

ITINERARIO EDUCATIVO

REVISTA DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

ISSN 0121-2753

Número 63 • Enero - Junio de 2014

AÑO XXVIII

**Universidad de San Buenaventura
Colombia**

Itinerario Educativo

Revista de las Facultades de Educación

Número 63 Enero - Junio de 2014 • Año XXVIII

© Editorial Bonaventuriana, 2014

Universidad de San Buenaventura, Colombia

Carrera 8 H n.º 172-20. Apartado aéreo 75010

PBX: 667 1090. Fax: 677 3003

www.usbbog.edu.co • itinerarioeducativo@usbbog.edu.co

Jefe Unidad de Publicaciones: Luis Alfredo Téllez Casas

Diseño y diagramación: Laura Alexandra Olmos Núñez

Ilustración de portada: Título: Mar; Autor: John Nomesqui;

Técnica: Textil artesanal con papel
de revista y papel bond blanco;

Medidas: 40 cm x 30 cm, Año: 2014

Los autores son responsables de la forma y fondo de los artículos que aparecen en esta Revista.



http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/deed.es_ES

ISSN: 0121-2753

Tiraje: 120 ejemplares

Depósito Legal. Se da cumplimiento a lo estipulado en la Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995.

Impreso en Colombia - *Printed in Colombia*

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
ITINERARIO EDUCATIVO
REVISTA DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN**

RECTOR GENERAL, UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

FRAY HERNANDO ARIAS RODRÍGUEZ, O. F. M.

RECTORES UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

BOGOTÁ

FRAY PABLO EMILIO CASTILLO NOVA, O. F. M.

CALI

FRAY ÁLVARO CEPEDA VAN HOUTEN, O. F. M.

MEDELLÍN

FRAY JOSÉ WILSON TÉLLEZ CASAS, O. F. M.

CARTAGENA

FRAY NELSON ANTONIO PÉREZ CANO, O. F. M.

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, BOGOTÁ

MARCO FIDEL CHICA LASSO

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, CALI

WALTER MENDOZA BORRERO

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, MEDELLÍN

SANDRA EUGENIA POSADA HERNÁNDEZ

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, CARTAGENA

KAREN POSADA PARDO

DIRECTOR

PROF. DR. FRAY ERNESTO LONDOÑO OROZCO, O. F. M.

EDITORA

AÍDA MARÍA BEJARANO VARELA

EDITORA INVITADA

KAREN POSADA

DECANA, FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, CARTAGENA

COMITÉ EDITORIAL

PROF. DR. GERMÁN VARGAS GUILLÉN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, BOGOTÁ, COLOMBIA

PROF. DR. JULIO CESAR VARGAS BEJARANO

UNIVERSIDAD DEL VALLE, CALI, COLOMBIA

PROF. DR. DIEGO BARRAGÁN GIRALDO

UNIVERSIDAD DE LA SALLE, BOGOTÁ, COLOMBIA

PROF. DR. ANDRÉS KLAUS RUNGE

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN, COLOMBIA

PROF. DR. HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, COLOMBIA

COMITÉ CIENTÍFICO

PROF. DR. DANIEL HERRERA RESTREPO
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ, COLOMBIA

PROF. DR. HUMBERTO QUICENO
UNIVERSIDAD DEL VALLE, CALI, COLOMBIA

PROF. DR. FRANCISCO RODRÍGUEZ
UNIVERSIDAD DE LA SORBONA, PARÍS, FRANCIA

PROF. DR. JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, ESPAÑA

PROF. MG. RAFAEL FLÓREZ OCHOA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN, COLOMBIA

PROF. MG. JESÚS ALBERTO ECHEVERRI SÁNCHEZ
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN, COLOMBIA

PROF. MG. LUIS ALEJANDRO ANDRADE LOTERO
DOCTORANDO, UNIVERSIDAD DE BLOOMINGTON, INDIANA, ESTADOS UNIDOS

COMITÉ DE ÁRBITROS

DIEGO MUÑOZ, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN, COLOMBIA

MARCO FIDEL CHICA LASSO, UNIVERSIDAD DE SAN
BUENAVENTURA, BOGOTÁ, COLOMBIA

LUZ MAGNOLIA TILANO VEGA, UNIVERSIDAD DE SAN
BUENAVENTURA, MEDELLÍN, COLOMBIA

RUTH STELLA CHACÓN PINILLA, UNIVERSIDAD EL BOSQUE, BOGOTÁ, COLOMBIA

WILLIAM MANTILLA, UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, BOGOTÁ, COLOMBIA

PIEDAD ORTEGA VALENCIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, BOGOTÁ, COLOMBIA

WILLIAM ROJAS CORDERO, UNIVERSIDAD DE SAN
BUENAVENTURA, BOGOTÁ, COLOMBIA

MARIO ALBERTO ÁLVAREZ LÓPEZ, UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA, CALI, COLOMBIA

JEANETTE PARADA HERNÁNDEZ, CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES, COLOMBIA

WILMER SILVA, UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, BOGOTÁ, COLOMBIA

ANA MILENA MARULANDA NAVIA, UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA, CALI, COLOMBIA

PILAR GARZÓN GALINDO, UNIVERSIDAD DE SAN
BUENAVENTURA, CARTAGENA, COLOMBIA

LILIANA SAAVEDRA REY, UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, BOGOTÁ, COLOMBIA

LUIS ENRIQUE QUIROGA, UNIVERSIDAD DE LA SALLE, BOGOTÁ, COLOMBIA

RESPONSABILIDAD

Las opiniones y los artículos que resulten publicados en esta revista son responsabilidad exclusiva de los autores y no son representativos necesariamente de la filosofía de la Universidad de San Buenaventura, ni responden de una manera forzosa a la línea de la revista o a la opinión de la Editora de la misma.

DIRECCIÓN POSTAL

Toda correspondencia dirigirla a:

ITINERARIO EDUCATIVO

REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Universidad de San Buenaventura

Cra8H n.º 172-20

Apartado Aéreo 75010

Bogotá, D.C. Colombia, S.A.

Home page: www.usbbog.edu.co

e-mail: itinerarioeducativo@usbbog.edu.co

@ Editorial Bonaventuriana, 2014

Universidad de San Buenaventura

PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 – 488 22 22

<http://editorialbonaventuriana.edu.co>

e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

Colombia, Sur América

La revista se encuentra indexada en los siguientes sistemas de indexación y resumen internacional y nacional:

•

Education Research
Abstract - ERA
Desde 2013

•

CIBERA, Biblioteca Virtual Iberoamérica
España Portugal
Desde 2005

•

DIALNET. Desde 2011

•

OEI - CREDI
Boletín de Novedades - Índice de Revistas
Desde 1999

•

EBSCO PUBLISHING
Desde 2011

•

LATINDEX
Desde 2007

Contenido

Página

EDITORIAL

Karen Posada Pardo
Universidad de San Buenaventura, Cartagena.....17

INVESTIGACIÓN

- Contar según Jerome Bruner
José María Siciliani Barraza.....31
- Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana
Víctor Martínez Ruiz..... 61
- Diseño de Términos de Referencia como herramienta de evaluación formativa
Carlos Montoya Álvarez 91
- Valoración del paisaje cultural de la bahía de Cartagena de Indias: una mirada desde los niños y niñas
Rodrigo Arteaga Ruiz..... 119
- Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI
Sergio Tobón Agudelo 139
- Estilos de aprendizaje en estudiantes de inglés y su rendimiento académico
*Myriam Cabrales Vargas, Martha Oliveros Torres,
Alicia Mejía López 155*
- Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia
*Henry Cáceres Gómez, Oscar Alberto Firacative Velasco,
Laura Viviana Parada Rodríguez, Jhemmy Astridt Muzuzú Torres,
Wilmar Geovanny Cortés Hurtado, Katherine Ramírez Acevedo,
July Andrea Morales Rubiano, José Enrique Copete 179*

OTRAS MIRADAS

- Algunos desafíos de la educación superior en torno al conflicto colombiano
Reflexiones a propósito de la relación entre educación y sociedad
Guillermo Londoño Orozco.....197
 - Interacciones escolares: Arquitectura curricular para formar en valores democráticos
Romelia Negret Doria..... 215
- ÍNDICE DE AUTORES..... 233**
- POLÍTICA EDITORIAL..... 237**

Content

Page

EDITORIAL

<i>Karen Posada Pardo</i> <i>Universidad de San Buenaventura, Cartagena.....</i>	<i>21</i>
---	-----------

RESEARCH

- Count as Jerome Bruner
José María Siciliani Barraza..... 31
- Life Skills: a proposal for a human formation
Víctor Martínez Ruíz..... 61
- Terms of Reference Design as a tool for formative assessment
Carlos Montoya Álvarez..... 91
- Appreciation of the cultural landscape of the Bay of Cartagena de Indias: a look from children
Rodrigo Arteaga Ruiz..... 119
- Humanity and Education: Otherness of XXI century
Sergio Tobón Agudelo..... 139
- Students learning styles in English and academic performance
Myriam Cabrales Vargas,
Martha Oliveros Torres, Alicia Mejía López,..... 155
- Historical development of teaching reading and writing in Colombia
Henry Cáceres Gómez, Oscar Alberto Firacative Velasco,
Laura Viviana Parada Rodríguez, Jhemmy Astridt Muzuzú Torres,
Wilmar Geovanny Cortés Hurtado, Katherine Ramírez Acevedo,
July Andrea Morales Rubiano, José Enrique Copete..... 179

- Some challenges of higher education around
the Colombian conflict
Thoughts on the relationship between education and society
Guillermo Londoño Orozco197
- Interactions school: curricular architecture to form
democratic values
Romelia Negret Doria..... 215
- Authors Index** 233
- Editorial Policy** 237

Conteúdo

Página

EDITORIAL

Karen Posada Pardo
Universidade de San Buenaventura, Cartagena25

PESQUISA

- Conte como Jerome Bruner
José María Siciliani Barraza.....31
- Habilidades de Vida: uma proposta de formação humana
Víctor Martínez Ruiz..... 61
- Termos de Projeto de Referência como uma ferramenta para a avaliação formativa
Carlos Montoya Álvarez 91
- Valorização da paisagem cultural da Baía de Cartagena das Índias: um olhar das crianças
Rodrigo Arteaga Ruiz..... 119
- Humanidade e Educação: Alteridade do século XXI
Sergio Tobón Agudelo 139
- Alunos estilos em Inglês e desempenho acadêmico de aprendizagem
Myriam Cabrales Vargas, Martha Oliveros Torres, Alicia Mejía López..... 155
- Desenvolvimento histórico de ensino da leitura e da escrita na Colômbia
Henry Cáceres Gómez, Oscar Alberto Firacative Velasco, Laura Viviana Parada Rodríguez, Jhemmy Astridt Muzuzú Torres, Wilmar Geovanny Cortés Hurtado, Katherine Ramírez Acevedo, July Andrea Morales Rubiano, José Enrique Copete 179

OUTROS PONTOS DE VISTA

- Alguns desafios da educação superior em todo o conflito colombiano
Reflexões sobre a relação entre educação e sociedade
Guillermo Londoño Orozco.....197
 - Interações da escola: arquitetura curricular para a formação de valores democráticos
Romelia Negret Doria..... 215
- ÍNDICE DE AUTORES**..... 233
- POÍTICA EDITORIAL**.....245

Editorial



Editorial

En esta edición número 63 de la revista *Itinerario Educativo*, se continúa con el trabajo corporativo desde el cual las cuatro Facultades de Educación de la Universidad de San Buenaventura; Bogotá, Cali, Medellín y Cartagena, consolidan un espacio para evidenciar en él su producción académica como también la de investigadores externos que contribuyen a la concreción de esta publicación. En esta oportunidad, se registran artículos de docentes investigadores nacionales e internacionales que se concentran en un abordaje crítico y contextualizado de las problemáticas sobre la formación humana desde la educación.

La revista nos brinda dos secciones importantes; una dedicada a la presentación de resultados de investigación, que cuenta con siete artículos y la segunda denominada *Otras Miradas* en la que se registran dos artículos vinculados más exactamente a problemáticas sociales y políticas que de alguna manera afectan la formación humana.

La primera sección inicia con un artículo de José María Siciliani Barraza de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia que se titula "Contar según Jerome Bruner", en donde de forma sucinta, se presentan y analizan doce puntos claves en la postura bruneriana sobre lo que significa contar. Basado en el libro *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*, Siciliani evidencia cómo los postulados de Bruner con relación a esta temática, han enriquecido a las ciencias de la educación donde se lleva finalmente a considerar al relato como un medio subversivo de cuestionamiento a la realidad.

El segundo artículo es de revisión. Se titula "Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana" del investigador de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Víctor Martínez Ruíz, es resultado del proyecto de su investigación doctoral en Educación y Sociedad. En él se expone que si bien el proyecto es impulsado por la Organización

Mundial de la Salud (OMS) es desde el sistema educativo donde se ha podido acceder a la población puesto que fue más accesible la inscrita en el sistema educativo que aquella que llegaba a los Centros de Salud. De allí, que el proyecto se ha convertido en una propuesta significativa de formación humana integral y la educación para la ciudadanía. Muestra, de esa forma, como últimamente algunas políticas públicas y planes de desarrollo han adoptado esta perspectiva como una estrategia eficaz para la transformación personal y comunitaria.

Carlos Montoya Álvarez, investigador de la Universidad EARTH de Costa Rica, es el autor del tercer artículo; "Diseño de Términos de Referencia como herramienta de evaluación formativa" en él expone que como estrategia de evaluación se ha venido usando la Rúbrica en la subjetividad de la evaluación. Su propuesta presenta un nuevo vocablo para atender a un proceso evaluativo cualitativo el cual ha implementado por ocho años en el curso de Comunicación Escrita. En el artículo se analiza la experiencia del autor.

El cuarto artículo "Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI" cuyo autor es Sergio Tobón Agudelo, llama la atención sobre una reincorporación del sujeto a la realidad educativa que lo comprende; en una siempre relación con el otro como ser humano y lo otro como entorno/mundo pensando en sujetos de historia para construir historia.

El quinto artículo es del docente Rodrigo Arteaga Ruíz de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, seccional del Caribe, se titula "Valoración del paisaje cultural de la bahía de Cartagena de Indias: una mirada desde los niños y niñas", expone los resultados de una investigación desde la experiencia etnográfica que indaga en las visiones sobre reconocimiento del nicho de patrimonio natural y cultural como lo es la bahía de Cartagena teniendo en cuenta la cotidianidad de las orillas y los habitantes a través de estudiantes de primaria residentes en el sector.

"Estilos de aprendizaje en estudiantes de inglés y su rendimiento académico", es el sexto artículo de la revista cuya autoría compartida por Myriam Cabrales Vargas, Martha Oliveros y Alicia Mejía, se presenta como producto de una investigación bajo la línea de Desarrollo de las Competencias comunicativa y cognitivas en lenguas extranjeras, donde se expone los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas modernas de la Universidad de San Buenaventura

Cartagena, específicamente en inglés. Una vez presentado los resultados, las investigadoras advierten sobre la necesidad de propiciar un mayor equilibrio entre las dos categorías bipolares de los estilos de aprendizaje, además, invitan a revisar los criterios y formas de evaluación.

El Grupo de Investigación de la especialización de Didácticas de las lecturas y escrituras con énfasis en Literatura de la Universidad San Buenaventura, Bogotá es quien presenta el séptimo artículo titulado "Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia". El texto evidencia un recorrido, como ellos mismos lo han llamado, arqueológico de la lectura y escritura en nuestro país, reconociendo el valor de las TIC en la actualidad frente a estos procedimientos, sin pretensiones de soluciones sino con la intención de generar inquietudes a todos aquellos que piensan que la lectura y la escritura más que una obligación. Con este finaliza la primera sección para darle paso a "Otras miradas".

La segunda sección es iniciada por el artículo del Profesor de la Universidad de La Salle de Bogotá, Guillermo Londoño Orozco quien titula su producción: "Algunos desafíos de la educación superior en torno al conflicto colombiano", en el cual se expone un análisis y una reflexión en torno al papel de la educación superior en el escenario actual del conflicto Colombiano, papel que como el autor afirma debe ser protagónico y debe combinarse con las funciones sustantivas del mundo universitario. Hace énfasis en la participación de la educación superior, como uno de los agentes fundamentales para la comprensión y transformación de tal problemática.

El segundo artículo de la sección "Otras Miradas" se titula "Interacciones escolares: Arquitectura curricular para formar en valores democráticos" de la autoría de Romelia Negret Doria, miembro de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Expone un trabajo de innovación educativa que se viene realizando en el aula desde el año 2009 en una institución educativa distrital con estratos bajos de Bogotá. Menciona la autora que el proyecto integra una arquitectura curricular con: un marco pedagógico, una estrategia didáctica y un desarrollo disciplinar, que evidencia el esfuerzo de varios años de experiencia en el campo educativo y se proyecta a partir de un modelo de trabajo profesional como un referente importante de formación a nivel escolar.

Con la certeza de que Itinerario Educativo es una revista que permite evidenciar los avances y el estado de la investigación en el campo de la educación, esperamos que para usted, estimado lector, sea de interés y le propicie el diálogo transformador desde sus saberes y experiencias.

Mag. Karen Posada Pardo
Decana de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales
Universidad de San Buenaventura, Cartagena

Editorial

In this issue 63 of Itinerario Educativo we carry on the corporate work from which the four schools of education at Universidad de San Buenaventura in Bogotá, Cali, Medellín and Cartagena consolidate a space so that academic production can be seen in it, as well as that of outside researchers who contribute to the completion of this issue. On this occasion, some articles by both national and international researchers are published, which in turn focus on a critical and contextualized viewpoint of issues related to human development from an educational approach.

The journal offers us two major sections: one is dedicated to the presentation of research findings and comprises seven articles, and the second titled *Other Looks* contains two articles which deal with social and political issues that somehow affect human development.

The first section starts with an article by José María Siciliani Barraza of Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia), and it is titled "Narrating according to Jerome Bruner" where, in a succinct way, twelve key points in the brunerian posture about the meaning of narrating are presented and analyzed. Based on the book *The factory of stories: law, literature and life*, Siciliani provides evidence for how the postulates of Bruner, in regard to this topic, have enriched Education Sciences where he finally suggests considering narrative as a subversive means of questioning reality.

The second is a review article. It is titled "Abilities for life: a proposal for human development" by Pontificia Universidad Javeriana de Cali researcher Víctor Martínez Ruíz and it is the result of his doctoral research project in Education and Society. It is set out in it that, regardless of the fact that the project is supported by the World Health Organization (WHO), it is in the educational system where access to population has been gained, since the one making part of the educational system was more accessible than the one that arrived at health centers. This is the reason why the project has become a significant proposal for integral

human development and education for citizens. It then shows how some public policies and development plans have adopted this perspective as an effective strategy for personal and community transformation.

Carlos Montoya Álvarez, researcher of Universidad EARTH in Costa Rica is the autor of the third article, titled "Design of reference terms as a tool for formative evaluation". He suggests that Rubric in the subjectivity of evaluation has been used as an evaluation tool. His proposal introduces a new word to assist an evaluative qualitative process that he has implemented for eight years in the course of Written Communication. The experience of the author is analyzed in the article.

The fourth article, "Humanity and Education: Otherness of 21st century", whose author is Sergio Tobón Agudelo, warns of a reinstatement of individuals in the educational reality they belong to, in an everlasting relationship with others as human beings and the other as an environment/world, thinking of individuals of history to build history.

The fifth article is by Professor Rodrigo Arteaga Ruíz of Universidad Jorge Tadeo Lozano, seccional del Caribe, and it is titled "Valuing of cultural landscape of Cartagena de Indias Bay: a look given by children", and it presents the results of research from an ethnographic experience which looks into the views about the recognition of the niche of Cartagena as a natural and cultural heritage, considering the features of shores and inhabitants through primary school students living in such area.

"Learning styles in students of English and their academic performance" is the sixth article of the journal, and it was written jointly by Myriam Cabrales Vargas, Martha Oliveros and Alicia Mejía. It is the result of research carried out within the research line *Development of communicative and cognitive competence in foreign languages*, where the learning styles of students at the Bachelor's degree in Modern Languages at Universidad de San Buenaventura Cartagena, specifically English, are shown. Once the results are shown, the researchers warn of the need for providing a greater balance between the two bipolar categories of language learning. They also suggest revising evaluation criteria and forms.

The research group of the specialization in Didactics of reading and writing with emphasis in Literature of Universidad de San Buenaventura, Bogotá presents the seventh article, titled "Historic future of the teaching

of reading and writing in Colombia". The text is, as they themselves decided to name it, an archeological tour around reading and writing in our country, recognizing the value of ICT nowadays in the light of these procedures, without intending to solve the problem but in hopes of causing concern among all those who think that reading and writing are more than a compelling task. This article closes the first section and opens way for "Other looks".

The second section is started by an article by Universidad de La Salle de Bogotá Professor Guillermo Londoño Orozco, whose title is "Some challenges of higher education in the light of the Colombian conflict", where he analyzes and reflects on the role of higher education in the present-day Colombian conflict, a role that, as stated by the author, must be central and must be combined with the substantial functions of the university world. He emphasizes the participation of higher education as one of the fundamental agents in comprehending and transforming such issue.

The second article of the section "Other looks" is titled "School interactions: curricular architecture to form in democratic values", written by Romelia Negret Doria, member of the Secretariat of District Education of Bogotá. She presents activities on educational innovation that have been done in the classrooms of a district school since 2009, which low social strata students attend. She mentions that the projects integrates a curricular architecture with a pedagogical framework, a didactic strategy and disciplinary development which provides evidence for several years of continual experience in the educational field and it projects itself as an important guideline for school development, based on a model for professional work.

Knowing for certain that *Itinerario Educativo* is a journal that provides evidence for the progress and state of research in the educational field, we hope that, for you, dear reader, it will be of great interest and that it will give you the transforming dialog from your knowledge and experience.

Mag. Karen Posada Pardo
Dean of the School of Education, Human and Social Sciences
Universidad de San Buenaventura, Cartagena

Editorial

Nesta 63^a edição da revista Itinerário para a Educação, continuar com o trabalho corporativo a partir do qual os quatro Faculdades de Educação da Universidade de San Buenaventura; Bogotá, Cali, Medellín e Cartagena, espaço consolidado para mostrar-lhe sua bolsa de estudos, bem como os pesquisadores externos que contribuem para a realização desta publicação. Desta vez, os artigos de pesquisadores nacionais e internacionais que se dedicam ao ensino de abordagem crítica e contextualizada para os problemas de formação humana da educação são gravadas.

A revista dá-nos duas seções principais; um dedicado à apresentação dos resultados da investigação, com sete itens e segundo chamado outro olhar para os dois artigos ligados mais de perto para as questões sociais e políticas que de alguma forma afetam a formação humana é gravado.

A primeira parte começa com um artigo de José Maria Barraza Siciliani, da Universidade de La Salle, Bogotá, na Colômbia, intitulado "Conte como Jerome Bruner", onde de forma sucinta, são apresentados e analisados doze pontos-chave na posição em bruneriana tem significado. Baseado no livro As histórias de moinho. Lei, a literatura ea vida, Siciliani mostra como os princípios de Bruner em relação a este assunto, enriqueceram a educação científica, onde, eventualmente, leva a considerar a história como umas meio subversivas de questionar a realidade.

O segundo artigo é revisado. "Investigador Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Víctor Martínez Ruíz, é o resultado de seu projeto de pesquisa de doutorado em Educação e Sociedad "uma proposta Human Life Skills Training" é intitulado. Afirma-se que, embora o projeto é promovido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) é o sistema de ensino em que tem sido incapaz de acessar a população, uma vez que era mais acessível matriculados no sistema de ensino do que o que veio a centros de saúde. A partir daí, o projeto tornou-se uma

proposta significativa para a formação humana integral e educação para a cidadania. Sample, assim, como recentemente algumas políticas públicas e planos de desenvolvimento têm adotado essa abordagem como uma estratégia eficaz para a transformação pessoal e comunitária.

Montoya Carlos Alvarez, pesquisador TERRA Universidade da Costa Rica, é o autor do terceiro artigo; "Termos de Referência projeto como uma ferramenta para a avaliação formativa", como ele afirma que a estratégia de avaliação tem sido utilizada Dirigimo-nos para a subjetividade da avaliação. Sua proposta introduz um novo termo para tratar de um processo de avaliação qualitativa que foi implementado durante oito anos no curso de Comunicação Escrita. No artigo a experiência do autor é analisada.

O quarto artigo "A humanidade e Educação: Alteridade do século" de autoria de Sergio Tobon Agudelo chamou a atenção para o restabelecimento sujeito a realidade educacional que o compõem; sempre em relação com o outro como um ser humano e outro, como a história ambiente / mundo em sujeitos pensantes para construir a história.

O quinto item é o professor Rodrigo Ruíz de Arteaga Universidade Jorge Tadeo Lozano, Caribe seccional, é intitulado "Avaliação da paisagem cultural da Baía de Cartagena das Índias: uma visão das crianças" apresenta os resultados de uma investigação a partir da experiência etnográfica que explora as visões de reconhecimento de nicho patrimônio natural e cultural, como a Baía de Cartagena, considerando a vida cotidiana dos habitantes e dos bancos por meio de alunos do ensino fundamental que residem no setor.

"Estilos de estudantes de inglês e seu desempenho acadêmico de aprendizagem" é o sexto artigo da revista cuja autoria compartilhada Cabrales Myriam Vargas, Martha Oliveros e Alicia Mejia, apresenta-se como o produto de uma investigação no âmbito da linha de Desenvolvimento de Competências língua estrangeira cognitiva e comunicativa, onde os estilos de aprendizagem dos alunos da Licenciatura em Línguas Modernas na Universidade de San Buenaventura Cartagena, especificamente Inglês está exposto. Após a apresentação dos resultados, os pesquisadores alertam para a necessidade de promover um melhor equilíbrio entre as duas categorias bipolares de estilos de aprendizagem também convidamos você a rever os critérios e formas de avaliação.

O Grupo de Pesquisa Educação, especialização de lê e escreve com ênfase em Literatura pela Universidade de San Buenaventura, Bogotá é o único que apresenta o sétimo artigo intitulado "Tornar-se o ensino histórico de leitura e escrita na Colômbia." O texto revela uma viagem, como eles chamaram, leitura arqueológica e escrita em nosso país, reconhecendo o valor das TIC atualmente atender a esses procedimentos, soluções simples, mas com a intenção de gerar preocupações tudo aqueles que pensam que a leitura ea escrita e não uma obrigação. Isto termina a primeira seção para abrir caminho para "Outras visualizações".

A segunda seção é iniciada pelo artigo do professor da Universidade de La Salle, em Bogotá, Guillermo Londoño Orozco, que intitulou seu trabalho: "Alguns desafios da educação superior em todo o conflito colombiano", em que a análise é descrita e reflexão sobre o papel do ensino superior no cenário atual do conflito colombiano, o papel que o autor afirma ser líder e deve ser combinada com as funções básicas do mundo universitário. Ela enfatiza a participação do ensino superior, como um dos jogadores-chave na compreensão e transformação de tal problema.

O segundo artigo "Um outro olhar" "escola Interações: arquitetura curricular da formação de valores democráticos" seção é intitulado pela autoria de Romelia Negret Doria, um membro do Departamento Distrital de Educação de Bogotá. Expõe um trabalho educativo inovador que está sendo feito na sala de aula desde 2009 em um distrito escolar com alunos de estratos mais baixos de Bogotá. O autor menciona que o projecto integra uma arquitetura curricular: a pedagogia, uma estratégia de ensino e desenvolvimento disciplinar, evidenciando os esforços de vários anos de experiência na área educacional e é projetada a partir de um modelo profissional trabalhando como relação importante formação de nível escolar.

Com a certeza de que Itinerário Educacional é uma revista que evidencia o progresso e status da pesquisa no campo da educação, nós esperamos que você, caro leitor, será de interesse e propício ao diálogo transformador de seus conhecimentos e experiências.

Mag Karen Posada Pardo
Dean, Faculdade de Educação, Ciências Humanas e Sociais
Universidade de San Buenaventura, Cartagena

Investigación



Contar según Jerome Bruner*

Count as Jerome Bruner

Conte como Jerome Bruner

José María Siciliani Barraza**
Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

RECIBIDO: 14 DE MARZO DEL 2014 • APROBADO: 3 DE JUNIO DEL 2014

Para citar este artículo: Siciliani, J.M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 31-59

Resumen. Después de definir qué se entiende por relato, el artículo resume en doce puntos esenciales lo que Jerome Bruner afirma sobre el arte de contar. Se estudian temas como la concepción interpretativa del arte de narrar, pasando –entre otros temas– por el estudio de la relación entre interioridad y exterioridad y relato, hasta llegar a la narración como un acto subversivo. Estas doce aristas configuran la noción de narración en el pensamiento de J. Bruner.

Palabras Clave. Narración, identidad, cultura, historia, educación (Tesauro Unesco).

Abstract. After defining what is meant by story, the article summarizes key points in twelve Jerome Bruner says what about the art of storytelling.

* Artículo de investigación resultado del proyecto *Itinerarios de creencia de jóvenes*, (2011-2012), aprobado y financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, identificado con el código: FCE-GR-A-E-01-2011-02.

** Doctor en Filosofía de la Universidad Paris-Sorbona, Francia; Doctor en Teología del Instituto Católico de Paris, Francia; Maestría en Estudios Medievales de la Universidad Paris-Sorbona, Francia; Maestría en Teología de la Universidad Paris-Sorbona, Francia y Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Actualmente se desempeña como docente investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle y docente de la línea de investigación en Teología en el Doctorado en Humanidades: Humanismo y persona de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. e-mail: josemariasiciliani@gmail.com

Interpretative issues like conception of storytelling are studied, though, among other topics, the study of the relationship between inner and outer and story up to the narrative as a subversive act. These twelve edges up the notion of narrative thinking of J. Bruner.

Keywords. Narration, identity, culture, history, education (Unesco Thesaurus).

Resumo. Depois de definir o que se entende por história, o artigo resume os pontos-chave em doze Jerome Bruner diz que sobre a arte de contar histórias. Questões interpretativas, como a concepção da narrativa são estudados, por meio, entre outros temas, o estudo da relação entre interior e exterior e história até a narrativa como um ato subversivo. Estes doze arestas a noção de narrativa pensando J. Bruner.

Palavras-chave. Narração, identidade, cultura, história, educação (Unesco Thesaurus).

Introducción

Jerome Bruner es uno de los autores que desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días ha contribuido significativamente a repensar la educación. Sus aportes a este campo se formulan principalmente a partir de sus estudios psicológicos sobre el lenguaje y la mente. Este artículo quiere emprender un camino distinto de aproximación a un tema caro a este autor: sin desconocer las grandes líneas de su reflexión psicológica y pedagógica, aquí se tomará la vía de la narración. Ésta es abordada por el autor en muchos de sus libros que trataron de descifrar la mente humana, en particular al explicar los actos de la imaginación y su relación con la experiencia, o al estudiar las maneras en que los hombres "buscan el significado y su encarnación en la realidad" (Bruner, 1987, p. 160).

Se tomará como texto central la obra titulada *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Este libro será entonces la puerta de entrada para considerar la forma en que J. Bruner enriqueció a las ciencias de la educación desde su análisis sobre el sentido del relato, –cuestión que él mismo formulaba así: "¿Qué se gana o se pierde cuando se da un sentido al mundo contando historias, usando el modo narrativo para interpretar la realidad? (Bruner, 2003, p. 145). Esta vía, pues, no es ni caprichosa ni distorsionadora de su pensamiento. Bruner, conviene decirlo de entrada,

no considera al relato como una simple estrategia didáctica o como un instrumento o ayuda educativa que podría mejorar la concentración de los estudiantes. Por el contrario, "la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica" (Bruner, 2003, p. 132).

El aporte que se quiere resaltar aquí se concentrará entonces en mostrar qué sentido tiene la narración en el pensamiento de Jerome Bruner, y cómo esa interpretación teórica de la narración permite comprender la educación bajo una nueva luz. ¿Qué sigue vigente de dicha postura en nuestros días? ¿Qué aspectos son significativos para nuestras situaciones educativas concretas actuales? ¿Qué críticas se pueden formular a su pensamiento? Dar algunos elementos de respuesta a estas preguntas es el objetivo de las líneas que siguen.

¿Qué es el relato?

Es importante partir de este concepto para evitar equívocos. En efecto, dado el "giro narrativo" en las ciencias humanas y sociales, se puede identificar una tendencia a la imprecisión cuando se habla de relato. Esa vaguedad en los términos no contribuye mucho a hacer avanzar las ideas y empantana las discusiones. De ahí la importancia de establecer un concepto de relato en esta obra de Bruner. He aquí una definición formulada por este autor: "¿Qué es un relato entonces? Solo para empezar, toda persona acordará que requiere un reparto de personajes que son –por así decirlo– libres de actuar, con mentes propias. Si se reflexiona un instante, se convendrá asimismo que estos personajes también poseen expectativas reconocibles acerca de la condición habitual del mundo, el mundo del relato, aunque tales expectativas puede ser asaz enigmáticas" (Bruner, 2003, p. 34).

Bruner continúa la reflexión y termina por integrar los siguientes elementos como componentes específicos del relato: personajes, infracción, acción, resultado, narrador y coda. Los personajes se caracterizan por gozar de cierta libertad y por tener expectativas. La infracción es la desestabilización de un cierto orden previsto. Bruner la compara con la *peripeteiai* de Aristóteles (Bruner, 2003, p. 34). No sin fundamento se le llama en lenguaje corriente el "nudo": una situación se embrolla y reclama solución. El nudo es el centro de la historia,

porque de él depende su existencia: "sin nudo no hay nada que contar" (Bruner, 2003, p. 34). La acción es todo lo que hacen los diversos personajes para solucionar la situación alterada. Bruner, a diferencia de los estructuralistas, no percibe el relato tanto como una carencia que hay que colmar, o como una búsqueda que tiende a alcanzar un objeto, sino más bien como un proceso con connotaciones cognitivas o epistemológicas¹; en sus propias palabras, lo que cuenta no es tanto la presa sino la caza (Bruner, 2003, p. 38).

Luego de los personajes, la infracción y el nudo, aparece la resolución²: se obtiene un resultado, una solución a la situación de desequilibrio. Pero junto a estos elementos hay dos que resultan un poco inusuales a la mirada común, pero que en narratología son esenciales. Uno de ellos es la presencia de un narrador³. Es quien cuenta la historia. Es el punto de vista desde el cual se narra la "historia contada": "Si uno está obligado a decir cuál es la diferencia (entre historia y narración), por lo general contesta que un cuento refleja de algún modo el punto de vista o la perspectiva o el conocimiento del mundo del narrador, es más, su <veracidad> u <objetividad>, o inclusive su <integridad>, algo que debe ser difícil de descubrir" (Bruner, 2003, p. 34). El otro elemento del relato es la coda. Bruner la define así: "una valoración retrospectiva de <qué puede significar el relato>, que sirve también para traer de vuelta al oyente desde el allí-y-entonces de la narración al aquí-y-ahora en que se narra el relato" (Bruner, 2003, p. 37).

Esta identificación de los componentes de relato se puede expresar en estos términos: un relato es una forma de expresión típicamente humana en la que están implicados unos personajes con expectativas y libertad de acción. Los personajes se ven involucrados en alguna situación desequilibrada e intentan, con acciones, encontrarle una resolución. Al final se presenta una valoración de la acción transcurrida. Este proceso requiere siempre la presencia de un narrador que relata los aconteci-

- 1 "La acción del relato no lleva tanto a recomponer el estado canónico, antes turbado, de las cosas, como a la intuición epistémica o moral de aquello que es inherente a la búsqueda de tal recomposición" (Bruner, 2003, p. 37).
- 2 En narratología se sabe que hay muchas clases de resoluciones: de acción, de pensamiento, de personajes, etc. Bruner (2003) insiste en estas categorías: de lo banal a lo sublime, de lo interior a lo exterior (p. 37).
- 3 Bruner (2003) pasa rápidamente sobre la distinción clásica entre "historia" y "narración", aunque la tiene en cuenta. Efectivamente él escribe: "Se precisa un narrador, un sujeto que cuenta y un objeto que es contado" (p. 34).

mientos provocados por la infracción. Ahora bien, en el libro, Bruner toma una definición de relato formulada por Kenneth Burke: "una historia (real o fantástica) exige un actor que actúa para conseguir un fin en una situación reconocible usando ciertos medios" (Bruner, 2003, p. 57). Bruner mismo identifica aquí cinco componentes: actor, actuación, fin, situación, medios. Es un "pentálogo escénico" que hace recordar el famoso "esquema quinario" de la trama formulado por Larivaille (1974, pp. 368-388). Y aunque aquí no aparezca el "nudo" o la "infracción", hay que notar que Bruner destaca cómo Kenneth Burke se refería a él denominándolo "la Dificultad" con D mayúscula, haciendo de él un símbolo de nuestra habilidad para afrontar las dificultades humanas (Bruner, 2003, p. 57).

Junto a estos elementos estructuradores del relato, Bruner destaca también ciertas características de todas las lenguas que posibilitan el relato. Éste sería, entonces, favorecido por el lenguaje humano, su estructura y su funcionamiento. Entre los rasgos del lenguaje humano Bruner destaca tres: la referencia a distancia, que permite a los seres humanos hablar de cosas ausentes, la arbitrariedad de los referentes que, salvo en las onomatopeyas, no guardan ninguna semejanza necesaria con aquello a lo que se refieren, y la gramática de casos, por la cual todas las lenguas marcan elementos narrativos esenciales tales como el agente, la acción, el objeto, la dirección, el aspecto. Esta "gramática narrativa facilita la narrativa aproximadamente del mismo modo en que una zapa o una azada facilitan que uno excave" (Bruner, 2003, p. 56).

Pero los componentes del relato, descritos como "pentálogo escénico" o de otra forma, o las condiciones gramaticales que posibilitan lingüísticamente la narrativa no bastan para narrar historias. Porque, según Bruner, el relato es algo más que una gramática narrativa⁴. Está constituido por acontecimientos humanos que se desarrollan en el tiempo; está hecho de situaciones humanas que terminan por modelar nuestra percepción del mundo y que a su vez dependen de las creencias que tengamos de la realidad. Pero diciendo esto ya se está incursionando

4 Haciendo un breve repaso histórico de los estudios sobre el relato, al llegar a V. Propp, Bruner comenta: "Propp era un folclorista fuertemente influenciado por el nuevo formalismo ruso, aun cuando era lo suficientemente humanista como para reconocer que la estructura de la forma narrativa no era una simple cuestión de sintaxis, sino que más bien reflejaba el esfuerzo de los hombres por llegar a controlar las cosas poco felices e inesperadas de la vida" (Bruner, 2003, p. 12).

en el apartado siguiente que se pregunta por el sentido y las funciones del relato.

¿Cuál es el sentido y la función del relato?

Bruner termina su libro con esta afirmación: "La narrativa, finalmente nos damos cuenta ahora, es en verdad un asunto serio: sea en el derecho, en la literatura o en la vida" (Bruner, 2003, p. 146)⁵. A esta conclusión se le puede agregar con seguridad esto: la narrativa es algo serio en la educación. Esta afirmación muestra la necesidad de desarrollar la pregunta central del libro: ¿Por qué la narrativa? (Bruner, 2003, p. 102). La conclusión afirma que contar historias no es un juego infantil sin trascendencia o un entretenimiento fútil con el que los seres humanos se distraen. En el corazón de la narrativa hay un problema hermenéutico fundamental, que motivó a Bruner a escoger esta temática al ser invitado a la Universidad de Bolonia. Prestigiosa institución que él mismo caracteriza como un lugar de "fermentos interpretativos, siempre interesada en el posible significado de las palabras, en la efectiva intención de los textos..." (Bruner 2003, p. 7). En efecto, en la Universidad de Bolonia se cultivó, desde los orígenes, la polémica interpretativa tanto en el derecho como en la exégesis bíblica (Bruner, 2003, pp. 7-9). En ese contexto, hablar del relato tiene que ver con ese problema central que ha preocupado a este psicólogo y pensador: ¿cómo le damos significado al mundo y a la vida? (Bruner, 2003, p. 8), ¿cómo se crea significado en el marco de la propia cultura? (Bruner, 2003, p. 15); "¿qué hacemos cuando narramos?" (Bruner, 2003, p. 16). Antes de responder, vale la pena conservar en la mente una expresión de Bruner, como una invitación a la vigilancia: ¡Cuidémonos de las respuestas demasiado fáciles!" (Bruner, 2003, p. 48)⁶.

En el libro *La Fábrica de historias* es posible identificar doce funciones específicas del relato que dan razón de su sentido y de sus funciones en la vida humana. La siguiente enumeración, exenta de todo criterio de

5 "... contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez" (Bruner, 2003, p. 15).

6 Bruner se plantea también el problema en estos términos: "¿Por qué usamos la forma del relato para describir acontecimientos de la vida humana, incluidas las nuestras? ¿Por qué no imágenes o listados de fechas y lugares, o los nombres y las cualidades de nuestros amigos y enemigos? ¿Por qué esta predilección, aparentemente inadecuada, por el relato? ¡Cuidémonos de las respuestas demasiado fáciles!" (Bruner, 2003, p. 48).

jerarquización, permite una primera visualización de la respuesta, pero al mismo tiempo hace presentir la complejidad del asunto. He aquí una propuesta de formulación:

1. Narrar es un acto interpretativo que hace del relato una versión de una vida humana o de una comunidad cultural
2. Narrar es un acto intencionado que vehicula una pragmática comunicativa potente
3. Narrar es el arte de transgredir lo banal para convertirlo en epifánico
4. Narrar es pensar y promover mundos posibles y proyectos de vida realizables
5. Narrar es la forma privilegiada del ser humano para construir su identidad
6. Narrar es una actividad que modela la mente del ser humano
7. Narrar es una actividad que modela la experiencia del mundo
8. Narrar es una forma de aprehender y dar sentido a la realidad
9. Narrar es un arte connotativo-simbólico cultural
10. Narrar es uno de los modos de conocimiento humano que necesita complementación
11. Narrar es una actividad intersubjetiva radicalmente cultural
12. Narrar es una actividad peligrosa

Narrar es un acto interpretativo que hace del relato una versión de una vida humana o de una comunidad cultural

*“Denunciar una perspectiva no hace más que revelar otra”
(Bruner, 2003, pp. 41-42)*

Para Bruner, contar es definitivamente un acto interpretativo: “... los recuerdos basados sobre evidencias oculares o aún sobre repentinas iluminaciones están al servicio de muchos patrones, no solo de la verdad” (Bruner, 2003, p. 41). Bruner está al corriente de la hermenéutica de P. Ricoeur y de la problemática surgida en la historiografía contemporánea, en particular en la escuela de los *Annales*, en Francia, que integró el

relato en la historia científica, superando una visión positivista, según la cual podrían contarse "hechos brutos" de forma objetiva, es decir, independientemente de cualquier interés del historiador. Esta escuela promovió el retorno a lo llamada "historia narrativa" (Bruner, 2003, p. 14)⁷.

No hay, pues, relato neutro. Nosotros narramos siempre desde una perspectiva particular. Bruner ilustra su planteamiento con un "espeluznante ejemplo" que recuerda la incisiva y cáustica pregunta que, durante el Foro Internacional sobre Memoria e Historia de la UNESCO (1998), se hiciera Jean Tonglet (citado en Barret-Ducroc, 2002, pp. 51-55) en estos términos: ¿Los pobres tienen historia? El ejemplo se relaciona con la historia de las epidemias. Bruner señala que aunque en las zonas más pobres de Inglaterra mueren 80.000 personas más que en las zonas ricas⁸, este dato no constituye ninguna epidemia ni nada que se le parezca. ¿Por qué? "Esta acentuada mortalidad no constituye una epidemia porque la pobreza no es pertinente a la "historia" de las epidemias; no es lo suficientemente "contagiosa" para ser incluida en ella" (Bruner, 2003, p. 42).

Y Bruner se pregunta con agudeza sobre la posibilidad de re-escribir la historia de las epidemias incluyendo los efectos espantosos de la pobreza. Esta posibilidad resulta irrealizable por una sencilla razón: "Porque la historia de las epidemias la cuentan los médicos epidemiólogos, no los economistas o reformistas" (Bruner, 2003, p. 43). Entonces, nunca narramos teniendo una "mirada desde el Olimpo" sino desde perspectivas alternativas que nos dan la libertad de "crear una visión correctamente pragmática de lo real" (Bruner, 2003, p. 42). El conflicto de interpretaciones aparece, y su solución dependerá sobre todo de la función que dichos relatos cumplan con respecto a la persona y a la cultura.

Ni la exégesis medieval, con su cuatro sentidos para interpretar la Biblia (Bruner, 2003, pp. 43-44), ni la visión de nuestra era científica actual, que se atendería sólo a los "hechos" o a la literalidad del texto (Bruner, 2003, pp. 43-44), ni la historiografía, que aspira a contar la "historia verdadera" (Bruner, 2003, pp. 107-108), ni los relatos judiciales con sus cuestiones

7 "Ni siquiera la historiografía, como nos repiten los historiadores desde hace ya una generación, puede sustraerse a la perspectiva que domina su exposición narrativa" (Bruner, 2003, p. 41).

8 Bruner indica con justeza que esta cifra "supera muy largamente el total de muertos de sida desde que este mal empezó a difundirse en Inglaterra, hace más de una década" (Bruner, 2003, p. 42).

de hecho y de derecho (Bruner, 2003, p. 61), ni la autobiografía, siempre incompleta... (Bruner, 2003, p. 108) se escapan a esta ley hermenéutica de la historicidad desde la cual se producen los relatos. La palabra historicidad incluye en la obra de Bruner, circunstancias, intereses, objetivos, intencionalidades, finalidades políticas, entre otras. Los relatos, cualesquiera que sean, quedan bajo sospecha, en particular los relatos judiciales (Bruner, 2003, p. 67), porque siempre constituirán una versión (Bruner, 2003, p. 108)⁹. Siempre seremos *bricoleurs*, improvisadores que, según C. Lévi-Strauss, improvisamos para que no se esfume el delicado equilibrio construido para vivir en la dialéctica de la cultura" (Bruner, 2003, p. 139). Irremediablemente, los relatos siempre estarán tiznados por la "retórica del egoísmo" (Bruner, 2003, p. 66).

Narrar es un acto intencionado con una fuerza pragmático-comunicativa potente

*"La mente es una extensión de las manos
y de las herramientas que se usan y de las tareas que se realizan"*

(Bruner, 1997, p. 169)

"El conocimiento solo ayuda cuando desciende a los hábitos"

(Bruner, 1997, p. 171)

Quizás este elemento pragmático del relato permite comprender aún más el horizonte hermenéutico-narrativo de Bruner. Efectivamente, el relato no es solo una estructura organizada, no es únicamente una gramática que por sí misma produce sentido. Si es verdad que las estructuras lingüísticas y gramaticales son una condición de posibilidad de la "precocidad narrativa" humana (Bruner, 2003, p. 54), ésta no se limita a repetir esquemas narrativos. En la estructuración lingüística hay indicios, en la organización narrativa siempre hay instrucciones que dejan entrever la intencionalidad del relato. Si narramos, no es solo con una intención estética, sino con una intención pragmática. Dicho de otro modo, todo relato tiene un objetivo: "Aquello que un hablante pretendía al contar (una historia) a tal oyente en tal circunstancia (Bruner, 2003,

9 Bruner precisa: "Pero descubrir (o modificar) la perspectiva de una historia, aunque ofrezca quizás un cierto alivio temporario al dilema ontológico, crea uno que le es propio. ¿De quién es la perspectiva, y con qué finalidad se hipoteca, ontológica y políticamente, su relato? (Bruner, 2003, p. 43).

p. 44). Es la famosa "fuerza ilocutoria" que Bruner retoma de la filosofía del lenguaje anglosajona (Bruner, 2003, p. 44)¹⁰.

Narrar es entonces un acto intersubjetivo que se sitúa en el eje de la comunicación entre el hablante (narrador) y el receptor (narratario)¹¹. Desconocer la intencionalidad de la narración sería reducir la comunicación al puro código lingüístico-narrativo, como si este, por sí solo, bastara para comprender la complejidad del acto narrativo. Por el contrario, situar la narración en ese horizonte pragmático es desmentir toda posición neutral del narrador, y entrar más bien en la conciencia de que en todo relato hay una oferta de mundo; que todo relato es una vigorosa propuesta de posibilidades que el narratario puede acoger o rechazar. Toda la magia del relato está en suscitar en el oyente esa apertura hacia los mundos narrativos que podrían revolucionarle su vida. La habilidad narrativa consistirá justamente en lograr ese objetivo por medio del "impulso metafórico" del relato (Bruner, 2003, p. 46) y "la magia de sus tramas" (Bruner, 2003, p. 76), capaces de producir nuevos significados.

Narrar es el arte de transgredir lo banal para convertirlo en epifánico

"La gran narrativa literaria restituye un aspecto inusual a lo familiar y a lo habitual extrañando... al lector de la tiranía de lo que es irresistiblemente familiar"

(Bruner, 2003, p. 24)

Transgredir lo banal, por un lado, y pensar y promover mundos posibles, por otro lado, son dos aspectos de la narrativa que están estrechamente ligados. Según Bruner, esto se debe a una razón antropológica: "nosotros los seres humanos parecemos estar en lucha perpetua entre lo confortable de la previsibilidad y la excitación de aquello que es plausiblemente po-

10 Remitimos el lector a Maxwell y Dickman (2010). Todo el giro pragmático de la narratología está aquí subyacente, pero Bruner no profundiza en el libro ese aspecto, que sin embargo está muy presente en la narratología contemporánea y que él tiene en cuenta en otros textos. Ver por ejemplo: "La entrada en el significado", en Bruner (2002, pp. 75-99).

11 Según el esquema de R. Jakobson, habría dos ejes comunicativos: uno horizontal, que sitúa en un extremo al narrador y en el otro al narratario; otro vertical, que sitúa en un extremo al contexto y en el otro al código. En el centro de los dos, como encrucijada, estaría el mensaje. La perspectiva pragmática de Bruner prefiere entender el relato en el horizonte horizontal, haciendo del relato una estrategia comunicativa que por su modo de narrar, en un contexto determinado, busca afectar al narratario. ¿Podríamos llegar a afirmar, como lo señaló Marin (1978) que para Bruner el relato es una trampa.

sible, excepcional, insólito, en perpetua oscilación entre el aburrimiento de lo cotidiano y la excitación (que de cuando en cuando culmina en terror) por lo que podría ser" (Bruner, 2003, p. 77)¹². La narrativa no puede escapar a esta verdad de base. Por eso Bruner (2003) destaca lo que en otros contextos ha sido llamado el efecto de realidad¹³ o la tendencia a la verosimilitud del relato. Una historia muy hermosa deviene sospechosa: "en cierto modo está bien desconfiar de una historia demasiado bella. Ésta implica demasiada retórica, una cierta cuota de falsedad" (p. 18).

La narrativa no puede entonces alejarse de lo familiar; el narrador no puede desconocer la obligación de verosimilitud que ha de cumplir cuando narra. De otro modo su relato será poco creíble. De ahí que el estudio de lo familiar, el conocimiento de lo cotidiano se vuelva una tarea indispensable y al mismo tiempo fascinante: el narrador tendrá que hacer sentir los olores, tendrá que hacer salivar al lector describiendo los hábitos alimentarios, tendrá que generar una aguda capacidad descriptiva para hablar de lo que parece intrascendente. En hermosa expresión de Bruner, tendrá que aprender a "re-examinar lo obvio" (Bruner, 2003, p. 25). Aún más, Bruner dice que el narrador, en particular el literario, debe "tratar con reverencia aquello que es familiar, si quiere obtener verosimilitud" (Bruner, 2003, pp. 28-29). Reverenciar la vida corriente, venerar la vida menuda del día a día, eh ahí una condición básica de un buen relato. "Es en verdad una buena señal cuando la realidad del narrador parece menos extraña que la vida de todos los días" (Bruner, 2003, p. 76).

Sin esa dosis de familiaridad, el relato no "pasa"; sin esa dosis de cotidianidad, el relato no funciona; sin esa "retórica de lo real" (Bruner 2003, p. 76), no hay narrativa. Bruner afirma que esta exigencia de verosimilitud pasa por el conocimiento de los géneros. Como si estos fueran, de algún modo, un calco de la vida. Por poner un ejemplo, no cabe que en una novela policíaca el detective sea ingenuo; no cabe que en un cuento de hadas el héroe no tenga cierta dosis importante de arrojo; no cabe que en una novela psicológica el protagonista sea un extrovertido empe-

12 Esta verdad se apoya en un conocimiento del funcionamiento de nuestro cerebro que Bruner describe así: A fin de cuentas, nuestro cerebro, que posee tantas conexiones neuronales como estrellas hay en la Vía Láctea, vive y se desarrolla en medio de los dilemas: cuando no hay motivos suficientes para mantener activas esas neuronas, nos dormimos" (Bruner, 2003, p. 77).

13 Para una explicación sucinta y precisa sobre el "efecto de realidad", ver Reuter (1997, pp. 94-103).

dernido. No cabe que en una historia de escuela no haya estudiantes indisciplinados y maestros desafiados por las preguntas y actitudes de los estudiantes. Así, seguir ciertos códigos genéricos es también otra estrategia que el narrador asume, y asumiéndola gana en credibilidad. No obstante, a pesar de esta exigencia, el narrador no puede copiar la realidad, debe transfigurarla haciendo de lo ordinario una epifanía de lo posible, como lo dijera James Joyce (Bruner, 2003, p. 76).

Narrar es pensar y promover mundos posibles y proyectos de vida realizables

“¿De qué modo la restauración de la previsibilidad puede convivir sin esfuerzo con los estímulos de la posibilidad?”

(Bruner, 2003, p. 88).

El relato no puede permanecer en lo real, su morada no es lo familiar sino lo posible. Ciertamente esa morada se construye desde lo banal; el reino de lo “inesperado” se edifica sobre los cimientos de lo familiar (Bruner, 2003, p. 77). Narrar es entonces imaginar; narrar es transgredir; narrar es trascender la irresistible tiranía de lo obvio o lo evidente; narrar es “transfigurar lo banal” (Bruner, 2003, p. 16). A esa operación Bruner la llama “subjuntivizar”, porque el modo subjuntivo, a diferencia del indicativo, apunta hacia lo que está bajo la guía del deseo, de la posibilidad y del querer (Bruner, 2003, p. 27). “La narrativa literaria <subjuntiviza> la realidad... y da lugar no sólo a lo que existe, sino también a lo que hubiera podido ser” (Bruner, 2003, p. 76). Por eso la narrativa mantiene una tensión entre lo consolidado y lo posible, entre la tradición y la innovación, entre lo canónico y lo posible (Bruner, 2003, pp. 29 -30 y 77). Tensión difícil y precaria, que expresa tanto la condición dialéctica de la vida humana como de la cultura. En efecto, “un mundo subjuntivizado, aunque no confortable, es un mundo estimulante, mantiene lo familiar en estrecho contacto con lo posible” (Bruner, 2003, p. 76).

“Echar nueva luz sobre el mundo real” (Bruner, 2003, p. 24) constituye, entonces, una función fundamental del relato. Y la imaginación es la clave de ese poder transformador narrativo. Ese “prisma” de la imaginación (Bruner, 2003, p. 24) es el que permite al narrador estar arraigado en la realidad, pero al mismo tiempo desprenderse de ella y empezar a pensar que las cosas no tienen que ser así, que se puede vivir de otro modo, que no hay inexorabilidad que el ser humano deba acatar fatalmente. La

imaginación es, pues, la sustancia del "arte connotativo" del relato; es la médula de un arte que tipifica a los grandes narradores: "conciliar las ambiguas comodidades de lo familiar con las tentaciones de lo posible requiere una forma elusiva de arte y, por añadidura, un arte como el de Proust en su *En busca del tiempo perdido*" (Bruner, 2003, p. 31).

Sin embargo, Bruner tiene mucho cuidado y evita plantear un imaginario desbordado. Hay una tensión profunda y permanente entre lo familiar y lo posible. Por un lado, las historias "se *crean*, no se *encuentran* en el mundo" (Bruner, 2003, p. 40), pero, por otro lado, aunque se trata de obras fantásticas, siempre preguntamos por sus argumentos, lo que indica que de alguna forma están basadas en algo que se parece a la vida real, en algo que podemos comprender. Al tratar este tema, Bruner cita a Michael Riffaterre, quien condensa en una frase densa esta paradoja: "la *ficción* pone en evidencia el carácter imaginario de una historia..., por lo tanto, la verosimilitud misma implica lo imaginario" (Bruner, 2003, p. 40). Tensión difícil que la narrativa no suprime sino que alimenta con tacto, simplemente porque la narración es una expresión de la condición humana paradójica.

Esta tensión básica se da en el derecho, en la literatura, en la vida y en la cultura. Por ejemplo, si el derecho se atiene solo a lo real, a los hechos, cae en un rigorismo leguleyo que ahoga la vida, como fue el caso de la empresa de Justiniano, que intentó unificar el código romano para evitarle cierto carácter aleatorio provocado por las invasiones bárbaras (Bruner, 2003, pp. 72-74); si la autobiografía se atiene sólo a lo posible, olvida el pasado y rompe "las nupcias entre memoria y fantasía" (Bruner 2003, pp. 88, 108); si la literatura se atiene a lo real sin transfigurarlo, pierde su sustancia y su sentido (Bruner 2003, pp. 72-73)¹⁴. Si la cultura fuera sólo lo canónico, deshumanizaría a los seres humanos paralizándolos (Bruner, 2003, p. 33). El símbolo de ese difícil equilibrio puede ser el escudo reflector de Perseo: "las metáforas de la literatura son el espejo del escudo de Perseo: lo salva (y nos salvan) del impacto seco del terror a lo posible. Cada edad inventa su propio escudo de Perseo, de modo que podamos mirar a la cara lo posible sin ser transformados en piedra" (Bruner, 2003, p. 78).

14 "La ficción narrativa crea mundos posibles, pero extrapolados del mundo que conocemos, por más alto que puedan elevarse por sobre aquél" (Bruner, 2003, p. 131).

En fin, el relato no solo invita a lo posible, sino que tiene que ver con las expectativas truncadas, que son su impulso (Bruner, 2003, p. 49). Hay relato donde hay una sorpresa, donde hay algo contingente o no planificado que adviene. Y aunque la capacidad de hacer proyectos es quizás “la unidad neuropsíquica elemental por antonomasia de la conciencia y de los actos del hombre” (Bruner, 2003, p. 49), el fracaso y la imprevisibilidad son el pan de cada día en la vida de las personas. ¿Cómo maneja el ser humano esa zozobra ante lo inesperado? ¿Cómo apacigua la ansiedad de lo incontrolable? Justamente la literatura está llena de la tendencia al error, del mal cálculo a la hora de plantear proyectos, de la errónea escogencia de los medios para lograr los objetivos trazados (Bruner, 2003, p. 51). Los seres humanos no pueden quedarse paralizados. Nunca han podido escoger ese camino. Han aprendido a jugar con las posibilidades, han aprendido a hacer apuestas. “Y al hacerlo los guía la capacidad de narrar historias posibles. Dado que contar historias y compartirlas los adiestra para imaginar qué podría ocurrir si...” (Bruner, 2003, pp. 51-52)¹⁵.

Narrar es la forma privilegiada del ser humano para construir su identidad

“¿Por qué debemos narrar qué entendemos por <Yo>?”
(Bruner, 2003, p. 92)

Bruner está en contra de un esencialismo del yo¹⁶. Según esta percepción, habría una substancia—una especie de yoidad o de mismidad— que estaría esperando simplemente una forma lingüística que la exprese. Bruner se opone a esa visión y sostiene argumentadamente una construcción

15 “La narrativa es el relato de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas desvanecidas. Nos ofrece el modo de domeñar el error y la sorpresa. Llega a crear formas convencionales de contratiempos humanos, convirtiéndolos en géneros: comedia, tragedia, novela de aventuras, ironía, o no importa qué otro formato que pueda aligerar lo punzante de lo fortuito que nos ha tocado en suerte. Y al hacer esto, las historias reafirman una especie de sabiduría convencional respecto de aquello cuyo fracaso se puede prever y de lo que se podría hacer para volverlo a sus cauces o para dominarlo” (Bruner, 2003, pp. 52-53).

16 “Como qualia de la experiencia humana <directa>, el Yo posee una historia peculiar y atormentada. Sospecho que parte de las tribulaciones teóricas que ha generado provienen del <esencialismo> que ha marcado tantas veces la búsqueda de su elucidación, como si el Yo fuera una sustancia o una esencia que existiese con anterioridad a nuestro esfuerzo por describirlo, como si todo lo que uno tuviese que hacer para descubrir su naturaleza fuese inspeccionarlo” (Bruner, 1998, p. 101).

narrativa del yo mediada por la cultura. De forma precisa escribe: "¿será que dentro de nosotros hay un cierto yo esencial que sentimos la necesidad de poner en palabras? Si así fuera, ¿por qué habríamos de sentirnos impulsados alguna vez a hablar de nosotros o a nosotros mismos o por qué habrían de existir admoniciones como <conócete a ti mismo> o <sé fiel a ti mismo>? Si nuestros yoes resultan transparentes, por cierto no tendríamos necesidad de *hablar de ellos* a nosotros mismos" (Bruner, 2003, pp. 91c-92a). El esencialismo indujo la creencia que la introspección era la vía para explorar el Yo. Pero esa vía es sospechosa por estar lastrada con una visión sustancialista que ahora hay que arrojar. De ahí esta afirmación tajante del autor: "Comenzaré afirmando resueltamente que, en efecto, no es dado conocer un yo intuitivamente evidente y esencial, que aguarde plácidamente ser representado con palabras. Más bien, nosotros construimos y reconstruimos continuamente el Yo, según lo requieren las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro" (Bruner, 2003, p. 93)¹⁷.

Esta afirmación implica varios presupuestos, de los cuales quizás el más importante sea la comprensión de la relación compleja entre pensamiento y lenguaje, entre sentido y referente. Bruner aborda esta problemática en varios momentos del texto, y en un pasaje lo expresa con estas palabras: "Tal vez nos hallamos frente a otro dilema del tipo de <el huevo o la gallina>. ¿Nuestro sentido de la identidad es la *fons et origo* de la narrativa, o es el humano talento narrativo el que le confiere a la identidad la forma que ha asumido? (Bruner, 2003, p. 106). Él mismo responde que el lenguaje cultural no es la fuente del yo, pero afirma igualmente que el Yo no es una esencia que sólo necesita instrumentalmente un código lingüístico para manifestarse. Los dos extremos son quizás "una simplificación excesiva" (Bruner, 2003, p. 106).

Más bien la respuesta matizada de Bruner se sirve de un concepto tomado de Dan Slobin: "eventos verbalizados". Con él se identifica una bi-direccionalidad entre pensamiento y lenguaje, una afectación recíproca, reconocedora de todo el peso que el giro lingüístico le ha dado al lenguaje, desde finales del siglo XIX y el siglo XX, en la comprensión

17 "He afirmado que creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, que el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad" (Bruner, 2003, p. 122).

del ser humano. Bruner cita las siguientes palabras de este investigador: *"no es posible verbalizar la experiencia sin asumir una perspectiva, y... el lenguaje en uso favorece estas perspectivas particulares. El mundo no presenta <eventos> por codificar en el lenguaje. Antes bien, en el proceso de hablar y en el describir las experiencias se transforman, filtradas mediante el lenguaje, en eventos verbalizados"* (Bruner, 2003, p. 106). Aplicado a la identidad, Bruner la define también como un "evento verbalizado", un "metaevento" que hace que, por la mediación del lenguaje narrativo, ella tome inexorablemente la forma de un relato que "ofrece coherencia y continuidad a la confusión de la experiencia" (Bruner, 2003, p. 107). La relación estrecha entre narración e identidad es entonces tal que "sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad" (Bruner, 2003, p. 122).

Otro presupuesto importante de su visión anti-esencialista de la identidad narrativa es el siguiente: no se construye el Yo con un relato único: "no hay un solo relato productor del yo, sino una gran cantidad, de modo bastante similar a lo que dicen los versos de Eliot: *"preparamos un rostro para encontrar los rostros que encontramos"* (Bruner, 2003, p. 30). El Yo, que aquí podemos identificar con la identidad, no es entonces una realidad monolítica, definida de una vez por todas, sino un incesante proceso mediante "infinitas formas de narración" de las que nos servimos para corroborar no "simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen, lazos de los que muchas veces no somos conscientes" (Bruner, 2003, p. 31).

Esta perspectiva permite comprender mejor los cambios, las transformaciones, o si se prefiere, las crisis por las que atraviesa toda persona. Por un lado, ya se sabe que no hay relato sin infracción; por otro lado, ya se sabe que la identidad es un proceso permanente de construcción¹⁸. Es comprensible, entonces, que Bruner escriba –aunque sea en forma dubitativa– acerca de la teoría de E. Erikson sobre las etapas de la vida: "Puede ser que las famosas <fases de la vida>

18 "La construcción del yo a través de su narración no conoce fin ni pausas, probablemente hoy más que nunca. Es un proceso dialéctico, un acto de equiparación. Y a pesar de los sermones que decimos para re-confirmarnos lo que creemos sobre las personas que nunca cambian, éstas cambian, vuelven a equilibrar su autonomía y sus compromisos, casi siempre de una forma que hace honor a lo que eran el pasado" (Bruner, 2003, p. 121).

de Erik Erikson, con su marca distintiva de un desplazamiento de intereses de la autonomía a la competencia, a la intimidad y finalmente a la continuidad, ofrezcan el espacio escénico para nuestros virajes autobiográficos" (Bruner, 2003, p. 119)¹⁹. ¿Cómo entender aquí la tensión entre lo consolidado y lo posible?

Narrar es una actividad que modela la mente del ser humano

"Porque una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle significados".

(Bruner, 2003, pp. 47-48)

En la línea de reflexión sobre las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, cabe seguir preguntándose si con el relato se le impone una forma a la realidad o si la realidad le impone una forma narrativa al pensamiento. Ya sabemos de la reciprocidad que demanda esta pregunta en el texto de Bruner. Sin embargo, él señala que el relato no es una especie de ventana transparente con la que se mira la realidad, sino más bien "una matriz que impone su forma" narrativa al mundo (Bruner, 2003, pp. 19-20). En realidad lo que hace el acervo narrativo es permitir a cada ser humano unos modelos para comprender el mundo. Es en ese sentido que se puede afirmar que la narrativa modela la mente humana como instrumento de percepción del mundo.

Bruner da muchos ejemplos por medio de los cuales verifica esta afirmación. El más significativo es el uso de los "clichés" narrativos, de los "personajes míticos" o de las "situaciones narrativas clásicas" –como por ejemplo Sísifo, o como la historia del libro del Éxodo en la Biblia– para describir situaciones en las que las personas se ven envueltas hoy. Incluso, si esos cuentos o historias no nos parecen verdaderos, o sin importar "que existan convenciones narrativas que gobierna el mundo de los relatos. De hecho seguimos aferrándonos a esos modelos de realidad narrativos y los usamos para dar forma a nuestras experiencias cotidianas" (Bruner, 2003, p. 20). La narrativa se vuelve

19 En este punto Bruner aborda los ritos de pasajes como formas de ritualización del cambio. Ese proceso de ritualización se vuelve entonces no solo un estimulador del cambio sino su legitimador social (Bruner, 2003, p. 119). Remito al texto siguiente, en el cual el autor, etnólogo y sacerdote, misionero por muchos años en África, estudia el sentido de la iniciación como un proceso ritualizado y narrativizado (Pasquier, 2001).

así una matriz que modela los procesos de comprensión mediante un proceso comparativo-hermenéutico de actualización: "Las situaciones prototípicas llegan a tornarse metáforas fundamentales de la condición humana; como Sísifo, que carga perpetuamente su roca cuesta arriba, metáfora fundamental de la frustración que se nutre de sí misma. Muchas situaciones son asimiladas a la imagen de Sísifo, como la del arrendatario perpetuamente endeudado..." (Bruner, 2003, p. 87).

Si se toma el problema como lo hizo Paul Veyne, la cuestión se plantearía en términos de saber si los griegos creían o no en sus mitos. La respuesta de Bruner es más hermenéutica que histórica: sí y no. Sí, porque los tenían en cuenta en sus experiencias existenciales, sí porque eran expresión de sus conflictos; sí porque los consideraban importantes y los escuchaban a la hora de determinar el *modus vivendi* que más convenía y la forma en que adquirirían experiencia sobre la vida (Bruner, 2003, p. 136)²⁰. Lo más importante de esta perspectiva es esta conclusión de Bruner: "así como los griegos escuchaban a Homero, nosotros somos atraídos por los modelos míticos de nuestra época. Tal vez no creemos del todo en ellos, pero los tenemos en cuenta al dar forma a nuestra vida. Y cuando les cuesta adaptarse a circunstancias nuevas, dominamos la discrepancia con historias que hacen <razonable> el fárrago en que Creón y Antígona cayeron respecto de la sepultura del pobre Polinices" (Bruner, 2003, p. 139). Bruner termina afirmando, en la línea de pensamiento que lo caracteriza, que no es la vida la que imita al arte ni el arte a la vida, sino que las dos terminan aliándose incesantemente (Bruner, 2003, p. 125).

Narrar es una actividad que modela la experiencia del mundo

"Finalmente empezamos a preguntarnos cómo el relato mismo moldea eo ipso nuestra experiencia del mundo"

(Bruner, 2003, p. 23)

El relato es un medio humano privilegiado para darle forma a la experiencia. Es más, es por el relato que la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia,

20 Bruner no señala explícitamente en este libro en qué sentido habría que interpretar un no, pero basta comprender su perspectiva hermenéutico-narrativa para afirmar que esa negativa va por el lado de un no a la facticidad bruta de los hechos, en este caso a la "verificabilidad" experimental de la "sustancia divina" de un dios griego.

ésta adquiere significado humano. Cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos. Solo allí, en el relato de la experiencia, se condensan los múltiples significados que pueden eclosionar de la facticidad bruta de lo dado. Es por la narración que la experiencia se vuelve un "evento narrado". En este horizonte de ideas, Bruner retoma la distinción de G. Frege entre "referencia" y "sentido" y saca la siguiente conclusión: "es justamente ese sentido de las cosas, que deriva de la narratividad, el que hace posible a continuación la referencia a la vida real... Tal vez Frege tenía la intención de decir (es ambiguo al respecto) que el sentido también brinda un medio para dar una forma experimental e inclusive para hallar aquello a lo que uno se refiere..." (Bruner, 2003, pp. 21. 22).

Se puede decir que la experiencia en sí misma es amorfa, sin estructura, confusa. Por eso "nuestras historias no solo cuentan, sino que imponen a lo que experimentamos una estructura y una realidad irresistible". (Bruner, 2003, p. 125). ¿Cómo entender esa forma? Ciertamente los elementos que integran la estructura de un relato entran la línea de cuenta. Pero no se trata principalmente, como ya se ha podido notar, de una gramática rígida. Forma aquí hace relación casi a una filosofía, a una cosmovisión que subyace en el modo de narrar: porque en la trenza narrativa se "esconde" o está latente una concepción de la libertad, una visión del mundo, de lo que se cabe esperar, de lo que se debe temer, etc. (Bruner, 2003, p. 125).

Narrar es una forma de aprehender y dar sentido a la realidad

"¿Cómo un relato estructura (o "distorsiona") nuestra visión del estado real de las cosas?"

(Bruner, 2003, p. 23)

"La narrativa sufre un dilema ontológico: ¿las historias son reales o imaginarias?"

(Bruner, 2003, p. 41)

Dada las aseveraciones precedentes, una pregunta aflora ansiosamente al espíritu: ¿cuál es la relación de la narración con la realidad? También se puede expresar esta lancinante cuestión en los términos en que algunos niños de catequesis le preguntan con cierta malicia a sus educadores religiosos que les narran historias bíblicas: ¿Eso sí sucedió así? Bruner

la formula agudamente con estas palabras: ¿la percepción y la memoria son piedra de toque de lo real, o bien son, a su vez, artífices al servicio de la convención?" (Bruner, 2003, p. 41). O aún se puede expresar en otras palabras: ¿quién imita a quién: el arte a la vida o la vida al arte? La cuestión es de talla, porque la narrativa afronta aquí un debate epistemológico atravesado por una era cientista en donde la verificación efectiva de las afirmaciones constituye la piedra de toque de cualquier pretensión a la cientificidad.

Para Bruner, la respuesta exige por lo menos dos consideraciones. La primera tiene que ver con el poder del relato para conceder carta de ciudadanía en el mundo real a los mundos narrativos. Es por el relato que los seres humanos pueden referirse a ciertas realidades concretas. Se diría que el relato tiene el poder de "concretizar", vía la metáfora, ciertas realidades que de otra forma quedarían en la penumbra. El relato, en ese sentido, arroja una luz que permite ver la realidad: "La narrativa, incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos en la realidad" (Bruner, 2003, p. 22). Esta comprensión del poder del relato para "construir realidad" hace pensar en lo que Ricoeur (2001) llamaba la "vehemencia ontológica" de la metáfora, gracias a la cual, y sólo gracias a ella, la realidad adviene al mundo humano bajo una luz nueva (p. 328)²¹.

Bruner refuerza su afirmación del relato como constructor de realidad²² evocando dos ejemplos: en el derecho, el "delito de atracción" y, en la antropología, la toma de consciencia de los antropólogos sobre las consecuencias de su manera de contar la vida de los pueblos primitivos. En el primer caso –el "delito de atracción– se trata de un "ilícito que subsiste cuando –supongamos– una persona es inducida a una situación peligrosa por una tentación irresistible creada por otra persona". ¿Cómo se hace jurídicamente para definir, por ejemplo, que su piscina, lugar de recreación de su familia, se vuelva un motivo de acusación contra Usted? Mediante relatos judiciales que establecen los "precedentes"

21 Ver el apartado: "Hacia el concepto de verdad metafórica" (Ricoeur, 2001, pp. 325-336). La noción de "vehemencia ontológica" y su explicación se encuentra en la misma obra (pp. 328 y ss).

22 "Este proceso de <construcción de la realidad> es tan rápido y automático que muchas veces no nos percatamos de él, y lo redescubrimos con un shock de reconocimiento o nos negamos a descubrirlo exclamando: ¡Tonterías postmodernas!" (Bruner, 2003, p. 22).

que permiten juzgarlo a Usted por tal delito. En el segundo caso, los antropólogos constataron que haber hablado de autonomía, al describir la vida de los pueblos primitivos, sirvió como justificación a la política de *apartheid* de Sudáfrica" (Bruner, 2003, pp. 22-23)²³.

Narrar es un arte connotativo–simbólico cultural

*"Los términos de la narrativa literaria solo significan,
no denotan en el mundo real"*

(Bruner, 2003, p. 19)

La respuesta a la pregunta sobre la relación entre relato y verdad, o entre relato y realidad, queda aún incompleta sin agregar otro elemento fundamental que define la función y el sentido de la narrativa en la vida humana. En efecto, narrar es para Bruner un acto simbólico, connotativo: "La ficción literaria... no se refiere a cosa alguna en el mundo, sino que solo otorga su sentido a las cosas. Y sin embargo es justamente ese sentido de las cosas, que a menudo deriva de la narrativa, el que hace posible a continuación la referencia a la vida real" (Bruner, 2003, p. 21). Aquí Bruner vuela a apoyarse en la distinción de G. Frege entre sentido y referencia²⁴, señalando que el primero es connotativo y el segundo denotativo (Bruner, 2003, p. 21). De ahí que haya que entender la narración como una forma de expresión humana que no busca describir las cosas en cuanto tal, sino el significado (la connotación) que pueden tener para las personas en una cultura determinada. Lo que remite al primer punto sobre el relato como un acto hermenéutico.

Conviene aquí volver a insistir en un punto importante de la concepción narrativa de Bruner: ese poder de construir realidad, propio del relato, se opera gracias a la imaginación metafórica. Es el poder de la imaginación que "traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al

23 Cabe anotar que Bruner también propone otro caso en la psicología analítica. Al respecto afirma: "Hasta el psicoanálisis se interroga acerca de cómo la manera en que un paciente cuenta su vida efectivamente influye sobre el modo de vivirla: el dicho de Oscar Wilde –la vida imita al arte– trasladado al diván del psicoanalista" (Bruner, 2003, p. 23).

24 Se trata de la interesante discusión sobre el problema del sentido y la referencia introducida por Thomas Pavel en la literatura de ficción. Al respecto Bruner señala: "Los teóricos de la literatura acostumbran decir, por ejemplo, que los términos de narrativa literaria solo *significan*, no *denotan* en el mundo real. ¡Solo los abogados o los psicoanalistas preguntarían a quién representaba en realidad el Mago de Oz!" (Bruner, 2003, p. 19).

reino de lo posible. Explora las situaciones humanas mediante el prisma de la imaginación" (Bruner, 2003, p. 24). Usando la metáfora, junto con la trama, o la *mise en intrigue*, (Ricoeur, 2004⁵, pp. 80-112) el relato se atribuye un poder que el mismo Platón temió, hasta el punto de expulsar a los poetas de su República (Bruner, 2003, p. 24). Así pues, el relato crea sentido simbolizando metafóricamente la realidad para transfigurarla: "es el obsesivo poder de la metáfora el que da al relato su impulso más allá de lo específico, su impulso metafórico" (Bruner, 2003, p. 46).

Por eso Bruner distingue dos niveles fundamentales en todo relato: uno que podríamos llamar factual y otro hermenéutico. Las historias operan en este doble registro: uno, "un paisaje de acción en el mundo; el otro, un paisaje de conciencias, donde se representan los pensamientos, los sentimientos y los secretos de los protagonistas de la historia" (Bruner, 2003, p. 46). En la historia, como se vio arriba, hay acciones, personajes, palabras. El primer nivel corresponde a la facticidad del relato, tan importante en sí misma que sin ella no habría nada que contar. Pero el "paisaje de conciencias" alude a los sentidos con los que los actores viven esas acciones: cómo las sienten, cómo las viven, cómo las piensan, cómo despiertan en ellos temores, esperanzas, ilusiones. Lo más importante es que para Bruner, las buenas historias nunca separan esos dos paisajes: "Forma parte de las historias bien construidas mantener estos dos paisajes imbricados, de modo que no se puedan separar quien conoce y lo conocido" (Bruner, 2003, p. 47).

Narrar es uno de los modos de conocimiento humano que necesita complementación

"Cuando perdemos de vista la alianza entre el mundo paradigmático
y el mundo narrativo nuestras vidas pierden su sensibilidad por la lucha"
(Bruner, 2003, p. 142)

Estos dos paisajes que identifica Bruner en las historias se pueden, quizás, comprender mejor evocando una distinción hecha por este autor entre "conocimiento paradigmático" y "conocimiento narrativo" (Bruner, 1987, pp. 23-53). En el texto *La Fábrica de historias*, Bruner reconoce varios puntos esenciales que muestran la evolución de su pensamiento. En primer lugar, él cuenta que cuando joven escribió un texto titulado *Conocer. Ensayos para la mano izquierda*. En este librito ya sostenía la existencia de estos dos modos de conocimiento:

el narrativo y el paradigmático. La caracterización de estos dos modos de conocimiento la hizo en su libro *Realidad mental y mundos posibles*. Ahora la vuelve a retomar y la resume en estos términos: "Sí, existe un pensamiento paradigmático que se ocupa de verificar las proposiciones bien formuladas acerca de cómo son las cosas. Sí, existe un narrativo, dirigido también hacia el mundo; pero no hacia cómo son las cosas, sino cómo podrían ser o haber sido" (Bruner, 2003, p. 140).

En segundo lugar, lo importante de esta esta distinción es la relación que creyó en un momento posible entre estos dos modos de conocimiento. Bruner pensaba que la ciencia, que maneja el modo paradigmático, debía controlar al modo narrativo. Que lo que se planteaba en el modo narrativo podía y debía traducirse al modo paradigmático: "El libro indagaba de qué modo las narraciones producidas por la fantasía se podían transformar en otras, susceptibles de ser examinadas, demostradas, corroboradas: en la ciencia. El método científico, así creía entonces, debía domeñar la narrativa ordinaria, haciendo hipótesis corroborables y poniéndolas a prueba" (Bruner, 2003, p. 140). Nótese aquí la prioridad del método científico experimental en el pensamiento del joven Bruner, que ahora ha sufrido un giro epistemológico, para nada desdeñable del método paradigmático, pero sí seriamente preocupado por articularlo con el modo narrativo.

Así, en el momento de escribir la *Fábrica de historias*, Bruner ha llegado a otra conclusión. Ya no se trata de subsumir un modo en el otro. Incluso, desde el punto de vista narrativo, Bruner constata que el acto de relatar implica en cierta forma los dos modos de conocimiento: "la etimología nos advierte que *narrar* deriva ya del *narrare* latino, ya de *gnarus*, que es <aquel que sabe de un modo particular>; lo que nos hace pensar que relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar, en una mezcla inextricable" (Bruner, 2003, p. 48). En lugar de domeñar, ahora se trata de articular los dos modos. El debate entre "fabulistas" y "antifabulistas" ha llegado a su fin²⁵. La mutua repugnancia entre ambos comienza a superarse. Incluso en el derecho hay actualmente una disciplina legal que se llama "Derecho y Literatura" (Bruner, 2003, p. 26).

25 "De todas formas, los fabulistas y los antifabulistas por lo menos se dieron cuenta de que debían tomar cosas prestadas unos de otros; aunque no haya acuerdo acerca de la moneda en que hacer la transacción" (Bruner, 2003, p. 27).

Al escribir este texto sobre las historias, incluso varios años después de que en su libro, *Realidad mental y mundos posibles*, afirmara la complementariedad de estos dos modos, Bruner da un paso más mostrando la urgencia de articular los dos modos, como condición de humanización, en particular en la educación. Y aquí articulación es sinónimo de salvaguardia de cada modo, en procesos combinatorios en donde la riqueza de cada uno completa al otro. Es, en realidad, una "nueva alianza" la que propone Bruner entre ciencia y relato (Bruner, 2003, p. 142). Eso lo induce a concluir su libro mostrando dos ejemplos, uno tomado de la formación médica y el otro de la terapia ocupacional y rehabilitadora (Bruner, 2003, pp. 142-145). He aquí el primero, a manera de ilustración. Se trata de la implementación de la "Ética narrativa" en el Colegio de Médicos y Cirujanos de la Escuela de Medicina de Nueva York. Con ese programa se propició otra actitud diferente en los médicos hacia las historias de sus pacientes. Esto que hizo distinguir entre historia clínica (factual: temperatura, presión arterial, etc.) e historia de vida (problemas existenciales de los pacientes, angustias, temores, etc.), que los médicos confundían. Bruner señala los resultados efectivos de este cambio de paradigma educativo por medio de la narrativa. Vale la pena notar que él mismo califica las dos situaciones comentadas como "casos de vida o muerte" (Bruner, 2003, p. 142). ¿Será que eso es lo que está en juego en la narrativa?

Narrar es una actividad intersubjetiva radicalmente cultural

"Siempre que nos referimos a acontecimiento y personas lo hacemos incluyéndolos en un mundo narrativo y no en un mundo indiferente"
(Bruner, 2003, p. 21)

Así como Bruner se formuló la pregunta sobre la relación entre pensamiento y realidad, entre relato y verdad, también aquí se plantea esta pregunta análoga: ¿el Yo se construye de adentro hacia afuera o de afuera hacia dentro? Dicho de otro modo: ¿somos nosotros quienes modelamos a la cultura o es ésta la que nos modela? Nuevamente aquí la respuesta no es fácil ni simple. Porque la contestación que recibe este interrogante va también en el sentido bidireccional apuntado más arriba: "La anomalía de la creación del Yo reside en su arribo tanto del interior como del exterior" (Bruner, 2003, p. 94). Esto significa concretamente que hay dos fuentes de construcción del Yo: una interior y otra exterior.

¿En qué consiste cada una? ¿Cómo se relacionan? Las fuentes interiores del Yo están constituidas por "la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias, la subjetividad". Las fuentes exteriores la conforman "la aparente estima de los demás y las innumerables expectativas que derivamos muy pronto, inclusive inconscientemente, a partir de la cultura en que estamos inmersos. De hecho, respecto de estas expectativas, <el pez es siempre el último en descubrir el agua>" (Bruner, 2003, p. 94).

Entonces, si a la condición humana se la puede calificar, según Bruner, de cultural, ¿qué concepto tiene Bruner de la cultura como medio que condiciona parcial pero poderosamente nuestra construcción narrativa del Yo? Bruner llega a hablar de la cultura como una comunidad interpretativa, como una comunidad narrativa²⁶ que por medio de relatos propone modos de convencionalización de los desequilibrios y de los conflictos de intereses que hay entre los seres humanos. He aquí dos definiciones de cultura acogida por Bruner: "La cultura no es tanto una estructura institucional como un modo de interpretar el mundo de acuerdo con otros" (Geertz, citado por Bruner, 2003, p. 75). "La cultura humana, *sin importar* de qué tipo, es por naturaleza una solución dada a la vida en común no menos que, de modo más oculto, una amenaza y un desafío a quienes viven en su ámbito" (Bruner, 2003, p. 129).

Además, siguiendo a Clifford Geertz, Bruner acepta que la cultura es siempre local, no universal, y eso está en profunda armonía con el relato, que es, etimológicamente, una forma de conocimiento singular. Por eso no puede haber un relato universal, como no puede haber un derecho universal (Bruner, 2003, p. 75). En ese orden de ideas, se puede señalar aquí otro aspecto interesante de la argumentación de Bruner sobre esta relación entre identidad personal y contexto cultural: la cultura, siendo local, nunca es monolítica. Cada persona encuentra en su mundo cultural una pluralidad de relatos con los que puede identificarse. En toda cultura hay, ciertamente, una "propaganda de la identidad adecuada", que trata de modelar al individuo, o aún más, controlarlo. Pero el control social es imperfecto, y el individuo no se deja fácilmente atrapar: los imprevistos, incluso bochornosos o dolorosos, no son en realidad inesperados.

26 "Con el tiempo, el compartir historias comunes crea una comunidad de interpretación, cosa de gran eficacia no sólo para la cohesión cultural en general, sino en especial para la erección de un complejo de leyes: el *corpus iuris*" (Bruner, 2003, p. 45).

Que el individuo sea así, no se debe a una esencia libertaria que lo impele interiormente, sino a la cultura misma que es dialéctica: “Esta humana, demasiado humana preocupación por lo inesperado en lo familiar seguramente refleja nuestra singular evolución como especie dependiente de la cultura. Ella se vuelve útil (aunque alguna vez sea a costa de una cierta incomodidad) en nuestro hacer frente al incómodo desequilibrio entre tradición e innovación que caracteriza al mundo simbólico de la cultura” (Bruner, 2003, p. 77). Por tanto, la cultura es dialéctica porque crea en sí lo previsible pero también lo imprevisible; favorece lo canónico o lo establecido, pero al mismo tiempo propicia, atesorándolo, todo lo que contradice sus normas (Bruner, 2003, p. 32)²⁷. Esa es en cierta forma, si fuese permitido hablar así, la esencia de la cultura según Bruner. Las narraciones devienen allí la “moneda corriente de la cultura”, en la medida en que “sus mitos y cuentos populares, sus dramas y hasta sus desfiles no sólo conmemoran sus normas sino, por así decir, también las más notables violaciones en su contra” (Bruner, 2003, p. 32)²⁸.

El individuo no es, pues, un esclavo de la cultura. Y en eso Bruner (2003) se opone a ciertos investigadores que él mismo llama “antropólogos culturales heterodoxos” (pp. 94-95). Pero el individuo no es independiente de la cultura. Aunque contamos nuestra identidad teniendo siempre presente las expectativas de los demás (Bruner, 2003, p. 96), las fuentes interiores del yo siguen vigentes. Aunque nuestros relatos sean guiados por modelos tácitos o implícitos, la cultura no oblitera esas fuentes internas desde las cuales también se construye el Yo. La cultura deja siempre ciertos “márgenes de libertad” que permiten construir la unicidad individual (Bruner, 2003, p. 95). Ni el célebre concepto de “Pacto autobiográfico” de Philippe Lejeune²⁹ (por el cual se confirma en la literatura de ficción –y también, según Bruner, en las narrativas identitarias– que siempre contamos en función de los otros) anula esta

27 Ésta es la incesante dialéctica narrativa de una cultura: el intranquilo equilibrio entre narrativas populares contrapuestas...” (Bruner, 2003, p. 88).

28 “Si se piensa bien, la cultura no se orienta solamente a aquello que es canónico, sino a la dialéctica entre sus normas y lo que es humanamente posible. Y hacia allí también se orienta la narrativa” (Bruner, 2003, p. 33).

29 “Un advertido estudioso de la autobiografía ha propuesto la hipótesis de que los relatos del yo (por lo menos los del género de las autobiografías escritas) se modelan sobre un tácito *pacto autobiográfico* que rige y conforma la apropiada narración pública del yo” (Philippe Lejeune). Seguimos alguna variante de ella aun cuando simplemente nos contamos a nosotros mismos. En este proceso, la identidad se vuelve *res publica*, aun cuando nos hablamos a nosotros mismos” (Bruner, 2003, p. 96).

reciprocidad entre cultura y Yo, y lo único que permite concluir es que la narración del Yo, por muy privada que parezca, es también un asunto público, que el Yo es también otro.

Para terminar este apartado tan complejo en esta obra de Bruner, se tomarán dos ideas más, muy sugestivas y esclarecedoras sobre esta función cultural del relato. La primera tiene que ver con la historia misma del origen del relato en la vida humana. Bruner (2003) trae a colación un dato de la arqueología, según el cual lo que diferenció al hombre de otros primates fue "la capacidad de leer las recíprocas intenciones y los estados mentales ajenos" (p. 33). Bruner llama a esta capacidad con un nombre fascinante: intersubjetividad. Y esa capacidad de intersubjetividad es la condición previa de la vida en común y, por ende, de la cultura. Y Bruner agrega: "Dudo que una vida colectiva semejante pudiera ser posible, sino fuera por la capacidad humana de organizar y comunicar la experiencia en forma narrativa" (Bruner, 2003, p. 33). No es de la condición geográfica compartida de la que depende esa capacidad de adivinar el pensamiento del otro, sino del hecho de compartir un fondo común de mitos y leyendas (Bruner, 2003, p. 33).

La segunda tiene que ver con una enfermedad llamada *dysnarrativia*: "grave lesión de la capacidad de relatar o comprender historias... Es más que una disminución de la memoria del pasado, que ya de por sí disgrega radicalmente el sentido de identidad... Sobre todo en el síndrome de Korsakov, en el que además de la memoria disminuye drásticamente la afectividad, el sentido de la identidad virtualmente desaparece" (Bruner, 2003, p. 123). En relación con la idea precedente, Bruner señala que esta enfermedad tiene un signo muy grave: la pérdida casi total de la capacidad de leer el pensamiento ajeno, de comprender lo que los demás podrían pensar, sentir, hasta ver. Los enfermos parecen haber perdido el sentido de sí mismos, pero también el sentido del otro" (Bruner, 2003, p. 123). Los investigadores de esta enfermedad llegan a una conclusión alarmante: quien pierde el sentido de los otros pierde también el sentido de sí mismo. Y la conclusión final que subraya Bruner es esta: la identidad tiene un sentido profundamente relacional. Lo que recuerda la frase de W. Benjamín: si hemos perdido la capacidad de contar, es porque hemos perdido la capacidad de compartir experiencias (Benjamin, 2001, pp. 120 y 134).

Narrar es una actividad peligrosa

"La gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica"

(Bruner, 2003, p. 25)

He aquí una deshilvanada, pero ahora comprensible, lista de siete razones de la peligrosidad del arte de contar.

Narrar es peligroso porque:

1. "Marca, como la manzana fatal en el jardín del Edén, el fin de la inocencia" (Bruner, 2003, p. 24).
2. "Tiene el poder de poner fin a la inocencia" (Bruner, 2003, p. 25).
3. "Es una tentación a re-examinar lo obvio" (Bruner, 2003, p. 25).
4. "Está rodeado por un cierto nimbo de malevolencia o inmoralidad" (Bruner, 2003, p. 18).
5. Deja el mensaje normativo implícito y evita así la confrontación estéril (Bruner, 2003, p. 19).
6. "Es un arte de lo posible que tienta con alternativas trascendentes" (Bruner, 2003, p. 131).
7. "Tiene el poder de modificar nuestros hábitos. Puede socavar los dictámenes de la ley acerca de lo que constituye una realidad canónica" (Bruner, 2003, p. 131bc).
8. "Hace que se empiece a discutir si la vida tiene que ser así. Y este es el germen de la subversión" (Bruner, 2003, p. 131).

Referencias

Barret-Ducroc, Françoise (2002). *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia. Unesco, 25, marzo, 1998, La Sorbonne, 26 Marzo 1998. Buenos Aires: Ed. Granica, pp. 51-55.

Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia*. Barcelona: Gedisa.

- Bruner, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho) logique du récit". En *Poétique* 19 (1974), pp. 368-388.
- Marin, L. (1978). *Le récit est un piège*, Paris: Ed. de Minuit.
- Maxvell, R. y Dickman, R. (2010). *Convencer a la gente contando historias. El nuevo arte de la persuasión*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Pasquier, A. (2001). *Mourir pour vivre? Les rites de passage et la foi chrétienne aujourd'hui*. París: Ed. L'Atelier.
- Reuter, Y. (1997). *L'analyse du récit*. Paris: Dunod.
- Ricoeur, P. (2001). *La Metáfora viva*. Madrid: Ed. Cristiandad – Ed. Trotta.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración. Configuraciones del tiempo en el relato histórico*. Tomo I. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana*

Life skills: a proposal for a human formation

Habilidades de vida: uma proposta de formação humana

Víctor Martínez Ruíz**

Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia

RECIBIDO: 4 DE FEBRERO DE 2014 • APROBADO: 30 DE MAYO DE 2014

Para citar este artículo: Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. Itinerario Educativo, XXVIII (63), 61-89

“La existencia humana en tanto humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra (...) Decirla no es privilegio de algunos sino derecho de todos los hombres. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo para pronunciarlo”.

(Freire, 1997)

- * Artículo de revisión de tema, producto del proyecto de investigación doctoral *Habilidades para la vida en la formación ciudadana de comunidades educativas afrocolombianas en contextos multiculturales del suroccidente colombiano*. Doctorado Educación y Sociedad; línea de investigación Educación para la ciudadanía y en valores. Universidad de Barcelona. Fecha de inicio: septiembre de 2012; fecha de finalización septiembre de 2016.
- ** Filósofo y Teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y especialista en Investigación Educativa en Contextos de Educación Superior de la Universidad de San Buenaventura, Cali. Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura, Cali. Docente del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Miembro del grupo de investigación *De Humanitate*. Cali. E-mail: vctrmrtnz@javerianacali.edu.co

Resumen. *Habilidades para la vida* (HpV) es una iniciativa que ha sido impulsada por la OMS como una estrategia para prevenir de la enfermedad y, posteriormente, para promover la salud, entendida ella en su sentido amplio de desarrollo vital –y no sólo biológico– del ser humano. Desde un principio, el sector educativo ha sido un aliado fundamental para esta propuesta pues resulta más eficaz realizarla con la población inscrita en el sistema educativo que con quienes eventualmente llegaban a los Centros de Salud. Ahora bien, en la medida en que las escuelas, colegios y universidades la han venido asumiendo, HpV se ha convertido en una propuesta significativa de formación humana integral y la educación para la ciudadanía. Debido a su gestación en una Fundación educativa, orientada a la educación de calidad para los más pobres, esta iniciativa participa de los derroteros de la Educación Popular y del Paradigma Pedagógico Ignaciano, con los cuales dialoga pedagógica y metodológicamente. Tras quince años de implementación en Colombia, las directivas de los Ministerios de Educación y Salud han avalado su importancia en la generación de convivencia escolar y en estilos de vida saludables. En los últimos años, algunas políticas públicas y planes de desarrollo han adoptado esta perspectiva como una estrategia eficaz para la transformación personal y comunitaria.

Palabras clave. Formación humana, formación integral, formación ciudadana, educación para la ciudadanía, habilidades para la vida, escuelas saludables, universidades saludables (Tesauro Unesco).

Abstract. *Life Skills* is an initiative promoted by the World Health Organisation (WHO) as a strategy to prevent illnesses and subsequently, to promote health - understood not only as biological development but as human being vital improvement-. From the beginning, the education sector has been an essential ally for this proposal since the application of "Life Skills" is much more efficient when applying it on the population registered in the educational system than on those who eventually come to health centers. As far as schools, colleges and universities have come to assume "Life Skills" education, it has become a significant proposal for human integral education and education for citizenship. "Life Skills" education was particularly applied in Colombia in an Educational Foundation oriented to the quality education for underprivileged people where it participates and dialogues with Popular Education and Ignatian Pedagogical Paradigm. After fifteen years of implementation, Colombian Education and Health Ministries' executives have endorsed

its importance in the generation of better school coexistence and better healthy life styles. In recent years some public policies and development plans have adopted "Life Skills" education strategies for personal and community transformation.

Keywords. Human education, integral education, civic education, education for citizenship, life Skills, healthy Schools, healthy universities (Unesco Thesaurus).

Resumo. *Habilidades para a Vida* (HPV) é uma iniciativa que tem sido impulsionado pela OMS como uma estratégia para prevenir a doença e, posteriormente, para promover a saúde, ela entendida no seu sentido amplo desenvolvimento vital, e não apenas o biológico- humano. Desde o início, o sector da educação tem sido um aliado fundamental para esta proposta, porque é mais eficiente de fazê-lo no sistema de ensino matriculado população com quem finalmente chegou aos centros de saúde. No entanto, na medida em que as escolas, faculdades e universidades têm vindo a tomar, o HPV tem se tornado uma proposta significativa para a formação humana integral e educação para a cidadania. Por causa de sua gravidez em uma fundação educacional, visando a educação de qualidade para a parte mais pobre da iniciativa dos cursos de Educação Popular e inaciana Pedagógico Paradigm, que dialoga com pedagógica e metodológica. Depois de quinze anos de implantação na Colômbia, as directivas dos Ministérios da Educação e Saúde endossaram sua importância na geração da vida escolar e estilos de vida saudáveis. Nos últimos anos, algumas políticas públicas e planos de desenvolvimento têm adotado essa abordagem como uma estratégia eficaz para a transformação pessoal e comunitária.

Palavras-chave. Humano, formação abrangente, a educação cívica, educação para a cidadania, habilidades para a vida, escolas saudáveis, universidades saudáveis (Unesco Thesaurus).

Introducción

En las últimas décadas han surgido diversas propuestas educativas que propenden por una formación integral. Los educadores, animados por las críticas a la educación tradicional, elaboraron alternativas menos centradas en los datos de conocimiento y más ajustadas a los desafíos culturales y contextuales de los estudiantes en la esperanza de aportar a

la formación de mejores seres humanos y a la construcción de sociedades más incluyentes, justas y sostenibles.

Uno de estos esfuerzos se identifica en el enfoque de Habilidades para la Vida que emergió en Colombia a finales de los noventa y en varios países de Latinoamérica como un camino importante en la transformación de comunidades educativas. Su potencial ha sido explorado en múltiples campos sociales como la educación para la ciudadanía, la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, la formación ética, la educación sexual, principalmente. El conocimiento de esta propuesta podrá ayudar a quienes trabajan en procesos de formación humana a contrastar su propia experiencia y enriquecerla.

En primer lugar, se abordan los orígenes de Habilidades para la Vida y su proceso de endogenización en Colombia. Luego se propone una definición y caracterización de este enfoque y su metodología. En tercer lugar, se explicita la integralidad que promete esta propuesta educativa y, por último, se presentan algunas aplicaciones de la misma.

Origen del enfoque de Habilidades para la Vida

La Organización Mundial de la Salud –OMS- fue creada cuando “Uno de los asuntos que abordaron los diplomáticos que se reunieron para crear las Naciones Unidas en 1945 fue la posibilidad de establecer una organización mundial dedicada a la salud... La Constitución de la OMS entró en vigor el 7 de abril de 1948, fecha que se conmemora cada año mediante el Día Mundial de la Salud” (OMS, 2011). A su vez, la Organización Panamericana de la Salud –OPS- funciona y actúa como oficina regional para las Américas de las Naciones Unidas, de manera que dentro del Sistema Interamericano, es el organismo especializado en salud. Específicamente en Colombia, “La Representación de la OPS/OMS... se estableció en 1951, y el 7 de diciembre de 1954 se firmó el convenio básico que norma las relaciones entre el Gobierno colombiano y la Organización” (OPS, 2011, p. 1).

Inicialmente, los programas de Habilidades para la Vida fueron orientados a retrasar la edad de inicio del uso del tabaco, el alcohol y la marihuana (Hansen, Johnson, Flay, Graham y Sobel, 1988); prevenir conductas sexuales de alto riesgo (Kirby, 1994; Schinke, Blythe y Gilcrest, 1981); enseñar el control de la ira (Deffenbacher, Oetting, Huff y Thwaites, 1995;

Deffenbacher, Lynch, Oetting y Kemper, 1996; Feindler y otros, 1986); prevenir la delincuencia y la conducta criminal (Englander-Golden y cols., 1989); mejorar conductas relacionadas con la salud y la autoestima (Young, Kelley y Denny, 1997); promover el ajuste social positivo (Elias, Gara, Schulyer, Branden-Muller y Sayette, 1991); mejorar el desempeño académico; prevenir el rechazo de los pares (Mize y Ladd, 1990), entre otros (Mangrulkar, Vince Whitman y Posner, 2001, p. 59).

Antes de 1990 estos programas tenían un énfasis “informativo” y técnico-académico y centrados, generalmente en las habilidades sociales y en la solución de problemas; poco a poco se fueron diseñando programas ajustados a problemas específicos de salud pública desde un enfoque preventivo, como consumo de sustancias psicoactivas, embarazos adolescentes, entre otros.

En los últimos veinte años, dichos organismos internacionales del campo de la salud comprendieron que las habilidades socio-cognitivas y de control de emociones representan el corazón del desarrollo humano y adoptaron el enfoque de Habilidades para la Vida en la promoción de la salud, aplicándolo a diversas situaciones de la vida cotidiana y a la generación de políticas públicas.

En 1993, la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1994) lanzó su iniciativa internacional para desarrollar las Habilidades para la Vida (HpV) a través de un documento –que revisó y ajustó en 1997– donde recomendaba su implementación especialmente con niñas, niños y adolescentes en los centros educativos formales.

En Latinoamérica se desarrollaron experiencias de implementación de este enfoque en el contexto educativo tanto formal como no formal, de las cuales se obtuvieron resultados satisfactorios en la medida que se fueron logrando transformaciones en el desarrollo social, cognitivo y emocional de los grupos con los que se implementaba.

Aunque desde 1994 hubo varios intentos de adoptar HpV en Colombia por parte de algunas universidades e instituciones oficiales, finalmente se posicionó en 1997 gracias al proceso de endogenización de este enfoque por parte de la Fundación Fe y Alegría (FYA) y a la incorporación de esta en la estrategia de Escuelas Saludables promovida por el Ministerio de Salud Nacional en alianza con el Ministerio de Educación en 1999.

La endogenización mencionada supuso la apropiación de la propuesta de la OMS y su recreación desde las pedagogías latinoamericanas: más contextualizadas, críticas, sistémicas, holísticas y activas, entre otras características. No se trató de una adaptación del material europeo; significó deconstruir lo conocido para recrear un material coherente, secuenciado, ajustado a los intereses de los estudiantes y sus comunidades, incluyente de sus historias de vida, sus saberes previos y con una clara preocupación por el bienestar común.

En estos quince años de desarrollo, la propuesta de HpV, desarrollada por el Equipo de FYA y avalada por la OPS, ha sido presentada en más de 10 países de América Latina y ha servido de referente para la producción de otros materiales aplicados a situaciones específicas.

Habilidades para la Vida (HpV)

En 1993 la OMS propone una primera definición de las HpV: "Life skills are abilities for adaptive and positive behavior, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life" (WHO, 1994, p. 5) (Habilidades para la vida son habilidades para el comportamiento positivo y adaptable, que permiten a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana).

Posteriormente, la OMS trabaja en conjunto con UNESCO, UNICEF, y el Banco Mundial en la iniciativa FRESH (*Focusing Resources on Effective School Health*), y transforma la comprensión de HpV como un "Grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales (...) que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio para la salud" (WHO, 2003, p. 3).

El concepto de competencia introducido en la última definición subraya, por un lado, la demanda de capacidades que el contexto globalizado exige a las personas en su dimensión psicosocial y, por otro, aclara que la propuesta supera el plano instrumental de la destreza y comprende otros elementos que constituyen la noción de competencia psicosocial. En principio, competencia se entiende como un saber y un saber hacer en contexto.

La OMS reconoce que son muchas las competencias necesarias para la vida. Pero, selecciona diez de ellas como esenciales para hacer frente a

los retos que presenta el mundo contemporáneo al cuidado de la vida, especialmente de la niñez y adolescencia. Estas diez habilidades son:

- Autoconocimiento: conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos; construir sentidos acerca de nuestra persona, de las demás personas y del mundo.
- Comunicación asertiva: expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u ocurre en determinada situación.
- Toma de decisiones: evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena.
- Pensamiento creativo: usar la razón y la "pasión" (emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros) para ver las cosas desde perspectivas diferentes, que permitan inventar, innovar y emprender con originalidad.
- Manejo de emociones y sentimientos: aprender a navegar en el mundo afectivo logrando mayor "sintonía" entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales.
- Empatía: ponerse desde el lugar de otra persona para comprenderla mejor y responder de forma solidaria, de acuerdo a las circunstancias.
- Relaciones interpersonales: establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que impiden el crecimiento personal.
- Solución de problemas y conflictos: transformar y manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.
- Pensamiento crítico: aprender a preguntarse, investigar y no aceptar las cosas de forma crédula. Ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad. "No tragar entero".
- Manejo de tensiones y estrés: identificar oportunamente las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer sus distintas

manifestaciones, y encontrar maneras de eliminarlas o contrarrestarlas de forma saludable.

Las HpV se enmarcan en una visión amplia de desarrollo de competencias o capacidades humanas trascendiendo una comprensión instrumental de las mismas que se limitaría al manejo diestro de algunas técnicas o herramientas psicosociales. En este sentido conviene revisar algunas de sus características.

Una habilidad puede servir para varias situaciones psicosociales y, a su vez, una situación específica puede requerir el concurso de varias habilidades psicosociales. En tal sentido se afirma que las HpV son genéricas y versátiles pues éstas pueden aplicarse a diversos campos como la salud, la educación, el trabajo, la ciudadanía y en cualquier otro espacio que atañe a la promoción del desarrollo humano.

De lo anterior se puede colegir que las HpV están orientadas al bienestar humano y social. Según la iniciativa FRESH (WHO, 2003) las HpV pueden aplicarse al terreno de las acciones personales, la interacción con las demás personas o a las acciones necesarias para transformar el entorno, de tal manera que éste sea favorable a la salud y el bienestar. Las HpV suponen una opción por la vida comprendida toda ella holísticamente y por lo mismo, más allá de cualquier frontera disciplinar. Se trata de una vida individual y colectiva, fisiológica y espiritual, humana y en armonía con la naturaleza.

Ahora bien, las HpV adoptan la forma de cada cultura y cualquier propuesta basada en ellas exige ser inculturada: Las formas en que se manifiesta la competencia psicosocial tienen una especificidad contextual. El desarrollo y ejercicio de las HpV supone congruencia con los valores, tradiciones, creencias y prácticas de cada grupo humano y una apertura al encuentro intercultural.

La categoría "psicosocial" implica una especial condición: el afianzamiento de lo propio, el reconocimiento del otro y aún mejor, la afirmación del nosotros a partir del respeto de las identidades en construcción y su mutua transformación.

Como se expresó anteriormente, las habilidades psicosociales están interrelacionadas porque unas y otras pueden presentarse en diversas

situaciones simultáneamente, sin embargo, agruparlas diferenciadamente puede ayudar en su aplicación particular.

Para Mangrulkar, Vince Whitman y Posner (2001, pp. 4-5), investigadores asociados a la OPS, este enfoque comprende tres dimensiones básicas, que se complementan y fortalecen entre sí: habilidades sociales o interpersonales, (comunicación, habilidades para negociación/rechazo, confianza, cooperación y empatía); habilidades cognitivas (solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación); y habilidades para el control de emociones, (manejo del estrés, los sentimientos, el control y el monitoreo personal).

Sin embargo, hay diversas maneras de asociar las HpV según diversos enfoques teóricos o de interés contextual y de aplicación. La OMS (WHO, 1993), por ejemplo, en su documento sobre la iniciativa internacional había propuesto su agrupación en cinco pares por la relación más estrecha que existe entre ellas, como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 1. Agrupación de las HpV según la OMS

Toma de decisiones	Pensamiento creativo	Comunicación asertiva	Autoconocimiento	Manejo de emociones
Solución de problemas	Pensamiento crítico	Relaciones interpersonales	Empatía	Manejo de tensiones y estrés

Y la iniciativa FRESH, propone la siguiente:

Tabla 2. Agrupación de las HpV según la iniciativa FRESH

Interpersonales y comunicativas	Decisiones y pensamiento crítico	Afrontamiento y manejo de sí mismo/a
<ul style="list-style-type: none"> Habilidades de comunicación interpersonal Habilidades de negociación/no aceptación Construcción de empatía 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades de toma de decisiones y solución de problemas Habilidades de pensamiento crítico 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades para el aumento de la confianza en sí mismo/a y para asumir el control, la responsabilidad, hacer la diferencia y producir cambios. Habilidades para el manejo de emociones

Interpersonales y comunicativas	Decisiones y pensamiento crítico	Afrontamiento y manejo de sí mismo/a
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación y trabajo de equipo • Abogacía 		<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para el manejo de estrés

No obstante, las anteriores definiciones, características y clasificaciones, la propuesta de HpV impulsada en Colombia por FYA supuso unas convergencias y divergencias con respecto a la propuesta original que son preciso señalar. La principal convergencia fue el grupo de las 10 Habilidades para la Vida seleccionado; las habilidades mencionadas se validaron como pertinentes a las situaciones de los jóvenes y los niños en su contexto. La principal divergencia fue, a primera vista, metodológica ya que las maneras propuestas para su formación tenían a su base los postulados de una visión psicologista y comportamental. Tal perspectiva supone una instrucción centrada en la formación "cognitiva", es decir, en proveer información sobre la habilidad; el entrenamiento para su desarrollo hace énfasis en el modelado; y la transferencia de estas a otros espacios de vida se entiende como garantía de su aprendizaje.

Detrás de estas diferencias metodológicas se encontraban distintas comprensiones que, tanto la OMS como FYA, tenían sobre el estudiante, el maestro, su relación de enseñanza aprendizaje y el papel que juega el contexto en un acto educativo. De ahí que los rasgos metodológicos de la propuesta que se construyó fueran tan diferentes pues ésta se situaba desde el paradigma de la Educación Popular en el que, para Mejía y Awad (2003), el acto educativo es ante todo un hecho ético y político que conlleva en su base una opción transformadora, busca el empoderamiento de los excluidos y desiguales y opera desde un saber práctico-teórico en procesos de negociación cultural.

Los actores educativos, por su parte, se comprenden en este paradigma como seres humanos relacionados con su contexto y constructores de nuevos sentidos; individuos únicos, integrales y complejos; tejidos por su cultura y comprometidos con una comunidad; situados en medio de relaciones de poder y con capacidades para gobernar su vida en la búsqueda de su plenitud. "FYA de Colombia promueve la formación integral de personas, de modo que puedan desarrollar todas sus posibilidades y se constituyan en los protagonistas de sus vidas y de

la transformación de la sociedad, de la Iglesia, de la educación y de su realidad en general" (Ardila y otros, 2005, p. 38).

Identificadas estas distancias, se consolidó la propuesta endogenizada de HpV en congruencia con dispositivos metodológicos que parten de los saberes previos; interactúan con el contexto y la vida cotidiana; exigen la participación activa tanto física como consciente; afirman la autonomía y el empoderamiento; propenden por una reflexión crítica a partir de las prácticas; valoran el diálogo de saberes y la negociación cultural; integran la experiencia y la creatividad; promueven la producción de vida y conocimiento con sentido; y ofrecen herramientas específicas para la apropiación y ejercicio de las habilidades.

Las HpV no se aprenden con cátedras, charlas, talleres, sino con ejercicios que se extienden desde el aula hasta la cotidianidad del mundo de los participantes, por ello las consideraciones metodológicas trascienden lo instrumental de cualquier dispositivo y se constituye en un saber práctico integrado al desarrollo humano tanto de los escolares como de sus maestros, familiares y comunidad educativa entera.

La formación humana Integral al estilo de HpV

Hay muchos y diferentes discursos sobre formación integral pues ésta intencionalidad no es una iniciativa reciente, sin embargo, es importante explicitar la novedad de las HpV en este campo e identificar las tradiciones educativas que las soportan. En particular, la propuesta de HpV endogenizada por FYA, tiene dos vertientes, por un lado, la tradición educativa jesuita y, por otro, la tradición de la educación popular.

Cuando Ignacio de Loyola, fundador de los jesuitas, aceptó hacerse cargo de escuelas, colegios y universidades, o fundarlas, lo hizo persuadido del potencial de estos medios para facilitar a las personas conseguir el fin para el cual habían sido creados, es decir, colocar a las creaturas con su Señor o favorecer el pleno desarrollo del ser humano. A partir de tal convicción, Ignacio expresa su voluntad sobre la formación en la cuarta parte de las Constituciones de la Compañía de Jesús: "Del instruir en letras y en otros medios de ayudar a los prójimos, los que se retienen en la Compañía" (ACODESI, 2002), documento marco que años más tarde serviría de base para la Ratio Studiorum (la razón de ser de los estudios), la cual plasma el interés de los jesuitas por el desarrollo integral de los estudiantes.

Al caracterizar la educación que imparte la Compañía de Jesús, la Comisión encargada en 1980 de renovar la educación en los centros de la Compañía afirmó que ella «ayuda a la formación total de cada persona dentro de la comunidad humana» (Prefectura General de Estudios, 1987, p. 18) es decir, que ella pretende una formación humana integral. “El objetivo de la educación jesuítica consiste en ayudar al desarrollo más completo posible de todos los talentos dados por Dios a cada persona individual como miembro de la comunidad humana” (Prefectura General de Estudios, 1987, p. 19).

Tal educación implica para los jesuitas (1987) una formación intelectual humanista y científico-técnica que fortalezca la capacidad para razonar reflexiva, lógica y críticamente; el desarrollo de la imaginación, de la efectividad y de la creatividad; el desarrollo de técnicas eficaces de comunicación; deportes y educación física; y especialmente, el desarrollo de cada individuo como miembro de la comunidad humana, es decir, formar en actitudes, valores y prácticas más allá de culturas, religiones y cualquier diferencia. Todo ella en procura de la armonía y el equilibrio de la persona.

En el 2002, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia –ACODESI– determinó, como un horizonte de sentido, ocho dimensiones para la formación integral común de sus distintos Proyectos Educativos: Ética, Espiritual, Cognitiva, Comunicativa, Afectiva, Estética, Corporal y Socio-política; de esta forma comprometía la orientación de todo el currículo en una misma intencionalidad más allá de proyectos y actividades aisladas.

De otra parte, la segunda vertiente de formación humana integral que subyace a la propuesta endogenizada de HpV de 1997, se encuentra vinculada a la comprensión de la educación popular y el pensamiento liberador de Paulo Freire. Esta vertiente presenta sus acentos específicos en la comprensión de la integralidad en otros aspectos de la formación que la diferencian y complementan de la primera comprensión:

Al acto educativo popular concurren diferentes actores: los sujetos de la acción educativa (o participantes de los talleres y eventos), la persona animadora del taller (o educador popular) y las organizaciones en las cuales están insertas las prácticas. No son, sin embargo, sujetos abstractos que se tipifican como si fueran tres tipos de categorías distintas. En realidad, cada uno de estos actores son, desde la intencionalidad

de la acción, educadores populares. El trabajo empírico y su análisis nos exige establecer los matices y las diferencias entre cada uno de ellos –los actores educativos- pero, al mismo tiempo, nos invita a trabajar los procesos educativos de una forma más integral (Mejía y Awad, 2003, p. 95).

Se comprende a los actores del proceso educativo desde su relacionalidad, desde su concreción histórica y desde sus prácticas, como sujetos de transformación social. En tal sentido, la formación integral que se propende aquí alcanza su real logro cuando el desarrollo integral humano trasciende a las organizaciones y comunidades y las lleva a la construcción de lo público:

Esta secuencia va desde los procesos más individuales, es decir, desde la manera como cada actor accede a primeras formas de lo social interviniendo sobre los procesos de socialización, hasta manifestaciones más articuladas al ejercicio de lo público en la construcción de la sociedad civil (Mejía y Awad, 2003, p. 97).

Para FYA, obra educativa impulsada en alguna medida por la Compañía de Jesús, la formación integral es una apuesta por la calidad que quiere ofrecer, no una calidad centrada en la eficiencia y la eficacia sino una calidad incluyente de la pertinencia, la relevancia y la equidad social, entre otras:

Una educación ponderada en términos de calidad debe contribuir al logro del elevamiento progresivo de la calidad de vida, no sólo a lo considerado tradicionalmente como preparación para la supervivencia sino hacia una vida plena desde el punto de vista intelectual, ético, estético y político... (Ardila y otros, 2005, p. 50).

El talante de la Educación Popular conlleva integralidad porque pretende impactar todos los ámbitos de los actores educativos, ser una educación para la vida; y por lo mismo, se abre a crear hibridaciones metodológicas que permitan soñar mejores sociedades a partir del diálogo y la negociación cultural.

No hay proceso de educación popular que no recupere al ser humano individual, con su cultura, historia, saberes, vivencias, experiencias, necesidades, intereses y aspiraciones, Esa mujer u hombre únicos son

los sujetos desde los cuales la educación popular construye su proyecto convirtiéndolos en sujetos históricos, empoderados y hacedores de una práctica social transformadora. A la educación popular le interesa un individuo capaz de recuperar su huella, su historia personal y su escenario para proyectarse en la historia social con un identidad forjada de cara a la construcción de un mundo más digno (Mejía y Awad, 2003, p. 135).

En tal sentido, la propuesta educativa de HpV elaborada por FYA, resume las dos intencionalidades de las dos vertientes señaladas, en una comprensión de ser humano:

Seres *Históricos*, tejidos de situaciones y relaciones que configuran su ser en el mundo; personas, familias y grupos que se proyectan en una sociedad con memoria e identidad y se vinculan a comunidades específicas. Estudiantes y maestros con ascendencias particulares que construyen su identidad desde sus propias experiencias y su conocimiento desde sus saberes previos. Por lo mismo, seres humanos únicos, irremplazables, individuos diferenciados a la vez que vinculados.

Seres *Contextuados*, situados en una cultura y en relación con diversas variables que le condicionan, limitan y posibilitan; elementos que le configuran en un presente específico, en unas coordenadas espaciotemporales, relacionales, socioeconómicas, políticas particulares, que determinan sus sueños, sus comprensiones, sus acciones, entre otros.

Seres con *Poderes* para transformar su contexto, capaces de tomar distancia de dinámicas deshumanizadoras y de aliarse con otros en la búsqueda de un bien común. Capaces de incidir significativamente en su entorno y de manejar las pretensiones de dominación de otros. Maestros y estudiantes que aprenden y desarrollan nuevas posibilidades de actuación y se hacen protagonistas de sus vidas.

Seres para la *Libertad*, capaces de discernimiento, de un juicio crítico, de elegir, tomar postura, comprometerse y cooperar. Maestros y estudiantes que desde sus autonomías ejercen ciudadanía integrando lo personal y lo comunitario como elemento constitutivo de lo humano y escenario para la realización de sus libertades.

Seres constructores de *Sentidos*, inventores de mundos mejores, hacedores de nuevos símbolos, permeables a la gratuidad y la belleza, en diálogo

con las señales de su contexto, sensibles ante la injusticia y el sufrimiento humano y capaces de reinterpretar su acción desde una utopía.

Seres *Complejos* que se proyectan en una sociedad diversa en conflicto y permanente cambio; que fluctúan en sus decisiones, en proceso de construcción y de ajuste permanente y algunas veces contradictorio. Maestros y estudiantes vulnerables a las circunstancias, frágiles y en búsqueda de felicidad desde sus comprensiones y experiencias; hombres y mujeres que fluyen más allá de cualquier lógica analítica y derivan en la fidelidad a los momentos y a sus propias vivencias.

Seres *Integrales*, personas que más allá de su racionalidad son seres con múltiples dimensiones que reclaman realización: para atender al amor y a la alegría, para darle sentido a su existencia, o cuidar el bienestar del cuerpo, para cultivar el pensamiento autónomo y la investigación; para saber relacionarse y participar en la procura del bien público; realizarse en el trabajo y garantizar el futuro de los recursos; para tomar decisiones con criterio ético; o apreciar la belleza, desarrollar la imaginación e innovar.

Al considerar las dimensiones de la Propuesta Educativa de los Jesuitas y los rasgos de los actores educativos en la Educación Popular, se encuentra una gran correspondencia con las diez Habilidades para la Vida promovidos por la OMS y con la comprensión humana que subyace al enfoque del material endogenizado en Colombia sobre ellas. A manera de ejemplo, para lograr el desarrollo de la dimensión socio-política de los estudiantes, o el empoderamiento de los actores educativos, el ejercicio ciudadano responsable y activo, es necesario desarrollar: habilidades de pensamiento crítico que ayude a tomar distancia de falsos discursos de bienestar, habilidades para comunicar efectivamente su propio pensamiento, habilidades para relacionarse asertivamente, saber manejar adecuadamente su mundo interior y sus emociones y contar con habilidades para tomar decisiones que propendan por el respeto de los derechos humanos.

Aplicaciones

Las HpV como propuesta de formación humana integral se han proyectado más allá de las aulas y las comunidades educativas específicas para incidir en diversos escenarios del espectro social como en los campos

de la salud, la educación, la ciudadanía, entre otros. En ello evidencia su naturaleza humanizadora y su potencial integrador.

HpV en el campo de la Salud

Habiendo surgido en el campo de la salud, no es de extrañar que las HpV tengan en este campo una amplia proyección. Desde el inicio hasta el día de hoy este enfoque ha hecho parte de las estrategias que promueven estilos de vida saludable en distintos ámbitos sociales.

A la base de esta aplicación se encuentra una noción amplia de salud que complementa su comprensión como ausencia de enfermedad o dolencia. En la denominada Carta de Ottawa (Primera Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud, 1986) se define:

La promoción de la salud consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente. La salud se percibe pues, no como el objetivo, sino como la fuente de riqueza de la vida cotidiana. Se trata por tanto de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales así como las aptitudes físicas. Por consiguiente, dado que el concepto de salud como bienestar trasciende la idea de formas de vida sanas, la promoción de la salud no concierne exclusivamente al sector sanitario (p.1).

Con la multiplicidad de cambios que se han producido en la sociedad como resultado de las formas distintas de producir los medios de vida, los escenarios tradicionales de aprendizaje de las habilidades psico-sociales (familia, escuela, trabajo, etc.) han modificado su estructura y funcionamiento y cambiado los referentes sobre los que reposaba este aprendizaje (figuras adultas estables) para socializar la manera de desenvolverse en los entornos humanos, y cómo sortear las dificultades y desafíos que ofrece el mundo actual. A eso se debe en parte, que tanto la OMS como otras agencias del sistema de Naciones Unidas, como UNICEF, UNFPA, UNESCO y otros organismos que tienen que ver con las agendas mundiales, se hayan preocupado por asegurar en sus recomendaciones que las poblaciones jóvenes, en especial, tengan

un espacio dónde adquirir y desarrollar estas habilidades y promover su salud.

Para hacer que las escuelas fuesen entornos favorables a la salud integral, la OMS y sus oficinas regionales movilizan en 1995 su iniciativa global de Escuelas Promotoras de Salud (WHO). En palabras de la OPS:

... las Escuelas que fomentan el desarrollo humano saludable y las relaciones humanas constructivas y armónicas, que promueven aptitudes y actitudes hacia la salud, que cuentan con un edificio seguro y confortable, con agua potable e instalaciones sanitarias adecuadas y una atmósfera psicológica positiva para el aprendizaje, se consideran "Escuelas Promotoras de la Salud" (OPS, 1998, p. 3).

La OMS (WHO, 1998), en su Glosario de Promoción de la Salud afirma que "La educación para la salud aborda no solamente la transmisión de información, sino también el fomento de la motivación, las habilidades personales y la autoestima, necesarias para adoptar medidas destinadas a mejorar la salud" (p.13). Es decir, que la promoción de la salud desde el ámbito escolar (OPS, 2003) incluye la implementación de políticas de dignidad, bienestar, oportunidades de desarrollo integral, estrategias de fomento y apoyo del aprendizaje en relación con la salud incluyendo la enseñanza-aprendizaje de las HpV, fortalecimiento de factores protectores, disminución de comportamientos de riesgo, facilitación de acceso a servicios de salud escolar, nutrición y educación física, entre otros elementos que se trabajan participativamente, involucrando al conjunto de las comunidades educativas (inmediatas y más amplias) con planes de trabajo definidos y evaluación continua de las acciones que se realizan.

Las escuelas pueden ser efectivas, como entornos promotores de la salud, sólo en la medida en que ellas mismas sean organizaciones saludables (Mantilla, 2003) y tener una concreción en las aulas, en los currículos, en sus enfoques pedagógicos y en el desarrollo de materiales, porque éste es un lugar privilegiado de interacción educativa entre las personas que protagonizan la educación.

Hay otros entornos físicos, sociales, culturales, ambientales, institucionales y aun virtuales, en donde la gente vive, estudia, trabaja, se divierte, sobre los cuales también se están generando iniciativas para transformarlos en espacios saludables. Es el caso de las universidades, los municipios,

las ciudades, las viviendas impulsados a partir de la Tercera Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud (WHO, 1991). Tal es el caso de Medellín que en su Plan de Desarrollo Municipal "Medellín un hogar para la vida. 2012 – 2015", incluye esta estrategia entre sus programas: Jóvenes por la vida una estrategia en salud y Jornada Complementaria, orientado a educar para la cultura ciudadana.

En el terreno de la prevención (WHO, 1998) de conductas de riesgo las HpV han tenido un enorme auge el desarrollo de programas; por ejemplo, para la prevención de la violencia escolar, la prevención de los embarazos adolescentes, la prevención del VIH-sida y otras ITS, la prevención del suicidio juvenil, la prevención de drogodependencias, para mencionar algunos de los tópicos más importantes en este campo.

Respecto a la prevención del tabaquismo se desarrolló la propuesta "Aprendiendo a cuidar mi vida, la de l@s demás y la del entorno. Por un medio ambiente libre de humo de cigarrillo" en el 2001; y aplicado a la educación sexual el programa: "Fortalecimiento de Docentes en el Campo de la Sexualidad Humana y la Salud Reproductiva. Desde la Cultura Afrocolombiana del Pacífico Habilidades para la Vida" en el 2004, por citar algunos.

Esta estrategia ha hecho parte de la política pública nacional; el Decreto 3039 de 2007 por el cual se adopta el Plan Nacional de Salud Pública 2007-2010 y la Resolución 0424 del 11 de febrero de 2008, que define su metodología, afirma en el apartado promoción de salud y calidad de vida: "Desarrollo de programas de formación para la sexualidad, construcción de ciudadanía y habilidades para la vida que favorezcan el desarrollo de un proyecto de vida autónomo, responsable, satisfactorio, libremente escogido y útil para sí mismo y la sociedad, teniendo en cuenta la diversidad étnica y cultural". Estos propósitos vinculados con el desarrollo psicosocial cada vez han sido más incluidos en la finalidades de los planes de educación.

HpV en el campo de la educación

Al gestarse esta iniciativa en la estrategia de las Escuelas Promotoras de Salud y más tarde en las Escuelas Saludables, la implementación de las HpV tuvo gran incidencia de en la totalidad del currículo escolar aún más cuando las metodologías afines a las pedagogías críticas latinoamericanas entraron en diálogo con otras concepciones educativas.

La educación popular. Recuperando la visión de contrahegemonía, plantea la construcción de una concepción educativa que trabajando desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo cual requiere el uso de metodologías y pedagogías que no sólo se queden en la esfera del conocimiento, sino que reconociendo los saberes populares, los visibilice como formas de la contrahegemonía, para convertirlos en saber de lucha, dándoles su propia voz mediante procesos de participación, negociación cultural, y diálogos de saberes, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemes propias de ellos (Mejía, 2011, p. 44).

Así pues, se hizo necesario trascender la perspectiva pedagógica que centraba el proceso de formación en la transferencia de contenidos, e incorporar otra que se fundamentaba en el diálogo y la negociación cultural donde el saber construido por la colectividad, a partir de sus prácticas traducidas en discursos, es tan válido como el conocimiento de la ciencia. Paulo Freire, citado por Acosta y otros, 2007, señala:

(...) El diálogo como el método educativo por excelencia: el ser humano se hace persona en diálogo con su mundo y con los otros. El diálogo implica búsqueda permanente, creación colectiva. Dialogar supone aceptar que toda persona sabe, que no todos saben lo mismo, y que estos saberes necesitan relacionarse y confrontarse para que de ellos nazca un nuevo saber, diferente a lo que se pensaba al comienzo. Implica reconocer al educando como dialogante, que acude al acto educativo con saberes y puntos de vista propios, que el educador debe tomar en cuenta (p. 85).

El enfoque de HpV según Bravo, Martínez y Mantilla (2003), afincado en la construcción social del conocimiento y el talante ético y político del acto educativo se relaciona estrechamente con el concepto de competencia psicosocial, ya que facilitan a las personas para relacionarse mejor consigo misma, con las demás personas y con el entorno.

Con todo esto, el desarrollo de las competencias psicosociales denominadas HpV, se enmarca en el enfoque integral promovido por UNESCO y ubicado siempre en los contextos particulares donde cada persona las pone en práctica. Los programas educativos derivados de esta estrategia no se han limitado a la educación formal y aun así mantienen

los mismos presupuestos conceptuales y metodológicos aunque ajustados a las especificidades culturales.

Las propuestas de Delors (1996) plantean un conjunto de aprendizajes necesarios -pilares de la educación- para desarrollarse a lo largo de la vida: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Luego, en la primera reunión del Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe, realizada en La Habana en 2002, se decidió agregar a estos aprendizajes el "aprender a emprender" (PRELAC I, 2002, p. 39).

Estos aprendizajes constituyen los componentes de la competencia integrada, que comprende: las competencias técnicas (aprender a hacer; los saberes prácticos y procedimentales); las competencias cognitivas (aprender a conocer y a aprender; habilidades de conceptualización, sistematización y comprensión) y las competencias formativas (aprender a ser, a convivir, y a emprender. Las relacionadas con los valores, actitudes personales, sociales y filosóficas necesarias para poner en escenarios reales o virtuales de relación humana, las actuaciones personales). La competencia integra tres elementos: saber ser, saber saber y saber hacer (Tobón, 2006).

Las HpV en el campo educativo se han situado en este último grupo de competencias, sin desconocer su interrelación con la totalidad del ser, pues una situación psicosocial exige: información y conocimientos (frontera cognitiva); actitudes, valores y cualidades, emociones, sentimientos y motivaciones; experiencias vividas; habilidades y destrezas (frontera técnica) orientadas a responder las exigencias del contexto y a unos determinantes sociales.

En las escuelas y colegios, la estrategia de HpV se ha incorporado de múltiples formas: desde los proyectos transversales vinculándose a uno existente como el proyecto de educación sexual o el proyecto de formación para la ciudadanía; como un proyecto integrador de formación humana en jornadas complementarias; o bien vinculado al área de formación ética y en valores, e incluso al área de Educación Religiosa Escolar.

Al acoger esta iniciativa, los profesores, estudiantes y padres de familia ponderan su metodología al verificar el cambio de disposición de los estudiantes frente al aprendizaje y se cuestionan sobre la viabilidad de adoptarlas en las áreas de conocimiento convencionales. Las

comunidades educativas se sienten interpeladas, motivadas y, en algunos casos, amenazada y expresan rechazo frente a nuevas prácticas. El Ministerio de Educación (2004) en su informe "El desarrollo de la Educación en el siglo XXI" valoró la riqueza metodológica del enfoque al exponerlo como ejemplo de flexibilidad para el aprendizaje clave para una "Educación de calidad para todos los jóvenes" (p.37).

Aunque estas experiencias han dejado sus frutos, es particularmente significativo cuando el colectivo docente se compromete con la adopción del enfoque desde todas las áreas, logrando una transformación de la cultura escolar, el currículo y los planes de estudio en pro de la calidad educativa. La experiencia realizada en Sibaté (Cundinamarca) «Construyendo un futuro con Habilidades para la Vida» por el Colegio Departamental General Santander, fue claro ejemplo de ello y por lo mismo merecedor de una mención especial en el Primer concurso Iberoamericano de buenas prácticas en promoción de la salud en el ámbito escolar (Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá, 2007). Evaluadores internacionales comentaron al respecto: "La experiencia de Sibaté ha demostrado el potencial del enfoque Habilidades para la Vida de incidir en la calidad de la educación (cambios en la modalidad de trabajo del personal docente y en las relaciones entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes) y en los resultados académicos" (EDEX, 2008).

Bravo (2010a) señala que en el 2009, OEI-SEGIB-AECID, otorgaron el Premio Iberoamericano a la Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas a la experiencia presentada por la Fundación de Educación Superior San José, en Bogotá, titulada: "Escuela Integral para la formación de jóvenes y adultos en la vida y el trabajo", la cual tiene como eje central de su programa la formación en HpV. Reconocimientos como éstos expresan la proyección internacional de la propuesta y más aún, cómo la misma alcanza distintos niveles educativos: la educación primaria, secundaria y media, no formal, técnica, tecnológica y superior.

REDCUPS es la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior Promotoras de Salud creada en el 2010 con la participación de 44 Instituciones de Educación Superior del país para "favorecer ambientes físicos, psíquicos y sociales que aporten a mejorar la calidad de vida de sus miembros, y se traduzcan en cambios culturales en los que se

logre prevenir comportamientos de riesgo, promover la salud y asumir individual y colectivamente prácticas de auto cuidado y de cuidado mutuo" (REDCUPS, 2012) en conjunto con el Ministerio de salud y protección social reconocieron, además, las HpV como un componente clave para la transversalización de los currículos.

La Universidad Javeriana, asume la coordinación de REDCUPS actualmente y se ha comprometido con este enfoque ofreciendo desde el 2006 cursos electivos para todas las carreras de la universidad relacionados con el desarrollo de las habilidades promovidas por la OMS (Bravo, 2010b).

A pesar de estas proyecciones, quizá el reconocimiento más significativo en este campo ha sido la inclusión de las HpV en el Portafolio de Programas e Iniciativas Educativas en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2006).

Las HpV son comprendidas como competencias para la vida que privilegian el vivir juntos en un mundo cada vez más diverso, cambiante y complejo y son afines a los aportes de Bisquerra (2008) en relación con la competencia social y ciudadana:

Forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud afectiva y racionalmente... Entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.... Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social (p. 56).

Capacidades como saber ser empáticos, comunicarse efectivamente, transformar conflictos, pensar críticamente entre otras, fortalecen el desarrollo de estilos de vida saludable y la adquisición de hábitos orientados al bien público, entre otras; suponen una nueva mirada de las HpV como puente intercultural para la construcción de nuevas ciudadanías.

HpV en el campo de la formación ciudadana

En la noción de formación para la ciudadanía converge el interés de formación ético y el interés de formación política. Los proyectos de felicidad de las personas deben ser posibles con el proyecto de sociedad donde ellas viven. En tal sentido, la ciudadanía trasciende su contenido como entidad jurídica para complementarse con un saber práctico que, en últimas, permite y promueve el ejercicio ciudadano (Bilbeny, 1998).

La experiencia de HpV, desarrollada por FYA, consecuente con las opciones pedagógicas, éticas y políticas propias de la educación popular, sienta las bases para dinamizar procesos de formación de ciudadanía diferentes a los existentes pues se empeña en fortalecer capacidades humanas que hagan posible la actuación pública de quienes participan:

Se evidencia en el programa un lugar privilegiado para la transformación y construcción social del conocimiento; la materialidad de la utopía cristiana; el sólido sustento en la Ética del cuidado, y axial mismo en el autocuidado, el cuidado del otro y el cuidado del entorno además de la manera como se trasciende de los derechos políticos, civiles e individuales a un estadio que privilegie los compromisos con la comunidad, todo ello para propiciar la formación ciudadana (Acosta y otros, 2007, p. 2).

En este proceso se precisa que las HpV tienen un papel clave en la configuración del ciudadano, pues en ellas se encuentran dos elementos esenciales en este proceso, la ética del cuidado y la convivencia política y ciudadana, así:

Por lo tanto, la Ética del cuidado se constituye como una fortaleza dentro de HpV, en tanto atraviesa cada habilidad en su esencia de manera transversal, pero siempre abocando a la Convivencia política y ciudadana... se puede concluir que las habilidades trabajan con base en el reconocimiento del individuo pero su objetivo final se relaciona con la idea de fortalecer la acción organizada, fortaleciendo un colectivo desarrollando una acción ciudadana, lo que conlleva finalmente la formación de un sujeto político (Acosta y otros, 2007, p. 3).

Un sujeto político en la medida que se hace consciente de su condición y sus posibilidades, es capaz de vivir en la cotidianidad desde ética del

cuidado, tanto en las esferas personales y privadas hasta las esferas públicas, asumiendo comportamientos y realizando actos en los cuales pone en juego las diferentes Habilidades para la Vida.

En el 2009, se publicó, desde FYA de Colombia, un texto para la formación ética y ciudadana con el título "Orientación Ética. Educación para el mundo social y productivo Competencias Generales". El Ministerio de Educación e investigadores particulares han reconocido que la práctica pedagógica desarrollada en el marco de implementación del enfoque de HpV aporta al proceso de formación ciudadana de manera que los estudiantes inciden en los ámbitos donde se desenvuelve, ganan autonomía y orientan sus acciones hacia la construcción de una sociedad más amable que la que conocen.

Permite que los estudiantes, a partir de las necesidades e intereses de su contexto, puedan ejercitar, vivenciar y practicar los conocimientos, destrezas, valores, actitudes de las habilidades en diferentes espacios como la escuela, la familia, la comunidad, propiciando en el estudiante un empoderamiento que lo lleva a generar cambios tanto de sí mismo como de su entorno, tendientes a buscar el bien común y a ejercer una ciudadanía activa, crítica, reflexiva, indagadora, transformante, que conduzca a construir una sociedad justa, equitativa, incluyente, solidaria, defensora de los derechos humanos y colectivos (Acosta y otros, 2007, p. 3).

La ciudadanía a la que apunta esta perspectiva se asume como un proceso de construcción; hay que construirla, y además, hay que realizarla desde el respeto por la diversidad y diferencia por lo cual se hace necesaria la negociación cultural. Se admite entonces que desde cada lugar social, desde cada ámbito comunitario en donde se desarrollen, cabe la posibilidad de construir ciudadanía. Se reconoce, en la apuesta de HpV, que en las diversas culturas existen ciudadanías que deben ser incluidas sin pretender homogeneizar y estandarizar (Acosta y otros, 2007).

El Plan de desarrollo municipal "Medellín un hogar para la vida. 2012 – 2015" reconoce la necesidad formación para la ciudadanía en las jóvenes generaciones y al mismo tipo presenta alternativas como HpV para asumir este desafío: "Otro factor que incide negativamente son los problemas de convivencia y manejo del conflicto escolar que afectan el clima institucional y de aula, en ello influye el entorno familiar y el contexto... exigen programas que, al tiempo que ocupen de manera formativa y lúdica

el uso creativo del tiempo libre, protejan y contribuyan a la formación de habilidades para la vida de la infancia y la adolescencia, más allá de las seis horas de la jornada escolar" (Alcaldía de Medellín, 2012, pp. 70-71).

Conclusiones

El Enfoque de HpV endogenizada para Colombia es una propuesta educativa de formación humana integral tanto por su origen en las Escuelas Promotoras de Salud como por sus fundamentos pedagógicos y la diversificación de sus alcances. Su nacimiento en la estrategia de Escuelas Saludables, denota desde el inicio un gran potencial para atender a la totalidad de las expectativas de plenitud humana. Así mismo su fundamento pedagógico basado en los derroteros de la educación popular y los principios de la educación de la Compañía de Jesús soportan la integralidad de esta propuesta de formación humana.

Tras quince años de desarrollo de las HpV, avalada por la OPS, ésta ha sido compartida con varios países de América Latina (México, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Perú, Paraguay, Chile, Argentina, entre otros) que la han apropiado en múltiples programas; en Colombia, a su vez, ha servido de referente para la elaboración de múltiples materiales sobre consumo de sustancias psicoactivas, educación sexual, formación ciudadana, principalmente.

Las HpV se concentran en la persona pero requieren de colectivos; atienden a lo específico de los sujetos pero no olvidan su mundo social; puede desarrollarse como un proyecto pero es ideal si se transversaliza en todas las áreas; se trabaja desde el aula pero también por fuera de los muros de las instituciones educativas; tienen que ver con la ética pero igualmente con la política; tienen momentos reflexivos e igualmente lúdicos; algunos la integran con formación para la democracia y ciudadanía y otros con el área de formación en valores o educación religiosa escolar; en fin, el material mismo refleja la comprensión holística del ser humano en sus múltiples relaciones.

Esta propuesta además de implementarse en comunidades educativas de todos los niveles también ha sido considerada para crear lineamientos en las políticas públicas en salud convirtiéndose en un componente esencial para construcción de los actuales Planes nacionales y territoriales de salud.

En Colombia está empezando el desarrollo del programa "Universidades Saludables", un recurso inexplorado en todo su potencial en la educación superior. Otros países como Chile y Perú tienen avances con los cuales se puede dialogar y aprender dentro de un mismo espíritu de educación para todos y para toda la vida.

Referencias

- Acodesi. (2002). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Editorial Kimpress.
- Acosta, D. L., Garzón, G. A., Gómez, E., Guzmán, C. P., Guzmán, C., Hernández, O. y otros. (2007). *El programa habilidades para la vida de FYA: Un referente para la formación ciudadana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación.
- Alcaldía de Medellín. (30 de 4 de 2012). *Proyecto de Acuerdo Plan de Desarrollo "Medellín un hogar para la vida" 2012 - 2015*. Disponible en: <http://medellincomovamos.org/anteproyecto-del-plan-de-desarrollo-2012-2015-medell-n-un-hogar-para-la-vida>: <http://medellincomovamos.org/anteproyecto-del-plan-de-desarrollo-2012-2015-medell-n-un-hogar-para-la-vida>
- Ardila, L. y otros. (2005). *Propuesta Educativa Nacional. FYA de Colombia*. Bogotá: FYA de Colombia.
- Bilbeny, N. (1998). *Política sin Estado*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A.
- Bravo, A. J., Martínez Ruíz, V. y Mantilla, L. (2003). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para convivir mejor*. Bogotá: FYA de Colombia.
- Bravo, A. J. (2010a). *Habilidades para la vida, una estrategia útil para la promoción de la salud y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en los colegios de FYA Colombia*. Bogotá: Congreso Internacional "Como prevenir el consumo de alcohol y otras drogas en la escuela y la familia".
- Bravo, A. J. (9-11 de Junio de 2010b). *La formación en Habilidades para la Vida y su aporte a los procesos de fortalecimiento de las universidades como escenarios promotores de salud*. Disponible en <http://javeriana.edu.co/>: http://javeriana.edu.co/redcups/Habilidades_para_la%20Vida_Amanda_Bravo.pdf

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. España: Santillana.
- EDEX. (8 de febrero de 2008). "Construyendo Futuro con Habilidades para la Vida": una experiencia de educación en Habilidades para la Vida en el Municipio de Sibaté, Colombia. Disponible en [www.habilidadesparalavida.net/](http://www.habilidadesparalavida.net/eu/noticia.asp?id=3846): <http://www.habilidadesparalavida.net/eu/noticia.asp?id=3846>
- Freire, P. (1997). *Educación en la Ciudad*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá (21 de agosto de 2007). *I Concurso Iberoamericano de Buenas Prácticas en Promoción de la Salud en el Ámbito Escolar*. Disponible en www.sica.int/: <http://www.sica.int/busqueda/Noticias.aspx?IDItem=17905&IDCat=3&IdEnt=29&Idm=1&IdmStyle=1>
- Mangrulkar, L., Vince Whitman, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para el desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: OPS.
- Mantilla, B. P. (2003). *Hacia la construcción de escuelas saludables. Guía para docentes y personal de salud*. Bucaramanga: Instituto PROINAPSA-UIS.
- Martinez, V. (2009). *Orientación Ética. Orientación para el mundo social y productivo*. Bogotá: FYA Colombia.
- Martinez, R. V. (2009). *Orientación Ética*. Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas latinoamericanas*. Bogotá: Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional, Programa Ondas de Colciencias.
- Mejía, M. R. y Awad, M. I. (2003). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- MEN (enero de 2006). *Portafolio de Programas e Iniciativas Educativas en Competencias Ciudadanas*. Disponible en [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-93266_archivo.pdf): http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-93266_archivo.pdf
- MEN (2011). www.mineduccion.gov.co. Recuperado el 5 de Mayo de 2011, de [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co/html/1621/article-85906.html): <http://www.mineduccion.gov.co/html/1621/article-85906.html>
- MEN. Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. (Junio de 2004). *El Desarrollo de la Educación en el S.XXI. Informe Nacional de Colombia*. Recuperado el 2012, de [www.oei.es/](http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf): <http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>

- OMS (2011). *www.who.int/es/*. Recuperado el 30 de Abril de 2011 de [www.who.int/es/](http://www.who.int/about/history/es/index.html): <http://www.who.int/about/history/es/index.html>
- OPS (1998). *Escuelas Promotoras de la Salud*. Disponible en www.paho.org/Spanish: http://www.paho.org/Spanish/AD/SDE/HS/EPS_Entornos.pdf
- OPS (noviembre de 2003). *Glosario de Salud Ambiental*. Disponible en www.bvsde.paho.org: <http://www.bvsde.paho.org/bvsair/e/manuales/glosarioES.pdf>
- OPS (2011). *www.paho.org*. Recuperado el 20 de abril de 2011 de www.paho.org: http://www.paho.org/spanish/dbi/PC579/PC579_04.pdf
- OPS (2011). *www.paho.org/col/*. Recuperado el 30 de abril de 2011, de www.paho.org/col/: http://new.paho.org/col/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=122
- PAHO (2000). *www.paho.org*. Recuperado el 8 de noviembre de 2010, de www.paho.org: <http://www.paho.org/spanish/HPP/OttawaCharterSp.pdf>
- Prefectura General de Estudios (1987). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Prelac I (14-16 de noviembre de 2002). *Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado el Noviembre de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131657so.pdf>
- Primera Conferencia Internacional Sobre Promoción de la Salud (21 de noviembre de 1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Recuperado el 2011, de www.paho.org/spanish: <http://www.paho.org/spanish/HPP/OttawaCharterSp.pdf>
- REDCUPS (2010). Disponible en <http://javeriana.edu.co/>: <http://javeriana.edu.co/redcups/miembros.htm>
- REDCUPS (2012). Disponible en http://javeriana.edu.co/redcups/Guia_REDCUPS_publicacion_2012.pdf
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior: Política hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.
- Universidad Tecnológica de Pereira. (1 de diciembre de 2008). *www.utp.edu.co*. Recuperado el 25 de Abril de 2011 de www.utp.edu.co: <http://www.utp.edu.co/investigacion/proyectos/detalleProyectoHTML.php?cod=924>

WHO (9-5 de junio de 1991). *Declaración de Sundsvál sobre los ambientes favorables a la salud*. Disponible en http://whqlibdoc.who.int/hq/1992/WHO_HED_92.1_spa.pdf

WHO (1994). *Life Skills Education For Children And Adolescents in Schools*. Disponible en http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wp-content/themes/tema_memorias_confpes2012/downloads/Cursos/HABILIDADES_PARA_LA_VIDA/Materiales_y_documentos/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2%20clean.pdf

WHO (1998). *Promoción de la Salud, glosario*. Obtenido de [www.msssi.gob.es](http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf): <http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>

WHO (2003). *Skills for Health*. Disponible en http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

Diseño de Términos de Referencia como herramienta de evaluación formativa

Terms of Reference Design as a tool for formative assessment

Termos de Projeto de Referência como uma ferramenta para a avaliação formativa

Carlos Montoya Álvarez

Universidad CEIPA, Business School, Antioquia, Colombia

RECIBIDO: 10 DE MARZO DE 2014 • APROBADO: 31 DE MAYO DE 2014

Para citar este artículo: Montoya, C. (2014). Diseño de Términos de Referencia como herramienta de evaluación formativa. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 91-117

Resumen. La subjetividad de la valoración cualitativa es un reto común para docentes y administradores educativos, en particular cuando se trata de cuantificar actitudes, conocimientos o valores con fines evaluativos. Entre las diferentes estrategias utilizadas para salvar esta dificultad se encuentran las *Rúbricas*, cuya principal pretensión es cuantificar

- * Artículo de investigación correspondiente al proyecto titulado *Diseño Laboratorio de Aprendizaje para Investigación. Sub proyecto: Fortalecimiento metodológico basado en Aprendizaje Activo de los núcleos educativos en CEIPA, para la formación integral universitaria*. Grupo de investigación Orygen, Universidad CEIPA. Línea de investigación: Gestión del conocimiento. Fecha de inicio 12 de junio de 2013 hasta la fecha.
- ** Comunicador Social y Magister en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Doctor en Educación de la Universidad de La Salle, Costa Rica. Investigador y director del Laboratorio Pedagógico de la Universidad CEIPA. Ha diseñado, implementado, liderado y participado en proyectos educativos e investigativos en temas como Liderazgo, Ecología, Desarrollo rural, Comunicación y construcción de paz, así como formación de formadciirural, Comunicaciimplementado, liderado, y participado en proyectos educativos en temas comoores y calidad de la educación superior. E-mail: carlos.montoya@ceipa.edu.co

elementos que suelen ser abstractos. En este artículo se propondrá, en torno al valor formativo de la evaluación, un vocablo diferente para el tradicionalmente conocido como *Rúbrica*, se explicará el proceso de diseño y puesta en marcha de esta herramienta para facilitar la evaluación en varios cursos y se analizará la experiencia del autor aplicándola durante ocho años en el curso de Comunicación Escrita en la Universidad EARTH de Costa Rica.

Palabras clave. Rúbricas, evaluación, formación, escritura, términos de referencia (Tesauro Unesco).

Abstract. Qualitative assessment subjectivity is a common challenge for teachers and educational leaders, particularly when the aim is quantifying attitudes, knowledge or values with evaluation purposes. Rubrics are counted among the multiple strategies to solve this difficulty which main concern is quantifying items that use to be intangible. In this article the author elaborates about the educational value of assessment, is going to propose a new translation into Spanish for the instrument traditionally known as *Rubric*, is going to explain this tool design and application process to facilitate evaluation in different courses and will analyze his eight years' experience applying the tool in a Written Communication course at EARTH University-Costa Rica.

Keywords. Rubrics, evaluation, education, written communication, terms of reference (Unesco Thesaurus).

Resumo. A subjetividade da avaliação qualitativa é um desafio comum para professores e gestores educacionais, especialmente quando se trata de quantificar fins de avaliação de atitudes, conhecimentos e valores. Entre as diferentes estratégias utilizadas para superar esta dificuldade são os títulos, cujo principal objectivo é o de quantificar os elementos que são geralmente abstratos. Este artigo irá propor, em torno de avaliação formativa, uma palavra diferente para tradicionalmente conhecido como Categoria, o processo de concepção e implementação será explicado esta ferramenta para facilitar a avaliação de vários cursos e experiências serão analisadas per autor aplicação por oito anos no curso de Comunicação Escrita na Universidade EARTH na Costa Rica.

Palavras-chave. Rubricas, avaliação, formação, a escrita, os termos de referência (Unesco Thesaurus).

La evaluación como herramienta comunicativa

Cuántas veces nos sentimos frustrados ante la evaluación de nuestros maestros; nos asignaban notas escuetas que decían muy poco de nuestro desempeño y menos de cómo hacer para alcanzar los objetivos que no logramos o para continuar con nuestro buen desempeño. Algunos, inclusive, se negaban a dar explicaciones sobre su decisión, quizás sentían su autoridad desafiada, tal vez, simplemente, no le veían utilidad. La calificación, en este contexto, terminaba siendo una herramienta punitiva o remunerativa que bien podía usarse como estímulo o, como sucedía en la mayoría de los casos, instrumento coercitivo y desmoralizador. Los más afortunados a lo sumo extraían algún tipo de diagnóstico para saber si estaban bien o mal y eso era todo. De aquí que:

Las calificaciones, por sí mismas, particularmente las notas finales de curso, pueden convertirse en "artefactos aislados" que no son útiles ni apropiados para las necesidades de medición institucionales. Por lo tanto no es la calificación como tal la que es útil para la evaluación, sino el proceso en sí (Walvoord y Anderson, 1998, p. 4).

Esto nos llama la atención sobre un aspecto de capital importancia: la evaluación debe ser, ante todo, una herramienta comunicativa, debe informar de manera explícita algo al docente, al estudiante, a los administradores educativo, los padres y la sociedad en general; proporcionarles elementos para mejorar el desempeño de todos y descubrir el punto exacto donde se encuentran estudiantes, maestros y cursos, con respecto a las metas y objetivos trazados por el programa.

Calificar, entonces, incluye entrelazar el examen o la tarea a los objetivos de aprendizaje del curso, establecer criterios y parámetros, ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades y el conocimiento que necesitan, medir el aprendizaje del estudiante en el tiempo, moldear la motivación estudiantil, retroalimentar acerca de los resultados de tal manera que los pupilos puedan aprender de sus errores, comunicarle a los docentes y a otras audiencias acerca del aprendizaje de estos y usar los resultados para planear futuros métodos de enseñanza (Walvoord y Anderson, 1998, p. 1).

Vista así, la evaluación es un sistema complejo que involucra el diagnóstico de las habilidades del estudiante, para identificar el punto de partida y plantear un punto de llegada; comprende, de igual manera,

una evaluación de los logros alcanzados y por conseguir, así como una estrategia para ayudar al estudiante a alcanzar sus metas. La evaluación pasa a ser, por lo tanto, otra de las tantas herramientas de enseñanza – aprendizaje, fuertemente ligada al programa y al proceso, no un apéndice molesto y aterrador.

Cuándo diseñamos la evaluación debemos tener claro qué esperamos que esta nos diga como profesores, qué le diga al estudiante como aprendiz y qué le diga a nuestra institución como representante de la sociedad.

Lo que nos comunica la evaluación

Una profesora de investigación en mis años universitarios solía decirnos que la evaluación era una herramienta que nos permitía indagar tal como cualquier instrumento investigativo o estadístico. Afirmaba que, al igual que dichos instrumentos, debía estar diseñada de acuerdo a la población que se deseaba medir y a los objetivos previamente establecidos. De no hacerlo, por ejemplo, al aplicar un instrumento muy sencillo o muy complicado, los resultados estarían viciados. Adicionalmente, ambos redundarían en la falta de estímulo estudiantil, los primeros por no ofrecer reto alguno y, los segundos, por exceder sus capacidades. Una buena evaluación, por lo tanto, debe tener el propósito claro de buscar una información específica y estar diseñada para hacerlo.

Al iniciar el curso, la evaluación nos indica cuál es el bagaje académico de cada uno de los estudiantes, cuáles son las debilidades y fortalezas individuales y grupales, qué temas se deben reforzar y cuáles pueden ser tratados de manera más superficial. De igual manera nos puede señalar si algún estudiante requiere adecuación curricular o atención de otro profesional, si el énfasis debe ser puesto sobre las habilidades comunicativas o sobre las lectoras. Podríamos disentir al afirmar que el perfil de ingreso de los estudiantes de una u otra institución es similar, por lo tanto, no es necesario diagnosticar cada grupo, pues tanto sus individuos, como el colectivo presentan habilidades homólogas.

El problema insalvable con algunos conocimientos y competencias, en particular la escritura que es el caso discutido aquí, es que termina siendo algo tan íntimo, es una manifestación tan ceñida de la propia personalidad, que si deseamos un sistema eficiente de enseñanza de las habilidades comunicativas, necesariamente debemos terminar en

un programa lo más personalizado posible. La información masificada termina perdiéndose. De hecho, las universidades públicas, cuyos grupos tienden a ser más numerosos, son las más sensibles a esta particularidad de la enseñanza – aprendizaje de la escritura: con sus programas de apertura a minorías y sistemas masificados de admisión terminan reuniendo grupos completamente heterogéneos en sus características, como estilos de aprendizaje, lengua materna y fundamentación lingüística, sin contar con estudiantes disléxicos o con dificultades de aprendizaje cuyo apoyo compete a profesionales diferentes a los profesores de Comunicación Escrita.

A mediados del curso, la evaluación nos permite verificar si el diagnóstico inicial era preciso y si la adaptación del programa fue la adecuada, con el propósito de realizar los ajustes pertinentes.

Al finalizar podemos extraer de la evaluación el nivel académico alcanzado por los estudiantes, como es usual, pero también su grado de motivación y planes de apoyo para los que tienen más dificultades. De igual manera nos permite identificar tanto los contenidos obsoletos como los que se precisa incorporar por primera vez, las temáticas más difíciles que requieren mayores explicaciones o las sencillas, por las cuales se puede pasar de una manera expedita y, claro está, la pertinencia de nuestra metodología.

A mediano plazo, la evaluación debería ofrecer un claro panorama cuantitativo y cualitativo del desempeño estudiantil así como de sus tendencias actitudinales y aptitudinales que podrían servir como guía a empleadores, agencias de becas, programas de posgrado, entre otros.

En resumen, la evaluación más que asignar un número para llenar un requisito burocrático, es un importante apoyo a la gestión docente y administrativa de las instituciones, de aquí que Cross (1990) la defina como "cualquier búsqueda sistemática diseñada y conducida con el propósito de incrementar el conocimiento y el entendimiento de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje" (p. 136).

Lo que la evaluación comunica al estudiante

Una buena evaluación debe ofrecerle al estudiante la oportunidad de aprender durante su realización, bien sea una tarea asignada

para horas extra clase o un examen *in situ*. Pero, a la vez, esta debe proporcionarle información que le ayude a tomar decisiones sobre su desempeño futuro.

El estudiante debería poder inferir cuáles contenidos domina mejor y cuáles debe reforzar, qué habilidades puede aprovechar y cuáles le faltan por desarrollar, si la forma de enseñar de sus docentes se encuentra en sintonía con su forma de aprender o si, por el contrario, debe pedir ayuda a estos para encontrar nuevas formas de asimilar o abordar las temáticas. La evaluación debería ayudar al estudiante a planificar su tiempo y sus fuerzas, así como los niveles de concentración que requieren los diversos momentos de un curso y cada una de las diferentes materias y, claro, balancear sus horas de trabajo con las de ocio y recreación. De una evaluación un estudiante no debería salir con algo tan impreciso como "necesito un 6,7 para el próximo examen si quiero aprobar este curso", antes bien, debería poder realizar un plan de acción con metas claras y una manera específica de lograrlas, en resumen, extraer los elementos necesarios para su organización.

Por último, la evaluación debería ser un elemento motivacional; no, como suele suceder, desalentador o instrumento de control emocional. Debería encomiar los buenos resultados y animar al que no alcanzó los logros esperados. En ambos casos debe expresar que la excelencia se encuentra en manos y al alcance de cada uno y exhortar a su continua búsqueda, pero a la vez, indicar el camino hacia esta.

De esta forma, Stevens y Goldberg (2001, p. 25) afirman que la evaluación permite a la vez tanto medir los logros como estimular el buen desempeño de los estudiantes. Como ejemplo de evaluaciones desmotivantes podemos citar los extremos en términos de dificultad: las tareas demasiado arduas y las calificaciones injustamente bajas dejan sensación de desaliento y van forjando la idea de que no vale la pena luchar, pues, sin importar cuánto nos esforcemos, nunca alcanzaremos el objetivo. Por otro lado, tareas demasiado fáciles y calificaciones injustamente altas dan el mensaje de que no es necesario luchar, pues, no obstante nuestra negligencia, siempre obtendremos buenos premios.

Ambos extremos, por exceso o defecto, conducen a la inacción, al desgano. Este comportamiento ha sido plenamente identificado de

manera experimental por la neurociencia desde hace varias décadas. Es así como entre los doce principios de aprendizaje basado en el cerebro (Caine, Caine McClintic y Klimek, 2005) se resalta el efecto potenciador que sobre la capacidad de aprendizaje tiene el estímulo, así como el resultado inhibitorio que sobre la misma tiene la amenaza. En estos mismos principios se formula la importancia de las emociones, en particular las positivas, en el proceso de aprendizaje. Es así como Given (2002) enfatiza la necesidad de que el sistema educativo alimente el alma, de la misma forma en que lo hace con la mente y lo hacemos con el cuerpo. Al tiempo que expone como las emociones negativas interfieren con los logros académicos satisfactorios y las positivas pueden incrementar tanto la adquisición de conocimientos, como de habilidades. En resumen, lo que nos enseña la neurociencia (Caine, Caine, McClintic y Klimek, 2005; Caine, 2000; Caulfield, Kidd y Kocher, 2000; D'Arcangelo, 2000; Slavkin, 2004; Wagmeister y Shifrin, 2000; Wolfe, 2010) es que un ambiente mental y emocional positivo es indispensable para la adquisición eficiente de conocimiento, el sostenimiento prolongado de la atención y el desempeño humano en la excelencia. La neurociencia también puntualiza que el catalizador de este ambiente positivo es el reto; nunca la amenaza.

Para lograr evaluaciones que ayuden a la motivación y organización del estudiante es necesario que los docentes mejoremos nuestra forma de evaluar, es decir, que también hagamos nuestra tarea. Ahora bien, algunos dirán, especialmente los profesores universitarios, que ya hicieron su "tarea" cuando fueron a la universidad y sacaron sus grados y posgrados. Sin embargo, es importante considerar que, en este momento, no somos sólo físicos, historiadores, geógrafos o estadísticos; somos educadores, por lo tanto, nos toca aprender cómo ser mejores docentes, lo cual implica asumir una nueva profesión, con nuevas obligaciones. Así como la tarea de nuestros estudiantes no es solamente aprender, digamos, "*sociología*", sino evolucionar como seres humanos y académicos, lo cual implica el desarrollo de habilidades sociales, emocionales e intelectuales, nuestro trabajo no es únicamente enseñar una materia, sino propiciar el crecimiento integral de nuestros pupilos. En esta labor, una de las primeras tareas que tenemos los educadores es comprender que si deseamos que nuestros estudiantes alcancen su máximo potencial, debemos mover el centro del proceso desde el docente hacia el estudiante.

Ahora bien, si partimos de que mejores evaluaciones traen consigo mejores aprendizajes, el reto sería diseñar un conjunto de herramientas evaluativas de alta calidad con la aspiración de que aporten a un proceso educativo que alcance los máximos niveles. Al tiempo, si comenzamos a mover el proceso hacia el estudiante, el punto de partida y de llegada, claro está, debe ser éste. De ahí se desprende que sus particularidades (cognitivas, sociales, culturales, físicas) deben estar entre nuestros principales intereses. Por esta razón, de la misma forma que se hace relevante contar con múltiples estrategias pedagógicas que se adapten a la diversidad de los estudiantes de un curso, es igualmente importante disponer de múltiples estrategias evaluativas, ya que, tal como afirma Erlauer (2003) los docentes más efectivos buscan evaluar a los estudiantes atendiendo sus inteligencias o estilos de aprendizaje particulares del mismo modo en que procuran llegar a ellos desde esas inteligencias y estilos de aprendizaje propios.

Comunicar al asignar el trabajo

Los filósofos dicen que preguntas inteligentes obtienen respuestas inteligentes, con lo cual convienen el resto de disciplinas, de ahí el esfuerzo por formular hipótesis de trabajo coherentes y metodologías de investigación rigurosas. El mismo principio se podría aplicar a la evaluación: Una asignación formulada de manera mediocre no puede arrojar trabajos brillantes; una pregunta superficial difícilmente redundará en respuestas profundas. En consecuencia, si bien el proceso educativo debe encontrarse centrado en el estudiante, la responsabilidad básica del docente es orientarlo de manera coherente por éste. Es así como la asignación de tareas y pruebas escritas, sea con el propósito de diagnosticar, medir o procesar conocimiento, tiene un accionar formativo intrínseco que le ayuda al estudiante a comprender qué se espera de su aprendizaje, comportamiento y desempeño.

La buena asignación de tareas y formulación de exámenes es de vital importancia para el aprendizaje exitoso del estudiante o, aplicado al área que nos ocupa: mejores tareas y exámenes; mejores productos; mejores aprendizajes.

Adicionalmente un buen diseño de evaluación facilita el proceso administrativo en sí. Permite contar con instrumentos eficientes y

eficaces, organiza la labor de seguimiento y agiliza el trabajo de retroalimentación. De igual forma, sistematiza las acciones y permite recabar información sobre los estudiantes de manera individual o grupal, lo cual se hace sumamente valioso al momento de presentar informes y tomar decisiones. De esta forma, para Walvoord y Anderson (1998) una buena evaluación permite superar los retos de tiempo, usualmente escaso entre los docentes y administrativos, mejorar el trabajo de docencia, clarificar los criterios y estándares de medición, así como facilitar diversos medios para medir los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje y comunicar sus resultados a diversas audiencias como la institución, los ministerios y secretarías de educación, padres y la sociedad en general.

Una herramienta que ha demostrado en la práctica diaria ser bastante útil para este propósito es lo que en inglés se denomina *Rubrics* y se ha traducido literalmente al español como rúbrica. Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013) las definen como:

(...) guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos (p. 61).

Dado que la palabra rúbrica tiene un significado completamente distinto en español, algunos autores en nuestra lengua las han denominado *matrices de evaluación* o bien *matrices de valoración*. Si bien encontramos que para el diseño y propósito básico es una traducción acertada, consideramos que se queda corta al momento de elaborar una asignación más compleja.

En esencia, una *matriz de valoración* es una tabla de doble entrada en la que generalmente se desglosan los criterios e indicadores de evaluación y se cruzan con los valores asignados, bien sean cuantificadores (números) o calificativos (adjetivos).

Un ejemplo de matriz de valoración básica puede ser observado a continuación:

Tabla 1

Ejemplo de Matriz de valoración básica

Valores	Malo (40 – 59)	Deficiente (60 – 69)	Mediocre (70 – 79)
Indicadores	Su trabajo no cumple con ninguna de las cualidades mínimas o básicas de un escrito. Debe hacer un esfuerzo adicional para reconocer y aplicar estas cualidades de una manera óptima.	Su trabajo cumple de modo insuficiente con las cualidades mínimas de un escrito. Debe hacer un esfuerzo adicional para reconocer y aplicar estas cualidades de una manera óptima.	Su trabajo cumple parcialmente con las cualidades mínimas y básicas de un escrito, pero requiere mejoramiento. Debe hacer un esfuerzo adicional para reconocer y aplicar estas cualidades de una manera óptima.

Fuente: diseño del autor para curso de Comunicación Escrita, Universidad EARTH

Como se puede observar, en este caso se optó por combinar valores cualitativos con cuantitativos, buscando ayudar al estudiante a concretar una suma que tradicionalmente para él ha sido abstracta, a pesar de que en su experiencia previa se le haya calificado de manera numérica. Así, por ejemplo, se le pudo decir: *ha escrito un buen ensayo, tiene 80%*, pero en realidad esto no aporta mucho a su proceso de crecimiento. Nótese también que la evaluación comienza en 40%, ya que apunta al desarrollo de competencias. Tomando en cuenta que la población con la que se trabaja está compuesta por universitarios, la experiencia nos dice que ninguno de los estudiantes es cero (0.0) en Comunicación Escrita. También es pertinente acotar que la calificación correspondiente al rango de setenta a setenta y nueve por ciento (70-79) se valora como *Mediocre* por razones

Aceptable (80 – 89)	Bueno (90 – 95)	Excelente (96 – 100)
Su trabajo cumple con suficiencia las cualidades mínimas y básicas de un escrito. El mejoramiento de sus destrezas le puede llevar a un nivel óptimo, de excelencia, en su desempeño en escritura.	Su trabajo cumple de manera satisfactoria con las cualidades básicas y mínimas de un escrito. El mejoramiento de sus destrezas le puede llevar a un nivel óptimo, de excelencia, en su desempeño en escritura.	Su trabajo tiene un nivel óptimo, de excelencia, en el cumplimiento de las cualidades de un escrito.

comunicativas específicas. A pesar de que algunos miembros del equipo de docentes con el que se discutió el instrumento encontraban este término un poco "crudo", otros insistimos en la necesidad de mantenerlo, pues 70 es la nota mínima para aprobar el trabajo y el curso. Como muchos habrán experimentado, es costumbre de un buen número de estudiantes conformarse con esta calificación, lo cual constituye un claro acto de mediocridad. Se decidió, entonces, conservar este adjetivo, con el propósito de indicarle al estudiante que sus profesores esperamos mucho más de él.

Es importante llamar la atención sobre la referencia que se hace en el ejemplo de la matriz (tabla 1) a las cualidades de un buen escrito. Estas se han comunicado previamente al estudiante y se le ha permitido ejercitar-

las al tiempo que se le evalúan. Con el fin de que el educando disponga de una guía rápida para recordar las cualidades, se la ha provisto con la siguiente matriz de valoración, que se concentra específicamente en las cualidades buscadas:

Tabla 2

Matriz de valoración cualitativa. Criterios de identificación de un buen escrito

Criterio		Indicador
Las 5 C de la escritura	Certeza	Cada palabra se ajusta a la intención comunicativa; significa en su acepción exacta, según el marco conceptual.
	Concisión	Evita rodeos, vaguedades y excesos de palabras y adornos.
	Coherencia	Todas las partes del escrito se encuentran relacionadas entre sí y obedecen al objetivo comunicativo.
	Corrección	Carece de errores ortográficos y gramaticales. Se ajusta a las reglas de presentación de trabajos escritos. Cuida la estética.
	Claridad	El escrito es fácil de entender. Es evidente el mensaje que pretende dar.
Rigurosidad y Ética	Fuentes	Los orígenes de la información son fiables y han sido consultados de manera exhaustiva.
	Citas	Se da reconocimiento a las fuentes, según las normas de presentación de trabajos.
Géneros		El escrito se adecua en su totalidad a las características del tipo de trabajo que se solicitó.

Fuente: diseño del autor para curso de Comunicación Escrita, Universidad EARTH.

Como se puede observar, se trabajan conocimientos específicos de la academia (Géneros), habilidades específicas de la disciplina (cualidades) y comportamientos esperados (Rigurosidad y ética). Es de aclarar que el

trabajo formativo no se queda en esta tabla, sino que ella resume un proceso que requiere varias sesiones de trabajo o, en el caso de los comportamientos esperados, toda la carrera y la participación de todas las materias.

Un problema común al que nos vemos enfrentados los docentes de Comunicación Escrita es que desde el sentido estricto de la valoración de un escrito profesional, sólo se admite el 100% en todos los criterios y todos los indicadores. Es decir, un solo error ortográfico redundaba en la desestimación completa del escrito, sin embargo, para fines pedagógicos y, adicionalmente, en una facultad de ingeniería, como era este caso, tal abordaje de la evaluación no es práctico.

A partir de esta consideración, se procedió a dialogar con diferentes docentes de múltiples disciplinas, incluida la literatura, para consultar sobre los valores que a cada cualidad le daban. Como conclusión de este ejercicio se encontró que el dominio del tema y el lenguaje propio de la disciplina se encontraban entre los que recibieron más atención. No obstante, llama la atención que sigue primando un principio de arbitrariedad al momento de asignar valores o determinar qué es bueno o malo. Como caso particular cabe citar lo referente a la ortografía. Algunos docentes gustan de establecer un número específico de errores que determinará la cantidad de puntos que se restan de la nota final. Ejemplo, se resta una décima de la nota por cada 2 o 5 o X número de errores. Otros, por el contrario, ven el escrito como totalidad y restan poco por este tipo de errores, sin importar su número. En medio de ambos, hay toda una gama de estrategias que obedece bien a la tradición en que fue educado cada profesor o a su esfuerzo particular por responder de manera "objetiva" al problema.

Sin pretender encontrar un promedio o zanjar de manera salomónica el problema, pero sí escuchando las necesidades de los diferentes profesores, intentamos elaborar una matriz que incluyera cualidades, indicadores y porcentajes de evaluación. Así mismo se tuvo el propósito de que el estudiante enriqueciera su capacidad de valoración cualitativa y se ejercitara en la cuantitativa, al tiempo de explicarle la importancia que sus profesores le daban a cada criterio. De esta manera buscábamos seguir el principio propuesto por Walvoord y Anderson (1998, p. 47) de *enseñar no para el examen, sino para los criterios bajo los cuales se evaluará el examen*. Otra pretensión apuntaba a promover la heteroevaluación, invitando al estudiante a usar estos criterios para evaluar los trabajos de sus compañeros, así como el aprendizaje colaborativo, al crear equipos de

ayuda mutua en los que unos y otros se apoyan para mejorar sus escritos. Es así como surgió la siguiente matriz, que desglosaba aún más las anteriores:

Tabla 3

Matriz de valoración cualitativa-cuantitativa. Criterios, valores e indicadores de un buen escrito técnico

Certeza idiomática: 10%

Las ideas se enuncian con las palabras exactas para denominarlas.

Cada palabra se encuentra utilizada según su significado aceptado por la Academia de la Lengua.

Las palabras técnicas se utilizan de acuerdo a las acepciones que le da la disciplina que enmarca el texto.

Utiliza una variedad y cantidad de vocabulario proporcional al nivel académico del escritor y/o del público.

Evita localismos, barbarismos, extranjerismos, redundancias o pleonasmos.

Ideas afines: Precisión, Exactitud.

Coherencia: 30%

Existe una relación clara entre el título y el resto de la obra.

Las ideas secundarias y los párrafos de apoyo se encuentran evidentemente ligados a la idea principal.

Las palabras, ejemplos, prosa de base, estilo y paratexto se adecuan al público y al tema.

Las frases y oraciones exponen la idea de forma directa, con una secuencia lógica y clara.

Ideas afines: Unidad, Cohesión, Interrelación.

Concisión: 10%

Logra un escrito denso, más que voluminoso.

Utiliza el número de palabras precisas (ni más ni menos) para expresar la idea de forma completa.

Evita el exceso o la parquedad, tanto en el número de palabras como en su manejo.

No divaga ni perifrasea.

Ideas afines: Brevedad, Concretar.

Corrección: 20%

Carece de errores ortográficos y gramaticales.

Las citas y referencias, así como la diagramación, titulación y el resto de aspectos formales se ajustan al reglamento institucional o al de la agencia que las regula.

Ideas afines: Forma, Rectificación, Mecánica.

Contenido: 30%

Las ideas son tratadas a profundidad y con rigurosidad.

Propone pensamientos novedosos, enfoques diferentes o formas nuevas de abordar la problemática.

Sustenta de manera metódica los argumentos expuestos.
 Conoce y cita de manera apropiada a los autores del área particular del conocimiento.
 Es un escrito ágil que genera interés en el lector.
 El escrito se ajusta al género, la extensión y las características solicitadas.
Ideas afines: Fondo, Tema, Tratamiento.

Fuente: diseño del autor para curso de Comunicación Escrita, Universidad EARTH.

Es de observar que las indicaciones trascienden el mero interés evaluativo, orientándose hacia un propósito más formativo. De ahí que se el estudiante cuenta tanto con los criterios cualitativos y cuantitativos, como con un buen paquete de indicadores y palabras afines. Se espera que con este conjunto el estudiante forme un agregado compacto que le ayude a concretar lo abstracto y a reflexionar su práctica.

Con todos estos elementos a mano, se hizo más fácil el diseño de dos herramientas que pretendían ahora facilitar la labor del profesor al momento de retroalimentar y de calificar. Una fue una tabla de evaluación cualitativa y la otra una de evaluación mixta. La primera se usa como tabla de verificación, marcando simplemente el cajón deseado:

Tabla 4

Tabla de retroalimentación cualitativa

Debe mejorar, porque...	
Certeza idiomática	Las palabras señaladas no tienen el significado que usted usa o lo tienen en una comunidad muy específica.
	Las palabras señaladas son demasiado elementales para el público
	Las palabras señaladas son demasiado elevadas para el público.
	Utiliza un vocabulario muy limitado.
Coherencia	La frase señalada carece de verbo.
	Los párrafos señalados no tienen relación entre sí o con el tema tratado.
	Los párrafos señalados se apartan del orden lógico expositivo.

Coherencia	Los recursos utilizados no son adecuados, por exceso o defecto, al nivel esperado del trabajo.
Concisión	Da muchas vueltas y no especifica una idea.
	Repite innecesariamente la idea señalada, sin concluir el asunto.
Corrección	Utiliza palabras muy rebuscadas o un estilo muy adornado, que no son pertinentes al trabajo.
	Demasiado parco, no desarrolla la idea de manera completa.
Contenido	Algunas faltas ortográficas.
	Faltas ortográficas excesivas.
	Fallas gramaticales en las frases señaladas. Debe utilizar un lenguaje más directo.
	Las citas no se adecuan a las normas del IICA.
Contenido	Falla alguno de los aspectos formales del escrito
	Debe profundizar más en el tema.
	Demasiado superficial el tratamiento del tema.
	Debe presentar más argumentos para sustentar su proposición.
	Debe presentar mejores argumentos para sustentar su proposición.
	Debe apoyarse en otros autores o hechos.
Contenido	Es necesario que exponga su propio punto de vista, su interpretación de la problemática o su enfoque de la situación.
	Debe ajustarse a los términos indicados al solicitar el trabajo.

Fuente: diseño del autor para curso de Comunicación Escrita, Universidad EARTH.

Si bien esta no es una tabla comprehensiva, sí abarca los problemas más comunes de los estudiantes universitarios al momento de escribir. Su uso agiliza de manera considerable la retroalimentación individual al cruzarlo con el trabajo de clase y la retroalimentación grupal. De igual manera, permite sistematizar los errores más comunes cometidos por los estudiantes, para ayudar al docente a enfocar su trabajo de clase.

Esta tabla se complementaba con la siguiente matriz de valoración mixta, producto de unir varios de los recursos anteriores:

Como se podrá deducir, el proceso de calificación consiste en marcar los cuadros correspondientes a la calificación que se quiere otorgar, de acuerdo al valor y porcentaje identificado para cada criterio y, al final, sumar las cifras, obteniendo de esta manera la nota final del trabajo.

Hasta el momento se ha expuesto el tipo de matriz *analítica*, es decir, que desagrega todos sus componentes, dándole a cada uno un valor específico. Sin embargo, también existen las llamadas *sintéticas* u holísticas, también denominadas por algunos autores como *globales*. Estas aglomeran diversas cualidades bajo una calificación que las abarca, como se puede apreciar en la tabla 6.

Es importante resaltar que esta herramienta no exime al docente de procesos como retroalimentación y calificación, pero sí los agiliza y los hace más tangibles, permitiendo que el estudiante entienda de manera más clara de dónde sale su calificación y, a partir de esto, planear entre ambas estrategias para incrementarla mediante la mejoría de su aprendizaje y de sus habilidades. Así mismo, les permite identificar las ayudas o adecuaciones que el segundo pudiese necesitar. Desde este momento, el docente puede decidir si él está en capacidad de proveer dichas ayudas o si es necesario remitir al estudiante a tutoría especializada o a otros profesionales como el psicopedagogo. Todo sobre una base cualitativa-cuantitativa clara y sólidamente documentada.

Tabla 6

Matriz de valoración sintética. Guía para la evaluación de trabajos escritos

100%	<p>Un trabajo con una evaluación de 100% es considerado excelente. El autor ha logrado mantener el interés del lector desde el inicio al final. La estructura macro del informe es clara, con cada descripción en su lugar y la secuencia de temas es lógica, donde cada párrafo es un seguimiento del anterior. El contenido y desarrollo de los argumentos evidencian el dominio de la materia de parte de los autores. La revisión de literatura refleja estudio e interpretación en el contexto del tema del informe. Los resultados han sido medidos y calculados correctamente y su presentación y discusión son claras, profundas y relacionadas con la problemática mencionada en la introducción. Las conclusiones responden a los objetivos del estudio y a lo descubierto en el propio trabajo. El informe cumple con el formato y contenido estipulados por el docente. No contiene errores ortográficos. La literatura ha sido citada de manera correcta.</p>
-------------	--

80% Con una evaluación de 80%, el trabajo es muy bueno. El autor demuestra que domina la materia, sin embargo no ha podido cumplir con todas las expectativas de un informe de excelencia, generalmente por falta de una última revisión detallada antes de ser entregado. Alguna sección es débil o no es completa. Unos errores ortográficos se les escaparon. También puede suceder que no han consultado suficientes fuentes de literatura para abordar el tema de diferentes puntos de vista o que ha citado de manera errónea.

60% El 60% es para informes buenos, donde el autor demuestra que se ha esforzado para hacer un buen trabajo, pero no domina la materia suficientemente para poder explicarle a otro. Le falta organizar claramente sus ideas y plasmarlas en un texto coherente. El análisis sistemático de la problemática, de la literatura consultada y de las observaciones fue aceptable, pero no profundo. El uso de la literatura consultada se limita a la definición de términos, en lugar de profundizar en la relevancia agrícola del tema. En otros casos sucede que el trabajo es demasiado breve y el autor no ha aprovechado el espacio del informe para profundizar y extenderse suficientemente. El informe no cumple con el contenido y formato acordado. Cita de manera errónea las fuentes consultadas.

40% Esta evaluación indica que el lector ha luchado para terminar de leer el informe y está frustrado por la confusión creada por el autor. Tuvo que volver a leer ciertos párrafos para entender la construcción del mensaje. El autor no comprende la materia, sino es que entiende partes pero no sabe conectarlas. La calidad del informe es inaceptable para autores del tercer año de estudios. Cita de manera errónea las fuentes consultadas.

20% Un informe con una evaluación de 20% demuestra falta de dedicación y estudio de la materia. No hay coherencia ni orden lógico en los argumentos. La literatura es citada en lugar de digerida e interpretada. El autor puede hacerlo mejor, pero ha decidido no hacerlo. Hay un sinnúmero de errores ortográficos. Cita de manera errónea las fuentes consultadas.

0% Esta evaluación es para informes donde los autores desean comunicar que se han equivocado de universidad.

Fuente: diseño del profesor Raúl Botero para transversalizar la Comunicación Escrita en el curso de Sistemas Agropecuarios Sostenibles, Universidad EARTH.

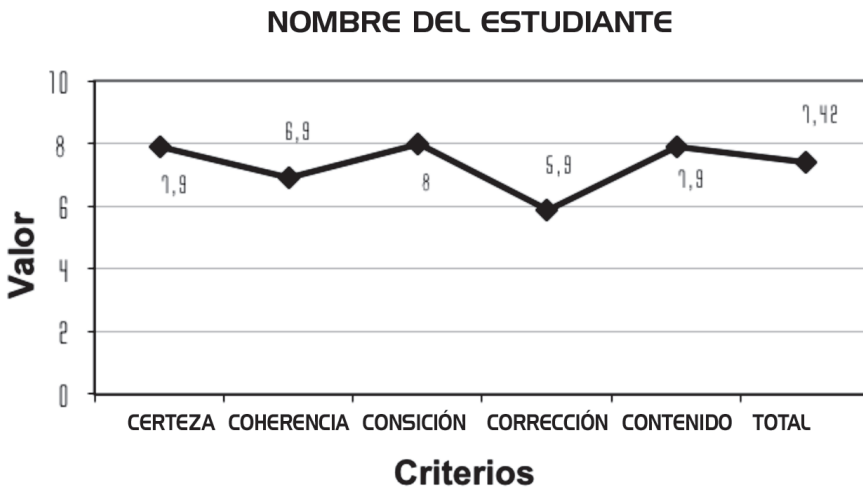
Uso de la Matriz de Valoración en la etapa diagnóstica y autoevaluación

Al comienzo de cada curso de Comunicación Escrita se usaba la matriz de valoración con el fin de establecer el perfil de ingreso de los estudiantes y acordar con cada uno de ellos unos compromisos de aprendizaje para el curso que se avecinaba.

La prueba consistía en asignarles “en frío” un ensayo que debía escribirse en 60 minutos. Cuando se dice que se asignaba “en frío”, se quiere decir que no se le daban mayores indicaciones sobre lo que se entendía por el género del ensayo, ni sobre los criterios con que éste sería evaluado.

Cada trabajo se evaluaba aplicando la matriz de valoración mixta (tabla 5) y sus resultados se le presentaban al estudiante en dicha matriz y en un cuadro de representación gráfica así:

Gráfico 1. Representación gráfica resultados de evaluación individual.



Fuente: diseño del autor para curso de Comunicación Escrita, Universidad EARTH.

Usando la matriz de valoración y la anterior representación gráfica se les explicaba a los estudiantes los posibles horizontes en que ellos se ubicaban a saber:

Horizonte Ideal: Equilibrado por lo alto, distribuido en un rango muy estrecho. Éste se ubica en el rango entre 9 y 10.

Horizonte Promedio: Equilibrado por lo medio-alto. Distribuido en un rango estrecho. Se ubica entre 8 y 9.

Horizonte Desequilibrado: Distribuido en un rango amplio, con algunos indicadores muy bajos.

Horizonte Negativo: Distribuido en un rango asimétrico, por debajo de la media, con indicadores muy bajos.

Con esta información disponible al comienzo del curso, el estudiante puede identificar con la ayuda del docente los criterios de desempeño futuros, retos individuales, así como sus fortalezas y debilidades. El profesor a su vez puede planear los temas en los que hará falta profundizar y realizar las adaptaciones que fuesen necesarias para atender las necesidades de su grupo. La institución, por su parte, puede evaluar los resultados de los esfuerzos hechos, contrastar una cohorte con otra y establecer nuevas necesidades formativas. Para Martínez-Rojas (2008) su valor radica en que:

... el estudiante entiende porqué razón obtiene una determinada nota, qué es capaz de hacer y qué le falta para ir al siguiente nivel o al más superior. Se gana en objetividad y sobre todo, se incluye un aspecto que es importante en la evaluación y que tiene que ver con proporcionar la información suficiente o retroalimentar para que el estudiante sepa qué puede hacer para avanzar en su proceso (p. 134).

Aunque algunos autores hacen énfasis en la utilidad administrativa de la herramienta, probablemente su máximo potencial se alcanza en su uso como instrumento formativo. Cuando la herramienta es diseñada en compañía de los mismos estudiantes funge también como un acuerdo de compromiso del educando con el propio aprendizaje, éste también puede utilizarla como guía de autoverificación antes de entregar sus trabajos y permite que docentes y alumnos se focalicen en sus objetivos de aprendizaje. En resumen, incrementa la responsabilidad del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y estimula una actitud de excelencia.

Un colega de la Universidad EARTH, el profesor Víctor Quiroga, solía repetir que mediante el uso de esta herramienta, el estudiante podía escoger la calificación que deseaba. No porque se le fuese a regalar la nota, sino porque al tener claro todos los criterios y qué se esperaba de él con anticipación, era el estudiante quien decidía hasta qué punto llegar. Este espíritu es fundamental al momento de fomentar una actitud de responsabilidad con el propio aprendizaje y de autonomía en la gestión del conocimiento. Siguiendo esta lógica se diseñó para el curso de Comunicación Escrita un ejercicio de autoevaluación estudiantil de fin de curso consistente en entregarle al estudiante la tabla de representación de su ejercicio diagnóstico (tabla 6) la tabla de representación de su examen final y el total de los resultados de sus otras evaluaciones. Con esta información el estudiante debía elaborar una reflexión de al menos media página y máximo una página sobre su proceso de aprendizaje, haciendo énfasis, pero no limitándose a:

- Nivel al llegar a la Universidad y avance logrado
- Compromiso con el propio aprendizaje
- Cumplimiento con las asignaciones
- Esfuerzos extraclase por mejorar habilidades de escritura
- Aplicación del conocimiento en otras materias (sea por pedido de los titulares de esas materias o no)
- Aspectos por mejorar y retos para los próximos períodos académicos

Finalmente, con todo esto en mente, el estudiante debía autoasignarse una calificación que tenía un peso del 10% en el total de la nota final del curso.

La experiencia en los ocho años durante los cuales se aplicó el ejercicio, demostró que la orientación del ejercicio, aunado a la información proveniente de sus matrices de valoración, ayudó a los estudiantes en el trabajo de asignarse una calificación cercana a lo que realmente ellos evaluaban de su proceso, al tiempo que no sólo disminuyó de manera considerable la arbitrariedad de los estudiantes al autoasignarse la nota, bien sea por cinismo o por ambigüedad, sino que promovió una actitud autocrítica rigurosa.

Términos de referencia para el uso de matrices de valoración

Como se dijo más atrás, el término *rúbrica* no era una traducción apropiada del inglés, pero también me gustaría acotar que la *matriz de valoración*, por sí misma, es una herramienta que corre el peligro de ser limitada cuando se enfoca estrictamente en un cuadro relacionador de notas, lo cual, infortunadamente, suele ocurrir con bastante frecuencia, incluso en la literatura académica disponible. Para que la matriz dé el salto hacia su cualidad y calidad de herramienta pedagógica debe, ante todo, ser una estrategia de uso frecuente en la clase y generalizado en la institución, pero, más que nada, debe venir acompañada de estrategias complementarias que forman un todo: lo que en este trabajo se entiende como *Términos de referencia*.

Una *rúbrica* usada por el docente exclusivamente para asignar calificaciones, es una tabla de notas. Una *rúbrica* creada conjuntamente con los estudiantes; socializada, usada para facilitar evaluación de pares, autoevaluación y retroalimentación del docente y, sólo hasta ese momento, utilizada para medir, es una *Rúbrica Instructiva (Instructional rubrics)*. Ya no se trata solamente de calificar; se trata acerca de educar (Goodrich, 2005, p. 27).

El punto, entonces, es comprender que la herramienta no es el formato como tal, sino la suma de su contenido, más las instrucciones acompañantes y las actividades complementarias. De ahí que se propone en este trabajo llamarla en adelante *Términos de Referencia (TDR)* como la traducción más precisa para la expresión *Instructional rubrics*, propuesta por Goodrich. La utilización de este vocablo tiene una ventaja crucial: en castellano hace alusión a las especificaciones técnicas y condiciones bajo las cuales se debe subsumir un proyecto, estudio o trabajo que requiere una empresa privada o bien entidad gubernamental. Es una guía que orienta tanto al evaluador como al evaluado hacia el alcance de unos logros y productos específicos. En consecuencia, no sólo hace parte de nuestro vocabulario técnico, sino que introduce al estudiante a su utilización, lo cual le será de suma utilidad en su futura vida profesional.

El propósito educativo de los TR es ayudarle al estudiante y al docente a centrar su energía en el trabajo, no en la nota; a buscar hechos y datos relevantes para su mundo, no para un currículo; a aprender a resolver

situaciones mediante la aplicación en un problema que de verdad requiera ser resuelto, no a estudiar teoría de resolución de problemas. Esto sigue la lógica propuesta por Lipman, Sharp y Oscayan (2002) cuando insisten en que lo importante no es estudiar filosofía o ciencia, sino aprender a filosofar y hacer ciencia.

Así unos buenos TR deben clarificar:

- a. Qué quiero (Objetivos, metas, retos, competencias, actitudes)
- b. Cómo lo quiero (formato, lenguaje, género, ejemplos, método de citar, entregables)
- c. Para cuándo lo quiero (fechas parciales o finales)
- d. Cómo lo evaluaré (matriz de valoración)

Los Términos de referencia pueden ser por sí mismos una matriz o incluirla en estos, pero la matriz no es condición imperativa para éstos. Aun así, es conveniente que siempre establezcan cómo será evaluado el trabajo.

Algunos profesores acompañan su TR de caricaturas, buscando ilustrar la asignación con un poco de humor que relaje el ambiente circunscripto de la academia tradicional.

Gráfico 2. Calvin y Hobbes (Watterson, 2005)



En esta misma dirección, el tono general (humorístico, poético, académico) corresponde al estilo que el docente quiera darle tanto a su clase como a sus asignaciones o bien a la disciplina de estudio.

De igual manera, si hicieran falta ilustraciones, fotos o cuadros, pueden ser incluidos (sin olvidar la cita apropiada). También se pueden añadir epígrafes y otro tipo de citas para ilustrar, complementar o generar

pensamientos que refuercen el aprendizaje pretendido. En este sentido, el docente tiene plena libertad estilística para agregar todo aquello que considere útil para que el estudiante logre los objetivos pedagógicos propuestos.

Conclusiones

Cuando el proceso no es el camino, sino el fin, no hay otra meta que la acción misma y el quehacer acaba focalizado en lo superficial, en lo perceptible a simple vista, lo tangencial. De ahí que el docente termine concentrado en los resultados de los exámenes y el administrador en la infraestructura, el primero se convierte en un "pega notas", el segundo en un "pega ladrillos" y los grandes sacrificados son los estudiantes en tanto seres humanos y aprendientes.

Por eso en un sistema educativo como el nuestro, altamente politizado y, por lo mismo, burocratizado, de espíritu policivo, que muestra un profundo desdén por la planeación estratégica (o de cualquier tipo), pero lleno de formatos y controles, enfocado en una visión mecanicista del mundo, decimos que lo importante es fiscalizar la gestión, lo que desvía la atención de las evaluaciones procesual y formativa hacia la estrictamente sumativa, sin dar oportunidad a mejoras, crecimiento, aprendizaje.

El aprendizaje definitivo por alcanzar es que los mejores procesos educativos y administrativos son aquellos que parten del propósito de alcanzar un resultado identificable, pertinente, mensurable y comprensible para todos los actores del proceso, es decir, comienzan por "el final" con el pensamiento enfocado en la meta (Bean, 2011) a partir de lo cual se elabora un cuidadoso plan estratégico y táctico. La evaluación, entonces, será la herramienta que nos permitirá en cada etapa del proceso realizar los ajustes necesarios para cumplir con los propósitos pactados. Los Términos de referencia, por su parte, serán el mapa que oriente el transitar hacia el aprendizaje profundo y significativo de los estudiantes.

En el sistema tradicional, la clase y la evaluación son responsabilidad del profesor; en una segunda etapa, la primera sería del profesor y la segunda, del estudiante; en este proceso, sería al revés, tendiendo a dejar cada vez más parte de todo el proceso en manos del estudiante, quien será, al final, un aprendiente autónomo permanente.

Finalmente, siempre se debe tener en mente que si usted no comunica claramente sus criterios y rangos de evaluación y su estudiante o empleado fallan, la culpa es suya, no de ellos.

Referencias

- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caine, G., Caine, R. N., McClintic, C. y Klimek, K. (2005). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action: Developing Executive Functions of the Human Brain*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Caine, R. N. (2000). Building the bridge from research to classroom. *Educational leadership*, 58(3), 59-61.
- Caulfield, J., Kidd, S. y Kocher, T. (2000). Brain-based instruction in action. *Educational leadership*, 58(3), 62-65.
- Cross, P. (1990). Classroom research: Helping professors learn more about teaching and learning. En P. Seldin, *How administrators can improve teaching: moving from talk to action in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- D'Arcangelo, M. (2000). How does the brain develop? A conversation with Steven Petersen. *Educational leadership*, 58 (3), 68-71.
- Erlauer, L. (2003). *The brain-compatible classroom: Using what we know about learning to improve teaching*. Alexandria: ASCD.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. d. (Enero-Marzo de 2013). ¿Cómo se elabora una rúbrica? *Revista Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 61-65.
- Given, B. (2002). *Teaching to the brain's natural learning systems*. Alexandria: ASCD.
- Goodrich, H. (2005). Teaching with rubrics. The good, the bad and the ugly. *College teaching*, 53 (1), 27-30.
- Johnson, L., Smith, R., Smythe, T. y Varon, R. (2009). *Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time*. Austin: The New Media Consortium.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscayan, F. S. (2002). *La filosodía en el aula*. Madrid: Ediciones de La Torre.

- Martinez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición* (6), 129-138.
- Seldin, P. (1990). *How Administrators Can Improve Teaching: Moving from Talk to Action in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Slavkin, M. (2004). *Authentic learning: How learning about the brain can shape the development of students*. Lanham: Scarecrow Education.
- Stevens, J. y Goldberg, D. (2001). *For the learners' sake: Brain-based instruction for the 21st century*. Tucson: Zephyr Press.
- Wagmeister, J. y Shifrin, B. (2000). Thinking differently, learning differently. *Educational leadership*, 58(3), 45-48.
- Walvoord, B. y Anderson, V. (1998). *Effective grading: a tool for learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watterson, B. (2005). *The complete Calvin and Hobbes*. Kansas City: Andrews McMeel Publishing.
- Wolfe, P. (2010). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria: ASCD.

Valoración del paisaje cultural de la bahía de Cartagena de Indias: una mirada desde los niños y niñas*

Appreciation of the cultural landscape of the Bay of Cartagena de Indias: a look from children

Valorização da paisagem cultural da Baía de Cartagena das Índias: um olhar das crianças

Rodrigo Arteaga Ruiz**

Universidad Jorge Tadeo Lozano, seccional del Caribe, Colombia

RECIBIDO: 16 DE MARZO DE 2014 • APROBADO: 30 DE MAYO DE 2014

Para citar este artículo: Arteaga, R. (2014). Valoración del paisaje cultural de la bahía de Cartagena de Indias: una mirada desde los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 119-137

Resumen. En este ejercicio se indaga en las visiones que se proponen sobre reconocimiento del nicho de patrimonio natural y cultural que es la bahía de Cartagena, desde la experiencia etnográfica de la cotidianidad

- * Artículo de investigación resultado del proyecto titulado *Travesía Mangle Rojo ruta pedagógica para el reconocimiento del paisaje cultural de la Bahía de Cartagena de Indias*, adelantado por el autor para optar al título de Magíster en Cultura y Desarrollo de la Universidad Tecnológica de Bolívar.
- ** Magíster en Desarrollo y Cultura de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Arquitecto - Especialista en Conservación y Restauración del Patrimonio Arquitectónico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano - Seccional del Caribe. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás. Realizó los cursos de posgrado "Principios para la rehabilitación de zonas urbanas de valor histórico y cultural" y "Rehabilitación y restauración de edificios históricos" en el Centro de Restauración, Conservación y Museología de La Habana, Cuba. Profesor de tiempo completo del programa de Arquitectura de la Universidad Jorge Tadeo Lozano – Seccional del Caribe y cursa estudios de Doctorado en Educación y Cultura en América Latina en la Universidad ARCIS en Santiago de Chile. E mail: rodrigo.arteaga@utadeo.edu.co

de las orillas y los habitantes. Se trata de una investigación a partir de datos primarios, producto de ocho grupos focales desarrollados entre octubre y diciembre de 2010, con 75 estudiantes de primaria residentes en el sector.

Palabras clave. Bahía de Cartagena, patrimonio, valoración, identidad, reconocimiento, cohesión social (Tesauro Unesco).

Abstract. This exercise explores the proposed visions for recognition of the Bay of Cartagena as niche of natural and cultural heritage. The study has its origins in the ethnographic study of the everyday experience of the environment in the shores and its habitants. In fact, this research is based on primary data and is presented as a result of eight focus groups developed between October and December of 2010 with 75 elementary students living in the area.

Keywords. Cartagena Bay, heritage, rating, identity, recognition, social cohesion (Unesco Thesaurus).

Resumo. Este exercício explora as visões propostas para o reconhecimento de nicho patrimônio natural e cultural que é a baía de Cartagena, a partir da experiência cotidiana etnográfico dos bancos e as pessoas. Esta é uma pesquisa baseada em dados primários do produto desenvolvido oito grupos focais entre outubro e dezembro de 2010, com 75 alunos do ensino fundamental que vivem na área.

Palavras-chave. Cartagena Bay, herança, avaliação, identidade, reconhecimento, coesão social (Unesco Thesaurus).

Introducción

A partir del trabajo realizado en la investigación Travesía Mangle Rojo, la bahía de Cartagena puede considerarse como un paisaje evolutivo – continuo en el tiempo y orgánicamente desarrollado. Una observación rápida de la bahía revela un espacio urgente con ecosistemas en peligro, asentamientos humanos en absoluta desigualdad socioeconómica, una fuerte presión ambiental del sector portuario e industrial y un patrimonio fortificado casi abandonado. La gravedad de la situación del paisaje cultural y natural de la bahía de Cartagena, alcanza dimensiones significativas si se piensa en el marco amplio de las potencialidades

de una buena gestión soportada en la participación ciudadana, la que permite avanzar hacia una nueva cultura territorial basada en acciones sostenibles de los recursos naturales y patrimoniales.

Cuando las comunidades, de manos de los expertos, identifican y establecen sus valores pueden también llegar a determinar lo que es útil y satisfactorio para sí mismas en busca de un desarrollo común, de tal manera que la pretensión sea mejorar la calidad de vida, respetando el patrimonio y sus manifestaciones pero a la vez generando ingresos que se reviertan en beneficio de las propias comunidades. Si el patrimonio como recurso es gestionado de manera útil, sostenible y con una visión social y participativa, promueve la credibilidad entre las comunidades, las instituciones y sus dirigentes, ello permite el aumento del capital social, eje determinante para el crecimiento y desarrollo económico y humano.

La población debe tener entonces, participación en las acciones de identificación y valoración de lo que considera su patrimonio, esto legitima el papel del experto y aumenta la capacidad de decisión de la comunidad. Las acciones de empoderamiento ciudadano sobre los bienes culturales y naturales, no solo son un ejercicio democrático, son una herramienta fundamental de decisión sobre lo que se valora. Por ello es fundamental la educación y difusión del patrimonio desde temprana edad, pues genera la construcción de un individuo consciente de sí mismo, de su entorno y de la diversidad, esto le permite al ciudadano adulto actuar con decisión, libertad y autonomía. Es primordial crear, desde el aula, condiciones para que los niños puedan reconocerse, reconocer las diferencias, generar autoestima y respeto por los valores culturales.

En cuanto al caso específico de la Bahía de Cartagena, varias preguntas se derivan de estas reflexiones: ¿cómo perciben la bahía los diferentes actores que habitan en ella?, ¿cuáles son los imaginarios de los estudiantes sobre el lugar que habitan?, ¿cómo reconstruyen su historia?, ¿qué valoran y por qué lo valoran?, ¿existe un sentido de identidad y pertenencia hacia la bahía?, ¿cómo perciben las otras orillas? Estos interrogantes están ligados a preguntas y debates más globales sobre nuevas visiones de patrimonio, identidad y territorio, así como a la mediación de la pedagogía en la comprensión de valores patrimoniales y su capacidad de aumentar la estimación de la cultura y el territorio local y generar sentido de pertenencia.

Dentro de las preocupaciones más recientes por la salvaguardia por el patrimonio cultural y natural surge la visión integradora de los paisajes culturales. En los últimos tiempos se ha dado un cambio en el concepto del paisaje, que ha situado este tema entre lo educativo y social, ha pasado de ser concebido como una imagen romántica de contemplación a un indicador del estado de interacción entre la sociedad con el medio ambiente, en el cual se pone de manifiesto la importancia de la calidad del entorno y del paisaje como factor de bienestar de la comunidad que lo rodea.

El estudiante, al establecer conexiones entre lo conceptual y lo vivencial, construye y transforma su mundo junto con los otros y convierte el aprendizaje en un proceso de carácter múltiple, pues el aprendizaje repercute en el ámbito en que el estudiante se halla inmerso, y desde esta posición los niños y niñas pueden apropiarse, valorar y estimar, por ejemplo, el patrimonio cultural y natural. En este mismo orden de ideas, la importancia que adquiere la dimensión geográfica, ubicación espacial y temporal, el respeto por la diversidad es de vital para que el estudiante domine fielmente y se relacione de forma idónea con el contexto.

Las ciencias sociales, integran en la escuela el estado real del territorio y sus posibilidades de desarrollo, por ello desde las aulas se debe apuntar a la formación de ciudadanos conscientes de lo que les pertenece y lo que les compete como integrantes del territorio en donde se asientan culturalmente sus saberes ya que, es el territorio el lugar propicio para que se desarrollen prácticas culturales y de igual manera desde la escuela se debe promover, una sociedad con conciencia ambiental, responsable de su entorno. Es necesario interactuar con el medio para descubrir y apropiarlo de manera significativa.

El apoyo principal a esta investigación estuvo determinado por la participación de los estudiantes de grados superiores de básica primaria (cuarto y quinto) que ya han adquirido competencias para comprender el medio físico y social que les rodea y que han desarrollado otras de orden comunicativo que permita la realización de este ejercicio de investigación.

Directrices metodológicas: grupos focales de investigación y aprendizaje

Este trabajo tuvo una perspectiva etnográfica puesto uno de sus objetivos fue reconocer las representaciones socio-culturales que tienen los

habitantes de la bahía de Cartagena, como acción de reconocimiento para la puesta en valor del territorio. En el ejercicio de grupos focales se trabajó con setenta y cinco niños y niñas y nueve docentes de los planteles para acercarnos a las percepciones sobre la bahía como paisaje cultural, a la realidad de cada localidad y a las interrelaciones territoriales de la comunidad que habita la bahía.

En este ejercicio se clasificaron por asociación y sectorización, a los diferentes grupos poblacionales denominando Insulares a los participantes de las poblaciones de Tierrabomba, Caño de Oro, Punta Arena y Bocachica; rurales a la población de Pasacaballos, industriales a la población de Albornoz y urbanos a los participantes de Manga, Castillogrande, Laguito y Bocagrande. Para el acercamiento a las visiones de los niños y las niñas habitantes de los bordes de la bahía, los grupos focales ofrecen el tipo de información vivencial sobre este territorio.

El estimado total es de 35 instituciones próximas al cuerpo de agua. Algunas de ellas son jardines infantiles, como las dos de Bocagrande, también está claro que es posible que muchos niños y niñas se trasladen, pero para este ejercicio era necesario establecer por lo menos cercanía con el cuerpo de agua y su realización contribuyó a la toma de decisiones. Las consideraciones para establecer los espacios para la realización del grupo focal fueron la cercanía a la bahía y el estrato socio económico, el primero marca la relación de la institución y los niños y niñas a la bahía. La segunda debía privilegiar al estrato 1 y 2 que es en su mayoría el sector residente sobre el cuerpo de agua.

Se programaron nueve grupos focales y se ejecutaron ocho. Los grupos fueron de nueve niños y niñas de ocho escuelas primarias de la zona de la bahía y que vivieran en los bordes, aunque estudiaran en otros contextos. A través de cartas se invitó a los directivos de las instituciones a participar de la actividad, seleccionando un grupo de estudiantes que representaran a la institución. Se sugirió que el grupo no fuera mayor de nueve y debía ser mixto. Solo un colegio no respondió a la invitación. Los grupos estaban conformados por estudiantes de cuarto grado de primaria y debían ser seleccionados por demostrar interés por las ciencias sociales y habilidades para el dibujo, la fotografía y en general las expresiones plásticas y facilidad de expresión verbal. En lo posible, los grupos se realizaron en las mismas localidades donde viven los niños y niñas. Las

jornadas de trabajo fueron entre tres y cuatro horas. A continuación se presentan las actividades desarrolladas y los objetivos de las mismas.

Presentación	Actividad de presentación del equipo y los estudiantes que participarían en el grupo focal.
Conducta de entrada	Socialización de los conceptos patrimonio, patrimonio material e inmaterial, discusión de grupo.
El patrimonio	Actividad inicial de aproximación a la importancia del patrimonio y el paisaje cultural. Recursos memo-bits (imágenes) de los diferentes tipos y clases de patrimonio (Natural, cultural, tangible intangible, mueble e inmueble). Las imágenes utilizadas fueron reproducidas sobre una base polietileno estampado en screen tamaño carta. Los niños y niñas pudieron identificar en las imágenes: el sombrero vueltiao, baile de la chichamaya, caratula del libro cien años de soledad, fachada de la Iglesia de Santa Bárbara en Mompóx, bandeja paisa, ilustración de la patasola, viviendas koguis en la Sierra Nevada de Santa Marta, Taganga, palabras del diccionario palenquero (Añuño, josikia, kañaña, mutete, selelé), acordeonista, marimonda del carnaval de Barranquilla, Gertrudis escultura del Maestro Botero en Cartagena, Acta de independencia de Cartagena, orquídea, y flamencos rosados. La gran mayoría de reconocimiento regional
Mapa de ubicación	<p>Esta actividad consistió en el reconocimiento del espacio de la bahía, de la importancia de su localidad y de los valores más significativos de la misma. Los niños y niñas debían identificar en un banner que contenía un mapa general de la bahía de 1.80 mts X 1.80 mts y unos de menor tamaño de su sector en un tamaño que oscila entre 1 metro X 70 cms sobre estas imágenes primero debían concretar a que correspondían, de donde era el mapa, luego debían responder las siguientes preguntas colocando calcomanías circulares o caritas felices de colores: Yo vivo aquí:</p> <p>Señalo lugares importantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estos son los lugares que conozco de la bahía • Estos son los lugares que me gustan de la Bahía • Señalo los sitios que menos me gustan de la bahía • Ubico las poblaciones y los barrios de la bahía <p>El objetivo de las preguntas tienen que ver con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la ubicación de sujeto en el territorio • Valoraciones del espacio (criterios de jerarquización del espacio) • Reconocimiento del territorio

- Evaluaciones del espacio
- Evaluaciones del espacio
- Reconocimiento global del territorio

En la sexta pregunta los niños y niñas ubicaron los nombres de los corregimientos, islas o sectores de la bahía con banderines a los cuales ellos mismos colocaban los nombres. Si los participantes no conocían los nombres se les orientaba. Los nombres a colocar eran: Centro, Manga, Mamonal, Albornoz, Pasacaballos, Bocagrande, Castillogrande, Punta Arena, Tierrabomba, Caño de Oro y Bocachica. Luego los participantes procedieron a hacer una actividad de identificación en su sector.

A continuación se realizaba un cuestionario sobre el mapa de la localidad o el barrio donde se respondían las siguientes preguntas:

Mapa de ubicación

- Yo vivo aquí
- Señalo lugares importantes
- Estos son los lugares que me gustan de la localidad
- Señalo los sitios que menos me gustan de la localidad

Estas preguntas tenían como objetivo:

- El Reconocimiento de la ubicación de sujeto en su espacio cotidiano
- Identificar valoraciones del espacio (criterios de jerarquización del micro espacio)
- Revelar evaluaciones del espacio

Los recursos utilizados en esta actividad fueron: fotografías satelitales tomadas de GOOGLE EARTH impresas en banner ilustradas con la identidad del trabajo de grado, calcomanías de diversos colores (una para cada pregunta) banderines con base de madera y balsa de 20 cms de altura con bandera de papel y marcadores de colores.

Lo nuestro

Discusión de los niños y niñas sobre los valores que quieren resaltar de su territorio, memoria y comunidad. (Recurso bibliográfico Bitácora del Patrimonio – Formación integral a partir de Comunidad, Territorio y Memoria. Ministerio de Cultura República de Colombia)

Comunidad: los niños y niñas establecieron a partir del debate las fortalezas de la localidad en cuanto al grupo poblacional, tradiciones que fortalecen la diversidad, rasgos y características culturales costumbres importantes de la comunidad.

Lugares: respondieron preguntas sobre los lugares con valores culturales y naturales que consideran representativos de su comunidad

Memoria: los estudiantes deberán responder a preguntas sobre tradiciones, saberes culinarios, creencias, vestuario, instrumentos, fiestas locales, juegos, etc.

Lo nuestro	Las preguntas realizadas fueron: ¿Qué fiestas celebran?, ¿Cuáles son los Sitios importantes del barrio o población?, ¿En qué trabaja la gente de Bocachica?, ¿Los niños y niñas trabajan?, ¿Qué música les gusta?, ¿Qué libros leen? y ¿Qué hacen en su tiempo libre? En esta actividad el investigador principal se apoyó en los auxiliares para ver y analizar más allá de las respuestas el comportamiento de los niños y niñas en una actividad más reposada.
Foto exploración	Esta actividad consistió en salidas del sitio de trabajo por el área cercana a la bahía. Recorridos grupales por la localidad, fotografiando lugares, personas y actividades. En esta actividad los niños y niñas debían conformar grupos de tres participantes y se les dotó a los niños y niñas de tres cámaras análogas con rollos de asa 100, color, de 12 exposiciones cada una. El equipo de trabajo se dividía en grupos para acompañar a los niños y niñas cuando fue permitido por los padres y la institución. En algunos casos docentes del plantel también nos acompañaron.
Patrimonio de colores	Actividad plástica (dibujo) de representación del patrimonio y el paisaje local. Luego de realizar el recorrido los niños y niñas debían representar temas que habían debatido durante la sesión o fotografiado. Los recursos utilizados fueron 9 cajas 12 de colores, 4 cajas de 8 crayolas, 4 cajas de 12 marcadores delgados, 90 cartulinas tamaño oficio, 3 vasos recipientes, sacapuntas, 12 lápices y borradores. Todo el material fue donado a los niños y niñas durante las sesiones.
Exposición	Actividad de socialización de los trabajos de los niños y niñas. Al finalizar la actividad de representación cada niño presentaba y explicaba a la plenaria su dibujo, al cual debía colocar su nombre, el de la institución, la edad y el título del dibujo.
Cierre del grupo	Preguntas, agradecimientos. Para el cierre de la actividad el equipo de trabajo dejó un recuerdo a los niños y niñas.
Evaluación logística	Al finalizar la jornada el equipo auxiliar y el investigador realizaba un ejercicio de retroalimentación de la actividad para reorientar el proceso para la próxima sesión.

Resultados: la bahía desde la perspectiva de los niños y las niñas

A partir del trabajo realizado con los niños y niñas durante los grupos focales se pudo leer de manera integral la visión que este grupo tiene

de su espacio, por ello considero pertinente mostrar los hallazgos más representativos de cada actividad.

Introducción al concepto de patrimonio

Los niños y niñas reconocen la palabra "patrimonio". Algunos la asocian con "herencia", "cultura", con "lo nuestro". Participantes de las poblaciones de Pasacaballos y Punta Arena no reconocieron el significado de la palabra. Por su parte los de Tierrabomba están muy informados, pues tienen un programa especial de patrimonio y un pequeño museo de sitio de hallazgos arqueológicos y sobre el concepto de patrimonio opinaron: sí, es la patria, y lo relacionaron con los bienes además reconocen los términos tangible e intangible y un niño dio como ejemplo de herencia que es "cuando se tiene el mismo lunar de otro familiar." En Bocachica, por ejemplo, algunos niños y niñas respondían a la relación del patrimonio y riqueza así como con la palabra cultura, con la historia y con término herencia e hicieron alusiones a las herencias de las personas que conocen.

En todos los casos al utilizar las láminas hasta los participantes más tímidos, y los distraídos se motivaron a congregarse, muchos perdieron la compostura inicial, se paraban de las sillas querían tocarlas, narraban historias y mostraban afinidades con las imágenes (la gran mayoría de imágenes son reconocidos bienes regionales). Gran parte pudo clasificar los memos bits en natural o cultural y en cada caso si era material o inmaterial. En este ejercicio algunos también comenzaron a utilizar palabras acertadas para asociar el patrimonio con costumbre y tradición.

Ubicación en el mapa

La experiencia con el mapa de la bahía está llena de eventos e información muy importante para este trabajo. Se destacan los siguientes aspectos: La mayoría de los participantes en primera instancia no reconocían el mapa de la bahía, algunos lo asociaban con otros sitios de la región o el país, para otros era el mapa de Australia. Al revisar estos resultados y al hacer la evaluación de los dispositivos usados queda los interrogantes si la imagen seleccionada de Google Earth era apropiada para la comprensión de los participantes.

Para los participantes del área insular, industrial y rural la frontera es la ciudad Cartagena, para el grupo más urbano el horizonte es más amplio

son niños que tienen mayor acceso al mundo virtual y que en su mayoría conocen otras ciudades y en otros casos más países. Sin embargo era evidente que los niños y niñas rivalizan entre sus congéneres (los de las poblaciones isleñas, los del área industrial, y los urbanos entre sus barrios), demarcación ancestral de territorio. Como característica general los isleños prefieren las áreas de las playas (manifiestan que pueden conseguir recursos para sus familias) y temen a las calles de juego, a los montes (por violaciones o culebras). Los rurales, isleños e industriales denotan más libertad y "vagabundeo", los urbanos dependen más del cuidado de los adultos que los rodean.

Un elemento transversal a todos los grupos es la conciencia ambiental, al parecer todas las instituciones educativas involucradas han trabajado el tema y a lo largo del grupo focal se nota en las expresiones de los participantes la necesidad de proteger los ecosistemas. Y en el caso de los niños y niñas de las poblaciones insulares y rurales denotan y recientes la falta de higiene de sus poblaciones, es decir que los mismos niños son conscientes de la cantidad de basuras que hay en sus poblaciones y como esta en parte es causada por ellos mismos. Otra de las características que llama la atención es la discusión permanente entre algunos grupos por el tema religioso entre católicos y protestantes dentro de las comunidades, sobre todo las isleñas y rurales en la medida en que esto les permite participar o no de algunas tradiciones como la danza o la música o en las festividades de la localidad. Los participantes de las poblaciones isleñas denotan un conocimiento amplio de las poblaciones de la bahía, para otros como fue un asombro saber que la isla de "enfrente" estaba habitada y "si habían niños en ella".

Cada grupo estableció una serie de sitios que son importantes para ellos y reflejarían posteriormente en los dibujos y que harán parte del inventario de los niños y niñas. Pero uno de los elementos que muestran más ambigüedad es el sector industrial para unos representa trabajo y bienestar y para otro factor de contaminación. También realizan valoraciones interesantes sobre la Sociedad Portuaria, porque ella trae progreso, el Terminal de Cruceros, por los turistas y la presencia de la Base Naval, porque les brinda seguridad

"Lo nuestro"

La estratificación social evidente en cada una de las orillas, marca los referentes de un mundo globalizado y externo así como las valoracio-

nes que realizan de lo que se considera patrimonio local. Por ejemplo, en el caso de la celebración de fiestas locales, niños que pertenecen a la comunidad insular, industrial y rural participan de fiestas populares tradicionales, mientras que los participantes del grupo urbano tienen una mayor cercanía a fiestas de carácter internacional como Halloween o acción de gracias.

Esta actividad también permitió clasificar las actividades laborales de la población: los isleños que dependen de la pesca principalmente, los del sector rural que tienen su sustento basado en la zona industrial próxima o en el campo y la urbana depende en su mayoría del trabajo en la ciudad. Sin embargo, es notorio que la población isleña en general depende y mantiene sus relaciones económicas con lo que denominan Cartagena o sea el casco urbano, por ejemplo, la venta de artesanías con turistas. Otro elemento sumamente dependiente de la población insular del casco urbano son los docentes que se trasladan diariamente a impartir sus clases, los servicios de salud y el agua que deben recibir del continente, generalmente de manera precaria.

Otra característica importante es que los niños y niñas isleños trabajan o tienen compromisos con sus familias no solo ayudando en el quehacer doméstico si no en la actividad de "rebusque", sobre todo en las poblaciones que tienen influencia turística. En cuanto a juegos infantiles, la mayoría de los participantes rurales e insulares conservan juegos tradicionales como el "bate tapita" o los "chocoritos", mientras que los niños y niñas del sector urbano hicieron más énfasis en los juegos digitales.

Sobre los gustos musicales los participantes de los sectores insular, industrial y rural manifestaron preferencias musicales hacia ritmos afro descendientes como la champeta, el danzhall y reggaetón (este último común a todos los grupos), también algunos les interesa la música de acordeón. Los niños y niñas del sector urbano prefieren el pop, el rap y el rock. Es de destacar que en todas las instituciones se promueven los bailes folclóricos destacándose la cumbia y el mapalé.

En cuanto a la gastronomía el plato más común para todos los grupos es la bandeja de pescado frito, acompañado de patacones, arroz con coco y ensalada. Aunque los niños y niñas del sector urbano reconocen este plato típico y manifiestan que está dentro de su dieta, también enunciaron sus preferencias por la comida internacional, como las

pastas y las hamburguesas. No tuvieron mayores manifestaciones sobre dulces u otros platos que consideraran típicos y que son tradicionales de la gastronomía local.

Foto exploración

Esta actividad fue realmente una sorpresa para el equipo organizador de los grupos focales. Los principales hallazgos en esta actividad no fueron las tomas si no los discursos de los niños y niñas para elegir las tomas, (cada uno tenía un número pre asignado de posibles tomas) y la sustentación de porque elegía esas temáticas. Ello también inspiró a más de uno a elegir su tema para el posterior dibujo. Las tomas seleccionadas ayudan a complementar el repertorio e imaginario de lo que los niños y niñas valoran. A través de la fotografía se pudo aprender por ejemplo en Bocachica la importancia que tiene el juego del dominó, la carpintería de madera para barcos, las señoras de los fritos, el juego de la lotería, las ventas de dulces y collares y los múltiples vestigios militares.

En Caño de Oro los niños y niñas hicieron un recorrido por el pueblo y hablaron de las ruinas del extinto leprocomio, de la música champeta de los picos, del oficio de la pesca, de los vestigios de los hornos de cal, así como de los mangles y hasta de las aves. Los niños y niñas que viven en Manga, valoraron las palenqueras, el paseo peatonal, la vista los atardeceres y las fortificaciones. Los edificios de la plaza, la imagen de Balbino Carreazo, el ferri, las fundaciones que dan apoyo a la comunidad fueron los objetivos de las tomas de los participantes de Pasacaballos. Mientras que para los Albornoz, a pesar de ser un pequeño barrio dentro del área industrial, le dieron valor al cuerpo de agua y a los islotes cercanos. Los niños y niñas de Tierrabomba mostraron orgullosos la loma, el pozo, y hasta la cancha deportiva. Los de Punta Arena dedicaron sus tomas principalmente destacar la infraestructura (por demás precaria) de la playa e hicieron mucho acento en las salinas, camaroneras y la coquera.

Patrimonio de colores

Por ser esta una de las actividades con mayores resultados, se ha realizado un inventario más detallado del mismo que permita a la hora de conformar el imaginario común, una justificación más amplia. En cuanto a temas preferidos por los niños y niñas se pueden organizar de la siguiente manera:

1. Edificaciones y espacio público los niños y niñas prefirieron dibujar el colegio, las fortificaciones, casas, parques y canchas deportivas.
2. Naturaleza y entorno, la vegetación es recursiva ambientando sus dibujos algunos dibujaron mangles y palmeras y otros más los clásicos árboles frondosos representativos de los niños y niñas. Sorprende la presencia de mariposas como tema recurrente, el pescado es también un tema frecuente así como algunos cangrejos y estrellas de mar. En este tema la gran mayoría incluye el sol, nubes y mares.
3. Cultura y sociedad: allí el tema más recurrente fue la alimentación, la música (tanto de grupos como de equipos de sonido) también son importantes temas como la danza y los oficios sobre todos los relacionados con la alimentación y la pesca. Muchos representaron personajes. Y frecuentemente dibujaron la actividad en sus canchas deportivas. Otro tema importante para algunos fue los medios de comunicación especialmente el marítimo.

En cuanto a elementos específicos hay que destacar que:

1. Los participantes de Bocachica privilegiaron en sus dibujos temas como el colegio, el Cerro de la Popa (en Bocachica donde se ubica la batería del Ángel San Rafael) el cementerio, la cocina local a base de pescado, la iglesia, el Horno de gran diablo y las actividades de la Playa.
2. Los niños y niñas de Caño de Oro dentro de su trabajo mostraron temáticas como la comida típica a base de pescado, la vivienda vernácula, la música champeta y el picó, la vida marina, el colegio y el medio natural circundante incluido los manglares. Los participantes residentes en Manga privilegiaron temas como los inmuebles de valor (representado en la casa Román), las actividades del paseo peatonal, el fuerte de Pastelillo (Hoy Club de Pesca) el muelle de Cruceros y el cuidado del borde marítimo del barrio.
3. Para los niños y niñas de Pasacaballos los valores más representados fueron sus edificios públicos representados en la Iglesia, el Colegio y el puesto de Salud. Otros trabajaron el tema del transporte tema sensible y cercano representado en el Ferri. El parque y la cancha pública fueron también temas de interés para estos participantes.
4. Los niños y niñas residentes de Albornoz destacaron temas como su cancha pública, las empresas, los barriletes (cometas), el plato típico (pescado frito, ensalada, patacones y arroz), la procesión de

- la Virgen del Carmen, el colegio, los barcos, la bahía y en general la vida junto al mar.
5. Los participantes de Tierrabomba manifestaron un sentido amplio de apropiación trabajado por la institución; representaron temas como la cancha y el parque, el pozo, la naturaleza, la vida marina, la relación con Cartagena (zona urbana), las viviendas (que es un tema sensible y recurrente).
 6. Mientras que los niños y niñas residentes en el área de Bocagrande tal vez por no realizar directamente el ejercicio en el mismo sector si no en su institución educativa o por no haber realizado la actividad previa de fotografía, tocaron dos grandes temas el plato típico basado en el pescado y la palanquera (vendedora típica de frutas).
 7. Finalmente el grupo de Punta Arena prefirió temas relacionados con la vida marina (pesca, ventas, transporte), otros hacia la naturaleza como la coquera y las salinas (que también son fuente de trabajo local) y la relación que tienen con Cartagena (zona urbana).

Actividad de cierre del grupo focal

Cada uno de los grupos tuvo una serie de elementos importantes y destacados que llenaron ampliamente las expectativas de investigadores y participantes. No solo las estadísticas hablan del bienestar o problemas de una comunidad. Por el contrario, la vivencia que proporciona interactuar con niños y niñas desprevenidos, es un ejercicio de investigación cualitativa significativo. En este caso, es posible afirmar que los grupos cumplieron su objetivo principal de dar a conocer de primera mano el imaginario cultural y natural de los niños y niñas que habitan la bahía de Cartagena.

Discusión: los valores desde los niños y niñas

En relación a la actividad de los grupos focales es determinante revisar cuáles son los patrones comunes que establecen los niños y niñas que participaron dentro de la actividad. A partir de la información recogida podemos establecer tres categorías generales de lo que los niños consideran determinantes. Estas categorías dependen intrínsecamente la una de la otra para poder conformar el lugar (como espacio relacional, histórico y antropológico) que los niños y niñas de la bahía construyen tanto para el espacio íntimo, como la vida social.

Las categorías que se establecen a partir de los hallazgos y que fueron fundamentales para construir la narración del paisaje son: a) lo que los niños y niñas consideran elementos vitales para su existencia, b) los elementos que los niños y niñas consideran vitales para la comunidad y c) lo que los niños y las niñas consideran como valores generales del contexto. Estos se pueden desglosar así:

- a. Valores vitales para su existencia: en este apartado se recogen los elementos que los niños y niñas consideran determinantes para vivir. Por eso en este apartado es determinante revisar el entorno, la vivienda, ya que muchos de los niños expresaron que su herencia (entendida como patrimonio) es su propio espacio y lo que sucede alrededor de él. En este ámbito también está la cuadra y el sector, espacios como el puesto de fritos, y generalmente los oficios y los quehaceres de sus padres, pesca, elaboración de dulces, elaboración de collares, la tienda, etc

En estos valores también son significativos los beneficios que reciben del mar y están ligados su pasado, presente y futuro. Muchos niños ligan su futuro a la dependencia de este. El mar es el gran marco de su existencia y subsistencia tanto para la alimentación, como los servicios que prestan, ya que muchas familias devengan su sustento de él.

Otros espacios vitales porque promueven su sustento están relacionados con los sitios de trabajo local para cada comunidad, como el puerto, la coquera, las salinas, las ventas de playa, las industrias. Todos estos espacios son fundamentales para el desarrollo de cada uno de los niños porque permiten la subsistencia familiar.

- b. Valores vitales de la comunidad: niños y niñas reconocen espacios y algunos hechos; pero no se nota que lo apropien como un elemento para construir su presente y proyectar su futuro. La historia como un hecho general es valorada por niños y niñas de estas comunidades, se nota el discurso de la afrocolombianidad (actividad en la cual gran parte de los colegios están inmersos) pero no siente integrado a su manera de pensar.
- c. En esta categoría son determinante las edificaciones de valor patrimonial y espacios junto a los cuales crecen y desarrollan su vida los niños y niñas de estas comunidades tales como fortalezas castillos y hornos.

Pero tal vez lo más destacado entre los niños y niñas son todos los edificios de equipamiento de la comunidades, en primer lugar el

colegio y el parque, luego las iglesias, los puestos de salud, los muelles, entre otros

- d. Valores vitales del contexto: el mar como espacio común de las orillas sirve para integrar y a la vez alejar a las distintas comunidades, en este espacio el elemento valorado por todos los niños es la preocupación latente por la subsistencia del medio ambiente que los rodea, en estos términos el discurso y la tarea de la educación ha calado profundamente en el pensamiento reflexión y expresiones de los niños y niñas, reconocen especies animales, la importancia del mangle, las implicaciones de las industrias, la importancia y el riesgo que representa el canal del dique, la pesca prohibida y mucho otros temas que son determinantes en el contexto medio ambiental.

El concepto sobre el contexto histórico y económico es fragmentado, no es evidente, ni está presente en las expresiones de los niños y niñas no existe un hilo conductor que permita reconocer un contexto. Como se observa en las reflexiones después de cada actividad del grupo focal muchos ellos no se reconocen en un mismo ambiente y en este caso el mar se constituye en frontera.

En el contexto de las expresiones culturales hay grandes encuentros entre las distintas orillas, las fiestas, los bailes platos típicos son identificados y apropiados por los niños de las diversas orillas independiente de estrato socioeconómico es evidente que las expresiones son comunes a un gran entorno en el que el mar es próximo a todos.

La revisión general de la información que arrojan los grupos focales deberá cruzarse con la visión de los expertos, las instituciones con injerencia en el territorio para de esta manera establecer los elementos culturales y naturales que en definitiva representan a la comunidad. Pero en últimas, son notorias las distancias y es determinante acercar a las comunidades que allí habitan todos son vecinos pero no se reconocen los unos a los otros de igual manera que es notoria la desconexión de políticas e instituciones para el desarrollo integrado de la bahía y de la optimización de sus recursos.

A modo de cierre: educación patrimonio y desarrollo

El intenso trabajo con los niños y las niñas revela que la bahía y sobre todo su lugar están llenos de múltiples valores; para ellos son significativos

los espacios públicos, la historia y la comida típica; pero tal vez lo que más se nota en el discurso es la valoración del medio ambiente. Y además es claro que en las lecturas de los niños y niñas son sensibles a las diferentes bahías separadas por estratos y diferencias económicas se imbrican en este escenario.

Este trabajo debe ser complementado desde diferentes ángulos. Primero, desde la concientización de la ciudad y sus líderes en la importancia de pensar el patrimonio como un todo y en ello la relevancia de la bahía en la gestación, crecimiento y desarrollo futuro de la ciudad. Para ello es necesario la concreción de un catálogo y un diagnóstico de los bienes presentes en la bahía y por último, el desarrollo de estrategias que permitan la valoración - apropiación de las comunidades que habitan el entorno de la bahía y del resto de la ciudad.

Se concluye que los paisajes culturales son una mixtura entre atributos culturales y naturales, con representaciones tangibles e intangibles que evolucionan en un territorio específico y cuando sus habitantes encuentran en ellos elementos de pertenencia o diferencia con otros grupos convierten esos atributos en referentes identitarios que pueden ser orden, espacial, histórico, relacional, o simbólico. También se pudo determinar que el territorio no es solo un espacio geográfico, si los sujetos lo apropian de manera simbólica este se convierte un espacio de valoración que trasciende a la determinantes geográficas.

A partir de este análisis se establece la necesidad de realizar acciones de salvaguardia que permitan identificar, documentar, preservar y difundir los elementos significativos que transversalizan los paisajes culturales, con el interés de comprender lo que somos y lo que representamos; todo ello en pro de la reconstrucción de la memoria de los grupos, como un medio para aumentar el sentido de pertenencia, la cohesión social, mejorar la autoestima, generar valores cívicos y que propender el desarrollo de capital social.

En este proceso es determinante la educación para los más pequeños para que durante su vida desarrollen experiencias que les permitan apropiarse su territorio, lo suyo, valorizar su contexto y reconocer sus la diferencia. Respecto a esta parte, la tarea desde la educación es construir estrategias de apropiación, que permitan dentro o fuera de los currículos escolares lograr que los estudiantes tengan experiencias palpables

en las que evidencien, los atributos y las problemáticas relacionadas al entorno que los rodea; en segundo lugar es necesario lograr que los estudiantes desarrollen acciones de valoración sobre su territorio generando autoestima, sentido de pertenencia sobre el espacio que les es común y en tercer lugar como deseable es que estos niños y niñas se conviertan en promotores de bienestar generando a corto o largo plazo propuestas y soluciones al ambiente en que se desenvuelven.

Como resultado del trabajo con los niños y niñas la conclusión más importante esta la necesidad de equilibrar en la formación de los niños y niñas de la ciudad un discurso amplio del patrimonio. Es importante reforzar las competencias formativas, sobre el estudio del territorio y aún más el desconocimiento de la geografía de nuestra ciudad. Es necesario que los niños y niñas y el sistema educativo comprendan la importancia de los elementos que conforman la ciudad y la sociedad y su implantación en el territorio por más de 480 años. Es notorio entre los niños y niñas el desconocimiento del relieve de la bahía, de las poblaciones que en el habitan y de los elementos que subyacen en la memoria histórica, por lo tanto la sugerencia es el desarrollo de una acción educativa que propenda por la valoración del patrimonio local, ya sea desde la creación de una cátedra, del desarrollo de competencias transversales o de actividades no formales.

Es necesario que las escuelas implementen en su currículo escolar métodos que apunten hacia una educación ambiental desde las bases locales que constituyen el territorio al que pertenecen. Es decir que luego de la apropiación del territorio y el reconocimiento de las problemáticas existentes en él, los y las estudiantes puedan intervenir desde criterios desarrollados desde la escuela. Se propone entonces, optar por experiencias inmediatas en la que los estudiantes interactúen con el entorno, como testigos de primera mano de las condiciones del contexto. Es a través experiencias tangibles, como de rutas, viajes de formación y recorridos que se puede a las Ciencias Sociales de metodologías memorísticas que no suman por ejemplo a la valoración del lugar como territorio.

Es en la escuela en donde se gestan y articulan los lineamientos curriculares en los que aterrizan los Estándares, No obstante todo este trabajo que abarca a Cartagena desde las escuelas, sus ancestros, raíces y manifestaciones representativas del saber hacer que nos constituye, no

hay antecedentes registrados sobre el valor de la bahía que representa no sólo el lugar donde geográficamente descansa el distrito sino el territorio donde las prácticas culturales son puestas en escena. Por último, lo importante es la activación de estrategias hacia el desarrollo, el reconocimiento por parte de la población de sí misma, y en sus dirigentes con la intención de mejorar la autoestima y aumentar el sentido de pertenencia que le permitan un futuro mejor y una vida digna.

Referencias

- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, E. (2000). Cultura, territorio y Globalización. En Martín Barbero, J. López de la Roche, F. y Robledo, A. (editores). *Cultura y región*. Bogotá: CES Universidad Nacional– Ministerio de Cultura. Pp. 238
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Domínguez Garrido, M.C. (Coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Gámez, J. (2008). El uso del patrimonio cultural como herramienta de desarrollo. En Tello, M I. *Pasaje e itinerarios culturales como estrategias para el desarrollo*. Bogotá: Restauradores sin fronteras.
- Kliksberg, B. y Tomassini, L. (comp.) (2000). *Capital social y cultura. Claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires: BID -FCE.
- Moreno Benítez, B. (2002). Patrimonio cultural. Puesta en valor y uso. Una reflexión. *Vector plus: miscelánea científico-cultural*, 20, p.p. 41-49.
- Rausell Köster, P. (dir.) (2007). *Cultura. Estrategia para el desarrollo local*. Madrid: AECl.
- Rössler, M. (1998). Los Paisajes Culturales y la Convención del Patrimonio Mundial Cultural y Natural: Resultados de Reuniones Temáticas Previas. Mujica Barrera E. (Ed.). *Paisajes Culturales en los Andes. Memoria Narrativa, Casos de Estudio, Conclusiones y Recomendaciones de la Reunión de Expertos*. Disponible en <http://www.condesan.org/unesco/Cap%2006%20metchild%20rossler.pdf>

Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI*

Humanity and Education: Otherness of XXI century

Humanidade e Educação: Alteridade do século XXI

Sergio Tobón Agudelo**

Colegio Freinet de Cali, Colombia

RECIBIDO: 1 DE ABRIL DE 2013 • APROBADO: 1 DE JUNIO DE 2014

Para citar este artículo: Tobón, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 139-153

Resumen. Es la postura de un humanismo en el educar que invita a pensar el ser humano en todas sus dimensiones. Una re/incorporación del sujeto a la realidad educativa que lo comprende en una relación con el otro como ser humano y lo otro como entorno/mundo y, un puente nexa mediado por el lenguaje como dispositivo que une, expresa y permite el encuentro en correspondencia. Un humanismo que potencia a los sujetos en reconocimiento de existencia brindado a través de un encuentro. Un educar transitado siempre en verbo, con movilidad que provoca y es concebido como otra alegoría que se posibilita como tejido de subjetividades a través de vinculaciones que permiten la construcción de conocimientos. Allí, al entender la humanidad en el educar como acto humano, hace presencia entonces el convivir con sentido y significado;

- * Artículo de investigación, que presenta un avance en los resultados de la investigación en curso, titulada *La palabra en el educar lo verdaderamente humano*.
- ** Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad San Buenaventura, Cali. Especialista en relaciones laborales, Alta gerencia y con estudios y diplomado en gobierno escolar, modelos pedagógicos y administración educativa. Abogado. Actualmente doctorando de la Atlantic University (USA). Conferencista y ponente en temas educativos. Rector del Colegio Freinet de Cali, Colombia. E-mail: stobon@colegiofreinet.edu.co

el conocimiento del yo, del otro y de lo otro; un permanente intercambio, un permanente conversar, un convivir; de presencia, de amistad, de conflicto, de relaciones vivas, de sombras, de hospedaje, que perturba, que nos hace sujetos de historia para construir historia, de alteridad que altera. Alteridad que redefine un humanismo en el educar, una alteridad del siglo XXI.

Palabras clave. Humanismo, educación, educar, el otro, lo otro, vinculaciones, alteridad (Tesaurus Unesco).

Abstract. It is the posture of humanism in educating that invites and postulates to think of the human being through all his dimensions. A reincorporation of the subject to reality in education which understands him, in a constant relationship and notion of otherness as human beings and the other as world-surroundings and an attached bridge using language as a mediator, serving as a linking tool, expressing and allowing the corresponding encounter. A humanism that develops, subjects in recognition of existence throughout an encounter. An educating transited always in gerund, acting and promoting, conceived as another allegory that enables itself, as an alignment of subjectivities through connections which allow the construction of knowledge. There, where humanity is understood in educating as an act performed by humans, it becomes relevant to coexist meaningfully; to be aware of oneself, the others and the other; a permanent exchange, a permanent interaction, a coexistence; presence, friendship, conflict, living relationships, shadows, hospitality, that perturbs, that makes us subjects of history to construct history, of alterity that alters. Alterity that redefines humanism in educating, an alterity of the XXI century.

Keywords. Humanism, education, educating, otherness, the other, connections, alterity (Thesaurus Unesco).

Resumo. É a posição do humanismo em educar-nos a pensar que o ser humano em todas as suas dimensões. A re / inclusão sujeitos à realidade educacional que compreende em um relacionamento com o outro como um ser humano e outro como ambiente / mundo e uma ponte de ligação mediada pela linguagem como dispositivo de ligação, e permite que a reunião expressa em correspondência. Um humanismo que capacita os indivíduos em reconhecimento da existência fornecidos através de um encontro. Um verbo educar sempre viajou em, causando

movilidade e é concebida como uma outra alegoria que o tecido como possíveis subjetividades através de links que permitem a construção do conhecimento. Há, para entender a humanidade na educação como um ato humano, então a presença ao vivo faz sentido e significado; conhecimento de si mesmo, dos outros e do outro; um intercâmbio contínuo, uma conversa permanente a vida; presença, a amizade, os conflitos, as relações de vida, sombras, hospedagem, perturbador, que nos torna sujeitos da história para construir a história, alterando a alteridade. Alteridade que redefine o humanismo na educação, uma alteridade do século XXI.

Palavras-chave. Humanismo, educação, eduque, o outro, links, alteridade (Unesco Thesaurus).

Introducción

Todo acto humano debe ser pensado como cuestión de humanidad: espacialidades, territorios y temporalidades adquieren lógica propia con sentido y significancia. Humanidad y educación, una diada en afinidad desde su comprensión como estadios de los seres humanos, que nos habla de un yo en común/unión, de intercambio, de presencia de unos y otros, de amistad, de conflicto, de relaciones vivas, de sombras, de alteridad que altera, que perturba, que nos hace decir: existimos.

Experiencias que nacen y renacen en un diario acontecer: un encuentro. Allí hay humanidad, allí hay educación.

Humanidad y educación términos complejos que convergen en un solo trayecto. Ambos se nutren y coexisten logrando la unidad al aceptar/se la condición humana como de su propio campo.

No hay humanidad sin seres humanos. No hay educación sin seres humanos.

Esta conciencia epistémica convoca a pensar al ser humano como punto de partida, invita a comprenderlo en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva. socio-cultural), dimensiones no compartimentadas ni separadas, hablamos de un homo-sapiens que como ser biológico se desarrolla y se vincula con los otros a través del lenguaje, como expresión de su pensar.

Hablar de humanismo y de educar, siempre en verbo, movilidad, provocación y constructo, es estar en una realidad de mundo cuya lógica acepta al sujeto como condición de existencia y poseedor de historia, y no como un sujeto que se agota y metamorfosea con el objeto; situación propia de aquella educación homogeneizadora – normalizadora, de narración de otros, historicidad.

El aceptar la condición humana desde su relación – presencia – existencia con otro y lo otro conlleva una elección y reconocimiento ético, pues sin ser el otro y lo otro: existimos en compañía. “El sujeto desprovisto de toda alteridad se desploma sobre sí mismo y se abisma en el autismo” (Braudillard, 1999, p. 19).

Ese otro y lo otro vinculado a nuestra espacialidad y temporalidad a través del lenguaje, en ese conversar con palabras, silencios, gestos, sensibilidades, irrumpe entonces en nuestra existencia; se hospeda con hospitalidad o con hostilidad.

Hablar de humanidad y educar es aventurarnos en esquemas imperecederos de inmanencia y libertad de un diario vivir, hacer y construir con y por otro con y por lo otro, en una siempre alteridad: la alteridad del siglo XXI.

En esa diada en cuanto realidad de vida emerge una mirada en apertura con el otro y lo otro, ese otro ser humano. Desde allí se da un punto de partida, una convocación, un comienzo de un trayecto por recorrer.

Pensar: el ser humano / humano

El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de mesura y desmesura; sujeto de un afecto intenso e inestable; él sonríe, ríe, llora, pero también sabe conocer objetivamente; es un ser serio y calculador; pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real... (Morín, 2001, p. 61)

Pensar humanidad y pensar educación, es pensar el ser humano, es estar en camino, un siempre andar que da lugar a la comprensión de lo humano y que convoca a entenderlo en todas sus dimensiones, en ese

todo inseparable; su universalidad. Comprensión del ser humano que ha sido abordado a través de la historia con negación o aceptación y sobre el cual todavía hoy se nos ofrecen múltiples explicaciones.

Partir en comprensión de humanidad es trazar la ruta que permite la visualización del ser humano totalizado no compartimentado, el ser humano en integridad con las dimensiones que lo identifican. Es un despliegue para pensar el ser como unidad y que aboca la mirada desde el yo mismo en su esencia, hacia el otro, los otros y lo otro.

Así en esa ruta de visualización del Homo Sapiens (siempre en frontera), se constituye un viaje cuya meta de llegada no ha culminado y en el cual se albergan conceptos que han explicado el quien es como sujeto, su humanización con una mirada a su identificación, procurando una validez de entendimiento que da significación y existencia.

En las conversaciones entre filósofos, sociólogos y antropólogos se puede entender ese acercamiento al ser humano como ser Homo Sapiens - biológico con características propias pero a su vez universales, con afectos y sensibilidad, con libertad, que se humaniza en el lenguaje como su morada. Tenemos entonces un sujeto como ser, como identidad, como expresión de soberanía y subjetividad, como un ser racional que construye y deconstruye, forma y transforma, con sentimientos, emociones, inscrito en una cultura y poseedor de un lenguaje como expresión con sentido y significado.

Sin embargo más allá de la comprensión del ser humano, poseedor de las dimensiones cognitiva – afectiva – social, además de lo biológico y del lenguaje, que como aspectos en general lo caracterizan y diferencian de otros seres vivos, nos encontramos que él habita y convive con el otro, los otros y lo otro, pues él no está solo:

El otro es la compañía que todo ser necesita. Nadie va solo, esto es una abstracción, va acompañado del otro sin el cual no podría hablar... solo no se sentiría a sí mismo, ni siquiera a su propio cuerpo... Siempre hay que salir en busca del otro. La maravilla es salir con el otro. Entonces no hay "otredad" sino conjunción, síntesis, el éxtasis necesario para toda criatura viviente, el éxtasis que le libera de la ausencia y de la presencia del otro (Zambrano, 1989, p. 62).

El otro y lo otro son la compañía, el *socius* interno y externo que permanece en el YO, presencia en consonancia, o disonancia que alimenta y constituye nuestra experiencia.

Ellos, el otro y lo otro, nacen y mueren en un diario acontecer, siempre en conjunción sin permitirle al YO la liberación. No hay posibilidad de existencia sin la compañía.

Ese otro y lo otro al permanecer en el ser, en el yo, siempre estando y siempre siendo parte de la memoria histórica, es herencia que permite la posibilidad del haber sido acogidos, el haberles dado una hospitalidad, un hospedaje positivo o negativo, tormentoso o abrumador de amistad o amor. En ese posibilitamiento de acoger o no, hay entonces liberación como acontecimiento. No puedo liberar (me) su existencia, pues al existir él y ello (me) permiten existir, pero puedo liberar (me) de él y ello al no acogerlos. Se abre entonces un hermoso campo de posibilidades atado a esa contingencia del deseo, que como nos la describe Lyotard (1964), es la "fuerza que mantiene juntas sin confundirlas la presencia y la ausencia" (p. 93).

Entonces, aceptar en existencia al otro y lo otro es lo que permite al YO la conjunción / comunión de reconocer y reconocerse, de existir; acto de reconocimiento que trasciende al simple vínculo presencial, es, y desde Levinas, la responsabilidad, el no poder guardar distancia, y se convierte por lo tanto en una relación meramente ética.

Así, en esa conjugación entre la presencia del otro y de lo otro como mundo / entorno, con la imposibilidad de existir en singularidad, se considera que él está igualmente inserto en un contexto humano y vive en relación con otras personas y con lo otro. Todo asunto humano debe ser pensado en una permanente cartografía con multiplicidad de horizontes, entradas, organizaciones y reorganizaciones, localizaciones y espacialidades. De allí ese constante crecer, esa constante simbiogénesis del diario vivir que nos conduce a ver y sentir lo nuevo aunque sea viejo.

El "otro" no puede ser separado de la expresividad que lo constituye. Ni siquiera cuando consideramos el cuerpo del otro como un objeto, y sus orejas y sus ojos como apéndices anatómicos, los despojamos de

toda expresividad, aunque simplifiquemos hasta el extremo el mundo que expresan... (Deleuze, 2003, p. 234).

Una alteridad que conlleva una visión del otro y de lo otro y lo cual supone nuestro estar humano, posición que reafirma en otros términos: la necesidad del otro y de lo otro, un reconocimiento de existencia permitiéndonos un diario acontecer de nacer a diario.

Estamos rodeados de seres y cosas con los que mantenemos relaciones. Por la vista, por el tacto, por la simpatía, por el en común, estamos con los otros. Todas esas relaciones son transitivas. Toco un objeto, veo al otro pero no soy el otro (Levinas, 1993, p. 80).

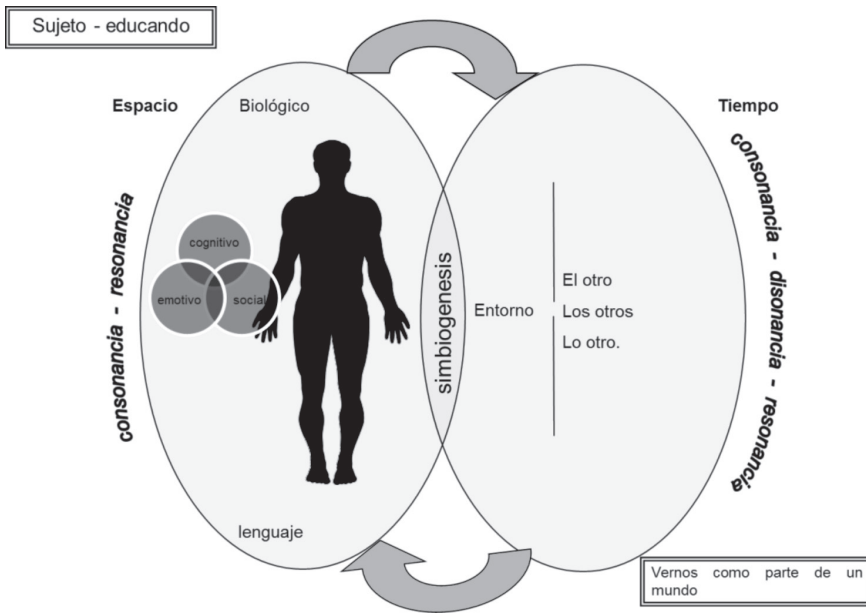
Pensar el ser humano con esas dimensiones y constante vivir en relación, nos encontramos con el lenguaje, ese dispositivo que humaniza y permite relacionar/se al sujeto con el otro y lo otro como mundo/entorno. Lenguaje que conlleva las significaciones y relaciones con sentido, esas constante inputs o entradas de experiencias que no son más que palabras provenientes del otro y de lo otro. Un conversar.

Esta vivencia encarnada constitutiva de la experiencia lleva al sujeto a acceder a la palabra, a nombrar lo innombrable, a expresar lo que desea y siente, a expresar/se como sujeto de tiempo, de espacios y de emociones; a expresar/se como ser poseedor de historia, identidad, inclusión o exclusión, a aceptar/se o no. Pero no solo es mi expresión de existencia, también el otro y lo otro nos hablan con igual intensidad.

Desde allí en entrada y salida, historia - hospedaje, se despliega el habla, y observamos que el lenguaje es distinto y obedece a diferentes campos: palabra, silencio, gesto, el lenguaje en sí mismo como su representación simbólica, expresión del pensar; y el lenguaje como del ser humano, su casa, su morada, Heidegger (2000) en su texto *Carta sobre el humanismo* nos dice: "El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el Hombre". E igualmente en su obra *De camino al habla*, nos dice:

El ser humano habla, hablamos despiertos y en sueños, hablamos continuamente; hablamos incluso cuando no pronunciamos palabra alguna y cuando solo escuchamos y leemos; también cuando ni escuchamos ni leemos sino que realizamos un trabajo o nos entregamos al ocio. Siempre hablamos de algún Modo (Heidegger, 1987, p. 11).

Gráfico 1. Complexus



Educar en humanidad

En ese continuo entrelazamiento de entradas y salidas, aportes y carencias, en ese continuo conversar del Yo, del otro y de lo otro, se encuentra la educación como proceso que permite el crecimiento humano a través de la construcción de conocimientos.

Es, sin lugar a dudas un campo en una realidad compleja con diferentes acepciones, ello debido a la pluralidad de objetivos, concepciones, metodologías e igualmente a la forma de pensar/se la educación en sus rutas y caminos abordados.

Sin embargo en ese transcurrir de lo humano y como puerto de llegada: la educación es la formación de los seres humanos, es un proceso de conocimiento de sí, para sí, en relación con el mundo. Esa expresión "educación" conlleva en potencia la posibilidad de desarrollar la humanidad de los individuos, su condición humana o humana condición. Es un acto humano que conlleva: pensar, sentir y vivir en sociedad, pues somos inevitablemente seres pensantes, emotivos y sociales. Esto más allá de los métodos y procesos científicos del cómo hacerse.

El educar, más que educación, es transitar siempre en verbo, situar la acción que involucra dar y recibir, transformar, construir o construirnos. En él se presenta el vínculo con apetito pasional donde hay completamiento del uno y del otro, un maestro un discípulo, una unión que como comunidad de sentido convoca a lo otro, conformando esa triada de ser-saber-entorno/mundo.

Educar es, entonces, encuentro. Es relación viva entre uno y otro que va más allá del modelo educativo empleado y más allá de la didáctica que como arte se emplee. Es trascender en correspondencia al encuentro maestro – discípulo, entender el nacer día a día en el vínculo de relaciones que presenta a seres humanos en una comunidad inundada en mapas de posibilidades. Es un encuentro que une siempre en plural, uno y otro, donde el singular no existe y si su presencia se diere, el encuentro desaparecería por la no presencia y simplemente no habría educar.

La presencia del educando y el educador en comunidad de sentido y con esa diversidad de subjetividades permite un tejido y es a través de la palabra dada y recibida donde opera la construcción del tejido: una ruta en contexto. Es sobre esta dimensión que gana humanidad el acto educativo.

En el educar los cuerpos, miradas y gestos se vinculan y relacionan, e invitan a exponer deseos y saberes existentes en la memoria de las personas allí reunidas: preguntas y respuestas cargadas de sentimientos y emociones. Preguntas y respuestas que circulan y que identifican al ser humano en especie. Interrogar y la atención a ese constante preguntar, como una de las características diferenciadoras de los otros seres vivos, alimenta esa cantera inagotable que nos conduce siempre a un crecimiento del conocimiento.

En el instante de vinculación/relación es donde se conjuga y subjetiva el proceso de enseñanza – aprendizaje: por la palabra dada y recibida, por esa presencia en cuerpo.

La educación es pues, la forma como el ser humano realiza las posibilidades que hay en él y que han de ser activadas y actualizadas. Por la educación el ser humano se humaniza y humaniza al mundo. La educación es un esfuerzo continuo; cambia con el fin de responder al camino que va haciendo el ser humano en el proceso de realización...

El ser humano es auténtico sujeto activo de su historia, de su mundo y de su propia educación (Rojas, 2010, p. 250).

Entender y comprender el educar como posibilidad de encuentro nos lleva a comprenderlo como:

- Educar es convivir.
- Educar es conocer la realidad.
- Educar es diálogo.
- Educar es tejer subjetividades a través de relaciones.
- Es un acto de conocimiento del yo, del otro y de lo otro.

Sin embargo, a través de la historia; confusiones de poder, herencias, ordenamientos y hegemonías hacen del educar un edificio sólido, una estructura inamovible que da lugar a la permanente tensión entre formación e información, episteme y epistemología, metódica y método, confundiendo el ser - sujeto con el ser - saber.

Se presenta, entonces, una educación en la cual no cabe soñar, ni pensar, y menos la inmanencia, la palabra se limita a la recepción – expresión de otro, una narración con propiedad – dueño. Hay un encuentro a manera de *“testamento”* cuya herencia es resguardada por otro, un *“guardián”* que como lo dice Larez, citado por Skliar (2007):

En el testamento educativo heredado, sus guardianes sí, sus guardianes someten su singularidad a la fuerza de la ley, al mantenimiento de formas de pensar la educación anclada en una tradición legisladora, a cuidadores de la verdad, la verdad reducida a una mera imagen del reconocimiento (p. 38).

Bajo esta forma de pensar, la educación se entiende como administración del saber en cabeza de alguien que ilustra bajo el evento doctrinario ya establecido. Ni su herencia, ni experiencia le permiten rasgos de novedad; ya está todo dicho, no hay nada por decir. Como testamento - estamento es conocer y descubrir en ese sentido; como causa y con un resultado monstruoso, preconizar el saber como instrumento con instrucción antes del formar y el pensar. Es en esta dirección que nos habla y comparte ruta, la posición de Guarín Jurado (2009) cuando dice:

Educación mal formante que arroja en serie profesionales que no son sujetos de pensamiento y creación; a lo sumo, sujetos mínimos, a lo sumo productos mostrencos, Frankenstein, imperfectos de fábrica que no saben qué hacer, confundidos y maltrechos, entre su formación, su disciplina y su profesión, o, entre otras palabras, entre su axiología, su episteme y su praxis ideológica (p. 9).

En igual sentido se había pronunciado Pablo Freire al hablar de una educación que se percibe como un depósito. Rojas (2010), citando a Pablo Freire, enuncia dos postulados a manera de crítica y en posición contraria a esa educación:

Narración de contenidos, que por ello mismo tiende a fosilizarse, sea que se trate de valores, sea que se trate de dimensiones empíricas de la realidad. Narraciones que comportan un sujeto que narra y objetos pacientes que escuchan (los educandos) (Freire, citado en Rojas, 2010, p. 250).

Y más adelante agrega:

Los educadores piensan, los educandos son pensados. Los educadores hacen disciplina, los educandos son disciplinados. Los educadores prescriben sus escogencias, los educandos siguen su prescripción (Freire, citado en Rojas, 2010, p. 250).

En otra vía se encuentra educar como otra alegoría, en otra visión. Ella se gesta, partiendo del ser, de su sensibilidad, de su humana existencia, de una lógica de espíritu de vida correlacionada con su pensar y el mundo que lo rodea, además de su constante interrogar, de su humana condición. Educar nos permite estar, el ir del texto al contexto en constante movimiento, provocación en ese acontecer de vida, de realidad de sentido presente pero con historia: ver y vivir la cultura en nuestro propio tiempo, forjando tensión en lo que somos, como somos y no como el que quieren que debemos ser. Este educar nos muestra a un maestro como dador de mundo y a un educando como un ser lleno de vida con características propias, y nos da lugar a situarnos en un viaje que nos llevará a entendernos como seres humanos, a considerar nuestra humana existencia y a entendernos que estamos en un mundo como entorno en el cual estamos inscritos, en el que vivimos, del cual dependemos y al cual nos debemos como territorio. Es un proceso que con/lleva movilidad, un aprendizaje provocador.

...Pero no nos referimos a esos aprendizajes forzados que se proponen lograr determinar objetos de reconocimiento y confortar al pensamiento; no, estamos pensando más bien, en aquello que el filósofo francés Gilles Deleuze menciona como el verdadero aprendizaje, es decir, lo que produce una conmoción y deja al alma perpleja: algo, alguien, que nos sacude y pone en juego nuestra sensibilidad, nuestra memoria, nuestro pensamiento y, en fin, entonces, nuestro aprendizaje (Skliar, 2008, p. 14).

Por lo tanto, propósitos y fines acogen caminos y rutas contrarias de acuerdo a las miradas que sobre la educación y el educar se tengan.

Un ser bioproductivo mostrenco, mismidad, homogeneidad, una fábrica, seres identificados con el saber, sin pretensión de territorialidad, cuerpos normalizados–metaforizados, informados, silenciados con la palabra del otro, sea el maestro o el Estado); es un aprisionamiento al estar la movilidad enjuiciada, es un tiempo – espacio de naturalizados cuyas representaciones simbólicas ya están dadas, es la narración de otro.

Igualmente, se presenta la formación donde se tiene y busca el desarrollo y construcción de un sujeto con sensibilidad, afectos y esperanzas; un ser humano en su integralidad que se está construyendo a diario y al cual se le permite el desarrollo de su personalidad hacia una identificación cultural, donde se pretende formar para pensar/se como sujetos de mundo que hacen parte de él y dependen de él; sujeto con libertad para crear, con palabra, con sentido de territorio, con criterio de pregunta y respuesta de acuerdo a los desafíos de modernidad o posmodernidad. Un ciudadano con sentido de responsabilidad, conciencia y autonomía, con respeto a los valores culturales, familiares y personales. Es educar con sentido de formación más que de información, que conlleva transformaciones internas hacia expresiones externas, entendiendo la identidad como de los seres humanos, donde se enriquece a los sujetos con estructuras mentales que le permitan situarse y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales como parte de una cultura y sociedad.

Conclusiones

Educar con sentido y comprensión de humanidad, emerge de una mirada en apertura de sentidos que conlleva desprendimiento y renuncia de posiciones estáticas y lineales para tener otra mirada en verbo, en

movimiento; provocación que expresa la potenciación de los sujetos en convivencia, siempre en relación.

Desde su comprensión como sujetos se re/introduce el discurso de re/conocer su propia identidad. Esta visión del educar en humanidad sitúa los actores educando- educador como sujetos en historia para construir historia y desde allí construir conocimiento. Es la posibilidad de los sujetos de reconocer su propia existencia, un pensar/se desde su vivencia para construir tejido siempre en compañía, un *socius* imprescindible para la conciencia histórica.

Educación en Humanidad es el educar que establece y predica la necesidad latente en tensión y lucha de no objetivar al ser. De ver lo humano / humano. Por un educar más humano.

Es el nuevo humanismo en el educar, que desde el reconocimiento del otro y de lo otro, se da comienzo al proceso de enseñanza aprendizaje; sin ser un humanismo individualista.

Es educar poniendo en el centro del proceso al ser humano y la vida, sin ser humanismo antropocéntrico.

Es un educar humanista que permite y dimensiona la emoción y los sentimientos como propios de lo humano, sin ser humanismo espiritual o escolástico.

Es un humanismo que se construye desde la palabra del Otro y lo otro en existencia, sin ser el Otro o lo otro.

Es humanismo en el acto de educar, donde los sujetos -educando o educador- puedan conversar con el Otro y de lo otro.

Es el humanismo en el acto de educar desde la alteridad, que entiende al ser humano en relación, presencia y existencia con el Otro.

Es el humanismo en el acto de educar que manifiesta su relación, presencia y existencia, en los sujetos de un mundo del cual dependemos y al cual nos debemos.

Rojas (2010) hace una clara exposición conceptual de este humanismo:

El Humanismo de la alteridad es decisivo en la educación. El educador debe partir a priori de una confianza en cada ser humano en particular para llevar a cabo la tarea de su propia formación... El punto de partida de la educación, por parte del educador, debe ser pues la confianza en la capacidad de cada persona para su propia formación. Sin duda, tanto el impulso auto conformador como las capacidades propias para el mejor logro de esa alta finalidad varían de una persona a otra, pero el educador no tiene derecho a prejuicio o discriminación alguna, sino el deber del respeto y la confianza en las virtualidades de cada ser humano: niño, adolescente, mujer, negro, joven, adulto, y un largo etcétera. No definiendo, pues, un humanismo antropocéntrico, ni un humanismo individualista, ni un humanismo de un sujeto absoluto, sino un humanismo de la alteridad. El humanismo lo defino como la confianza en el otro ser humano a la vez que confianza en sí mismo. Confianza en fe esperanzadora y amorosa en las propias virtualidades en las del otro ser humano (p. 349).

Es el educar centrado en el humanismo de la alteridad, un humanismo del Otro. Sin embargo, es igualmente necesario trascender de un educar en el humanismo de sujetos, a entender y dar realidad a un humanismo de existencia de lo otro; ese tangible presente frente a nosotros como mundo/ entorno, dado que su reconocimiento y existencia también nos hace partícipes de crecimiento, nos asombra, nos altera, un otro – entorno presente en existencia al cual se necesita no para hacerlo propio, ni para ser él como objeto, sino para vivir en comprensión, “si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas” (Morin, 2001, p. 104). Lo otro – entorno que también nos conversa, que nos lleva a sentir con la natural sensibilidad humana; un otro - entorno que permite nuestra existencia y que con igual fuerza nos hace humanos; por lo anterior se habla del Humanismo del siglo XXI en el educar, un humanismo de la alteridad, un humanismo del Otro y de lo otro:

...<volver a lo humano de lo humano>. Es urgente encarar una educación diferente, enseñar que vivimos en una tierra que debemos cuidar que dependemos del agua, del aire, de los árboles, de los pájaros y de todos los seres vivientes... Lo que podría ser la enseñanza si en lugar de inyectar una cantidad de informaciones que nunca nadie ha retenido, se la vinculara con la lucha de especies, con la urgente necesidad de cuidar mares y los océanos (Sábato, 2002, p. 78).

Referencias

- Braudrillard, J. (1999). *El intercambio imposible*. Madrid: Cátedra (grupo Anaya).
- Deleuze, G. (2003). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guarín Jurado, G. (2009). *Hacia una didáctica formativa*. Cali: (aportes de investigación en curso).
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Barcelona: Filosofía Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Serbal – Guitard.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós
- Lyotard, J. F. (1964). *Cuatro conferencias dadas a los estudiantes de Propedéutica*. París: Universidad de la Sorbona.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Unesco. Bogotá: Magisterio.
- Rojas Osorio, C. (2010). *Filosofía de la educación De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Skliar, C. (2007). *La educación [que es] del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro: cine y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Argentina.
- Zambrano, M. (1989) *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.

Estilos de aprendizaje en estudiantes de inglés y su rendimiento académico*

Students learning styles in English and academic performance

Alunos estilos em Inglês e desempenho acadêmico de aprendizagem

Myriam Cabrales Vargas, Universidad de San Buenaventura, Cartagena, Colombia**

Martha Oliveros Torres, Universidad de San Buenaventura, Cartagena, Colombia***

Alicia Mejía López, Universidad de San Buenaventura, Cartagena, Colombia****

RECIBIDO: 2 DE AGOSTO DE 2013 • APROBADO: 10 DE FEBRERO DE 2014

Para citar este artículo: Cabrales, M., Oliveros, M. y Mejía, A. (2014). Estilos de aprendizaje en estudiantes de inglés y su rendimiento académico. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 155-177

- * Artículo de investigación derivado del proyecto *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en inglés en estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura*, realizada entre junio de 2011 y septiembre de 2012 en la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena. Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía.
- ** Master en Ciencias del Lenguaje (Universidad de Franche-Comté), directora de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena, Colombia. E-mail: mcabrales@usbctg.edu.co
- *** Psicóloga (Universidad del Norte), maestrante en Educación (Universidad de Cartagena), docente de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena, Colombia. E-mail: moliveros@usbctg.edu.co
- **** Especialista en Enseñanza del inglés y Magíster en educación con énfasis en inglés (Universidad del Norte). Docente de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena, Colombia. E-mail: amejia@usbctg.edu.co

Resumen. Este artículo constituye la síntesis de una investigación que se propuso conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura, específicamente en el área de inglés, mediante la aplicación del test de *Felder y Silverman*. Además, se buscó contrastar esa información, con el rendimiento académico de los investigados, expresado en el promedio de notas y en la opinión de los docentes, obtenida mediante la técnica del grupo focal. Los resultados indican un predominio de los estilos activo, sensitivo, visual y secuencial, frente a los estilos reflexivo, intuitivo, verbal y global. En relación con el rendimiento académico, se encontró que éste es superior en los estudiantes que poseen en alguna medida, una mayor dosis de los estilos de la segunda tendencia (reflexivo, intuitivo, verbal y global). Por otra parte, las notas cuantitativas, no reflejan una diferencia muy amplia entre los niveles calificados cualitativamente como: bueno, regular y bajo, para cuya descripción los docentes fueron más exigentes de lo que reflejan las notas o calificaciones. La sugerencia de las investigadoras se orienta a la necesidad de propiciar un mayor equilibrio entre las dos categorías bipolares de los estilos de aprendizaje, además, a revisar los criterios y formas de evaluación.

Palabras clave. Estilos de aprendizaje, estilo activo, estilo reflexivo, estilo sensitivo, estilo visual, estilo verbal, estilo secuencial, estilo verbal, rendimiento académico, personalidad, actitud, capacidades mentales (Tesouro Unesco).

Abstract. This article is the synopsis of a program of research aimed at exploring the learning styles of the students of the BA in Modern Languages at Universidad de San Buenaventura, by using the test method of *Felder and Silverman*. In addition, we sought to compare the resulting information with the academic performance of those investigated, expressed in average grades and in the opinions of the teachers, obtained by the focus group technique. The results indicate a predominance of active, sensory, visual and sequential styles versus reflective, intuitive, verbal and global styles. In relation to academic achievements, we found that it is higher in students who have to some extent, a higher utilization of the second trend styles (reflective, intuitive, verbal and global). Moreover, quantitative notes do not show how much difference from the quantitatively rated levels of good, fair and low, for which the disclosure of the teachers were more demanding of what grades reflect. The preliminary conclusion of the research is to focus on the need to promote a

better balance between the two alternate categories of learning styles. The research also suggests to review the criteria and evaluation forms.

Keywords. Learning style, active learning style, reflexive learning style, sensitive learning style, visual learning style, verbal learning style, sequential learning style, global learning style academic performance, personality, attitude, mental abilities (Unesco Thesaurus).

Resumo. Este artigo é a síntese de uma investigação é conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos da Licenciatura em Línguas Modernas da Universidade de San Buenaventura, especificamente na área de Inglês, através da aplicação do teste de *Felder* e *Silverman*. Além disso, buscou-se comparar essa informação com o desempenho acadêmico dos investigados, expressa em média classificações e opiniões de professores, obtidas pela técnica de grupo focal. Os resultados indicam uma predominância de estilos sensíveis, visuais e seqüenciais ativos em relação ao estilo reflexivo, intuitivo, verbal e global. Com relação ao desempenho acadêmico, descobrimos que este é maior em alunos que possuem algum grau, uma dose mais elevada do segundo estilos de tendência (reflexivo, intuitivo, verbal e global). Além disso, as avaliações quantitativas não refletem uma diferença muito grande entre os níveis qualitativamente e qualificados: bom, média e baixa para os professores de divulgação eram mais exigente do que está graus refletir. A sugestão tem por objetivo investigar a necessidade de promover um melhor equilíbrio entre as duas categorias bipolares de estilos de aprendizagem também para rever os critérios e formas de avaliação.

Palavras-chave. Estilos aprendizagem, estilo ativo, estilo reflexivo, estilo sensível, estilo visual, o estilo verbal, estilo sequencial, o estilo verbal, desempenho acadêmico, personalidade, atitude, habilidades mentais (Unesco Thesaurus).

Introducción

Indagar acerca del estilo de aprendizaje de los estudiantes, es una necesidad de todo programa de formación, si la meta es precisamente que éstos obtengan buenos resultados. Éste fue el propósito que orientó la realización de la investigación aquí expuesta, ya que el análisis de las notas obtenidas en inglés, el índice de repetición de las asignaturas de esa área y el concepto de los docentes sobre el bajo compromiso

de muchos estudiantes con el estudio, representaba una problemática que requería soluciones. El objetivo central del proyecto fue entonces conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, compararlos con su rendimiento académico en inglés y establecer alguna relación entre estas dos variables. En relación con la segunda variable, no sólo se hizo el levantamiento del promedio de las notas de los estudiantes, sino que también se indagó sobre el concepto de los docentes en relación con las categorías psicológicas o internas de personalidad, actitud e inteligencia. Con base en los resultados de este diagnóstico, se podrá poner en marcha - en el futuro - un plan de intervención docente que genere beneficios a los estudiantes en su proceso de aprendizaje del inglés, lo que se constituye en el impacto esperado.

Referentes teóricos

Aprendizaje

Seleccionar un concepto de aprendizaje implica realizar una compleja tarea de revisión bibliográfica en el área de la psicología. El resultado confirmará que generalmente la mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje, como lo señala Pérez (1992), "son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, y hacen referencia a aprendizajes de laboratorio que sólo relativamente pueden explicar el funcionamiento red de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del aprendizaje en el aula" (p. 36). Por tal motivo, este autor considera necesario tener en cuenta tanto los procesos internos que se dan en el individuo que aprende, como la relación de éste con el entorno físico y sociocultural, y define el aprendizaje como "los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio" (Pérez, 1988, citado en García Cué, 2006)¹. Concepto al que se acogió la investigación que aquí se presenta, precisamente por el acercamiento que era necesario hacer entre la teoría, las situaciones naturales y propias del aula y las actividades que debe desarrollar el estudiante en su proceso de aprendizaje. Además, este concepto logra una conexión adecuada con las teorías sobre estilos de aprendizaje, que precisamente tratan de explicar, de qué manera el individuo activa los procesos subjetivos frente a la información proveniente de su relación, con el medio externo físico o sociocultural.

1 Texto electrónico sin paginación

Estilos de aprendizaje

Como concepto de estilos de aprendizaje, se consideró pertinente el que *postula que "los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje"* (Keefe, 1988, citado en Terrádez, 2007, p. 227). Este concepto está enmarcado en el ámbito escolar, además sugiere que cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje, en función de los rasgos propuestos por el autor.

En relación con las distintas formas de concebir los estilos de aprendizaje, es decir "las preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras". (Arvizu, 2010, p. 6), una detenida revisión de la bibliografía propuesta sobre el tema, permitió identificar las teorías más reconocidas, de las cuales las más relevantes para este estudio, porque enfatizan en la manera como el sujeto se relaciona con la información son:

El modelo de *aprendizaje basado en experiencias*² que propone cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, que corresponden a la forma como el sujeto se relaciona con la información. Si lo hace de manera directa y concreta es de estilo activo; si lo hace de manera abstracta, es teórico; si la información se transforma en conocimiento cuando se piensa y se reflexiona, se trata de un aprendizaje de tipo reflexivo, y cuando se requiere experimentar con la información en forma activa, entonces se tiene un estilo de aprendizaje pragmático (Cisneros, 2004, pp. 22-29).

El modelo de *Programación Neurolingüística* (PNL), elaborado a principios de los 70' por Bandler y Grinder (1988), citados en Cisneros (2004, pp. 30-34), es también conocido por la sigla VAK porque se basa en el sistema utilizado para representar la información recibida, que puede ser: visual, auditivo y kinestésico. Los alumnos visuales son aquellos que necesitan ver la información que van a aprender, para facilitar el aprendizaje de conceptos abstractos; además, les gusta planear sus actividades con anterioridad. Los alumnos auditivos aprenden más fácilmente cuando se les presenta de manera oral y ordenada

2 Elaborado por Kolb en los años setenta y divulgado en 1984.

la información; poseen habilidades no sólo para explicar a otros la información que escuchan, sino también para explicársela a sí mismos. El estudiante kinestésico prefiere experimentar y poner en práctica el aprendizaje por medio de sensaciones y movimientos

El *modelo de los cuadrantes cerebrales*³ basado en el funcionamiento del cerebro, plantea que los cuatro cuadrantes, en donde se entrecruzan los hemisferios izquierdo y derecho, y los cerebros límbicos y corticales, determinan el estilo de aprendizaje, según la dominancia que ejerzan cada uno de ellos. Cada cuadrante cerebral opera, piensa, crea, aprende, suma y se relaciona con el mundo de manera diferente. Se dice entonces que el alumno cortical-izquierdo se rige por pruebas y hechos y posee una buena capacidad de análisis y razonamiento. Al límbico-izquierdo le gustan las clases metódicas y planificadas pues le ayudan a integrar sus conceptos. Para el límbico-derecho, las relaciones sociales y la empatía con el profesor son fundamentales para lograr su aprendizaje; como ser social, necesita compartir su aprendizaje para interiorizarlo. Por último, el cortical-derecho se caracteriza por seleccionar sólo aquello que encuentra esencial para aprender, por ello tiende a dispersarse y a mostrar problemas para planificar su trabajo (Cisneros, 2004, pp. 7-19).

El modelo de *las categorías bipolares*, desarrollado por Richard Felder y Linda Silverman, en 1988, considera cinco categorías cada una de las cuales corresponde a dos polos opuestos. Se trata de un modelo mixto que incluye algunos estilos de aprendizaje de los otros modelos ya descritos, por lo cual se consideró pertinente adoptarlo para el estudio al que se refiere este artículo, ya que permite indagar sobre qué tipo de información percibe preferentemente el estudiante (sensitivo/intuitivo), cómo la percibe o se la representa más efectivamente (visual/verbal), cómo la procesa (activo/reflexivo) y cómo la organiza para comprenderla mejor (secuencial/global). Además, plantea una quinta categoría, relativa al tipo de organización de la información con la que se siente más cómodo el estudiante (inductivo/deductivo), la cual no fue tomada en cuenta en esta investigación, porque se trata de una cualidad de la información misma, más no del proceso de aprendizaje (Cisneros, 2004, pp. 20-21).

3 Modelo desarrollado en 1976 por Ned Herrmann, conocido en inglés como el *Herrmann Brain Dominance Instrument*.

Como lo explica Cisneros (2004, p. 21), los estudiantes sensitivos son concretos y prácticos y prefieren basarse en hechos y procedimientos pre-establecidos, para resolver problemas. Son pacientes frente a explicaciones detalladas; les gusta el trabajo que requiera de la práctica y memorizan hechos con facilidad. No se sienten cómodos en los cursos teóricos, que no tengan conexión evidente con el mundo que los rodea, además, "les disgustan las complicaciones y las sorpresas" (Salas, 2008, p. 70). Los intuitivos por su parte disfrutan creando, innovando y descubriendo, por ello rechazan las repeticiones y dan la bienvenida al nuevo aprendizaje. Las teorías, las matemáticas y las abstracciones son su fuerte, mas no gustan de la memorización o cálculos de rutina. "Pueden ser mejores para captar nuevos conceptos y a menudo se sienten más cómodos que los sensitivos con las abstracciones y con las fórmulas matemáticas" (Salas, 2008, pp. 70-71).

Los visuales prefieren la información que contenga ilustración gráfica: diagramas de flujo, películas, imágenes, figuras, etc. Recuerdan mejor lo que ven pues es factible que "si algo simplemente se dice y no se muestra, hay una gran probabilidad de que no lo retengan". (Salas, 2008, p. 71). Los verbales se guían por la información hablada o escrita y recuerdan mejor lo que leen o lo que oyen; sin embargo, "cada cual aprende mejor cuando la información es presentada de manera tanto visual como verbal" (Salas, 2008, p. 71).

Los alumnos activos necesitan hacer algo con la información para poder aprenderla. Disfrutan el trabajo en grupo y se les dificulta aprender, si no realizan alguna actividad con la información: aplicarla, explicarla, discutirla, transformarla. A los reflexivos, por su parte, se les facilita el aprendizaje cuando se les da la oportunidad de reflexionar y pensar sobre la nueva información. Prefieren aprender meditando tranquilamente, pensando y trabajando solos. "También se inclinan por aprender de materiales presentados ordenadamente a través de libros de trabajo, conferencias, y demostraciones" (Guanipa y Mogollón, 2006, p. 16).

Los secuenciales aprenden paso a paso. Cada etapa o parte de la información, debe estar bien relacionada con la anterior de manera lógica y ordenada; son amantes del orden por naturaleza. Los globales, por el contrario, aprenden a "grandes saltos", pueden visualizar fácilmente el todo; pueden resolver problemas complejos rápidamente; sin embargo,

pueden presentar dificultades al tratar de explicar cómo lo hicieron (Cisneros, 2004, p. 21).

Aunque el binomio inductivo/deductivo no hace parte del estudio realizado, por su relación con las categorías anteriores, conviene recordar que el primer tipo corresponde a quienes prefieren conocer primero los hechos y particularidades; y el segundo a quienes precisan conocer primero los fundamentos generales para luego deducir o inferir las particularidades. Según Salas (2008), "existen considerables pruebas de que el incorporar un sustancial componente inductivo en la enseñanza promueve un aprendizaje efectivo (p. 71).

Cabe finalmente resaltar, que Felder planteó que las categorías de este modelo no son absolutas, lo que explica Salas (2008) al expresar que "las preferencias de los estudiantes, de acuerdo con las cinco escalas que se mencionan anteriormente, pueden variar desde moderadas a fuertes, o simplemente dejar de existir con el tiempo, o con el tópico de estudio o ambiente de aprendizaje" (p. 70).

Rendimiento académico

El rendimiento académico (RA), es definido por Pizarro (1985) "como una medida indicativa de las capacidades respondientes que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación" (citado por Alcaide, 2009, p. 31). Confirmando la cualidad de medición, implícita en esta variable, Alcaide (2009) relaciona el RA con la normativa educativa vigente y expresa que éste "se define como el proceso alcanzado por los alumnos, en función de los objetivos programáticos y que puede ser medido, mediante la realización de actividades de evaluación" (p. 32).

Las anteriores conceptualizaciones, condujeron a considerar que para este estudio era fundamental, tener en cuenta los resultados numéricos de la evaluación, es decir las notas o calificaciones, obtenidas por los estudiantes en inglés. Sin embargo, teniendo en cuenta la diversidad de variables de carácter social (familia, contexto), biológico (sexo, edad), académico (docentes, metodologías, recursos) o psicológico (motivación, actitud, inteligencia, personalidad), que intervienen en el RA, también era necesario tener en cuenta al menos una de estas dimensiones, por lo que se optó por la variable psicológica o interna, expresada en las

categorías de personalidad, actitud e inteligencia. En este estudio, esas categorías corresponden brevemente a los siguientes conceptos:

Personalidad: Característica psíquica cuya conceptualización es compleja, debido a las diversas teorías existentes para tratar de explicarla (dinámica, de los rasgos, del desarrollo, entre otras). Sin embargo, de manera general, se puede definir como las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de una persona (Cloninger, 2002).

Actitud: Conjunto de predisposiciones a responder, a alguna clase de estímulo, con ciertas clases de respuestas. Más específicamente, se trata de una disposición aprendida a responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable a un objeto dado (objeto físico, personas, grupos, etc.). Es un concepto multidimensional cuyos componentes son: el cognitivo, el afectivo y el conductual (Ovejero, 2007).

Inteligencia: Capacidad mental muy general que, entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es un mero aprendizaje de los libros, ni una habilidad estrictamente académica, ni un talento para superar pruebas, más bien, el concepto se refiere a la capacidad de comprender el propio entorno. (Gottfredson, 2004).

Antecedentes investigativos

Aun cuando son numerosos los estudios realizados sobre esta temática, para esta investigación se tuvieron en cuenta como antecedentes, principalmente aquellos que se refieren al área de las lenguas y en particular a las lenguas extranjeras. Se referencian a continuación, solamente cuatro de esos estudios, por considerarlos los más pertinentes:

“Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica para optimizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío” (Loaiza y Guevara, 2012). Investigación de corte transversal y exploratorio-descriptivo, basada en la aplicación del modelo de Felder y Silverman, para identificar los estilos de aprendizaje de estudiantes y del modelo de Herrmann para conocer el estilo personal de enseñanza de profesores de los cursos

básicos de inglés y francés. Los resultados señalan la heterogeneidad en los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la disimilitud entre esos estilos y el estilo personal de enseñanza de los docentes. Con base en esos resultados, los autores proponen algunos lineamientos para la posterior estructuración de una propuesta pedagógico-didáctica que optimice la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y que sirva de guía para el diseño curricular que tenga en cuenta los estilos de los actores en estudio.

"Estilos y Estrategias de Aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos del área de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle" (Hernández y Cardona, 2008). Estudio experimental que indagó sobre el impacto que tiene sobre el rendimiento académico el enseñar según los estilos de aprendizaje auditivo, visual y kinestésico y las estrategias que mejor los complementan. Los resultados determinaron que el grupo experimental superó en porcentaje de 7.6 al de control. Además, teniendo en cuenta el número de alumnos que pasaron las pruebas con puntajes superiores a 30/50, se encontró que en el grupo experimental un 39.5 % más de alumnos lo lograron, mientras que en el de control solo el 17.8 % más lo hicieron. Esto evidencia una diferencia de 21.7 % a favor del grupo experimental. Finalmente, los autores concluyeron que una metodología para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que tenga en cuenta la forma como aprenden los estudiantes e involucre estrategias de aprendizaje acordes con cada estilo de aprendizaje, conduce a un mejor rendimiento académico.

"La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera" (Hernández, 2004). Investigación de carácter exploratorio-descriptivo sobre los estilos de aprendizaje cognoscitivos, sensoriales y afectivos, predominantes en una población representativa de estudiantes de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con base en los resultados de tres tests diferentes, la autora logra probar sus dos hipótesis, a saber: 1) Existen diferencias en los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes universitarios y 2) Hay una relación entre estilos de aprendizaje predominantes y la edad, el género, el nivel de escolaridad y el área de estudio de los estudiantes.

Los resultados de esa investigación mostraron que el estilo cinestético predomina entre estudiantes de ambos sexos, de licenciatura o maestría,

de 17 a 32 años de edad; pero, se da un mayor predominio del hemisferio izquierdo del cerebro, si son de género femenino y tienen entre 17 y 24 años.

El predominio de dependencia o independencia de campo, del estilo cognoscitivo, resultó ser propio de estudiantes de edades entre los 33 y 40 años. Entre las sugerencias formuladas, la autora expresa la necesidad de comprender mejor los estilos de aprendizaje y que tanto docentes como instituciones amplíen el abanico de posibilidades de los materiales y la metodología en el aula.

"Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera" (Manzano e Hidalgo, 2009). Investigación realizada con el objetivo de conocer la relación entre los estilos reflexivo, activo, teórico y pragmático, el uso de estrategias de lectura y el rendimiento en estudiantes de lengua inglesa, de diversas carreras de la Universidad de Ciego de Ávila (Cuba). El empleo del test CHAEA⁴ y de un cuestionario de estrategias de lectura, validado por los autores, permitió determinar lo siguiente:

El estilo reflexivo muestra una tendencia a un predominio más alto, mientras mayor es la evaluación en el nivel de dominio de la lengua extranjera; el estilo activo, por el contrario, muestra una tendencia a un predominio más bajo (...). Mientras más alto es el dominio de la lengua, más alta es la frecuencia del uso de estrategias de lectura (Manzano e Hidalgo, 2009, p. 147).

Los autores además señalan, entre muchas otras, como causas del bajo rendimiento la deficiencia en la explotación adecuada de los procesos de lectura en la enseñanza del inglés, pues la comprensión de textos se orienta hacia la decodificación y no hacia la construcción de significados; además, la tendencia a dirigir la enseñanza-aprendizaje al resultado y no al proceso lógico y racional que éste conlleva.

En contraste con los anteriores estudios, la investigación que aquí se presenta, hace referencia únicamente a las dos variables antes mencionadas: los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, enmarcadas en los siguientes conceptos.

4 CHAEA es la sigla de: Cuestionario de Honey Alonso sobre Estilos de Aprendizaje.

Metodología

Enfoque y tipo de investigación

La investigación se realizó conjugando las perspectivas de los enfoques cuantitativo y cualitativo. En relación con el primero, en cuanto se indagó sobre datos precisos, obtenidos a través de un test⁵ aplicado a los estudiantes, cuyos resultados son presentados en forma de porcentajes. El carácter cualitativo está dado tanto por la naturaleza misma del objeto de estudio (un grupo de seres humanos) como por las diversas posibilidades de interpretar las realidades y experiencias, por parte de los investigadores y de los investigados (docentes y estudiantes). Por consiguiente, no se trata de buscar una verdad objetiva y absoluta, sino de configurar sentidos y comprender los significados que las personas investigadas dan a las realidades que viven. Así, los estudiantes expresaron sus percepciones en relación con sus estilos de aprendizaje y los docentes sobre el rendimiento académico de éstos.

Se trata específicamente de una investigación de tipo *descriptivo-interpretativo* porque caracteriza los estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual adquiere sentido a través de la interpretación que de ellos hacen las investigadoras, a la luz de las teorías de los autores en que se fundamentó la investigación. Tiene además un componente comparativo porque se buscó también establecer qué diferencias en rendimiento académico presentan los estudiantes según sus distintos estilos de aprendizaje.

Variables y categorías de análisis

Como se expresó anteriormente, las dos variables en estudio fueron: los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en inglés. En relación con las categorías, para la primera variable se tuvo en cuenta la propuesta de Felder y Silverman, ya presentada en la introducción de este artículo que sugiere los estilos en paralelos bipolares, así: sensitivo-intuitivo, visuales-verbales, inductivo-deductivo, activo-reflexivo y secuenciales-globales. Para la segunda variable, se consideraron: el promedio obtenido

5 Cuestionario de Felder y Silverman. OVEDESA: Observatorio vocacional de estudios y diagnóstico de estilos de aprendizaje. Disponible en: http://artesycienciasatenea.org/odunicor/ovedesa2/reportes/rep_test_felder_preguntas.php

en inglés los tres semestres anteriores a la investigación y tres de los elementos psicológicos intervinientes en el rendimiento académico: personalidad, actitud e inteligencia.

Recolección y procesamiento de la información

La recolección de la información se hizo mediante las siguientes técnicas e instrumentos:

- Encuesta: Cuestionario, según el test propuesto por Felder y Silverman, para identificar el estilo de aprendizaje, aplicado a una muestra de 48 estudiantes de VI a X semestre del programa de Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena⁶
- Entrevista (grupo focal): Orientada a conocer de manera directa el concepto de los cuatro docentes de inglés, sobre el rendimiento académico de los estudiantes bajo un calificativo general (bueno, regular, bajo) y de manera particular su apreciación en relación con la personalidad, la actitud y la inteligencia de los mismos
- Levantamiento de datos del portal académico, relativos a las notas y promedio de los tres últimos semestres, anteriores a la investigación.

Los datos arrojados por el test permitieron determinar el estilo de aprendizaje de cada estudiante en particular. Sin embargo, la interpretación se hace de manera general, con base en los porcentajes que cada calificación representa respecto a la totalidad del grupo.

Las interpretaciones tanto de los resultados de la encuesta, como del grupo focal y el promedio de los estudiantes en inglés están acompañadas de explicaciones de los fenómenos encontrados. Estas explicaciones están sustentadas en el deber ser, con base en los principios que se establecieron en el marco teórico, así como en la experiencia y visión de las investigadoras sobre el ejercicio del aprendizaje y el rendimiento académico esperado.

6 Jóvenes de clase media, pertenecientes en su mayoría a los estratos 2 y 3, de edades que oscilan por lo general entre los 17 y 24 años.

Resultados

La Tabla 1 presenta el número de estudiantes por semestre, según los indicadores cualitativos de rendimiento académico (bueno, regular, bajo) sugeridos por los docentes. Cada indicador fue definido por éstos en la discusión del grupo focal, información que se presenta en anexo, al final del artículo. Las columnas de las notas presentan el rango de las mismas (la más alta y la más baja) y el promedio del grupo en la parte inferior.

Tabla 1:
Rendimiento académico

Sem	Rendimiento académico						Total est.
	Bueno	Notas	Regular	Notas	Bajo	Notas	
10°.	4	4.3 – 4.7					4
		4.52				8.3 %	
9°.	5	4.3 - 4.9	1	4.4	2	3.8- 3.9	8
		4.56		4.4		3.85	16.6 %
8°.	5	4.1 – 4.6	7	3.7 - 4.4	2	3.9 – 4.1	14
		4.32		4.1		4.0	29.16 %
7°.	3	3.8 -4.4	1	4.2	4	2.6 - 3.3	8
		4.13		4.2		3.07	8.3 %
6°.	4	3.8 – 4.1	4	3.5 – 4.1	1	3.8	9
		3.95		3.72		3.8	18.75 %
5°.			4	3.3 -3.9	1	3.3	5
				3.57		3.3	10.41 %
Total	21	4.29	17	3.99	10	3.6	48
	43.7 %		35.4 %		20.8 %		100 %

El análisis de los datos contenidos en la Tabla 1, interpretados desde los enfoques cuantitativo y cualitativo, sugieren las siguientes apreciaciones:

La diferencia en el promedio general de las notas entre los niveles bueno (4.29), regular (3.99) y bajo (3.6), no es tan grande como se pudiera esperar, ya que en este caso sólo alcanzó las tres décimas, entre el primero y el segundo nivel y cuatro entre éste y el último. Esta cercanía en los

promedios de notas cuantitativas, es producida por el hecho de que haya estudiantes calificados cualitativamente como buenos, a pesar de tener notas muy próximas a los que fueron calificados como regulares. Por ejemplo, en ambas categorías se encuentran estudiantes con promedios de 4.1 a 4.4, notas que suben el promedio general de los regulares y bajan el de los buenos.

El anterior resultado permite inferir que para los docentes la nota no es un indicador determinante, para considerar que un estudiante es bueno, regular o malo. Al momento de adjudicar tales calificativos, con base en la discusión en la entrevista en grupo focal, las consideraciones sobre la personalidad, la actitud y las capacidades intelectuales, fueron más significativas. Podría entonces inferirse que las evaluaciones expresadas en las notas cuantitativas, ingresadas al sistema de Registro Académico, no expresan en su totalidad las cualidades de los estudiantes en lo que se refiere a sus características personales, la actitud asumida en el aula frente a las actividades desarrolladas o a los trabajos fuera de ésta, ni a sus capacidades intelectuales.

La anterior interpretación, se basa también en conceptos expresados por los docentes, sobre estudiantes que son reconocidos como muy capaces intelectualmente, pero cuyas conductas de irresponsabilidad (incumplimiento en la entrega de trabajos, inasistencia, retrasos, etc.) no permiten calificarlos como buenos. El caso es similar para aquellos estudiantes del nivel medio o regular, que teniendo dificultades de tipo cognitivo, ya que los docentes deben a menudo hacerles tutorías individuales a través del PAOE⁷, logran buenas notas gracias a su dedicación, motivación y sentido de responsabilidad.

Similar situación se presenta si se comparan los clasificados en los niveles regular y bajo. Si bien en el primero se encuentran generalmente estudiantes con promedios de 4.0 a 4.4, los hay también de 3.3 a 3.9. En el nivel bajo, los hay con promedios de 3.9 e incluso 4.1. Este resultado puede haber sido provocado por lo que los docentes denominaron, entre las cualidades personales, como el ser dependientes, ya que algunos estudiantes buscan realizar los trabajos en grupo, con compañeros de mayor nivel intelectual, con el fin de obtener una mejor nota.

7 Programa de atención y orientación al estudiante

A nivel general, también es significativo el número de estudiantes de cada categoría de evaluación cualitativa. Un 43.7 % fue calificado como bueno, un 35.4% como regular o de nivel medio y un 20.8 % como bajo. Lo llamativo de este resultado es que normalmente se espera que la mayoría se ubique en el nivel medio y las minorías en los dos extremos. Valdría entonces la pena contrastar estos resultados con otras variables que podrían estar afectando estas calificaciones, tanto positiva como negativamente, tales como, el enfoque y estrategias de enseñanza y las formas de evaluación, lo que podría ser objeto de futuras investigaciones. Por el momento, en lo que a este informe se refiere, los resultados relativos al rendimiento académico, fueron contrastados con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual es objeto del análisis que a continuación se presenta, con base en la

Tabla 2:
Estilos de aprendizaje

Nivel	Estilos de aprendizaje							
	A	R	Sn	I	Vi	Vr	Sc	G
Bueno	15	6	12	9	11	10	12	9
	71.4 %	28.6 %	57 %	43 %	52.4 %	47.6 %	57 %	43 %
Medio	13	4	9	8	13	4	9	8
	76.5 %	23.5 %	53 %	47 %	76.5 %	23.5 %	53 %	47 %
Bajo	8	2	6	4	8	2	5	5
	80 %	20 %	60 %	40 %	80 %	20 %	50 %	50 %

Siguiendo el modelo de Felder y Silverman, la oposición en categorías bipolares, sugiere una interpretación de la Tabla 2 en ese mismo sentido. Se observa entonces que en la primera pareja (activo/reflexivo), los mayores porcentajes corresponden al estilo activo (bueno 71.4 %, regular 76.5 % y bajo 80 %) y los menores al reflexivo (bueno 28.6 %, regular 23.5 % y bajo 20 %). Por otra parte, en la categoría *activo*, tales porcentajes aumentan a medida que se baja de nivel (los de nivel bueno son menos activos que los regulares y éstos lo son menos que los del nivel bajo). En la categoría reflexivo, por el contrario, éstos disminuyen (los de nivel bueno son más reflexivos que los del regular y éstos lo son más que los de nivel bajo).

Estos resultados sugieren que falta un mayor equilibrio entre estos dos estilos de aprender; el predominio del estilo activo hace que los estudiantes no sean dados a pensar y a organizar su mente para retener más la información conceptual por haber reflexionado sobre lo que ésta propone. Esta apreciación coincide con el hecho de que los enfoques actuales de enseñanza del inglés proponen un mayor número de componentes que exigen la participación dinámica de los estudiantes, si se compara con las actividades lectura y escritura reflexivas, críticas o argumentativas. Además, la mayoría de los docentes de inglés optan por ofrecer previamente las explicaciones (gramática, sintaxis, etc.), en lugar de dejar que los estudiantes infieran las reglas con base en reflexiones.

En el caso de la segunda pareja bipolar (sensitivo/intuitivo), los resultados son similares a la pareja anterior: los estudiantes son más sensitivos que intuitivos. Es decir, prefieren guiarse por procedimientos preestablecidos y se les facilita aprender si llevan todo a la práctica, características que se anteponen al tratamiento de las abstracciones, la creatividad y la innovación. Es de anotar, sin embargo, que en el sentido vertical de cada categoría de estilo de aprendizaje, no se presenta tan estrictamente el fenómeno de aumento o disminución de los porcentajes según las categorías cualitativas, como en el caso del binomio activo/reflexivo. Como en las categorías precedentes, los manuales utilizados para las clases de inglés, son generadores de esta situación, ya que aportan cuadros, reglas, ejercicios, etc. que encierran al estudiante en procedimientos predeterminados y reglas preestablecidas que el estudiante debe aprender y seguir. Las evaluaciones propuestas por los docentes también giran alrededor de tales procedimientos.

El comportamiento es también el mismo para la tercera categoría bipolar (visual/verbal), ya que la tendencia es la de ser más visuales que verbales. Esto se acentúa a medida que baja el nivel (bueno 52 %, regular 76 %, bajo 80 %), para el caso del estilo visual, y disminuye para el estilo verbal (bueno 47.6 %, regular 23.5 %, bajo 20 %). Lo anterior implica que a los estudiantes se les facilita aprender cuando la información se presenta en forma de gráficas, imágenes, dibujos, entre otras ilustraciones. Por el contrario, tienen dificultades para el tratamiento de la información de tipo verbal, lo que se refleja en las dificultades que generalmente se tienen en Colombia para los procesos de lectura y escritura en el nivel universitario. En el caso concreto del inglés, nuevamente acudimos a los factores del texto guía y el docente. El primero contiene cantidades

significativas de imágenes y cuadros; el segundo debe añadir a esas ilustraciones, otras como videos, láminas, afiches, etc. so pena de ver disminuido el interés de sus alumnos en sus clases.

La cuarta pareja bipolar presentó también la misma tendencia: el estilo secuencial predomina sobre el global. Esto implica que los estudiantes aprenden más fácilmente cuando la información se les presente paso a paso y pueden ir relacionado cada nueva etapa con la anterior, pero tienen dificultades para captar la complejidad o múltiples dimensiones de un problema, como un todo global. Paradójicamente, en el sentido vertical de la columna, la situación fue totalmente opuesta: para el estilo secuencial los porcentajes bajan a medida que disminuye el nivel (bueno 57 %) regular 53 % y bajo 50 %); mientras que en la categoría de estilo global ocurre lo opuesto ya que los porcentajes aumentan a medida que baja el nivel (bueno 43 %, regular 47 %, bajo 50 %). A pesar de que los nuevos enfoques preconizan el trabajo por proyectos globales y complejos, docentes y los conceptores de textos de inglés parecen estar muy apegados al concepto estructuralista de la lengua que sugiere su estudio secuencial y ordenado en categorías que van de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo.

Conclusiones

Determinar el estilo de aprendizaje de una persona es sin duda una tarea de una dimensión psicológica muy compleja, que requiere de muchas y diversas pruebas, además de la observación y análisis de un proceso que por sus características es predominantemente interno al ser. Sin embargo, estudios parciales como el que aquí se presenta, constituyen un acercamiento válido a este complejo fenómeno psicológico y se convierten en una herramienta que puede ser utilizada para el mejoramiento, tanto de los procesos de aprendizaje, como de los de enseñanza.

Tener la información, como es el caso de los resultados antes analizados, de que los estudiantes tienen estilos de aprendizaje predominantemente activos, sensitivos, visuales y secuenciales, es una señal que puede ser explotada en dos sentidos. En primera instancia, los docentes pueden darse a la tarea de facilitar el aprendizaje, a través del uso de estrategias pedagógicas basadas en información que sea presentada acorde con esos estilos; en segundo lugar, tales resultados pueden encender la voz de alarma acerca de la necesidad de incentivar procesos de aprendizaje que

promuevan procesos mentales que favorezcan el aprendizaje de carácter reflexivo, intuitivo, verbal y global. Estas acciones estarían orientadas a la búsqueda de un equilibrio en el estilo de aprendizaje de los estudiantes, dado que lo ideal es que exista un balance entre cada categoría bipolar y no que una predomine sobre la otra.

En relación con el rendimiento académico, el análisis de los resultados dio a conocer que las diferencias o distancias, en términos cuantitativos, no son tan grandes entre un nivel y el siguiente. Esto indica que la medición del aprendizaje a través de un indicador numérico, no está reflejando fielmente la calidad de los resultados logrados por los estudiantes, o que éstos no son evaluados de manera que se pueda apreciar claramente su verdadero nivel. También podría inferirse que este tipo de evaluación, no está teniendo en cuenta algunos de los componentes cualitativos del proceso, como son la actitud de los estudiantes frente a las actividades de clase y a los trabajos asignados, o sus características personales reflejadas en su sentido de responsabilidad, motivación e interés. Esta consideración se refleja en el hecho de que los docentes, en la sesión de grupo focal, fueron mucho más exigentes al calificar a sus estudiantes cualitativamente, de lo que se refleja en los promedios de notas obtenidos por éstos.

La anterior consideración, conduce a plantear la necesidad de implementar cambios en las estrategias de enseñanza del inglés, así como un ajuste en los criterios y formas de evaluación. Si a esto se sumara, la propuesta antes planteada, en el sentido en que es también necesario tratar de que haya un mayor equilibrio entre las categorías bipolares de estilos de aprendizaje, seguramente la situación cambiaría de manera positiva y favorable a un mejor logro de los objetivos de aprendizaje planteados para la formación de los futuros docentes, egresados del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas. El desarrollo de estrategias didácticas orientadas hacia los diversos estilos de aprendizaje, sería el medio más adecuado para lograr el equilibrio antes señalado, lo que repercutiría en un mejor rendimiento académico.

Referencias

Alcaide, Margarita (2009) *Influencia del rendimiento académico y auto concepto en hombres y mujeres*. Revista Reid 2. pp 27-44. Disponible en <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>

- Arvizu, B. (2010). *Estilos de aprendizaje*. Ensenada (Baja California): U. Estatal de estudios pedagógicos pp. 6-7. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/43208451/Estilos-de-Aprendizaje-Doc-Final>.
- Cisneros, A. (2004) *Manual de estilos de aprendizaje: material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. México: SEP (Secretaría de Educación Pública). Disponible en <http://www.slideshare.net/peques1718c/manual-de-estilos-de-aprendizaje>.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. México: Pearson Education.
- García Cué, J. L. (2006). *Aprendizaje*. Disponible en <http://www.jlgcue.es/aprendizaje.htm>
- Gottfredson, L. (2004). "Intelligence: Is it the epidemiologists' elusive "fundamental cause" of social class inequalities in health?" *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 86 (1), pp. 174 – 199.
- Guanipa, M. y Mogollón, E. (2006): "Estilos de aprendizaje y estrategias cognitivas en estudiantes de ingeniería". *Revista Ciencias de la Educación* 1 (27), pp. 11- 27. Disponible en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/volIn27/27-1.pdf>
- Hernández, L. (2004). "Estilos de aprendizaje predominantes en una población representativa de estudiantes de inglés del CELE de la UNAM". *Espéculo: Revista de estudios literarios*. No. 27 Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/estilosa.html>
- Hernández, A. y Cardona, A. (2008). Estilos y Estrategias de Aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos del área de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle. *Repositorio Institucional Unisalle*. Disponible en <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1669/1/T85.08%20H431e.pdf>
- Loaiza, N. y Guevara, A. (2012). Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica para optimizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en La licenciatura en lenguas modernas de la Universidad del Quindío. *Revista de Investigaciones*. Disponible en [http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/13cc_Art%20%20\[OK\].pdf](http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/13cc_Art%20%20[OK].pdf)

- Manzano, M. e Hidalgo, E. (2009). "Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera". En *Redalyc* No. 12 pp. 123-150 Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/706/70611919007.pdf>
- Ovejero, A. (2007). *Las Relaciones Humanas. Psicología Social Teórica y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva – Psicología Universidad de Madrid.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata pp. 34-57. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=J6OTlHYpkm0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Bogotá: Magisterio.
- Terradez, M. (2007). *Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera*. *Revista Foro de Profesores de ELE* vol. 3 pp. 227-230. Disponible en <http://www.uv.es/foroele/foro3/Terradez.pdf>

Descripción de categorías por niveles de rendimiento académico. Grupo focal docentes

Categorías	Niveles		
	Bueno	Medio	Bajo
Personalidad	Personas responsables, comprometidas con sus estudios, auto-motivadas, disciplinadas, colaboradoras. Generalmente se visionan como docentes, tienen claridad sobre su vocación.	Son estudiantes dependientes del docente. Se limitan solamente a lo que se les pide, no se preocupan por saber más; no se esmeran por buscar una solución. No demuestran tanto interés, son fluctuantes por falta de disciplina. Esta sólo responde a razones académicas o familiares. No son tan extrovertidos, son pasivos y conformistas.	Son incumplidos (inasistencia, retrasos); no les interesa dar excusas por su inasistencia. Son irresponsables y desmotivados. No tienen ninguna visión frente a lo que quieren. Son personas que siempre están solas. No les gusta el estudio, ni la lectura.
Actitud	Son estudiantes atentos, activos, colaboradores, ayudan a sus compañeros, les gusta el trabajo en equipo, participan en clase.	Son personas tímidas y se cohíben fácilmente. Tienen autoestima y perfil de bajo nivel. No toman riesgos, no se atreven a intervenir, tratan de pasar desapercibidos. Son dependientes, por conveniencia. Su nivel de compromiso es bajo, sólo les interesa la nota. Algunos hacen mucho esfuerzo pero no producen, porque no tienen la actitud adecuada.	Demuestran desmotivación ante cualquier actividad. Rechazan el trabajo, no hacen tareas, suelen copiarlas de sus compañeros o de internet. No se interesan en entender. Son mediocres, perezosos, amantes de la vida fácil. Son como parásitos pues siempre buscan trabajar con alguien para no hacer nada. No poseen talento para lo que están estudiando.

Categorías	Niveles		
	Bueno	Medio	Bajo
Capacidades mentales	Son inteligentes, tienen buena memoria y capacidades de comprensión y habilidades previas en la escritura. Son críticos, es decir exponen sus puntos de vista sobre las situaciones y temas de estudio.	No tienen disciplina en el estudio. Son lentos en el aprendizaje, necesitan refuerzos y trabajo adicional. No profundizan, no hacen análisis. Sus puntos de vista no son claros.	Son perezosos y lentos en el aprendizaje hacer resúmenes; Se les dificulta hacer resúmenes, dar su punto de vista frente a algún tema. No saben defender sus ideas No proponen nada nuevo o diferente para la clase. Lo que se les da, para ellos es más que suficiente

Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia*

Historical development of teaching reading and writing in Colombia

Desenvolvimento histórico de ensino da leitura e da escrita na Colômbia

Henry Cáceres Gómez

Oscar Alberto Firacative Velasco

Laura Viviana Parada Rodríguez

Jhemmy Astridt Muzuzú Torres

Wilmar Geovanny Cortés Hurtado

Katherine Ramírez Acevedo

July Andrea Morales Rubiano

José Enrique Copete

Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia**

-
- * El artículo de reflexión es producto del proyecto de investigación realizado dentro de la especialización en Didácticas de las lecturas y escrituras con énfasis en Literatura de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, ejecutado desde junio del 2013 hasta mayo del 2014. Grupo de investigación de la especialización de Didácticas de las lecturas y escrituras con énfasis en Literatura.
 - ** Henry Cáceres Gómez, Lic. en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua castellana, docente del Colegio Jonathan Swift, Bogotá, Colombia, jerryuniminuto@hotmail.com; Oscar Alberto Firacative Velasco, Lic. en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua castellana, docente del Colegio Jonathan Swift, Bogotá, Colombia, oscarfiracative@hotmail.com; Laura Viviana Parada Rodríguez, Lic. en Preescolar, Asociación de profesionales de Colombia, Bogotá, Colombia, lauravipr@hotmail.com; Jhemmy Astridt Muzuzú Torres, Lic. En Español, vinculado a la Universidad Juan N. Corpas, Dpto. de Gestión Humana, Bogotá, Colombia, jezm2004@hotmail.com; Wilmar Geovanny Cortes Hurtado, Lic. en Lengua Castellana Inglés y Francés, docente del Instituto Henao y Arrubla, Bogotá, Colombia, geovannycortes@gmail.com; Katherine Ramírez Acevedo, Lic. en educación preescolar, Bogotá, Colombia, dolphin_kathe@hotmail.com; July Andrea Morales Rubiano, Lic. en educación preescolar, Bogotá, Colombia, andremr_63@hotmail.com; José Enrique Copete, Comunicador social - periodista, docente del Colegio Colombo Británico, Cali, Colombia, jecopete@yahoo.es. El proyecto de investigación fue dirigido por Alba Yaneth Cabra Gómez, Magister en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura, Bogotá, yaneth138@yahoo.es

RECIBIDO: 31 DE MARZO DE 2014 • APROBADO: 20 DE JUNIO DE 2014

Para citar este artículo: Cáceres, H., Firacative, O., Muzurú, J., Cortés, W., Ramírez, K., Morales, J. y Copete, J. (2014). Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 179-194

Resumen. Los lectores y escritores en Colombia son cada vez menos, la tecnología y la inmediatez unida a los intereses generados por los estudiantes, no permiten establecer procesos críticos que conciban resultados que puedan ayudar a favorecer estas falencias. El presente artículo tiene como propósito realizar un recorrido arqueológico de la lectura y escritura en nuestro país, teniendo en cuenta la importancia que exhiben las TIC en la actualidad frente a estos procedimientos, no con el fin de dar soluciones, sino con la intención de generar inquietudes a todos aquellos que piensan que la lectura y la escritura más que una obligación, es un gusto que se ha perdido con el pasar de los años.

Palabras clave. Lectura, escritura, arqueología y tecnología (Tesaurus Unesco).

Abstract. Readers and writers in Colombia are increasingly less, technology and immediacy that coupled with interest from the students; do not allow establishing critical processes that develop results that can help promote these flaws. This article has as purpose to do an archeological tour about reading and writing in our country, taking into account the importance which exhibit ITC today against these procedures, not in order to provide solutions, because the intension to generate concerns to everybody who think that reading and writing rather than an obligation it is a taste that it has lost with the passing of the years.

Keywords. Reading, writing, archeology and technology (Unesco Thesaurus).

Resumo. Os leitores e escritores na Colômbia são cada vez mais, a tecnologia eo imediatismo ligado ao interesse gerado pelos alunos, não permitem que os processos críticos concebam resultados que podem ajudar a promover essas deficiências. Este trabalho tem como objetivo realizar uma viagem arqueológica de leitura e escrita em nosso país, tendo em conta a importância da exposição TIC atualmente atender a esses procedimentos, para não oferecer soluções, mas com a intenção

de gerar diz respeito a todos aqueles que pensam que a leitura e escrita e não uma obrigação é um gosto que se perde com o passar dos anos.

Palavras-chave. Leitura, escrita, arqueología e tecnologia (Unesco Thesaurus).

Introducción

La vida profesional del maestro se ve influenciada positivamente por las directrices investigativas hasta ahora recibidas en la especialización, pues cada maestro dentro de su quehacer pedagógico, empieza a observar desde otro punto de vista estos cambios en materia lecto-escritora, los analiza y los pone sobre la mesa para que sean objeto de estudio y los valora frente a los nuevos avances tecnológicos.

La naturaleza de esta investigación surge por el reconocimiento del impacto que ha tenido el sistema educativo con la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas en Colombia, principalmente aquellos cambios en la manera de concebir la lectura y la escritura. Estos elementos han tenido una gran importancia en la sociedad, debido que el sujeto se transporta a otro mundo, donde la magia y la imaginación van de la mano y son al mismo tiempo herramientas del aprendizaje. Es entonces como las letras y su interpretación a través de la lectura, juegan un papel vital en la construcción del mundo.

La investigación adquiere un valor académico y social sumamente importante, pues la era tecnológica ha producido un sin fin de cambios en los niños y jóvenes, y en la forma en como ellos aprenden, comprenden y se relacionan entre sí. Es por ello, que el método arqueológico permite rastrear fuentes que dan a conocer la historicidad de esta serie de cambios, para estudiarlos en un contexto actual.

El trabajo de investigación se ha dividido en varios momentos, que han permitido realizar un rastreo de las distintas etapas del desarrollo de la lectura y la escritura, tomando como referentes: La ley 115, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana 1996, los Estándares Básicos de Competencias en el Lenguaje (MEN, 2006) hasta la Sociedad de la comunicación y la información; transversalmente han estudiado los diferentes planes de lectura y escritura que se han propuesto en el país en los últimos años.

El método arqueológico como herramienta de investigación

La metodología de la investigación se desarrolló a través del método arqueológico, «esta estrategia no implica buscar las verdades del pasado sino el pasado de nuestras verdades» (Murillo, 1996, p. 39). Por consiguiente no se pretende dar importancia al pie de la letra a la información de los resultados en la historia, sino a las circunstancias en las que esos resultados aparecieron.

De esta manera, el método arqueológico se centra en las causas que pudieron generar dichas consecuencias. Es decir, no examina la esencia del conocimiento por medio de artes históricas que cumplen con la labor de dejar unos antecedentes de lo ocurrido, sino en analizar los diferentes contextos. El propósito es realizar un recorrido histórico de la concepción de la lectura y la escritura en Colombia, a partir del uso de la tecnología en la formación del sujeto, en un periodo comprendido entre los años 90 hasta la sociedad de la comunicación y la información. Específicamente hasta el año 2008, en el que se plantea una política pública que da cuenta de proyectos e infraestructura que buscan erradicar para el 2016, el analfabetismo en zonas rurales y urbanas. Además, plantea un fuerte compromiso con la alfabetización y los espacios de lectura para generar un hábito lector que propicie un desenvolvimiento oportuno en este aspecto, para tal fin se pondrá a disposición materiales didácticos (libros) en lengua materna e inglés.

En el desarrollo de la investigación se tiene en cuenta elementos que permiten desarrollar el método arqueológico, como: el archivo que se define como un sistema de enunciados y cosas, pues mediante la construcción histórica se pueden analizar diferentes discursos que permiten exhortar datos claves dentro de la excavación, gracias a ellos se han podido construir enunciados que muestran la realidad lectora y escritora en Colombia con todo su devenir histórico; el enunciado implica observar y releer, para lograr una reflexión de los elementos en cuestión, es por esto, que la apuesta en este sentido, se centra en esos puntos de acuerdo y desacuerdo que emanan de los enunciados lectura y escritura para enriquecer la investigación, Foucault (1985) menciona que:

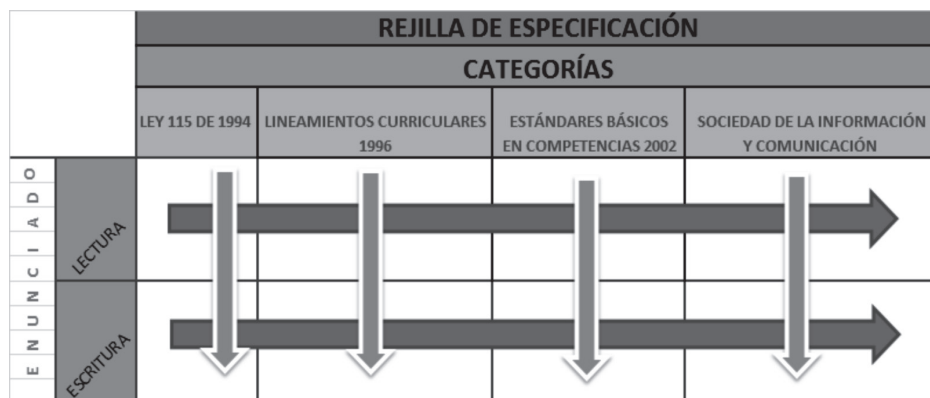
El enunciado puede ser actualizado en diversas prácticas discursivas de la lectura y la escritura, prácticas de determinación e iluminación

de un dominio que son interpeladas por las modalidades discursivas, la formación de los objetos, la formación de las modalidades enunciativas, etc. En este contexto, las unidades discursivas no deben buscarse en la coherencia de los contextos, sino del lado de su emergencia simultánea y sucesiva, de desviación de la entidad que los separa y eventualmente de su *compatibilidad* (p. 3).

Otro elemento es la tematización que se define como la búsqueda arqueológica que se hace para tener una base teórica fuerte y que respalde los planteamientos puestos en la investigación. Es por esto que su importancia en el proceso es vital para guiar por buen camino el proyecto a desarrollar. Según Zuluaga (1999) la tematización es una descomposición o una desarticulación de los registros. No es etimológica, gramatical, lógica, lingüística o de los actos de habla; en su lugar, se pretende descomponer desde una lógica relacional. Es por ello, que las relaciones se determinan por las funciones que cumplen en los documentos cada uno de los componentes que se identifican como nociones, conceptos, objetos.

Mientras que las rejillas de especificación según Foucault (1999) son los sistemas según los cuales se separa, se opone, se entronca, se reagrupa y se clasifica los diferentes objetos, en este caso la lectura, la escritura y la tecnología. En este campo el empleo de la rejilla de especificación permite emplear estos elementos, a partir de lo que en la investigación es relevante, los cuales están articulados en los enunciados de lectura, escritura y tecnología, dentro de un tiempo determinado.

Gráfico 1. Rejilla de especificación



La categoría, de acuerdo con Gomes (2003): "La palabra categoría, en general, se refiere a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie" (p. 55). Es por ello, que en cualquier tipo de investigación se requiere establecer clasificaciones, lo cual implica agrupar elementos, ideas o expresiones que tengan relación con un concepto que abarque lo anterior. En este sentido, el investigador debe hacer una formulación de sus categorías al iniciar el proceso de investigación pero, igualmente, debe estar en capacidad de reformularlas o complementarlas de acuerdo con las evidencias y a los resultados que vaya obteniendo en las diferentes etapas del mismo.

Así pues, el método arqueológico brinda los elementos necesarios para desarrollar la construcción investigativa a partir de una realidad, en un tiempo, lugar o contextos determinados, permite indagar las condiciones por las cuales los estudiantes en la actualidad se acercan a la lectura y la escritura en una sociedad enmarcada por la comunicación e información, bajo intereses diferentes a los de otros tiempos.

Del cáncer de lo canónico a lo consumista

La lectura constituye más que una interpretación de fonemas, en palabras del escritor colombiano Ospina (2003) es mucho más de lo que nos enseña la alfabetización, es mucho más que organizar las sílabas y reconocer las palabras, es un acto creador sutil y excitante, es una fuente de información, de conocimiento y de sabiduría; es también una manía, una obsesión, un tranquilizante, una distracción y sobre todo una felicidad. Siendo así y teniendo en cuenta el sentido pragmático de la lectura en la educación colombiana, se puede hacer un recorrido histórico que permite vislumbrar cómo se ha llegado a un punto en el que la lectura ya no se concibe igual.

La estudio realizado en este proyecto investigativo muestra eventos claves en la historia de la educación en Colombia, la cual después de haber vivido momentos históricos bajo el yugo de una colonización e imposición de fuertes modelos europeos, debe aprender a leer de acuerdo a los dogmas de la iglesia católica y como lo afirma Patiño (1995) no tiene en cuenta al individuo sino a las directrices y objetivos marcados por esta institución religiosa.

A pesar de haber vivido una educación rígida, que no daba al sujeto un momento para la crítica, se toman influencias de la escuela activa, encabezada por Decroly y Monchap (1983) en donde se tienen en cuenta elementos nunca antes considerados como los intereses particulares del sujeto o las formas en las que este debe aprender y en palabras de Nieto (1924) "Se acaban los siervos y aparecen los investigadores". Con estos antecedentes y la inquietud de conocer la posición legislativa colombiana en cuanto a la lectura y el devenir, se empieza a hacer un recorrido histórico desde los años 90 hasta la sociedad de la información y la comunicación.

En 1991 y con una realidad enmarcada por un contexto violento y quizá con el inicio de la era del narcotráfico, donde se muestran modelos de vida diferentes y que marcarían trascendentalmente la forma de ver el mundo por los niños y nuevas generaciones, es allí con la expedición de la Ley 115 cuando se tienen en cuenta por primera vez en la historia nacional, según Rincón (2003): "la interpretación y comprensión como condiciones imprescindibles en todo acto de lectura" (p. 72).

Con la creación de Fundalectura en 1990 y los proyectos de la Secretaría de Educación se busca hacer un país de lectores, que involucren la ciencia y la tecnología con el acto de leer. Es así, como se incursiona en la sociedad de la información y la comunicación, usando herramientas que son atractivas para los nuevos lectores. Además, se busca garantizar el acceso a la cultura escrita como vía de equidad e inclusión social y de desarrollo de la ciudadanía, con el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) del 2010, cuyo objetivo principal fue:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas, a través del mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de estudiantes de educación preescolar, básica y media, fortaleciendo la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y vinculando la familia en estos procesos (s.p.).

Proyectos altamente interesantes que han tenido un alto impacto social, pero puede decirse que no tanto como el que se espera, pues es aún cuando los desempeños en lenguaje muestran la misma cultura literaria que se limita a lo literal, carente de sentido crítico y que a pesar de tener herramientas cada vez más accesibles para cualquier tipo de comunidad, se alejan del mundo letrado.

Según encuestas realizadas por el DANE en los mejores años, el promedio de libros leídos por habitante no llega a los dos, sin embargo, algo significativo ocurre en la encuesta del 2005 y que se hace evidente en las cifras, después de un lustro, es el crecimiento de la lectura en internet, lo cual no es una sorpresa pues desde la encuesta del año 2000 el fenómeno empezaba a hacerse evidente en la accesibilidad al servicio y la expansión tecnológica.

Esta expansión habla del incremento de la "lectura tecnológica" y la reflexión que realiza Cassany (2006): "Es mucho más fácil crear una tecnología que cambiar los hábitos de las personas que tenemos que usarla" (p. 57), y explica que aunque la literacidad electrónica este a la orden del día, es muy complicado renovar los procesos de pensamiento, cambiar hábitos, perder el miedo a lo nuevo y por ende desconocido.

Pero ello en lugar de despejar el panorama, abre puertas a nuevos interrogantes ¿Cuál es la calidad de la lectura en la actualidad? ¿Es y seguirá siendo Colombia un país de lectores influenciados por la moda de la época? ¿Tiene el colombiano una postura crítica frente a lo que lee?

Escritura en contexto

La lengua escrita está presente en la interacción del ser humano con sus pares y los elementos que lo rodean. Su uso se da de forma natural y va creciendo por las prácticas individuales y sociales en los diferentes contextos del hombre. Desde el ejercicio pedagógico se ha buscado proveer a los estudiantes las herramientas necesarias para dominar el acto de escribir, respondiendo a las características sociales que se transforman con el paso del tiempo.

Partiendo de esa necesidad, ingresan al aula ejercicios de aprestamiento, métodos globales y sintéticos, más conocidos como *métodos tradicionales* que tienen como finalidad la formación de escritores. Sin embargo, al analizar más de cerca estos métodos, se evidencia que el acto escritor carece de significado debido a que el estudiante es visto como un sujeto sin conocimiento escritor y sin habilidades desarrolladas para adquirir algún tipo de escritura.

De acuerdo con lo anterior se empieza a plantear la necesidad de reconocer las habilidades que el niño desarrolla en su entorno mucho antes de llegar al aula. Al respecto Villegas (1996) menciona:

El niño que ha llegado a la escuela ha internalizado un sistema de reglas pragmáticas para la enunciación cotidiana. El conocimiento de su lengua lo ha construido en el curso de un proceso de organización mental que supone la capacidad de producir estructuras profundas y superficiales, relacionándolas entre sí (p. 50).

Así entonces, es necesario incluir en el proceso de enseñanza de la escritura el contexto y las experiencias de los estudiantes, de tal manera que este aprendizaje sea significativo para cada uno de ellos.

La contextualización de este proceso pretende lograr el aprendizaje de la lengua escrita empleando la interacción presente entre leer, hablar y escribir como medio para la creación de conocimiento, el uso de recursos narrativos, la interpretación y la comunicación de mensajes en un texto. Es importante reconocer que no solo en el aula se desarrollan procesos escritores sino que las experiencias presentes en el entorno deben convertirse en posibilitadoras del acto escritor.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) un mundo para innovar

Las TIC, desde su llegada al mundo, comenzaron a especular sobre los posibles impactos que esta podría tener en la educación y en el desarrollo de un país, abriendo puertas al conocimiento de nuevas generaciones, logrando cambios significativos en la sociedad forjando una rebelión en la educación.

Por consiguiente, las TIC dejaron de ser una curiosidad sobre la tecnología, para transformarse en una gran herramienta en el desarrollo social y económico de todos los países, en especial los que se encuentran en vía de desarrollo, de ahí que la generación de nuevos empleos se encuentran relacionados con la inclusión de la misma con el fin de lograr la competitividad del país y por consiguiente su desarrollo en un mundo globalizado.

La imparable y competitiva expansión de los medios de comunicación provoca una búsqueda permanente del lenguaje llano que pueda llegar a todas las audiencias potenciales, tratando los temas actuales que interesan y recogiendo la creatividad y los usos lingüísticos de la calle. Periódicos, radios y televisiones se afanan por elaborar un estilo expresivo propio y adecuado a los tiempos modernos (Cassany, 1993, p. 14).

Por consiguiente los progresos de la sociedad están soportados en los medios electrónicos, es por ello que ante la necesidad del manejo de la información industrializada y tecnificada en la vida diaria, se vio la necesidad de involucrar la lectura y escritura a estos medios, comprendiéndolos como el producto de la transición de los procesos escriturales a la alfabetización, traducida en la concepción, de que el desarrollo social de los países va de la mano de un buen proceso de asimilación con las letras.

No se puede negar que la llegada de internet concluyó un cambio en la manera de leer y escribir, puesto que la información que producía la misma permitía un acceso al conocimiento de una manera sencilla y organizada para los usuarios optimizando tiempo y recursos. En Colombia oficialmente el internet llegó en 1995, no obstante hubo un agravante, solo la clase alta podía acceder a este servicio que en ese entonces se consideraba costoso y una ostentosa herramienta que no todos podía tener.

El uso de una tecnología como Internet no es la relación con un objeto, sino con el universo de representaciones culturales con las cuales esa tecnología se articula en la vida social de los jóvenes. Internet es un objeto que se apropia en un universo relacional donde otros objetos, espacios y prácticas lo 'resignifican'. Pensar el impacto de Internet en los mundos de vida de los jóvenes es indagar por la estructura de significados en donde Internet se inscribe y por el nudo de relaciones que con él se establece... De esta forma, asumimos que lo que ocurre con Internet está en relación tanto con el uso del objeto como en los significados con los cuales se lo representa (Bonilla y Cliche, 2001, p. 43).

A lo anterior se agrega el gran cuestionamiento de si la educación ha cambiado con los años, o es la misma forma de enseñar a leer la de hoy a épocas atrás, será tal vez que el cambio generado fue de la sociedad y no de las formas de leer y escribir. "Es urgente desarrollar la lectura como una competencia que funda y atraviesa cualquier carrera y que, a la vez, posibilita tanto el desarrollo personal como colectivo" (Vásquez, 2011, p. 196).

Por ende la enseñanza de la lectura se ha transformado por las TIC ya que pueden ser herramientas que permiten identificar la manera de leer de los jóvenes y que leen, como incorporan a través de ella nuevas culturas en su contexto diario, desde la interacción social entre pares

hasta el aula de clase, lo cual presenta un nuevo sentido, de este modo se socaban la ignorancia y se abren áreas de discusión, concordancia o divergencia con otras opiniones, ampliando el pensamiento.

Por esta razón, es necesario enseñar habilidades para el correcto manejo de las tecnologías, entendiendo que cada individuo posee unos conocimientos previos de las mismas, estas pueden ayudar más que perjudicar, debido a que ofrecen diferentes perspectivas, los conecta a nuevos avances tecnológicos mediante, debates, charlas, investigaciones un sinnúmero de información que es fácil hallar en diferentes medios de comunicación, que desarrollan un pensamiento científico y crítico.

Es evidente que falta mucho por recorrer con las nuevas tecnologías, ciertos obstáculos los cuales se deben trabajar mancomunadamente fortaleciendo en nuestros niños, niñas y jóvenes proyectos investigativos encaminados a fortalecer el desarrollo intelectual, crítico, y analítico. No olvidemos que la lectura y escritura tradicional hoy día están perdiendo su valor, quien no domina los medios electrónicos no es competente en la sociedad actual.

De esta manera, se ha llegado al punto de entender la importancia de las TIC que lo han abarcado todo, pero con el difícil escenario de una escuela enfrentada a un mundo tecnológico, que rutinariamente pone a prueba las prácticas que se realizan por parte de los sujetos que proponen la enseñanza en la comunidad educativa.

Para finalizar se podría afirmar que muchos son los retos que plantean las nuevas tecnologías frente al propósito de enfocar la lectura y la escritura, pero está claro que las soluciones no llegarán de la nada o de pseudocambios generados por el sistema, especialmente el colombiano, esto depende de docentes que investiguen con el fin de crear conciencia tanto en colegas, como en la población en general, crear pequeñas transformaciones que formen cadenas tan fuertes donde su eslabón más débil resista todas las embestidas que genera el desgaste de la renovación del tiempo.

Hallazgos arqueológicos

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, consideradas como instancias mediadoras entre los sujetos y la realidad, pueden en muchos casos propender por la desintegración, ya que influyen para que

se desarrollen comportamientos que fomentan la distancia. Un ejemplo de esto es la individualidad que se propicia cuando se establece una relación de dependencia con estas.

Estos medios se reconocen como elementos de lo posible, ya que motivan encuentros y desencuentros, generando en muchos casos apegos. Este el reto que tienen otras actividades constructoras de conocimiento como la lectura, en donde se hace una búsqueda a través de las grafías que permite el reconocimiento y encuentro consigo mismo y con los demás.

Es por eso que el texto, el contexto y el lector, son una verdadera comunidad tripartita, permitiendo una verdadera función dialogante. Es la lectura un instrumento que permite la interpretación, para así acceder a la construcción y reconstrucción de mundos posibles. Pese a que los individuos alejados de la vida, del mundo, del cambio generado por las grandes revoluciones universales, han fundado desapegos por el entorno; situación evidente el ser humano, quien oculta un bagaje inconmensurable de las modas, estilos, tendencias y aceptaciones. Por eso se puede decir que la escuela termina cediendo a la fuerza de este caudal llamado: superficialidad.

A partir de las revoluciones educativas, las personas toman decisiones diferentes y especiales, dejando de ser un individuo pasivo y recolector de cantidades de información, para erigirse como sujeto activo y cognoscitivo, que considera su entorno como el objeto de conocimiento, al que debe dirigirse a través del contacto.

El maestro participa como orientador y posibilitador de experiencias lectoras entre el sujeto y objeto del conocimiento. Pese a que el profesor y el estudiante están inmersos en una jerarquía, no se debe dejar a un lado la finalidad del ser humano, es decir, la relación con el pensar y el hacer, ya que las estructuras mentales solo se logran a través de la interacción con el entorno.

La dialéctica de la literatura con otras disciplinas permitirá un mejor y profundo conocimiento. El problema actual de la escuela en todos sus niveles, es que muy pocas veces genera posibilidades para que los estudiantes puedan leer desde sus preguntas, desde sus deseos, a cambio de ello les imponen textos y lo más lamentable, "métodos" que por muy "sofisticados y modernos" que puedan ser, en general tienden a castrar el gusto por la lectura, la escritura y la discusión.

La lectura desarrolla una construcción personal para darle sentido a la realidad vivencial y experimental, por eso no es factible el préstamo de verdades ajenas, ni proporcionar recetas para el aprendizaje de ésta. El conocimiento se debe entender como algo personal, en donde es fundamental el ser y el hacer, que traducidos permiten expresar el mundo.

La lectura debe estar enfocada al logro de la observación, la descripción, la comparación y la clasificación, en donde sea fundamental la adquisición de destrezas, para que quien la realiza logre la justificación y verificación de lo interpretado. Ésta permite una relación dialéctica, fomentando el interés por la búsqueda de la verdad. El espíritu investigativo se da a través del acto lector, ya que desliga al ser humano de un plano estático, para sumergirlo en mundos posibles. Por eso, dicho acto no puede estar dirigido por intereses particulares, lo recomendable es que éste sea un sinónimo de la libertad en un individuo que está inserto en la sociedad.

El acto de leer permite la individualización, el encuentro personal e interpersonal. El ser humano es único y su interpretación está mediada por diferentes factores circunstanciales, no puede ser observado como una masa. Es por eso que el ejercicio de la lectura facilita el entendimiento, ya que fomenta el respeto por las ideas ajenas, así como por las propias. La educación fomenta la particularidad con el uso correcto de habilidades, para alcanzar el máximo logro que impactara positivamente al entorno social. La lectura reconoce a un individuo integrado por la sociedad, no divorciado de ella.

Los maestros tienen la misión de ser garantes en el proceso lector de sus estudiantes, participando a través de la observación activa, generando estímulos que potencialicen el aprecio por este acto netamente humano. Ésta es una actividad interdisciplinaria, intelectual y reflexiva que humaniza. Es igualmente, un ejercicio semiológico que permite reconocer en cada cosa un elemento suelto, o encadenado con el conocimiento.

La lectura permite descubrir el mundo y la escritura mantiene y desarrolla la cultura. Por eso es importante resaltar que la lectura y escritura trascienden mientras se fundamentan en posiciones estéticas y sensibles.

Son muchas las interrogantes que surgen con referente a los procesos de lectura - escritura que se implementan en la educación de hoy. Es importante reconocer que la tecnología es un gran eslabón que muchos

maestros están iniciando a investigar para poderlos incluir como herramientas pedagógicas en el aula de clase, sin embargo hay que tener presente que muchas veces no se le están dando el adecuado uso.

En este proceso de cambios en cuanto a leyes educativas y formas de leer, es evidente que además de los innumerables esfuerzos gubernamentales por renovar los proyectos en materia de lectura, se debe trascender en la cultura misma y al sistema de valores, para que permitan un acercamiento al acto de leer.

Para construir sujetos lectores sería preciso estudiar los factores socio – culturales que lo circundan y comprender que en una sociedad de la información y la comunicación se tienen necesidades diferentes a la de los antepasados, es por ello que la revolución educativa debe ser desde el interior del núcleo familiar, para así lograr la abolición de paradigmas lecto-escritores obsoletos que dejan de un lado al ser, sus necesidades y sus nuevos retos.

De esta manera cuando se habla de escritura, suele pensarse en ésta como un proceso de reconocimiento de las letras con la finalidad de escribir algún tipo de texto. Sin embargo, esa mirada es limitante y empobrecedora, debido a que la escritura es un acto comunicativo que no conoce fronteras y que puede encontrar reconocimiento en lectores inesperados.

Sin embargo, se menciona también que este proceso de aprestamiento genera una descontextualización en la escritura y la lectura ya que las reduce a simples habilidades motrices, creación de grafías y lectura de fonemas. Ya que el niño está en un sistema que desarrollara primero su dimensión cognitiva que comunicativa, siendo esta última la que ejecuta el niño en sus primeros años de vida, ya que antes de leer él se comunica verbalmente.

Por lo anterior, se puede llegar a la conclusión que se observa la necesidad de realizar una reforma a la enseñanza aprendizaje de la escritura, donde se tenga en cuenta que el niño antes de llegar al aula tiene unos preconceptos que ha adquirido en su constante intercambio de experiencias con sus pares y sujetos de su entorno, que él ya se comunica, relata pequeños hechos y vivencias, un método no estricto este debe ser flexible a la necesidad de lo que cada niño posee.

Hacer una reflexión sobre la necesidad de incluir en ese proceso dos aspectos, siendo el primero de ellos el de acercar a los estudiantes a la adquisición de las habilidades propias del acto escritor y, el segundo, orientarlos hacia una escritura desde sus vivencias y su realidad. Es así como cada escritor descubre que no se encuentra solo en la gran aventura de escribir.

Es por esto que las TIC han cambiado la manera de leer y escribir en nuestra sociedad, sin embargo, estas tecnologías no demostraron que las antiguas maneras de hacer las cosas pasaron a la historia, es decir que quedaron obsoletas en su totalidad.

No se pretende afirmar que las TIC estén del todo mal, pero, este factor es un error, si se cree que las tecnologías son la solución a los inconvenientes que se han tenido desde el pasado en nuestro país. La falta de lectura y escritura no es una dificultad actual, es una herencia que se ha alterado desde épocas remotas, así que confundir las soluciones, no es un acierto eficaz para enfrentar el problema en mención.

Referencias

- Bonilla, M. y Cliche, G. (2001). *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe, investigaciones para sustentar el diálogo*. Quito: Flacso.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Decroly, O, Monchamp, E. (1983) *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Foucault, M. (1985). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gomes, R. (2003). *Investigación social*. Buenos Aires: Lugareditorial S.
- Murillo, S. (1996). *El Discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC.

- Nieto, A. (1924). *Sobre el problema de la educación nacional*. v. 50. Bogotá: Editorial Minerva.
- Ospina, W. (2006). *Lo que entregan los libros. Por qué leer y escribir*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Patiño, C. (1995). *El lenguaje de los afrocolombianos y su estudio. Estudios de literatura y cultura colombianas y de lingüística afro-hispánica*. Frankfurt am Main: Editorial Lang.
- Plan Nacional de Lectura y Escritura (2010). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325393.html>
- Vásquez, R. (2011). *Educación con maestría*. Bogotá: Editorial CMYK.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita: competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: La Historicidad de la Pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. v. 1. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Otras Miradas



Algunos desafíos de la educación superior en torno al conflicto colombiano*

Reflexiones a propósito de la relación entre educación y sociedad

Some challenges of higher education around the Colombian conflict

Thoughts on the relationship between education and society

Alguns desafios da educação superior em todo o conflito colombiano

Reflexões sobre a relação entre educação e sociedade

Guillermo Londoño Orozco**

Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

RECIBIDO: 4 DE ABRIL DE 2014 • APROBADO: 20 DE MAYO DE 2014

Para citar este artículo: Londoño, G. (2014). Algunos desafíos de la educación superior en torno al conflicto colombiano. Reflexiones a propósito de la relación entre educación y sociedad. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 197-214

Resumen. El presente artículo hace parte de un proceso de análisis y reflexión en torno al papel de la educación superior en el escenario actual del conflicto Colombiano, papel que debe ser protagónico y que debe

- * Artículo corto presentado en el Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- ** Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle; Magíster en Educación; Especialista en Pedagogía; Especialista en entornos virtuales de aprendizaje; Licenciado Filosofía. Coordinador Pedagogía y Didáctica, Vicerrectoría Académica, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. E-mail: glondono@lasalle.edu.co

combinarse con las funciones sustantivas del mundo universitario. Como prolegómenos a tal idea, se realizan algunas consideraciones previas en las que, a partir del reconocimiento de la relación entre educación y sociedad, de los problemas y desafíos de nuestra sociedad y de la educación superior y de algunas características del conflicto colombiano, se enfatiza en la inminente y necesaria participación de la educación superior, como uno de los agentes fundamentales para la comprensión y transformación de tal problemática.

Palabras clave. Educación y sociedad, educación superior, conflicto colombiano, educación para la paz (Tesouro Unesco).

Abstract. This article is part of a process of analysis and reflection on the role of higher education in the present scenario of the Colombian conflict, leading role should be and must be combined with the basic functions of the university world. As preliminaries to such an idea, some preliminary considerations on which, upon recognition of the relationship between education and society, problems and challenges of our society and higher education and some characteristics of the Colombian conflict is emphasized are made the imminent and necessary participation of higher education, as one of the key players in understanding and processing of such problems.

Keywords. Education and society, higher education, Colombian conflict, peace education (Unesco Thesaurus).

Resumo. Este artigo é parte de um processo de análise e reflexão sobre o papel do ensino superior no cenário atual do conflito colombiano, o papel principal deve ser e deve ser combinada com as funções básicas do mundo universitário. Como preliminares para essa idéia, algumas considerações preliminares sobre a qual, no momento do reconhecimento da relação entre educação e sociedade, os problemas e os desafios da nossa sociedade e da educação superior e algumas características do conflito colombiano é enfatizado são feitas a participação iminente e necessária da educação superior, como um dos jogadores-chave na compreensão e tratamento desses problemas.

Palavras-chave. Educação e sociedade, o ensino superior, o conflito colombiano, educação para a paz (Unesco Thesaurus).

Introducción

La relación entre educación y sociedad tiene muchas aristas de comprensión y acción. Los diversos niveles de educación y los numerosos problemas de la sociedad ameritan una reflexión permanente sobre la presencia e influencia del medio educativo frente a tales problemas. Uno de ellos, es el conflicto colombiano y la responsabilidad que la educación superior debe tener para su comprensión y superación. En ello surge la necesidad de rescatar el protagonismo que, como parte de su misión histórica, deben tener las universidades en la búsqueda de alternativas a este tipo de situaciones. Iniciamos haciendo ciertas precisiones sobre la evidente relación que debe darse entre educación y sociedad, para ubicar luego algunos escenarios, muy generales, de las problemáticas sociales y los problemas y desafíos de la educación superior. Desde ese contexto general, pasamos a reflexionar sobre el conflicto colombiano, para finalmente pensar el papel de la educación superior en ello.

Una relación evidente entre educación y sociedad

Hay un tema, respecto del aprendizaje que llama particularmente la atención: pese a la cantidad de libros y escritos sobre aprendizaje autónomo y sin desconocer sus fundamentos y aportes, inquieta la conjunción de los términos *aprendizaje* y *autonomía*: ¿aprendizaje autónomo? Luego, ¿Una de los principios fundamentales para que pueda darse el aprendizaje, no es la autonomía del sujeto? ¿Se puede aprender sin autonomía? ¿Puede alguien aprender, si autónomamente no lo desea? Estos cuestionamientos no están orientados a desconocer el valor o pertinencia del aprendizaje autónomo; simplemente llaman la atención sobre el hecho de que no sería necesario el calificativo autónomo, en cuanto que una condición del aprendizaje es la autonomía; esta subyace como categoría misma del aprendizaje.

Pero, ¿por qué hablar de esto, cuando lo que desea el texto es plantear la relación entre educación y sociedad? Se trata precisamente de una analogía: así como de cierta manera no tiene mayor sentido utilizar conjuntamente los términos *aprendizaje - autónomo*, podríamos decir lo mismo frente a *educación y sociedad*. Hablar de la relación entre educación y sociedad es hablar de algo evidente. La educación existe, nace y se desarrolla en, por (a veces en contra) de la sociedad; la

educación no es ajena a la sociedad; es su referente de sentido y su razón de ser. Como plantea Camacho (2012b):

(...) educación y sociedad no son meras palabras unidas gramaticalmente por una conjunción; son palabras llenas de sentido y sustentadas desde la comprensión de lo humano, el lenguaje, la cultura, las emociones, los deseos y los sueños de quienes habitamos y somos habitados por el mundo de la vida (p. 2).

Esa unión, más allá de la conjunción de palabras, se soporta en la misma historia. Haciendo un rápido brochazo por la historia de la educación (Londoño, 2001), descubrimos una constante: su estrecha relación con las condiciones históricas del momento: en la época de las grandes civilizaciones milenarias, como China, India, Egipto, Mesopotamia, el Pueblo Hebreo, etc., miles de años antes de Cristo, la educación como sistema existió para príncipes y sacerdotes, quienes recibían de los maestros (autoridad) el conocimiento de la tradición que debían asumir para mantener el *status quo*. El conocimiento era de orden metafísico y ello determinaba muchas de las comprensiones sobre el mundo. El mundo griego superó la visión mítica del conocimiento e inauguró en occidente el imperio de la razón y desde tal racionalidad se fundamentó la ciencia, la ética y la política, configurando en los grandes exponentes de la filosofía apuestas educativas de corte precisamente racional, ético y político. La educación en Grecia (*paideia*) estaba dirigida a formar al "político" que a su vez era el ciudadano libre que ejercía sus derechos y deberes en la "polis"; así que ciudadanía, derechos y deberes, libertad y ética eran los elementos fundamentales del proceso formativo que, de alguna manera, los romanos llamaron "humanitas", y que a su vez fue tan importante para entender el trivium y el quadrivium.

La Edad Media, configuró un enorme engranaje que desde la escolástica, abordó los problemas de la fe (teología) la razón (filosofía) y todo el acervo de conocimiento disponible a través de tres (*trivium*) o cuatro (*quadrivium*) vías o caminos por las que podían adquirirse todos los conocimientos. Para ello creó todo un sistema educativo que no sólo permitía transitar por esos caminos, sino que soportaba la apuesta religiosa, política y cultural de la Iglesia. El Renacimiento permite al mundo abrir nuevamente los ojos a la naturaleza y a la realidad humana como lo hicieron los griegos en ese primer nacimiento de la razón. Los diversos avances y creaciones, la aparición de las academias, la Reforma y la Contrarreforma junto con

la fuerte presencia del Humanismo Renacentista, tuvieron un impacto impresionante en el campo de la educación, lo que transformó no sólo la mirada a la educación misma, sino que abrió la puerta a planteamientos relacionados con la educación para el pueblo, para la cultura y para la ciencia, al igual que una visión humanista que superaba la perspectiva teológica impuesta hasta ese momento. A partir del siglo XVII se cosechan los frutos del Renacimiento y se da paso a la modernidad y a las grandes revoluciones científicas; ello no sólo tuvo enormes implicaciones en la sociedad, sino en los sistemas educativos. Es el nacimiento de grandes teorías educativas y de estudios en el ámbito pedagógico; comienza a hablarse de educación por niveles, de didáctica, de educación centrada en el niño, de pedagogía como ciencia (Herbart). Así, se inicia el camino por diversas revoluciones educativas, gracias -entre otros aspectos- a la aparición de teorías y enfoques pedagógicos.

El siglo XIX y el auge de la revolución industrial junto con la consolidación de los estados nacionales, dan todo el protagonismo a la educación. Se entiende que la consolidación de los estados y el desarrollo industrial requirieran de un sistema educativo que aportara a la consolidación de unos y otros. Este hecho da origen a todos los planteamientos de la educación activa y la Escuela Nueva, que continúa dando frutos no solo a lo largo del siglo XX, sino con presencia en muchos escenarios de la época actual. El siglo XXI, se caracteriza por un amplio espectro de situaciones: el paradigma de la complejidad (Morín); la reconfiguración del proyecto moderno (posmodernidad); la modernidad líquida (Bauman); el desarrollo sin precedentes de la ciencia y la tecnología; las transformaciones culturales, sociales y políticas a nivel global, local o regional; la consolidación de un mundo globalizado; la centralidad de una sociedad soportada en el conocimiento; y, entre otras, las grandes transformaciones en el campo de las ciencias sociales, que dieron amplias miradas para las ciencias de la educación. En este contexto no sólo el pensamiento educativo y pedagógico, sino las tendencias y sistemas educativos, dan cuenta de una variedad de desarrollos y perspectivas, como ocurre en los diversos contextos y sociedades. Las miradas en lo político, ético, económico, pedagógico, social, cultural, epistemológico, etc., inciden en diversas miradas en torno no sólo a la comprensión de la educación misma, sino a los sistemas educativos.

¿Qué nos dice este sintético, aunque incompleto panorama de la historia de la educación? Simplemente que educación y sociedad, más

que conceptos, son realidades inseparables. De esta manera plantear el problema de la relación educación-sociedad, al menos desde su enunciación, parecería una empresa fácil. Fácil porque -como permite reconocerlo este breve recorrido por la historia-, la educación es una institución social y como tal está asociada a la sociedad misma. Volviendo a nuestra analogía inicial, si al aprendizaje subyace la autonomía, ¿Por qué se hace necesario hablar de aprendizaje autónomo? Tal vez porque se han perdido sentidos respecto del aprendizaje y se hace necesario recuperar la importancia de la autonomía en él. Igualmente podemos decir, ¿Por qué hablar de la relación entre educación y sociedad, cuando esta es tan evidente? Tal vez, porque lo que nos revela el panorama actual respecto de lo social y de lo educativo, obliga a poner en escena esa relación, muchas veces perdida.

Si la educación es consustancial a la sociedad, ello no significa que la relación sea siempre directa, diáfana, transparente. Por ejemplo, en las relaciones humanas hay, de alguna manera, relación entre enemigos, entre una pareja de divorciados, entre hijos de familias enemigas. Aquí la relación ni es cercana, ni amigable. No constituye una buena relación por ser conflictiva o problemática, pero al fin y al cabo es relación. Y esta otra analogía nos orienta e impele a mirar cómo concebimos esa relación, cómo se da, en qué consiste, hasta dónde es efectiva. Igualmente pueden ser diversas las formas de relación: una relación independiente (cada una es un mundo), una relación lejano-cercana (puntos de encuentro y de distancia), una relación conflictiva (educación que enfrenta el sistema o sistema que opaca la educación), una relación armónica (educación que aporta a la sociedad y sociedad que favorece la educación).

Dadas las innumerables alternativas de comprensión y componentes de esa relación y la imposibilidad de abordarlas todas, quisiéramos en lo que sigue ubicar algunos problemas o desafíos que enfrenta nuestra sociedad y nuestro sistema educativo, para hacer evidente la imperiosa necesidad tanto de resignificar la educación, como de hacer un llamado a la educación para que cumpla con su función de ser respuesta a muchos de los problemas sociales. Pero dado igualmente lo amplio de este punto, quisiéramos detenernos particularmente en la problemática colombiana (específicamente el conflicto) que exige a gritos, entre otras cosas, una respuesta desde la educación superior, en su papel de ir más allá de la formación academicista o profesionalizante.

Problemas y desafíos de nuestra sociedad

En este aparte solo deseamos hacer una breve indicación a los retos y desafíos de nuestra sociedad contemporánea. El auge de la racionalidad técnica instrumental, el desarrollo de la globalización no solo de la economía sino de la cultura y de las diversas formas de mediación cultural, el capitalismo salvaje y su consecuente expresión en el neoliberalismo, la inestabilidad política de muchas naciones, la guerra, la inequidad e injusticia, el hambre, el calentamiento global y todo el problema ecológico de nuestro planeta, no parece ser una panorama muy halagüeño respecto de lo que enfrenta el hombre de hoy.

Más allá de un pesimismo desmotivante, lo que se observa es un gran reto para la sociedad misma y por ende para la educación. Tal panorama exige de la sociedad en todo su conjunto la definición de alternativas que hagan viable nuestra existencia en el mundo y en especial la de las futuras generaciones. En todo ello hay un trasfondo ético muy importante y que tiene que ver con el deber mismo del hombre en su sociedad, en cuanto es una decisión ética que tiene que superar intereses particulares o racionalidades que se declaran éticamente neutras. Estos intereses en gran medida han estado supeditados por perspectivas de mercado, lo que le aleja de su dimensión ética, como lo plantea Arrow: "El mercado es incompleto porque jamás podrá subsumir los "principios de la ética y la moralidad" que son "instituciones invencibles" (Arrow, citado en González, 2006, p. 26). Pero además, las instituciones tampoco son la panacea porque se mueven dentro de los límites que les imponen "el poder y la corrupción del dinero" (Arrow, citado en González, 2006, p. 2da 30).

El mercado, la sociedad de consumo y el dominio del dinero, plantean serios problemas éticos y son caldo de cultivo para los demás problemas de la sociedad. La visión racionalista y utilitarista ha promovido cambios en la cultura y la sociedad que demandan respuestas inaplazables desde diversos ámbitos de la vida social y desde las diversas instituciones sociales. Una de ellas es la educación y dentro de ella, la educación superior adquiere un papel fundamental.

Problemas y desafíos de la educación superior

Así como la sociedad enfrenta esta problemática general, igual ocurre con la educación superior. Como señalan Brunner et. al. (1995) se ha

venido dando en Iberoamérica un crecimiento sostenido de la educación superior. Este crecimiento es más del orden cuantitativo que cualitativo, generado especialmente por procesos de masificación y reflejado en el incremento de programas y matrículas. Pese a ello, la educación superior en nuestro continente aún no logra promover un capital humano que responda a las necesidades de los países de la región, al desarrollo social y al crecimiento económico, científico y tecnológico, en perspectiva sustentable. La educación pública es permeada por un sinnúmero de trabas y problemas propios de los sistemas públicos, y la privada, movida más por el mercado, se aleja en gran medida de su responsabilidad social.

Una radiografía de los años ochenta sobre la educación superior, hace evidente un panorama que sigue estando presente hasta el día de hoy:

Síntomas de una progresiva parálisis institucional se perciben con nitidez en varios países... un período relativamente largo de restricciones presupuestarias (durante los años 1980) hizo caer las inversiones en infraestructura, bibliotecas y equipamiento; las remuneraciones pagadas a la mayoría de los docentes son bajas y en algunos países se ha ido produciendo una rigidización de las posiciones académicas y un envejecimiento de los planteles docentes; la organización académica de facultades y escuelas ha tendido a burocratizarse... los tradicionales métodos pedagógicos de «lecciones frontales» al nivel del pregrado perviven (Brunner et. al. 1995, p. 6).

Llama la atención cómo esa parálisis institucional es fruto de esas restricciones, rigideces, posturas, esquemas burocráticos, anquilosamientos curriculares y pedagógicos; pero llama más aún la atención que, sin desconocer la evolución del sistema de educación superior, 30 años después, se viven otras formas de parálisis o similares, reflejadas no sólo en estancamientos de ese orden, sino en procesos que responden más a las demandas de organismos multilaterales y organismos que certifican y acreditan, que a las reales necesidades de la sociedad, que ve con preocupación posibilidades para un mejor futuro.

La principal preocupación radica en saber hasta dónde la oferta académica, los procesos de investigación y las acciones de extensión y proyección social atienden a las necesidades de la sociedad. Es un tema de pertinencia que no puede abordarse sólo con políticas gubernamentales pues hoy, como hace más de 60 años, "cada ministro

trae el suyo, y trae también su renovado equipo de técnicos y consejeros, los que han de opinar de manera distinta a los que se marchan, para acentuar su originalidad" (Nieto Caballero, citado en Ortiz, 2012, p. 113). Con cambios, con improvisaciones, difícilmente podremos hacer pertinente la educación superior.

Así, uno de los desafíos que afronta nuestro mundo actual, tiene que ver con la pertinencia de su educación superior, donde si bien se han dado cambios importantes, se actualizan los currículos y las filosofías institucionales, pareciera que no sigue permeando a la sociedad como debiera. El estancamiento en sus dimensiones y proyectos, unido a la ausencia de recursos para ir más allá de demandas de formación u ofertas educativas masificadoras, obliga a repensar la manera como gobiernos, política y en especial la academia, asumen la razón de ser de la educación superior en nuestro continente, de tal manera que podamos superar esa realidad en la que, como lo plantea Ortiz (2012, p. 113): "las políticas educativas, en buena parte, dependen de los intereses y caprichos de ciertos sectores y menos de las necesidades de la población". Ello da cabida a la pregunta de hasta dónde es posible determinar el sentido y alcance de la educación superior latinoamericana: si se trata de una institución preocupada por su supervivencia o dependencia de criterios exógenos, o de una cuyo centro es el desarrollo científico, social y humano.

El problema de la educación es un problema estructural que viene desde nuestros orígenes y que se acentúa y continúa desde principios del siglo XX. Una educación improvisada para una sociedad improvisada. Muchos de los problemas de la sociedad actual no son sino el reflejo de una mala educación que no aporta la construcción de una mejor sociedad. Es un problema de gran envergadura, en el que lo que ha definido los horizontes de la educación, ha dependido más de intereses particulares, que de otros de orden social y cultural en aras de construir una mejor sociedad.

Ha habido entonces crecimiento, pero poco impacto; y mientras la educación superior no se mire a sí misma y sólo se preocupe por su sostenibilidad, por la demanda de matrículas y por el cumplimiento de estándares impuestos en torno a la calidad, poco será lo que logre en cuanto a su pertinencia e impacto social, científico y tecnológico. Se hace necesario recuperar posturas que recuperen la dimensión ética y política de la educación superior.

El conflicto colombiano

Hemos expuesto en los puntos anteriores algunos desafíos generales de la sociedad y otros tantos de la educación superior. La insistencia en ello por su pertinencia social y la urgencia de una educación superior que sirva como plataforma para enfrentar muchos de los problemas y desafíos de nuestra realidad, cobra toda su fuerza en el caso de la situación colombiana.

Colombia experimenta muchas de las problemáticas señaladas atrás. Vivimos las crisis del mundo global y de los "países en vía de desarrollo". Pero tenemos nuestras propias particularidades: la violencia asentada en la propia historia y su respectivo conflicto armado; el narcotráfico; el manejo de la propiedad de la tierra, en el que no se ha encontrado una salida a la concentración de la riqueza y que sostiene una alta inequidad en la distribución de la misma; los niveles de pobreza y la pobreza extrema; el crecimiento económico que favorece solo a unos cuantos privilegiados y que soporta la inequidad; la falta de justicia, la impunidad; los altos niveles de corrupción, etc. Tal panorama coloca en el escenario una gran pregunta: ¿dónde está la educación? ¿Qué ha hecho para generar en las mentes y corazones de los ciudadanos, conciencia de tales problemáticas y deseos de superación de las mismas? La educación nuestra afronta una grave crisis: no por los resultados en pruebas internacionales (que preocupan igualmente), sino porque dice muy poco frente a la realidad de nuestro país.

De toda esa gama de problemas, quisiéramos detenernos en uno de ellos, tan importante como los otros, pero que en el momento actual, merece aún más nuestra atención: el conflicto colombiano.

Problemas como los mencionados, especialmente los relacionados con el tema de la tierra y la distribución de la riqueza, la inequidad y su consecuente exclusión, permiten ubicar algunas raíces de nuestro conflicto: un país que creó un proyecto excluyente sin un proyecto compartido de nación, dio origen a visiones contrarias, en las que los excluidos no contaban. Desde la misma época de la independencia hasta nuestros días (pasando por la época de la república, la guerra de los mil días, la guerra entre liberales y conservadores y la posterior aparición de grupos armados como la guerrilla, los paramilitares), esa exclusión ha favorecido un camino de violencia:

La sociedad colombiana se ha construido en medio de un permanente ejercicio de violencias, así lo fue en su proceso de independencia del coloniaje español, en su conformación como república independiente vivió más de veinte guerras civiles y cerró el siglo XIX y le dio la bienvenida al siglo XX, con la más grande y extendida de ellas, la que se conoce en nuestra historia como la "Guerra de los mil días", los triunfadores, el partido conservador impuso una relativa calma, producto de su supremacía e inicio por tres décadas una "hegemonía conservadora", que va a ser quebrada por la "República liberal" y la "Revolución en Marcha", liderada por Alfonso López Pumarejo (Celis, 2010, p. 1).

A veces nos preguntamos, ¿por qué tanta violencia? No es sino mirar esa trayectoria para evidenciar cómo, paso a paso y momento a momento, ella ha estado presente y se ha venido configurando como una manera de ser y de actuar; casi como una forma cultural. El reto radica en qué tanto está dispuesta la sociedad colombiana a confrontar su realidad, como una sociedad capaz de asumir la responsabilidad histórica de romper con esa tradición violenta, que ha hecho de la sangre (y no de la palabra, el pensamiento o la acción ética) el estandarte para el desarrollo político y democrático. El hecho de que la violencia no solamente haya atravesado nuestra historia, sino nuestra cultura, impele a mirar el papel que la política, la educación y las instituciones sociales han tenido en ello. Una inquietud particular radica en analizar *dónde y cómo ha estado presente la educación superior en todo ese trayecto histórico de violencia social y política.*

Esta herencia histórica coloca a Colombia en un escenario preocupante, en relación con los demás países de América Latina, muchos de los cuales han superado sus propios conflictos y caminan en la senda de hacer valer la justicia. En Colombia continúa el conflicto con tres actores armados (guerrilleros, paramilitares y fuerzas del estado) con un gran impacto en el tema de los derechos humanos:

La Comisión, por su parte, ha analizado la situación colombiana en sus informes anuales de manera ininterrumpida desde 2000 y ha constatado que en este país se "afectan seria y gravemente el goce y ejercicio de los derechos fundamentales consagrados en la Convención Americana"; que "los efectos del conflicto armado continúan golpeando a los sectores más vulnerables de la población civil"; que persisten los "patrones de violación de los derechos a la vida y la integridad personal" y que las

ejecuciones extrajudiciales y el desplazamiento interno siguen siendo motivo de preocupación (CIDH, citado en Fundación para el Debido Proceso Legal, 2010, p. 8).

Alrededor de tal situación ha sido evidente la indiferencia de la sociedad y son tímidas las acciones, configurando un escenario con "*diferentes Colombias*": la rural, la urbana, la de quienes concentran su riqueza en inmensas extensiones de tierra, la de los guerrilleros, la de los paramilitares, la del gobierno, etc. Lo anterior impele a buscar un nuevo orden social que permita rescatar una idea conjunta de nación, una verdadera democracia; de lo contrario, la zozobra seguirá estando presente en nuestra historia:

Lo que sí puede ocurrir es un deterioro creciente de la situación, que obligue a los colombianos a convivir durante decenios con una realidad de continua zozobra individual, de profunda incapacidad de acción política y social, de penetración del militarismo, apoyado por los narcos y los descontentos de toda clase (Melo, 1988, p.11).

Tal situación apalancada por problemas sociales como los ya indicados ponen en vilo posibilidades de transformación. Si ello no se enfrenta, la violencia seguirá extendida por el país, y seguirá aplazando la idea de construcción de un proyecto de país conjunto, que integre a toda la sociedad. Un proyecto que clama por la justicia de quienes han vivido el dolor por desapariciones, torturas, ejecuciones extrajudiciales, violaciones por parte de todos los actores del conflicto; pero una justicia que abra la puerta para que los actores en conflicto puedan ser partícipes de ese proyecto de nación. Si no es así, el proceso de polarización que ha vivido Colombia difícilmente podrá favorecer un verdadero proceso de paz, como el que se negocia en el momento. Mientras "los actores" de cada extremo mantengan convencidos a la sociedad civil de que no es posible una salida intermedia, los sofismas que distraen (lucha por el pueblo o destrucción del terrorismo, etc.) son un caldo de cultivo que seguirá aminorando verdaderas posibilidades para la paz y la negociación.

La polarización nos aleja de la paz y nos mantiene en la zozobra. Las posturas que asumen grupos del conflicto o fuerzas políticas o grupos sociales, generan miradas extremas que anulan la mirada del otro, que promueven su aniquilación. Radicalismos y polarizaciones llevan a revoluciones y a conflictos más graves; se pierde la confianza en los

mecanismos normales para buscar consenso y entonces se desconfía, se niega, se rechaza, se cierran las puertas a salidas negociadas. Ello perpetúa el conflicto:

Ante la pérdida en la confianza en los mecanismos normales para resolver los conflictos políticos y encontrar soluciones de consenso, a través de los canales públicos, los grupos sociales y políticos comienzan a polarizarse...Cada grupo puede ser víctima de otro, más allá de lo que la ley autoriza. Y cada grupo comienza a pensar que los demás están buscando imponer un dominio total; o incluso que buscan aniquilarlos, y siente que debe defenderse de ese peligro...Estas situaciones tienden a auto perpetuarse y a autoalimentarse (Melo, 1988, p. 2).

El tema requiere un consenso social en el que se incluya la justicia, la verdad, la reparación, la no repetición, el reconocimiento a las víctimas y reformas estructurales a problemas serios del país que se han ocultado durante todos estos años gracias al protagonismo casi exclusivo que ha tomado el tema de la violencia. Y ello implica el concurso de la sociedad entera, de una sociedad que supere la ceguera respecto de las verdaderas dimensiones del conflicto y de las posibilidades de su superación. Abrir el paso a la paz implica negociar, y en las negociaciones siempre se debe estar dispuesto a ceder algo y ganar algo, de lo contrario no obtendrá sus frutos. El reto consiste en cómo desbloquear un conflicto en el que la gente ya no cree en soluciones, en el que grupos políticos y armados, terratenientes y fuerzas que se nutren de la guerra no quieren ceder en sus pretensiones; en el que se reclaman reformas estructurales y en el que son necesarios mecanismos reales para la protección de los derechos humanos.

Este rápido y complejo panorama y en ello la conciencia de la necesidad de convocar a la sociedad para construir un proyecto conjunto de nación y una verdadera democracia que convoque a toda la sociedad, permite preguntar: ¿Dónde está la educación superior? No es una pregunta menor. Tiene toda su vigencia el cuestionar el papel de las universidades en la idea de construir proyectos verdaderamente democráticos, en la de promover un proyecto de nación compartida, incluyente, justa y más equitativa. ¿su rol es seguir formando por competencias, desarrollando proyectos de investigación avalados por la metodología científica tradicional para subir en los Rankings, hacer ciertas actividades asistencialistas denominadas proyección o responsabilidad social, o

mercadear servicios educativos? Y mientras ello ocurre, ¿Qué pasa con nuestro conflicto, con nuestra sociedad y con las posibles soluciones? ¿Por dónde se orienta el discurso de los académicos y su sus investigaciones? ¿Cuáles son los perfiles de salida de los profesionales que egresan de los sistemas educativos de educación superior?

Este tipo de preguntas son las que permiten reconocer la imperiosa necesidad de recuperar el nexo "evidente" que debe darse entre educación y sociedad. En este caso, entre la educación superior y entre una sociedad que se desangra por su conflicto.

El papel de la educación superior frente al conflicto colombiano

La Universidad tiene entonces un serio compromiso como ente de educación superior con la historia. Si hemos estado a espaldas de la realidad, es el momento histórico de superar miradas más allá del academicismo o más allá de su centralidad por la demanda o el cumplimiento de estándares impuestos desde fuera. El compromiso es con la realidad social.

Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (UNESCO, 2009, p. 2).

Así como debe responder a los desafíos mundiales, debe responder a la problemática de violencia de nuestro país. Ello implica una mirada a sus apuestas docentes, investigativas y de proyección social. El tema de los currículos debe superar la idea del desarrollo de planes de estudio pensados más en el saber hacer, para asumir la comprensión cultural del currículo en su perspectiva inter y transdisciplinaria que permita abordar problemas reales, más allá de los propios de un oficio en particular. Las investigaciones deben tener la posibilidad de enfrentar las dictaduras de los metodologismos cientificistas o la preocupación de desarrollos

en ciencia y tecnología "*per se*", que si bien aportan al conocimiento y no deben olvidarse, obligan a replantear los problemas y decisiones investigativas. La proyección social debe entender cómo el desarrollo de la academia, debe lograr un impacto "real y efectivo", en los procesos de transformación de realidades específicas y problemáticas de los diversos entornos sociales.

Como puede observarse, es la mirada desde las funciones sustantivas mismas de la universidad, pero con pertinencia social. Es mucho lo que tiene que aportar el mundo universitario desde las aulas, para lograr en la formación de futuros profesionales una conciencia ciudadana y democrática que supere el dolor que muchos cargan a sus espaldas y que rompa el hechizo de las polarizaciones. Es mucho el conocimiento que puede proveer la academia para vislumbrar alternativas de desarrollo social, de atención a problemas estructurales de nuestro país; para la orientación de políticas que favorezcan reformas y desarrollos que enfrenten muchos de los problemas que son raíz de nuestro conflicto, como el tema rural, la tierra, el desarrollo social, la equidad, la ética en la política, etc.

Qué bueno que las universidades piensan en ser medidas, no solo por sus *rankings*, sus *papers*, sus citaciones en grandes revistas indexadas, sus certificaciones de calidad o acreditación académica, sino que las acreditaciones, más allá (o superando) de la "cienciometría", o de los factores homogenizantes,, sea dada por la formación contextualizada de profesionales y el desarrollo de conocimiento que aporta a la transformación social y que fomenta cambios en los sujetos y sus realidades, a partir de una conciencia que se forjan desde las aulas, los laboratorios y los campos de trabajo.

Son muchos los desafíos de la educación superior relacionados con el desarrollo humano, la igualdad distributiva, la educación rural, el crecimiento de la educación, su competitividad, la participación en las economías del conocimiento, la calidad y la incidencia social y política. Más allá de tales retos, debe tener un papel preponderante su participación en los procesos de integración y cohesión social, la movilidad social, el crecimiento económico y la competitividad. De otro lado, vislumbrar maneras de cómo hacer uso de la amplia gama de posibilidades que ofrece la sociedad del conocimiento, para formar un capital humano que ayude realmente a la transformación y desarrollo del país, y a partir de ello aportar a mejores niveles de crecimiento

y competitividad, que soporten también alternativas para superar la violencia, raíz de nuestros problemas. Las vías son claras: o una visión alternativa desde su pertinencia ética, social y política o una visión regulada por sistemas económicos y productivos:

Ahora bien, puede decirse que en el contexto social, cultural y político contemporáneo, la educación oscila entre agruparse alrededor de los procesos de regulación y de optimización del sistema económico y productivo, o alrededor de la ampliación de las libertades para la sociedad en su conjunto, entendiendo que esas libertades no tienen que ver simplemente con su inclusión en las prácticas productivas dominantes, sino con la posibilidad de construir proyectos de vida alternativos... (Camacho, 2012^a, p. 29).

Hay que apostarle por ende a una cultura de la educación superior en contraposición a una cultura de la violencia; a una relación entre educación y sociedad, más allá de los academicismos, lo cual no significa abandonar la academia, sino encauzarla; hay que transformar las miradas sobre el currículo, más allá de perspectivas instrumentalistas; hay que apostarle a la transformación de los maestros, partiendo del reconocimiento de su dignidad y cultivando su sensibilidad pedagógica y social; hay que dar cabida en la universidad a la pedagogía ciudadana y no a materias con contenidos sobre cívica, al humanismo y no al desarrollo teórico de las humanidades; en síntesis, hay que recuperar el papel protagónico de la universidad como factor de transformación social pues en sus muros se promueve el conocimiento, la formación, la investigación y estos tres elementos no pueden ser parte de un negocio, sino de una apuesta por un mundo mejor.

El reto de la educación superior en nuestro país frente al conflicto que experimentamos está también en la manera de cómo ayuda a la sociedad a no cerrar sus ojos frente a la realidad: abrir la mirada para entender nuestras raíces, las raíces del conflicto, las posibilidades para su solución y para la paz; reconocer los engaños e intereses que se ocultan detrás de *slogans* o imaginarios creados y sustentados a través de los medios; hacer una lectura de la realidad, que permita identificar juegos y poderes de quienes protegen sus propios intereses y que van en contravía del desarrollo social, humano e integral; reconocer el valor de la producción de conocimiento científico en educación, desde un enfoque interdisciplinario, que fortalezca claramente esa relación entre educación

y sociedad acorde a las urgentes necesidades de una transformación política, social y cultural; superar la tiranía del rigor académico para abrir espacio a “nuevos conocimientos, prácticas y discursos”; ayudar a la sociedad civil a salir del letargo que no le permite ver más allá de lo que otros quieren mostrar; promover lenguajes más allá del mercado, la economía, la eficiencia, el dinero y la productividad, para poner en escena el lenguaje de la paz, la justicia, la equidad, el respeto, el diálogo, la empatía. En fin, una relación entre la educación superior y la sociedad colombiana, que caminen en la vía de recuperar el verdadero sentido de la política, la economía, el derecho y la ética.

Referencias

- Brunner, J.; Balán, J.; Courard, H. et. al. (1995). *Educación Superior en América Latina una Agenda de Problemas, Políticas y Debates en el Umbral del año 2000*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Camacho, C. (2012a) Educación y sociedad: una mirada desde la formación doctoral. En *Revista Universidad de La Salle*. (58), 21-49. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Camacho, C. (2012b). *El doctorado en Educación y sociedad de la Universidad de La Salle: Una apuesta por la esperanza*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Celis, L. E. (2010). *Política y Violencia en Colombia*. Bogotá: Corporación Nuevo Arco Iris.
- Fundación para el debido proceso legal (2010). *Las víctimas y la justicia transicional: ¿Están cumpliendo los Estados latinoamericanos con los estándares internacionales? Informe comparativo*. Washington, D.C.
- González, J. (2006). *Ética, economía y políticas sociales*. Medellín: Corporación Región.
- Melo, J. (julio de 1988). *La crisis puede agravarse. Intervención de en las reuniones de preparación del “Diálogo Nacional”, por invitación del Congreso de la República*.
- Londoño, G. (2001). *Aproximaciones a la Historia de la Educación y la Pedagogía*. Bogotá: Instituto Internacional de Teología a Distancia, asociado con la Universidad Javeriana.

Ortiz, J. (2012). "El buen bachiller: debate por la calidad del bachillerato, 1940-1950". En *Revista Magistro*. Vol. 6, No 12 (2012). Bogotá: Maestría de Educación de la Universidad Santo Tomás.

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009: "La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo"*. Paris: Comunicado 8 de julio de 2009.

Interacciones escolares: Arquitectura curricular para formar en valores democráticos*

Interactions school: curricular architecture to form
democratic values

Interações da escola: arquitetura curricular para a
formação de valores democráticos

Romelia Negret Doria*

Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia

RECIBIDO: 6 DE JUNIO DE 2014 • APROBADO: 17 DE JUNIO DE 2014

Para citar este artículo: Negret, R. (2014). Interacciones escolares: Arquitectura curricular para formar en valores democráticos. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 215-232

Resumen. Este artículo expone algunas ideas sobre el trabajo de innovación educativa que se viene realizando en el aula desde el año 2009 y siguientes en una institución educativa distrital de la jornada tarde, cuya población proviene de los estratos 2 y 3 en gran porcentaje, con problemática socio familiar y cultural diagnosticada, descrita

- * El presente artículo documenta el trabajo de la autora para optar a la certificación en el PFPD (convenio SED-USTA en 2010), "Ciudad, escuela y diversidad: Una propuesta interdisciplinaria para formar en valores democráticos desde el cine y los MCA".
- ** Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, con estudios de posgrado en Enseñanza de la Historia de la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá, Maestría en Sociología de la Educación de la UPN. Doctorante en Educación de Atlantic International University. Desde hace varios años se desempeña como docente en el área de las Ciencias Sociales y la Filosofía en la Secretaría de Educación de Bogotá y en colegios privados. Ha sido asesora pedagógica, participante de talleres, congresos y cursos para formación de maestros, en convenios FUNDACIES-MEN, tutora on-line, para América Latina con la escuela de Graduados en Educación (Proyecto Cero) de la Universidad de Harvard. E-mail: negretedoria@yahoo.com

y caracterizada con mayor profundidad en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En su conjunto, la propuesta integra una arquitectura curricular con: un marco pedagógico, una estrategia didáctica y un desarrollo disciplinar, como un esfuerzo de varios años de experiencia en el campo educativo y se proyecta a partir de un modelo de trabajo profesional como un referente importante de formación a nivel escolar, motivo por el cual ha tenido varios cambios.

Palabras clave. Interacciones, relaciones, medios de comunicación, educación humana, aprendizaje cooperativo, recursos audiovisuales y habilidades sociales (Tesouro Unesco).

Abstract. The paper present some ideas about the resource education work that it has been made in the school since 2009 and next. The population belongs to social condition the 2 or 3 social status and they have a problematic with your family and culture that has been diagnostic better in the institutional educative project. All this study to have a pedagogic method and didactic strategy how a effort of long time which has to had some change.

Keywords: Interaction, relationship, medias, human education, cooperative learning, movies, social skills (Unesco Thesaurus).

Resumo. Este artigo apresenta algumas idéias sobre o trabalho educativo inovador que está sendo feito na sala de aula desde 2009, e na sequência de um distrito escolar do dia mais tarde, a população vem de camadas 2 e 3 de grande porcentagem, sócio problemático familiar e cultural diagnosticada, descrito e caracterizado ainda no Projecto Educativo Institucional (PEI). No geral, a arquitetura proposta integra um currículo: pedagogia, uma estratégia de desenvolvimento da educação e disciplina, como um esforço de vários anos de experiência na área educacional e é projetada a partir de um modelo profissional como uma obra de referência formação importante ao nível da escola, que é por isso que ele teve várias mudanças.

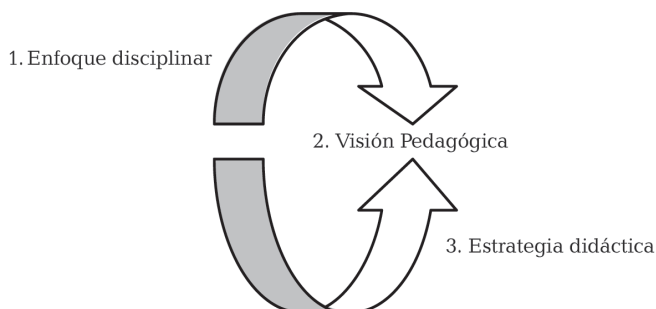
Palavras-chave. Interações, relacionamentos, comunicação social, educação humana, a aprendizagem cooperativa, os recursos audiovisuais e as habilidades sociais (Unesco Thesaurus).

Introducción

La función social de un docente en el mundo actual exige que dirija sus reflexiones hacia la formación humana en su totalidad, mediante la formación de redes y conexiones que abarquen el ámbito académico, social, cultural y emocional del educando. Donde la formación humana sea un todo dinámico y los procesos de desarrollo se conjuguen con el escepticismo sano producto de la interacción que se fomenta en el proceso de enseñar y aprender en el aula de clase en su relación con el contexto escolar que lo rodea. Según Morín (1997): "la unidad compleja de la naturaleza humana es la que esta desintegrada en la educación a través de las disciplinas y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano". En este enfoque de la complejidad el rol del maestro es definitivo en la formación de mejores seres humanos. Como facilitadora de este proceso de educar a estudiantes he visto con preocupación año tras año como el tejido social de la escuela se debilita y las relaciones a su interior reflejan este deterioro.

Basada en la observación de los comportamientos de algunos estudiantes cuyas relaciones son poco satisfactorios no solo entre ellos sino con sus maestros, mi reflexión se convierte en acción, al diseñar un nuevo currículo, útil, como una triada, que en primer lugar está enfocado en el desarrollo disciplinar (1) de las Ciencias Sociales y la Filosofía, en segundo lugar enmarcado en la visión pedagógica (2) de Enseñanza para la Comprensión (EPC) y por último en la estrategia didáctica (3) del Aprendizaje Cooperativo que contribuya al desarrollo de competencias, valores y habilidades sociales a través del uso del portafolio individual y compartido. Los tres aspectos son parte de un engranaje sistémico, dinámico que se retroalimenta de la práctica reflexiva en que se presenta la enseñanza y el aprendizaje durante el tiempo escolar. La arquitectura curricular se puede apreciar en forma clara en el gráfico1:

Gráfico 1. Arquitectura curricular



En consecuencia, esta propuesta orienta los procesos de enseñanza, desde una perspectiva pedagógica y educativa, que aporta a la formación de los jóvenes, a través de prácticas educativas que se desarrollan al interior del aula, con el diseño de un currículo más complejo, donde se considere la naturaleza humana de los estudiantes como seres multidimensionales (Morín, 1997) inserto en una sociedad emergente como la del mundo globalizado.

Pertinencia, necesidad y marco conceptual

La función más importante de la educación es la formación de seres humanos, capaces de enfrentar una sociedad globalizada, cambiante y que exige mayores competencias no solo como ciudadanos sino en el campo social, cultura, laboral y científico. Por consiguiente cuando este proceso se lleva a cabo, con base en diseños curriculares enfocados a este propósito, quienes viven y perciben este proceso, podrían tener una mayor y mejor oportunidad de tomar mejores decisiones, que quienes se ven alejados del mismo.

Por lo tanto considero que la propuesta educativa ha sido necesaria por las siguientes razones:

- a. Contribuye a desarrollar comprensiones disciplinares, al aplicar como referente pedagógico la visión educativa de EPC, cuyo marco pedagógico ha sido diseñado para ayudar a los maestros a desarrollar comprensiones en los estudiantes, a través de componentes como tópicos generativos, Hilos conductores, Metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua. La praxis en el enfoque, es significativa y favorece las conexiones disciplinares, contribuye al desarrollo de pensamiento crítico, creativo, complejo, propositivo como parte del desarrollo intelectual. Ofrece otras formas de representar, enseñar y modelar entornos pedagógicos flexibles, opuestos a modelos tradicionales, en algunos casos dominantes en la educación. En el marco de esta visión pedagógica la enseñanza de las disciplinas que integran el currículo de las Ciencias Sociales y la Filosofía se encamina en una secuencia y profundidad curricular que facilita que los estudiantes dentro de la red conceptual y procedimental que componen el cuerpo disciplinar avancen poco a poco de un nivel de pensamiento intuitivo y/o novato a un nivel de pensamiento formal.

Existe una estructura pedagógica que responde a las preguntas centrales de la enseñanza y el aprendizaje sobre: ¿Qué enseñar?, ¿Para qué enseñar?, ¿Cómo enseñar? ¿A quién enseñar? Es decir, EPC y las disciplinas se conectan para hacer posible un currículo que trascienda contenidos para convertirse en un marco pedagógico de acción.

- b. Desarrolla competencias generales como trabajo en equipo, comunicación clara y asertiva, colaboración positiva al interactuar en ambiente de confianza, respeto y empoderamiento de los estudiantes, al aplicar el aprendizaje cooperativo en el aula, donde los educandos organizan sus equipos de aprendizaje teniendo en cuenta los requisitos del trabajo en equipo: integrantes, portafolio compartido, lema, y diseño de portada. Los estudiantes conocen los criterios del aprendizaje en equipo: metas compartidas, ayuda mutua, responsabilidad individual y en grupo, habilidades sociales, y procesamiento para mejorar. Al proponer desempeños de compenetración, los estudiantes establecen lazos de confianza, aprecio y respeto. También acuerdan firmar un contrato, que los responsabiliza en el equipo. Los estudiantes definen su rol en el equipo base, de modo que todos son importantes en el grupo y se fomenta el liderazgo recíproco. El fundamento del aprendizaje cooperativo, contribuye al desarrollo de la autonomía social y moral entre los integrantes, ya que favorece, la colaboración, la toma de decisiones, la solución de los conflictos en forma dialogada y el mejoramiento de las relaciones y el trabajo.
- c. Contribuye a la reflexión, cambio de comportamiento, relaciones respetuosas y el mejoramiento continuo. La autoevaluación es la herramienta poderosa que ayuda a los estudiantes a revisar su desempeño académico y social, en el equipo e individualmente. En cada período escolar los estudiantes realizan sus reflexiones enfocada en lo que lograron, lo que hicieron bien, las relaciones, sus aprendizajes y lo que tienen que mejorar. Basados en tres criterios como responsabilidad, aprecio y mejoramiento los estudiantes analizan y proponen su nivel de calidad en la escala establecida.

La interacción en el aula

Metodología del proyecto con un enfoque de acción comunicativa

El concepto de interacción, hace referencia a las acciones, dinámicas, relaciones, lenguaje, tiempos escolares y organización de los estudiantes,

el docente, el entorno social, físico, cultural y pedagógico que rodea la acción de enseñar y que involucra iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos entre estudiantes, maestros y comunidad educativa en general. La interacción constituye una alternativa intencionada, interactiva, comunicativa, relacional e interconectada frente a modelos heteroestructurante, auto centrado y aislados de organización, gestión y desarrollo en la escuela o de otros espacios académicos.

En esta perspectiva la interacción involucra cuatro dimensiones: 1. la conceptual o cognitiva: como escenario para desarrollar pensamiento disciplinar. 2. La Socio- valorativa: Como perspectiva de desarrollo de habilidades sociales 3. La Praxis: Como perspectiva de reflexión y mejoramiento. 4. Comunicativa: Como perspectiva de acciones e interacciones comunicativas.

La interacción como perspectiva de desarrollo de pensamiento para la comprensión de las disciplinas

Existen teorías explicativas esenciales para la vida académica, que ofrecen miradas interesantes sobre los fenómenos, pero como nos menciona Perkins (1997a): "una de sus características es que se distancian de la práctica". Abundan modelos y teorías pedagógicas que iluminan el camino de la enseñanza, pero poco ofrecen herramientas para cerrar la brecha entre la idea y la acción. Necesitamos teorías que nos ayuden a desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Una teoría de acción para la enseñanza y que orienta pedagógicamente el camino a los docentes es EPC, con un componente cognitivo. Donde el estudiante es el agente principal del proceso de aprendizaje ya sea descubriendo lo desconocido o buscando formas de aplicarlo más allá de lo establecido.

Es complicado pretender desarrollar pensamiento en los estudiantes sino se cuenta con una visión de acción, ya que sobre la base de teorías explicativas, las ideas están muy alejadas de los propósitos de la enseñanza. Pero nuevamente Perkins (1997a) nos menciona los factores internos y externos que nos ayudan a llevar a los estudiantes hacia el conocimiento de las disciplinas, son: el compromiso, agencia, posibilidad y dedicación. Cada uno de ellos llevados a la práctica del aula ha permitido ayudar a los estudiantes a desarrollar comprensiones en la

Ciencias Sociales y la Filosofía. ¿Qué interacciones ocurren en el aula en el marco de enseñanza para la comprensión? Las clases se diseñan alrededor de un tópico generativo, que en ocasiones se presenta como pregunta, inquietante, reflexiva, controvertida, interesante, relacionada con la vida de los estudiantes o de las personas, rica en conexiones. Los estudiantes guardan silencio y escriben algunas ideas que le suscita la pregunta generativa. La profesora invita a pensar y re pensar las posibles visiones que se desprenden. La clase se mueve alrededor de ejemplos, puntos de vista, argumentos, contra argumentos, proposiciones. Aparecen los acuerdos de la clase, pedir el turno para hablar, escuchar al otro, defender ideas, escribir cortos micro ensayos. De modo que es posible preguntarse ¿Cómo se va desarrollando el pensamiento disciplinar? Cuando el desempeño de comprensión se orienta hacia el trabajo guiado, aparece el conocimiento disciplinar, a través de las fuentes disponibles, el docente inicia su trabajo ayudando a conectar las ideas de los estudiantes con las disciplinas, de manera que se crea el conflicto cognitivo entre los pre conceptos, que en ocasiones son estereotipos fijos y los fundamentos disciplinares. El ambiente de la clase se dirige hacia la confrontación entre el saber y el conocimiento, entre la creencia y la disciplina. Se *agencia* para que los estudiantes logren construir su propia visión reconciliando sus preconceptos con los nuevos conocimientos. Se aprovecha este momento para que organicen las ideas en mapas mentales, conceptuales, cortos textos, o en herramientas como la UVE heurística.

Otras rutinas de pensamiento que se realiza en la clase tiene que ver con los conceptos disciplinares, que se recrean con imágenes, de modo que el pensamiento visual se desarrolla para construir redes ricas en conceptos e imágenes significativas. Por eso la debilidad o carencias de estructuras físicas y recursos no pueden ser considerados los únicos responsables de lo que ocurre en el aula. Es posible que estemos débiles en cuanto a recursos externos, pero fuertes en los internos, en lo pedagógico.

De manera, que la interacción en el aula, para el desarrollo de pensamiento disciplinar se entiende como una *posibilidad* de superar debilidades de orden educativo, ya que todos los estudiantes no van a un mismo ritmo y nivel de desarrollo conceptual y ayudarles a hacer visible sus pensamientos es una maravillosa forma de *compromiso* con la enseñanza.

Una herramienta que ayuda a hacer visible el pensamiento, según Wilson (2003) es la escalera de la retroalimentación (EdR) que permite

que los estudiantes valoren, aclaren, pregunten y ofrezcan sugerencias a los trabajos de la clase. Se convierte en un protocolo que guía las presentaciones y los proyectos de aula, entre otros. Al ver un video se aplica la EdR para guiar su contenido encontrar conexiones y valores. Esta herramienta propone seguir una secuencia según Wilson (2003) para dar y ofrecer la retroalimentación: 1. Aclarar para ofrecer información detallada sobre el aspecto que no se aprecia con claridad. 2. Valorar es una forma de reconocer el trabajo de los demás, ayuda a crear una cultura del aprecio y fortalece la autoestima y contribuye a destacar las ideas en forma honesta y directa, ya que todos merecemos que nuestro trabajo sea reconocido y valorado. 3. Manifestar inquietudes es la forma de expresar nuestros desacuerdos por las ideas que encierra el trabajo, encaminada a presentar otras perspectivas o puntos de vista que enriquecen la presentación. 4. Sugerencias dirigidas al mejoramiento de la presentación, ya que existe la posibilidad de revisión y ampliación de nuevos conceptos que cambien y nutran el trabajo de los estudiantes, se pueden aceptar o no por tratarse de simples sugerencias.

¿Cómo hacer evidente el pensamiento?

Hacer visible el pensamiento de los estudiantes es uno de los retos en el aula, así como lo afirma Perkins (1997b), ayudar a los estudiantes a descubrir su pensamiento es la mejor forma de que comprendan y descubran hasta donde pueden llegar. Otra forma para guiar este proceso en el aula, es el juego de preguntas, de indagación, que inviten a argumentar, a establecer conexiones y también a concluir. El registro escrito, que usan los estudiantes en las clases está lleno de preguntas diferentes, que forman parte de los propósitos de la enseñanza, referidas a los tópicos, a las ideas iniciales, a las profundas, a las que ellos realizan frente a los textos, a preguntas intencionadas. En el marco de Epc, el aula se convierte en un aula para pensar y ese es el propósito de la educación nos dice Perkins (1997b). Los maestros deben dirigir todos sus esfuerzos a generar lenguajes de pensamientos con preguntas, con conceptos, con desempeños, con proyectos. Es una responsabilidad alta la que enfrento, al crear cultura de pensamiento en el aula, siempre me estoy cerciorando que los estudiantes están demostrando sus comprensiones, las preguntas son las favoritas en el aula, ya que arrojan evidencias y generan un ambiente de aprendizaje permanente, todos estamos pensando durante la clase en las preguntas generativos y su relación con las disciplinas.

La interacción como perspectiva para el desarrollo de habilidades sociales

Participar en la solución de problemas complejos que se viven al interior de la escuela, nos convoca a convertir las aulas en lugares donde estudiantes, maestros y administradores cooperen. Para qué sirve educar sino es para formar mejores seres humanos. Humberto Maturana afirma que la educación de hoy enfrenta a los jóvenes a un mundo competitivo en donde la pregunta central, es ¿cómo asumen los jóvenes los modelos que ofrece la sociedad actual? Uno de los retos que me llevó a proponer en el aula el trabajo en equipo es precisamente ofrecer la oportunidad que desarrollen competencias sociales y hábitos efectivos que les permitan interactuar con los otros, solucionar los conflictos, solidarizarse, colaborar y desarrollar la empatía como valor fundamental para comprender sentimientos y emociones. ¿Qué interacciones ofrece el aprendizaje cooperativo en el aula? Independientemente de lo que el maestro enseñe, aprender a trabajar en equipo es fundamental. Una de las formas tradicionales de la enseñanza es el trabajo individual, otra el trabajo competitivo y otra el trabajo cooperativo (Jhonson et al, 1995). El trabajo individual enseña al estudiante a luchar por sus propias metas en forma aislada, el trabajo competitivo enseña al estudiante a perder o a ganar. El trabajo cooperativo lo enseña a aprender juntos, a compartir, a desarrollarse como persona en un grupo, a saber que solo no puede. Cuando los estudiantes trabajan en sus equipos de aprendizaje, comparten conocimientos, descubren, crean productos o proyectos, debaten, se ponen de acuerdo y se responsabilizan de que todos aprendan. Cuando trabajan en equipo usan lenguaje de "nosotros" no individual, comparten recursos, el portafolio es la herramienta para guardar sus trabajos, escritos, talleres, etc. Cuando se presentan dificultades como equipo deben proponer soluciones, se cambia el lenguaje de la queja, la culpa por uno propositivo de encontrar soluciones. Cuando todos están listos el equipo aprende y el equipo gana, es el lema con el cual se retoma el trabajo en la clase. Existen momentos de trabajo individual para que cada uno se prepare a aportar a su equipo, en otros momentos la clase se dirige a el equipo y todos se organizan formando triángulos o círculos pequeños de modo que la organización interna de la clase cambia, todos se miran y están cerca compartiendo y asumiendo el rol que le corresponde. En el equipo bases, como se llama usualmente cuando se conforman para todo el año escolar, todas trabajan y

aportan, contrario a los grupos que rutinariamente se organizan en forma indistinta, para que trabaje uno o dos. Por eso la conformación de los equipos no pasa de tres miembros con excepciones cuatro. Las habilidades sociales que propicia la interacción del trabajo en equipo son asombrosas. Tengo un estudiante desde sexto grado y este año está ya en décimo, con muchas dificultades para trabajar en equipo, pero poco a poco he visto como reflexiona y propone en la clase, participa y se relaciona en forma más satisfactoria, por que como el mismo lo dice es muy difícil cambiar su estilo rudo con los demás, afirma que le gusta estar solo. Ha intentado varias veces ser parte de un equipo, pero aún está en el proceso de afirmación e identidad y resuelve mejor seguir su trabajo independiente. Pero lo importante es que ya reconoce que existen otras formas de interacción en las que también puede aprender. Así, como este ejemplo existen varios. He aprendido que no es fácil enseñar a trabajar en equipo, requiere otra organización, visión y habilidades sociales, que con el paso de los años se han visto consolidados en algunos equipos.

La interacción como perspectiva de mejoramiento

La Auto evaluación como herramienta de reflexión y mejoramiento ha sido una estrategia importante en este proyecto de formar mejores seres humanos. La autoevaluación es un concepto clave en la educación, ya que permite que las personas revisen sus comportamientos, compromisos y relaciones con los demás y su entorno. Al finalizar cada período se guía la reflexión de los estudiantes con preguntas como: ¿qué aprendizajes nuevos hemos logrado? ¿qué hice para lograr nuevas comprensiones? ¿cómo fue mi trabajo individual y en equipo? ¿cómo me sentí en las clases? ¿cómo fueron las relaciones con los otros y con la profesora? ¿cuál es el papel de la profesora en la clase? ¿qué tenemos que mejorar? Después de estas reflexiones individuales, los estudiantes sintetizan su reflexión auto evaluativa en un gráfico de barras con variables como: responsabilidad, aprecio y mejoramiento. En una escala de 1 a 5 ellos miden su nivel de autoevaluación. Recoger la información y orientar el mejoramiento como docente para el próximo período. Siempre está abierta la reflexión sobre el sistema de clase, es especial revisar que está bien y que es necesario mejorar. Creer en la autoevaluación, como una estrategia de crecimiento personal y de mejoramiento continuo es estar dispuesto al cambio y a nuevas formas de enseñar.

Las interacciones que se generan en el aula alrededor de la autoevaluación han sido interesantes y nos ha permitido mejorar relaciones poco satisfactorias y sobre todo ayudar a los estudiantes a conocerse más y ser honesto, tarea también difícil en la educación actual.

¿Cómo mejoran los trabajos los estudiantes?

Cuando se propone un trabajo como un micro ensayo, proyecto, presentación audiovisual o exposición con ayuda o sin ayuda de la tecnología, diseñamos matrices de valoración para establecer criterios públicos y compartidos. De modo que no hay trabajos malos ni buenos, sino desempeños de comprensión que necesitan ser mejorados. Es muy interesante apreciar como los estudiantes reciben la retroalimentación por parte de la maestra, quien contrasta, junto con ellos, los criterios de la matriz con el producto y se realiza una mirada pedagógica sobre el proceso de aprendizaje y sobre el trabajo de los estudiantes. Siempre los estudiantes están mejorando sus desempeños finales, hasta que logren un nivel de satisfacción. Es un reto permanente cuando se pregunta ¿esto es lo mejor que puedes hacer? ¿Qué te gustaría mejorar y por qué? Generalmente aceptan el desafío y trabajan para ello, algunos se quedan en el intento, pero no se suscita discusión o reclamos sobre los justo o injusto, ya que al establecer criterios de valoración, la nota es desplazada por el empeño, los conceptos, creatividad y calidad del trabajo. Por último, es la valoración continúa el elemento de EPC, que facilita la autoevaluación y el mejoramiento. Crear esta cultura en el aula ha sido un proceso lento, ya que existen los estudiantes que prefieren el sistema de enfocarnos en la nota y ¡listo!, asunto que no se ha dejado prosperar, ya que nos aleja de la reflexión pedagógica.

La interacción como perspectiva de comunicación

Desarrollar las interacciones en el aula para enseñar, aprender, desarrollar pensamiento disciplinar, habilidades sociales y trabajo en equipo, necesariamente nos conduce a crear espacios de diálogo, participación y exposición de ideas, pensamientos y sentimientos. La educación es un acto de comunicación permanente, y en el enfoque de EPC, prevalece la interacción dialógica entre estudiantes y maestro, para que este acto este lleno de significados y de motivaciones no solo por el aprendizaje sino por lo que podemos compartir y celebrar. Habermas (1987) presenta

su postura con respecto a la acción comunicativa, donde considera que el ser humano participa del mundo y le da sentido. Comparto con Habermas (1987) que este sentido solo es posible en el saber hacer de la acción, orientada por la educación que reciba en la familia, escuela y la cultura. Estas acciones serán comprendidas en la medida que la racionalidad encuentre la validez del acto en la interacción con el otro. Es importante que las interacciones en el aula ayuden a los estudiantes a encontrar la verdad y el sentido de sus acciones. No se trata de seguir un tipo de mandato a la norma establecida, es necesario enseñarle mediante la reflexión sobre sus acciones, hacia donde dirigir sus comportamientos y acciones, teniendo en cuenta que afecta a otros y no a la norma en sí. En las interacciones comunicativas en el aula afloran la racionalidad, las pasiones, los sentimientos, las emociones, los estilos individuales y grupales, las cuales, guiadas con preguntas reflexivas, contribuyen a que los estudiantes revisen sus puntos de vista, sus comportamientos. A menudo es necesario preguntar cuando están buscando reconocimiento y deciden actuar sin sentido ¿qué quieres obtener con tus acciones? Y resulta ser un motivo para que expresen sentimientos, (mundo subjetivo, según Habermas) y transiten hacia otro estadio de la personalidad.

Algunos desempeños de proyecto de síntesis han sido realizados para darle cabida a las formas de expresión actual de los jóvenes. Para ello se trabajó la relación de las llamadas culturas o corrientes urbanas y la filosofía. El insertar tópicos como "Sociedad, Cultura y Filosofía", utilizando la tecnología de la informacional para presentar sus proyectos, esto ha sido un acierto, las TIC son parte de sus intereses al generar nuevas relaciones e interacciones sociales y culturales. Son momentos de comunicación, interacción de ideas, sentimientos, posturas y visiones del mundo, que favorezcan las relaciones y contribuyan a nuevas comprensiones sociales, personales y culturales, Dentro de una proyectiva educativa en esta perspectiva comunicativa, está el enriquecer el currículo en esta dimensión comunicativa, con el apoyo de los medios de comunicación audiovisual (MCA), en especial el Cine, como estrategia de comunicación para desarrollar valores hacia la diversidad, pluralidad, sentimientos morales, y valores democráticos. Utilizar la narrativa del cine, se convierte en una tarea urgente para el mundo de la educación y consiste en desentrañar la función de los MCA, ya que pueden ser usados para comprender de una manera directa el mundo de la vida como afirma Buxarras

(1999, p. 242). La educación está en el mundo de la vida y es allí donde se desarrolla la acción comunicativa y el aula es el espacio del mundo de la vida en donde estudiantes y maestros comparten saberes, ideas, personalidad, carácter y conocimiento, sentimientos y emociones. Es entonces un lugar para centrar la atención más allá de un discurso académico, hay que darle cabida al mundo de la vida. Existe diversidad de films para este propósito, Una película escogida para desarrollar valores humanos es *"Quién quiere ser Millonario"* cuya trama despertó expectativas, asombro y posturas diferentes entre los estudiantes al considerar la condición humana de unos jóvenes dispuestos a enfrentar retos y a ganarle a la circunstancias adversas en que se mueve su mundo, lleno de carencias y dificultades. La evaluación de los estudiantes frente a este film fue interesante, ya que se escucharon comentarios como "prefiero perder a inventar", "son atrevidos y osados" "cómo lograron sobrevivir con hambre" "tienen muchos valores para no perderse en ese mundo sucio". El protocolo del curso (PFPD), fue útil para guiar la presentación: Ver, Reflexionar y actuar. En especial cuando llegamos a la etapa de actuar, las preguntas fueron poderosas para expresar sus puntos de vista: ¿cuál de los personajes te hubiera gustado ser? ¿Qué hubieras hecho en su lugar? ¿Qué nos hace millonarios y cómo se mantienen los valores? Muy interesantes las reflexiones escritas en sus portafolios y expresadas en el debate. Al hacer la conexión con la Filosofía ello expresaron preguntas tan profundas como ¿Es el dinero o el juego lo más esencial de la vida? ¿Para qué vivir una vida buscando siempre el azar o lo fortuito? ¿Por qué vale la pena vivir?, entre otras.

Las acciones de pensamiento

Los desempeños de comprensión en el marco de un modelo de acción como EPC, son las acciones de pensamiento que los estudiantes realizan en el aula. Se diferencian de las actividades rutinarias, porque estas a diferencia de los desempeños, son solo eso actividades diseñadas para hacer algo relacionado con temas de la asignatura.

Los desempeños buscan que los estudiantes realicen acciones como reflexionar, comparar, crear, analizar, argumentar, proponer y sintetizar, entre otras, sus ideas y sus nuevos conocimientos disciplinares. Todos los desempeños se alinean hacia la comprensión del tópico y de las metas de comprensión.

Los desempeños comprenden tres etapas, Blythe (2008, p. 87). La primera etapa de los desempeños, es de *exploración o indagación de ideas previas*, donde los estudiantes expresan guiados por los hilos conductores sus preconceptos, sus puntos de vistas, sus creencias. Es una etapa muy importante, ya que nos ofrece información sobre los conceptos erróneos que traen los estudiantes y que a veces son difíciles de modificar. Las preguntas *antes de ver la película* fueron entre otras: ¿qué significa ser millonario para ti? ¿Cuándo te has sentido millonario? ¿Qué formas conoces de ser millonario? ¿Qué ideas te surgen del título de la película? Construye una pregunta derivada del título.

La segunda etapa es la del *trabajo guiado*, donde los estudiantes se enfrentan al conocimiento disciplinar de una forma natural, ya que la etapa anterior ha creado el enlace para acercarlo. Es importante ayudar a los estudiantes a que confronten sus pre conceptos que poco a poco van transformando en pensamientos disciplinares. El monitoreo a los pensamientos es la clave, la revisión, las puestas en comunes, los debates, los escritos, la organización de la ideas con las herramientas conceptuales, son los aspectos claves para ir avanzando hacia el desarrollo de comprensiones más profundas. Es el momento de la reflexión *después de ver la película* se conjugan *Ver-Reflexionar* y *Pensar críticamente* ante las imágenes que nos ha relatado una historia de vida y que nos puede aportar a ver nuestro entorno con otros lentes.

En el debate que se propone, los estudiantes confrontan sus ideas previas, con las escenas y se tejen conjeturas, comentarios y posturas interesantes que permiten que argumenten y contra argumenten.

Los valores afloran, las creencias, los conocimientos y los sueños de cada uno.

La tercera y última etapa se conoce como los *Proyectos de Síntesis*. Es la oportunidad para reconciliar las ideas iniciales y las disciplinares y hacer evidente las comprensiones, a través de un proyecto que puede ser individual o en equipo. Es el momento de demostrar que saben, que saben hacer y como lo pueden demostrar en un producto novedoso, creativo, rico en conexiones, útil para la vida, aplicando método de las Ciencias Sociales y usando lenguaje propio de las disciplinas para comunicarlo.

Es muy interesante reconocer y valorar las múltiples conexiones que realizan algunos estudiantes, para otros aún es complicado. Pero cada estudiante individual o en equipo, logra en esta etapa enfocarse en sus comprensiones, en sus aprendizajes anuales. A veces se desordena la participación, todos quieren ser escuchados, alzan la voz y se confrontan. Es la dinámica de la clase que evoluciona más allá de las disciplinas, de la imagen vista, se mete en la vida de los estudiantes, cine, vivencia y valores se conjugan. Proponer que diseñen un video sobre un nuevo tópico que evidencie conexiones disciplinares, uso de MAC, valores e interacciones escolares. Reflexionar sobre los desempeños de comprensión es una tarea continua tal como afirma Blythe (2008, pp. 104-105), ya que nos permite re pensar nuevos desempeños y mejores sin perder la perspectiva de que la comprensión está en el centro de la enseñanza, ya que de lo contrario se puede caer en actividades rutinarias que nada tienen que ver con lo que sucede en el proceso de enseñar y aprender. La clave consiste en tener presente para qué se hace lo que se hace en el aula, cuál es el propósito que guía la enseñanza y de este modo llegar a las metas educativas.

A manera de conclusiones e inquietudes

Más que conclusiones sigo llena de reflexiones e inquietudes frente a este proyecto de aula. He comprendido que lo más importante de la enseñanza está en la capacidad de preguntarse ¿Para qué la Educación hoy? ¿Qué tenemos que cambiar y transformar de la enseñanza? ¿Qué es lo que necesita un maestro para enseñar hoy? ¿Cómo aprender a conocer mejor a las personas con quien se interactúa? ¿Cuál es la responsabilidad frente a la educación hoy? ¿Es la interacción una estrategia autentica de enseñanza? ¿Qué beneficio se obtienen con esta propuesta? ¿Qué nuevas relaciones encierra una arquitectura curricular?, entre otras reflexiones.

A manera de conclusiones puedo expresar que la interacción en el aula es una autentica experiencia educativa. Esta organizada a través de un enfoque de acción (EPC), una herramienta pedagógica: Tic y MCA² y además un conjunto disciplinar, donde lo más importante sigue siendo los estudiantes en su interacción social y sus acciones hacia el saber, el conocer, el saber hacer y ante todo el ser.

Es posible que de lo anterior se desprenda que todos los estudiantes han desarrollado pensamiento disciplinar, hábitos constructivos y habilidades

sociales. Sin embargo no es completamente cierto, pues en esta labor de enseñar y aprender, necesitamos paciencia, estudio, reflexión, dedicación y compromiso. El construir un currículo con una visión integradora entre disciplinas, habilidades sociales y enfoque pedagógico, no es una tarea fácil, cuando se trata de formar seres humanos cuya naturaleza es tantas veces impredecible.

Es necesario iniciar desde temprano el diseño de currículos más integradores, que apunten a la visión unificada, ya propuesta por Morín (1997) entre otros, donde lo biológico, lo físico, lo ecológico, lo racional, se integren a la educación no solo como disciplinas del conocimiento sino como visiones que favorecen las conexiones entre el ser humano, la naturaleza y la sociedad.

Es un compromiso inaplazable en la educación, interesarse por los avances de la neurociencia, la neurobiología, cuyas investigaciones tienen mucho que aportar a los procesos de enseñar y aprender. Ayudar a los estudiantes a construir comprensiones más profundas sobre lo que significa ser un ser humano y convivir con los demás en un mundo tan cambiante, está a la orden del día en todas las esferas académicas.

Finalmente, en una postura de docente preocupada por la relación entre desarrollo profesional y práctica en el aula, creo que este currículo debe ser re pensado nuevamente para el los próximos años, con los nuevos aportes de la pedagogía, Psicología, biología, etc. Es necesario dirigir la atención a los resultados de la neurobiología en los procesos de aprendizaje de los seres humanos., para nadie es ya desconocido las conexiones entre el funcionamiento del cerebro y los procesos de enseñanza y aprendizaje, invitación que hace Jensen (2009, p. 27) investigador de la relación cerebro, aprendizaje, quien afirma que desde los últimos años ha tenido lugar muchos descubrimientos en educación significativos y profundos basados en el cerebro, como la neurogénesis, la producción de neuronas. Y como el autor afirma: "la comprensión del cerebro pueden tener aplicaciones prácticas en la educación, para saber cómo aprendemos y cómo podemos enseñar mejor".

Paralelo a estas investigaciones, Gardner (2009) presenta las tendencias del futuro y el poder de la educación, para formar las mentes del futuro,

las cuales nos sugiere cultivar¹. La mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa, la mente respetuosa, la mente ética. Pienso que de alguna manera, este currículo que se ha venido desarrollando está más cerca que lejos de este desafío educativo. La Ciencia de la educación, y la pedagogía en particular, igual que las demás disciplinas esta en un momento emergente y los maestros son los primeros llamados a esta cita.

Por último traigo a la memoria apartes de William Blake quien nos guía a pensar en conexiones profundas cuando afirma "ver el mundo en un grano de arena y el cielo en una flor silvestre" es una bella invitación a ir más allá de lo que simplemente hacemos y vivimos.

Sin embargo, considero también pertinente presentar las siguientes ideas que comparto sobre lo que significa enseñar y aprender hoy y que expone Antolínez (1994):

(...) estamos viviendo un momento histórico, que rechaza toda forma de mitificación, sistemas cerrados y coercitivos en el ámbito del pensamiento y por consiguiente de los procesos educativos. Asistimos a un momento histórico en el que predomina la diversidad y no se acepta ninguna verdad como inmutable. Nuestra crisis actual es la crisis del mundo entero. Desde luego entraña al parecer un peligro inminente, se erigen como verdades las más sublimes falacias (pp. 8-9).

Referencias

- Antolínez Camargo, R. (1994). *Ética y Educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Blyte, T. et. al. (2008). *La Enseñanza para la Comprensión, Guía para el Docente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Buxarrais, M. (1999). *Los Medios de Comunicación y la Educación en Valores*. OEI.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. México: Editorial Paidós.

1 En *Las mentes del futuro*, Howard Gardner (2009) nos presenta una perspectiva ampliada de lo que significa la educación del futuro, donde el desarrollo de la mente humana nos exige un enfoque basado en los avances de la neurociencia aplicada a la educación (p. 12).

- Gardner, H. y Mancilla, V. (1994). *Teaching for understanding-within and cross the disciplines*, Educational Leadership.
- Gardner, H. (2009). Las cinco mentes del futuro. En *Revista Internacional Magisterio*, Vol 37. Bogotá.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. 1. México: Taurus.
- Jensen, E. (2009). Una nueva mirada a la educación basada en el cerebro. En *Revista Internacional Magisterio*, Vol 37, Bogotá.
- Johnson, D. et. al. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje, cooperación en el salón de clases y en la escuela*. E.U.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maturana, H. (1994). *La democracia es una obra de arte*. Colección Mesa Redonda. Bogotá: Ed. Linotipia Bolívar y Cía.
- MEN (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Universidad de Valladolid.
- Negrete, R. (2006). Trilogía en el aprendizaje: Una experiencia de aula. En *Revista Elegir*, volumen 7. Bogotá: Colegio Rochester.
- Perkins, D. (1997a). *De la Idea a la Acción*, artículo traducido por Patricia León. Wide Word: Universidad de Harvard.
- Perkins, D (1997b). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera.
- Wilson, D. (2003). *La Escalera de la Retroalimentación*. Artículo traducido por Patricia León y María Ximena Barrera para curso en línea para educadores; Enseñanza para la Comprensión y la Comprensión en la Práctica. Harvard Graduate School of Education. Proyecto Cero.

Índice de autores / Authors Index

En esta sección se encuentran organizados por el primer apellido y en orden alfabético los autores que han publicado en la revista Itinerario Educativo, en el número 62, Año XXVIII, correspondiente a enero-junio de 2014.

		Pág.
A		
Artega Ruiz, Rodrigo	Año XXVIII	119
C		
Cabrales Vargas, Myriam	Año XXVIII	155
Cáceres Gómez, Henry	Año XXVIII	179
Cortes Hurtado, Wilmar Geovanny	Año XXVIII	179
Copete, José Enrique	Año XXVIII	179
F		
Firacative Velasco, Oscar Alberto	Año XXVIII	179
L		
Londoño Orozco, Guillermo	Año XXVIII	197
M		
Martínez Ruiz, Víctor	Año XXVIII	61
Montoya Álvarez, Carlos	Año XXVIII	91
Mejía López, Alicia	Año XXVIII	155
Morales Rubiano, July Andrea	Año XXVIII	179
Muzuzú Torres, Jhemmy Astridt	Año XXVIII	179

		Pág.
N		
Negret Doria, Romelia	Año XXVIII	215
O		
Oliveros Torres, Martha	Año XXVIII	155
P		
Parada Rodríguez, Laura Viviana	Año XXVIII	179
R		
Ramírez Acevedo, Katherine	Año XXVIII	179
S		
Sicilani Barraza, José María	Año XXVIII	31
T		
Tobón Agudelo, Sergio	Año XXVIII	139

Política editorial



Itinerario Educativo

Revista de las Facultades de Educación
de la Universidad de San Buenaventura

Política editorial

Misión

«Itinerario educativo» como lo indica su nombre (del latín: *itinerarium*, derivado de *iter*, *itineris*, «camino»), pretende ser un espacio abierto de reflexión sobre la educación y sus tendencias en un mundo cambiante. Desde la complejidad del fenómeno educativo en sus numerosas vertientes, teóricas y prácticas, esta publicación analiza, sintetiza o propone desde diferentes perspectivas y prospectivas, teorías, aplicaciones, modelos, técnicas que nos acerquen, no sólo al camino ya recorrido por la educación a través de la historia, sino abrir nuevos caminos para responder a las exigencias educativas del hombre contemporáneo. Por eso, su interés fundamental es publicar investigaciones que abren caminos en múltiples posibilidades, situaciones y contextos en los que la educación es interpelada.

Visión

La educación no es una realidad estática. Ella está en continuo movimiento y debe estar atenta a realidades en las cuales su acción se hace indispensable. Siguiendo la tradición del ser humano marcado por las más variadas propuestas educativas que han pretendido responder a sus inquietudes más fundamentales dentro de contextos históricos a veces excluyentes y destructivos, esta publicación mira a que la educación mantenga una actitud crítica y constructiva que permita proponer líneas de acción e investigación para que, en primer lugar, la educación se

piense a sí misma. Sin esta actitud crítica hacia sí misma, es imposible encontrar nuevos horizontes educativos que ayuden al ser humano, como ser individual y social, a abrir nuevos espacios epistemológicos, axiológicos y prácticos para una formación más integral que responda al sentido que le pide su propia existencia individual y social.

Público y cobertura

La población a la que está dirigida esta publicación está conformada por investigadores del campo intelectual de la Educación y la Pedagogía, profesores y estudiantes del mismo. Itinerario Educativo tiene un campo de difusión a nivel nacional e internacional.

Instrucciones a los autores

Los artículos pueden ser de dos estilos: los que hablan de experiencias pedagógicas, y los que exponen avances de investigación. Estos segundos temas pueden estar divididos según los campos temáticos de la investigación en educación que ha dividido Bernardo Restrepo, es decir, que se ajusten a uno de esos campos investigativos: investigación en economía y educación; líneas de investigación etnográfica; investigación socioeducativa; investigación en psicología educativa. El primer estilo de artículos, los de la experiencia educativa, son los que cuentan cómo ha sido la enseñanza en un grupo concreto, etc., aunque esto se perfila más bien como investigación etnoeducativa. Una tercera opción de artículos son los que, aunque no sean estrictamente sobre educación, sí hablen de temas relacionados o que la afecten, por ejemplo, estudios hechos desde los linderos de la filosofía, la psicología, el cine, en fin, cualquiera otra disciplina que no es propiamente educación, pero que la afecta.

Los artículos serán clasificados de acuerdo a los estándares establecidos por Colciencias para las publicaciones científicas de la siguiente manera:

- Artículo de investigación científica y tecnológica: Resultados de proyectos de investigación. Estructura con cuatro partes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones
- Artículo de reflexión: Resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor

- **Artículo de revisión:** Resultado de investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no, sobre un campo de la ciencia y la tecnología, para dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Cuenta por lo menos con 50 referencias.
- **Artículo corto:** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación.
- **Reporte de caso:** Presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas.
- **Revisión de tema:** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
- **Cartas al editor:** Posiciones críticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del comité editorial constituyen un aporte a la discusión del tema por parte de la comunidad científica.
- **Traducción:** Traducciones de textos de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

Reserva de derechos

La recepción de un artículo no implica su aprobación, ni un compromiso respecto a la fecha de su publicación. No obstante, por respeto al autor, se le mantendrá informado permanentemente del proceso de selección y edición de su propuesta. La responsabilidad por los juicios y puntos de vista de los artículos corresponde a los autores. El estudio y selección de los artículos está a cargo de los Comités Editorial y Científico, contando con la evaluación de árbitros anónimos.

En cuando a los derechos de autor, los articulistas consienten su publicación por medio de la firma de un documento donde autorizan el uso de los derechos patrimoniales y de propiedad intelectual para su divulgación a través de las bases de datos donde está inscrita la revista o por medio de su distribución en su versión impresa. De igual modo, el (los) autor (es) en el mencionado documento certifican que estos respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros.

Condiciones de forma en los artículos

- Normas de referencia APA
- Título
- Breve reseña del autor. Dirección electrónica de contacto
- Resumen del artículo (en español y en inglés)
- Palabras clave (en español y en inglés)
- Clasificación del artículo según Colciencias
- Introducción
- Desarrollo de la temática
- Conclusiones
- La extensión del artículo no debe ser menor a 10 páginas, ni superior a 15 páginas.
- Los artículos deben ser inéditos y no estar en otros procesos de publicación
- Una carta de autorización para la publicación del artículo en caso que así lo avalen los árbitros.
- El contenido de los artículos, son de responsabilidad absoluta de los articulistas.
- El tipo de fuente empleada debe ser Times New Roman, tamaño 12, con interlineado a espacio y medio.
- Se debe entregar una copia digital.
- Los artículos se deben redactar en tercera persona del singular, con adecuada redacción y puntuación.
- El idioma oficial de la Revista es el español; sin embargo son también bienvenidos trabajos escritos en inglés.

Sobre la presentación del texto

Título. Debe estar directamente relacionado con la temática que se desarrolla. Se recomienda que no supere las diez palabras. En el pie de página del título se informa de qué investigación se deriva el artículo: nombre del grupo de investigación al que pertenece la investigación (o

trabajo de posgrado del que se deriva el artículo), la organización que lo ejecuta, la institución que lo financia y las fechas de inicio y culminación.

Autores. Nombre completo del autor (es). En pie de página: títulos académicos, institución donde trabaja, ciudad, país y correo electrónico. Cargo institucional (si corresponde). El orden de los autores debe guardar relación con el aporte que cada uno hizo al texto.

Resumen. Debe redactarse en un solo párrafo no mayor de 800 caracteres, incluyendo los espacios entre palabras, en idioma español e inglés.

Extensión: Cada artículo debe entre 15 y 20 páginas.

Palabras clave. Son las palabras que describen el contenido del documento y no deben superar la seis palabras. Se recomienda utilizar el *Thesaurus* de la Unesco (<http://databases.unesco.org/thessp>).

Notas a pie de página. Estas solo serán de carácter aclaratorio y no bibliográfico. Se indicaran con números arábigos, que siempre deben escribirse antes del signo de puntuación, si lo hubiere.

Referencias bibliográficas. Estas deben aparecer al final del texto citado, colocando entre paréntesis el apellido del autor, seguido de una coma, el año de publicación, seguido de dos puntos y el número de la página o páginas). Ejemplo: (Vargas, 2001: 69).

Bibliografía. Al final del artículo se debe colocar la referencia bibliográfica completa de todos los textos citados. Todo artículo debe llevar al final las fuentes citadas en orden alfabético y por autores. Se debe ajustar a las siguientes indicaciones:

- **Libros.** Apellido(s) (en mayúsculas y seguido de una coma), nombre(s) del (los) autor(es). Año de la publicación (entre paréntesis y seguido de un punto). Título del libro (en *itálicas* y seguido de un punto). Lugar de publicación: ciudad (seguido de dos puntos). Y editorial. Ejemplo: HOBSBAWM, Eric (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Critica.
- **Revistas.** Apellido(s) (en mayúsculas y seguido de una coma), nombre(s) del (los) autor(es). Año de publicación (entre paréntesis y seguido

de un punto). Título del artículo (entre comillas). Nombre de la revista (en itálicas). Volumen (si lo tiene). Número de la revista. Y rango de páginas, antecedido por «p.» si es una página, o por «pp.» si son varias. Ejemplo: TAMAYO, Oscar (2010). «La antropología educativa hoy». *Revista Itinerario Educativo*. Bogotá. Universidad de San Buenaventura. Vol. 8. No 60. pp. 11-123.

- **Capítulos de libros.** Apellido (s) (en mayúsculas y seguido de una coma), nombre(s) del(los) autor(es) (seguido de un punto). Año de publicación. Título del capítulo o artículo (entre comillas). Y a continuación la palabra «En:». Nombre y apellido del (los) compilador (es) y se siguen las indicaciones para libros. Ejemplo: BASTIAN, Jean-Pierre (2005). «Pentecostalismos latinoamericanos. Lógicas de mercado y transnacionalización religiosa». En: Ana María Bidegain (compiladora). *Globalización y diversidad religiosa en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- **Internet.** Apellido(s) (en mayúsculas y seguido de una coma), nombre(s) del(los) autor(es) (seguido de un punto). Título del texto (en itálicas). Dirección electrónica. Fecha en que se publicó en la red y fecha del día en que se consultó la información, precedidas por las expresiones: «Publicado en la red» y «Consultado el», respectivamente.

Reglas básicas de edición

Subdivisiones del texto. Se sugiere que la numeración en el cuerpo del texto sea lo más general posible, debe ir en números arábigos, excepto la introducción, la conclusión y la bibliografía, que se no se numeran.

Letras itálicas. Estas solo se utilizarán para títulos de libros y revistas o palabras en otro idioma.

Abreviaturas. La primera vez que se utilicen las abreviaturas deben ir entre paréntesis, después de la formula completa; en las siguientes ocasiones solo se utilizara la abreviatura, sin paréntesis. Ejemplo: Unión de Trabajadores de Colombia (UTC).

Citas extensas. Las citas textuales que tengan más de cuatro renglones deben ponerse en formato de cita larga: entre comillas, a espacio sencillo, en letra 10 y márgenes reducidas.

Material gráfico. El material gráfico está constituido básicamente por tablas, cuadros, figuras y fotos que son analizados o directamente referidos en el texto. Todos deben estar llamados en el texto, lo más cerca posible del punto en que deban insertarse. Sin embargo, la recopilación del material gráfico debe presentarse en hojas individuales, al final del texto, en orden secuencial, de acuerdo con su numeración y en blanco y negro, sin colores, ni tramas adicionales. Los llamados en el texto se indican mediante la expresión Tabla, Cuadro o Figura, según el caso, seguida de su número correspondiente, en números arábigos.

Procedimiento para la recepción y aceptación del artículo

Los artículos que llegan a Itinerario Educativo, son evaluados en primera instancia por el Comité Editorial, éstos asignan los árbitros según el tema del artículo. Los árbitros reciben un formato de arbitraje y los criterios de la revista. En caso de correcciones y/o sugerencias se le avisa al articulista para su posterior presentación. Una vez recibidos los artículos se realiza una nueva selección según la organización que se le dé al número en proceso.

El proceso que se sigue es el siguiente:

1. El articulista debe presentar su producción escrita, con los criterios anteriormente expuestos, tanto en medio físico como en digital a la Dirección de la revista, acompañado de una carta de entrega.
2. Luego de hacer la correspondiente recepción del artículo, la Dirección de la revista hará entrega de un formato que certifique dicha recepción y lo registrará en la respectiva base de datos.
3. Mediante una carta, se comunicará al articulista las decisiones del Comité Editorial y el concepto del arbitraje, relacionadas con la publicación del artículo. El artículo puede ser o bien *aceptado*, *aplazado* (cuando el o los árbitros consideren que debe ser sujeto de correcciones), o *rechazado*. De ser aceptada su publicación, se realizará el registro pertinente en la base de datos.
4. Las contribuciones que lleguen por correo (postal o electrónico) no comprometen la aceptación ni la publicación por parte de Itinerario Educativo.
5. La Revista podrá hacer convocatorias para números monográficos.

Evaluación de los artículos y proceso editorial

Los artículos puestos a consideración del Comité Editorial de la revista Itinerario Educativo deben ser inéditos; en consecuencia, aquellos manuscritos que hayan sido publicados en otras revistas no serán aceptados.

A la recepción de un artículo, el Comité Editorial evalúa si cumple con los requisitos básicos exigidos por la revista, así como su pertinencia para figurar publicado en la revista Itinerario Educativo.

Posteriormente, toda contribución es sometida a la evaluación de dos árbitros anónimos. El resultado de las evaluaciones será comunicado al autor en un periodo de hasta cuatro meses a partir de la recepción del artículo.

Las observaciones de los árbitros, así como las del Comité Editorial, deberán ser tomadas en cuenta por el autor, quien hará los ajustes solicitados. Estas modificaciones y correcciones al manuscrito deberán ser realizadas por el autor en un plazo no mayor a 15 días. Luego de recibir el artículo modificado, este será sometido a revisión y posteriormente se le informará al autor acerca de su aprobación.

El Comité Editorial se reserva la última palabra sobre la publicación de los artículos y el número en el cual se publicaran, decisión que será comunicada al autor tan pronto esta se conozca. Esa fecha se cumplirá siempre y cuando el autor haga llegar toda la documentación que le es solicitada en el plazo indicado. La revista se reserva el derecho de hacer correcciones de estilo, las cuales serán siempre consultadas con los autores.

Durante el proceso de edición, los autores podrán ser consultados por el editor para resolver las inquietudes existentes. Tanto en el proceso de evaluación como en el proceso de edición, el correo electrónico constituye el medio de comunicación privilegiado con los autores.

Correspondencia

Los artículos se deben enviar al Comité Editorial en duplicado y en medio digital, o al correo electrónico itinerarioeducativo@usbbog.edu.co. Además, se debe adjuntar una carta en que se solicite la publicación del artículo en la revista, firmada por la totalidad de sus autores.

Itinerario Educativo

Revista de las Facultades de Educación
de la Universidad de San Buenaventura

Política editorial

Missão

«Itinerario educativo» assim como indica em seu nome, (do latim: *itinerarium*, derivado de *iter*, *itineris*, «caminho»), pretende ser um espaço aberto de reflexão sobre a educação e suas tendências em um mundo mutável. A partir da complexidade do fenômeno educativo em suas numerosas vertentes, teóricas e práticas, esta publicação analisa, sintetiza ou propõe a partir de diferentes perspectivas e prospectivas, teorias, aplicações, modelos, técnicas que nos aproxime, não só do caminho já recorrido pela educação através da história, senão abrir novos caminhos para responder às exigências educativas do homem contemporâneo. Por isso, seu interesse fundamental é publicar investigações que abram caminhos em múltiplas possibilidades, situações e contextos nos quais a educação é interpelada.

Visão

A educação não é uma realidade estática. Ela está em contínuo movimento e deve estar atenta às realidades nas quais sua ação faz-se indispensável. Seguindo a tradição do ser humano marcado pelas mais variadas propostas educativas que pretenderam responder suas inquietudes mais fundamentais dentro de contextos históricos às vezes excludentes e destrutivos, esta publicação visa a que a educação mantenha uma atitude crítica e construtiva que permita propor linhas de ação e investigação para que, em primeiro lugar, a educação pense a si mesma. Sem esta atitude crítica voltada para

si própria, é impossível encontrar novos horizontes educativos que ajudem o ser humano, como ser individual e social, a abrir novos espaços epistemológicos, axiológicos e práticos para uma formação mais integral que responda ao sentido exigido pela sua própria existência individual e social.

Público e cobertura

A população à qual está dirigida esta publicação está formada por investigadores do campo intelectual da Educação e da Pedagogia, além de professores e estudantes do mesmo. Itinerario Educativo tem um campo de difusão em nível nacional e internacional.

Instruções aos autores

Os artigos podem ser de dois estilos: os que falam de experiências pedagógicas e os que expõem avanços de investigação. Estes últimos temas podem estar divididos segundo os campos temáticos da investigação em educação que dividiu Bernardo Restrepo, ou seja, que se ajustem a um desses campos investigativos: investigação em economia e educação; linhas de investigação etnográfica; investigação socioeducativa; investigação em psicologia educativa. O primeiro estilo dos artigos, os de experiência educativa, são os que contam de que maneira foi o ensino em um grupo concreto etc., ainda que isto se alinhe melhor como investigação etnoeducativa. Uma terceira opção de artigos são os que, ainda que não sejam estritamente sobre educação, falem de temas relacionados ou que a afetem. Por exemplo, os artigos feitos a partir das fronteiras da filosofia, da psicologia, do cinema, enfim, de qualquer outra disciplina que não é propriamente a educação, mas que a afete.

Os artigos serão classificados de acordo com os padrões estabelecidos por Colciencias.

- Artigo de investigação científica e tecnológica: Resultados de projetos de investigação. Estrutura com quatro partes importantes: introdução, metodologia, resultados e conclusões.
- Artigo de reflexão: Resultados de investigação terminada, realizado a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor.

- **Artigo de revisão:** Resultado de investigação terminada no qual se analisam, sistematizam-se e integram os resultados de investigações publicadas ou não, sobre um campo da ciência e da tecnologia, para dar conta dos avanços e tendências de desenvolvimento. Conta com pelo menos 50 referências.
- **Artigo curto:** Documento breve que apresenta resultados originais preliminares ou parciais de uma investigação.
- **Relato de caso:** Apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação particular com a finalidade de divulgar as experiências técnicas e metodológicas.
- **Revisão de tema:** Documento resultado da revisão crítica da literatura sobre um tema em particular.
- **Cartas ao editor:** Posições críticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista, que a juízo do comitê editorial constituem um aporte à discussão do tema por parte da comunidade científica.
- **Tradução:** Traduções de textos de interesse particular no domínio da publicação da revista.

Direitos reservados

A recepção de um artigo não implica sua aprovação, tampouco garante a data de sua publicação. Entretanto, por respeito ao autor, esse será informado permanentemente do processo de seleção e edição de sua proposta. A responsabilidade pelas opiniões e pontos de vista dos artigos corresponde aos seus autores. O estudo e seleção dos artigos estão a cargo dos Comitês Editorial e Científico, contando com o julgamento de avaliadores anônimos.

Sobre os direitos do autor, os articulistas consentem sua publicação por meio da assinatura de um documento no qual se autorizam o uso dos direitos patrimoniais e de propriedade intelectual para sua divulgação através das bases de dados nas quais está inscrita a revista ou por meio de sua distribuição em sua versão impressa. Do mesmo modo, o (s) autor (es) no mencionado documento certifica que estes respeitam os direitos autorais de terceiros.

Condições sobre o formato dos artigos

- Normas de referência APA
- Título
- Breve resenha do autor. E-mail de contato
- Resumo do artigo (em espanhol e em inglês)
- Palavras chave (em espanhol e em inglês)
- Classificação do artigo segundo Colciencias
- Introdução
- Desenvolvimento do tema
- Conclusões
- A extensão do artigo não deve ser menor do que 10 páginas, nem superior a 15 páginas.
- Os artigos devem ser inéditos e não estar em outros processos de publicação.
- Uma carta de autorização para a publicação do artigo no caso que assim avaliem os avaliadores.
- O conteúdo dos artigos é de responsabilidade absoluta dos articulistas.
- O tipo de fonte empregada deve ser Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,5.
- Deve-se entregar uma cópia digital.
- Os artigos devem ser escritos em terceira pessoa do singular, com adequada redação e pontuação.
- O idioma oficial da Revista é o espanhol, entretanto, também são aceitos trabalhos escritos em inglês.

Sobre a apresentação do texto

Título. Deve estar diretamente relacionado com o tema que se desenvolve. Recomenda-se que não ultrapasse dez palavras. No pé de página do título informa-se de qual investigação deriva-se o artigo: nome do grupo de investigação ao qual pertence a investigação (ou trabalho de

pós-graduação do qual se deriva o artigo), a organização que o executa, a instituição que o financia e as datas de início e fim.

Autores. Nome completo do autor (es). No pé de página: títulos acadêmicos, instituição na qual trabalha, cidade, país e e-mail. Cargo institucional (se for o caso). A ordem dos autores deve ter relação com o aporte que cada um fez ao texto.

Resumo. Deve ser escrito em um só parágrafo, não ultrapassando 800 caracteres, incluindo os espaços entre as palavras, em idioma espanhol e inglês.

Extensão. Cada artigo deve ter entre 15 e 20 páginas.

Palavras chave. São palavras que descrevem o conteúdo do documento e não devem superar a seis palavras. Recomenda-se utilizar o *Thesaurus* da Unesco (<http://databases.unesco.org/thessp>).

Notas de pé de página. Estas só serão de caráter esclarecedor e não bibliográfico. Devem ser indicadas com números arábicos, que sempre devem ser escritos antes do sinal de pontuação, se houver.

Referências bibliográficas. Estas devem aparecer ao final do texto citado, colocando entre parênteses o sobrenome do autor, seguido de uma vírgula; o ano de publicação, seguido de dois pontos e o número da página ou páginas. Exemplo: (VARGAS, 2001: 69)

Bibliografia. No final do artigo deve-se colocar a referência bibliográfica completa de todos os textos citados. Todo artigo deve ter no final as fontes citadas em ordem alfabética e por autores. Os artigos devem ajustar-se às seguintes indicações:

- **Livros.** sobrenome (s) (em maiúsculas e seguidos de uma vírgula), nome (s) do (s) autor (es). Ano da publicação (entre parênteses e seguidos de um ponto). Título do livro (em itálico e seguido de um ponto). Lugar de publicação: cidade (seguido de dois pontos). E editora. Exemplo: HOBSBAWM, Eric (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Critica.
- **Revistas:** sobrenome (s) (em maiúsculas e seguidos de uma vírgula), nome (s) do (s) autor (es). Ano da publicação (entre parênteses

e seguidos de um ponto). Título do artigo (entre aspas). Nome da revista (em itálico). Volume (se existir). Número da revista. E intervalo de páginas, antecidos por «p.» se for uma página ou por «pp.» se são várias. Exemplo: TAMAYO, Oscar (2010). «La antropología educativa hoy». *Revista Itinerario Educativo*. Bogotá. Universidad de San Buenaventura. Vol. 8. No 60. pp. 11-123.

- **Capítulos de livros.** Sobrenome (s) (em maiúsculas e seguido de vírgula), nome (s) do (s) autor (es) (seguido de um ponto). Ano de publicação. Título do capítulo ou artigo (entre aspas) seguido pela palavra «En:». Nome e sobrenome do (s) compilador (es) e depois segue as indicações para livros. Exemplo: BASTIAN, Jean-Pierre (2005). «Pentecostalismos latinoamericanos. Lógicas de mercado y transnacionalización religiosa». En: Ana María Bidegain (compiladora). *Globalización y diversidad religiosa en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- **Internet.** Sobrenome (s) (em maiúsculas e seguidos de uma vírgula), nome (s) do (s) autor (es) (seguido de um ponto final). Título do texto (em itálico). Endereço eletrônico. Data em que foi publicado na rede e data na qual se consultou a informação, precedidas pelas expressões: «publicado em la red» y «Consultado el», respectivamente.

Regras básicas de edição

Subdivisões do texto. sugere-se que a enumeração no corpo do texto seja a mais geral possível, deve ser escrita em números arábicos, exceto a introdução, a conclusão e a bibliografia, as quais não se enumeram.

Letras itálicas. estas só devem ser utilizadas para títulos de livros e revistas ou palavras em outro idioma.

Abreviaturas. Na primeira vez em que se utilizem, as abreviaturas devem estar entre parênteses depois da fórmula completa; nas seguintes ocasiões apenas utiliza-se a abreviatura, sem parênteses. Exemplo: Unión de Trabajadores de Colombia (UTC).

Citações extensas. Citações textuais que tenham mais de quatro linhas devem ser colocadas em formato de citação longa entre aspas, a espaçamento simples, em tamanho de fonte 10 e margens reduzidas.

Material gráfico. O material gráfico está constituído basicamente por tabelas, quadros, figuras e fotos que são analisados ou estão diretamente referidos no texto. Todos os materiais gráficos devem estar citados no texto, o mais próximo possível do ponto em que serão colocados. Entretanto, a recopilação do material gráfico deverá ser apresentada em folhas individuais, no final do texto, em ordem sequencial, de acordo com sua numeração e em preto e branco, sem cores, nem tramas adicionais. As referências aos materiais gráficos no texto se indicam mediante a expressão Tabela, Quadro ou Figura, segundo o caso, seguida por seu número correspondente, em números arábicos.

Procedimento para a recepção e aceitação do artigo

Os artigos que chegam a Itinerario Educativo são avaliados em primeira instância pelo Comitê Editorial. Estes selecionam os avaliadores segundo o tema do artículo. Os avaliadores recebem um formato de avaliação e os critérios da revista. Em caso de correções e/ou sugestões avisa-se o articulista para sua posterior apresentação. Uma vez recebidos os artigos realiza-se uma nova avaliação segundo a organização dada ao número em processo.

O processo seguido é o seguinte:

1. O articulista deve apresentar sua produção escrita, com os critérios anteriormente expostos, tanto em meio físico quanto em meio digital à Direção da revista, acompanhado de uma carta de entrega.
2. Depois de fazer a correspondente recepção do artigo, a Direção da revista fará a entrega de um formato que certifique tal recepção e o registrará na respectiva base de dados.
3. Mediante uma carta se comunicará o articulista sobre as decisões do Comitê Editorial e o conceito de avaliação, relacionadas com a publicação do artigo. O artigo pode ser *aceito*, *adiado*, (quando os avaliadores considerem que o artigo deve ser sujeitado a correções), ou *negado*. Caso seja aceita a publicação, se realizará o registro pertinente na base de dados.

4. As contribuições que cheguem por correio (postal ou eletrônico) não comprometem a aceitação nem a publicação por parte de Itinerario Educativo.
5. A revista poderá fazer convocatórias para números monográficos.

Avaliação dos artigos e processo editorial

Os artigos colocados à consideração do Comitê Editorial da revista Itinerario Educativo devem ser inéditos; em consequência, aquelas produções que foram publicadas em outras revistas não serão aceitas.

Para a recepção de um artigo, o Comitê Editorial avalia se ele cumpre com os requisitos básicos exigidos pela revista, assim como sua pertinência para figurar publicado na revista Itinerario Educativo.

Posteriormente, toda contribuição é submetida à avaliação de dois julgadores anônimos. O resultado das avaliações será comunicado ao autor em um período de até quatro meses a partir da recepção do artigo.

As observações dos avaliadores, assim como as do Comitê Editorial, deverão ser tomadas em conta pelo autor, quem fará os ajustes solicitados. Estas modificações e correções deverão ser realizadas pelo autor em um prazo inferior a 15 dias. Após receber o artigo modificado, este será submetido à revisão e posteriormente se informará o autor acerca de sua aprovação.

O Comitê editorial se reserva a última palavra sobre a publicação dos artigos e o número da edição na qual será publicado. Decisão que será comunicada ao autor tão logo esta se conheça. Essa data se cumprirá sempre e quando o autor entregue toda a documentação que lhe seja solicitada no prazo indicado. A revista se reserva o direito de fazer correções de estilo, as quais serão sempre consultadas com os autores.

Durante o processo de edição, os autores poderão ser consultados pelo editor para resolver as inquietudes existentes, tanto no processo de avaliação quanto no processo de edição. O e-mail constitui o meio de comunicação privilegiado com os autores.

Correspondência

Os artigos devem ser enviados ao Comitê Editorial, enviando-lhes uma cópia idêntica por correio postal e uma por meio digital ao e-mail itinerarioeducativo@usbbog.edu.co. Ademais, deve-se anexar uma carta na qual se solicite a publicação do artículo na revista, assinada por todos os autores.

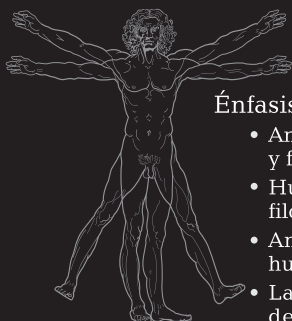


UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
BOGOTÁ

DOCTORADO EN HUMANIDADES

Humanismo y Persona

SNIES 102394



Énfasis:

- Antropología Pedagógica. Persona y formación
- Humanismo y antihumanismo en la filosofía contemporánea
- Antropología teológica, dignidad humana y derechos humanos
- La construcción del sentido del derecho a partir de la persona humana

Dirigido a profesionales en Ciencias Sociales y Humanas (educadores, teólogos, filósofos, abogados, psicólogos, politólogos, entre otros), Ciencias Naturales, Exactas e Ingenierías, que buscan optimizar su formación humanista.

MAYOR INFORMACIÓN

Universidad de San Buenaventura, Bogotá
Carrera 8 H N.º 172-20, Edificio Duns Scotto, oficina 500
PBX: (571) 667 1090, extensión 2002
e-mail: dhupe@usbbog.edu.co
Director: Dr. Fray Ernesto Londoño Orozco, O.F.M.
e-mail: dhupe.director@usbbog.edu.co
Asistente: Wilmer Hernando Silva Carreño



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
BOGOTÁ
FACULTAD DE EDUCACIÓN

*Calidad humana
y profesional*

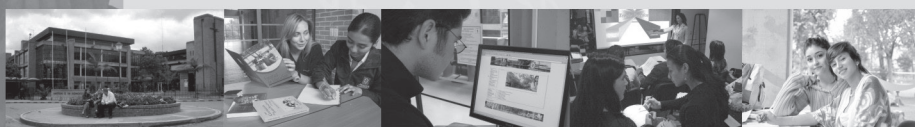
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

REGISTRO SNIES - 54273

Modalidad investigativa

Esta Maestría se ofrece como ruta de investigación que reflexiona sobre la práctica y elabora nuevos conceptos para ampliar el campo teórico de la Educación, por cuanto el enfoque de la Escuela Franciscana simultáneamente tiene un compromiso con la reflexión al tiempo que con la práctica. Es, entonces, imperativo comprender y explicar –en lo posible– cabalmente los fenómenos relativos a sujetos, escenarios y procesos de formación al tiempo que incrementar las posibilidades de éxito en la intervención en la familia, el aula, la escuela y el entorno social. En resumidas cuentas, se trata, con el programa de Maestría, de hacer avanzar tanto la teoría pedagógica como la didáctica, desde la investigación.

El número total de los créditos es de 45; la duración del programa es de cuatro (4) semestres; modalidad presencial.



Esta revista
se terminó de imprimir
el 22 de agosto de 2014
en la Unidad de Publicaciones de la
Universidad de San Buenaventura, Bogotá



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
BOGOTÁ
EDITORIAL BONAVENTURIANA

CUPÓN DE SUSCRIPCIÓN

ITINERARIO EDUCATIVO
REVISTA DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

Fecha:

Día

Mes

Año

Suscriptor

Apellidos

Nombres

Residencia

Dirección

Ciudad

País

Teléfono

Fax

Celular

E-mail

Suscripción anual

Colombia

\$ 25.000,00

Exterior

US \$ 35,00

Número individual

Colombia

\$ 20.000,00

Exterior

US \$ 15,00

Suma enviada:

Suscripción a partir del número:

- Consigne en la cuenta de ahorros número 605-07721-3 del Banco de Bogotá, a nombre de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá
- Envíe copia del recibo de consignación, junto con este cupón, a la *Editorial Bonaventuriana* (Fax: 677 3003).
- Si lo prefiere presente el cupón y el recibo de consignación directamente en la *Editorial Bonaventuriana* (Carrera 8 H n.º 172-20, Bogotá, D. C., Colombia).



