede; en este sentido asume desde la fenomenológica que surge, en contraposición a las lógicas empiristas racionalistas, la recuperación de la voz y experiencia del sujeto, es decir lo subjetivo,

* Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás 2016, Magister en Psicología Clínica y de Familia, Especialista en Docencia Universitaria y Psicóloga de la Universidad Santo Tomás. Correo: acacastaneda@ustadistancia.edu.co

en los que no se pueden buscar causas únicas de los comportamientos, ni verdades absolutas, como lo explicaría Husserl (1949) “El yo que vive, este objeto, el hombre en el tiempo mundanal, esta cosa entre las cosas, no es dato absoluto alguno; luego tampoco lo es la vivencia como vivencia de él.” (p. 57).

En éste sentido para realizar una co construcción de la realidad entre el investigador y los participantes de la investigación se requiere de una interacción de sus subjetividades, emergiendo la intersubjetividad, en la que se posicionen como sujetos cognoscentes que hacen parte de una cultura, con capacidades, multiplicidad de saberes que son válidos; al respecto Sandoval (2002) señala que “los valores median o influyen en la generación del conocimiento; lo que hace necesario meterse en la realidad, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad”. (p.27).

El investigador y el investigado hacen son participantes del proceso, cada uno con un papel diferente aunque igualmente valido e importante, en éste sentido se retoma un principio clave de la cibernética de segundo orden que permitió hacer el tránsito de los sistemas observados a los sistemas observantes. De acuerdo con Keeney (1987) El primero hace referencia a definir la realidad observada externa y ajena al investigador, propia de las miradas de las ciencias naturales, para ello se maneja la objetividad y neutralidad del investigador. En la segunda presente en las ciencias sociales, se maneja la lógica opuesta, es decir, el investigador hace parte de la realidad observada.

Ésta mirada epistémica, hace un llamado a que el investigador deleve sus prejuicios y creencias para que al aproximarse a los contextos investigativos sea humilde y respetuoso de tal manera que se autoreferencie permanentemente para dar cuenta de las preguntas e inquietudes que dinamizan el proceso de investigación. Al referirse a la auto referencia Corsi, Esposito y Baraldi (1996). Señalan que “Cualquier distinción que se utilice para observar (es decir para referirse a algo) debe construirse al interior

del sistema mismo" (p.35). Por ello el investigador reflexiona sobre su acción, tomando como contexto las interacciones que han surgido con los otros, a propósito del fenómeno que se esté explorando.

Más allá de las descripciones: una comprensión hermenéutica

La hermenéutica brinda principios que orientan la forma en que las personas pueden acceder a los fenómenos sociales y educativos que requieren miradas que expliquen cómo suceden y se puedan hacer interpretaciones de estas. En éste sentido el docente como hermeneuta explora sentidos y significados de las realidades para comprender las tensiones, contradicciones, aspectos sobresalientes, novedades y demás aspectos significativos que se presentan en los contextos escolares. De acuerdo con Gadamer citado López (2002) "la hermenéutica se refiere a algo que concierne en la existencia a su totalidad, ya que la comprensión es el modo de ser de la existencia misma como tal y no una de tantas actitudes posibles del sujeto".

Hacer comprensiones hermenéuticas implica adoptar una mirada flexible para asumir con humildad intelectual aquellas versiones y explicaciones que se dan sobre lo investigado y que posiblemente están distantes de las puntuaciones del investigador, precisamente lo que se busca a través de este camino es acceder a las creencias, supuestos, juicios de valor entre otros, sin entrar a emitir juicios de valor que las califiquen de buenas o malas.

De acuerdo con Aguilar (2004) La virtud hermenéutica que explica Gadamer consiste en tener como condición prioritaria de la condición humana el entender al otro, dado que el ser para estar en relación consigo mismo, "se auto posee, no de manera estática

Sino a través de un proceso continuo en relación con el otro y su mundo" (p.63); Gracias al lenguaje como proceso humano mediador del proceso hermenéutico según la propuesta de Gadamer, el ser humano puede recuperar su historia, contex-

tualizar su presente y construir el sentido de su futuro, No desde una visión determinista, sino interpretándose como sujeto histórico y contextual.

En éste sentido se establece un dialogo entre texto y el investigador para poder encontrar críticamente preguntas reflexivas, miradas complementarias o diferentes que muestren otros sentidos y opciones. Sánchez (2004) al respecto explica que “Es necesario comprender la explicación, que en su interior mantiene grados altos de subjetivismo y al mismo tiempo se plantea la utilidad desde la lógica crítica de explicar la comprensión, para contrastar lo comprendido” (p.3)

Más allá de lo individual: una comprensión sistémica compleja

Dentro de los paradigmas emergentes encontramos el constructivismo, socio construccionismo y el enfoque sistémico entre otros, cada uno de ellos privilegia un proceso humano para comprender los fenómenos sociales, por ejemplo el constructivismo postula que los significados son contruidos a través del encuentro entre sujeto cognoscente y el objeto conocido, al respecto Von Glasersfeld (1996), afirma que el papel de los sujetos es activo y no se recibe pasivamente la realidad como si ésta fuera una copia exacta ,en éste sentido se supone que no hay una única realidad y verdad, sino que cada quien da cuenta de ésta a partir del sentido que le da a su mundo experiencial; por ello en la medida en que se reconstruyan las experiencias, se pueden también reconstruir las significaciones que se le asignan, el conocimiento permite adaptarse y transformar la vida.

El socio construccionismo por su parte privilegia el lenguaje como constructor de realidad, Echeverría (2003), propone tres postulados básicos que permiten entender la potencia de éste, el primero de estos hace referencia a que los seres humanos somos seres lingüísticos, es decir, nos construimos a través de lo que conversamos con los otros, la forma en que nos narramos, el

segundo establece que el lenguaje trasciende la descripción de lo vivido, va más allá de decir lo que sucede y cómo suceden las cosas, el lenguaje entonces cumple una función renovadora de la vida, crea realidades, la palabra tiene poder de transformar el curso de nuestro mundo experiencial, se convierte en acción. Y el tercero, establece que gracias a la conjunción de los dos postulados anteriores, los cambios son posibles, la vida no está predeterminada o está en manos del ambiente o del destino, por el contrario ésta se construye y recrea al ser sujetos lenguajeantes.

El paradigma sistémico surge aproximadamente a mediados del siglo XX gracias a los aportes de Bertalanffy en 1950, sobre el concepto de sistema, Heinz Von Foester en 1980, con la apuesta de los sistemas observantes como forma de entender la realidad, los aportes sobre la comunicación humana de Paul Watzlawick en 1980, del constructivismo con Francisco Varela, Humberto Maturana y Ernst Von Glasersfeld desde 1985 hasta hoy, la apuesta a una mirada ecología de las redes con Mony Elkaim, Elina Dabas y Carlos Slusky en la última década del siglo XX.

Se puede acceder a la comprensión de los fenómenos sociales y humanos por medio de ésta perspectiva, al utilizar las metáforas de interdependencia, conectividad, entramado, interconexión, entre otras. Por ello postula como principio orientador que los seres humanos están inmersos en sistemas cercanos y distantes, en los cuales se construye el mundo experiencial por medio de las interacciones que se establecen entre las personas. Sistémicamente no se buscan causas para explicar el porqué suceden los hechos, si interesa develar el cómo y el para qué se construyen.

De allí que se concibe la experiencia humana como un camino que se va construyendo al recorrerlo, en el cual las certezas apuntan a la presencia de lo incierto, el fluir del movimiento, las contradicciones como parte de la cotidianidad, la diferencia como atributo común que construye unidad e inclusión. No es que las personas estén a la deriva, si más bien, tienen un gran nivel de

corresponsabilidad social al estar ecológicamente en interacción con los otros seres del planeta, por lo tanto las acciones de uno afectan el curso de la vida de otros.

En contraposición a la causalidad lineal que caracteriza a las miradas mecanicistas, Bertalanffy (1976) acuña el concepto de causalidad circular en la cual, las causas y los efectos se conectan retroactivamente, es decir se devuelven sobre sí construyendo un círculo que las articula, no van en una sola dirección, se da una relación bidireccional. De la misma forma cada individuo simultáneamente afecta y es afectado por los otros. En éste orden de ideas, la mirada del investigador no se centra en los aspectos individuales, intra psíquicos o subjetivos de las personas, más bien se orienta a reconocer en las interacciones e intersubjetividades de las personas, la emergencia de formas de ver la vida y actuar en ella.

Retomando la metáfora construida por Milton Erickson citado por Keeney (1987) al referirse a la pauta de relación circular que establece el leñador al utilizar un hacha para cortar un árbol, en la cual la forma en que la toma con sus manos, la inclinación que le da y la fuerza del corte, esta definida por la observación que hace de la marca del hacha que queda en el árbol como consecuencia de los cortes previos, es decir, la forma que va tomando el árbol organiza retroactivamente al leñador en su obra. Para el caso que nos compete, el investigador a través de la observación y reflexión de los datos que emergen, va esculpiendo y dando sentido a las hipótesis que se formula, las que simultáneamente reorientan su aproximación a la realidad observada a través de un ejercicio de comparación.

Los sistemas dinamizan una relación dialógica entre autonomía y heteronomía o independencia, es decir, al estar integrados por seres humanos se transforman y cambian, sin embargo gracias a la autopoiesis, que es la capacidad de auto producirse y regularse para preservar su identidad, mantienen su esencia y propósito como totalidad integrada y la de cada uno de sus miembros como

seres individuales; en palabras de Garciandia (2005) “Toda organización viva es autónoma, tiene unos límites específicos, concretos lo cual le confiere independencia, identidad específica para entra en contacto con otras organizaciones vivas” (p.84).

Para comprender más claramente la autopoiesis Morín (2006) propone la noción del bucle recursivo como una “dinámica auto productiva y auto organizacional” (p.40), que sobrepasa la casualidad circular y permite acceder a ordenes comprensivos diferentes de las historias vividas. Por una parte su lógica de funcionamiento se da a través de la interconexión necesaria entre las condiciones de partida y las condiciones de llegada, que son a la vez productos y productoras de los comportamientos humanos en diversos contextos. Por otra parte la lógica de su estructura devela que se vuelve al mismo punto de retorno como una forma de recorrer el camino vivido para reconstruirlo, recrearlo, lo que permite configurar un nuevo trayecto o curso de la experiencia vivida.

Síntesis conclusiva

La complejidad humana se convierte en una invitación para ir más allá de lo que aparentemente es evidente a través de los sentidos, de las conductas observables. Trascender del orden descriptivo al interpretativo conduce a la pregunta del sujeto en interacción con su contexto para darle sentido y significado a propósito del texto que presenta.

Dado que no hay una sola forma de ver – observar la realidad, es necesario flexibilizar los dominios explicativos que se tienen de la vida y movilizar los paradigmas personales para tratar de comprender los paradigmas de los otros.

La posmodernidad presenta el reto de asumir la premisa de la inclusión, es decir, cambiar la lógica de esto O aquello por esto Y aquello; pues como especie estamos conectados así aparentemente no se visualice.

Los seres humanos cuentan con la posibilidad de transformar las historias de vida, gracias a la capacidad que se tiene de auto organización, en éste sentido la resistencia al cambio es inherente a la especie y se manifiesta como una metáfora del miedo a lo desconocido e incierto.

Referencias

Aguilar (2004). La Hermenéutica filosófica de Gadamer. Sinectica 24. Febrero – Junio 2004. Recuperado de <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/>

Corsi, G., Esposito, E., y Baraldi, C. (1996). Glosario Sobre la Teoría social de Niklas Luhmann. México: Antrophos

Glaserfeld, E. V. (1996). Aspectos del Constructivismo Radical. En M. Pakman. Construcciones de la Experiencia Humana. (Comp.) Barcelona: Gedisa.

Husserl, E. (1949). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de cultura económica.

Echeverría, R. (2003). Ontología del lenguaje. (6ta Ed.) Chile: Lom.

Elkaim, M. (1996). Ecología de las ideas: constructivismo, construccionismo social y narraciones ¿en los límites de la sistémica? Perspectivas sistémicas. No. 42, Julio – Agosto.

Garciandia, D., J. A. (2005). Pensar Sistémico: una Introducción. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

López, R., Ana, (2002). H. G. Gadamer, Aparte Reí, 21 mayo de 2002. Recuperado de erbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadamer.pdf

Ludwig V, B. (1976). Teoría General de los Sistemas. (7ma Ed.) México: Fondo de Cultura Económica.

Sandoval, C. C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Keeney, B, P., (1987). Estética del Cambio. Buenos Aires: Paidós.

Morín, E. (2006). Educar en la Era Planetaria. Barcelona: Gedisa

Sánchez, D. (2004). Hermenéutica Crítica y Sistémica. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 2, No. 2.

