



CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

— (Volumen 3) —

*Andrés Klaus Runge Peña | Alejandra González Herrera
Leandro Ceballos Henao | Marco Fidel Gómez Londoño
Giseh Solans Guisao Gil | Dolly Cecilia Llanos Noreña
Julieta Franco Acevedo | Diana Patricia Foronda Macías
Jairo Alvarado Sánchez | Alexander González García*



CEDALC

CORPORACIÓN PARA
LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN

—•• (Volumen 3) ••—

Cuadernos en educación : volumen 3 / Jairo Alvarado Sánchez ... [et al.]. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Medellín : CEDALC, 2019.

184 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-722-417-7

1. Acceso a la Educación. 2. Ciencias de la Educación. I. Alvarado Sánchez, Jairo.

CDD 370.7

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:
Educación / Política / Colombia / América Latina / Estudios Culturales /
Investigación / Ciencias de la Educación

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

••• (Volumen 3) •••

Andrés Klaus Runge Peña | Alejandra González Herrera
Leandro Ceballos Henao | Marco Fidel Gómez Londoño
Giseh Solans Guisao Gil | Dolly Cecilia Llanos Noreña
Julieta Franco Acevedo | Diana Patricia Foronda Macías
Jairo Alvarado Sánchez | Alexander González García



Secretaría de
Educación y Cultura



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Comfenalco
Antioquia

SeEduca



CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

CEDALC

Rodrigo López Mesa - Gerente

Luisa Fernanda Delgado Areiza - Directora

Alcaldía de Sabaneta

Ivan Alonso Montoya Urrego - Alcalde

Yuli Paola Quintero Londoño - Secretaria de Educación

Primera edición

Cuadernos de investigación en educación. Volumen 3 (Medellín: junio de 2019)

ISBN 978-987-722-417-7

© Corporación para el desarrollo y la educación de América Latina y el Caribe

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

© Alcaldía de Sabaneta

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de las instituciones editoras.

ÍNDICE

Presentación
Rodrigo López Mesa | 9

Prólogo
Nicolás Arata | 11

CONFERENCIA

Paradojas y antinomias del actuar pedagógico profesional docente
Andrés Klaus Runge Peña | 17

EXPERIENCIAS

La educación en la cárcel: una experiencia para restituir condiciones de sujeto de la población privada de libertad
Alejandra González Herrera | 47

Musicoterapia y desarrollo integral en niños con estancias prolongadas de hospitalización en contexto de aula hospitalaria
Leandro Ceballos Henao | 59

Didácticas de la calle (A ver si le dicen a la escuela para qué sirve la calle)
Marco Fidel Gómez Londoño | 77

POLITICAS Y PRACTICAS EDUCATIVAS

La práctica pedagógica en la formación de maestros
Giseh Solans Guisao Gil | 91

El rol de la escritura en la tarea del profesor como intelectual
Dolly Cecilia Llanos Noreña | 103

La formación lectora y literaria: un aporte a la inclusión
educativa en el contexto urbano en la ciudad de Medellín
Julieta Franco Acevedo | 119

Origen y crítica del concepto de resiliencia en los programas
educativos de Medellín
Diana Patricia Foronda Macías | 135

UNIVERSIDAD

El lugar del docente catedrático en la universidad:
políticas y tensiones institucionales de su trabajo
Jairo Alvarado Sánchez | 149

Pensamiento crítico y formación en valores en la universidad
Alexander González García | 171

PRESENTACIÓN

Queremos iniciar esta presentación celebrando la aparición del tercer Cuaderno de Investigación en Educación y la realización del IV Congreso Internacional de Políticas Educativas, al que hemos denominado: Educación desde América Latina: Paradigmas, innovaciones, experiencias. Se trata de un gran esfuerzo por ofrecer un espacio de trabajo académico riguroso y crítico desde donde pensar con una mirada profundamente latinoamericana y colombiana las realidades de nuestra educación en todos sus niveles y modalidades.

Estamos convencidos que América Latina es una gran escuela edificada sobre un enorme y multifacético conjunto de iniciativas, proyectos y experiencias diversas, plurales, originales. Desde Tijuana a Tierra del Fuego, las y los pedagogos, educadores y educadoras que habitan esta región se enfrentaron al desafío de educar recuperando las problemáticas de sus alumnos y alumnas en contextos culturales y sociales diversos, asumiendo los desafíos que interponen sociedades atravesadas por las brechas de la desigualdad, la injusticia, la discriminación.

Las escuelas, los colegios y las universidades son espacios donde muchas veces se han impuesto valores y negado saberes, construyendo e imponiendo jerarquías culturales; pero los espacios educativos también fueron el territorio para ejercer la justicia cognitiva, para dotar de herramientas culturales a las grandes masas de la población y ampliar sus horizontes.

Con ese propósito, el IV Congreso Internacional de Política Educativa en América Latina estará orientado a reflexionar sobre el presente de nuestros espacios educativos, recuperando los paradigmas, innovaciones y experiencias que contribuyen a pensar unos modos específicos de la educación para el sur y desde el sur.

Como hemos señalado en otras oportunidades, el propósito principal de los Cuadernos de Investigación en Educación consiste en reunir ensayos y artículos académicos de estudiantes del programa de doctorado que se inscribe en el marco del convenio CEDALC-FAHCE-UNLP. Las y los estudiantes del programa son invitados a presentar sus avances en el marco del Congreso, son evaluados por pares académicos y, luego, aceptados para su publicación.

Estamos ante un acontecimiento que ha representado un enorme esfuerzo. Con más de 15 conferencistas internacionales, dos libros publicados en ocasión del congreso y muchas otras acciones, redoblamos el compromiso que asumimos cuando fundamos CEDALC.

Por último, quisiera extender mi agradecimiento al Alcalde de Sabaneta, Iván Alonso Montoya y a la Secretaria de Educación Yuli Paola Quintero Londoño por el incansable y comprometido apoyo en abrir caminos para acercar y ofrecer posibilidades de formación a más y más ciudadanos y ciudadanas.

Rodrigo López Mesa

PRÓLOGO

Los trabajos reunidos en este cuaderno dan cuenta de asuntos y problemas que contribuyen a reflexionar en torno a los paradigmas, las innovaciones y las experiencias que están teniendo lugar en nuestras aulas y espacios de enseñanza más allá de las formas escolares y universitarias.

En estas páginas adelantamos la que será una de las conferencias magistrales del IV Congreso de Políticas Educativas. El trabajo de Andrés Klaus Runge Peña *Paradojas y antinomias del actuar pedagógico profesional docente* deposita la mirada para desplegar un pormenorizado análisis del hacer diario del docente, en la multiplicidad de situaciones dilemáticas y aporéticas que enfrenta cotidianamente y que implican, sostiene el autor, pensar la profesionalidad docente desde parámetros que van más allá de las teorías sociológicas clásicas de las profesiones.

Los trabajos de Alejandra González Herrera, Leandro Ceballos Henao y Marco Fidel Gómez Londoño, junto a los textos de Giseh Solans Guisao Gil, Diana Foronda Macías, Julieta Franco Acevedo y Dolly Cecilia Llanos Noreña abordan diferentes aspectos y nociones de los trabajos de tesis en curso, poniendo de relieve la riqueza de los proyectos en curso.

Llanos Noreña analiza la formación del maestro en relación a su práctica, las teorías que lo modelan, sus angustias vocacionales, re-

cuperando al maestro como sujeto de saber. Guisao Gil, por su parte, realiza un interesante trabajo de aproximación a la categoría de “experiencia docente” para estudiar cómo incide en las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la formación de futuros docentes de nivel de educación básica en Antioquia.

Diana Foronda Macías asume una posición muy clara respecto a los discursos sobre la resiliencia, señalando como su aplicación al campo educativo, sin análisis de origen y de comprensiones críticas, genera una veridicción que lleva a subjetivizar los actores educativos y disciplinarlos en el sometimiento y la subordinación.

Julieta Franco Acevedo procura argumentar a través de su ensayo la importancia de la formación lectora como estrategia de inclusión educativa, desde un enfoque fundamentado en que todos los estudiantes, independientemente del nivel del sistema en el que se encuentren, tengan la posibilidad de aprender y experimentar una interacción enfocada en el fortalecimiento de las relaciones humanas y una comprensión de lo distinto, lo diverso, lo diferente.

Los trabajos de González Herrera y Ceballos Henao ponen la atención en las instituciones carcelarias y de salud como espacios donde también tienen lugar experiencias formativas. Ceballos propone resaltar el interés y la necesidad de generar nuevas alternativas para buscar el desarrollo de los niños en los hospitales desde una mirada integral del ser y de acuerdo a las necesidades y expectativas desde múltiples ámbitos, respondiendo, además, a la normativa y leyes vigentes en Colombia referentes al tema.

El trabajo de Alejandra González Herrera lanza una pregunta fundamental: ¿de qué modo la educación en la cárcel posibilita la restitución de condiciones de sujeto de la población privada de libertad? Su estudio de caso arroja nuevas reflexiones y miradas sobre un tema en el que aún falta colocar esfuerzos y recursos.

Marco Fidel Gómez Londoño despliega una argumentación relacionada con la noción de callejeo, para recuperar bajo esa conceptualización de las relaciones entre el afuera y el adentro de la institución escolar, rastros políticos, pedagógicos, didácticos y epistemológicos que tienen en cuenta los lugares y experiencias de los estudiantes, y que pueden ser considerados como contenidos educativos válidos capaces de comprender y transformar sus entornos personales, familiares, sociales.

El último apartado reúne dos trabajos sobre temas universitarios. Jairo Alvarado Sánchez estudia el lugar del docente catedrático en la universidad, a partir de las políticas y tensiones institucionales del trabajo en la educación superior. El autor parte de un supuesto, que se desarrolla y argumenta a lo largo del trabajo: las labores desa-

rolladas en el escenario universitario condicionan el trabajo del profesor universitarios al poner reglas administrativas, establecer cargas laborales, simbólicas y rutas académicas que afectan y diferencian su actividad docente.

El ensayo de Alexander González García *Pensamiento crítico y formación en valores en la universidad* aborda el siempre polémico tema de los valores (en tanto suele asimilárseles a esencias inmutables que deben ser asumidas e incorporadas sin cuestionamientos) para darle un enfoque renovado. El autor plantea, en ese sentido, que la formación ética no debe estar centrada en los valores a enseñar, sino más bien en el proceso racional de valoración que elabora cada sujeto, donde la formación del pensamiento crítico constituye una herramienta fundamental para identificar y actuar según el comportamiento deseado en una sociedad democrática.

Nicolás Arata

—••— CONFERENCIA —••—

PARADOJAS Y ANTINOMIAS DEL ACTUAR PEDAGÓGICO PROFESIONAL DOCENTE*

Andrés Klaus Runge Peña**

*“Un domingo viajaba de mi municipio hacia el Silencio, cerca de allí había un retén, inmovilizaron el bus; nos pidieron bajar. Era este grupo armado, algunos eran adultos y la mayoría hombres y mujeres jóvenes. De repente, no lo podía creer; observé a una de mis estudiantes del grado noveno, estaba con ellos, lucía su uniforme con un fusil al hombro. Yo la miré con nostalgia, tristeza e impotencia, no podía entender esta cruel realidad. Una niña de 14 años a la que yo estaba formando en valores hacía parte de este grupo, apreció que ella inhibió la mirada. Continué el camino muy confundida y pensé: ¿Qué debo hacer ganarme su confianza y ayudarlo a ser indiferente ante esta situación?”
(M. J., San Jerónimo).*

INTRODUCCIÓN

Este escrito presenta algunas paradojas y antinomias que enmarcan el actuar pedagógico-profesional docente, siguiendo en ello, en particular,

* Este artículo ha sido escrito al hilo de una discusión a muchas voces sobre los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto de investigación: Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográficos profesionales: Un estudio cualitativo en nueve subregiones de Antioquia (Colombia), desarrollado en el Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia (CPP) con el auspicio de la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia a partir del 2019.

** Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), Profesor Titular (Senior) de Pedagogía y Antropología Pedagógica, Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía e Historia de la Infancia y Culturas Juveniles de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE - Universidad de Manizales y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica.
E-Mail: andres.runge@udea.edu.co

la línea de trabajo del pedagogo Werner Helsper. La tesis orientadora es que dicho actuar no solo está influenciado estructuralmente por unos aspectos antinómicos resultado de las dinámicas sociales contemporáneas, sino que las prácticas educativas cotidianas, es decir, el hacer diario del docente se confronta día a día con situaciones dilemáticas y aporéticas que implican pensar la profesionalidad docente desde parámetros que vayan más allá de las teorías sociológicas clásicas de las profesiones. Para ello, en una primera parte, ubicamos el actuar docente como parte de las labores que entran a hacer parte de los procesos de profesionalización modernos, resultado de la institucionalización de las prácticas educativas. En una segunda parte, aludimos a rasgos de la profesionalidad docente en la contemporaneidad y a algunas de las fuerzas socio-culturales y económicas que están en la base. Finalmente, en el último capítulo, tematizamos esas paradojas y antinomias que marcan el actuar pedagógico profesional docente en la actualidad.

LA REACCIÓN SOCIAL FRENTE A LA LLEGADA DE LOS NUEVOS Y LA CUESTIÓN DE LA TRANSMISIÓN CULTURAL

Uno de las cuestiones más importantes en la autoconservación de los grupos sociales, y de las sociedades en general, consiste en que éstos, para mantenerse y subsistir, se ven en la necesidad de ofrecer soluciones a los problemas que los aquejan y que tienen que ver con cuestiones básicas como la supervivencia, la autoconservación, la convivencia, el estar juntos, el organizarse, la confrontación con finitud, con la trascendencia, entre otros (Benner, 1996). Esos problemas centrales llevan e implican, por tanto, soluciones estructuradas, estables y durables en el tiempo (institucionalización, prácticas) de manera que las mismas sociedades y grupos pueden continuar su existencia, a pesar de la muerte de sus individuos.

Uno de esos problemas claves consiste en el recibimiento y acogida de los nuevos en el marco del cambio de generaciones (fluctuación de las personas), lo cual está estrechamente relacionado, a su vez, con el mantenimiento, resignificación y transmisión de la –respectiva– cultura (de los modos de hacer, sentir, pensar, hablar, imaginar, crear, producir, apropiar, etc.). Tal recibimiento y acogida supone, por principio, el establecimiento de una diferenciación de posiciones de “sujeto” según la edad (diferencia generativa¹); es decir, la configuración de un orde-

1 La mayoría de los planteamientos sobre la cuestión de las generaciones y las relaciones generacionales y sus transformaciones aceptan que los nuevos llegan a un mundo social y culturalmente ya estructurado que ha sido configurado y significado por una generación anterior; o mejor, por los que ya estaban allí y ello nos pone siempre de cara frente a una insoslayable diferencia generacional que marca la vida conjunta de los seres humanos. No se trata, de todas maneras,

namiento generacional en el marco del cual se da una división entre transmisores y receptores de la herencia social y cultural (estructuración relacional entre padres e hijos y entre maestro y alumnos). En ese marco generacional los nuevos no solo empiezan a ser vistos –se les adscribe una posición– como necesitados de cuidado y protección, sino también como individuos necesitados de una educación.

Vale resaltar que, a diferencia de los procesos de socialización espontáneos y de las formas de educación funcional –como aquellas que tienen lugar en el contexto de la familia– que se dan, podría uno aseverarlo, en todas las sociedades, en las sociedades de creciente complejidad tales procesos referidos a la acogida de los nuevos y a la transmisión cultural (a la continuación, resignificación y reapropiación de saberes relevantes) se estructuran y re-especifican como prácticas educativas institucionalizadas, las cuales comprenden, de manera especial, acciones orientadas hacia el cambio y formación de los nuevos que son planeadas, en gran parte conscientes e intencionadas, focalizadas en unos fines y realizadas en unos tiempos y espacios y por un personal específico. Se trata entonces de prácticas de transmisión intergeneracional –de prácticas educativas o prácticas de enseñanza– que en su realización ya no quedan simplemente supeditadas a la espontaneidad y al arbitrio.

Así, en una delimitación y diferenciación con la socialización “natural” (primaria, íntima, cotidiana) se va originando en las sociedades –funcionalmente diferenciadas– un sistema educativo con sus correspondientes instituciones, organizaciones, espacios diferenciados, personal, roles, etc., cuya tarea ha de consistir, ante todo, en mantener tales prácticas educativas, es decir, la educación como una reacción –como una respuesta social– ya no arbitraria a la formabilidad todavía no desplegada de los nuevos. Por eso, la escuela como institución moderna entra acá a asumir la tarea de transmitir aspectos de la herencia cultural que ya no los puede hacer simple y exclusivamente la familia. Aquella, como instancia cada vez más especializada, se hace responsable de gran parte del encargo educativo y formativo de las nuevas generaciones, lo cual supone que ha de contar con un personal formado, cualificado y organizado de manera profesional (cuerpo docente). –Lo mismo aplica, entre otros, para el área de la medicina (médicos, hospitales, salud), para la religión (iglesias, sacerdotes, conventos) y para el derecho (abogados, sistema de derecho, juzgados)–.

De manera que mediante la educación o praxis educativa (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012) ahora institucionalizada y escolarizada

de una diferencia como algo estático, sino como una construcción cambiante y simbólicamente mediada.

se comienza a regular, en términos micro y macro sociales, no solo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad y de la cultura. Y con ello se les ayuda también a las nuevas generaciones a su supervivencia en sociedad (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas y ayudándoles en aquello que todavía no pueden). Ahora, como lo dice Dewey, “el mero crecimiento físico, el mero dominio de las puras necesidades de subsistencia, no bastarán para reproducir la vida del grupo. Se requieren esfuerzos deliberados y trabajos reflexivos” (Dewey, 1997: 14).

DISCIPLINARIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO INSTITUCIONALIZADO

Tales procesos de educación “secundaria” (intencional, racional, planeada, organizada, institucionalizada, escolarizada, etc.) empiezan a tenerse como un asunto social de capital importancia, por lo que se han de apoyar, en el contexto de una progresiva racionalización y desencantamiento del mundo, en unos saberes determinados y se les han de delegar al correspondiente personal responsable para ello. Dicho con otras palabras, esas formas específicas de educar –institucionales, racionales, intencionales, planeadas, etc.– se vuelven tan centrales para las sociedades contemporáneas –desde la modernidad– que ya no simplemente se las pueden dejar a un personal inexperto o las simples circunstancias dentro de las relaciones difusas entre padres e hijos. Por el contrario, quedan progresivamente en manos de educadores expertos (profesionales) que llevan a cabo de manera específica y exclusiva de esa tarea. De manera que el actuar pedagógico profesional viene además acompañado, dentro de dicho proceso, de una –necesidad de– reflexión y sistematización de saber y de una –necesidad de– profesionalización:

a) Sistematización de saber en tanto el actuar pedagógico organizado laboralmente se comienza a apoyar de manera creciente en formas de saber sistemáticas (pedagogía, saber pedagógico y didáctico) que son mantenidas de manera organizada y reflexiva dentro de un área específica y continuamente transmitidas mediante procesos de formación formalizados. Con ello el actuar –pedagógico– empieza a fundamentarse y derivarse de una praxis laboral y a distanciarse así del saber y actuar cotidianos y simples (de una educación espontánea y del “círculo práctico de la costumbre”), lo cual implica un progresivo autocercioramiento y autocomprensión de la esfera social de la educación.

b) Necesidad de profesionalización en la medida en que, en las sociedades modernas y modernizadas, ese actuar pedagógico profesional deviene, de esa manera, en el resultado de procesos de diferenciación social y se encuentra fuertemente marcado por ellos. La distinción entre docente profesional y no profesional resultado de tales dinámicas de diferenciación trae consecuencias importantes para la comprensión del actuar pedagógico: en la medida en que ahora la educación tiene lugar de una manera laboral –se da en un contexto laboral– comienza a estar enmarcada dentro de un intercambio económico (mercado laboral), así como a estar sujeta a determinadas condiciones (sociales, culturales, legales, políticas, gubernamentales) de acción, como por ejemplo, el tener que comprender a ciertos grupos de manera educativa, actuar de conformidad con ciertos roles. También ha de partir de unas exigencias específicas: dosificando el compromiso emocional, especificando contenidos y relaciones frente a lo difuso, etc. Ello lleva, por tanto, a una separación de las esferas sociales (por ejemplo, escuela y familia) y a unas formas de saber y de actuar específicas de dichos contextos. En un sentido grueso se puede decir entonces que con la institucionalización del trabajo docente como una labor escolar se origina también, mediante la formación científica en contextos académico-universitarios, el proceso de profesionalización pedagógico docente.

PROFESIONALIDAD PEDAGÓGICA DOCENTE EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE: PARADOJAS Y ANTINOMIAS EN EL ACTUAR DOCENTE

Abordar el estado de la profesión docente y su profesionalidad en la actualidad implica reconocer las profundas transformaciones sociales, culturales y políticas desatadas desde las décadas finales del siglo XX con la expansión de la economía capitalista global y con el vertiginoso desarrollo de las tecnologías digitales. Hablamos de un contexto histórico, social y cultural fuertemente marcado por distorsiones, contradicciones, retazos, ambivalencias que es nombrado con precisión por Andy Hargreaves (1998: 73-116) como la época de “las paradojas posmodernas”. Se trata de un proceso que no transcurre de manera lineal y que tiene muchos aspectos contradictorios y ambivalentes.

De acuerdo con este autor, la tendencia de la economía mundial a romper las fronteras de los mercados nacionales conlleva no solo cambios drásticos en las esferas de la producción, circulación y consumo que subvierten las dinámicas del capital y el trabajo, sino, además, favorece la conversión de la información y el conocimiento en bienes

transables (sociedades de la gestión del conocimiento). Todo ello viene teniendo repercusiones específicas en los sistemas escolares, en las escuelas, en la cotidianidad escolar y en el actuar docente, forzando, en particular, a la adopción de modelos burocrático-rationales y gerencialistas propios de la empresa privada que están signados por una racionalidad formal instrumental, con lo que se sesga así la razón de ser de la escuela en lo que respecta a sus apuestas formativas en la medida en que se le da paso a la satisfacción de las exigencias del mercado.

Sin embargo, en este marco global se han originado al mismo tiempo tendencias contradictorias, como puede observarse en el desequilibrio instalado entre los poderes locales y el poder de las grandes corporaciones multinacionales, constituyéndose en un detonante de la irrupción de particularismos locales y, con ello, de las diferencias étnicas, identitarias y otras xenófobas en el extremo que señalan un tendencia individualizadora, la liberación de formas culturales y la ampliación de las opciones de vida. A pesar de ello, curiosamente en el campo escolar se siguen instalando la uniformidad de los contenidos de enseñanza, los estándares curriculares, las pruebas de evaluación de aprendizajes y de acreditación institucional, en no pocos casos diseñadas por agencias privadas y “grupos de expertos” antes que por profesionales del sector público.

Al compás de este movimiento ha tomado cuerpo la crisis de los metarrelatos (Lyotard, 1994, 2004). Una crisis que toca también a los sistemas ideológicos transhistóricos, de los cuales se desconfía por su vocación totalitaria, viéndose empujados a rivalizar con los pequeños relatos que expresan las expectativas más cercanas a las comunidades locales y grupos minoritarios que conforman la mayoría de los olvidados de la historia. Mientras tanto en el escenario escolar, la crisis de las grandes narrativas pone sobre el tapete la incógnita referida al presunto agotamiento del modelo de proyecto común civilizatorio encarnado en la escuela republicana, confrontada con un mundo en el que cada vez más se resalta la pluralidad de formas de vida con sus particulares visiones de mundo.

A la lista de paradojas se suma la comprensión del tiempo y el espacio, un efecto abonado al salto en las tecnologías de información y comunicación, que trae consigo “el síndrome de la impaciencia” (Bauman, 2007: 21) y unas subjetividades oportunistas (Rosa, 2013, 2016). Para aquel autor, en efecto, este es uno de los retos sobresalientes de la educación en la “modernidad líquida” que ve en el paso del tiempo, la espera y la lentitud, amenazas latentes de la eficacia y la productividad, en tanto la instantaneidad, el mayor número de actividades en el menor intervalo de tiempo, así como el acceso ilimitado a los espacios, son consideradas condiciones indispensables del estilo de vida del su-

jeto posmoderno. Un sujeto embargado, por lo demás, de un ideal de autorrealización personal y proclive a degenerar en autoindulgencia, autoexplotación (Han, 2017) y aislamiento narcisista, complementado con una precaria sensibilidad social y menguada participación en proyectos colectivos. Asistimos, en efecto, a un cambio acelerado de la condición biográfica en un mundo donde convergen otros modos de hacer la experiencia en el mundo, lo cual justifica la necesidad de adaptar los contenidos de transmisión y de socialización en la llamada sociedad biográfica característica de esta etapa de modernidad avanzada.

Esto tiene que ver con que hoy en día se extiende una forma social de descripción de sí y de dar cuenta de sí mismo, a partir de la cual el individuo ya no simplemente aparece adscrito a un estatus social determinado, sino que se ve, más bien, en la obligación de modelar “su vida”, “su trayecto vital”, su “trayecto biográfico”, su “trayecto profesional”, al hilo de un proceso que se representa como un tempo-biográfico, es decir, el individuo queda confrontado con la sociedad de una manera biográfica y se ve abocado, desde cada vez más temprano, a configurar su propia vida, a hacer su propia biografía, en lo que podemos denominar un régimen e imperativo biográficos. En este sentido, la formación de sí y del mundo tienen lugar fundamentalmente como un proceso durante toda la vida que implica un trabajo de biografización de la experiencia (Delory-Momberger, 2009, 2009b, 2014).

Beck y Beck-Gernsheim (2003) analizaron la emergencia del individualismo institucionalizado que se expresa en este imperativo biográfico precisamente como un rasgo distintivo de las “sociedades de riesgo”, en las que este tiene lugar no solamente en el mundo económico, sino también en las cada vez más vulnerables condiciones de la vida laboral, es decir, en la ampliación de la precarización en todos los órdenes, y de la cual no escapa la profesión docente catalogada como un oficio precario en situación de crisis en el mundo entero.

A partir de ahí situamos el actuar pedagógico profesional en tiempos de incertidumbre, cruzado por una serie de paradojas y antinomias que se traducen en dilemas característicos en los maestros y maestras a la hora de tomar decisiones en situaciones generalmente imprevistas. Precisamente, una característica general de la lógica del actuar profesional –lógica de lo profesional– es su carácter contradictorio. Ello quiere decir que las exigencias y metas de la acción se encuentran siempre enredadas en contradicciones (paradojas) que, debido a su carácter estructural, no son solucionables, pero que, desde diferentes maneras prácticas, se resuelven de una u otra manera. Como lo dice Schütze (2000), los potenciales de fallo siempre e inevitablemente vienen dados conjuntamente con los problemas nucleares no superables del actuar profesional. Solo cuando el profesional se enfrenta

abiertamente con los problemas nucleares insuperables de su ámbito de trabajo en tanto paradojas del actuar, puede controlar efectiva y conscientemente los potenciales de fallo de la profesión. Precisamente la característica esencial de la profesionalidad la ve Schütze –y también Helsper– en la conciencia y reflexividad acerca de los potenciales de error en el propio actuar que, como se quiere mostrar, a menudo se expresan bajo formas antinómicas y paradójicas.

A esta mirada se suma el pedagogo Werner Helsper, para quien el actuar pedagógico profesional docente está marcado por la incertidumbre (Helsper, 2010) y por ciertas situaciones antinómicas resultado de las dinámicas estructurantes de la modernidad y modernidad reflexiva. Y se entienden como antinómicas dichas situaciones porque remiten, por regla, a dos asuntos que, en apariencia o en realidad, resultan incompatibles entre sí. En su base y siguiendo a Luhmann, estas antinomias son el resultado de una distinción y diferenciación en la que se diferencian dos lados, dos valoraciones, dos instancias. Helsper utiliza para ello el concepto de antinomia entendido como la tensión entre dos puntos de vista contrapuestos. Esos puntos de vista pueden ser respectivamente válidos, pero no se pueden unificar, sino, más bien, contraponer. Estas antinomias implican la validez de proposiciones, que, por ser intrínsecamente opuestas, no pueden resultar válidas simultáneamente. Estas antinomias en el actuar docente llevan a contradicciones y deben ser confrontadas por los docentes –en el sentido de una competencia para la acción profesional–, incluso cuando están cargadas emocionalmente y los posibles resultados son desconocidos y no deseados. En ese sentido, a menudo una acción pedagógica puede llevar y conseguir un resultado contrario al que se deseaba. También sucede que en ocasiones una meta no se alcanza pese a que fuera posible.

Para Helsper esa incertidumbre de la acción pedagógica, los dilemas de la acción y las cuestiones paradójicas se manifiestan en antinomias constitutivas del actuar pedagógico que son consecuencia de la modernización social y cultural y que en el curso de estos procesos han experimentado rasgos específicos. De manera que los docentes tienen que aprender a convivir con ellas en un modo de balance y reflexión constantes. Helsper sostiene entonces que esas antinomias son fundamentales de manera que las denomina antinomias constitutivas (Helsper, 1996: 530; Helsper, 2010: 18). A partir de aquí diferencia cuatro niveles de paradojas y antinomias, a saber:

- Las paradojas de la modernización
- Las antinomias constitutivas del actuar pedagógico-profesional que se agrupan en dos ámbitos: aquellas que son el resultado de

un actuar pedagógico profesional en tanto forma de praxis profesional sustituta y aquellas que tienen que ver con las exigencias contradictorias, por un lado, las difusas y particularistas y, por el otro, las universalistas y específicas.

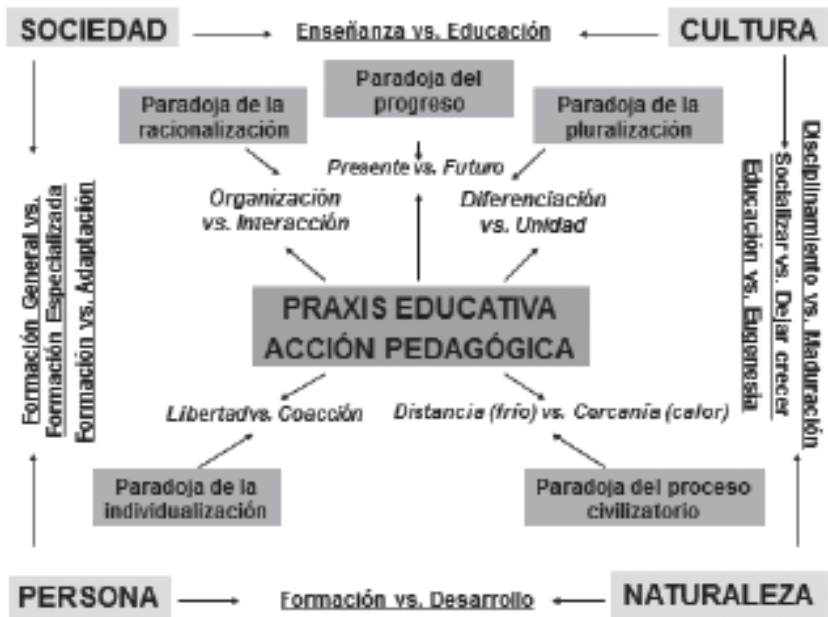
- Las contradicciones con el sistema educativo en tanto sistema social. Estas contradicciones no son constitutivas, sino que representan, más bien, un resultado variable del actuar político de los actores colectivos en confrontación con las estructuras sociales. A pesar de que son transformables, forman el marco histórico concreto dentro del cual se forman los problemas estructurales más amplios, los cuales son importantes para la configuración concreta de las antinomias del actuar pedagógico-profesional.
- Los dilemas específicos según el caso en el nivel de la acción concreta que tienen que ver con aspectos escolares específicos y con grupos de docentes específicos.

Por cuestiones de espacio en este escrito solo nos vamos a concentrar en las primeras.

LAS PARADOJAS DE LA MODERNIZACIÓN UBICADAS EN UN NIVEL SOCIAL AMPLIO

Apoyándose en estudios sobre los procesos de modernización (van der Loo/van der Reijen, 1992) en los que se analizan tales procesos en clave de sus ambivalencias y paradojas, Helsper y su equipo (Helsper, 1990, 1996, 2010; Helsper *et al.*, 2001) diferencia cinco paradojas de la modernización que funcionan como marco para las otras formas antinómicas:

- Paradoja de la individualización
- Paradoja del progreso
- Paradoja de la racionalización
- Paradoja de la pluralización y la diferenciación
- Paradoja del proceso civilizatorio



Fuente: Antinomias del actuar pedagógico-profesional (Helsper, 2010: 31).

LA PARADOJA DE LA INDIVIDUALIZACIÓN: EL ACTUAR PEDAGÓGICO-PROFESIONAL ENTRE LA LIBERTAD Y LA COACCIÓN

La antinomia de la libertad y la coacción refleja la contradicción o paradoja de la individualización. Desde hace mucho, como meta de la educación se tiene la autonomía. Los alumnos se han de volver personas autónomas, autosuficientes y mayores de edad. Autodeterminación y responsabilidad de sí devienen con ello en los patrones orientadores (en los fines) del actuar pedagógico. Se parte entonces del presupuesto de la adjudicación de una cada vez más creciente autonomía a los escolares. No obstante, esa exhortación y exigencia de autonomía se convierte, en tanto tal, en una coacción social. Lo paradójico es que tal educación para la libertad tiene necesariamente lugar en medio de coacciones (escolares), por ejemplo, en medio de normas, prescripciones y reglas. Con ello el actuar pedagógico docente se mueve en la tensión entre libertad y coacción (Helsper, 2010, p. 19). Con lo que hay que preguntar: ¿Cómo se puede cultivar la libertad mediante la coacción? Algo sobre lo que ya Kant llamaba la atención en su pedagogía.

Así pues, el individuo –el alumno– debe esforzarse responsable y autónomamente en el uso de la libertad (Helsper, 2010: 19), por lo que la acción educativa planteada de ese modo y con ese propósito

nunca está libre de metas en el sentido de las normas y procesos de los sistemas de regulación social. Aquí se comportan los educadores con frecuencia en un modo “como si”: se le atribuye al escolar una suerte de autonomía (libertad), pero en la interacción pedagógica se lo debe tratar como alguien que no ha logrado dicha autonomía, pero que puede lograrla mediante una ayuda pedagógica. Por tanto, si la educación escolar y el actuar pedagógico no solo no alcanzan la meta (libertad, mayoría de edad), sino que además la bloquean o la hacen imposible desde el inicio gracias al trato a los otros –alumnos– como “deficitarios” o como sujetos que ha de ser direccionados, ¿ello no quiere decir entonces que se tienen que considerar como algo contra productivo? De igual manera si el alumno se deja educar, es porque renuncia con ello a la propia libertad (si se reconoce como libre)². Así, cuando se trata de educar para la autonomía, mayoría de edad y libertad se corre entonces el riesgo de que el alumno sea concebido como “deficitario” y, por tanto, como necesitado, incluso obligado, de direccionamiento y conducción (de educación).

Igualmente, y de otro lado, en cierto sentido demasiada autonomía y libertad puede, eventualmente, obnubilar al educando, en el sentido de que las posibilidades para un direccionamiento autónomo y bajo la propia responsabilidad aumentan, pero, igualmente, se incrementan los riesgos, cargas, estrés y molestias al asumir responsabilidad y libertad propia. De igual manera, ese alumno, en tanto sujeto libre y eventualmente autónomo, deviene en un medio para la consecución de un fin: la autonomía de un sujeto que se reconoce como autónomo pero que se subordina a la meta educativa referida al logro de su autonomía. Esa paradoja se muestra particularmente en la escuela: la individualización escolar le adscribe al sujeto en crecimiento una responsabilidad propia, cuya realización y co-configuración, la mayoría de las veces, no le es conferida –es el docente el que vela por ello– o es instrumentalizada –libertad sumado a responsabilidad terminan en auto-coacción y auto-explotación–. Ya no es tanto acá una coacción de la libertad, sino de una coacción u obligación a ser libre.

En términos instrumentalistas, los alumnos, en tanto sujetos libres, se ven compelidos a asumir su identidad y su formación como tareas permanentes y a enfocar todas sus energías con el propósito

² Algunos pedagogos marcados con un sentimiento de culpabilidad argumentan, en clave civilizatoria y de domesticación, que no se trata de acabar con las coacciones y direccionamientos, sino de que esas coacciones y direccionamientos pasen progresivamente, mediante la educación, de afuera hacia adentro (interiorización por parte del alumno). Así, cuando esas coacciones se internalizan, entonces ya no serían percibidas por el individuo como coacciones, sino como parte de su forma de ser. La disciplina deviene en autodisciplina y la coacción en auto-coacción.

de asumir una vida que pueda mejorarse de un modo autosostenido y constante. Ello implica por parte de los alumnos mismos el despliegue de unas prácticas de automodelización, perfeccionamiento y cualificación continuados que se articulan para dar forma a lo que se concibe como la “subjetividad o mismidad emprendedora” contemporánea. En este contexto, se da una demanda por la formación de un individuo libre, autónomo e individual que aprende a aprender, que asume su vida como riesgo e inversión y que utiliza su libertad para alcanzar el éxito social y económico.

Para lograr lo anterior este individuo ha de desarrollar una firme creencia en la voluntad personal –en el *empowerment* (Bröckling, 2003)– como elemento para el mejoramiento de su “calidad” de vida y la construcción de su futuro. Inscrito dentro de los cálculos de costo-beneficio, el individuo se ve en la necesidad de tomar decisiones de una manera selectiva, racional –pero supuestamente libre y autónoma–, lo cual permite identificarlo siempre –bajo esa mirada económica y gerencial– como sujeto del mercado que maximiza el beneficio. De un mercado en el que se tiene que hacer él mismo (gerenciamiento de la vida, mismidad emprendedora), lo cual incluye indefectiblemente la forma en que se tematiza y relaciona consigo mismo y con los otros.

Y es también de este modo que el interés este último –del alumno– se articula a los intereses del sistema social (educativo, laboral, económico, etc.) y, como consecuencia de ello, el individuo tiende a experimentarse a sí mismo como teniendo un alto grado de libertad, innovador, emprendedor, dueño y forjador de su propio desarrollo, de sus propios procesos y trayectorias, de su destino, de su vida. Desde ese momento, libertad y autonomía se convierten en un “prerrequisito antropológico”, en un imperativo, en una condición previa para la puesta en marcha de ciertas estrategias de control, gobierno y conducción; y es así precisamente como con “esa doble estructura se estabiliza la ficción de autonomía” (Pongratz, 1990: 306; Pongratz, 2004) contemporánea.

No hay que olvidar entonces que la economía neoliberal descansa en la imagen de un yo humano autárquico. Presupone que los individuos pueden dominar, ellos solos, la totalidad de sus vidas, y que obtienen y renuevan su capacidad de acción de su propio interior. Esto lo ilustra a la perfección el discurso sobre el “yo emprendedor”. Sin embargo, dicha ideología choca frontalmente con la experiencia cotidiana [...] del mundo del trabajo, de la familia y de la comunidad local, donde vemos que el individuo no es monádico, sino *autoinsuficiente* y cada vez más ligado a los demás, incluso a nivel de redes e instituciones globales.

En síntesis, esta tensión entre autonomía y coacción pone el actuar pedagógico como un direccionamiento que *se legitima a sí mismo* basado en aquello (libertad) que él mismo *niega* (libertad) al hacer,

precisamente, aquello que hace: “educar –coaccionar y direccionar– para la libertad”. La manera en que el pensamiento pedagógico moderno pro-kantiano ha tratado de liberarse de tal paradoja constitutiva es recurriendo a la *moralización de la propia intención pedagógica del educador*. En tal proceso, si se resuelve el autoimpedimento que el mismo pensamiento pedagógico ha construido, es porque se vinculan por necesidad los fundamentos de la actividad pedagógica y los métodos y técnicas de su realización a una idea del bien que sólo puede ser una referencia al deber ser (ese castigo, esa obligación, esa tarea es por su propio bien). Por eso mismo, siguiendo a Kant, “los niños deben ser educados en adecuación no con el estado presente, sino con el estado futuro y mejor posible del género humano; esto es: según la idea de humanidad” (Kant, 1995: 704; Kant, 1983).

La reflexión pedagógica comienza a vivir así de su imaginación, de sus ideales formativos, de sus utopías, de sus mitos y de su optimismo pedagógicos (como se ve en los mitos escolares) y, consecuentemente, del incumplimiento real de sus intenciones –esto porque no sobra recordar acá que los ideales son desde Kant ideas de una perfección que como tal no se puede realizar o cumplir, pero que hay que tener como útiles para orientar el pensamiento y la acción–. El actuar pedagógico –y la dinámica escolar misma– queda sometida a una dinámica anticipatoria –al mito– de permanente probación (Oevermann).

LA PARADOJA DEL PROGRESO: EL ACTUAR PEDAGÓGICO-PROFESIONAL ENTRE PRESENTE Y FUTURO

Lo anterior tiene que ver también, en términos de presente y futuro, con la paradoja del progreso que se ve reflejada en una educación como preparación para la vida inmediata, presente, y, a la vez, para la vida futura e incierta del que se educa. Como lo sostiene Benner: “la sociedad moderna se distingue de la pre moderna precisamente en que el destino de los jóvenes, y con él su futura profesión, no solo les es desconocido a ellos mismos, por lo menos en un principio, sino también a sus personas de referencia adultas, educadores y maestros. En las condiciones de la sociedad moderna, querer saber tan temprano cuál será el destino de los niños es incompatible con lo que podemos prever con cierta verosimilitud pragmática, y también con el derecho fundamental a la educación y a la autodeterminación” (Benner, 1998: 65). El resultado de ello es el sometimiento de los alumnos a una prescripción de ser, de deber ser; a una dinámica de probación en la que no se tiene ninguna certeza a pesar del compromiso asumido; es decir, se sacrifica el presente por un futuro del que no se sabe nada, un futuro incierto.

El punto de partida acá está representado por el actuar del sujeto, el cual, en la praxis cotidiana, siempre está forzado de manera latente

o manifiesta a la toma de decisiones y al establecimiento de compromisos. La probación de la elección tomada con respecto a una posible opción de actuar siempre se pone en –de cara a– un futuro abierto –lo voy a hacer o voy a hacer esto–, por lo que una fundamentación racional de la decisión aquí y ahora *no* es posible, pero si necesaria –no puedo dar cuenta aquí y ahora de lo que voy a hacer, de que voy a hacer esto, pero si puedo y debo comprometerme con lo que prometo–. Por ejemplo, esto se percibe en la visión institucional de las escuelas que generalmente comienza: “En el 2021 seremos...”, lo cual establece un compromiso ahora con respecto a un futuro que no se conoce y del que no se tiene certeza.

El hacerse consciente del futuro abierto libera entonces una dinámica de probación cuya solución representa siempre nuevas y nuevas exigencias para el sujeto (alumno o maestro) o la institución, pues también siempre se enfrenta a que se presenten con ello potenciales momentos críticos con respecto a las decisiones tomadas en el sentido, por un lado, de inseguridad subjetiva o colectiva –podré o no– y, por el otro, de coacción explícita a decidir –no puedo no decidir–. Precisamente en ese marco dilemático tiene que actuar el sujeto individual o colectivo, por lo que se ha de aferrar a la fundamentabilidad de su decisión –a su compromiso y esperanza de cara a un futuro– y de manera inmanente en relación con lo que se pueda hacer de manera terrenal y sin apelar a opciones extra-terrenales –a la ayuda de los dioses–.

La unidad paradójica de estar coaccionado a decidir y de estar obligado a fundamentar y dar razones –y con ello a reivindicar la autonomía de la praxis vital– ya no es desde la modernidad algo simplemente latente, sino algo que se experimenta, que se vive, que se padece; y lo viven los sujetos, pero también los grupos y, en este caso, los alumnos, los docentes y las instituciones como la escuela. De manera que junto al ejercicio de cierre –en el presente– mediante la reconstrucción del pasado se vuelve necesario el proyecto de apertura a futuro de un mundo construido hipotéticamente y, por tanto, utópico. En el fondo lo que aparece es la pregunta por “¿Quién soy?”, cuya respuesta lleva a la inclusión de las dimensiones del tiempo: pasado (“¿De dónde vengo?”) y futuro (“¿Para dónde voy?”). La respuesta a esa pregunta tridimensional por la existencia es lo que Oevermann (2016) denomina el “mito de probación” (*Bewährungsmythos*). Como construcción de sentido ese mito de probación que se traslada a la escuela como “mito pedagógico” debe contener un esbozo de una posible solución al problema de la probación, unas medidas de logros posibles y garantizar, sobre todo, una instancia de liberación y de salvación.

Y ello no escapa tampoco a una suerte de autoimpedimento del pensamiento pedagógico contemporáneo que viene dado en el hecho de

que ya no se puede legitimar la actividad educativa y las técnicas de su realización con base en una idea última –como la autonomía o la *humanitas* kantianas– relacionada con un deber ser, ya que no solo no puede prever el futuro, sino que la misma perfectibilidad del educando, en tanto devenir, diversidad y futuro abierto, tendría múltiples y variadas formas de realización con lo que, en consecuencia, se deslegitimaría toda educación referida a un único modo de ser o a una forma de realización de la que, además, no se tiene ni certeza ni garantías.

El reconocimiento y respeto a las posibilidades abiertas de perfeccionamiento y de realización de los alumnos *deslegitima todo ejercicio de anticipación del pensamiento pedagógico* con respecto a lo que tal niño *debería o tendría que ser*. Así, el discurso pedagógico de la modernidad establece una relación de tensión con las utopías y mitos pedagógicos, por un lado, porque las imágenes de ser humano que aquél proyecta –los fines educativos– tienen que ser vistas de un modo contingente desde el punto de vista histórico y cultural, y, por el otro, porque ya ninguna teleología puede concebir y comprender la determinación y destino humanos. A ello se le suma también el hecho de que la forma concreta de la formación en tanto autodeterminación individual no se puede anticipar sin, al mismo tiempo, desmentirla o ponerla en entredicho. La determinación del ser humano queda signada como *indeterminabilidad*: el ser humano como un *nicht festgestelltes Tier* (Nietzsche) y las dinámicas de probación como compromisos coaccionantes.

LA PARADOJA DE LA RACIONALIZACIÓN: EL ACTUAR PEDAGÓGICO-PROFESIONAL ENTRE ORGANIZACIÓN BUROCRÁTICO-FORMAL E INTERACCIÓN COMUNICATIVO-CREATIVA, ESPONTÁNEA Y SITUACIONAL
La antinomia de la interacción y la organización refleja la paradoja de la racionalización. La burocratización escolar que va de la mano con el proceso de modernización (modernización y modernización reflexiva) lleva a un punto de tensión entre las formas de organización formales orientadas con arreglo a fines y sus metas educativas en términos de contenido y de formación –entre adaptación y formación–.

Si se pregunta por los mecanismos sociales que inciden en que la escuela funcione, entonces hay que remitir, en primer lugar, a las reglas, normativas y lineamientos jurídicos y a las funciones de la escuela (socialización, culturización, alocación, cualificación, custodia). Esta estructura organizacional con arreglo a fines (funciones) de la escuela siempre entra en una relación de tensión con las exigencias profesionales de tipo formativo que tienen lugar dentro de la cotidianidad escolar misma. En el contexto del actuar pedagógico cotidiano esa tensión se concreta en la antinomia de la orientación hacia un proceso formativo individual o hacia el cumplimiento de tareas de control y selección.

Debido entonces a los procesos de institucionalización escolar, la acción pedagógica descansa sobre principios de organización formal: se trata de una acción planeada, racional, regulada y organizada que atiende a unos marcos y lineamientos escolares y gubernamentales. Existe un amplio número de leyes, regulaciones y prescripciones trans-locales que rigen, por ejemplo, el establecimiento de la obligatoriedad escolar. A partir de esas normativas (jurídicas y legales) se garantiza la estabilidad de la escuela, también mediante otros factores: primero, la escuela estabiliza su funcionamiento mediante una coordinación específica de tiempo y espacios sobre la base de una medición propia del tiempo escolar que puede ser periódico o circular. Esa temporalidad organizada encuentra su expresión más dicente en los planes de estudio (currículo) estrictamente nivelados y secuenciados que reparten a los alumnos y maestros en días de semana, horarios escolares, espacios y salones de clase. Lo anterior implica cumplir con requisitos: número de horas, carrera de estudios, organización espacial, temporal. La necesidad de coordinar a los participantes en la escuela y sincronizarlos se origina precisamente mediante su reunión regular y organizada en la escuela, en la clase. La organización escolar se ve confrontada con un efecto que ella misma produce (el orden escolar mismo).

Pero también existe en cada escuela concreta un amplio espectro de reglas de interacción y comunicación, rutinas, rituales y “mañas” con las que entran en relación las acciones concretas de los participantes, pero que no necesariamente se encuentran explícitas de modo discursivo (currículo oculto) (McLaren 1995, 1998). A diferencia de las normativas y leyes, no se encuentran fijadas de manera escrita. En ese sentido, la acción pedagógica está referida a casos particulares con los que se atiende al otro en su singularidad como persona. De manera que, por un lado, tenemos al alumno como persona y, por el otro, las pretensiones y exigencias de aquello que hay que aprender (por ejemplo, contenidos, lineamientos educativos) en tanto está prescrito y normativizado según la organización formal de la institución escolar y a partir de lo cual el individuo es entendido –reducido– en su rol de aprendiz.

Se plantea entonces que hay que considerar las particularidades individuales de los alumnos, pero también se tienen que establecer unas pretensiones curriculares de tipo general, por ejemplo, ciertos contenidos y saberes. Por lo que se llega a un punto en donde o se valora únicamente al alumno –por ejemplo, su ritmo de aprendizaje– o se persiguen legítimamente fines de control burocrático-administrativo; por ejemplo, trabajar unos contenidos educativos que se corresponde con ese mes, semana o currículo al margen de los diferentes ritmos de aprendizaje. Fines que se desarrollan sobre la base de procesos abstractos referidos a “criterios de calidad y eficiencia” o a cuestiones organi-

zativas preestablecidas (Helsper, 2010: 22), lo cual lleva al peligro de subsunción de las situaciones problemáticas y de aprendizaje concretas y específicas según el caso a simples categorizaciones organizativas preestablecidas que se agudizan como formas de control y dominación.

En caso de esto último, puede ser incluso que se termine por estigmatizar y etiquetar a los alumnos y considerárseles de un modo reduccionista (el malo en matemáticas, el bueno en historia, etc.). Se reduce la persona, por ejemplo, a alumno malo en matemáticas o al indisciplinado en clase y su problemática biográfica específica no es suficientemente considerada desde la perspectiva pedagógica. Las cargas sobre los alumnos muy seguramente aumentan y no se reducen, como en principio se pretende, y muy seguramente esos etiquetados y visiones reduccionistas –juicios de valor– terminan por “ontologizarse”.

De todas maneras, la renuncia a formas de organización escolar y de la enseñanza puede llevar a conflictos de diferente tipo (cuando los unos quieren los otros no; si se organiza el descanso de un grupo a una hora, puede que perturbe las clases del resto de los estudiantes); lo que plantea nuevamente la necesidad de coordinación y regularidades. Además, dinámicas no tan formales, ni tan organizadas o reglamentadas producen, igualmente, un desgaste impresionante (por ejemplo, de parte del maestro o de la institución como tal). También, en otro sentido, los principios organizativos burocráticos pueden proteger al docente ante posibles mitos y constitución de leyendas por parte de los alumnos o ante ciertos errores o fallas jurídicamente sancionados –un ejemplo de ello es la reticencia cada vez más marcada por parte de los docentes para hacer excursiones escolares, visitas a museos u otras actividades pedagógicas por fuera de la escuela debido a los riesgos jurídicos que todo ello implica para la institución escolar y para el docente mismo–.

En la tensión entre organización e interacción aparece nuevamente la tensión básica entre un saber abstracto y el caso concreto. Así, a pesar de los esfuerzos por des-jerarquizar la estructura organizativa escolar y por reforzar las formas de autodireccionamiento profesional, pedagógico y didáctico, permanece la tensión entre una praxis educativa casuística, situada, concreta y específica (interacción) y los principios formales de la organización escolar como los de la estandarización (contenidos, indicadores) y programación (planeación) (organización). Eficiencia, control, calidad aparecen, por un lado, mientras se reivindica lo particular, lo específico (PEI), la orientación hacia el estudiante, por el otro.

Gracias entonces a una organización burocrático-instrumental-funcional las instituciones escolares (escuelas, jardines infantiles, colegios, etc.) aseguran contextos estables, organizacionalmente hablando, para la acción pedagógica. No obstante, limitan dicha acción mediante

condiciones temáticas, objetuales, espacio-temporales, sociales y normativas y establecen así un marco esperado y más o menos previsto para los participantes. En ese sentido, las instituciones escolares definen con antelación lo que es posible y lo que no lo es y precisan así lo que es sancionable y no permitido. En dicho marco se exigen determinadas acciones pedagógicas intencionales, orientadas temáticamente y planeadas y se evitan las acciones difusas, carentes de finalidad, emergentes y no planeadas. Mediante tal forma de limitación institucional se apoya el quehacer docente y el actuar profesional bajo ciertos parámetros reguladores con los que se limitan los márgenes de acción y la creatividad y se fomenta una racionalidad calculadora.

De todas maneras, como no hay técnica o método aprendible de un modo último que permita tener dominio sobre todas las dificultades, ambivalencias, conflictos y contradicciones en las situaciones educativas (“déficit tecnológico de la educación” Luhmann) y como lo organizacional no es algo hermético, entonces el profesional docente tiene que vivir con la inseguridad –a pesar de tales parámetros y lineamientos reguladores– de que no hay una directriz organizacional segura para el actuar pedagógico. Cuando no se puede precisar y establecer algo de un modo metódico o técnico entonces se necesita, por parte de quien tiene que actuar –educativamente– de un espacio de juego correspondiente y de un desempeño en ese espacio con sus inseguridades y contingencias. Esto es lo que marca al profesional –que no al técnico y al operario–.

La elaboración y realización de las tareas educativas requiere, por tanto, de un alto grado de autonomía en la acción, por lo que esa autonomía tiene que ser controlada y limitada, pues, de lo contrario, se corre el riesgo de la arbitrariedad –de hacer lo que se le dé la gana–. Los docentes poseen, en ese sentido, relativamente mucho poder y autonomía y son difíciles de controlar –obviamente si no se han dejado engeguer por el libro de texto o si no se han alineado a los discursos tecnócratas de la calidad educativa y la eficacia escolar–. Desde el punto de vista organizacional, esa necesidad social de seguridad y de control lleva a dos estructuras sociales en las que se puede realizar la acción pedagógica: a las instituciones escolares que siguen un orden precisado (lo real de la cultura escolar) y a las profesiones docentes con una formación específica (licenciaturas).

En la medida entonces en que su labor tiene una gran importancia y gran responsabilidad, se busca, mediante diferentes formas y estrategias de profesionalización (formación universitaria, formación continuada, escalafones, sistemas de ascenso, evaluaciones, rankings, etc.), asegurar la calidad y el control. En ese sentido, el acceso y posibilidad de desempeño de una actividad educativa, particularmente de enseñanza, deviene en una cuestión reglamentada y vinculada a deter-

minadas cualificaciones y certificaciones. El ejercicio de la actividad docente está necesariamente ligado a formas de control jerárquico. Como lo dice Bernfeld: “El pedagogo está inserto en la sociedad. Su actividad consiste en ponérsele en contra. En efecto, concebir lo nuevo quiere decir obrar contra lo viejo, contra lo habitual, contra lo que aún no está racionalizado. El sentido de su tragedia o, si se prefiere, de su comedia consiste precisamente en eso, en que su obra, para poder desplegar sus efectos, necesita del consenso y participación de la sociedad” (Bernfeld, 1975: 49).

En síntesis, la paradoja de la racionalización plantea que, por un lado, la interacción social tiene lugar cada vez más dentro de las organizaciones socialmente diferenciadas, las cuales se abstraen, a su vez, de las exigencias de comunicación y de la particularidad de los actantes. En la escuela se logra entonces una organización formal de la educación (planes de estudio, reglas, directrices, ordenamientos institucionales y estatales, calificaciones, etc.) que, de alguna manera, se asegura independientemente de las personas concretas y de las particularidades contextuales, locativas, regionales, por lo que la formación y el aprendizaje aparecen como algo distanciado de la propia vida. En ese sentido, la praxis pedagógica y el actuar pedagógico se las ven entonces con que están remitidos a procesos de interacción y negociación concretos e interactivos que se ven amenazados permanentemente por las reglas abstractas y burocráticas de la organización escolar.

LA PARADOJA DE LA PLURALIZACIÓN Y DIFERENCIACIÓN: EL ACTUAR PEDAGÓGICO-PROFESIONAL ENTRE HOMOGENIZACIÓN/UNIFICACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN/FORMAS DE VIDA PARTICULARES

La antinomia del diseño pedagógico individualizado (unificación) y la diversidad cultural (diversificación) señala la paradoja de la pluralidad y diversidad. El progreso cultural y la pluralización social se han convertido hoy en día en una cuestión insoslayable para la fundamentación de la acción pedagógica: educar en y para la diversidad es un signo de nuestros tiempos. La escuela se presenta entonces como el lugar de choque y confrontación de tendencias y procesos de pluralización e individualización. Ello señala otra antinomia descrita por Helsper como tensión entre diferenciación y unificación.

Visto de una manera histórica, el pensamiento pedagógico siempre ha ofrecido una orientación unitaria para los valores y normas. Por ejemplo, ha transmitido una mirada de la familia como compuesto de padre, madre e hijos –pero hoy en día no solo ha cambiado esa composición, sino que asistimos a una pluralización de formas de vida conjunta–, ha defendido la idea de un currículo universal y le ha apostado a un cierto proyecto formativo de ser humano. De manera que hoy el

pensamiento pedagógico y la educación escolar no pueden estar al margen de un tipo de orientación más plural y diversa (Helsper, 2010: 23).

Así pues, el actuar pedagógico se tiene que vincular con –reconocer– la multiplicidad de formas de vida particulares (inclusión, interculturalidad, etnicidad, diversidad sexual, cultural, etc.) sin poder supeditarse o entregarse totalmente a ello, pues, a su vez, debe introducir principios culturales y sociales generales bajo la forma de una suerte de principios y valores universales (ciudadanía, civilidad, derechos humanos, formación ética, saberes matemáticos, emancipación, mayoría de edad, etc.). Esto muestra la tensión entre unas tendencias unificadoras, generalizadoras y homogeneizadoras (como se evidencia, por ejemplo, también en el consumo o, particularmente, el consumo tecnológico) y unas dinámicas de creciente diferenciación de los ámbitos de acción, de pluralización de las formas de vida y de interpretación del mundo (cosmovisiones).

Ello se corresponde con una fuerte tensión a nivel social macro entre principios universalistas referidos a un trato igualitario y equitativo para todos y todas, a una inclusión universal y, al mismo tiempo, a exigencias que tienen como base una fuerte diferenciación de los diferentes medios y ámbitos sociales y situaciones vitales que acarrearán cuestiones problemáticas referidas a la integración social (trato equitativo y reconocimiento de la igualdad en la diferencia sin caer en el fenómeno de la exclusión).

Desde el punto de vista cultural, esto tiene que ver con una ampliación y complejización de las interpretaciones de sí y del mundo por parte de los individuos que hacen de los proyectos de integración de sentido una labor precaria y poco exitosa (la historia universal cede paso a las múltiples y diversas historias. Surge el “peligro de una única historia”, de una única visión del mundo).

En la medida en que esas antinomias de la diferenciación y pluralización se despliegan social y culturalmente, se intensifican también las antinomias del actuar pedagógico de los docentes: la diferenciación de situaciones individuales y de puntos de partida lleva a una creciente incertidumbre con respecto al posible éxito de las diferentes mediaciones pedagógicas (métodos, estrategias, etc.). Gracias a la pluralización del mundo las posibilidades de interpretación se vuelven precarias aquellas visiones dadas solo desde el punto de vista del docente, de la escuela, de los alumnos y los saberes y contenidos. Debido a los variados trasfondos mundo vitales de los sujetos se experimenta una reconfiguración y resignificación del sentido de “lo pedagógico y formativo” que se concretiza en lo biográfico. Desde el enfoque biográfico-narrativo esta situación se ha trabajado bajo el concepto de “biografización” (Delory-Momberger, 2009, 2014).

Por tanto, en el ejercicio de fundamentación de la acción pedagógica ya no es posible hoy recurrir a una regulación pedagógica con validez general y a un criterio orientador y unificador único (mayoría de edad, sujeto político, formación democrática y ciudadana). En su lugar, se sitúa la persona del pedagogo en el centro: El docente aparece como un orientador, como un asesor, como un consejero, como un promotor del aprendizaje, como exhortador, como un ejemplo de persona a la que ya le queda muy complicado fundamentar su accionar con base en un orden vinculante –como fue lo típico de las pedagogías normativas– de lo que se tiene como general (metarrelato) y le toca apelar a su “tacto pedagógico” (Herbart, 1986).

Como ya no hay una fundamentación uniforme y un criterio de cohesión social único es ahora la figura pedagógica –el modelo– la que garantiza “que la incertidumbre, la diversidad cultural y los requerimientos de la orientación se pueden manipular o eludir” (Helsper, 2010: 23). Cambia la figura del docente como educador o guía al de ayudante en la socialización, la formación y el aprendizaje.

LA PARADOJA DEL PROCESO CIVILIZATORIO: EL ACTUAR PEDAGÓGICO-PROFESIONAL ENTRE FRÍO Y CALOR, ENTRE DISTANCIA Y CERCANÍA

La antinomia de la cercanía y la distancia remite a la paradoja de la civilización. La pregunta sobre una implicación pedagógica excesiva –en términos de distanciamiento o de acercamiento– se torna en un malabarismo entre una “distancia de conformidad con el rol y homogeneizadora” y una “posición paternal, familiar e intimista” (Helsper, 2010: 26) con un carácter difuso, lo que pone al actuar pedagógico entre el modo de una intimidad afectivo-familiar y un frío igualitario para todos. Helsper describe esta antinomia entre distancia y cercanía como demasiado o poco compromiso afectivo para parte del docente (Helsper, 2010: 24). Con ello la praxis pedagógica y la acción pedagógica docente se ven ante las exigencias de entrar permanentemente en un proceso de balance.

En esa tensión se corre entonces el peligro de que se asuma y exija un rol distanciado y frío o un rol familiar-afectivo que dé una sensación y sentimiento de cercanía. En ambos casos se puede llegar a malentendidos y posibles decepciones por parte del alumno y de otras instancias: “Ese docente es un tirano porque no se ríe y se relaciona solo en lo necesario desde el punto de vista laboral con sus alumnos” (frío/distancia). “Ese profesor es una madre porque se pone al mismo nivel en una relación no tan asimétrica con sus alumnos” (calor/cercanía). “Ese docente busca algo más con esa estudiante porque se sonríe con ella; le debe estar coqueteando y busca propasarse” (calor/cercanía).

El hecho es que a la praxis profesional docente se le deben establecer límites y balances.

De cara al proceso civilizatorio otras polaridades (control o no de las emociones, del cuerpo, racionalización de la sensibilidad) no se dejan esperar, por ejemplo, la importancia de la educación para acceder al orden cultural y, por tanto, civilizado mediante el disciplinamiento de la “naturaleza infantil”. La importancia de la educación para el libre despliegue de la sensibilidad de cara a los procesos de individualización y personagénesis, con lo que ello se ancla a la idea de un “desarrollo natural” que hay que promover, a su vez, mediante la interiorización y autocontrol. La importancia de la educación para la formación de sujetos autónomos de cara a una formación laboral y a una integración social (competencia, capacidades, etc.). En esta línea, el proceso de civilización pedagógica, que acompaña al “proceso civilizatorio” (Elias), tiene como propósito hacer que los controles externos se transformen en autocontroles internos.

Como consecuencia de esa paradoja social la escuela queda frente al problema de si anclarse a una orientación unilateral referida a su función de selección con base en el criterio de igualdad para todos o de si también, de manera unilateral, cae en lo urgente, inmediato y cotidiano y producir con ello decepciones e inconsistencias emocionales relacionadas con una atmósfera de albedrío, relajación y falta de planeación (Helsper, 1996: 540).

PARA FINALIZAR

Los docentes se mueven entonces en campos de tensión escolares y se confrontan permanentemente con la difícil tarea de tener que decidir de manera situada (casuística) sobre cómo actuar –en donde no actuar es ya una decisión o actuación–. Por un lado, entonces, tienen que, de manera situada, estar en condiciones de comprender y decidir sobre casos –sujetos– particulares y asumiendo, de otro lado, una actitud comprensiva –interpretativa– basada en saberes orientadores de la acción –máximas, reglas– y en teorizaciones científicas (pedagógicas, psicológicas, sociológicas, etc.). La profesionalidad de dicho trabajo se podría entender como ese *habitus* de distanciamiento reflexivo en diferentes situaciones escolares y educativas teórico-prácticas.

Por eso, autores como Oevermann les critican a las teorías clásicas de las profesiones su fijación a las formas de aparición institucional y a la determinación poco compleja de la acción profesional –es decir, a su mirada desde arriba–. Si bien parte del valor integrativo de tales orientaciones, es decir, de su obligación para con el bien común en las sociedades complejas, también pone en evidencia con su trabajo el que hay una estructuración de la acción autónoma que se escapa a los con-

troles administrativos y económicos y que sigue sus propios estándares como presupuesto de su propia profesionalidad (Oevermann, 1996: 86 y ss). Por eso, como lo dice Oevermann, en algunos casos, la experticia tecnocrática termina por volverse una cuestión de “desprofesionalización” (Oevermann, 1996: 70).

En ese sentido, hay que plantear que los desempeños y rendimientos específicos de la profesionalidad pedagógico-docente no se pueden controlar ni mediante el mercado ni mediante formas administrativas. La profesionalidad exige, más bien, una suerte de autocontrol colegiado remitido a la interiorización de ideales ético-profesionales (Oevermann, 1996, p. 70). Con ello se pone además el acento en el hecho de que la profesiones en tanto labores tienen unas características estructurales que no permiten que sean descritas en contextos económicos o en procesos administrativos formalizados, sino que solo se hacen visibles gracias a la atención a las relaciones sociales específicas, pues si bien no escapan a aquellos órdenes económicos y administrativos, en su ejercicio tienen que ver fundamentalmente con seres humanos con quienes se ha de hacer palpable la construcción de las estructuras de sentido en contextos particulares.

Como se sabe, a pesar del hecho de que la experticia y profesionalidad pedagógico-docente se afinque en un saber asegurado de manera científica, esto no quiere decir que solo ese saber teórico constituya *per se* ya una experticia profesional docente. Se tiene que llegar a que ese saber se vuelva productivo y fructífero en el actuar profesional (praxis). Dicho de otra manera, la experticia profesional docente no se puede entender mal solo como experticia científica.

Esa experticia profesional docente se encuentra determinada por la dialéctica de teoría y praxis, la cual encuentra su expresión en dos componentes. Un componente de la formación profesional docente que incluye:

- Competencia científica, disciplinar y en métodos (saber teórico/saber especializado)
- Competencia diagnóstica y reconstructiva (del caso) (saber casuístico, comprensión del caso)

Otro componente de la formación profesional docente incluye:

- Competencia en la intervención práctica (como traducción del saber del primer componente).

El experto profesional docente debe disponer de un saber general disciplinar (pedagógico-didáctico) y de un saber metódico diferenciado

—además de su conocimiento de la disciplina específica (matemática, física, economía, historia, sociología, ingeniería). Este último (el saber metódico diferenciado) no solo le permite entrar en una confrontación permanente con ese acumulado de saber (comprensión de la teoría pedagógica, didáctica y curricular), sino también el ejercicio de una producción reconstructiva de un saber específico relacionado con el o los casos (estudiantes). Cabe decir, no obstante, y siguiendo a Oevermann, que estas dos competencias no son suficientes para la intervención práctica y para el desarrollo de una competencia en el actuar: para esto último se requiere que el profesional sea capaz de transformar ese saber diagnóstico que va de lo general al caso en un saber para la acción que resuelva el momento crítico (crisis) del cliente (del alumno en su proceso de aprender y de formarse).

Lo anterior quiere decir actuar competentemente, no de manera estandarizada (ingenierilmente), sino en concordancia con el caso. Así, mientras un profesional en mecánica utiliza un saber tecnológico estandarizado que prescribe el transcurso de las acciones de manera esquemática para la reparación de un automóvil —como lo haría un tecnólogo de la enseñanza conductista—, un docente se las ve, no con defectos mecánicos, sino con problemáticas no estandarizables (crisis, problemas de aprendizaje, cuestiones de asesoría, consejería, aspectos sociales e institucionales, etc.) que tienen que ver con la praxis vital humana³. Por tanto, su resolución requiere de una aplicación referida al caso (no estandarizada), de una posición sustituta, que se sirve de un saber asegurado científicamente (aplicación de saber práctico interventivo).

3 La praxis vital tiene como característica el que siempre se tiene que hacer a partir de una elección que ha de ser fundamentable de cara a un espectro de opciones dadas. De una cantidad de posibilidades dadas se escoge aquella que fundamenta de un mejor modo la superación de lo que para ese momento y situación se presenta como crisis. A esto le subyace un criterio que Oevermann denomina legalidad del caso y que tiene que ver con deseos, expectativas, intenciones, metas, orientaciones valorativas, motivos y preferencias inconscientes como conscientes. Sin embargo, para esa elección no siempre hay a disposición rutinas acreditadas que lleven a la capacidad de dar una fundamentación, por lo que para ello se acude a otra instancia entendida como profesional (al docente, asesor que ayuda a la toma de decisiones cuando éstas no pueden ser tomadas por la propia persona). Esa sustitución no solo tiene lugar a nivel de la interpretación —a diferencia de la praxis cotidiana hay acá una obligación creciente de fundamentación de lo profesional—, sino también a nivel de la decisión, en la medida en que el cliente es descargado de la obligación de decisión (Oevermann, 1996: 121). Se habla de una actividad profesionalizada cuando ella está al servicio de un problema de acción socialmente central, es decir, cuando elabora esa interpretación sustituta para la praxis cotidiana. En ese sentido un docente no está solo para comunicar o transmitir saberes, sino para ayudar a resolver los problemas de aprendizaje, comprensión y formación de sus alumnos, para lo cual necesita de una competencia profesional en el actuar.

El profesional docente tiene entonces que modificar los procedimientos protocolizados y estandarizados (conocimientos pedagógicos, didácticos, sobre el aprendizaje, sobre el currículo) en concordancia con la especificidad reconstruida del caso. Tal cuestión debe llevar, también, al no mantenimiento de la dependencia del alumno, por lo que con ello entra en un trabajo, como profesional, que se ancla en la unidad contradictoria entre autonomía y dependencia: una ayuda a la superación de las crisis del alumno (problemas, cuestiones de aprendizaje) supone también una ayuda para que él mismo pueda, de manera autónoma, resolver sus propias crisis (autonomía) –regla de reciprocidad–. Se requiere entonces de una participación activa del cliente (alumno) en la resolución del problema y de un profesional docente que no mantenga al estudiante bajo su dependencia.

Llegados hasta acá habría que decir entonces que el actuar profesional docente no se mueve dentro de un esquema claro y lineal de causas y efectos. El actuar docente no es una tecnología y sus consecuencias no son calculables ni predecibles. El actuar profesional docentes es un actuar en la incertitud. La profesionalidad viene dada en términos de poder moverse entre las contradicciones e inseguridades y llevar a cabo un ejercicio de reflexividad permanente. Para ello cobra relevancia el trabajo casuístico, el trabajo en equipo y orientaciones más narrativas. Para poder especificar criterios de la profesionalidad pedagógica es por ello necesario considerar también las situaciones paradójicas y antinómicas que se dan en la praxis escolar cotidiana y la manera y formas cómo estas buscan ser resueltas por parte de los docentes. Por tanto, las situaciones laborales problemáticas de los docentes no solo se resuelven apelando a un saber científico y a las reglas correspondientes o a un saber didáctico disciplinar, sino solo mediante el involucramiento con el caso particular y con la especificidad de la situación (experiencial, social, académica, institucional). La formación profesional necesita, entonces, trabajar sobre aspectos que tengan que ver con una cientifización reflexiva, con una autoformación que toca elementos investigativos-explorativos, casuísticos-reconstructivos del caso y biográficos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z 2007 *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores* (Barcelona: Paidós).
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. 2003 *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (Barcelona: Paidós).

- Benner, D. 1996 *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (Weinheim und München: Juventa Verlag)
- Benner, D. 1998 *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis* (Barcelona: Pomares-Corredor).
- Bernfeld, S. 1975 *Sísifo o de los límites de la educación* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bröckling, U. 2003 "You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. **Über Empowerment**" en *Leviathan* Vol. 31, N°. 3, septiembre.
- Delory-Montberguer, C. 2009 *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto* (Buenos Aires: CLACSO).
- Delory-Montberguer, C. 2009b *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée* (Paris: Téraèdre).
- Delory-Montberguer, C. 2014 "Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 19, N° 62, julio-septiembre.
- Dewey, J. 1997 *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (Madrid: Morata).
- Han, B.-Ch 2017 *La sociedad del cansancio* (Barcelona: Herder).
- Hargreaves, A. 1998 *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* (Madrid: Morata).
- Helsper, W. 1990 "Schule in den Antinomien der Moderne" en Krüger, H.-H. (ed.) *Abschied von der Aufklärung?* (Opladen: Leske + Budrich).
- Helsper, W. 1996 "Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit" en Combe, A. y Helsper, W. (eds.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag).
- Helsper, W. 2010 "Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne" en: Krüger, H. y Helsper, W. (Eds.) *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* (Opladen: Verlag Barbar Budrich).
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. y Lingkost, A. 2001 *Schulkultur und Schulmythos* (Opladen: Leske + Budrich).

- Herbart, J. F. 1986 *Systematische Pädagogi*. Introducida, escogida e interpretada por D. Benner. (Stuttgart: Klett-Cotta).
- Kant, I. 1983 *Pedagogía* (Madrid: Akal).
- Kant, I. 1995 *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Tomo 2* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag).
- Liotard, J.-F. 1994 *La posmodernidad (explicada a los niños)* (Barcelona: Gedisa).
- Liotard, J.-F. 2004 *La condición posmoderna* (Madrid Cátedra)..
- McLaren, P. 19). *La escuela como un performance ritual-hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* (México: Siglo XXI).
- McLaren, P. 1998 “Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad” en Giroux, H. y McLaren, P (eds.) *Sociedad, cultura y educación* (Madrid: Miño y Dávila)..
- Oevermann, U. 1996 “Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns” en Combe, A. y Helsper, W. (eds.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag).
- Oevermann, U. (2016 “Krise und Routine” als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften“ en: Becker-Lenz, R. et al. (eds.) *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (Wiesbaden: Springer Verlag).
- Pongratz, L. (1990). Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault“ en “*Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*” Vol. 3.
- Pongratz, L. 2004 “Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrolgesellschaft” en Ricken, N. y Rieger-Ladich, M. (eds.) *Michel Foucault: Pädagogische Lectüren* (Wiesbaden: Springer VS).
- Rosa, H. 2013 *Social acceleration. A new theory of Modernity* (New York: Columbia University Press).
- Rosa, H. 2016 *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía* (Buenos Aires: Katz).
- Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (2012). *Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia*

necesaria. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Manizales: Universidad de Caldas), vol. 8, no. 2, pp. 75-96.

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Eingrundlagentheoretischer Aufriss. En: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, no. 1, vol., 1, pp. 49-97.

Van Der Loo, H. y Van Reijem, W. 1997 *Modernisierung. Projekt und Paradox* (München: Deutscher Taschenbuch-Verlag).

—••— EXPERIENCIAS —••—

LA EDUCACIÓN EN LA CÁRCEL: UNA EXPERIENCIA PARA RESTITUIR CONDICIONES DE SUJETO DE LA POBLACIÓN PRIVADA DE LIBERTAD

Alejandra González Herrera*

“Los presos, son quienes se han visto excluidos de manera consciente e intencionada de la sociedad, por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad y los valores socialmente aceptados. Sin embargo, esto no significa que su encarcelamiento temporal sea una respuesta suficiente al fenómeno de la delincuencia”.
Francisco José Scarfó

INTRODUCCIÓN

De muros grises y barrotes azules, la cárcel es un escenario social diseñado para la reclusión y exclusión de los sujetos que en sus acciones y reacciones sociales omiten las normas de conducta y atentan contra las dinámicas de los colectivos que conforman las comunidades. Así, hablar de la cárcel, por años se ha convertido en un enigma. Para algunos, mantenerse al margen de la situación social-real y las condiciones que determinan este ambiente es claro; para otros el acercamiento a este lugar se precipita como una necesidad de reconocimiento y oportunidad de vida, el hecho de conocer y habitar este espacio que en su interior consolida múltiples historias de vida.

Si se tiene en cuenta lo anterior, esta investigación se centra específicamente en el estudio de la cárcel y su propuesta educativa, puesto que, aunque es un espacio de reclusión concebido para castigar y pug-

** Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Magister en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Licenciada en Lengua Castellana de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Docente de Pregrado Corporación Universitaria Americana, Docente sector público. Correo: alejandragh326@gmail.com

nar penas por acciones cometidas, también propone instancias que permiten a los sometidos pensarse y transformar el ser y hacer individual y colectivo. La educación en la cárcel considerada en tanto experiencia orientada a restituir condiciones de sujeto de la población privada de libertad es un interés que surge pensado en primera instancia como ejercicio de reconocimiento para la PPL (población privada de libertad), aquellos que llegan a la cárcel independientemente de su condición, situación o delito; y en esa misma línea permite visibilizar los sentidos de vida de los presos. En este sentido, esta propuesta determina un interés real y concreto en la pregunta ¿De qué modo la educación en la cárcel posibilita la restitución de condiciones de sujeto de la población privada de libertad recluida en el Centro Penitenciario El Pedregal de Medellín-Colombia?

LA CÁRCEL: TENSIONES

Socialmente, los centros de reclusión son aquellos espacios construidos para albergar a los malos de la sociedad, culpables, sindicados o condenados por sus acciones. Desatan un señalamiento que incurre en ejercicios de juzgar al otro, cerrando toda posibilidad al análisis de las verdaderas condiciones que circundan a quienes por diferentes situaciones se encuentran allí. ¿Cuál es la proyección de una persona en prisión? ¿Qué esconden los muros grises y barrotes azules? ¿Acaso adoptan otra condición por estar en una prisión? ¿Por qué se restringen los derechos?, preguntas que se proponen en un ejercicio de reflexión teniendo en cuenta elementos determinantes tales como el sujeto, la educación y el derecho.

M6¹: Soy una persona con altos valores, soy responsable y muy estudiosa soy respetuosa y dedico tiempo para escuchar a los demás, soy mejor madre y mejor hija, soy una persona que deseo alcanzar mis metas y proponerme a luchar por un futuro mejor. Y soy dueña de mi propia vida y de mi propia expresión [*sic*].

La aparición de las cárceles data entre el siglo XVII y siglo XIX en Europa, fueron pensadas como instituciones para la reclusión de las personas señaladas de cometer actos que atentan contra las dinámicas sociales y que por su delito son recluidos para purgar sus culpas: “la cárcel no es más que la institución pública destinada a dar una respuesta –la segregación mediante el encierro– a determinados conflictos

1 Mujer privada de libertad perteneciente a los procesos de la estructura educativa, Centro Penitenciario Pedregal, Medellín-Colombia.

sancionados por el código penal” (Salinas, 2006: 13), bajo condiciones especiales, entre ellas, la restricción de ciertos derechos fundamentales que toman un papel preponderante en este encierro, puesto que ya no están bajo el dominio individual, sino bajo el poder del Estado y sus disposiciones encarnadas en la guardia que custodia los penales, sometidos no solo a través del cuerpo, sino también por las condiciones que co-existen en su desarrollo personal, cuidado, atención, etc.

La Institución Penitenciaria impone un régimen de vida cuya rigidez y violencia provoca el surgimiento de un sistema social alternativo. El preso puede adoptar dos actitudes frente a la institución: el enfrentamiento o la sumisión. Precisamente de un enfrentamiento generalizado al régimen oficial surge el sistema de relaciones interpersonales vigente entre los presos: es lo que se conoce por «Código del Recluso», haciendo referencia a un conjunto de normas de conducta asumidas y respetadas por la sociedad de reclusos al margen de la normativa oficial (Díaz, 1997: 34).

La cárcel de Pedregal fue fundada en el año 2010 en el período presidencial de Álvaro Uribe Vélez, se encuentra ubicada en el kilómetro 6 en la antigua vial al mar (San Cristóbal). Es un centro de reclusión mixto y de tercera generación, según la clasificación asignada por el INPEC (Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario). Si bien en sus inicios fue proyectado para albergar 2.754 internos en total entre hombres y mujeres; sin embargo, actualmente cuenta con 1397 mujeres y 2.236 hombres. Con un total de 3.633 personas, presenta un hacinamiento en los diferentes patios de ambas estructuras. Cuenta, además, con un centro infantil, el cual alberga y se encarga del cuidado de los niños de las internas (en este momento hay alrededor de 13 niños, los cuales se ubican en edades entre 0 y 3 años).

El lugar inhóspito de la cárcel implica poner en tensión los derechos de aquellos que llegan allí, su entrada se convierte en un camino que disminuye sus espacios y posibilidades a medida que se van imponiendo las condiciones de existencia, las reglas del lugar se posicionan desde el castigo, domesticación, dominación y sumisión del ser representadas en tiempos y espacios exigiéndole adherirse al sistema e invocar un arrepentimiento y sumisión consolidado en la obediencia; contrario a todo lo que en el exterior de la sociedad se adquiere por derecho, una libertad que pone en juego las condiciones personales mediadas por otros que conviven y construyen con uno y para uno.

En la cárcel la capacidad de elección de la persona queda reducida a la mínima expresión. El preso no puede planifi-

car su tiempo ni sus actividades y las consecuencias de su comportamiento dependen de cómo sean evaluadas por el personal del centro. Así es como el individuo llega a tener la sensación de que no posee ningún control sobre su propia vida (Díaz, 1997: 36).

Allí, la cosificación se convierte en la expresión más latente de un sujeto, pues pasa de ser un humano con sentido, a ser un objeto limitado, en horarios, acciones y decisiones; el pago por los sucesos acontecidos esta instaurado en la reducción del ser a la mínima expresión, situación que pone en tensión ambas partes que le dan vida a los centros de reclusión, la guardia y los custodiados; por un lado, las personas destinadas al cuidado de los privados de libertad en el ejercicio de sus deberes obligan a extender a los límites la obediencia por mandatos jurídicos e institucionales, su formación y el ejercicio de los deberes es necesario articularla a la normativa carcelaria, recluir al preso limitando sus posibilidades y acciones y obligarlo a depender de sus garantías para poder hacer uso de sus propias capacidades; por otro lado, la figura del recluso aparece en vilo, puesto que al coartar las capacidades y derechos, de manera indirecta se vinculan familias, sociedad, cultura, etc., ambientes que permean al ser humano y que al ser vulnerados desencadenan estados de alteración que limitan con el miedo, las angustias, la tristeza y la soledad en el encierro.

M4²: Cuando cumplí 15 años mi vida cambio me case mi matrimonio duro 3 meses y me separe a los 17 años tuve otro marido ay supe lo que es el amor, me embarace a los 6 meses de nacida mi bebe mataron a mi marido y mi vida fue muy trizte a los 2 años de fallecido no sabia que hacer con mi hija sola porque ocupaba mucha ayuda y nadie lo izo asi que tome la decision de benir a Medellin a ser estas bueltas para llevar droga y me pagaran una plata para mantener a mi hija que tanto me necesita y pues cai a la carcel que por algo lo hizo dios y la virgen ya tengo 10 meses pagando soy mexicana y tengo muchas fuerzas para estar lejos de mi bebé de 3 años y mi deceo es poder salir de aquí y pedir perdon a mi madre y mi hija [sic].

La cárcel, en definitiva, termina siendo un lugar de tensiones, donde el sujeto no adviene a su tiempo, por el contrario, el sistema juega con los tiempos y los manipula, los controla, ejerce su poder y pone en vilo las

² Mujer privada de libertad perteneciente a la estructura educativa, Centro Penitenciario Pedregal, Medellín-Colombia

instancias del ser, regulándolo, administrándolo. El tránsito del sujeto al objeto se instaura en una delgada línea de la acción, el deseo y el poder. Los que ejercen el poder y sobre quienes se ejerce el poder son dos ambientes claros en las dinámicas institucionales de las prisiones, el primer grupo de personas que son los que dominan el poderío lo manifiestan en la ejecución de la fuerza; por otro, aquellos que son mandados, deben articularse a las dinámicas, traspasando las libertades adquiridas como sujeto y entrando a las puertas de la domesticación.

EDUCACIÓN EN PRISIÓN: ENTRE EL DEBER Y EL QUERER

“La educación es un proceso de revolución en la cultura, desalienante, liberador y afirmativo de la personalidad nacional”.

Paulo Freire

Evocar a Freire es el pretexto para iniciar el recorrido de este apartado con la intención de situar la necesidad de la educación y el vínculo directo con la cultura, los sujetos y las dinámicas sociales. Por tradición, la educación ha sido pensada como un ejercicio enfocado a la formación en el ser individual y colectivo; en ese contexto, resulta relevante la necesidad de permitirle espacios de análisis y reflexión constante que beneficien al ser en relación con la necesidad de articularse a las dinámicas sociales que se establecen a diario.

Aunque la condición de los centros penitenciarios está pensada para privilegiar el castigo y la dominación de los cuerpos por sus actos cometidos en contra de la sociedad, hoy en día también se han favorecido espacios de resocialización para darle otro sentido al encierro, que permiten a los hombres y mujeres avizorar otros sentidos de existencia.

La escuela en la cárcel debe bregar por no perder la suya esencia institucional, identidad cultural y razón de ser y estar, para que toda la tecnología del control, la vigilancia y seguridad, no invadan las aulas o el hacer del docente. Si bien se encuentra “dentro”, no pertenece a la cárcel, persigue otra lógica (Scarfó, Cuellar y Mendoza, 2016: 101).

Así, entra en escena el acto educativo para los privados de libertad, instaurándose como medida para mitigar las instancias en los penales. A las estructuras educativas de las cárceles asisten todos aquellos que por diferentes circunstancias no han culminado sus ciclos escolares o en caso alterno que ya han culminado sus ciclos pero que buscan maneras de invertir el tiempo.

El concepto de educación debe contener la educación a lo largo de toda la vida (Educación Permanente), ya que la enseñanza, bajo toda modalidad de organización, estructura y currículum, es esencial para el desarrollo personal y la participación plena del individuo en la sociedad (Scarfó, 2002: 296).

En la Cárcel de Pedregal, Medellín Colombia, específicamente, el programa educativo se encuentra en estado de funcionamiento, aunque no está determinado como público, ya que un ente terciario asume la responsabilidad del desarrollo del espacio educativo. Si se tiene en cuenta esto, el ejercicio se convierte en una educación no formal, descurricularizada, ya que la propuesta educativa se enfoca en saberes y habilidades básicas del ser. Jóvenes y adultos vinculados con estos procesos de formación acuden a los espacios educativos por acción u omisión, ya que, en sus contextos exteriores no culminaron ciclos electivos escolares por circunstancias ajenas a su voluntad o desinterés.

La cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías. El sistema los genera y excluye, generando sus propios mecanismos que responden a una lógica del poder que impera en ese momento (Scarfó, 2002: 292).

El Ministerio de Educación Nacional define la educación no formal como un conjunto de procesos y acciones formativas organizadas en un currículo definido que busca atender de manera particular las necesidades educativas y fortalecer las potencialidades de aquellas personas, adolescentes o propiamente mayores de edad, que por diversas circunstancias no cursaron sus estudios de educación básica y media en las edades aceptadas regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo ((MEN, 1994:2).

De esta manera, el desarrollo educativo se establece por ciclos educativos llamados CLEI, definidos por el MEN:

Conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integra áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menor a la dispuesta para los ciclos regulares del servicio público educativo, que permiten alcanzar los fines y objetivos de la educación básica y media de acuerdo con las particulares condiciones de la población adulta (MEN, 1994: 3).

Este modelo educativo se propone para el fortalecimiento de las habilidades básicas, visibilizándose en posibilidades a las lecturas y aprecia-

ciones de la realidad para buscar opciones de mejoramiento individual y colectivo. Sin embargo, en estas propuestas educativas, se presentan algunas vertientes tendientes a generar inestabilidad para su desarrollo, se debaten entre el deber y el querer; por un lado, el deber de formar al ser humano por necesidad, obligación y aplicación de las normativas penitenciarias y gubernamentales, dándose este proceso bajo unas condiciones de hacinamiento, precariedad e invisibilización, obligándolos a asistir a las estructuras educativas para la adquisición de conocimientos teóricos que puedan servirles en la proyección de sus vidas y, por el otro, el querer, sustentado en vivir por parte de los internos los espacios educativos como oportunidad, en los cuales se socializan, proyectan y transforman las acciones individuales y colectivas.

Es la educación en general, y en especial en los establecimientos penales, la que actúa como resguardo de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido. Por consiguiente, el encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos civiles, ya que el único derecho que se priva, al estar detenido, es la libertad ambulatoria (Scarfó, 2002: 292).

El espacio educativo en la cárcel justifica una realidad obligada imprescindible de cumplir, debido a que la educación es un derecho obligatorio, plural y necesario; y fortalecerlo independientemente de la condición del contexto de la persona conlleva a la transformación de las situaciones reales de este, ya que, como ejercicio intencionado a pensar las acciones, permite darle otra mirada a la realidad, proyectar objetivos y generar aprendizajes de vida determinados en el reconocimiento de las potencialidades personales y colectivas que aportan al desarrollo del ser y hacer continuo del sujeto.

La “educación es un derecho humano fundamental”, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que “tiene como fin el desarrollo integral del sujeto”. Esto re-significa tanto al sujeto como a su historia. Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad, a la transmisión y la recreación de la cultura. Es el Estado quien debe garantizar y promover el goce efectivo de éste y de todos los derechos humanos, ya que en teoría la persona encarcelada solo está privada de su libertad ambulatoria (Scarfó, Cuellar y Mendoza, 2016).

LA EDUCACIÓN EN LA CÁRCEL: EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS

“Todas las penas pueden soportarse si las ponemos en una historia o si contamos una historia acerca de ellas”.

Isaac Dinisen

Transformar experiencias de encierro en posibilidades de vida, en una acción mediada por espacios educativos es una propuesta densa y difícil, debido a que intervenir al sujeto desde el ser y hacer en el encierro teniendo en cuenta sus contextos y posibilidades reales sesgadas a metros y rutinas, se convierte en un momento de quiebre pues las miradas están fijas en el culpable o delincuente, instaurándose en este la condición por la cual es señalado y en ocasiones relegando la condición que lo atraviesa; sin embargo, posibilitar la transformación desde la misma experiencia es un elemento que provee a este de instancias vinculadas a la sanación, la libertad y la proyección. Por ese motivo, relatar las historias es también un acto de encuentro consigo y con otros que han sido parte de los espacios y momentos que han marcado el camino.

M2³: A mí siempre me ha gustado las drogas, las pepas y la mariguana solamente, pero cuando me endeudo y después la pienso para poder pagar, ocea a quien le digo que me pague esto o aquello, definitivamente ya estoy aburrída con esta rutina [sic].

M1⁴: Salir de este lugar y proyectarnos juiciosamente. Trabajar unidos colocar mi farmacia, vivir en una finca cercana a un pueblo y llegar juntos con nuestros hijos a viejitos (...) Antes de ser reclusa soy mujer de corazón y persona que ya está pagando por lo que un día hice. Mi mayor tristeza no haber valorado el amor y la oportunidad que me brindo la vida antes de delinquir, mi mayor alegría estar viva después que atentaron con mi vida en varias ocasiones y haber caído a este lugar para reflexionar y valorar a mis hijos y mi madre [sic].

Cuando se proponen espacios diferentes a una celda pequeña, oscura y fría, las condiciones del privado de libertad se transforman, por de-

3 Mujer privada de libertad perteneciente a los procesos de la estructura educativa, Centro Penitenciario Pedregal, Medellín-Colombia.

4 Mujer privada de libertad perteneciente a los procesos de la estructura educativa, Centro Penitenciario Pedregal, Medellín-Colombia.

cisión y no por imposición; aquellos que hacen parte del contexto de la cárcel acuden a las estructuras educativas, unos en busca de cambiar los ambientes del patio, cambiar de rutina, encontrarse con otras personas diferentes, compartir con sus parejas y hasta descansar de la misma celda a la que están acostumbrados; por otro lado, están los que llegan hasta allí en búsqueda de experiencias alternas a las que se construyen en los diferentes espacios de los penales y están enfocados en fortalecer la formación académica y aprovechar las clases que se brindan, aprender un arte; en otros casos, intentan encontrarse con espacios de reflexión que les permiten repensarse, ya que “la escuela es un espacio de participación social indispensable a la hora de la formación de ciudadanía (dentro o fuera de la cárcel)” (Scarfó, Cuellar y Mendoza, 2016: 101).

Los espacios educativos de la cárcel constituyen múltiples sentidos de vida, permitiéndole a la persona hacer elecciones que contribuyan o no en su proceso adquirido allí y en esa misma línea ratificar quiénes son y desean ser, hombres y mujeres dotados de sentido, características propias que los imbrican en una sociedad desigual, pero que, sin embargo, es la credencial que los pone en el juego de existir, estar afuera o adentro no cambia eso que se ha construido, por el contrario, en el encierro se ratifica esa condición de ser y todas las características instauradas en sí, es decir que la prisión, para el privado de libertad, no condiciona su esencia de sujeto.

El Estado no solo debe garantizar el acceso a la educación, sino también el ejercicio de una educación libre, sin condicionamientos, en que no sea “necesario” que la escuela deba negociar con el servicio penitenciario para ganar “libertades”, espacios de intervención y prácticas sin un monitoreo condicionante (Scarfó, Cuellar y Mendoza, 2016: 101).

M7⁵: Soy mujer, amorosa, equitativa, lesbiana, egoísta, caprichosa, realista, egocéntrica, mentirosa, odiosa, realista, fastidiosa, franca, frentera, soñadora, ilusionista, líder, rencorosa, creyente, madre, hija, hermana, amiga, posesiva, pererosa, hermosa. Noy soy homofóbica, fiel, cantante ni poeta, no soñable, paciente, coherente hay veces con mis actos, tolerante, responsable [*sic*].

5 Mujer privada de libertad perteneciente a los procesos de la estructura educativa, Centro Penitenciario Pedregal, Medellín-Colombia.

Aunque la educación en la cárcel presenta experiencias des-curricularizadas, no obstante, también le provee al sujeto la posibilidad de compartir con otros, construir y deconstruir las experiencias que hacen parte del diario vivir, transfigurando los momentos a aprendizajes sustancialmente de vida, dando mayor importancia a lo que se vive, se cuenta y la proyección del afuera.

El reconocerse como sujeto de una realidad inundada de inequidad social, que necesita ser transformada desde abajo, y estar abajo implica reconocer dónde estamos parados para poder pensar un cambio, como empoderar nuestra persona y nuestra sociedad, a partir de lo cotidiano. (Scarfó, 2002, p. 292)

M3⁶: Tengo muchas alegrías, sobre todo el nacimiento de mis hijos, sobretodo el Salomé porque hice muchas cosas para abortarla y finalmente nació completa y sana, esa es mi mayor alegría, mi mayor tristeza fue el día de mi captura, se partió el corazón en mil pedazos (...) Hay algo que me está pasando en estos momentos es que me están gustando las mujeres, no quisiera que mi madre lo supiera, jum se moriría [*sic*].

La educación en la cárcel posibilita experiencias transformadoras de vida, independientemente de las intenciones en que allí se llegue, el sujeto termina haciendo procesos de articulación con las dinámicas que se presentan en su interior, en vínculo con dos propuestas: por un lado, la educativa que les provee las herramientas básicas para fortalecer sus habilidades sociales; en otra instancia, apunta a generar en la PPL (población privada de libertad) espacios para la construcción y deconstrucción de sus experiencias de vida individuales y colectivas.

M5⁷: Mi proyecto de vida sera salir de este lugar con la ayuda de Dios, trabajar duramente y ayudar a q mis hijas y nieta sean unas profesionales. Conseguir mi casa, me gustaría conocer muchos lugares quiero mi libertad interior y exterior [*sic*].

CONCLUSIONES

El acercamiento a la población privada de libertad, específicamente en el marco del programa educativo, el cual se funda como eje central para generar espacios de redención de pena y proyección de vida, per-

6 Mujer privada de libertad perteneciente a los procesos de la estructura educativa, Centro Penitenciario Pedregal, Medellín-Colombia.

7 Mujer privada de libertad perteneciente a los procesos de la estructura educativa, Centro Penitenciario Pedregal, Medellín-Colombia.

mitió visibilizar conversaciones espontáneas y narraciones verbales y no verbales referidas a las dinámicas que se establecen al interior del penal, en particular en cada uno de los patios; de este proceso, se centra la mirada en la cárcel como dispositivo, se pone el ejercicio educativo en tensión intentando visibilizar las intenciones de la misma sobre los privados de libertad y los efectos a largo plazo.

En la cárcel se construyen sentidos de vida alrededor de las condiciones en las que habitan, resulta determinante la inhibición de algunos derechos que como sujetos se cuenta y que ponen en tensión a las personas, invisibilizando en ocasiones las acciones y decisiones de los seres humanos.

Las personas privadas de libertad reiteran su posición como individuos, que, aunque están determinados por un delito, y recluidos en cárceles, continúan siendo actores sociales en búsqueda de una transformación que pueda ser mediada por actos educativos formales y no formales, cargados de experiencias que permitan nutrir los procesos de vida personales y colectivos; involucrando familias y restaurando los roles que fueron abandonados por diferentes circunstancias; pero que siguen habitando en aquellos que buscan la restitución de su existencia.

Para tal fin, las tres categorías presentadas al inicio del texto: cárcel, educación y derecho constituyen la necesidad de articular todas sus acciones a nivel de las prisiones, puesto que, aunque la cárcel como institución obliga a la restricción de ciertos derechos manifestados en la dominación, también debe velar por el cumplimiento de uno fundamental como lo es la educación, ya que posibilita acciones de transformación en la persona involucrando contextos y situaciones reales de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Cano, L. 1997 “El ser humano en la cárcel: impacto del ámbito penitenciario en la persona” en *Acontecimiento*. En: <http://www.mounier.es/revista/pdfs/043033036.pdf> Acceso 13 de junio de 2019.
- Decreto 3011. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia. 19 diciembre 1997.
- Núñez, V. (s/f). Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. En: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentosdescarga/anexo1.pdf> Acceso 20 de junio de 2019.
- Salinas, R. 2006 *El problema carcelario* (Buenos Aires: Capital Intelectual).

Scarfó, F. 2002 “El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos” en Revista IIDH (La Plata) Vol..

Scarfó, F, Cuellar, M y Mendoza, D. 2016 “Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles” en Cad. Cedes (Campinas) Vol 36, N° 98, enero-abril.

MUSICOTERAPIA Y DESARROLLO INTEGRAL EN NIÑOS CON ESTANCIAS PROLONGADAS DE HOSPITALIZACIÓN EN CONTEXTO DE AULA HOSPITALARIA

Leandro Ceballos Henao*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación da cuenta del proceso de intervención musicoterapéutico enfocado en el desarrollo integral de un niño en estancia prolongada de hospitalización en entorno de aula hospitalaria, desarrollado bajo el enfoque cualitativo por medio de estudio único de caso, utilizando para la recolección de información las técnicas: observación participante, registro de procesos, protocolos y entrevistas semiestructuradas. Realizado en el servicio de pediatría en la Clínica las Américas en la Ciudad de Medellín.

La característica principal de la presente investigación es la novedad, el interés y la necesidad de generar nuevas alternativas para buscar el desarrollo de los niños en los hospitales desde una mirada integral del ser y de acuerdo a las necesidades y expectativas desde todos los ámbitos del mismo, respondiendo, además, a la normativa y leyes vigentes en Colombia referentes al tema.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas: una de ellas es la estancia prolongada que pasan los niños en los

* Licenciado en Educación Especial de la Universidad de Antioquia (Colombia). Magíster en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia. Musicoterapeuta y docente Universitario. Celular 3117944463. Correo: tiflo.ceballos@gmail.com

hospitales, por esta razón se plantean las intervenciones de musicoterapia buscando que los niños se desarrollen integralmente mientras reciben tratamiento médico. Se propone ver así a los niños de manera sistémica para evitar que al regresar a su vida cotidiana y su entorno estén en desventaja con sus pares.

El presente trabajo de investigación busca aportar a los avances de la musicoterapia clínica en Colombia, a los procesos de educación inclusiva y sobre todo a las necesidades de los niños hospitalizados y sus familias.

RELATAR LA EXPERIENCIA

Debido a diferentes situaciones y patologías hay niños que pasan estancias prolongadas de hospitalización. “El cáncer infantil [...] representa entre un 0,5% y un 4,6% de la carga total de morbilidad por esta causa. Las tasas mundiales de incidencia oscilan entre 50 y 200 por cada millón de niños en las distintas partes del planeta” (CIIC, 2014) El índice de recuperación de los niños con cáncer es alto, especialmente en países de ingresos altos, alrededor del 80% de niños con leucemia a nivel mundial se recuperan, según informe de la OMS, en Colombia, uno de cada dos niños con cáncer se recupera (OMS, 2016). Por otra parte, el proceso de recuperación de niños afectados por quemaduras es lento, obligándolos a ausentarse de la escuela por las estancias prolongadas de hospitalización. Esta situación genera un atraso significativo en los procesos académicos y escolares y una afectación a nivel cognitivo y de procesos básicos para el aprendizaje (atención, concentración y memoria) y en general un atraso significativo en el desarrollo integral de los niños (Grau, 2001). Por esto se plantea una intervención musicoterapéutica como medio para favorecer y potenciar el desarrollo integral de los niños durante el tiempo de hospitalización, buscando impactar positivamente la estancia en el hospital, la interacción en el aula hospitalaria y el posterior regreso a la escuela.

Es claro que la prioridad mientras el niño está en el hospital se le da a la recuperación de su salud, pero no podemos desconocer que sigue siendo un niño, que quisiera jugar, socializar con otros niños y, además, está pasando por una etapa de su vida en la que el aprendizaje es fundamental para solventar bases en cuanto a su desarrollo integral. Es allí donde se proponen las intervenciones de musicoterapia buscando favorecer por medio de sus métodos y técnicas diferentes aspectos desde la integralidad del ser, mientras sigue recuperando su salud e incluso aportando para que se dé de la mejor manera.

Para reforzar lo anterior se recurre al basamento legal en el tema y se revisan las siguientes leyes y decretos:

La Ley 1384 de 2010 en su artículo 14 y la Ley 1388 de 2010 en su Artículo 13 hablan del apoyo académico especial en IPS y hospita-

les. Dichas leyes están reglamentadas por el Decreto 1470 de 2013 que busca lo siguiente: “Para que las ausencias en el colegio por motivos de tratamiento y consecuencias de la enfermedad, no afecten de manera significativa su rendimiento académico”.

Este es un planteamiento que ve al niño desde su integralidad y propende por el desarrollo del ser incluso cuando está afrontando tratamiento médico y estancias prolongadas de hospitalización y busca generar propuestas que apunten a cumplir este propósito. Estas propuestas están reglamentadas como apoyo académico especial, este “constituye una estrategia educativa diseñada con el objetivo de garantizar el ingreso o la continuidad en el sistema educativo de la población menor de 18 años, que por motivos de exámenes diagnósticos y procesos especializados por sospecha de cáncer, o tratamiento y consecuencias de la enfermedad, se encuentran en IPS o aulas hospitalarias públicas y privadas y no pueden asistir de manera regular al establecimiento educativo” (1388, 2010).

Teniendo en cuenta que los niños están fuera de su contexto, apartados de sus pares y con sus procesos académicos suspendidos temporalmente, la musicoterapia en entorno de aula hospitalaria puede favorecer de manera integral los procesos que apuntan al desarrollo integral de los niños aun cuando están pasando por estancias prolongadas de hospitalización.

En este orden de ideas la intervención de Musicoterapia en las aulas hospitalarias se postula como un plan piloto a nivel nacional que dé respuesta a las necesidades de la población objeto, desde una mirada salutogénica, como un apoyo educativo especial (según el Decreto 1470/2013), logrando potenciar y estimular procesos cognitivos, habilidades para la vida diaria y el desarrollo integral de los niños para cumplir así los objetivos primordiales de las aulas hospitalarias.

La musicoterapia en entorno de aula hospitalaria se perfila como un nuevo enfoque para la musicoterapia clínica, permitiendo articular los procesos médicos, educativos y terapéuticos usando la música como herramienta y partiendo de la interdisciplinariedad que rodea a la musicoterapia.

El presente trabajo de investigación aporta a los avances y crecimiento de la musicoterapia como disciplina a nivel nacional e internacional, especialmente respecto a procesos en aulas hospitalarias debido a la ausencia de literatura e investigaciones al respecto.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico se da por medio de la investigación cualitativa o interpretativa usando como enfoque el estudio de caso único. Se recurre a las siguientes técnicas: observación participante, registro de

procesos y protocolos y entrevistas semiestructuradas. La investigación forma parte de la línea clínica de musicoterapia y tiene un enfoque humanista teniendo como centro al participante visto de manera integral. “La investigación interpretativa representa una de las tendencias contemporáneas más reveladoras para el entendimiento del significado de los hechos sociales, culturales, jurídicos, arqueológicos, etnográficos, médicos, psicológicos o educativos” (Gutiérrez, 2009).

POBLACIÓN

Niño entre los 6 y los 12 años de edad diagnosticado con cáncer que se encuentre en estancia prolongada de hospitalización.

Teniendo como punto de partida las necesidades de los niños hospitalizados, se deben buscar diferentes estrategias para dar respuesta efectiva a su situación y expectativas. La musicoterapia se convierte en esa herramienta que articula los procesos médicos y pedagógicos, propendiendo por la salud física, emocional y potenciando procesos cognitivos en los participantes hospitalizados.

La musicoterapia en entorno hospitalario tiene una amplia trayectoria a nivel mundial, en Colombia estos procesos son más recientes y se empiezan a estabilizar como un servicio en los hospitales y clínicas del país. En cuando a los procesos musicoterapéuticos en entorno de aula hospitalaria se cuenta con un primer acercamiento como proceso de práctica de la Maestría en Musicoterapia durante el primer semestre del año 2017 y el presente trabajo de grado contando con resultados similares.

Los niños hospitalizados son vistos como participantes en el proceso musicoterapéutico, interactúan por medio de los cuatro métodos de musicoterapia y se potencia dispositivos básicos para el aprendizaje, aspectos cognitivos, motrices y de comunicación haciendo más llevadero el proceso de hospitalización y sin verse directamente involucrados en temas académicos mediados por contenidos y procesos, sino experiencias de aprendizaje vivencial.

Ángel es un niño con habilidades musicales, expresivas y de socialización acordes a su edad y proceso de desarrollo. Con una instrucción clara o modelamiento interpreta con habilidad los instrumentos que se ponen a su disposición, reproduciendo ideas claras, coherentes y cargadas de sentido expresivo y comunicativo.

Durante el proceso de intervención Ángel se encontraba en tratamiento médico y los objetivos apuntaron a procesos de desarrollo integral, pero finalizando la intervención los objetivos se enfocaron en procesos afectivos y emocionales debido a la condición de salud del participante.

EL PROCESO MUSICOTERAPÉUTICO PROCEDIMIENTO

El proceso se llevó a cabo en 4 fases: Sensibilización institucional, fase de valoración, fase de intervención y fase de cierre.

SENSIBILIZACIÓN

Esta fase se llevó a cabo en el servicio de pediatría y tuvo como finalidad identificar la viabilidad de la propuesta respecto al contexto, las necesidades y particularidades de la población. Además, tuvo el fin de probar aspectos técnicos, logísticos y ambientales necesarios para desarrollar la propuesta.

Para la sensibilización se realizaron 5 sesiones idénticas pero con diferentes participantes; en este caso, niños y niñas con edades entre 6 y 12 años que estaban hospitalizados en el servicio de pediatría por infecciones y estancias de hospitalización inferiores a una semana.

Después de identificar estos aspectos se procede a modificar y complementar la propuesta y las planeaciones de sesión.

SELECCIÓN DEL PARTICIPANTE

Después de realizar la sensibilización se procede a identificar los pacientes del servicio de oncología que cumplen con los criterios de inclusión. Debido a procesos internos de la clínica a nivel administrativo, de convenios durante el semestre 2017–2, la cantidad de niños en tratamiento de quimioterapia disminuyó en número significativamente. Por esta razón solo tres niños cumplieron con los criterios de inclusión y con ellos se procede a iniciar el proceso.

El proceso se inicia con dos niñas de 8 y 10 años y un niño de 11. Se realiza la primera sesión contando con la siguiente particularidad: Ángel, uno de los tres niños estaba aislado por recomendación médica, por lo cual se realizó la sesión con las dos participantes y se repitió a nivel individual con Ángel en su habitación.

La segunda y tercera sesión se realizaron de manera similar encontrando aspectos comunes entre la sesión con las niñas y la sesión con Ángel a nivel de producción y gustos musicales, aspectos comunicativos, cognitivos y motrices.

Para la siguiente sesión no se contó más con la participación de las dos niñas porque por decisión médica se cambió el protocolo de las quimioterapias y a partir de la fecha se siguieron realizando de manera ambulatoria.

En este orden de ideas a partir de la sesión 4 solo se contó con la participación de Ángel, por lo que se decidió modificar el rumbo y estructura de la investigación y se decidió realizar un estudio de caso único.

INTERVENCIÓN

FASE DE VALORACIÓN:

Esta fase tuvo una duración de 4 sesiones y tuvo como objetivos centrales el generar procesos empáticos entre el participante y el musicoterapeuta y el participante y la música. Además, identificar habilidades musicales, procesos cognitivos y motrices, dispositivos básicos para el aprendizaje y en general aspectos propios del desarrollo infantil.

Se realizó previamente el cuestionario de historia musicoterapéutica y la Evaluación Vincular-Sonoro-Musical (diseñadas por el maestro Álvaro Enrique Ramírez Restrepo, en proceso de ser registradas) que dio como resultado un panorama global sobre la biografía musical y las habilidades y destrezas musicales. Al respecto se puede mencionar que desde la primera infancia escucha, canta y prefiere las alabanzas, ha tenido contacto directo con instrumentos de percusión como batería (aunque no de manera sistemática sino aislada) y el referente musical de su abuelo quien interpreta la guitarra. En cuando a sus habilidades musicales, Ángel escucha, retiene y reproduce secuencias rítmicas básicas. Reconoce a nivel auditivo características como intensidad, velocidad, intensión, pulso, tempo y líneas melódicas en cuanto a su identificación pero aun no en reproducción.

En las primeras sesiones Ángel se mostró tímido, retraído, parco y preciso a la hora de intervenir verbal o musicalmente pero siempre con interés y motivación, cuando debía expresarse a nivel verbal lo hacía con monosílabos y musicalmente con células rítmicas cortas y repetitivas. En dispositivos básicos para el aprendizaje sus procesos de concentración, atención y memoria se dieron acordes a su edad y coherentes con las demandas del contexto, aunque fue necesario en las primeras sesiones repetir algunas veces las instrucciones o modelar después de dar las consignas. Un niño de 11 años interactúa con pares y personas mayores con soltura, recibe, decodifica, retiene, rememora y usa información del entorno, utilizando amplitud de recursos lexicales y expresivos, postulando ideas claras y coherentes (Papalía, 2009).

Desde el principio mostró interés por los instrumentos de percusión, especialmente por el tambor, siendo uno de los instrumentos más utilizados durante los encuentros. Poco a poco fue dejando fluir sus habilidades y el repertorio rítmico se amplió en cantidad y variedad llegando incluso a interpretar varios instrumentos al tiempo o de manera alternada en improvisaciones referenciales y no referenciales.

Para la cuarta sesión los procesos empáticos avanzaron significativamente posibilitando mayor confianza entre participante y musicoterapeuta, niveles de comunicación más íntimos y seguros y mayor apropiación por parte del participante de los elementos musicales utilizados en los encuentros.

FASE DE INTERVENCIÓN:

Esta fase tuvo una duración de 5 sesiones, teniendo como objetivos principales el desarrollo y potenciación de habilidades cognitivas como actividad rectora para lograr el desarrollo integral de los niños en la segunda infancia, además de potenciar habilidades comunicativas, motrices, mantenimiento de dispositivos básicos para el aprendizaje y reconocimiento de procesos superiores de pensamiento, acompañados de temas emocionales y físicos, para tocar como conjunto aspectos importantes del desarrollo integral del niño. Estas habilidades y procesos se vieron potenciados gracias a la interacción con la música y la práctica instrumental por medio de los cuatro métodos musicoterapéuticos.

Durante esta fase se tuvo contacto con instrumentos como guitarra en las primeras sesiones, caja vallenata, claves, huevos, triángulo, pandero, pandereta, xilófono, campanas temperadas y *boom walkers*". También se contó con equipo de reproducción de audio y pistas musicales. Instrumentos que fueron interpretados por el participante con habilidad creciente, mostrando mayor dominio a nivel motriz, comunicativo y expresivo.

Cada una de las prácticas musicales y terapéuticas estuvo enfocada en mantener y potenciar dispositivos básicos para el aprendizaje y procesos cognitivos. Por ellos se recurría a consignas donde se pusiera a prueba procesos atencionales, de memoria y concentración, seguimiento de instrucciones verbales y no verbales, espera de turnos, aspectos motrices, de disociación, coordinación y lateralidad propias de la corporeidad.

Sesión a sesión Ángel fue mostrando avances en gradiente respecto a los aspectos antes mencionados, recurriendo menos a la constatación de las instrucciones o consignas, siendo más independiente y sin esperar el modelamiento. Pasó de comunicarse con monosílabos y frases cortas a lanzar ideas, gustos y expectativas de manera clara, fluida y coherente. Durante el proceso respetó la espera de turno y en cuanto al seguimiento de instrucciones pasó de identificar y seguir instrucciones simples a seguir las complejas.

Musicalmente Ángel poco a poco empezó a improvisar por períodos más largos de tiempo, con variedad rítmica y expresiva y usando varios instrumentos. Sus procesos de escucha activa se mantenían y focalizaba la atención según los estímulos sonoros. Su producción vocal en cuanto a entonación no daba cuenta de reconocimiento de tonalidad fundamental, además siguiendo la línea rítmica y elementos como dinámica, intención, pulso, tempo y carácter; dejando a un lado la timidez e inseguridad que mostró en la fase de valoración.

En esta fase se utilizaron los cuatro métodos musicoterapéuticos enfocados en diferentes objetivos según sus particularidades.

Método de improvisación: fue el método más utilizado durante toda la intervención, se buscó inicialmente una fase exploratoria y de empatía, mientras se potenciaban procesos motrices y de conciencia corporal, procesos creativos, expresivos y comunicativos y mantenimiento de dispositivos básicos para el aprendizaje.

Método de re-creación: su finalidad en la intervención fue centrada en reconocer gustos musicales, verificar y mantener dispositivos básicos para el aprendizaje como memoria, atención y concentración. Reconocimiento y desarrollo de habilidades musicales a nivel vocal e instrumental, y procesos creativos y expresivos. Principalmente se utilizaron canciones propias de la biografía musical del participante, en este caso, alabanzas.

Método de composición: este método fue empleado buscando identificar y potenciar procesos creativos, de expresión y comunicación, aspectos motrices y procesos de lecto-escritura. Además, buscó favorecer niveles de autoestima, seguridad y confianza. Se realizaron composiciones de melodías cortas usando partituras no convencionales, además se utilizó la alabanza “La niña de tus ojos” para realizar técnica de expansión de sentido propia del abordaje plurimodal.

Método receptivo: fue el método menos usado durante la intervención y se enfocó en disminuir niveles de estrés, ansiedad y percepción del dolor. Se recurrió a técnica de baño sonoro usando instrumentos de semillas, tambor de olas y otros instrumentos de percusión menor, además se recurrió a música ansiolítica y alabanzas.

FASE DE CIERRE:

Se realizó durante 3 sesiones y tuvo como objetivo dar cierre al proceso, articular y concretar diferentes aspectos vistos durante las fases anteriores. Se recurrió principalmente al método de composición para dar conclusión a un proceso iniciado en la fase de intervención y tuvo como resultado la composición de una canción por medio de la técnica de expansión de sentido que forma parte de la propuesta de uso de canciones del abordaje plurimodal. (Schapira, Hugo, y Sánchez, 2007).

Se tenía planteado realizar cierre usando el método de improvisación para tener un punto de referencia respecto al avance mostrado al inicio y a la mitad de la intervención pero debido a las dinámicas generadas después del último diagnóstico médico y la remisión de Ángel a cuidados paliativos no fue posible realizarse y se recurrió a finalizar con método receptivo para socializar el producto final de la composición y una retroalimentación verbal del proceso por parte del participante y sus padres.

Nota: Es importante mencionar que las sesiones planteadas inicialmente fueron 20, pero por procesos médicos y quirúrgicos, recu-

peración y estados de sedación del participante, 8 de las sesiones no se pudieron realizar aunque en esas fechas se adelantaron las entrevistas y procesos de retroalimentación con los padres del participante.

REPORTE FINAL:

Al finalizar la sesión y la intervención musicoterapéutica el participante está activo, alegre, estable y sin dolor aparente. Se lo ve emotivo por la despedida. Refiere que “en un año va a volver para demostrarle a los médicos que ellos no tienen la última palabra respecto al cáncer” y que en ese momento “nos volveremos a ver”.

Haciendo un recuento del proceso se podría concluir que el participante tuvo avances significativos en diferentes ámbitos: a nivel musical pasó de tener un repertorio rítmico corto y limitado a expresar ideas musicales coherentes y con sentido además de carga emocional. Su contacto con diferentes instrumentos musicales poco a poco fue evidenciando mayor destreza y gusto por la música. Su voz poco a poco pasó de ser tímida y casi imperceptible a ser una voz con presencia.

A nivel cognitivo sus elaboraciones fueron creciendo en gradiente, mostró avances en procesos pues los retos musicales lo llevaron a analizar posibilidades de expresión e interpretación, tuvo que comparar sonidos, formas, colores para clasificarlos y usarlos adecuadamente, debió anticipar situaciones para dar respuesta en tiempo y coherencia según el caso.

Sus dispositivos básicos para el aprendizaje siempre le permitieron interactuar con su entorno y las exigencias del mismo pero fue evidente que cada vez pudo retener más información y usarla eficientemente, pasó de recepcionar y responder a instrucciones simples para interactuar con instrucciones complejas sin recurrir a la repetición o el modelamiento. Sus procesos de coordinación, lateralidad y disociación se pusieron en manifiesto cada que debía interpretar instrumentos pasando de una interacción tímida y reservada a interpretar varios instrumentos al tiempo, con una mano, con ambas y en diferentes posiciones.

En lo comunicativo pasó de expresarse con monosílabos y gestos a proponer ideas, dar puntos de vista, refutar y controvertir, y en general expresar sus sentimientos, gustos y necesidades a nivel verbal, corporal y musical. Llegó a expresar sucintamente cuando un instrumento o sonido no le agradaba, igual que las canciones que quería volver a escuchar y las que no. Si una actividad le llamaba la atención solicitaba que fuera repetida en la misma sesión o en la siguiente y cuando no le llamaba la atención lo manifestaba para que fuera cambiada por otra.

Con relación al aspecto socio-emocional el participante inicialmente mostró timidez, la necesidad del apoyo de su madre a la hora de interactuar, pero poco a poco fue cambiando para mostrarse seguro,

empático e independiente. Durante el proceso demostró emociones, estados de ánimo y seguridad.

PRODUCCIÓN MUSICAL

The image displays a musical score transcription consisting of eight staves. The notation includes various rhythmic values such as eighth, sixteenth, and thirty-second notes, as well as rests and bar lines. The time signatures vary across the staves, including 4/4, 3/4, 2/4, 3/8, and 6/8. Some measures contain complex rhythmic patterns, such as triplets and sixteenth-note runs. The score is presented in a standard musical notation format with a treble clef and a key signature of one flat.

Gráfica 16 Transcripción a notación musical de muestra de la producción musical del participante

Es evidente el uso constante de la síncopa cubana y las ligaduras entre figuras generando desplazamientos de pulso y tempo fuerte. Al inicio de la intervención su producción musical era limitada y no excedía un compás, utilizando alrededor de 5 figuras rítmicas (o golpes). Mientras fueron avanzando las sesiones, la producción musical fue aumentando en extensión y riqueza. Empezaron a aparecer variaciones usando como base las sincopas y las ligaduras pero también exponiendo otras figuras musicales, esquemas y células rítmicas. Después de pasar un proceso exploratorio con los instrumentos que tenía a su disposición empezó a expresar ideas coherentes y con sentido musical completo (algunos ejemplos están transcritos y expuestos más arriba). El hecho de percibir un aumento de repertorio rítmico expresivo da cuenta de avances en cuanto a procesos cognitivos al tener nuevas elaboraciones, dispositivos básicos para el aprendizaje por medio de la retención y asimilación de nueva información y el uso coherente de la misma.

Teniendo en cuenta la información anterior que surge de la observación pre y post sesión se observan cambios evidentes principalmente en el estado de ánimo del participante que se refuerzan además con los reportes del participante en la entrevista cuando manifiesta “felicidad y diversión” durante las sesiones.

En cuanto a aspectos físicos y de estados de dolor no se evidencia aumento de dolor en ninguna sesión, por el contrario la constante es que el estado de dolor permanece o disminuye al terminar la sesión, se evidencia en reporte del participante y en observación de señales físicas como respiración, pulso y semblante.

Durante la mayoría de las sesiones se evidencia disposición para participar tanto física como actitudinal, que da cuenta de adherencia al tratamiento y motivación y agrado por el proceso. Incluso con presencia de dolor moderado el participante solicitó realizar la sesión (las veces que se encontraba con dolor agudo y fiebre alta solicitó no realizar la sesión pero pidió al musicoterapeuta que volviera al día siguiente).

Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran que la musicoterapia aporta a los procesos de desarrollo integral del niño en estancias prolongadas de hospitalización. Se puede evidenciar por medio de la observación, intervención y registro de la presente experiencia que la musicoterapia en entorno de aula hospitalaria aporta significativamente al desarrollo integral del niño en estancia prolongada de hospitalización, recurriendo a sus cuatro métodos y sus diferentes técnicas de intervención, impactando positivamente aspectos cognitivos, dispositivos básicos para el aprendizaje que se ven afectados debido a largos períodos de hospitalización y aislamiento del entorno educativo y social, aspectos emocionales, comunicacionales y físicos por medio de la interacción con la música, con la practica instrumental

y la comunicación verbal y no verbal de manera sistemática y ordenada. (Grau, 2001).

En el presente estudio se identificó que los cuatro métodos de musicoterapia hacen su aporte para movilizar aspectos que fueron tenidos en cuenta en los objetivos del estudio, apuntándole a favorecer el desarrollo integral del niño hospitalizado. Cada método aportó en su justa medida dependiendo de la lectura que hizo el musicoterapeuta y teniendo como norte los objetivos terapéuticos planteados para cada intervención.

Teniendo en cuenta los aportes de la música al desarrollo del niño (Parizzi, 2015) y basados en la etapa de desarrollo musical en la que se encuentra el participante, se evidencia que la música aporta en diferentes esferas, en diferentes ámbitos y de diferentes maneras. Para el presente caso, la música se convirtió en la oportunidad de expresar, de pensar, de crear, soñar y sonreír. Expresado en palabras del participante “si no fuera por la música estos tres meses hubieran sido muy aburridos”. Así pues, la interacción con instrumentos, la posibilidad creadora de la música, las habilidades desarrolladas durante las intervenciones se convierten en un aporte para el desarrollo del niño en el hospital. (Feldman, 2007)

La intervención musicoterapéutica en entorno de aula hospitalaria dirigida a niños con estancias prolongadas de hospitalización, en este caso, un paciente en proceso de trasplante de médula ósea, se convierte en una herramienta para propender por el desarrollo integral del niño, mientras está en proceso de recuperación y tratamiento en el hospital, convirtiéndose en la primera experiencia musicoterapéutica desarrollada en Colombia con un participante aspirante a trasplante de médula ósea y con un proceso de aislamiento extremo y prolongado.

Son muchos los estudios que hablan del efectivo aporte de la musicoterapia en oncología, algunos de los cuales son citados en el presente trabajo. Es así como los resultados obtenidos en el estudio de caso se convierten en un aporte y una ruta para futuras investigaciones e intervenciones sobre el tema. Como valor agregado, cuentan el aporte y articulación que se logra con el trabajo inter y multidisciplinar en favor de los niños hospitalizados. Así, se interviene de manera integral evitando ver al niño como un paciente más que debe curarse, sino, como un ser humano en desarrollo. Mientras se evita la vulneración del derecho a la educación que en este caso se da mediada por procesos vivenciales y no por transmisión de contenidos y procedimientos.

Para los hospitales y equipo médico se presenta la musicoterapia como el complemento para lograr la adherencia al tratamiento, la posibilidad de tener a su paciente en equilibrio y disposición para afrontar los procedimientos médicos y las estancias prolongadas en el hospital.

Para los padres la musicoterapia es la posibilidad de ver a su hijo con otro semblante, sonriendo, cantando e interactuando con ellos y otros niños sin pensar en el dolor, la enfermedad y el tratamiento, o pensar en ellos, pero resignificando esa condición por medio de la música.

Para los musicoterapeutas se abre un campo de acción que involucra el ámbito clínico y el educativo, lo cual significa un reto importante para cada profesional y para la disciplina misma. Se recomienda especialmente definir el *setting* que se va a utilizar teniendo en cuenta las recomendaciones de aislamiento de cada participante y seguir tanto los protocolos de cada hospital como el protocolo creado para la presente investigación (Anexo 1) poniendo especial cuidado a las recomendaciones de bioseguridad debido al alto riesgo de infección que presentan los niños en el hospital y en general todos los que lo habitan incluyendo al musicoterapeuta.

Es importante mencionar el rol que juega el musicoterapeuta durante la intervención en el hospital, ya que se convierte en el eje articulador entre los participantes, el personal médico, las familias y el docente de aula hospitalaria, utilizando la música como herramienta y valiéndose de la actitud terapéutica para mediar los procesos o situaciones, según las necesidades del participante y las particularidades del entorno, para aportar de forma asertiva y en el momento justo.

Teniendo en cuenta la actitud terapéutica, es fundamental rescatar que si bien se tienen previamente planteados unos objetivos terapéuticos, el musicoterapeuta debe estar atento y presto a moldear o reestructurar su sesión después de analizar el contexto, las condiciones físicas y emocionales del participante e incluso las dinámicas del hospital. En este caso, debido a las particularidades del participante, como el aislamiento, el tiempo prolongado en el hospital, su condición de salud, entre otras; las planeaciones de sesión pasan a un segundo plano, pues siempre prima la realidad y la necesidad del participante.

En este orden de ideas la intervención de Musicoterapia en las aulas hospitalarias se postula como una propuesta que da respuesta a las necesidades de la población objeto, desde una mirada salutogénica, como un apoyo educativo especial (según el Decreto 1470), logrando potenciar y estimular procesos cognitivos, habilidades para la vida diaria y el desarrollo integral de los niños, cumpliendo así los objetivos primordiales de las aulas hospitalarias.

CONCLUSIONES

Después de este proceso vivencial y de análisis se pone de manifiesto que la intervención musicoterapéutica para este caso aportó al desarrollo integral del niño en estancia prolongada de hospitalización que se encuentra en procesos en aula hospitalaria para lo que se utilizaron

los cuatro métodos de musicoterapia enfocados en desarrollar los objetivos terapéuticos propuestos. Después de diseñar e implementar la propuesta musicoterapéutica se puede concluir que la musicoterapia para este caso aporta significativamente al niño en estancia prolongada de hospitalización en aspectos cognitivos, emocionales, comunicativos, motrices e incluso favorece la adherencia al tratamiento, mientras propende por disminuir los niveles de estrés y mejorar el estado de ánimo en los largos procesos de hospitalización, apuntando directamente al cumplimiento de los objetivos de las aulas hospitalarias. Durante el proceso se identificó que los cuatro métodos de musicoterapia (composición, improvisación, re-creación y receptivo) aportan a los objetivos planteados para el desarrollo integral de los niños en estancias prolongadas de hospitalización que se encuentran en procesos en aula hospitalaria. La musicoterapia puede verse como una propuesta complementaria a los procesos que se adelantan en las aulas hospitalarias debido a que puede desarrollar sus objetivos usando el lenguaje musical y el basamento psicológico propendiendo por el desarrollo integral de los niños en estancias prolongadas de hospitalización. El análisis de la producción musical del participante durante la intervención da cuenta de cambios reflejados en extensión, expresión y variedad de aportes musicales y comunicativos por medio de propuestas rítmicas y melódicas, que muestra además activación de dispositivos básicos para el aprendizaje y procesos cognitivos, que son aspectos propios de la actividad rectora en segunda infancia que permite el desarrollo integral del niño.

BIBLIOGRAFÍA

- 1384, Ley. 2010 *Ley Sandra Ceballos, por la cual se establecen las acciones para la atención integral del cáncer en Colombia.*
- 1388, Ley. 2010 *Por el derecho a la vida de los niños con cáncer en Colombia.*
- 1470, Decreto. (2013). *Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial.*
- Aguilar, F. 2006 “La musicoterapia como instrumento favorecedor de la plasticidad, el aprendizaje y la reorganización neurológica” en *Plasticidad y Restauración Neurológica* Vol. 5, N°1 .
- Aigen, K. 1996 *Being in Music: Foundations of Nordoff-Robbins Music Therapy* (Gilsum, NH: Barcelona Publishers).
- Clínica las Ámericas, C. I. (2017). <http://clinicalasamericas.lasamericas.com.co/quienes-somos/informacion-corporativa>.

- Barbosa, C., y Suarez, M. 2014 *Musicoterapia. En los problemas psicosociales de la niñez y la juventud en cuatro países de Latinoamérica* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).
- Barrera, M. RyKov M.H. y Doyle S. L. 2002 “The effects of interactive musictherapy on hospitalized children with cancer: a pilot study” en *Psychooncology* Vol. 5, N° 11-
- Boltrino, P. 2006. *Música y educación especial* (Buenos Aires: Ediciones de la Orilla).
- Bruscia, K. 199 *Definiendo musicoterapia* (Salamanca: Amaru).
- Bruscia, K. 1999 *Modelos de improvisación en Musicoterapia* (Buenos Aires: Agruparte).
- Bruscia, K. 2007 *Musicoterapia: métodos y prácticas* (México: Pax México).
- Bustamante, d. M. 1994 “El desarrollo psicologico del niño según la psicología soviética” en *Revista Latinoamericana de Psicología* Vol. 10, N° 3.
- Chantré Castro, A. 2013 “Musicoterapia en oncología pediátrica: impacto en la calidad de vida de pacientes hospitalizados con diagnostico nuevo”, Proyecto para optar al título de Pediatra, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina Bogotá.
- Stewart, B.W., Wild, C.P. (eds.) 2014 *World Cancer Report 2014*, ((Lyon: IARC -CIIC)
- Eslava-Cobos, J. 2008 *Los trastornos del aprendizaje* (Bogotá: Neurociencias Magisterio).
- Feldman, R. 2007. *Aspectos musicales, desarrollo Psicológico*. (México: Pearson Educación).
- FMM. 1996 *Definición*.
- García, B. E. 2002 *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa, Grupo de investigación laboratorio internacional universitario de estudios sociales s/d Medellín*.
- García, M. M. 2013 *Ciencia y arte de la metodología cualitativa* (México: Trillas).
- González, J. 1990. *Pedagogía Hospitalaria*(Madrid: Narcea).
- Grau, C. O. 2001 *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva* (Archidona, España: Aljibe).

- Gutiérrez, J. P. 2009 *Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa en arbor* Vol. 171, N° 675
- Hedge, S. 2014 Music-based cognitive remediation therapy for patients with traumatic brain injury. <https://doi.org/10.3389/fneur.2014.00034>
- Lichtensztein, M. 2009 *Musica y medicina*. (Buenos Aires: Elemento).
- Linares, A. 2009 “Desarrollo Cognitivo” en *Universidad Autonoma de Barcelona*, s/d.
- Lipson, E. 2016 “Art in Oncology: How Patients Add Life to Their Days” *Journal of Clinical Oncology*, Vol. 10, N° 29. Public Access
- Molina, M. T. 2014 *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil*, Tesis de Grado para Educación Infantil, Facultad de Ciencias de la Educación, España.
- Moom, K. 2015 *The Impact of Interactive Music Therapy on the Pediatric Oncology Population*. Senior Honors Projects, 2010-current. 6. <https://commons.lib.jmu.eduOMS>. 2016 *Cáncer infantil*.
- Ortiz, E. 2010 *La escuela llegó para los niños pacientes del hospital occidente de Kennedy*. Bogotá.
- Ortiz, J. 2010 *Descripción de características de un programa de tratamiento de musicoterapia implementado en el servicio de oncohematología pediátrica del Hospital de la Misericordia de la ciudad de Bogotá*, Trabajo de Grado, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- (Ortiz) *Music-Based Cognitive Remediation Therapy for Patients with Traumatic Brain Injury*. https://www.researchgate.net/publication/261517207_Music_Based_Cognitive_Remediation_Therapy_for_Patients_with_Traumatic_Brain_Injury
- Pereyra, G. 2012 *Musicoterapia: Iniciación, técnicas y ejercicios* (España: Manotropo).
- Roob, S. 2008 “Randomized controlled trial of the active music engagement (AME) intervention on children with cancer” en *Psychooncology* Vol. 9, N° 17.
- Ruiz, 2008 Tomado de internet 20-09-2017 9:18 pm http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37796296/FORMACION_INTEGRAL_DESARROLLO_INTELLECTUAL_EMOCIONAL_Y_ETICO_DE_LOS_ESTUDIANTES.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1492744679&Signature=pjGZJn9m0tPo7BxiFdP66k6orUE%3D&response-content-

disposition=inline%3B%20filename%3DREVISTA_UNIVERSIDAD_DE_SONORA.pdf

- Soto, N. 2014 *Musicoterapia en oncología pediátrica*, Trabajo de Grado, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Papalía, D. 2009 *Psicología del desarrollo* (México: McGraw-Hill Interamericana).
- Parizzi, B. 2015 *Processos criativos em educação musical* (Belo Horizonte: UFMG).
- Pizzo, M. E. 2013 *El desarrollo de los niños en edad escolar* (Buenos Aires,: Universidad de Buenos Aires).
- Rikov, M. 2008 “Experiencing Music Therapy Cancer Support” en *Journal of Health Psychology* Vol. 2, N° 13.
- Ruud, E. 1990 *Los caminos de la Musicoterapia* (Buenos Aires: Bonum).
- Schapira, D. K., Hugo, M., y Sánchez, V. 2007 *Musicoterapia: Abordaje plurimodal*. (Argentina: ADIM Ediciones).
- Taylor, D. 2010 *Fundamentos biomédicos de la musicoterapia* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).
- UNICEF 2014 *Escala abreviada de desarrollo* (Bogotá: Unicef).
- Velasco, N. M. 2017 *La musicoterapia en aulas hospitalarias* (Valladolid: Universidad de Valladolid).
- Vilar i Monmany, M. 2004 “Acerca de la educación musical” en *Leeme* N° 4.
- Zorrillo, A. 1999 *Musicoterapia: Música, juego, aprendizaje* (Bogotá: Magisterio).

DIDÁCTICAS DE LA CALLE (A VER SI LE DICEN A LA ESCUELA PARA QUÉ SIRVE LA CALLE)

Marco Fidel Gómez Londoño*

El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.

Eduardo Galeano

INTRODUCCIÓN EN PRIMERA PERSONA

En ocasiones es señalada mi práctica educativa, correspondiente al área de Educación Física, por la transgresión de la frontera epistemológica escolar, y su reubicación en otra ya educativa. Callejear no tiene vínculo concreto con un área específica, y su práctica no parece ubicarse en ningún lugar del campo de la didáctica. En la afirmación: “usted no da clase de educación física”, hay una tradición del disciplinamiento del saber que impera en la escuela y que afecta a los modos de sentipensar la educación y cuyo efecto recula en las prácticas pedagógicas.

De esa manera, reconocí las contradicciones que constantemente debemos enfrentar los maestros, habida cuenta del invariable en-

* Magister en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Educación Física, Universidad de Antioquia. Profesor Universidad de Antioquia y de Educación Física adscrito a la Secretaría de Educación de Medellín. Integrante del grupo de Investigación Prácticas corporales, sociedad y currículo (PES)- Universidad de Antioquia.

frentamiento entre las propuestas educativas alternativas y la cultura escolar establecida. Una contradicción que apela a la inercia escolar o a la movilidad del saber. Infortunadamente –y he aquí una de las contradicciones– mientras más exista un acercamiento a la inercia, la institucionalidad tendrá una mayor comprensión del profesionalismo y, por el contrario, cuando hay un alejamiento a dicha inercia, entonces, el profesionalismo y el saber del maestro queda en entredicho.

Soy el profe de Educación Física de una escuela pública de Medellín. Soy el de los torneos, los descansos, el que presta balones, el que debe competir, cuyas clases –en la concepción teleológica oficialista– mejora las habilidades y destrezas, y produce cuerpos fuertes, vigorosos y útiles. El profe que debe hacer sudar, más que pensar. El profe de los mil deportes. Una mirada diferente a esa Educación Física es herejía.

¿Cómo puedo ser un Educador Físico si callejeo por el territorio? ¿Es el cuerpo competitivo el que tiene acogida en la escuela? ¿El deporte espectáculo tiene mayores adherencias educativas que otra práctica? ¿Soy entrenador? ¿Soy instructor? ¿Soy preparador físico? ¿No soy maestro intelectual? ¿Qué soy? Recuerdo entonces a Wallerstein (1996), quien afirma que las estructuras de las disciplinas ponen una reja a sus profesionales, y que es necesario cruzar esas líneas. Acudo a él para iluminar dicha afirmación:

Después de todo, ser histórico, no es propiedad exclusiva de las personas llamadas historiadores [...] Ser sociológico no es propiedad exclusiva de ciertas personas llamadas sociólogos [...] Los problemas económicos no son propiedad exclusiva de los economistas [...] En suma, no creemos que existan monopolios de la sabiduría ni zonas de conocimiento reservadas a las personas con determinado título universitario / (Wallerstein, 1996: 116)

Mi propuesta, entonces, es también criticidad: cruzar la línea, romper con los monopolios de pensamiento que reproducimos y nos encargamos de abastecerlos. Los saberes, en la versión occidental, han sido compartimentados, aislados, clasificados. La escuela ha sido obediente en ese tratamiento. Habría que reconocer nuestros territorios, nuestros saberes, nuestros cuerpos. En rigor, es esta una curiosidad epistemológica con incursión en las calles.

LA ESCUELA ENCARACOLADA

Dos textos literarios bien podrían insinuar la orientación de este escrito. En el primer texto, Jairo Aníbal Niño describe la esperanza de una niña que pretende encontrar en un objeto aquel saber o experiencia que su profesora le ha prometido:

La profesora severa y alta, con cuerpo de paraguas y cara de invierno, tomó el enorme caracol nacarado que tiene un número en una de sus riberas [...] y nos dijo que si lo acercábamos al oído escucharíamos el sonido del mar. Yo no oí el ruido de las olas... (Niño, 1996: 61).

Mientras la profesora de esta historia, seguramente llena de buenas intenciones, pretende exhibir el sonido del mar, la niña parece no encontrarlo en el objeto señalado a pesar de la estrategia establecida por su maestra. El fragmento del poeta colombiano Jairo Aníbal Niño, de manera metafórica, puede relacionarse con algunas prácticas escolares en las que el profesorado especula por medio de sus discursos y en los que finalmente no hay amarre alguno, o por lo menos significativo, con la realidad de sus estudiantes. Existe, sí, una sonoridad de la palabra, pero no transformación (Freire, 2002). Experiencias despersonalizadas, descorporalizadas y por lo tanto, ajenas, que no conectan con sus realidades personales, y menos aún, con las de sus territorios.

Dirijámonos ahora a la descripción que hace el chileno Nicanor Parra, en un poema abrupto, descarado, verdadero, sobre aquello que acontece a un grupo de adolescentes en un aula de clase, y en el que aparece la pregunta cargada de técnica, pero vaciada de contexto y despojada de cotidianidad:

Los profesores nos volvieron locos a preguntas que no venían al caso [...] las preguntas de nuestros profesores/ pasaban gloriosamente por nuestras orejas/ como agua por espalda de pato / sin perturbar la calma del universo: partes constitutivas de la flor/ a qué familia pertenece la comadreja/ método de preparación del ozono/ testamento político de Balmaceda/ sorpresa de Cancha Rayada/ por dónde entró el ejército libertador / insectos nocivos a la agricultura/ cómo comienza el Poema del Cid/ dibuje una garrucha diferencial/ y determine la condición de equilibrio..."

Los dos textos bien podrían hacer referencia a prácticas pedagógicas contemporáneas inscritas en la absoluta descontextualización, en miradas superficiales y apartadas de las realidades personales y sociales de sus profesores y estudiantes; en la *desexperienciación* de los sujetos (lo que pasa por los cuerpos no se reconoce como saber), deslocalizadas de los territorios, y por tanto, con escasas posibilidades de transformar profundamente sujetos y contextos.

Podríamos convenir con estos poetas del sur en la necesidad de *perturbar la calma del universo* para escuchar aquel *ruido de las olas*

que provienen del afuera. La escuela *encaracolada* dificulta escuchar aquel afuera que es barrio, que es gente, que es cuerpo, que es currículo; pues hoy, por más que la concha se acerque al oído, hace su cometido infructuoso. Se está, pero se habita poco la escuela. Recordemos que estar en la escuela es diferente a habitarla (Moreno, 2017), y para ello, es necesario, como una de las características, permitir que la escuela se acerque al barrio –no al revés–.

En efecto, la educación basada exclusivamente en los requerimientos del sistema pasa por “las orejas” y se hunde en el olvido. Las políticas educativas que conceden *vouchers*¹ han puesto en la escuela un peso excesivo en las pruebas estandarizadas, convirtiéndolas en fines en sí mismas, y a ciertos contenidos específicos que, a su vez, arrinconan y difuminan otros saberes importantes. Un conocimiento para el ahora que perderá su médula y que será inservible para el después. El asunto, entonces, no pasa **únicamente** por revisar o ajustar las estrategias metodológicas (sin negar su necesidad) sino por la constitución de un espacio epistémico que legitime los saberes *in situ* y que, siguiendo a Escobar (2017), en el campo educativo (terreno también de luchas) podríamos denominar como desclasamiento epistémico.

Ambos textos, entonces, pueden ser la entrada a lo que asumo con Fals Borda (2009) como uno de los compromisos de la misma Educación Física: la responsabilidad de interpretar procesos de transformación social para entenderla y construir futuro a partir del reconocimiento de las comunidades, de los territorios y de los lugares. Para ello, es necesario, entonces, la construcción de la contraescuela desde la que se requieren apuestas significativas no solo fundamentadas en el discurso, sino también en la misma reconfiguración del campo a partir de prácticas pedagógicas alejadas del *statuo quo*.

Finalmente, desde esas consideraciones, se presenta una propuesta pedagógica que posibilita nutrir el estatuto epistemológico de la Educación Física Escolar y que propende, desde su función social, un habitar la escuela que transforme sujetos, ya no entregados de manera objetivada, o en palabras de Freire *acomodados* a una sociedad, sino subjetivados en el sentido de estar dotados de un pensamiento alternativo que permita la construcción de la contraescuela y de la contrasociedad, pero además, que transformen los contextos en los que habitan, que hagan suyo lo que les pertenece, que conozcan lo que caminan, y

1 Los *vouchers* pretenden mejorar la “calidad” de la educación por la vía de la competitividad, aseguran, además, quienes promueven dichas políticas, que de esa manera se reduce la limitación existente en los estratos más desfavorecidos de la población en cuanto acceso a la Educación Superior. En Colombia, a este sistema de *vouchers* se le denomina “Ser Pilo Paga”.

que problematicen y encuentren los sentidos de su territorio, que nunca serán a los que el encierro escolar se adscribe.

ACOGER EL AFUERA, DERRUMBAR LOS MUROS

La escuela ha temido su alrededor. Las casas acopiadas, los cuerpos en las canchas, los postes de energía, los letreros de las tiendas, los afiches coloridos, el aroma del pan, la canción popular, los pasos afanados, el grito del vendedor, las calles laberínticas, las pancartas politiqueras, la conversación callejera, parecen no ingresar al aula de clase y menos interesar. El afuera es anestesiado por un adentro enciclopédico. Recordemos, con Martínez Bonafé (2010), que el currículum de la vida cotidiana, ese de la ciudad, espera adormitado; mientras el currículum prescrito, el de la escuela –como institución y no como experiencia– se arraiga potente en la identidad de los sujetos.

La escuela en general corresponde a lo que Bauman (2013) denomina como comunidad cerrada, en la que el atrincheramiento, el miedo, la expulsión y el fallo comunicativo parecen ser sus características primordiales. Trasladando estas consideraciones a la institución escolar podría reconocerse que la escuela se encierra ante al temor de lo que el “afuera” produce, alimentado por la exacerbación de los medios de comunicación, de las reformas educativas, del clima social, lo que produce un miedo que no permite considerar el afuera y hace todo lo posible para que todo lo que tenga formas parecidas a ese exterior (sujetos, procesos, prácticas) sea expulsado/negado inmediatamente. Lo normal está en el interior de la escuela, lo anormal fuera de sus muros, y por lo tanto es mejor evitarlo.

El miedo acrecentado crea una suerte de espectro que dificulta la comunicación². La escuela adentro, el barrio afuera; los estudiantes adentro; la comunidad, afuera. El cerebro adentro, el cuerpo afuera. El saber académico, adentro; el saber popular, afuera. El libro adentro, el juego afuera. Este fallo es preocupante, pues

cuando existe una ausencia de comunicación recíproca, hay pocas oportunidades para que la imaginación se pueda someter a la prueba de la práctica, y casi ninguna oportunidad de que se pueda elaborar un modo de *convivencia* que sea mutuamente satisfactorio y que permita que la variedad cultural de la ciudad, hoy considerada obligatoria, sea refundida para considerarse en un bien activo (Bauman, 2013: 111).

² Ya Estanislao Zuleta reconocía una “gran incomunicación” en el terreno de la educación. Ver La educación un campo de combate.

Las escuelas parecen centrarse en las mismas tareas mientras el barrio muta y la ciudad se transforma. No hay convivencia entre una y otra, más por los modos en los que la primera estructura la realidad, situados desde pretensiones resultadistas, que desde la incorporación/comprensión de la variedad cultural urbana. Los muros, a la manera contemporánea estadounidense³, separan, apartan. Los contenidos propios del barrio ligados a movidas culturales, sociales, políticas, urbanísticas, territoriales –que son currículo– se invisibilizan; se convierten en “no existentes”, un bien activo desplazado por aquellos contenidos que sí “son”, estos últimos movidos por un capitalismo cognitivo que arrecia en las escuelas. Conviene “derrumbar” esos muros para que la escuela salga y se comunique con esos otros saberes barriales que son legítimos en sí mismos.

EL BARRIO-ESCUELA

Algunos interrogantes asoman ¿por qué no salir de la escuela? ¿Qué puede encontrarse en el barrio que nutra la experiencia vital de los sujetos? ¿Sujetos escolarizados merodeando el barrio? ¿Educación Física en/por la calle? ¿Acaso la Educación Física no tiene un escenario-prácticas y sujetos ya establecidos y de algún modo estandarizados?

Salir por el barrio, recorrer sus calles, con pretensiones pedagógicas, lejos de convertirse en mero entretenimiento, convierten la ciudad en currículo, hay intención de pedagogizar lo urbano, de comprender la cotidianidad. El objeto empírico -parafraseando a Santos (2010)- imposible para la escolarización se transforma en posible, en existente, una alternativa al currículo fijo, afianzado y oficial. Un objeto, entonces, ya educativo.

En ese sentido, habría que reconfigurar el adentro y el afuera, esta vez desde el cuerpo y desde las prácticas de la Educación Física. Hoy sabemos que la Educación Física carga con el peso de una tradición política-educativa que desfigura su lugar en la escuela, a pesar que las teorías pedagógicas legitiman su lugar en la educación⁴. Fuerzas persistentes.

3 El presidente de EE.UU, Donald Trump ha firmado una orden que permite la construcción de un muro a lo largo de la frontera con México para evitar el paso de inmigrantes provenientes de esta región. La construcción está en curso. La comunidad internacional ha arreciado las críticas a las políticas migratorias segregacionistas de su gobierno, debido a la circulación de imágenes en los que se evidencia un centenar de niños y niñas contenidos en grandes jaulas y separados de sus progenitores.

4 La pedagogía ha dado un lugar importante al cuerpo en relación con el aprendizaje. La escuela nueva fue quizás la tradición que impulsa y reconoce el cuerpo y la motricidad como necesarios en todo proceso educativo.

Y QUÉ ES EL CALLEJEAR

Fals Borda (1985) al adentrarse en las comunidades campesinas de Colombia y de Centroamérica reconoció que sus dispositivos conceptuales y metodológicos eran insuficientes para responder a las necesidades y preguntas de las comunidades, y consideró que “tendían a distorsionar la realidad o a verla como a través de una bruma con tintes de culturas de otros continentes” (Borda, 1985: 12). Es decir, no era la realidad aquella que parecía reconocerse, pues nuestros territorios tampoco eran aquellos que observaba Occidente, por lo menos no era la misma mirada.

Cuando Jaime Martínez Bonafé nos recuerda que el currículo no es solo lo que pasa en el aula de clase (2016), sino que hay variadas experiencias circunscritas en la ciudad constituidas en currículo, invita a pensar la calle como un contenido que acumula saberes y que es necesario reconocer, a su vez, afirma que todavía hay una pedagogía que no cuestiona ese mismo currículo y que considera la creación de significados como un asunto exclusivo de las aulas. Callejear, que no es simplemente salir de la escuela, se constituye en la configuración de un territorio educativo que posibilite otras relaciones posibles (Calvo, 2016) con los sujetos, con los saberes, con el territorio, etc.

Si la modernidad inscribió la institución escolar como único albergue del saber, habría que atender aquella pedagogía que extiende su territorio, abre su escenario y trasciende el espacio como metodología para la comprensión del mundo desde el desvelamiento de la realidad concreta (Freire, 1993). Estas pedagogías, como bien lo indica Walsh (2013), “no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente”, son pedagogías que corporalizan trayectos de vida; pedazos de historia del habitante del barrio, del estudiantado, que indagan por las formas en las que los sujetos ocupan y se empoderan de sus territorios, que los hacen suyos, pero que también indagan por las luchas, resistencias, embates de cara a una realidad social que tiene más tacto que escucha.

Callejear contiene rastros políticos, pedagógicos, didácticos y epistemológicos que tienen en cuenta los lugares y experiencias de los estudiantes, que a su vez son considerados como contenidos educativos válidos y que desde marcos teóricos críticos posibilitan la comprensión y transformación de sus entornos personales, familiares, sociales. En el callejeo los cuerpos establecen vínculos con los territorios y posibilitan sentir y pensar sus comunidades de manera concreta, hay una subjetividad que despliega otras capacidades manifestadas de maneras diversas y diferentes.

CONTEXTO Y POBLACIÓN

Esta experiencia pedagógica se hizo viva en la Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez, ubicada en el Barrio Granizal de la Comuna Uno de Medellín. Esta escuela encuentra en su periferia algunas construcciones de carácter social y deportivo levantadas en las últimas administraciones municipales. La Biblioteca España (con evidente daño estructural), la Unidad Deportiva de Granizal y el Metro Cable, son quizás los referentes más significativos –y mediáticos– de su paisaje urbanístico barrial.

La Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez cuenta con aproximadamente 2.000 estudiantes, en su mayoría habitantes de los barrios Granizal, Santo Domingo, San Pablo y Nuevo Horizonte. Todos sus estudiantes con sueños y esperanzas, pero también, cuando se miran al espejo, encuentran que sus realidades contrastan con las estadísticas oficiales⁵. Mi posición personal, que también corresponde al reconocimiento del contexto, indica que –aunque las estadísticas parecen no objetivarse en este territorio– continuamente hay luchas por un mejoramiento personal y social por parte de los seres humanos que allí habitan. Luchas que son desiguales con el orden imperante en la ciudad.

RUTA PEDAGÓGICA/DIDÁCTICA

Las escuelas están pensadas desde el discurso eurocéntrico, las pruebas estandarizadas prefiguran una sociedad aséptica y con esterilidad de los saberes locales. La cuestión es rendir bien en las pruebas, y la educación, devenida en entrenamiento, apunta a limar aquellas asperezas que desgastan el cometido. Una ruta pedagógica/didáctica que reconozca nuestros saberes debe desprenderse de estos asuntos y establecer otras que asuman otras condiciones y fines. En el callejeo los estudiantes realizan: a) reconocimiento lúdico del territorio, b) el viaje, c) comprensión conceptual, y d) apropiación y transformación del territorio.

a) *Reconocimiento lúdico del territorio*: El reconocimiento lúdico del territorio corresponde a la fase en el que el estudiante realiza un acercamiento y configuración inicial de los lugares, prácticas y sujetos que lo habitan. Este acercamiento está atravesado por la lúdica. Allí se realizan cartografías del territorio desde el juego. El cuerpo se constituye en posibilidad de lectura de su barrio.

5 Según el Banco Interamericano de Desarrollo el 55% de la población colombiana hoy pertenece a la clase media. El presidente Juan Manuel Santos (2015), además, lo afirmó al presentar los resultados del Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014. Agregó además que “el ingreso de los pobres creció mucho más que el ingreso de los más ricos”.

b) *El viaje*: En esta fase los estudiantes salen por su territorio. La cultura, la experiencia y la comprensión del territorio desde la corporalidad es una de las pretensiones. En ese sentido, se hace uso del celular para hacer registros fotográficos, videos y entrevistas y, a modo de registro de campo, también se toman notas en el cuaderno. En esta fase las calles, las esquinas, las personas, el barrio como tal se convierte en currículo. El viaje permite (en clave de problematización):

- El viaje extiende el perímetro del aula, la ciudad inquieta des-escolariza el conflicto; es asunto de la ciudad que educa.
- El viaje permite trascender la ciudad de la guerra, de la crónica distractora y de la estadística reductora, camino a la humanización de la explicación y la superación cotidiana del conflicto.
- Hay una ausencia de ciudad en la problematización escolar, las prácticas corporales deben hacerse en contexto social.
- El viaje permite leer las condiciones sociales y humanas bajo las cuales se dan las prácticas corporales en la ciudad, permite resignificarlas.
- El currículo tiene poco encuentro con la incertidumbre, se despliega en ambientes controlados.

Fuente: Tomado y modificado de Moreno, Herrera, Hincapié y Marulanda (2016)⁶

⁶ Estas construcciones pedagógicas/didácticas se vienen abordando desde el Grupo PES (Prácticas Corporales, Educación, Sociedad y currículo) de la Universidad de Antioquia.



Foto. Modo viaje. El territorio educa

c) *Comprensión conceptual*. Esta etapa corresponde a la comprensión de los conceptos articulados y su relación con el territorio. Se realizan relatos y fotoetnografías como estrategias didácticas. A través de los relatos, contamos a otros sobre las experiencias vividas y con ello nos configuramos en narradores de nuestras propias historias, y para el caso particular de esta propuesta, de la manera en cómo experimentamos la ciudad. La narrativa es, por tanto, “el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin, 1995: 11). La fotoetnografía corresponde a una herramienta metodológica que permite “problematizar, visualizar conceptos, asuntos y hechos que se discuten” (Moreno, 2013). Desde esta perspectiva, es valorada en su relación con las ideas, con los conceptos, con los problemas que se intentan proponer, dilucidar, documentar, describir y comprender.

Hoy 18 de mayo, todos los estudiantes de 7^{o-7} hemos recorrido zonas para identificar lugares de recreación y entrevistar personas saber como utilizan su tiempo libre en que actividad hacen si tienen tiempo libre o no si disfrutan de el y que hacen en este recorrimos por la cancha granza, capturamos algunos fotos de personas realizando sus ejercicios y actividades saludables. mientras hacemos el recorrido por la cancha nos detuvimos a entrevistar a dos personas que nos dieron su opinion y algunas cosas de su vida diaria:

persona #2 mujer adulta (vendedora)

¿Que entiende por tiempo libre?

• Tiempo libre es fuera de mi empleo de las labores de mi casa

¿como muere su tiempo libre?

• Me gusta leer y ver peliculas

¿ Cree usted que todos las personas tiene tiempo libre en Colombia?

• No es muy difícil porque muchas veces por la situación economica, lo que pagamos somos muchas las mujeres cabeza de hogar y debemos encargarnos de todo entonces buscamos algo que nos organice el pago como horas extras los domingos entonces no hay tiempo libre

en conclusión: Es muy importante saber la importancia y el valor de esto ya notamos las personas contentas con esta oportunidad en su vida por eso cada vez



Foto. Entrevistando a los visitantes y habitantes del barrio. El territorio también es emoción

d) *Apropiación y transformación del territorio.* Se dice que las calles no deben ocuparse, sin embargo, desde aquí la propuesta es inversa: ocupemos las calles, nos pertenecen. Cuando un grupo de estudiantes se apropia de sus calles, está reivindicando el valor del barrio y está transformando su entorno y su experiencia escolar y como ciudadano. Recordemos que el barrio es el bloque básico para la cohesión social y es el lugar de la comunidad local (Forrest, 2008).

Convertir las calles en escenarios lúdicos es tejer redes para el reconocimiento del territorio como escenario de paz. A las narrativas de silencio y de resguardo, se responde con las de la alegría y las del cuerpo. La apropiación del territorio es reconocer el valor de lo público, pues como plantea Bauman (2001) ha habido una lenta desaparición de lo público en las ciudades, manifestada en la modificación de los significados y los sentidos de la misma, y reemplazada lentamente por la creación privada. Los estudiantes, luego de hacer un recorrido temático (recreación, prácticas corporales, configuración de proyectos) se apropian de una calle y la transforman lúdicamente. Apropiación y transformación de la ciudad, del barrio, de las calles. El cuerpo en escena. Ahora la educación pública en conexión con su espejo: la calle.



Foto: Los cuerpos se apropian de la calle

Escobar (2017) se cuestiona cómo nosotros, los urbano-modernos, “que vivimos en los espacios más marcados por el modelo liberal de vida (la ontología del individuo, la propiedad privada, la racionalidad instrumental y el mercado)” podremos crear otros modos de relación –eso implica un gran desafío– lanza de inmediato la pregunta: “¿Cómo hacerlo en contextos urbanos y descomunalizados?”, intuyo que esta estrategia puede contribuir a responder, desde una perspectiva educativa, tal asunto. A ver si le dicen a la escuela para qué sirve la calle.⁷

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. 2001 *Globalització. Les conseqüències humanes* (Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya y Pòrtic).
- Bauman, Z. 2013. *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Rizado Mazzeo* (Barcelona: Paidós).
- Connelly, F. y Clandinin, D. 1995 *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa* en: Larrosa, J. Arnaus, R. et. al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (Laertes: Barcelona).
- Escobar, A. 2017 “Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América”, en Walsh, C. (ed.)

⁷ Un agradecimiento a todos los estudiantes y profesores que han hecho parte de este proceso. A las personas del barrio que nos enseñan en cada etapa del proceso. A las gentes que nos dan su sabiduría. A las calles por ser el pizarrón que nunca acaba.

Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Quito: Abya-Yala).

Fals Borda, O. 1985 *Conocimiento y poder popular* (Bogotá: Siglo XXI).

Fals Borda, O. 2009 *Una sociología sentipensante para América Latina* (Bogotá: CLACSO- Siglo del Hombre).

Forrest, R. 2008 “Who cares about neighbourhoods?” en *Internacional Social Science Journal*, Vol. 59, N° 191.

Freire, P. 2002 *Pedagogía del oprimido* (Argentina: Siglo XXI)

Galeano, E. 2004 *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés* (México: Siglo XXI).

Moreno, W. 2013 “Fotoetnografía educativa: Una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada” en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 62.

Moreno, W. 2017 “La escuela no ha muerto, no es morada, parece abandonada, se habita/des-habita/habita... sigue viva” en *AAVV Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas* (La Serena: Nueva Mirada).

Moreno, W., Herrera, M., Hincapié, D. y Marulanda, S. 2016 “De viaje... captando desplazamientos corpóreos en una ciudad que educa” en *Kultur* Vol. 3, N° 6.

Niño, J. 1996 *La alegría de querer* (Bogotá: Panamericana).

Parra, N. 1985 *Hojas de Parra* (Santiago: Ganímedes).

Santos, B. d. 2010 *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (Montevideo: Trilce).

Santos, J.M. 2015 *Plan Nacional de desarrollo 2010-2014*, Presidencia de la República, Archivo General de la presidencia en http://wp.presidencia.gov.co/Noticias/2015/Mayo/Paginas/20150512_06-Colombia-es-hoy-un-pais-de-clase-media-Presidente-Santos.aspx

— — —
POLÍTICAS
Y PRÁCTICAS
EDUCATIVAS
— — —

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS*

Giseh Solans Guisao Gil**

INTRODUCCIÓN

El presente artículo presenta avances sobre la tesis doctoral *La práctica pedagógica en la formación docente inicial*, la cual aborda como temática central, la práctica pedagógica que realizan los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia en la ciudad de Medellín, Colombia. Como objetivos de la investigación se plantearon: analizar el aporte de la práctica en la formación inicial de docentes en el pregrado Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de dicha universidad y, de manera específica, caracte-

* Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación.

** Magister en Educación de la Universidad de Medellín. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Diplomados en Pedagogía Infantil y Gestión del Talento Humano en el Politécnico de Colombia. Actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata. Estuvo vinculada al Magisterio durante cinco años como docente de básica secundaria en el área de Lengua Castellana. En el ámbito universitario se ha desempeñado como coordinadora de semilleros de investigación, investigadora principal, formadora de licenciados en Preescolar y Lengua Castellana, asesora de práctica en ambas licenciaturas y coordinadora de prácticas en la licenciatura en Lengua Castellana, todo lo anterior en instituciones como Fundación Universitaria Luis Amigó, Tecnológico de Antioquia I.U, Corporación Universitaria Minuto de Dios y La Universidad Pontificia Bolivariana. Correo de contacto: guisao41@gmail.com

rizar dentro de la estructura del diario pedagógico, las descripciones y elementos relevantes, reflexiones en torno a las dificultades, soluciones pedagógicas y las constantes que escriben los estudiantes respecto a la intervención pedagógica. Lo anterior, en miras de identificar lo que retoman los estudiantes en sus reflexiones y cómo estas se convierten en ejes de transformación en su formación. Adicional a esto, se espera conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto el aporte que tiene la práctica pedagógica en su profesionalización.

Para alcanzar el objetivo de conocer la incidencia o el aporte que la experiencia de la práctica pedagógica tiene en la formación de esta población, se realizaron entrevistas semiestructuradas y revisión de los diarios pedagógicos buscando constantes y situaciones particulares que ellos destacan en las narrativas sobre su experiencia. Cabe mencionar que los estudiantes, una vez graduados, podrán desempeñarse como docentes en el ciclo de la básica primaria y secundaria y, que si bien el interés primario es la práctica pedagógica, lo que se indagará de manera directa serán sus reflexiones en cuanto a su formación como futuros docentes, por lo que se analizarán sus mediaciones o intervenciones pedagógicas en términos de experiencias profesionales.

Realizar esta tesis es importante porque ayudará a comprender elementos significativos en el proceso de formación de los licenciados tales como la incidencia de la práctica en la formación desde la perspectiva de los estudiantes, puesto que es importante conocer como reconocen esta experiencia en su trayectoria formativa. En este sentido, también es necesario comprender factores intrínsecos de la misma práctica tales como la reflexión que hacen los estudiantes sobre esta y analizar aspectos como la práctica/experiencia desde el enfoque narrativo investigativo, para develar qué construye el maestro en formación a partir de las intervenciones en sus prácticas y más cómo de-forman estas su perfil de licenciado, teniendo en cuenta situaciones subjetivas como por ejemplo el cómo se sobreponen ante situaciones que generan frustración, resignación e, incluso, miedo.

El surgimiento de esta investigación nace de una situación particular observada a partir de unos cambios a nivel ministerial que se mueven en Colombia, donde se establecen para todas las instituciones formadoras de maestros, unos direccionamientos desde el Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 2041 de 2016, derogada por la 18583 de 2017, donde se establece que, las prácticas en la formación inicial, deben estar proyectadas de forma tal que su complejidad se vaya incrementando a medida que avanza en la formación, por lo que además, esto debe reflejarse en el aumento de créditos en el plan de estudios. Esta concepción implica entonces un llamado para todas las licenciaturas del país, pues en esta última resolución no solo se estableció un mínimo de 40 (cua-

renta) créditos para las prácticas, sino también una serie de elementos en los que el maestro en formación debe pensarse en contexto y debe hacer un acercamiento al sector externo, desde su formación inicial.

Es importante mencionar que Tecnológico de Antioquia cumple con los direccionamientos mencionados, pues la práctica en la formación de la Licenciaturas se da durante los diez semestres del proceso de formación y esta se acoge como eje transversal del plan de estudios, con la misión de permitirle al docente en formación el desarrollo de diferentes capacidades, como reconocerse en un espacio profesional e identificar su gusto y afirmación por la carrera escogida. Sin embargo, esta no es la constante en las demás instituciones universitarias del país, pues en el último registro de universidades que solicitaron la acreditación obligatoria de sus programas, cumplieron con este decreto solo el 2% de las licenciaturas a nivel nacional.

Podría decirse que esta normatividad, creó un hito en la historia de las prácticas pedagógicas y educativas al interior de los programas formadores de maestros, puesto que en su mayoría solo han contemplado la práctica en los últimos semestres de las licenciaturas.

METODOLOGÍA

Teniendo presente el problema y el objetivo de la investigación se proyectó realizar una investigación cualitativa, de corte hermenéutico, con análisis desde el enfoque narrativo biográfico y análisis de contenido.

Retomando a Porta, Laurentis y Aguirre (2015) la investigación educativa tiene una ya larga tradición con múltiples enfoques y líneas de investigación vigentes. Sin embargo, entre las tendencias actuales, la indagación narrativa constituye una fuerte corriente que se afianza a partir de la exploración de narrativas e historias de vida docente. Esta investigación se apoya entonces en este enfoque, partiendo de lo ya citado en Fernández Cruz (2012). Este enfoque permite además de conocer los puntos de vista de manera subjetiva basada en las propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general (Fernández Cruz, 2012:43).

El lugar dentro de la práctica a analizar es la intervención pedagógica, que es la puesta en escena de los estudiantes y es, quizás, el soporte máximo en tanto *experiencia* que denota un saber práctico. Para ello se parte de algunos conceptos importantes desde los tres componentes de la intervención pedagógica, teniendo como premisa a la reflexión, como un ejercicio constante y transversal en el quehacer docente: la planeación es el texto donde los estudiantes plasman estra-

tegias didácticas, o intenciones pedagógicas conforme a sus propuestas de enseñanza; la intervención es la acción interactiva del estudiante en la clase, donde puede hacer su puesta en escena pedagógica y, por último, la reflexión se constituye por los momentos en que los estudiantes piensan sobre lo realizado en la práctica pedagógica.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población se construyó con estudiantes que se encontraban en el último semestre o que ya habían finalizado la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en Tecnológico de Antioquia ubicado en la ciudad de Medellín, Colombia. Se escoge estas personas teniendo presente que ya han cursado su práctica, desde el primer nivel de formación hasta el décimo semestre y, teniendo en cuenta que esta institución brinda otras modalidades de práctica como creación e investigación, se consideran solo los estudiantes que han realizado la práctica profesional en la modalidad de la *práctica pedagógica*.

TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

En cuanto a las técnicas de relevamiento de la información, se valdrá *del análisis de contenido* propuesto por Paul Ricoeur (1974), para la revisión de los escritos de las planeaciones y los diarios pedagógicos, puesto que este permite un tratamiento amplio de la información y su posterior análisis. Para la sistematización de la información se tomó la *malla categorial* y, como base, la estructura propuesta por Francisco Cisterna Cabrera (2005) en *Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*, para confrontar las categorías analizadas y la información que de cada fuente se desprenda.

Los estudiantes que se han entrevistado son también quienes aportan el acercamiento a las planeaciones y los diarios pedagógicos. Los relatos que se construyan a partir de las *entrevistas semiestructuradas* se precisan desde el objetivo específico: las percepciones de los estudiantes de la licenciatura en cuestión, en cuanto el aporte que tiene la práctica pedagógica como experiencia formativa. Lo anterior se ha abordado desde un aspecto narrativo, pues estas entrevistas cuentan con un guión de preguntas intencionadas: sin embargo, se deja al entrevistado que cuente su experiencia de la práctica de manera abierta a modo de relato y, con las preguntas que previamente han sido establecidas, se pretende describir los significados construidos alrededor de la práctica como experiencia de los estudiantes, en torno a las trayectorias enfocadas a los momentos de la intervención pedagógica, como, por ejemplo, que expresen desde su perspectiva el aporte de la práctica, momentos y personas más relevantes, entre otros aspectos.

Desde el enfoque narrativo se toma como referencia a Delory Momberger (2015) para explicar que el *relato formativo* en esta investigación tiene gran importancia desde el enfoque biográfico, puesto que permite hacer devenir la historia y advenir los narradores como sujetos de esa misma historia, el espacio del relato se convierte también en debate, da la posibilidad de un autoexamen que permite además relevar los aprendizajes de la experiencia (Momberger, 2015: 46). Por medio de la narrativa se evidencia si los estudiantes se cuestionan sobre cuáles serán las intervenciones pertinentes, en cuanto el aporte a su objeto de formación el cual está encaminado a la enseñanza de la lengua castellana.

En cuanto *el diario pedagógico* nos permite caracterizar las descripciones, elementos relevantes, reflexiones en torno las dificultades, las soluciones pedagógicas y las constantes que escriben los estudiantes respecto a la intervención pedagógica. El apoyo teórico para abordar este tipo de documento será desde la categoría de reflexión abordada por Schön y Perrenoud (2001) considerando *Las diez razones para la acción en la práctica desde la reflexión pedagógica*.

Para el análisis de la información se tendrá como referente a Paul Ricoeur (1974), el cual ha propuesto una lectura de la realidad social, las acciones humanas y la cultura, a la manera de textos sobre los cuales es posible emprender un trabajo de tipo hermenéutico. Espín (2002), retoma a Holsti (1968) quien indica que el análisis de contenido permite hacer inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas dentro de un texto (Holsti, 1968: 96). Luego de tener digitalizadas las fuentes de información, se recupera de ellas lo concerniente a cada una de las categorías y se hacen los respectivos análisis, utilizando un cruce de información que permite develar respuestas a nuevas preguntas que surjan en el camino investigativo.

Para conocer esas perspectivas, se trazaron las siguientes tematizaciones problematizadoras las cuales se utilizaron en el guión del instrumento utilizado:

- ¿Qué aportó la práctica pedagógica a su formación como docente?
- ¿Qué capacidades cree que desarrolló en usted la intervención pedagógica?
- ¿Cuáles son las lecciones más importantes de la práctica que marcaron su formación y que serán fuente de motivación en el ejercicio como docente?
- ¿Cree usted que el conocimiento y la constante cercanía con diferentes ambientes escolares en su período de formación sirvieron como preparación para afrontar los momentos de frustración y temor que puedan aparecer en su vida profesional?

- ¿Considera que las prácticas realizadas cumplen con los espacios necesarios para que maestros en formación reconozcan cuáles son los procesos de enseñanza-aprendizaje que promueve la escuela?
- ¿Qué aportes puede dar al contexto educativo a partir de la práctica como experiencia?
- ¿Cree que el proceso de la práctica de diez semestres es necesario y son suficientes para formar un perfil profesional?
- A partir de la experiencia de la práctica, ¿cuáles son los desafíos que le plantea su profesión?

Para el análisis de las entrevistas, se tuvieron en cuenta las preguntas que inicialmente se habían propuesto en la elaboración del guión, como una ruta para establecer criterios, también a medida que se iba revisando las entrevistas transcritas se reconocieron otros elementos emergentes que fueron apareciendo, que para la temática y la cuestión a indagar aportarán de manera significativa. Cada interrogante cuenta con los puntos de vista correspondientes a los estudiantes entrevistados.

DENTRO DE LOS RESULTADOS PARCIALES DE ESTA INVESTIGACIÓN SE PARTE DE LA PREGUNTA:

¿Dentro de los diarios pedagógicos, ¿cuáles son las descripciones, elementos relevantes, reflexiones en torno a las dificultades, soluciones pedagógicas y las constantes que escriben los estudiantes respecto a la intervención pedagógica?

Las descripciones de los diarios pedagógicos están supeditadas en la calidad de los escritos, se hace una relación entre extensión y capacidad de expresar lo ocurrido durante la práctica, en los diarios que con mayor precisión logran esa comprensión en el lector, se evidencian las jornadas escolares, lo ocurrido dentro del aula, las clases realizadas por los docentes titulares y por los practicantes.

Los diarios que evidencian reflexiones en torno a las dificultades y soluciones pedagógicas fueron aquellos donde el practicante se ponía en la posición de un aprendiz; en los casos en que los estudiantes se tornaban en la posición que estaban terminando su formación y ya eran casi profesionales no se evidenciaban reflexiones en cuanto las dificultades ocurridas durante la intervención pedagógica y en general son diarios más cortos y sin sustento teórico.

Se puede decir que la práctica como experiencia formativa tiene gran valor, toda vez que los estudiantes puedan realizarla de manera consciente, articulando la teoría-práctica-y haciendo reflexión cons-

tantemente sobre su labor. La práctica que se oferta en los programas de formación docente del Tecnológico de Antioquia permite que los estudiantes se apropien de los diferentes contextos educativos, debido a la cercanía que se tiene desde los espacios reales, conociendo y encarnando las relaciones cuerpo a cuerpo, donde la teoría puede ayudar a pensar sobre lo que se debe hacer, pero es en la práctica donde se conoce cómo se reacciona ante determinadas situaciones.

Los estudiantes entrevistados concuerdan que la intervención pedagógica es el espacio que permite al estudiante de la licenciatura conocer las maneras de aprender, los distintos estilos y estrategias que se pueden dar en la enseñanza, porque solo en el aula de clase es donde el docente se autoconoce. En el aula suceden aquellos momentos felices o frustrantes cargados de un alto significado emocional que van constituyendo la trayectoria personal y profesional.

Un aspecto relevante en el proceso de la práctica es el papel que tienen los docentes: tanto el asesor de la práctica (docente de la licenciatura) como el docente que está dentro del centro de práctica llamado cooperador (docente en la básica primaria o secundaria en las instituciones). Ellos se convierten en formadores directos, esto se evidencia explícitamente en las producciones escritas de los estudiantes, en las intervenciones pedagógicas y hasta en sus expresiones anímicas en cuanto al proceso. Los diarios pedagógicos dan cuenta del acompañamiento que hace el docente asesor, si su presencia es continua y exigente; el estudiante en sus escritos da cuenta de lo vivido en la práctica, puesto que un estudiante al que no se exige dicha práctica escritural no la realiza, desde allí mismo se va evidenciando la relación estudiante-asesor.

Los practicantes en sus diarios también resaltan o denuncian el papel del docente cooperador en el centro de práctica; ellos legitiman la importancia que tiene la contribución de los maestros en ejercicio en el proceso de la práctica, desde las devoluciones que hacen a sus puestas en escena, de lo que aprenden de ellos por medio de la observación, entre otras circunstancias que solo el acompañamiento constante puede dotar de sentido.

Cabe mencionar que la escritura de los diarios pedagógicos como estrategia sí ayuda a organizar las ideas y establecer por medio de la reflexión un aprendizaje con mayor elaboración. Un ejemplo de esto es que en los casos en que los estudiantes presentaron un diario con mayor rigurosidad escritural, se puede leer también que su práctica es considerada con más sentido de pertenencia, lo contrario ocurre, en cambio, con los estudiantes que no denotan un compromiso escritural, lo cual también se ve reflejado en la práctica misma.

Se evidencia entonces que, cuando un estudiante escribe sobre lo acontecido, así como la escritura misma requiere de una organización mental, de igual manera lo escrito toma sentido una vez pasa por la reflexión del por qué se hace. Poniendo en contexto, Perrenoud (2007) menciona qué significa reflexionar a posteriori:

Si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga (Perrenou, 2007: 31).

Es por ello, que, según lo visto en esta investigación, la reflexión que hacen los estudiantes y plasman en sus diarios pedagógicos se vuelve un eje importante en la transformación de su formación, y más allá de organizar las ideas a modo de engranaje para ellos se toma como un momento para pensar sobre el pasado como lo ocurrido, el presente desde el lugar que ocupan en su proceso de práctica y las actuaciones a futuro que serán parte de su ejercicio docente. Lo cual se relaciona con el último principio que destaca la reflexión, de las diez razones para reflexionar la práctica que proponen Schön y Perrenoud (2001).

Para aumentar la capacidad de innovación, la esencia de la reflexión en este punto es la capacidad de transformar la propia práctica, haciendo un constante análisis de lo que se hace y de las razones para continuar de la misma manera o de cambiar (Schön y Perrenoud, 2001: 59).

La escritura es un proceso histórico que en ocasiones ha ayudado a personas en situaciones extremas a mantenerse lúcidos, calmos y con esperanza. Como es la experiencia escritural plasmada por Semprún en *La escritura o la vida*. Allí evidencia “el valor catártico –casi terapéutico– que en ocasiones tiene el testimonio, ya que el autor confesó que su relato vivencial le ayudó a soportar las duras condiciones de vida de Buchemwald” (citado en Sánchez, 2016: 181). Según lo anterior, y para finalizar, es importante que los estudiantes mantengan una relación estrecha con la escritura, que realicen cuestionamientos y los resuelvan por procesos rigurosos de reflexión. El ideal de la labor como practicantes es independizar su acto escritural de las exigencias que hacen los docentes asesores y realizarlo dentro de un ejercicio autónomo y personal.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A; y Domingo, J. 2006 “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual” en *Forum Qualitative Social Research* (Berlín) Vol. 12, N° 4, Septiembre. Disponible en: <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>
- Cols, E. 2011 *Estilos de Enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras* (Rosario: Homo Sapiens).
- Delory-Momberger, C. 2014 “Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía” en *RMIE*, (Guanajuato) N° 62.. Disponible en: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2014/agosto/Experienciaformacion.pdf>.
- Delory-Momberger, C. 2015 *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada* (Medellín: Universidad de Antioquia).
- Espín, V. 2002. “El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información” en *XXI Revista de Educación* (Barcelona) N° 4. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1913/b15141895.pdf?sequence=1>
- Porta, L. Laurentis C. de y Aguirre J. 2015. “Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente” en *Praxis Educativa* (La Pampa) Vol. 19, N° 2.
- Perrenoud, P. 2007 *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Barcelona: GRAÓ).
- Ricoeur, P. 2004 *La memoria, la historia, el olvido* (Buenos Aires:: Fondo de cultura Económica).
- Sánchez, J. (2016). “Jorge Semprún y Primo Levi: escritura y memoria de los campos de concentración” en *Revista de Filología Románica*, Vol. 33, Número Especial.

EL ROL DE LA ESCRITURA EN LA TAREA DEL PROFESOR COMO INTELLECTUAL

Dolly Cecilia Llanos Noreña*

INTRODUCCIÓN

El campo temático en el que se sitúa este estudio se concentra alrededor del ejercicio de la investigación en relación con la formación docente. En este sentido, la pregunta es por el maestro en función de las tensiones que se derivan de su relación con la didáctica y la pedagogía, con la investigación y con el sistema de formación como tal, desde las condiciones de posibilidad o desde las regularidades que en su discurso emergen; la concepción que lo asiste sobre investigación en educación, formación y pedagogía; así como el imaginario de sí mismo como maestro y como intelectual.

Aquí, se hace un quiebre con el concepto tradicional de formación que la delimita en dos variantes, al considerar que uno es el rol de la relación con las ciencias y otro el rol de la enseñanza.

La formación debe preguntarse primero, al interior del saber acumulado, por la enseñanza, el aprendizaje y la educación, luego entraría la relación con la ciencia, la técnica y la cultura. La formación

* Docente Licenciada en Educación Básica de la Universidad Católica Luis Amigó. Magister. Especialista en Gestión Ambiental de la Fundación Universitaria del Área Andina. Magister en Educación de la Universidad de Antioquia. Estudiante de Doctorado Ciencias de la Educación Universidad Nacional de la Plata. Coordinadora del Programa solicitante a Bachillerato Internacional (BI) de la Institución Educativa Juan María Céspedes de Medellín. Correo: dollyllano1@gmail.com

parcial o incompleta ha registrado una tendencia de distanciamiento a los procesos de formación del maestro con respecto a la rigurosidad de un estatus de intelectual.

La pregunta por la formación docente ha tenido desarrollos discursivos, sobre los que quiero profundizar en mi interés focal de problematizar la relación del ejercicio de la docencia con la ciencia, con la investigación; la idea de maestro artesano frente al investigador; en las condiciones de posibilidad que emergen en la época actual, con sustento en las ideas de ciencia, maestro e intelectual, concebidas en el siglo XIX, con relación a cuáles han sido los legados sociales y culturales que se les han encomendado a un rol y a otro. No es por supuesto pretenciosa la búsqueda de la génesis de la investigación en las prácticas pedagógicas de los maestros, es más bien seguir las huellas de posibles emergencias.

En el interés de un estudio teórico, pretendemos una exploración de carácter documental en archivo focalizado en escritura de maestros y producción académica sobre su formación y sus prácticas en relación a su estatus intelectual. En investigaciones anteriores hemos planteado problematizaciones sobre las prácticas investigativas en la formación de los maestros y sobre los alcances que tiene en los modos de pensarse y narrarse como maestros en formación.

Pensar en la formación del maestro, en relación a su práctica, las teorías que lo modelan, sus angustias vocacionales, es pensar el maestro respecto de su formación, como sujeto de saber. El propósito del presente estudio se circunscribe a las tensiones que habitan en la práctica pedagógica del maestro, en su formación y en el ejercicio que él hace de la investigación.

El objetivo último de esta investigación es una suerte de contribución a la reivindicación del estatus de maestro como intelectual. Existe una franja amplia de literatura que se riega en función de lo que el maestro hace mal o deja de hacer. La apuesta es por recuperar los aportes del maestro a la pedagogía y a la ciencia desde la investigación en el aula. Y la búsqueda es la producción de los maestros a través de la escritura, las memorias, bien en la narrativa y/o en la escritura académica.

Los hilos discursivos que movilizan nuestras cuestiones iniciales tienen que ver con la brecha paradigmática que se presenta entre los maestros y los investigadores, en clave de intelectuales. Con este contexto, en nuestra investigación nos centraremos en las maneras en que la producción de conocimiento y la reflexión sobre la propia práctica se ve reflejada en publicaciones periódicas (revistas, boletines, colección de libros) y cómo influye en la formación de maestros de secundaria.

Este cuestionamiento nos abre múltiples interrogantes, tales como: ¿Qué discursos ubican a maestros e intelectuales en sus roles como tal?, ¿Cómo repensar el maestro artesano, en el sentido de hacedor de un oficio?, ¿Cómo se concibe el maestro a sí mismo en la escuela, qué idea lo asiste de sí mismo?, ¿Cómo se piensa la formación docente para la experiencia de aula y para el ejercicio de la investigación?, ¿Se conciben como ejercicios separados?, ¿Cuál es el concepto de intelectual en la formación docente?, ¿Qué tan distante es esta sistematización de experiencias (narrativas), de las producciones científicas (revistas indexadas)?, ¿Sobre qué escriben los maestros cuando escriben?, ¿Cuáles son los modos de resistencia de los maestros?, ¿Qué alcances tiene la formación investigativa de los maestros respecto de sus experiencias pedagógicas en el aula?, ¿Cómo se visibiliza la emancipación discursiva del maestro?, ¿El maestro ha tenido la voz testimonial y del relato en el escenario académico?, ¿Cuál es la voz del maestro en el rol de intelectual?, ¿Cuáles son las concepciones que visibilizan la categoría de investigador del maestro?, ¿Cuál es el lugar de la escritura de los maestros?

Seguimos para este estudio de la idea de Maxwell (1996) de contexto conceptual en el entendido de construir unas categorías conceptuales sobre las que se construye el análisis, antes que el interés por comprobar teorías existentes.

La construcción de antecedentes se realiza sobre la base documental de trabajos académicos producidos por maestros, equipos, redes, que hayan asumido la investigación y la escritura como estrategia de formación situada tanto en el nivel inicial de su ejercicio docente, como en la formación continua. La focalización de las búsquedas está puesta en blogs, ponencias, libros, boletines, revistas de circulación local, regional, nacional o incluso institucional, como un modo de validación de la escritura del maestro y de su saber acumulado.

SOBRE FORMACIÓN DOCENTE RESPECTO DE LA INVESTIGACIÓN

Sobre formación de maestros en investigación, es necesario referir a Giroux (1990/1997). en el análisis que hace de los profesores como intelectuales, en la idea de repensar la naturaleza del trabajo docente como “intelectual transformativo”. Peter McLaren resalta cómo para aquél, no es suficiente con que los profesores se limiten a hacer que la experiencia sea relevante para los estudiantes, sino que conviertan esa experiencia en algo problemático y crítico, además los exhorta a hacer un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual. Su noción de intelectual la escinde del elitismo, la excentricidad y la manipulación de ideas, en donde el intelectual transformativo tiene que comprometerse con la enseñanza como práctica emancipadora.

En este sentido, y siguiendo a Giroux, consideramos que la formación del maestro como investigador tiene que dar cuenta de una construcción colectiva de prácticas y saberes sociales que inviten a desarrollar aprendizajes críticos, abiertos, explorativos y selectivos.

Su concepción del profesor como intelectual transformativo insiste en la idea de construir formas de práctica pedagógica que permitan a estudiantes y profesor asumir el papel reflexivo y crítico frente a las subjetividades que, consciente o inconscientemente, las mismas prácticas producen un sentido particular del mundo (Giroux, 1990/1997).

La rigurosidad que otorga Giroux al rol del profesor como intelectual, crítico y reflexivo de su labor, sustenta los matices conceptuales a los que apunta este proyecto de estudio, en la aproximación que intento hacer de la noción de formación y más aún, de formación de maestros en investigación.

En la formación y el ejercicio de la práctica docente en la contemporaneidad, se visibiliza la complejidad cada vez más emergente de la enseñanza y las transformaciones del sistema educativo, lo que hace necesario revisar los saberes y los procedimientos para formar docentes que respondan a las demandas de la escuela de hoy. Al seguir los arribos de Andrea Alliaud (2015: 321), el oficio de enseñar en la modernidad ha “mutado”. Los maestros en la actualidad tienen que crear condiciones que no están aseguradas. Mas allá de los saberes básicos, la escuela tiene que apropiarse habilidades complejas.

Para señalar la reivindicación que se asoma, frente a los maestros como productores de saber con una carga política en contra de una concepción de educación que atribuye a los expertos el monopolio de la autoridad pedagógica y una práctica de la educación meramente técnica, Gabriela Diker (2007) por su parte, se apoya también en Henry Giroux. Se pregunta por el impacto en el modo de concebir la distribución de la autoridad para la producción de conocimiento en educación y enfatiza en el señalamiento de Giroux de invertir o conmovir las jerarquías y relaciones, frente a la elaboración de los currículos y al reparto del poder:

De hecho, el reconocimiento de los docentes como intelectuales, el reconocimiento de la necesidad pedagógica y política de que sean los mismos maestros y profesores quienes, como dice Giroux, escriban, investiguen y colaboren entre sí en la elaboración de currículos y en el reparto del poder, debería invertir, o por lo menos conmovir, a las jerarquías y las relaciones de saber y poder del campo sostenidas hasta aquí. Cabe preguntarse si este efecto puede producirse cuando los llamados a

la restitución, la validación, la valoración de la palabra de los maestros, se realizan desde una posición de mayor jerarquía en las relaciones de saber y de poder” (Diker, 2007: 164).

Respecto de la formación continua de los docentes, Cristina Davini (2016), señala unos desafíos en el que intervienen múltiples factores con distintos niveles de incidencia y poder de decisión, del orden histórico, político y contextual. Lo que implica la construcción de relaciones dinámicas en las que se requiere la articulación y participación de actores en el nivel “macro” como son los entes gubernamentales, las organizaciones docentes, las universidades, las instituciones religiosas y los especialistas; y en el nivel “micro” las escuelas, centros educativos, institutos. En ello, la investigación sobre la práctica de los maestros, además de la estrategia integrada de “educación permanente” planteada por Davini, o articulada a ella, cobraría existencia en la presente problematización, en cuanto indaga por los alcances que tiene la investigación docente sobre su propia práctica, en el proceso de formación continua o permanente de un maestro.

En el mismo hilo de la problematización, aparece la base normativa que se le cuestiona al discurso didáctico, en la manera de entender teoría y práctica. Así lo enuncia Daniel Feldman, como uno de los problemas centrales no solo del campo de la didáctica sino del campo educativo en general (Feldman 1999, citado en Cometta 2001: 58).

Así entonces, la normativa del conocimiento didáctico indaga por los enfoques para definir su objeto en relación con las prácticas escolares y la acción de los docentes. Hoy se insiste en la necesidad de promover procesos reflexivos y críticos en los docentes, más que generar reglas de actuación.

En esa reconstrucción del conocimiento didáctico, resulta necesario referirse a la investigación como una de las maneras o prácticas a partir de las cuales se produce conocimiento acerca de la enseñanza. Cometta (2001) señala que la didáctica, por tanto, debe ocuparse de la práctica pedagógica y adoptar una postura normativa.

Allí se centra la mirada de la problematización que planteamos, desde la investigación como ejercicio emancipador de la postura del maestro, de su relación con el discurso y con la práctica. El rigor de la escritura, en la mirada sobre su hacer, lo condiciona a revisar sus modos de enseñanza y a repensar su accionar en el aula.

ESCRITURA DE MAESTROS

El posicionamiento intelectual que da la escritura y la investigación y que no lo tiene el maestro, que por tradición lo tienen otros teóricos, otros saberes, desde la psicología, la sociología, la historia, la antropo-

logía, pero no el maestro; refuerza mi pregunta por el maestro como sujeto de saber. Rancière (2003) en su conceptualización de la emancipación intelectual pone de manifiesto la revolución del pensamiento, en el desafío que deja al maestro de enseñar al alumno a utilizar su propia inteligencia, señala:

No hay que poner a la enseñanza universal en los programas de los partidos reformadores ni a la emancipación intelectual bajo las banderas de la sedición. Sólo un hombre puede emancipar a un hombre. Sólo un individuo puede ser razonable y solamente a través de su propia razón. Hay cien maneras de instruir, y también se aprende en la escuela de los atontadores; un profesor es una *cosa*, sin duda menos manejable que un libro, pero nos lo podemos *aprender*, observarlo, imitarlo, analizarlo, recomponerlo, experimentar lo que su persona ofrece. Siempre nos instruimos escuchando a un hombre hablar. Un profesor no es ni más ni *menos* inteligente que otro hombre y presenta generalmente una gran cantidad de *hechos* para la observación del buscador. Pero solamente existe una manera de emancipar. Y nunca ningún partido ni ningún Gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna (Rancière, 2003: 56).

La investigación que realiza el maestro, y su escritura, son por tanto el camino para allanar esa relación de sometimiento intelectual que soporta la academia tradicional en sus fines explicativos hacia un punto de llegada, mediado por intereses políticos o económicos de los planes de gobierno y por ende de los programas educativos. Resuelve además el problema de la pertinencia en cuanto a los modos de aprender y las necesidades manifiestas de quienes aprenden, pues cada generación marca sus características y sus condiciones de vida individual y social. No es lo mismo enseñar hoy que hace 10 o 20 años; el maestro lo tiene que saber, y para ello debe recurrir a la didáctica y a la investigación. Al respecto Davini plantea:

Hay suficiente y valioso conocimiento acumulado, normas básicas y criterios de intervención y acción, elaborados a lo largo del tiempo en el campo de la didáctica, tanto desde la tradición clásica como en los desarrollos actuales que no siempre son extendidos y comunicados a los docentes. Desde esta perspectiva, la didáctica tiene un importante papel en la investigación, la experimentación y la sistematización de propuestas, criterios y métodos de enseñanza y de acción docente, en cuanto conocimiento público (y no privado o patrimonio de la intuición

intransferible del sujeto que enseña) y como marcos de trabajo a probar, compartir y utilizar por otras personas (2008: 3).

El cuestionamiento normativo pasa por criterios de acción y estructuras básicas para su realización; según Davini (2008), allí se generan conocimientos sobre las prácticas de enseñanza que se ponen de manifiesto en los diseños, proyectos y secuencias metodológicas.

Cobra sentido aquí la investigación respecto de la didáctica o en relación a ella, como una ruptura a esa idea de maestro distinto y distante del investigador y del científico. El maestro en su ejercicio cotidiano tiene el laboratorio a partir del cual crea su discurso, primero sobre la práctica y luego sobre la validación que de ella hace en la sistematización y en el fundamento teórico. Para Davini (2008) es fundamental valorar el papel reflexivo del profesor en la definición de la práctica de la enseñanza en función de los valores que enseña, del contexto y de las necesidades de los aprendices.

La escritura del maestro como ejercicio de liberación lo ubica en una posición crítica frente al mundo, frente a las reglas estructurantes de la academia, frente a los límites de las líneas de investigación, frente a la política, frente a la burocracia en el sentido de las condiciones de dominación y de existencia de la clase intelectual, frente a las condiciones de posibilidad y de existencia de una postura con respecto a su ser y hacer de maestro. Esa escritura que puede ser en la intimidad o validada, le otorgará la emancipación que Rancière señala: “se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores” (2003: 56).

En el enfoque clásico de la investigación, el maestro es investigado por diversas disciplinas y actores externos a la escuela desde la crítica y la denuncia de lo malo que ha desempeñado su rol, en lo que podría ser mejor, en el deber ser. La voz del maestro recupera sentido en el relato que le da lugar y validez a su experiencia. El enfoque de investigación narrativa le ha facultado al maestro el lugar de la enunciación desde su propia memoria y realidad, desde el adentro, para el refinamiento de su relación con el saber.

La autoría del maestro en la producción de saber pedagógico, no es un asunto que esté resuelto, por el contrario, es un desafío que se presenta en medio de la relación de la experiencia docente con la ciencia en las condiciones hegemónicas que se viven en la escuela. Porta y Saransa relevan la potencia del relato dentro del proceso educativo en la manera en que agrega valor a la formación investigativa a través de la comprensión de sus propias historias y las de otros:

De esta alegoría inicial se derivan otras seis metáforas que iluminan a los docentes, a su formación y a su desarrollo profesio-

nal: la vida como relato vivido; la educación como crecimiento e investigación; el significado de la vida adquirido a través de los relatos; la comprensión de las propias historias como requisito para comprender las de otros; la formación como un proceso de contar y volver a contar historias de maestros y alumnos y la experiencia docente como conversación sostenida. Este contar una y otra vez historias asemeja un cultivo vivencial y transformativo (Porta y Saransa, 2014: 296).

El sentido de la enunciación del maestro en la narrativa direcciona su experiencia en el aula de modo tal que pueda ser otra su relación con el saber que produce y con el que enseña, al mismo tiempo que sus estudiantes son convocados a maneras alternas, pero también cercanas de descubrir el mundo, desde sus historias y las de otros. El maestro desde la palabra que teje su memoria al atreverse a narrar a narrarse, apuesta hacia la capacidad transformativa y epistemológica que contienen las historias, concebidas así, por Jackson citado en Porta (2007):

Sostiene que vivimos rodeados de historias y de las historias de los otros. Analiza básicamente dos funciones que cumplen las historias. Una, epistemológica, que refiere a los conocimientos que las o los alumnos deben poseer para ser partícipes de una cultura. Por otra parte, contar historias tiene también otro propósito: cambiar puntos de vista, generar nuevas perspectivas, transformarnos y ser transfigurados por las historias que nos cuentan y contamos. A esta función, Jackson la denomina “transformativa”. Nos generan una suerte de incertidumbre respecto de cuáles son las historias que valen la pena ser contadas y, otra vez, paradójicamente las necesitamos contar siempre porque su impronta se suele perder (Porta, 2007: 13) (Cfr. Litwin, 1998: 165).

La palabra escrita del maestro como ejercicio de su pensamiento pasa por la voz de la enseñanza que transita en el acto educativo, hacia el compromiso con los estudiantes de mejorar la comprensión del mundo a partir de las realidades próximas y luego llevarlos a crear otros, los que necesiten. Porta señala:

Es de esperar que los profesores ayuden a sus estudiantes a desarrollar formas de conversación, escritura y pensamiento que les permitan hacer viajes intelectuales más amplios, comprendiendo a otros miembros de comunidades de discurso educativo más ampliadas y a la vez siendo comprendidos por ellas: pero los profesores tienen que empezar desde donde es-

tán los estudiantes para utilizar lo que ya saben, y ayudarles a ir de un lado a otro del puente que lleva del discurso cotidiano al discurso educado. Allí adquiere un lugar central el uso de la narración en el aula (Porta, 2007: 14).

La narrativa en educación, en rescate de la voz del maestro, posiciona el saber pedagógico que acontece en las aulas desde el lugar de la memoria. Recuperar el sentido de la experiencia del maestro en el encuentro de la escritura sobre sus historias y modos de vida, reconfigura los sentidos de las aulas y de quienes las habitan, en la búsqueda de la producción del saber que solo se origina al interior de la escuela, con sus actores y en sus relaciones. En ello, Porta valora los relatos y las narrativas como un aporte al corazón del saber.

La narración, el relato, constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los profesores y las profesoras tiene sentido. Recuperar las narraciones de los alumnos nos pone frente a los “modelos” de profesor que los estudiantes tienen en su proceso de formación, los que, sin dudas, marcarán su biografía profesional (Porta, 2007: 17).

En la potencia del enfoque interpretativo que privilegia la producción de saberes situados y la profundización de los conceptos, se enmarca una nueva manera de hacer ciencia en el campo social, a partir del saber que circula en la escuela, en las relaciones de quienes la habitan, con sus realidades y sus memorias, pero ante todo con el concurso de maestros que escriban sus historias y enseñen a sus estudiantes a escribir las suyas.

La escritura como rasgo y registro de la cultura, como perpetuación de la historia será la que le permita al maestro entender su lugar y su tiempo alrededor de sus prácticas en relación con la época para la que enseña y las condiciones de los estudiantes con quienes se relaciona. Es claro que la caracterización de los modos de tiempo y lugar con los que enseña el maestro hoy, no se corresponden a los modos con los que aprendió. Por lo que la investigación es y será la que le permita encontrar ese foco sobre el cual actuar en clave didáctica.

LOS DESAFIOS DE LA ESCRITURA

Entender que la labor del maestro no es acceder a un universo de conocimientos preexistente sino que habita un mundo de saberes que requiere ser problematizado e interrogado permanentemente, en un distanciamiento crítico que lo ubique en una relación con sus estudian-

tes cada vez más cercana a la realidad contextual propia y de los otros; es una realidad que lo desafía como maestro, a ser leído, no solo del lado de la academia y de los requerimientos curriculares a los que debe atender, sino, como lo señala Inés Dussel (2000), del lado de la responsabilidad histórica y política que le demandan las implicaciones de la configuración de la sociedad marcada por la desigualdad, la exclusión, y la clasificación que se han invisibilizado en la homogenización de la escuela y en las formas de construcción de la autoridad escolar y docente.

En todo caso, se trata de pensar cuáles son las formas de inclusión que ayudaran a resolver algunas de las injusticias actuales, y cómo pueden pensarse mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas permanentemente y las conviertan en una alteridad total y absoluta. Debemos, como educadores y como ciudadanos, asumir responsabilidades por las injusticias que se provocarán, de sopesar posibilidades y de tener en cuenta sus efectos. Se me ocurre que una manera de hacerlo es repensar a nuestras sociedades en términos más abiertos y móviles, con una vida democrática basada en la diversidad y la pluralidad de identidades, a la par que con derechos igualitarios para todos (Dussel, 2000: 19).

La investigación deseable al interior de las aulas es depositaria de las responsabilidades sociales de la educación en la democratización de los saberes y en las formas de repensar la diversidad y la pluralidad frente a las relaciones de poder que en la escuela operan, reflejadas no solo en el acceso al conocimiento sino en las regulaciones políticas y de participación. La investigación, o por lo menos la escritura sistemática, abren ventanas por las que el maestro puede avizorar realidades que de otro modo serían especuladas. Si bien la investigación tiene unos requerimientos discursivos, burocráticos y recursivos a los que al maestro se le dificulta llegar; en la historia reciente, el ejercicio de la investigación se hace cada vez más cercano a su aula, impulsado por las redes de maestros en donde la estrategia mediática juega una afectación importante.

Las redes sociales y los medios de comunicación han abierto ventanas alternativas a las tradiciones sobre los modos de escribir la historia. Perspectivas a las que la educación, la pedagogía y los maestros no son ajenos, o por lo menos no deberían serlo ante las demandas vertiginosas en los ritmos de aprendizaje y por ende en los modos de producir conocimiento. Es la búsqueda a la que nos aproximamos en este estudio.

La formación situada le ofrece al maestro herramientas para diseñar sus propios desarrollos y modelos de enseñanza, y desde el

componente formativo, le permite repensar problemas implicados al acontecer educativo mediante la reflexión y la sistematización, hasta llegar a producir teoría educativa que puede aplicar en otros contextos.

La ruta de la escritura para la producción de saber pedagógico desde el aula, supone unas demandas distintas en los modos de concebir los tiempos y la administración escolar, que implicarían incluso nuevos desarrollos en políticas públicas y programas escolares, pero igualmente ofrece atender los retos que tienen la escuela y el maestro en América Latina hoy. Fanfani (2005:21) señala el modo en que las necesidades educativas son distintas de las tradicionales, en cuanto las relaciones de la escuela han cambiado especialmente con la familia y con los medios de comunicación.

En ello, la escuela ha estado rodeada siempre de enormes desafíos que la superan, en los que como sistema, ha encontrado escasas rutas para responder. Hay problemas subyacentes, específicamente familiares y económicos que no puede resolver, a pesar de todos los esfuerzos. Una escuela, por más inclusiva que sea, no puede evitar por ejemplo que los niños sufran hambre o maltrato, y esas situaciones inciden en la motivación, la atención y por ende en el rendimiento escolar. Las condiciones coyunturales adversas como las crisis morales y económicas afectan las posibilidades de la escuela de revertir situaciones de inequidad y brindar a todos igualdad de oportunidades, como lo enuncia Ian Hunter:

Desde hace ya demasiado tiempo, el sistema escolar se ha visto empequeñecido por la grandeza de sus principios “subyacentes” y empobrecidos por la abundancia de expectativas depositadas en él (Hunter, 1998: 29).

Esos principios que han dirigido la escuela hacia la homogenización e igualdad han producido, en palabras de Dussel, “el abandono de identidades particularistas y también de filosofías individualistas liberales, vistas como una fuente de anarquía por la mayoría de los organizadores del sistema escolar” (Dussel, 2000: 8).

Además, se suma la proclamación que se le ha dado como escenario de inclusión social pero que paradójicamente conlleva a la exclusión, en nombre de las llamadas “táctica escolar y pedagogías normalizantes”, planteadas por Dussel (2008), materializadas en las reglas rígidas de cumplimiento no solo para los alumnos sino también para los maestros, a quienes se les fue dando imagen a través de la regulación: horarios de toques de campana, filas de entrada y de salida, disposición de respeto en los recreos, uniformidad en los movimientos entre muchos otros.

En consecuencia, de los retos que le asisten a la escuela, se contrastan con los retos que le asisten al maestro, y cabe allí, como respuesta, el fortalecimiento de la investigación en el aula y el ejercicio de la escritura como líneas de fuga a la problematización en cuestión,

La expresión «sequía historiográfica», con la cual Iván Núñez Pietro (2010: 134) caracterizó el bajo nivel de la investigación académica sobre la formación inicial de maestros en la historia de Chile, podría emplearse para otros países y áreas temáticas (Arata y Southwell, 2014: 12).

Para ir más allá de los procesos de formación docente, la investigación en educación también provee las dinámicas de producción académica en el campo de la historiografía educativa, con la incipiente fuerza que aún se conoce sobre las problematizaciones reales. Sería deseable el fortalecimiento de la investigación como línea de formación inherente al ejercicio de la docencia. No puede ser una, la práctica educativa y pedagógica y otra, la práctica de la investigación o de la ciencia. La formación situada de los maestros como posibilidad de producción de saber ha de asumirse como una manera de hacer ciencia desde la sistematización de su experiencia, para transformar su realidad. El valor del análisis de la experiencia del maestro sobre su accionar tiene que recobrar la potencia de transformación para su práctica. Pero esta transformación ha de entenderse no solo en el sentido técnico de los diseños académicos y curriculares, sino esencialmente en los procesos de socialización de la escuela, en las relaciones de poder que allí habitan, en las dinámicas de regularización y homogenización que invisibilizan la desigualdad y la exclusión.

A MODO DE CIERRE Y PARA EL DEBATE

La vacancia temática del estudio se presenta en lo que se desconoce de lo que ha pensado el maestro sobre sí y sobre su experiencia. Algunos estudios gravitan en las limitaciones que ha tenido la investigación educativa para penetrar las esferas de la formación docente no universitaria como la señala (Gorostiaga, Palamidessi, Suasnábar, e Ísola, 2018). La revisión de la literatura nos ha mostrado un corpus conceptual de estudios sobre la práctica del maestro, vista desde el afuera de él, es decir, mirado por expertos o académicos que guían sus estudios desde problemas de investigación asistidos por líneas de los grupos a los que pertenecen, poco se ha escrito sobre la mirada del maestro sobre sí mismo y sobre el desarrollo y apropiación de esa práctica escritural como validación de su saber acumulado. Esto es, sobre el maestro han escrito otros maestros, otros profesionales, otros campos disciplinares.

El estudio se propone problematizar los modelos de formación de docentes como una forma de repensar el agotamiento del modelo de formación y capacitación de los maestros en América Latina, supeitado a programas puntuales en temáticas direccionadas desde el saber específico o desde el saber pedagógico, pero que no necesariamente son articuladas al hacer diario del maestro, por lo que se corre el riesgo de ser ajeno a su transformación como sujeto de saber pedagógico, o a quedarse documentado en el certificado que recibe por su capacitación, pero que no alcanza a permear su vida con los estudiantes en el diario acontecer.

Busca trazar líneas para mantener viva la pregunta por el maestro, por su formación permanente y por su condición de sujeto de saber. Darle fuerza a la formación situada del maestro, en el sentido en que sistematizar su experiencia y generar conocimiento a partir de ella, se constituye en cualificación permanente al convertirse en un estilo de vida y de mirar el mundo, su mundo, el de la enseñanza y el de sus aprendices.

Procura hallar apuntes cuestionadores de la política pública en la formación permanente de maestros, visibilizar desarrollos críticos respecto de las narrativas y de la escritura académica de maestros, aportar en la discusión de la relación investigación, formación y producción de saber pedagógico y de las condiciones del pensamiento del maestro en razón a su experiencia situada, así como a las líneas de ruptura y a los modos de resistencia que habitan en sus discursos y que son movilizados de su pensamiento.

Insiste en el reconocimiento al maestro como portador del saber pedagógico, y lo que le asiste en la configuración histórica que se le ha otorgado respecto de las nociones, los conceptos, los métodos, las categorías, que ubica en el campo de la pedagogía como disciplina y en relación permanente con su práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. 2015 “Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación”, en *Historia y Memoria de la Educación*, N° 1.
- Alliaud, A. y Suárez, D. 2008 “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia: Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional”, *Proyecto UBACYT F096* (2008-2011), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Alliaud, A. 2010 “Experiencia, saber y formación” en *Revista de Educación* (Buenos Aires) Año 1, N°1. Álvarez, Z., Porta, L., Saransa, C. 2010 “Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes” en *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (Mar Del Plata) Vol. 14, N° 3.
- Álvarez, Z., Porta, L. 2012 “Camino de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior” en *Revista de Educación* Año 3, N° 4.
- Arata, N. Southwell, M. 2014 “Itinerarios de la historiografía educativa Latinoamericana a comienzos del siglo XXI” en Arata, N. y Southwell, M. (comps.)
- Pasado, presente y futuro de la historia de la educación. Un balance historiográfico* (La Plata: UNIPE).
- Camilloni, A. 1996 “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. Camilloni, A. et. al (eds.) *Corrientes didácticas contemporáneas* (Buenos Aires: Paidós).
- Camilloni, A. 2007 “Justificación de la didáctica” en Camilloni, A. (comp.) *El saber didáctico* ((Buenos Aires: Paidós).
- Cometta, A. 2001 “La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿Qué didáctica?” en *Fundamentos en humanidades* (San Luis) Año II, N° I, marzo.
- Davini, M. C. 1996 “Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la Didáctica general y las Didácticas específicas” Camilloni, A. et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (Buenos Aires: Paidós).
- Davini, M. C. 2008 : “La didáctica” en *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (Buenos Aires: Santillana).
- Davini, M. 2016 *La formación en la práctica docente* (Buenos Aires: Paidós).
- Diker, G. 2007 “Experiencias. Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía” en *Revista Colombiana de Educación* N°52, enero-junio,
- Dussel, Inés 2000 “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela Moderna en América Latina”, Ponencia presentada en la X Jornadas LOGSE, “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”, Granada, España.

- Elliott, J. 1994 “La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado” En Manzano P. (trad.) *La Investigación-acción en educación* ((Madrid: Morata).
- Giroux, H. 1990/1997 *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona: Paidós).
- Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C., e Isola, N. 2018 *Investigación y Política Educativa en la Argentina post-2000* (Buenos Aires: Aique).
- Hunter, I. 1998 *Repensando la escuela* (Barcelona, Pomares).
- Jacques, R. 2003 *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* Núria Estrach (trad.) (Barcelona: Laertes).
- Maxwell, J. A. 1996 *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications).
- Porta, L. 2007 “La buena enseñanza a partir de las narrativas de los alumnos” en *Diálogos Pedagógicos* Año V, N° 10, octubre.
- Porta, L. 2018 “Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano. Del magisterio de educación básica (meb) al proyecto “polos de desarrollo” en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 14, Vol. 1, N°. 13, , enero a junio.
- Porta, L., Saransa, C. 2014 “Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos” en *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (Mar del Plata). Vol. 18, N° 1, enero-abril.
- Stenhouse, L. 1987/1996 *Lo que la investigación puede brindar a los profesores* en Solana G. (trad.) *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid: Morata).
- Suarez, D. 2011 “Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar” en *Educação em Revista* . (Belo Horizonte) Vol. 27, N°1 , abril.
- Tenti Fanfani, E. 2005 *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* (Buenos Aires: Siglo XXI).

LA FORMACIÓN LECTORA Y LITERARIA: UN APOORTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO URBANO EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN

Julietta Franco Acevedo*

INTRODUCCIÓN

La diferencia como signo de exclusión en los diferentes núcleos sociales no ha sido un tema ajeno al contexto escolar. Esto indica que las prácticas académicas deben orientarse al reconocimiento del otro y a la aceptación por la diferencia. Es papel fundamental de la escuela adoptar una pedagogía enfocada “en el reconocimiento de la otredad como fundamento del yo y en el respeto de la mirada del otro que completa mi mirada sobre sí mismo y el mundo” (Gómez y Castillo, 2002: 107). Es misión de la educación que el discurso pedagógico sea realmente orientado al reconocimiento de cada individuo, pero también hacia el reconocimiento de la diferencia como algo que lo complementa.

Por ello, el propósito de esta reflexión es el de demostrar la importancia de la formación lectora como una estrategia, distinta a las existentes, que permite implementar procesos de inclusión educativa, desde un enfoque que se fundamenta en que todos los estudiantes, desde Bsica Primaria, Secundaria y Media, tengan la posibilidad de aprender, pero además, puedan experimentar una interacción enfocada en

*Licenciada en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Aspirante a Magister en Psicología de la Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Actualmente se desempeña como docente de Lengua Castellana en la I.E. La Avanzada en la ciudad de Medellín.

el fortalecimiento de las relaciones humanas y una comprensión de lo distinto, lo diverso, lo diferente.

Trabajar la inclusión como un contenido de enseñanza permite ver reflejado lo que sucede en forma permanente y transversal, en cuanto al clima escolar, y a las prácticas que allí se llevan a cabo. Así considerada, “la inclusión se vuelve un contenido a ser trabajado, problematizado, reflexionado en el aula, como estrategia de convivencia y mejoramiento de los vínculos grupales y personales” (Donato *et. al*, 2014: 82).

La idea de esta perspectiva la comparte Berruezo (2006), cuando plantea la necesidad de proporcionar una educación de calidad para todos, sin categorías excluyentes ni discriminaciones, esto es, “una escuela capaz de ofrecer una educación adecuada a las características y posibilidades de todos sus alumnos, donde cada uno de ellos esté debidamente atendido” (Berruezo, 2006: 190).

Pensar en el papel que la literatura ha venido desarrollando en los diferentes contextos: familiar, escolar y cultural, etc., ha sido el pretexto para ahondar en las posibilidades que desde su papel formador y transformador nos ofrece así como para analizar la manera en qué la formación lectora y literaria logra convertirse en una estrategia que favorece los procesos de inclusión educativa en el contexto escolar urbano de la ciudad de Medellín.

FORMACIÓN LECTORA Y LITERARIA: UNA NUEVA RUTA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Pensar que “los libros han sido tenidos en cuenta como medios para resolver, a través de personajes y hechos irreales, las situaciones difíciles de la vida, como el miedo al desamor, la soledad, el abandono, la muerte” (Rodríguez y Rincón, 2004: 30) nos demuestra que la literatura propende por la construcción de comunidades educativas más incluyentes: se entiende a la formación lectora y literaria como una estrategia que posibilita el establecimiento de diálogos, individuales o colectivos, con un enfoque crítico, del que se desprenden interrogantes que van perfilando el sentido de la inclusión.

Gómez y Castillo (2002) afirman que el carácter estético de la literatura y su percepción, hacen posible valorar específicamente lo humano más allá de lo cognitivo (Gómez y Castillo, 2002: p.106). De allí que la literatura se convierta en una estrategia que posibilita la comprensión y la aceptación de una existencia humana que por naturaleza sea variada y diversa.

Cabe resaltar que el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación en su Plan Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi cuen-*

to' (2018) han tomado en consideración el posicionamiento de la lectura y la escritura en las entidades territoriales como una prioridad para el mejoramiento de la calidad de la educación, así como un derecho fundamental para la participación ciudadana y la vida democrática; la lectura y la escritura como una experiencia esencial para la construcción de la subjetividad y como práctica indispensable para formar individuos capaces de enfrentar las demandas académicas y los demás retos del mundo actual (Mincultura, 2018: 10).

De allí que la formación lectora y literaria, como gestora de la construcción de la subjetividad, nos sirva de pretexto para trazar una nueva ruta en la transformación y fortalecimiento de los procesos de inclusión educativa. Al respecto, la escritora Michéle Petit, en su libro *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (2009), reflexiona sobre el papel de la lectura en el conocimiento del otro y en el modo de aproximarse a él y saber sobre cuáles son sus deseos y sus temores.

Petit sostiene que el reconocimiento de que la lectura de textos literarios, escrita u oralizada, contribuye a la reconstrucción de uno mismo (Petit, 2009: 11), y favorece, a su vez, la comprensión de diversas situaciones y comportamientos humanos que pueden ser motivo de exclusión en el contexto escolar.

Pensar en el fortalecimiento de las relaciones humanas y en la construcción de experiencias de vida significativas ha llevado a que la ciudad de Medellín, después de Bogotá, con su red de bibliotecas públicas, se haya convertido en líder en la elaboración y ejecución de proyectos de promoción y animación de la lectura que reconocen las bondades de la literatura, una de ellas, tal vez la más significativa de todas, el ser incluyente a partir de las temáticas que aborda y de la forma como se da su difusión.

La lectura de cuentos, poemas y novelas en voz alta para todo tipo de público incluyendo a las personas con discapacidades sensoriales, tanto invidentes como sordos, constituye una de esas experiencias transformadoras. Así que:

El propósito de la animación a la lectura con niños sordos y sus familias, ha sido el de acercar la lectura y los libros a los sordos mediante el reconocimiento social desde la infancia

1 Ambos ministerios viene ejecutando dicho Plan para que la lectura se convierta en un ejercicio cotidiano que abra espacios de disfrute para los colombianos, así como una herramienta efectiva para lograr mejores oportunidades laborales, económicas y sociales, con el fin de propiciar la paz, la equidad y apoyar para que Colombia sea el país más educado de Latinoamérica en 2025. MinEducación se ocupa de atender a las bibliotecas escolares y MinCultura enfoca sus esfuerzos a la primera infancia y a las bibliotecas públicas del país.

en el espacio bibliotecario, y favorecer la conciencia y el compromiso de la familia con el mundo y la cultura sorda desde la infancia. Con esta actividad se busca generar lazos afectivos entre la familia, el sordo y los materiales de lectura, a partir de la lengua de señas y el español escrito (Hoyos, 2009: 26).

Ahora bien, hablar de la formación lectora como una estrategia encaminada hacia los procesos de inclusión social y educativa, nos remite, nuevamente, al trabajo de Petit (2009). Su experiencia se fundamenta en la ejecución de actividades programadas en torno al valor e importancia de la lectura en diferentes lugares del mundo; regiones que viven o han vivido situaciones de guerra o de violencia, crisis económicas intensas, éxodos de poblaciones o catástrofes naturales (Petit, 2009: 19). Actividades encaminadas a la difusión y formación de hábitos de lectura literaria, que fungen como un bálsamo reparador de las adversidades y orientadas también en ese aprender a vivir con las diferencias de las personas.

Las diversas vivencias y experiencias de los personajes que habitan en los diferentes cuentos, novelas, poemas, etc., ayudan a dar respuesta a interrogantes como, por ejemplo, ¿quién soy yo ante los demás?, ¿qué puedo representar para el otro?, impactando en la realidad de los individuos, transformando su subjetividad, contribuyendo en su crecimiento individual y colectivo. “La literatura ayuda también a la constitución de la subjetividad y amplía de manera vital el universo cultural” (Petit, 2009: 222), al tiempo que permite no solo seducir al otro, sino también que él o ella pueda vernos con otros ojos.

Petit (2009), ratifica la idea de que la lectura en voz alta propicia el diálogo y es además generadora de espacios para escuchar al otro. En su libro, compendio de experiencias de formación de lectores en diferentes países del mundo especialmente en zonas de Latinoamérica donde el conflicto y la marginalidad han velado la esperanza de un mejor mañana, la escritora resalta la labor de algunos docentes en cuanto a la formación de lectores en contextos socioculturales donde el conflicto social se visibiliza y el acceso a los libros es escaso o no existe (Petit, 2009: 265).

Sin embargo, para lograr que la formación lectora y literaria se convierta en una estrategia que favorezca los procesos de inclusión educativa, se debe pensar en la formación de lectores como la base para el fortalecimiento del sujeto y, por ende, de las relaciones humanas. “Formar lectores no es sacarse lectores de la manga, no es fabricar lectores a partir de la nada, sino dar forma y sentido a un lector que ya existe, embrionariamente, dentro de cada uno” (Colasanti, 2007: 63). Pero, para lograr que ese lector existente desde su naturaleza embrio-

naria de sus primeros pasos en el mundo de la lectura literaria, deberá ser estimulado desde su nacimiento:

El propósito de la lectura compartida con bebés, es estimular los sentidos de los bebés e iniciar con ellos y con sus familias el descubrimiento de los libros y el futuro gusto por la lectura. Esta actividad proporciona elementos a las mamás, papás o adultos acompañantes para mejorar la comunicación con el infante, mediante el contacto piel a piel, las canciones, la conversación, la lectura de imágenes y la manipulación de los libros (Rodríguez, Marín, Hoyos y Pulgarín, 2009: 148).

EL PAPEL DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LA ESCUELA

Un aspecto importante relacionado con la lectura literaria en la escuela, es el que representa el reconocimiento de las diferencias y los valores que en ella se encierran. Esto es, hablar de ese otro que piensa y actúa diferente a nosotros. Al respecto Llorens (2000), afirma que la literatura infantil puede ser un buen medio para dar a conocer a nuestros estudiantes la naturaleza de las diferencias y cómo abordarlas. La literatura infantil se constituye en un transmisor de valores como la tolerancia, fundamentales para el mejoramiento de la inclusión en el aula. “La literatura nos muestra una forma de integrar el discurso y la vida. En ella se encuentra una imagen viva y compleja de lo que significa la formación, y brinda pistas al maestro para posibilitar y enriquecer su relación diaria con los alumnos” (Hurtado y Giraldo, 2002: 86).

Hablar de la relación maestro/alumno a partir de la literatura, nos remite a las orientaciones contenidas en los proyectos de formación lectora propuestos por el Ministerio de Educacional Nacional, y que a la fecha se encuentran en ejecución en las instituciones educativas de todo el país. Por ello se viene implementando desde el año 2006, y con el lema *Leer es mi cuento*, un Plan de lectura y escritura que no solo está orientado en el uso y apropiación de los materiales de lectura y escritura, sino también en la reflexión, el desarrollo y, en general, la cualificación de las prácticas pedagógicas, así como el papel de los maestros y mediadores en los procesos de lectura y escritura, enfocado en la formación de lectores y escritores competentes. Para el año 2018 este proyecto sigue vigente y busca que todos los ciudadanos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana.

Es pensar no solo en la lectura con un único fin: la formación de lectores y escritores competentes, lo que lleva a fijar la atención en la experiencia de Soto, Guerra, y Calderón (2009), quienes comparten los hallazgos de su trabajo en la ciudad de Querétaro, México; allí presentan una

muestra de cómo la lectura de un libro perturbador² hizo posible procesos de reflexión y expulsión en torno a los temas de la violencia, la exclusión y el acoso escolar.

La idea de estos talleres literarios giró en torno a la lectura del libro álbum titulado *Juul*, un cuento de Gregie de Maeyer (1996), que sirvió como pretexto para hablar de temas como el acoso escolar que interesan y preocupan tanto a los adultos como a los niños y a los jóvenes. La historia de este personaje, Juul, que además resulta ser el título del cuento, trata de modo penetrante y nada común las consecuencias de la crueldad en el trato que se da entre niños en el contexto escolar y que son producto del rechazo hacia la diversidad y la diferencia: “Juul tenía rizos, // rizos rojos. // Hilo de cobre. // Eso gritaban los otros: “¡Hilo de cobre! // ¡Tienes mierda en el pelo! // ¡Caca roja!” // Por eso, Juul cogió las tijeras. // Rizo a rizo, se los cortó” (De Maeyer, 1996: 3).

Este desgarrador relato es un ejemplo de las situaciones de dolor y sufrimiento producto de la exclusión en el contexto escolar. Las consecuencias del acoso llegan a ser catastróficas. Un joven de trece años (Juul), por tener cabello rojizo, por ser diferente, atenta contra su vida.

La historia de *Juul* y, en particular, el apartado que se reseña, invita a reflexionar sobre la situación de cada individuo en la escuela: ser excluido o ser excluyente, y la importancia de abordar en la formación lectora textos que propicien el abordaje de estos temas como una estrategia que favorece los procesos de interacción entre pares en el contexto educativo.

Existen también otras experiencias con la literatura que muestran el rechazo y la exclusión hacia ese otro diferente. En Madrid, España, Arias, Manzano, Meruelo y Rodríguez (2003), presentaron una actividad de animación a la lectura llevada a cabo en diversas bibliotecas públicas municipales de esa ciudad. La base de la actividad son las ilustraciones de dos libros, uno de ellos *El túnel* de A. Brownw (1989), en el cual se narra la historia de dos hermanos (Rosa y Juan), “que no se parecían en nada. Eran diferentes en todo” (Brownw, 1989: .2). “Cuando estaban juntos peleaban todo el tiempo, y discutían y alegaban casi a gritos” (Brownw, 1989:4).

Por medio de la lectura de imágenes de este libro, en el cual se presentan peleas y desacuerdos por cuenta de los diversos gustos y preferencias de sus personajes, se consigue motivar la participación de los niños, y en ese proceso de reflexión, son educados en la tolerancia y el respeto hacia la diferencia.

Ambos relatos, tanto *El túnel* como la historia de *Juul*, evidencian las formas más crueles de relacionarse con el otro: la ridiculización y la

² El escritor y crítico literario Fanuel Hanan, define los libros perturbadores como aquellos libros que contienen temas que han sido poco tratados con los niños como, por ejemplo, el abuso escolar, la homosexualidad, la muerte, etcétera.

invisibilización, dando un claro ejemplo de cómo la literatura aporta en la intervención y tratamiento de estas problemáticas, porque en ambas historias también se presentan otras alternativas para la solución de conflictos, respeto y valoración de la diferencia.

Michèle Petit (2009), cuenta como Teresa Pagnotta, docente universitaria, les hizo trabajar en una serie de talleres que combinan la lectura y la escritura, en torno a temas como la hospitalidad, la relación y el encuentro al interior y fuera de la escuela, haciendo énfasis en la importancia de la escucha y la observación continua a partir de la lectura compartida: “La lectura de un cuento, una leyenda, una poesía o un álbum permitía hablar de las cosas de otra manera, con cierta distancia, particularmente entre quienes vivieron una guerra, una catástrofe o un traumatismo” (Petit, 2009: 210).

Desde esa perspectiva se sostiene que la lectura compartida opera como generadora de espacios para escuchar al otro, para conocer su historia, y reconocer mediante la escenificación de ese cuento, leyenda, poema o álbum las representaciones de una realidad que en muchos casos suele ser dolorosa, desgarradora y difícil de expresar, especialmente en los niños y en los adolescentes. De allí que, en muchos campos, especialmente de las ciencias sociales y humanas, se esté permitiendo la incursión de la literatura como un elemento facilitador y medidor de procesos:

En todas partes, diferentes profesionales subrayan la importancia de la mediación a través de un texto estético reconocido, compartido, que permita objetivar la historia personal, circunscribirla al exterior, y destacan la fuerza de la metáfora, del desvío mediante el alejamiento temporal o geográfico (Petit, 2009: 211).

En algunos contextos críticos, afirma Petit, la lectura literaria es sin duda la actividad cultural que más a menudo se propone como ruta de escape a la violencia armada. En aquellas zonas donde la violencia pareciera ser infinita, los relatos ayudan no solo a entender los miedos, también sirven para dar consuelo a sus lectores ya que la literatura tiene a menudo un valor salvador (Petit, 2009: 189), que funge como bálsamo sanador ante las adversidades: “Porque los libros leídos ayudan a veces a soportar el dolor o el miedo, a transformar las penas en ideas y recuperar la alegría” (Petit, 2009: 29).

Así mismo, se han encontrado experiencias que involucran los procesos de formación lectora, como lo presenta la investigación titulada *El estudio de caso como estrategia de evaluación de los contextos de adquisición de los hábitos lectores*, en la cual el autor sostiene que la lectura “es algo más que un aprendizaje escolar constituyendo un medio de comunicación y de desarrollo personal y social” (Moreno, 2001: 78).

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: DEFINICIÓN Y OBJETIVOS

Partamos de lo siguiente: la Real Academia de la Lengua Española (2018) define el término *diferente* como un adjetivo equivalente a diverso, distinto. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos por ampliar el concepto de inclusión escolar hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”, el rechazo por su edad, procedencia, género y/o situación de pobreza, sigue siendo motor de conflicto en el contexto escolar, lo cual evidencia la urgencia de una intervención fundamentada en el uso y utilización de otras estrategias o instrumentos que estén orientados al reconocimiento y al respeto por las diferencias.

Ahora bien, la UNESCO define la inclusión como:

Un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO, 2013: 1).

Se pretende entonces que las acciones orientadas en la transformación del sistema educativo generen, según la UNESCO, cambios en las concepciones, actitudes y prácticas de los distintos actores vinculados a la educación, contribuyendo a la eliminación de barreras al aprendizaje, la participación de los estudiantes y, especialmente, desarrollando planes educativos que estén verdaderamente orientados en las necesidades e intereses de todos los niños y jóvenes:

Así pues, la inclusión es, sobre todo, una cuestión de creencias y de confianza: de los propios estudiantes en que pueden aprender, de los maestros en lo que sus alumnos pueden conseguir juntos y de las familias en lo que pueden hacer sus hijos con los apoyos oportunos. Es una de las bases para las sociedades democráticas y uno de los valores que, junto a la interculturalidad, contribuyen a la creación de una nueva escuela y una mejor sociedad, la que necesitamos para impulsar políticas más justas, equitativas y humanas (Moliner, 2008: 29).

En consonancia con las definiciones anteriores acerca de los procesos de inclusión educativa, encontramos que la política de calidad educativa que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), ordena que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, deberán contar con oportuni-

des para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. (MEN, 2009: p.7).

Moliner (2008), afirma que la inclusión también implica adaptarse, lo cual significa reconocer las diferencias de los estudiantes e incluirlas como parte del proceso de aprendizaje. Reconocer y valorar las particularidades de todas las comunidades (poblaciones diversas) e integrarlas a su proyecto educativo institucional (PEI), creando las condiciones necesarias para que los niños y los jóvenes permanezcan en ella, sin que se vea afectada la calidad de la educación que reciben.

No en vano, actualmente se observa un marcado interés en la construcción de propuestas encaminadas al fortalecimiento de las acciones inclusivas en favor de disminuir la deserción escolar. Algunas de ellas han sido la implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia y el aprovechamiento del mismo en el contexto escolar para integrar y fortalecer las relaciones multiculturales de los individuos. De allí se encuentra afirmaciones y propuestas como la siguiente:

Solo pueden aprender juntos alumnos diferentes –en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social... –en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades (Pujolàs, 2011: 16).

En relación al reconocimiento de las diferencias, Gómez y Castillo (2003), sostienen que: “una pedagogía de hoy debe basarse en el reconocimiento de la otredad como fundamento del yo y en el respeto de la mirada del otro que completa mi mirada sobre sí mismo y el mundo. El diálogo pedagógico toma arraigo en ese reconocimiento y lo supone como requisito insustituible de su propia existencia”.

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿CÓMO VA EL PROCESO?

Antes de entrar a explicar la importancia de la lectura como una estrategia generadora de espacios para la escucha y el encuentro con el otro, es importante conocer algunas de las experiencias significativas en cuanto a la implementación de estrategias que han favorecido los procesos de inclusión educativa, una de ellas el aprendizaje cooperativo. Pujolàs (2011), no solo da una idea clara de las implicaciones positivas que el aprendizaje cooperativo tiene en los procesos de inclusión educativa, también propone, además, la idea de una transformación global de la escuela, centrada en la idea de que alumnos diferentes puedan aprender juntos, a pesar de que sean muy diferentes:

La única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes –tal como exige la opción por una escuela inclusiva– es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actuales (Pujolàs, 2011: 15).

Para Pujolàs (2011), el reunir alumnos diferentes en una misma aula propicia el intercambio de saberes y minimiza el fracaso escolar producto de la competitividad que los obliga a ser el primero o el mejor. Las acciones y observaciones de cada estudiante determinan el éxito del grupo, lo cual le ha dado gran fuerza y empoderamiento en el ámbito educativo inclusivo al trabajo cooperativo:

El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no solo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos. Y no solo de los alumnos que tienen más problemas por aprender, sino también de aquellos que están más capacitados para aprender. Facilita también la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, sin duda, contribuye a crear un clima de aula mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos (Pujolàs, 2011: 20).

Otra estrategia que consideramos de gran relevancia y cuyo aporte está también enfocado en los procesos de inclusión educativa es la de Fernández Rodicio (2011). Al respecto dice la autora lo siguiente:

El educar las emociones reduce la violencia, enriquece las capacidades adaptativas y constituye el fundamento del aprendizaje y del desarrollo sano en los niños... Los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, procuraran tener buena salud, y logran un buen rendimiento académico (Fernández Rodicio, 2011: 142).

El gran objetivo de esta propuesta es la vinculación afectiva como la capacidad humana de establecer lazos afectivos con otros seres humanos. Estos lazos, según Fernández, se construyen y mantienen gracias a las emociones/afectos cuyo estímulo se da con la presencia o ausencia del otro. Así mismo la autora expone su idea de una especialización en esta área para los docentes, ya que esto haría que la Educación Especial sea, en general, más eficaz y en la tendencia hacia la inclusión.

Los aportes de Fernández coinciden con Milicic (2011), quien sostiene en su artículo lo siguiente:

Vivir en un contexto de diversidad cultural, como el que favorece una educación inclusiva, tiene un impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Quien vive en contacto con personas de diferentes etnias, capacidades, género, cultura y situaciones de vida, se va familiarizando con las diferencias y creando vínculos de apego con personas distintas, lo cual favorece el desarrollo de una mentalidad abierta a enriquecerse con los aportes de los otros y a valorar la diversidad (Milicic, 2011: 94).

Potenciar el encuentro con el otro, abrir espacios para conocer y reconocer su cultura, sus costumbres, sus experiencias de vida, sus saberes y aprendizajes se ha convertido en una de las estrategias más usadas por los docentes y las instituciones educativas ya que “si el niño o la niña aprenden en la escuela a acoger la diversidad estarán mejor preparados para desarrollar una actitud inclusiva en la infancia y en la vida adulta. Si por el contrario aprende a discriminar, sus relaciones sociales serán deficitarias y dañinas para sí mismo y para los otros” (Milicic, 2011: 94).

Siguiendo a Milicic, se entiende que “el sistema escolar tiene la responsabilidad de educar personas cuya diversidad es reflejo del complejo entramado social y de diferentes circunstancias vitales” (Milicic, 2011: 97). Por ello, señala, además, que los docentes han de estar preparados para enseñar, guiar y acoger a estudiantes de diversas condiciones étnicas y sociales y con diferentes capacidades y características personales e intereses muy diversos.

Es de resaltar que las estrategias mencionadas anteriormente gozan de gran éxito por sus logros en cuanto al tema de la inclusión educativa, sin embargo, surgen algunos interrogantes tales como: ¿por qué a pesar de su éxito y reconocimiento a nivel nacional, los procesos de inclusión educativa en la ciudad de Medellín siguen quedando flojos? ¿Qué otra estrategia podría ayudarnos entonces en el fortalecimiento de las prácticas inclusivas en la escuela?

LA FORMACIÓN LECTORA Y LITERARIA: UNA NUEVA ESTRATEGIA PARA LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Para nadie es un secreto que el contexto educativo de la ciudad de Medellín está permeado por situaciones de violencia de todo tipo, y que uno de sus principales desencadenantes es la falta de reconocimiento y aceptación por la diferencia.

De allí la necesidad de que los procesos de inclusión educativa estén enfocados en la diversidad desde una estrategia que propicie la exploración y el encuentro con ese otro diferente. Una estrategia que evidencie resultados contundentes en cuanto a la formación lectora como estrategia encaminada hacia los procesos de inclusión social y educativa es la de Michel Petit, que hemos mencionado y se ha centrado en la ejecución de actividades programadas en torno al valor e importancia de la lectura en diferentes lugares del mundo (Petit, 2009:

En la misma línea del trabajo de Petit, encontramos la experiencia educativa orientada por Sarah Hirschman. Su trabajo, basado en la lectura de cuentos con comunidades empobrecidas, a veces marginales y en muchos casos sin educación formal, ratifica la idea de que la literatura al estar disponible para todos y ser propiciadora de espacios para la interacción con el otro, resulta ser incluyente.

La literatura, que suele considerarse como algo reservado para unos pocos, puede convertirse en un espacio donde se establecen conexiones inusuales... La gente encuentra su propia voz y una nueva confianza en sí misma en la medida en que el texto de ficción ayuda a desarrollar una sorprendente habilidad para trabajar con ideas y compartir sentimientos personales con los demás (Hirschman, 2011: 25).

Para Hirschman la lectura, por ejemplo, de un cuento, da la oportunidad de entrar en contacto con otras personas, distintas a las de nuestro círculo inmediato, permitiendo, a su vez, ampliar el propio universo (Hirschman, 2011: 117), revelar la diversidad de los participantes según sus opiniones y respetar su derecho a manifestar sus sentimientos, su educación y sus creencias (Hirschman, 2011: 119).

La literatura a través de situaciones y personajes, refleja nuestras vivencias más íntimas y profundas, despierta todo tipo de emociones, y potencia la visión del mundo a través de la estética del lenguaje... La literatura no sólo contribuye al desarrollo de una tradición lectora y a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, sino que también estimula la capacidad productiva de los estudiantes (Roux y Torres, 2010: 34).

Todos, especialmente los niños y los adolescentes, están en la búsqueda de un sentido para su existencia, por ello, según Montes (2003), “en los últimos años la literatura ha entrado a la escuela (debido en gran medida a un replanteo de la cuestión de la lectura, que descubrió que la ficción ayudaba a construir buenos lectores). Eso le ha dado a la literatura infantil un nuevo impulso” (Montes 2003: 111). Así mismo, el

poder de la literatura, “este espacio en el que alguien habla en nombre de todos” (Montes 2003: 43), hace que la lectura se vuelva significativa y en efecto funcional, convirtiéndola así en un acto de creación permanente en el que se crean y recrean otros mundos, otras maneras de relacionarse y aceptar las realidades diversas que nos circundan y de las cuales hacemos parte.

CONCLUSIONES

Pensar en los libros como el medio para resolver nuestras dudas y eliminar nuestros temores, nos hace contemplar esa posibilidad de convertirlos en el protagonista de una estrategia (la formación lectora y literaria), que aporte al mejoramiento de los procesos de inclusión educativa. El libro como mediador, consejero, amigo, maestro... convoca a los participantes, lectores y escuchas, al reconocimiento personal y colectivo, a la aceptación de múltiples realidades que interactúan en un mismo contexto y que de manera directa o indirecta aportan al desarrollo de cada individuo.

Para finalizar se hace oportuno mencionar, además, que el encuentro con la literatura en lugares como el aula de clase, donde se concentran o congregan varios individuos, propicia la interacción, el juego, el diálogo con el otro que comparte nuestra identidad y puede asumirse como nuestro reflejo. Ese es, por tanto, el valor agregado de la formación lectora y de la interacción con la literatura.

Los ambientes de socialización e interacción que ofrece la formación lectora y la literatura pueden ser vistos como un factor protector al aportar un contexto de apoyo que favorece el desarrollo social y emocional del niño y el joven. Por ende, es importante que los maestros reconozcan el poder de la lectura: la manera en que se logra involucrar a individuos diferentes a partir de esas relaciones que se tejen alrededor de los libros, y están enmarcadas en aspectos comunes tales como, sueños, logros, experiencias, historia de vida y emociones.

Como apoyo a la necesidad de mejorar los procesos de inclusión educativa, vemos en la experiencia lectora una estrategia que permite transformar la realidad en una especie de espejo donde cada sujeto puede contemplar una parte de su mundo interior, de lo diverso de la cultura a la cual pertenece y a la que por naturaleza ha sido incluido.

Ese objeto libro, hojas pegadas que dan la imagen de un mundo reunido en el que se transforma al lector en protagonista de esa verdad-ficción, al entablar un diálogo con ese otro a quien llamamos lector, logra convertir el acto de la lectura en un ejercicio reparador de la experiencia de vida de nuestros estudiantes, convirtiendo la formación lectora en una nueva estrategia para los procesos de inclusión educativa en el aula.

Se trata entonces de “pensar en la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (Larrosa, 2003: 25).

La inclusión llega cuando mi reconocimiento del otro se hace visible al aceptar que no soy más que su reflejo proyectado en aquellos cuentos, leyendas, versos y novelas de otros lugares y de otros tiempos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, M. V., Manzano, C., Meruelo González, B., y Rodríguez, R. 2003 “Lectura, tolerancia y respeto a la diferencia: dos propuestas de animación” en *Educación y Biblioteca: Revista de Documentación y Recursos Didácticos* (Madrid) N° 133, enero-febrero. Brownw, A. 1989 *El Túnel* (Fondo de Cultura Económica: México).
- Berruezo Adelantado, P. P. 2006 “Una escuela capaz de ofrecer una educación adecuada a las características y posibilidades de todos sus alumnos, donde cada uno de ellos esté debidamente atendido” en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Murcia) Vol. 20, N° 2. Colasanti, M. 2004 *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*. (Bogotá: Norma). Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 2009 Heublyn Castro, E. Martínez, Yonar Figueroa. *Documento N° 11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá, en https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 2018 *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”*. Bogotá. En <http://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/Paginas/leer-es-mi-cuento.aspx>
- De Maeyer, G. y Vanmechelen, K. 1996 *Juul*. (Madrid: Lóguez).
- Diccionario Electrónico de la Real Academia de la Lengua Española (2018). *Literatura*. España en <http://dle.rae.es/?id=NR70JF1>
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C. y Rusler, V. 2014 *La inclusión como contenido de enseñanza*. UNICEF en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
- Fernandez Rodicio, C. I. 2011 “La inteligencia emocional como estrategia de educativa inclusiva” en *Innovación Educativa* N° 21.
- Gómez, B. I. y Castillo Perilla, M. 2002 “Las voces del otro” en *Educación y Pedagogía* (Medellín) Vol. XIV, N° 32. Hirschman, S. 2011 *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?* (Buenos Aires-. Fondo de Cultura Económica)..

- Hurtado, R. D. y Giraldo, J. L. 2002 “Literatura y Pedagogía” en *Educación y pedagogía* (Medellín) Vol. XIV, N° 32. Machado, A. M. y Montes, G. 2003 *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia* (Buenos Aires: Sudamericana).
- Milicic M, N. 2011 “El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva” en *Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. UNESCO. Santiago de Chile, en . 2008 “Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense” en *Revista Electrónica Iberoamérica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 6. N° 2. Mora Teruel, F. 2010 ¿Qué nos dice, acerca de nosotros mismos, conocer algo de cómo funciona el cerebro?, conferencia presentada en el en: I Congreso Mundial de Neuroeducación, en file:///C:/Users/julie/Downloads/GEN%C3%88TICA,%20ENTORN%20I%20CONDUCTA.pdf
- Larrosa, J. 2003 “Literatura, experiencia y formación” en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. (Barcelona: Fondo de Cultura Económica). Llorens García, R. Francisco. 2000 *Literatura infantil y valores en* <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206248>
- Petit, M. 2009 *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (Barcelona: Océano Travesía). Pujolàs, M. P. 2011 “Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes” en *Educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. UNESCO. Santiago de Chile.
- Rodríguez Rodríguez, C. y Rincón Rivera, M. C. 2005 *Leamos con nuestros hijos. Guía para padres con niños de 0 a 6 años*. (Bogotá: Fundalectura)..
- Rodríguez Santa María, G. M., Marín Pérez, C., Hoyos Salazar, F. y Pulgarín Mejía, L. 2009 *Ideas para formar lectores. 30 actividades paso a paso* (Medellín: Fondo Editorial Comfenalco Antioquia)..
- Roux, L. de y Torres, C. 2010 *Mil maneras de leer. Guía práctica para navegar en la biblioteca* (Bogotá: Picasso). .
- Ruíz, L. F. 2015 ¿Por qué cuesta respetar las diferencias? en <http://www.vanguardia.com/entretenimiento/galeria/307414-por-que-cuesta-respetar-las-diferencias>

Soto Martínez, B., Guerra Juárez, É. y Calderón Guerrero, G. 2009. “El libro como pretexto para hablar de temas difíciles: violencia, acoso e insulto. El caso de Juul” en *Barataria* Vol. VI, N° 1.

UNESCO. 2013 *Educación inclusiva*. Definición. Texto recuperado de:
http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-url_id=8109&url_do=do_topic&url_section=201.html

ORIGEN Y CRÍTICA DEL CONCEPTO DE RESILIENCIA EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE MEDELLÍN

Diana Patricia Foronda Macías*

INTRODUCCIÓN

El concepto de resiliencia, originado en la física, y aplicado por la psicología, alude a la capacidad que deben tener los individuos para soportar las adversidades, sin embargo, en ninguna instancia interroga los contextos y poderes externos que generan las adversidades. En ese sentido, su aplicación al campo educativo, sin análisis de origen y de comprensiones críticas, genera una veridicción, en términos de Foucault, proclive a subjetivizar los actores educativos y disciplinarlos en el sometimiento y la subordinación.

Esta investigación, de corte cualitativo y de enfoque hermenéutico-crítico, considera la resiliencia teniendo en cuenta no solo al sujeto como capaz de soportar las condiciones de vida para sobrevivir, sino a los demás factores políticos y sociales que lo afectan, de tal manera que se pueda deconstruir el concepto de resiliencia y se presente una propuesta crítica que aporte a los desarrollos positivos de los escenarios educativos.

*Licenciada en Educación Preescolar y Psicóloga de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE–Universidad de Manizales. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín. Docente de aula durante 15 años. Actualmente integra el programa “La inclusión es con vos” de la Alcaldía de Medellín y del Proyecto de Atención a la Condición de Enfermedad –PACE–, de la Secretaría de Educación de Medellín.

En este estudio de caso realizado en cuatro programas de resiliencia de la ciudad de Medellín: Corporación Medellín Resiliente (Alcaldía de Medellín), Caminos para la resiliencia (UdeA), Con familias fuertes y resilientes nuestra comuna avanza (Salud Pública) y el proyecto Ícaro (Salud Pública), se emplearon técnicas de recolección de información como la revisión documental, la entrevista semiestructurada y observación no participante, con ello se buscó adentrarse en una de sus facetas menos estudiadas, esto es, una visión de resiliencia cuestionable y discutible, tal y como la que desarrolla Colussi (2014), perspectiva que conlleva, por lo menos en el marco de los actores y escenarios educativos de Medellín, a una resignificación del concepto bajo un sentido crítico.

CONSIDERACIONES SOBRE EL CONCEPTO DE “RESILIENCIA”

La mayoría de las investigación halladas sobre resiliencia muestran que el concepto, a pesar de haber sido un término tomado de la metalurgia que alude a la resistencia de los materiales que se doblan sin romperse, ha sido adoptado por otras disciplinas con el propósito de asignarle un sentido psicosocial y se muestra como una posibilidad de intervención para potencializar a los sujetos que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad y situaciones socioeducativas desfavorables.

La resiliencia se presenta como una alternativa de fortalecimiento de la resistencia para afrontar con éxito las adversidades, lo cual se promueve desde los diferentes programas que se han instaurado en las instituciones educativas como resultado de investigaciones en el tema de resiliencia; sin embargo, no es muy claro cómo solo ser resiliente puede mejorar las condiciones y la calidad de vida de las personas y las comunidades, ya que existen otros problemas en cuestión educativa que deben considerarse. La falta de recursos económicos, el desplazamiento forzado, la falta de inversión en educación y las políticas educativas de apoyo son algunos de los factores que, siendo externos a los sujetos, influyen directamente en el bienestar y la estabilidad de individuos y comunidades.

Con la “resiliencia”, práctica para la sobrevivencia, se inventa un concepto valorativo y se propone una práctica tendiente a reforzarla, en vez de trabajar para que algo de verdad humano pueda emerger y transformar las condiciones de vida, y no simplemente para poder soportarlas (Berezin y García, 2005).

Para proponer la deconstrucción del concepto de resiliencia tal como fue planteado es necesario tomar distancia de la noción tradicional-positiva de resiliencia, direccionando el interés a determinar si los pro-

gramas de intervención en resiliencia coayudan a perpetuar el sistema de inequidad social predominante y si, tal como se concibe el concepto, promueve modificar al individuo para que resista más y se adapte a aquello que sea funcional al sistema, de tal manera que se pueda hallar un nuevo significado (desmitificado) del concepto de resiliencia en el contexto educativo colombiano, estableciendo sus aportes al sistema social actual y determinando las estrategias de afrontamiento resiliente más efectivas para los actores educativos de la ciudad de Medellín.

No se trata simplemente de argüir si los seres humanos poseen capacidades para salir adelante de las adversidades o no, si pueden transformarse o no, si pueden desarrollar habilidades de autoprotección o no, pues esto ya lo han logrado cotejar los diferentes estudios, teorías e investigaciones sobre resiliencia; lo que se pretende es poder mirar el concepto desde otro punto de vista, ya no desde la concepción psicológica, sino desde el significado que dicho concepto adquiere en el ámbito educativo y su aplicación en las prácticas pedagógicas.

En este sentido no hay discusión, ni duda alguna con la postura de Boris Cyrulnik en cuanto el papel fundamental de las escuelas para construir aprendizajes que sean realmente valiosos para desenvolverse en sociedad, y de propiciar espacios de participación en donde prime el principio de la inclusión y la democracia, pues “una de las peores cosas que les ocurre a los alumnos procedentes de situaciones desfavorecidas es que la escuela no les permita tener éxito, que les exija realizar aprendizajes descontextualizados, que no les sirvan para una participación social auténtica” (Uriarte, 2006).

Se reconoce el papel de las escuelas como espacios de reflexión y concientización de la realidad social, aunque lo que se trae a discusión y genera duda son las “recetas” teóricas y estratégicas de resiliencia en las que los manuales indican qué hacer con la vida propia y la de los estudiantes para que puedan sobreponerse a las adversidades y tener una vida de éxito, adjudicando a la escuela la responsabilidad de “romper con ese falso determinismo social” (Uriarte, 2006), cuestión que “traería aparejado un manejo adaptativo que implicaría prácticas ‘... encaradas como técnicas de aprendizaje, es decir, prácticas correctivas de conductas, sin tomar en cuenta los procesos sociales y psíquicos que bloquean potencialidades” (Fraga, 2015: 6), pues “la noción de resiliencia lleva implícito un trasfondo de resignación, o de dominación a una estructura de poder político-social” (Fraga, 2015: 6).

Al presentar el éxito como el lógico resultado de un plan de acciones deliberado, los psicólogos positivos infieren que el que no triunfa es porque no ha hecho lo que tiene que hacer. De esta manera se afirma que quienes padecen, los menesterosos,

son responsables de su propia situación en la medida en que no enfocan sus emociones de manera adecuada. Los que sí lo hacen, por consiguiente, defienden haber encontrado su filosofía de la vida feliz en sí mismos y no en sus previas condiciones materiales socioeconómicas, por ejemplo, lo cual es una perversa forma de legitimar el orden social imperante sostenido sobre la injusticia, la violencia y la desigualdad (Huergo, 2013).

Es por ello que se considera pertinente que se logre dar un giro al discurso resiliente con enfoque educativo, de manera que se valide la responsabilidad compartida entre los individuos, las comunidades, los Estados y los gobiernos, pues hasta ahora se intuye que difundir e impartir el concepto y las estrategias de resiliencia en las escuelas tal cual ha sido transmitido, y sin hacer un ejercicio de disertación, eximiría a los Estados y a los gobiernos de su responsabilidad ante la inequidad, la discriminación, la exclusión y la invisibilización de los más pobres.

En este proceso de análisis minucioso se tendrá cuidado de no inclinar la balanza a tal punto que se termine por eximir a los individuos de la responsabilidad de su propia vida, pues al igual que en las catástrofes ecológicas, muchas de las situaciones de riesgo en las que se encuentran los individuos y las poblaciones son también producidas directa o indirectamente por sus propias acciones.

Ahora, en cuanto a las políticas educativas, es necesario también tenerlas en cuenta en la medida en que al hacer una revisión de estas se puede lograr una mayor comprensión de la forma en que las organizaciones públicas y privadas contribuyen a la difusión del concepto de resiliencia y en la implementación de las diferentes estrategias y programas de intervención en el ámbito educativo; es más, se pueden identificar los discursos que legitiman el concepto de resiliencia y comprender la manera en que se difunde y se instaura en las prácticas educativas.

Cabe recordar que la ciudad de Medellín fue elegida por la Fundación Rockefeller¹ en el año 2013 como una de las cien ciudades resilientes², en especial porque ha asumido la resiliencia como:

La capacidad que ha desarrollado la ciudad, como sistema urbano, social y político, y sus habitantes, de resistir, superar

1 Entre los aspectos que tuvo en cuenta la Fundación Rockefeller para elegir a Medellín como una de las 100 ciudades resilientes del mundo estuvieron los proyectos Parque Vial del Río, las Unidades de Vida Articulada –UVA–, el Cinturón Verde Metropolitano, el Sistema Integrado de Transporte como el Metro y Metro Cable y el proceso de recuperación del Río Medellín.

2 Cabe anotar que Cali también fue elegida como ciudad resiliente por la Fundación Rockefeller en el año 2016.

y aprender de las causas y efectos de la violencia nacional que se vive hace más de 60 años, y de modo particular, de la violencia urbana que ha tenido sus más duros momentos en los 90', ahondada por el negocio del narcotráfico, y que desde ese momento hasta hoy se ha transformado en múltiples expresiones de violencia (Alcaldía de Medellín, s.f.: 27).

A lo que continúa:

Medellín ha establecido en su plan de desarrollo 2016-2019 el enfoque de resiliencia de manera transversal en sus siete dimensiones bajo las cuales pretende recuperar la seguridad y la convivencia ciudadana, desarrollar un nuevo modelo de equidad social, implementar programas educativos con calidad para el desarrollo y la competitividad, trabajar por una movilidad sostenible, intervenir de forma integral el territorio y recuperar el centro como espacio para ser habitado, implementar programas de cuidado del medio ambiente, y trabajar el tema de cultura ciudadana (Alcaldía de Medellín, s.f.: 29).

Esta forma de “vender” el concepto de resiliencia, desde una estrategia de ciudad y como una propuesta ambiciosa, convincente y seductora, sumerge al lector desprevenido en un sueño esperanzador, en una idea de lograr la transformación social gracias al enfoque de resiliencia como eje transversal de los procesos que buscan mejorar o erradicar los síntomas patológicos de la sociedad en relación con la educación de calidad, el cuidado del medio ambiente, la cultura ciudadana, etc.

Por el contrario, quienes pasan sus lecturas por “cedazo”, las analizan, las cuestionan y adoptan una postura crítica frente a estas, pueden sugerir preguntas como la siguiente: si se pretende desarrollar un nuevo modelo de equidad social ¿por qué se hace necesario implementarlo desde el enfoque de resiliencia que enfatiza en fortalecer capacidades para sobreponerse a las adversidades?

De igual forma llama la atención que los documentos, guías, manuales o cartillas que contienen las estrategias políticas en resiliencia tengan en sus encabezados o en sus contenidos frases que responsabilizan exclusivamente a los individuos de lograr tener una vida sana. Como ejemplo de ello se puede citar la Cartilla 1 del Proyecto Escuelas y Colegios Saludables de la Alcaldía de Medellín del año 2006, la cual inicia con la siguiente pregunta: “Pero, ¿será posible que tengamos salud mental a pesar de estar rodeados de situaciones difíciles a nivel personal, social e incluso educativo?”. Y de inmediato da la siguiente respuesta: “¡Sí! Todos estamos llamados a tener una vida

sana. Depende de nosotros mismos que desarrollemos habilidades de resiliencia”. E incluso:

“¿Sabías que no todas las personas sometidas a situaciones de riesgo tienen la misma respuesta?” (Alcaldía de Medellín, 2006: 24, respectivamente). En este interrogante, o más bien en esta afirmación, no se halla un nuevo aporte ni para la psicología, ni para la educación ni para ninguna otra disciplina; no es algo novedoso darse cuenta de que todas las personas reaccionan de modo diferente, no solo ante los momentos de stress, sino ante cualquier evento, sea éste de alegría, de euforia o de dolor, pues “cada ser humano es único e irrepetible” y la manera en que se relaciona con los demás, la forma como reacciona ante las situaciones extraordinarias y cotidianas, dependen de sus sentimientos y emociones; cada ser humano posee características que conforman su personalidad y lo hacen único. No es una pregunta que requiera de un análisis profundo para darle respuesta.

La Cartilla 1 del Proyecto Escuelas y Colegios Saludables expone que la resiliencia se define como “la capacidad de los seres humanos de afrontar las circunstancias o situaciones estresantes y difíciles transformándolas en oportunidades y superándolas” (Alcaldía de Medellín, 2006: 24). Igualmente establece que la persona con resiliencia es aquella que haya distintas formas de “ver las situaciones o problemas, buscando el lado cómico de ellos. A veces se puede tener un poco de alivio al reírse de las propias desventuras. Fomenta la autonomía actuando de manera independiente y controlando los factores estresantes del entorno” (Alcaldía de Medellín, 2006: 24).

Como puede verse, esta definición no dista de las halladas en las teorías de Cyrulnik, Vanistendael, Kotliarenco, Henderson, Edith Grotber, entre otros autores, pues hace referencia a la resiliencia como “capacidad”, lo cual, como se ha venido señalando, es indicador de que unos posean la capacidad de la que otros carecen. Algo así como que solo se ahoga quien no sabe nadar, se le resta importancia a la turbulencia, a los grandes obstáculos en las corrientes del río, a las condiciones de agotamiento físico y mental del naufrago; la posibilidad de salvarse depende de su capacidad de bracear aun cuando la corriente le haya arrancado sus brazos haciéndolo cada vez más vulnerable a los próximos torbellinos. En este sentido, “más allá de las mejores buenas intenciones que puedan desplegarse –al menos en algunos casos– apelando a esta noción, lo que se trasluce es la pasividad y la aceptación de una ya estatuida normalidad, obviando la idea de conflicto como motor perpetuo” (Fernández, 2013).

El concepto de resiliencia lleva implícita en su propia definición un tinte discriminatorio, en tanto se define como una capacidad y se promueve su medición, aun a pesar de que la doctrina de la resiliencia

ofrece nuevas formas de evaluar cualidades, competencias y capacidades, pues “los niños con resiliencia suelen tener una inteligencia por encima del promedio y tienen un temperamento que hace que se granjeen el cariño de otros y que también les impide sucumbir a la autocompasión” (Evans y Reid, 2016:).

En este sentido, encontramos trabajos como el de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE–* (2011) el cual examina qué indican las pruebas PISA sobre los factores presentes en los alumnos, escuelas y sistemas educativos que escapan a sus desventajas sociales y logran resultados educativos de alta calidad en ciertas áreas.

Informes como éste, que miden a los que tienen la capacidad de “escapar de las desventajas sociales”³, son una muestra de cómo la resiliencia puede convertirse en una manera más de excluir y abrir nuevas brechas en la sociedad; ya no solo hay ricos y pobres, sino que dentro del grupo de pobres se hace una nueva división, los resilientes y los que no tienen la “capacidad” de serlo.

Si bien la resiliencia expresó un comportamiento infantil anómalo en el contexto de acontecimientos traumáticos en la década de 1970, se ha separado de su contexto traumático [...] de modo peligroso, la resiliencia se ha construido como una norma social [...] modelada sobre las normas conductuales y las expectativas de la sociedad dominante (Evans y Reid, 2016: 83).

En cuanto a la definición del concepto de resiliencia:

No podemos dejar de ver también que hay un trasfondo de resignación: no se trata de saber soportar la adversidad (para lo que, incluso, se puede dar un largo catálogo de recetas prácticas... Y así surgen las propuestas de autoayuda y toda la parafernalia de “Usted puede, no sufra, técnicas para ser exitoso”). No se trata de saber adaptarse a la realidad y poder sobrellevarla. ¡Se trata de transformarla! (Fernández, 2013).

Para lograr transformar la realidad se requiere no solo de las capacidades de los individuos y las comunidades, sino de gobiernos con justicia que escuchen las voces de los individuos y las comunidades que reclaman con urgencia un cambio social que los reconozca, que realicen

3 Por ejemplo, “la medida de resiliencia educativa que toma PISA indica el porcentaje de alumnos del tercio de más bajo nivel socioeconómico con resultados educativos dentro del tercio de alumnos de mayor rendimiento educativo del país. Lo interesante es que esta medida permite comparar a todos los países, ya que se trata del porcentaje de alumnos resilientes dentro de cada país” (Nexos, 2012).

acciones que contribuyan a erradicar este sentimiento de inequidad mundial que se ha instaurado y se ha hecho patente en casi todos los ámbitos de la sociedad; gobiernos que ejecuten sus actividades con ética y con principios que incluyan el respeto, la solidaridad, la inclusión, la cooperación, la participación, la justicia y la equidad. Se hace urgente el diseño y la implementación de políticas públicas, sociales y educativas que permitan la visibilización de las poblaciones menos favorecidas y de esas minorías olvidadas para que se realicen acciones sociales realmente transformadoras.

La construcción de un nuevo sistema más equitativo requiere, necesariamente, la toma de conciencia de los ciudadanos y de los gobernantes de la importancia del sentido de comunidad, de solidaridad y de cooperativismo. La finalidad real de las acciones gubernamentales debe ser el aumento de la calidad de vida y el bienestar de todas las personas, y para ello sus acciones se deben realizar desde la perspectiva de la defensa de los derechos humanos, los bienes comunes, la inclusión, la democracia, la justicia, la equidad y la dignidad humana.

El recorrido del concepto de resiliencia en el ámbito social y educativo se ha ido configurando en el imaginario colectivo como un conjunto de actividades que se deben realizar en aras de fortalecer las capacidades de los individuos ante las adversidades. Esta definición está bastante extendida y se hace evidente en las numerosas investigaciones y programas que tienen como objetivo instaurar en las escuelas y comunidades estrategias de intervención en resiliencia. Para la presente investigación, esta puede ser una forma de querer resolver problemas sociales sin profundizar demasiado en las causas que los generan y de negar las fallas en el sistema social capitalista.

Se considera además que instaurar prácticas de resiliencia en el ámbito educativo tal y como se viene dando, es decir, sin ningún cuestionamiento, sin actitud crítica, casi desde el desconocimiento, es llevar a cabo una práctica sin ningún tipo de responsabilidad social. Sería “una forma de domesticar” (Rodríguez, 2014: 59).

Con la revisión teórica y de la praxis en el tema de resiliencia se pretende, por tanto, analizar los discursos que se sospecha se han convertido en dogma en el ámbito educativo; discursos con un tinte paliativo, un bálsamo que “suaviza” las desigualdades. El concepto de resiliencia “ha tratado de desplazar la noción de vulnerabilidad, que ha sido en sí misma una noción crítica de las condiciones sociales que definen la propensión de las poblaciones más pobres a sufrir desastres y sus dificultades para recuperarse” (Cuevas, 2014: 25).

Una de las preocupaciones es ver crecer y expandirse el concepto de resiliencia en todos los ámbitos a través de programas, congresos, simposios, cursos, talleres, páginas web, seminarios, etc., centrados únicamente en las capacidades de los individuos y en la responsabilidad exclusiva de cada uno para salir adelante de las adversidades. Por ello se considera que para lograr una verdadera transformación social y lograr salir airoso de las adversidades, además de las capacidades que se puedan tener y fortalecer los individuos, lo que se requiere es la toma de decisiones y acciones políticas y públicas organizadas que orienten gestiones para lograr transformaciones y cambios estructurales en las dinámicas sociales de inequidad que se han instaurado y naturalizado en nuestro territorio. Lo que se requiere, más que cambios y esfuerzos individuales, son acciones políticas que logren mejorar las condiciones de vida de la ciudadanía.

La mejor estrategia educativa es una política social que mejore las condiciones de vida de toda la población, que garantice las posibilidades de las familias para alimentar, vestir, curar y transmitir los elementos básicos de la formación de sus hijas e hijos. Obviamente, mejorar las condiciones de educabilidad y adoptar estrategias que permitan aprender en situaciones de múltiples carencias materiales y afectivas no agota la problemática educativa de un país (Lagos y Ossa, 2010: 41).

Es por ello que el aporte ofrecido aquí prioriza la reflexión, el análisis, la interpretación y la concientización de la realidad social en toda su complejidad y como eje que conduzca al empoderamiento, el reconocimiento de los derechos ciudadanos y la lucha por la transformación social desde los escenarios educativos.

Es evidente la falta de una educación como fuente de reflexión y de conocimiento que pueda mejorar las condiciones sociales actuales en el sentido de entender, comprender, dar cuenta del mundo en el que vivimos y, a partir de ello, construir estilos de vida diferentes. La razón es que esta visión de la educación presenta un problema para los agentes dominantes, puesto que hace que todos los demás tomen posiciones políticas serias, en el sentido de tener criterio, de elegir y de decidir (Rincón, 2010: 43).

En este sentido, la función de las instituciones y los agentes educativos debe ser la de ahondar en el reconocimiento de la realidad del entorno social y en la realización de acciones que permitan a los estudiantes visibilizar las convergencias y divergencias sociales y buscar estrategias

que conduzcan no a la actitud pasiva de la “resiliencia”, la “resignación” y el “aguante”, sino por el contrario a adquirir la capacidad de discernir, analizar y criticar su realidad. El posicionamiento crítico ante la realidad social y ante la vulneración de los derechos, esta sería, a nuestro modo de ver, la mejor manera de modificar tanto el entorno más inmediato, como la actitud hacia el futuro.

CONCLUSIÓN

Toda práctica educativa debe ayudar a forjar nuevos caminos para transformar vidas y realidades; por tanto, al igual que desde las escuelas se construyen imaginarios colectivos e identidades, en la sociedad se instauran códigos y discursos políticos que en las más de las veces se terminan legitimando en la escuela, pero se tiene también la posibilidad de analizarlos, cuestionarlos, criticarlos, repensarlos y resignificarlos desde una perspectiva de cambio social y cultural. Las escuelas deben mostrar que existen otros modos de vivir, otras formas de ver y de hacer las cosas; así mismo, desde las escuelas y desde los diferentes escenarios educativos se puede concientizar a los individuos y a las comunidades de su realidad y de las posibilidades de intervenir en ella. Desde este punto de vista se podría afirmar que la praxis educativa tiene capacidad de concientización para la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Medellín. s.f. *Medellín resiliente. Una estrategia para el futuro*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín. 2006 *Cartilla Saludable. Promoción de la Salud Mental* en <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Salud/Secciones/Programas%20y%20Proyectos/Documentos/2009/Salud%20Mental/Cartilla%20Saludable.pdf>
- Berezin, A. y Gilou García R. 2005 “El Poder dicta, por la palabra del sujeto mismo, lo que hay que hacer” en *Página 12* (Buenos Aires) 9 de mayo en <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-50578-2005-05-09.html>
- Colussi, M. 2014 *Resiliencia: Un concepto discutible* en http://www.argenpress.info/2014_07_08_archive.html
- Evans, B. y Reid, J. 2016 *Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Fernández, P. R. 2013 *Resiliencia: un concepto discutible. Capacidad*

humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas en de <http://pabloraulfernandez.blogspot.com.co/2013/09/resiliencia-un-concepto-discutible.html>

- Fraga, G. 2015 *Resiliencia: un concepto que abre cuestionamientos sobre su construcción y desarrollo*, Tesis de Psicología, Montevideo: Universidad de la República Uruguay.
- Huergo, A. 2013 *Mitos y falacias de la “psicología positiva”* en <http://www.microfilosofia.com/2013/08/mitos-y-falacias-de-la-psicologia.html>
- Lagos S., N. y Ossa C., C. 2010 “Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa” en *Horizontes Educativos* Vol. 15, N° 1.
- OCDE. 2011 *Contra las bajas oportunidades. Alumnos desaventajados que tienen éxito en la escuela* en http://www.olped.net/catalogo_informes_detalle.php?m=5&id_ci=6
- Rincón V., O. 2010 “Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu” en *Magistro* Vol. 4, N° 8.
- Rodríguez, R. 2014 “La resiliencia y su instauración en el discurso de la psicología: un imaginario del discurso del amo y la histórica” en *Revista Vanguardia Psicológica* Vol. 5, N° 1.
- Uriarte, J. 2006 *La resiliencia en el ámbito educativo* en http://www.infocop.es/view_article.asp?id=760

—••— UNIVERSIDAD —••—

EL LUGAR DEL DOCENTE CATEDRÁTICO EN LA UNIVERSIDAD: POLÍTICAS Y TENSIONES INSTITUCIONALES DE SU TRABAJO

Jairo Alvarado Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo presentado corresponde a un avance de la investigación doctoral en desarrollo denominado “Profesión e identidad en la universidad, organización y control del trabajo docente universitario”. Este capítulo describe el lugar del docente universitario, en especial, el docente de cátedra en el contexto de las políticas públicas universitarias y las tramas institucionales donde se inscribe su trabajo. Dentro del sistema universitario, y su explicitación en las políticas y normativas, los docentes catedráticos como categoría administrativa y académica ocupan un lugar marginal, no solo en su inserción dentro de las funciones sustantivas que despliega la universidad, sino en la invisibilidad que tienen como académicos y agentes educativos en el Estado. El trabajo desarrollado en el escenario universitario es un lugar para la actuación de los docentes pero también un espacio condicionante para su trabajo, al poner reglas administrativas, establecer cargas laborales, simbólicas y rutas académicas que afectan y diferencian su actividad docente.

* Doctorando de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Licenciado en Filosofía y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad, de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Corporación Universitaria Lasallista. Correo electrónico: jaalavarados@lasallista.edu.co o jalvaradosanchez@gmail.com

El punto de partida de esta investigación es la caracterización del cuerpo académico de las universidades, altamente heterogéneo y diferenciado entre sí. En su origen, este cuerpo aparece en la coyuntura de una propuesta modernizadora para la universidad: la universidad de masas, cuyo objetivo al inicio de la década de los noventa era la necesidad de incorporarse a los procesos de globalización generando circuitos de calidad que permitieran interactuar con instituciones, producciones y académicos de otros países (Tiramonti y Suasnabar, 1999: 16). Sin embargo, es precisamente la globalización, como manifestación de cambio de época, la que reestructura y modifica el campo laboral, el mercado del trabajo, los códigos culturales, las estructuras sociales y, por supuesto, las perspectivas de futuro vividas en un clima constante de incertidumbre tanto en las organizaciones como en los actores.

Así, el nuevo docente que aparece como resultado del proyecto modernizador de la universidad de masas, será un docente “proveniente de los estratos medios en ascenso, poseedor de un capital cultural muy diferente al del profesor clásico; de él surgirá el profesional de la docencia, cuya expectativa será llegar a ser profesor de carrera” (Aguirre, 1998: 482). Esto tendrá una doble consecuencia, por una parte, allanará el camino para la profesionalización en el campo educativo y la desprofesionalización de su saber disciplinar. Por otra, establecerá la imposibilidad de efectuar una movilización laboral, ya que si bien el profesional encontraba en el trabajo docente un tránsito hacia su propio campo profesional en ese momento se convierte en un asalariado de la educación.

Para continuar con esta línea de reflexión sobre los cambios que se suscitaron a partir de la universidad de masas y la consecuente masificación del mercado académico, Brunner (1990) lleva la reflexión un paso más adelante al diagnosticar la ausencia de la consolidación de la profesión académica y constatar su consecuente fragmentación del cuerpo académico, sobre todo en la aparición de una gran variedad de formas de vinculación, asignación de tareas, dedicaciones, estímulos, reconocimientos, salarios y otras condiciones de ascenso o permanencia laboral. Los denominados docentes por horas o de cátedra constituyen el conjunto de docentes dedicados a la enseñanza que, debido a un variado abanico de realidades, necesidades o preferencias, han optado por la docencia, pero se encuentran en una situación de marginalidad respecto a aquellos profesores de dedicación completa o parcial que concentran la mayor cantidad de actividades de investigación. Por contraste, estos docentes por horas no forman parte de la carrera académica; aunque poseen la forma más baja de dedicación, lo que se traduce en formas de contratación temporal y de vinculación inestable o precaria en las instituciones de educación superior (Tünnermann,

2000; Soto, 2009; García Riart y Ferreira, 2013; González, Brunner y Salmi, 2013) .

2. EL SENTIDO DEL OFICIO DENTRO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA

2.1. EL LUGAR DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Los estudios y reflexiones realizados en el medio iberoamericano en torno al tema de la profesión docente en el sistema universitario son recientes, de hecho, la construcción del docente como objeto de investigación se da a partir de la última década del siglo XIX (Isola, 2014). Si bien a nivel mundial se trata de una reflexión con una tradición de casi un siglo, en América Latina todavía constituye un área que lentamente va ganando interés entre los investigadores. Prueba de ello es que desde comienzos de los años noventa se incrementó el número de estudios convirtiéndose en un verdadero sub-campo alrededor de lo que el mundo académico anglosajón denominó profesión académica (Fernández N. y., 2012; Suasnábar, 2012).

En México, por ejemplo, a partir de 1993 se inician investigaciones en las que se considera al docente universitario como un nuevo objeto de conocimiento y se lo define como “el académico”. En términos generales, el académico era considerado un actor multifacético y heterogéneo, recogía como categoría denominaciones tales como docente, profesor, maestro, investigador o intelectual. Estas designaciones tenían en común una coincidencia espacial y funcional, la primera correspondía a la universidad y la segunda a su papel en cuanto transmisores o productores de conocimiento y cultura. En este mismo contexto regional, Ducoing (2003) identificó las temáticas prioritarias que se abordaron en la investigación sobre los académicos como unidad de análisis: el tema laboral, la relación con el conocimiento disciplinario, el aspecto social y ocupacional y las dimensiones políticas y simbólicas de la figura.

García de Fanelli (2009) indica que la expresión “profesión académica”, de uso habitual en el mundo anglosajón, tiene una significativa connotación ya que considera al profesor universitario como la matriz de la cual surgen todas las otras profesiones: profesión de las profesiones. No obstante, en contraste con nuestro contexto y dentro de un esquema tradicional de universidad, ha predominado la figura del profesor universitario como el profesional part-time, con baja dedicación horaria en la actividad de enseñanza y asociado a una cátedra particular. Su ocupación primaria (su “verdadera profesión”) era el ejercicio de su profesión liberal y esta era la que le otorgaba el mayor prestigio (Isola, 2014). Este proceso se fue transformando y fu así como para un subconjunto de docentes, las actividades de enseñanza e investigación que realizaban en la universidad se fueron convirtiendo en la profesión

principal, no solo como una actividad adicional al ejercicio de su profesión liberal (García A., 2009).

Frente a los docentes de otros niveles del sistema educativo, el docente universitario se caracteriza, según Imbernón (2000), por no interesarse mayormente por realidades de orden didáctico y centrar su labor en el refinamiento de los contenidos propios de su saber, es decir, los objetos propios de las ciencias disciplinares que enseña. De manera general, podemos afirmar que, a diferencia de otros docentes del sistema, el docente universitario tiene una escasa preocupación por los procesos pedagógicos y didácticos. Aspecto que, para autores como Noriega (2014), resulta parcialmente cierto, pues señala que no es solo una despreocupación lo que ronda a labor del docente universitario sino la configuración de su trabajo en el escenario universitario, ya que, al tratar de responder a la exigencia social, los profesores universitarios requieren cumplir al menos dos procesos formativos más o menos simultáneos: la docencia y la investigación, aspectos que va construyendo a lo largo de toda su vida laboral en el espacio universitario. De esta manera, el docente debe construir una carrera, seguir una ruta para lograr ser reconocido como un miembro legítimo de algún grupo académico.

En comparación con otros docentes, los universitarios son un tipo de profesores que, dadas las características del contexto social, organizacional (universitario), disciplinar e incluso relacional, poseen un carácter altamente heterogéneo (Walker V., 2017). En unos casos las diferencias radican en la procedencia misma de las disciplinas: duras, blandas, puras o aplicadas, o por formas propias del lenguaje de las disciplinas que llevan a delimitar una especie de confederación disciplinar, confederación de tribus, como lo expresa Manuel Gil (1994). Otras distinciones provienen de la labor desempeñada en la institución, de su dedicación a actividades como la enseñanza o la investigación; del carácter de las mismas instituciones (público, privado, universitarias o no); de aquellas debidas al prestigio o reconocimiento que puedan tener las instituciones, ya sea porque en la vinculación a los docentes estos le transfieren prestigio a la institución o viceversa y, para concluir, de la diferenciación derivada del tipo de estabilidad contractual que brindan las instituciones (García A., 2009).

En un estudio comparado sobre la profesión académica en América Latina, en Argentina, Brasil y México, y en el contexto del Proyecto *Changing Academic Profession*, Fernández y Marquina (2012) destacan cómo la profesión académica en la región puede catalogarse como una “profesión pauperizada y rígida”. En el estudio se evidencian limitaciones en inversión para la investigación y la formación de los académicos, deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo,

promoción y régimen salarial. A ellas se añade la proliferación de instituciones, ante todo privadas, que dan lugar a una alta diversidad institucional y en sus niveles de calidad, lo que incide de manera directa en la definición de los perfiles docentes e investigativos de los académicos.

Igualmente, se señala en este estudio una serie de características propias de la profesión académica, como, por ejemplo, su tradicional dedicación de tiempo parcial, el bajo nivel salarial, una responsabilidad parcial que debe ser complementada por otros trabajos. Así, cabe señalar que la profesión académica en la región está signada por su naturaleza periférica, ya que los patrones de trabajo y producción académico y científico siguen el modelo de las grandes universidades instaladas en los países desarrollados, lo que conduce dentro del sistema mundial a producir relaciones académicas desiguales (2012,102-103).

De otra parte, los académicos de la región enfrentan nuevas regulaciones en torno a la evaluación de su actividad docente e investigativa cuando a finales de la década de los noventa se consolida el rol del Estado evaluador. Durante esta década, la evaluación se convierte en un eje estructurante de las políticas universitarias, desencadenando una regulación masiva y burocrática de la actividad evaluativa sobre la labor de los profesores (Suasnábar y Rovelli, 2011).

Dentro del campo de las políticas para la Educación Superior, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 2009 reveló sus retos centrales en aspectos como la responsabilidad social, el acceso, la equidad y la permanencia de la población estudiantil y la internalización de la Educación Superior. Llama la atención que frente a los docentes existe una preocupación central en la formación y capacidad de dotar a los alumnos de los conocimientos y las competencias necesarias para el siglo XXI. Este objetivo exigirá a las instituciones, y de manera particular a los docentes, nuevos enfoques y la adopción de TIC para la enseñanza y el aprendizaje. Incluso en el contexto de la investigación, se invita a implementar investigaciones de orden pedagógico con el fin de mejorar las estrategias didácticas. Esto ha generado acercamientos a la profesión docente universitaria como una respuesta a las demandas de la sociedad contemporánea y, en ese sentido, el docente debe acoplarse a ciertas estandarizaciones tanto en la selección como en el desarrollo de su trabajo investigativo y docente en el marco de una economía de la innovación que reclaman de la universidad formas de vinculación con el sector productivo a fin de que su actividad se oriente a la resolución de problemas sociales concretos (Suasnábar y Rovelli, 2011). Una de las alternativas para cumplir con esta tarea es la demanda al sistema educativo de procesos de refuerzo formativo que en muchos casos están dirigidos a lograr experiencias exitosas de enseñanza y aprendizaje bajo el modelo de las competencias (Tejada, 2013). Mas Torelló (2011), por

ejemplo, acuña el concepto de perfil competencial al ser y hacer del profesor universitario en el contexto de la articulación europea de un espacio educativo común (EEES) perfil que establece una estandarización de competencias “deseables” en el profesor universitario para generar acciones docentes e investigativas de calidad. Las competencias y la formación del profesorado a través de ellas sería la ruta que permitiría una mejora en las actuaciones psicopedagógicas del profesorado universitario a fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto parece ser el elemento predominante en las políticas universitarias, en las cuales los retos son puestos en términos de la formación didáctica o pedagógica que este agente educativo debe adoptar, pues el refinamiento de esta formación asegurará una educación superior de calidad (CRES 1998 y 2008). En el contexto colombiano, la Ley 30, marco normativo que rige la Educación Superior, define aspectos puramente administrativos del régimen docente y describe la forma en la que este se inserta y permanece en el sistema. En contraste con ello, el Acuerdo por lo Superior 2034, propuesta del CESU (Consejo Nacional de Educación Superior) para una política pública para la excelencia de la Educación Superior en el escenario de la paz, intenta superar esta mirada del docente como funcionario en la universidad, dando un viraje sobre el docente desde la filosofía de la acreditación, la calidad y la excelencia académica. Establece diez objetivos y diez temas que convierten a la Educación Superior en uno de los pilares para la transformación y la movilidad social, y que hacen eco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 2009 y de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES), sobre todo la Conferencia de Cartagena en 2008. El interés de la propuesta del Acuerdo por lo Superior consiste en el aumento de la cobertura con criterios de inclusión y calidad, la calidad institucional y de programas, el acercamiento a la ciencia, tecnología e investigación al país, la extensión de la Educación Superior para las Regiones, la articulación de la ES con los otros niveles del sistema educativo, la mejora en las condiciones de bienestar de profesores y estudiantes, la apropiación de las tecnologías (TIC), la internacionalización, la instauración de un nuevo modelo de inspección y vigilancia y la sostenibilidad financiera de las Instituciones de Educación Superior (IES). En lo referente a los docentes la propuesta refiere acciones relacionadas principalmente a la internacionalización y al bienestar. Ofrece un diagnóstico docente que toca temas referidos a la investigación donde se evidencia que la “ausencia de una carrera de investigador y la falta de estímulos a largo plazo para los investigadores de los sectores público y privado es otra limitante al momento de emprender un proyecto de vida como tal” (102). Pone de manifiesto, al mismo tiempo, el bajo número de docentes con doctorado, la concentración del personal docente en las

grandes ciudades, distintas formas de contratación que no garantizan estabilidad laboral, la falta de formación pedagógica y otros aspectos que influyen en su bienestar y calidad de vida. En las políticas de calidad y los procesos de acreditación existe una preocupación por elevar la calidad de las instituciones y la formación que imparten a través de sus programas académicos, esto supone garantizar currículos pertinentes y actualizados, aumentar la infraestructura e incorporar materiales que apoyen la propuesta formativa y la idoneidad de sus docentes, aspecto que sugiere elementos que constituyen una responsabilidad del docente, como la titulación y producción académica.

1.2 EL LUGAR DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE CÁTEDRA

Tenti (2006) sugiere acercarse a los docentes, así como a cualquier otra categoría social, a partir de la identificación de un conjunto de características cuya combinatoria define su particularidad en cada sociedad y en cada etapa de su desarrollo. En este caso, el docente de cátedra aparece enmarcado en el proceso de modernización y masificación de la Educación Superior, lo que lleva a la fragmentación no solo del sistema, sino del mismo trabajo académico (Brunner, 1990). Advirtiendo que este proceso no recae en los sujetos aislados, sino que la universidad en tanto institución dinámica condiciona, pone reglas y establece rutas que afectan el el trabajo, no podría ser presentada como el escenario de actuación de los docentes.

Autores como Tiramonti (1999), explican esta situación en Argentina a partir de la modernización en la educación en la década de los noventa. La fuerte demanda de Educación Superior permitió una apertura del mercado académico, lo que requirió de mayores incorporaciones al sistema, pero estas se realizaron con baja dedicación, ya que la proporción de docentes profesionalizados dedicados a la enseñanza con dedicación exclusiva era menor frente a los cargos docentes en distintas dependencias o dedicaciones compartidas con otras instituciones. El objetivo de este proceso modernizador, cuyas líneas de acción política están justificadas desde los procesos de globalización, exige reestructurar el sistema de forma que pueda ser compatible con los existentes en otros países y, a su vez, generar circuitos de calidad que permitan interactuar con instituciones, producciones y académicos del exterior (16). Tiramonti sostiene que la globalización es , una manifestación de un cambio de época, que reestructura y modifica el campo laboral, el mercado del trabajo, los códigos culturales, las estructuras sociales y, por supuesto, las perspectivas de futuro vividas en un clima constante de incertidumbre tanto en las organizaciones como en los actores.

Por su parte, Aguirre (1998) señala que tal proceso de modernización constituye el marco del surgimiento de una nueva forma de ser y hacer del docente; dicho proceso se concreta en la refuncionalización de la universidad, evento que no solo aplica al caso mexicano sino que se hace extensible a toda Latinoamérica. Se caracteriza por la expansión de la matrícula, la diversificación de las instituciones, la reorganización administrativa (departamentalización), la articulación del sistema al aparato productivo y la renovación de modelos académicos. Uno de los efectos que generó el proyecto modernizador fue el cambio de imagen del catedrático, que pasó de profesional-catedrático a catedrático-profesional.

En la tradición universitaria el catedrático era considerado un experto en un área de la disciplina, reconocido, afamado y ponderado por su saber y cultural general y quien de manera altruista trabajaba en la universidad, aunque vivía de su profesión-oficio. Modelo todavía vigente en la universidad latinoamericana a mediados de los años 50, cuando se contaba con aproximadamente 25 mil docentes universitarios:

...en su mayoría profesores horas que servían cátedras en las facultades y escuelas profesionales, junto con trabajar en el ejercicio de su profesión de donde obtenían la mayor parte de sus ingresos. El cargo docente, en cambio, poseía una función cuasi-honorífica y permitía a las universidades desarrollar actividades de enseñanza a un costo muy bajo (Brunner, 1990: 75).

A mediados del siglo XIX esta relación se invierte, el profesional convierte la labor profesoral en una manera de ser profesional y de vivir de ella.

Ya en los años ochenta nos enfrentamos a la consolidación de una nueva profesión académica universitaria, la docencia, que encuentra su expresión en el profesor de carrera, y a la creación de un nuevo mercado ocupacional propio de las instituciones universitarias, el académico. Ambas características han hecho que amplios sectores de trabajadores intelectuales, o que aspiran a serlo, recurran a la universidad como una fuente de trabajo privilegiada (Aguirre, 1998).

En el caso de Brasil es interesante observar el análisis realizado por el sociólogo Simón Schwartzman (1988), quien plantea que las condiciones laborales son desiguales dependiendo de las instituciones y que un grupo muy significativo de docentes (50%) no cuentan con las garantías de los docentes de las universidades públicas y deben, por lo tanto, enfrentar condiciones de trabajo y remuneración deficitarias: "Most of these teachers work part-time,

are not well qualified, and have to accumulate a large teaching load in several institutions -or a combination of jobs- in order to survive” (Schwartzman, 1988: 106),

Así, tanto Brunner como Schwartzman develan la aparición de un nuevo estrato de profesión docente mediante el resurgimiento de los catedráticos en la modalidad de profesores hora sin una vinculación permanente, un nuevo estrato de profesión académica que se especializan en ofertar de variadas materias, con escasa identidad o participación institucional: “Ofrecen un servicio docente sobre bases contractuales, casi como una persona ajena a la propia estructura de la institución” (Brunner, 1990: 78).

En el marco de las políticas educativas en el contexto colombiano, estos docentes llamados catedráticos producen una ruptura a la tradición universitaria sobre la cátedra tal como lo describíamos anteriormente, pues el reconocimiento y el prestigio por la experticia o el conocimiento ha sido desplazado por una simple funcionalidad dentro de la organización universitaria. La Ley de Educación Superior colombiana ha establecido en el caso de los docentes de cátedra, vinculados a universidades del Estado, distintas a la Universidad Nacional de Colombia, que no se les puede considerar como empleados públicos docentes ni pertenecen a la carrera profesoral (Decreto 1279/ 2002, artículo 4).

Dicha marginalidad no desdice un fenómeno que estadísticamente es notorio, debido a la gran cantidad de docentes que laboran en condiciones diferenciales de vinculación en las universidades y en gran número soportan la actividad de docencia en la Educación Superior. Las estadísticas en el contexto de la educación de Colombia son contundentes al manifestar que gran parte de los docentes universitarios no se encuentran vinculados de forma estable a las instituciones universitarias. En los últimos cinco años, por ejemplo, los porcentajes de participación de estos docentes en los formación universitaria fluctúa entre el 50 y el 60% de la población total de los docentes universitarios.

La política pública colombiana en Educación Superior, Acuerdo por lo Superior 2034, nos acerca a algunos datos sobre los docentes universitarios. El primero de ellos tiene que ver con la vinculación y dedicación de los docentes. Según este documento, para 2013 los profesores denominados catedráticos (contratados solo por horas de servicio docente) representan un 54,93% del total de los docentes universitarios (116.819), un 30,76% del total corresponde a los profesores vinculados de tiempo completo y un 14,4% a docentes de medio tiempo: “Si bien los profesores de tiempo completo han aumentado, el mayor crecimiento en el número de profesores se presenta en los catedráticos. Igualmente constituyen el grupo de profesores más grande en el país...” (CESU: 77).

A nivel general, el sistema universitario frente a los profesores hace un diagnóstico de su situación laboral evidenciando que, aunque la matrícula se incrementa, el número de docentes no crece en el mismo ritmo, y el incremento experimentado se registra en la contratación de docentes por estricto período académico, “lo que afecta la continuidad de los procesos institucionales y la calidad de vida de los docentes” (CESU: 114).

Sin embargo, ante este panorama, el papel de los docentes o profesores en el sistema universitario es considerado como capital. La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESAL) realizada en Cartagena de Indias en 2008 (preparatoria a la Conferencia de La UNESCO en París en 2009), sostiene que los docentes de las universidades se constituyen en actores fundamentales en los centros universitarios, ya que son piezas decisivas en la formulación de propuestas de incidencia de la Educación Superior en el desarrollo social (UNESO-OIT, 2008).

Es por ello que es indispensable garantizar su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, remuneraciones y carrera profesional, que permitan hacer efectiva la calidad de la enseñanza, la investigación y las actividades de vinculación con la colectividad (Moscoso, 2015: 144).

Una situación semejante presenta la Educación Superior en el continente si tomamos algunas referencias de países sobre los que se tiene información de, por lo menos, los últimos cinco años. En el caso de Paraguay y Uruguay, García y Ferreira (2013) señalan que un alto porcentaje de los docentes se hayan vinculados a las universidades mediante contratos de horas cátedra, lo que significa que poseen una dedicación inferior a las 20 horas semanales en las instituciones. Presentan los siguientes datos: el número total de docentes en Paraguay es de 19,534 ubicados tanto en universidades públicas como privadas. En Uruguay el total de docentes vinculados a las universidades es de 25,207.

“Con respecto a la dedicación docente, los datos deducidos de las fuentes estadísticas reflejan que en el Paraguay solo el 4% está vinculado a tiempo completo frente a un 18% de medio tiempo. El 78% de los docentes están categorizados como profesores horas cátedras. En contraste, en el Uruguay, el 89% de los docentes es de horas cátedras, el 9% de media dedicación y únicamente un 2% de tiempo completo” (García y Ferreira, 2013: 71).

Según los datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) de Chile, González, Brunner y Salmi (2013) indican que , en las universidades laboran 90.666 docentes, distribuidos entre universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Los académicos universitarios representan el 70% del personal docente (62.943). De este 70% la mitad de los docentes universitarios chilenos posee contrato por menos de 11 horas semanales.

El SIES utiliza la definición de la OCDE que considera como académicos de jornada completa a aquellos que trabajan semanalmente 39 horas o más. Bajo este parámetro, solo 19% de todos los académicos universitarios chilenos posee un contrato de jornada completa, oscilando entre 7% en las universidades privadas sin aporte hasta 41% en las universidades privadas con aporte (González, Brunner y Salmi, 2013: 24-25).

De esta forma, concluyen que la mayor parte de los docentes universitarios realiza su labor académica “bajo el régimen de contrato por horas y que las características y condiciones de su actividad profesional son la parte más desconocida de esta profesión académica” (González, Brunner y Salmi, 2013: 25). Situación que se verifica como crítica en las universidades privadas, ya que el 61% de su personal docente está bajo esta modalidad de contratación.

3. PROFESIÓN E IDENTIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Las comprensiones sobre la identidad profesional remiten necesariamente a la definición misma de lo profesional como una categoría amplia que suele acoger otros conceptos como trabajo, ocupación u oficio. Sin embargo, en la revisión de la literatura, en especial en el campo de la sociología de las profesiones, indica que cualquier definición adoptada es siempre tentativa, no definitiva e incompleta, ya que responde a elementos históricos y contextuales concretos (Isola, 2014), sumada a esta provisionalidad, los autores evidencian la complejidad del concepto en su relación con la docencia y aportan elementos para su revisión crítica.

Las profesiones han estado presentes en la evolución de la universidad, y su lugar ha ido migrando dadas las expectativas sociales que se tienen sobre esta institución educativa. Pero es preciso aclarar que la profesión no es simplemente un producto del sistema educativo universitario, como aquella asociación de maestros y estudiantes que compartían el desarrollo de un trabajo científico o académico por fuera de las comunidades eclesíásticas (Noriega, 2014), por el contrario, algunos análisis como el realizado por el historiador Perren (2007) sostiene que la profesión se convierte en un elemento organizador de la sociedad

moderna, lo que contribuye de manera decisiva en el desarrollo de la economía capitalista y su mundo cultural. La profesión como organización de expertos legitimada por una sociedad meritocrática se expande en el marco de las sociedades industriales, aunque reconoce que por mucho tiempo, el estudio de las profesiones no ocupó un lugar central en la agenda de investigación de las ciencias sociales.

Desde una mirada sociológica y estructural de la profesión, Rodríguez y Guillén (1992) plantean el desarrollo de las profesiones como una nota característica de las sociedades contemporáneas, ya que el conocimiento como elemento capital y progresivo en la sociedad occidental favorece el desarrollo de una sociedad profesionalizada. “Un número cada vez mayor de parcelas de la vida social e individual se están convirtiendo en campos de conocimiento y de ejercicio de un creciente número de expertos profesionales” (Rodríguez y Guillén, 1992: 9). Si bien la sociedad postindustrial es una sociedad de organizaciones y profesiones, estas están atravesadas por relaciones de poder y privilegios y utilizan el monopolio de un saber abstracto para conquistar posiciones de privilegio, en ocasiones articuladas con el Estado y proyectos políticos a fin de resolver problemas sociales.

Desde la tradición funcionalista la mirada de las profesiones fue esquiva en ver este tipo de relaciones, ya que el análisis discurría en la manera en cómo estas se organizaban y diferenciaban en la sociedad cumpliendo una labor altruista. Estas aproximaciones, como la planteada por Wilensky (1964) en la década del sesenta, está enmarcada por una serie de criterios que delimitan una profesión de una ocupación. Dichos criterios se revelan a lo largo de la historia, pues la profesión se va configurando y recorriendo ciertas etapas sucesivas, así, la profesión es un desarrollo, una evolución conquistada gradualmente para garantizar el monopolio de su ejercicio y una relativa protección legal.

Las elaboraciones sociológicas que vinculan profesión y poder ven en el tratamiento de la profesión funcionalista un arreglo ideológico. Larson (1977), por ejemplo, afirma que las profesiones se orientan exclusivamente al mercado pero pretendiendo conservar el dominio intelectual, y lo hacen burocratizándose. Para Larson este proceso burocrático de las profesiones es auspiciado por la expansión del Estado en los niveles de la sanidad, la educación y la administración, lo que permite analizar la relación directa entre las profesiones y las organizaciones.

Si bien los profesionales asalariados que se incorporan a las organizaciones pierden autonomía o autoridad, no obstante, conservan el dominio técnico de la tarea y del conocimiento que se incorpora a ella. Rodríguez y Guillén (1992) destacan que esta situación no afecta a todos los profesionales de la misma forma ya que, por ejemplo, los médicos y los abogados sienten un impacto más fuerte en sus niveles

de autonomía, mientras que los profesionales asalariados de organizaciones académicas (universidades, hospitales de enseñanza) gozan de niveles más altos de autonomía. Ambos consideran que el profesional vinculado a las organizaciones pierde dos prerrogativas importantes: “la evaluación del trabajo y del rendimiento, y el número de tareas a realizar y el ritmo de trabajo. La dirección de las organizaciones para las que trabajan han invadido esas áreas de control profesional para menoscabar el poder administrativo de los profesionales” (Rodríguez y Guillén, 1992: 45).

Frente a esta tendencia, autores como Sarramona, Noguera y Vera (1998) no ven exclusivamente las profesiones como una forma encubierta de autoritarismo que lo único que buscan es conservar el status a partir de los privilegios y el monopolio y que, a pesar de su evolución en el tiempo, no son un resultado de las sociedades avanzadas, sino restos de su origen medieval (gremial y religioso), y plantean que si bien contemporáneamente viven una expansión, hay desmembración y pérdida de sus rasgos tradicionales. Insisten en que no puede pensarse la profesión como una lista que cumple con rasgos fijos e inamovibles que no sufren cambio, antes bien la profesión es un proceso de búsqueda y perfeccionamiento, construido y condicionado social e históricamente.

En los estudios sobre la relación profesión y actividad docente, realizados desde el contexto latinoamericano, hay una referencia clara a que la docencia comparte algunas características que podemos calificar como típicas de cualquier profesión tales como “una preparación académica, la posesión de un título que habilita y garantiza una exclusividad en la ocupación de ciertas funciones, un conjunto de reglas éticas que conforman una deontología” (Tenti, 2007: 343), pero estas son acotadas en el caso de los docentes y llevadas a la categoría de semiprofesión o cuasi profesión, sustentadas en las relativas limitaciones en cuanto a la autonomía, la especialización y el reconocimiento social. Elementos que se refuerzan en el sentido de la consideración de ser un funcionario, cuya actividad se encuentra fuertemente controlada y regulada desde las normativas estatales que definen su quehacer y sus responsabilidades.

Así, a diferencia de otras profesiones, la docencia estaría cobijada por un sistema que se organiza burocráticamente, ocupando un estatus ambiguo sobre el que se espera no solo el cumplimiento de unas tareas referidas ante todo a la enseñanza sino que se depositan sobre él ciertas expectativas acerca de la función social que este desempeña, la formación de los futuros ciudadanos, la construcción de país o la trasmisión de una serie de valores que perpetúan un orden identificable con el programa de la sociedad moderna (Tenti, 2007).

Al preguntarse sobre si la docencia universitaria se puede considerar una profesión García de Fanelli (2009) retoma dos criterios pro-

puestos por Harold L. Wilensky (1964): el primero de ellos sostiene que el trabajo realizado es técnico en el sentido del entrenamiento y aprendizaje formal donde se adquieren los conocimientos o la doctrina necesaria para su práctica; el segundo criterio responde a que la actividad se ajusta a un conjunto de normas o códigos éticos. En ese sentido la actividad docente universitaria cumple con los dos criterios funcionalistas.

Por su parte, los norteamericanos Schuster y Finkelstein (2006) adoptan una posición más compleja al caracterizar la profesionalización de la docencia universitaria en cuatro procesos básicos: la especialización creciente como ocupación principal en la actividad de enseñanza, el entrenamiento de los académicos a través de la educación de posgrado, una vida dedicada al desarrollo de la profesión y la interrelación al profesor universitario como un experto.

Pero es necesario dar un paso más, ya que no se trata de una lista de chequeo de lo que puede o no cumplir un oficio para llegar a ser profesional y catalogar como tal a un sujeto que ha decidido ingresar al sistema como enseñante o docente adoptando una doble profesionalidad en medio de la fragmentación que ha sufrido el trabajo docente. Por ello la consideración de lo profesional no se agota en el orden del trabajo como actividad productiva y económica, sino que implica un proceso subjetivo en su hacer, pues su labor como actividad humana y doblemente profesional posee un carácter identitario, en el que se reconoce como sujeto.

Por esto mismo, la pregunta por la identidad de los docentes universitarios o de los enseñantes se ha convertido en objeto de indagación al amparo de la pregunta sobre el lugar del profesional académico, permitiendo explorar aspectos sobre la actividad o las acciones de estos sujetos, en una relación directa entre lo que se hace y lo que se es. Los tópicos laborales, organizativos, disciplinares o simbólico culturales alrededor del docente universitario, permiten dibujar la identidad que ha construido.

Sin embargo, la identidad como concepto es problemática, y no puede ser asumida como un evento automático, dado por la acreditación de un título o por la participación de un oficio elaborado y refinado desde la propia práctica. Al contrario, se define como un proceso de construcción, un proceso individual y colectivo; complejo y dinámico; único y diverso, que conlleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente, de la forma en la que el docente percibe y vive su trabajo, de igual manera como es percibida y valorada por el conjunto de la sociedad. Walker (2016: 107), por ejemplo, sostiene que hay una percepción diversa del ejercicio del trabajo debido a las posiciones diferenciadas de los sujetos en la carrera docente: antigüedad, tiempos de dedicación docente y estabilidad laboral.

Santos, S. P. et al. (2010) considera que la identidad profesional docente es un proceso de construcción donde el maestro, en calidad de

autor y actor, confiere sentido a su acción como maestro a partir de su vida, su historia personal, sus valores, su forma de estar en el mundo, su conocimiento. De esta forma, la identidad del docente no puede ser pensada como algo dado, una propiedad o un producto derivado de la formación o la capacitación como pretenden considerar las políticas que se ciernen sobre los docentes y que se han descrito como aquellas que fortalecen el sistema y como el seguro para declarar su calidad.

Por ello es preciso reivindicar la identidad docente como un proceso dinámico, incluso conflictivo, un espacio de construcción de formas de ser y estar en la profesión. Si bien en un principio los docentes asumen una doble identidad, por una parte, son profesionales que llegan a la Educación Superior, fruto de la misma experiencia universitaria y se instalan en ella desde el dominio de un saber, una disciplina o un oficio, es decir lo que configura su profesión de inicio. Pero, por otro lado, estos mismos profesionales cumplen una función en las instituciones de Educación Superior, pues al ponerse al frente de un grupo de estudiantes con la pretensión de enseñar se convierten automáticamente en docentes, incluso sin mediar otra cualidad más que el dominio de los conocimientos de su profesión u oficio y la habilidad o competencia para poder comunicar ese saber a otros (Patiño, 2002).

4. UNA REFLEXIÓN PENDIENTE

A modo de cierre, se puede afirmar que la preocupación que aparece por la profesión docente y su identidad en el espacio universitario abre complejas relaciones de los académicos con su doble posición en la universidad, profesional y enseñante, develando una serie de realidades en el despliegue de su práctica como docente y a las que debe enfrentarse de manera continua: fragmentación curricular, preocupación excesiva por lo que va comunicar, asignación de actividades de carácter administrativo e institucional, reconocimiento, competitividad y productividad de su actividad, todas ellas en su conjunto puede decirse que dificultan los procesos de identidad profesional, pero esto debe traducirse en las formas en que estos académicos construyen a partir de estas complejidades formas de ser y estar en la profesión académica.

En medio de dicha complejidad no se desconoce la exigencia que desde las políticas y sus marcos normativos se hace en torno a la formación, privilegiando la enseñanza o las didácticas, y sobre la que se ha reforzado el discurso de la calidad educativa desde los años 90, en una fórmula en la que a mayor formación profesoral mejoran los indicadores académicos de los estudiantes y proporcionalmente aumenta la calidad del sistema. Dicha exigencia, ha sido introyectada por los mismos académicos no solo en el afán de preparación profesional, sino que responde a un requerimiento institucional para permanecer en el

sistema universitario, pues se cree que con ella se suplente una carencia y se fortalecen los circuitos de calidad en la educación universitaria.

De otra parte, algunas reflexiones sobre el trabajo docente apuntan a describir aspectos tales como: condiciones de trabajo, carga de trabajo, bienestar laboral, *burnout* y *engagement*. Pero si bien dan cuenta de las situaciones individuales de los docentes quedan pendientes algunas reflexiones en torno a las dinámicas institucionales, políticas y sociales que responden a formas globalizadas en que el trabajo universitario del docente es valorado y evaluado. Esto es lo que categorías como “capitalismo académico” (Slaughter, 1997) tratan de abordar al evidenciar el modo en que las instituciones se insertan en la corriente de mercado llevando a reestructurar su manera de generar recursos para poder financiar la investigación o su expansión a través de la oferta de nuevos y variados servicios universitarios, pero dicho cambio genera una ruita identitaria que difiere de la tradición y que modifican las formas de organización y control de los académicos que forman parte de ella:

Las universidades se encuentran hoy subsumidas a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas (Colado, 2003: 1061).

Ello deriva en un clima que rodea el trabajo del docente: la competencia. En la universidad se traduce en formas de reconocimiento de consecución de plazas, recursos, indicadores, en fin, son las capacidades docentes puestas en el escenario de una disputa que rivaliza por capitales económicos y académicos, así la competencia “se ha convertido en una eficaz forma de regulación de los sistemas, las instituciones y los sujetos” (Walker, 2017:10).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, G. 1998 “Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios” en *Revista de Educación Superior* Vol. XVII, (2, N° 66,).
- Alliaud, A., y Vezub, L. 2012 “El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos” en *Revista Diálogo Educacional* N° 12.
- Andrade, J. A. 2012 *Identidade docente nos cursos de Ciências Contábeis: Estudo das IES do município de Fortaleza*, Tesis de Maestría, Universidade Federal do Ceará.

- Araujo, S. 2000 *Evaluación de la calidad universitaria, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica: estudio de un caso en Argentina*, Tesis Doctoral, UNED, Madrid.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. 2010 “La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional” en *Estudios Pedagógicos* Vol. XXXVI N° 1.
- Bellei, C., y Valenzuela, J. 2013 “El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia” en Avalos B. (ed.) *Profesores Chilenos: Ni héroes ni villanos* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria).
- Bellido, P. 2013 *Relación entre dedicación, modalidad de contratación, categoría, experiencia docente y productividad académica en la Universidad Nacional Agraria La Molina*, Tesis Doctoral, USMP, Lima.
- Bolívar, A. 2002 “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 4, N° 1. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. 2005 “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial” en *Forum: Qualitative Social Research* Vol. 6, N° 1. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/fqs>
- Brunner, J. 1990 *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. (Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica).
- Caballero, K. 2009 *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Obtenido de Caballero, K. 2009. *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado* [univershttp://digibug.ugr.es/handle/10481/2200#.V2VzldcYFSA](http://digibug.ugr.es/handle/10481/2200#.V2VzldcYFSA)
- Caballero, K., y Bolívar, A. 2015 “El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación” en *REDU* Vol. 13, N° 1.
- Canto, P. J., y Imbernón, F. 2013 “La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica” en *Revista Electrónica Sinéctica* N° 41. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>

- Carvalho, M. V. 2004 *Histórias de ser e fazer-se educador: Desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias* (São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- Cerdán, J. y Grañeras Pastrana M1998 *La investigación sobre profesorado: 1933-1997* (Vol. 2). (Madrid: Ministerio de Educación y Cultura-CIDE).
- Chávez, G. G. y Benavides B. 2011 “Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social” en *Sinéctica* N°37. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Ciampa, A. 1989 “Identidad” en Lane, S. et al. *Psicologia Social. Homem em movimento* (São Paulo: Brasiliense).
- Ciampa, A. 1998 “Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo en *Interações* Vol. , N° 6.
- Colado, E. 2003 “Capitalismo Académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*” Vol. 24 N° 84. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>
- De Tezanos, A. 2012 “¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión” en *Revista Perspectiva Educacional* Vol. 51, N°1.
- Delgado, M. 2015 *Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad*. (Huelva: Universidad de Huelva).
- Demuth, P. 2014 “Conocimiento y praxis docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples” en *Revista de Docencia Universitaria* Vol. 13, N° 1. Obtenido de <http://www.red-u.net>
- Díaz, A. 2008 *El impacto de la evaluación en la Educación Superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (México: Plaza y Valdéz).
- Dingwall, R. 2004 “Professions and social order in a global society” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 6, N° 1. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contents-dingwall.html>
- Dubar, C. 2002 *La crisis de las identidades* (Barcelona: Bellaterra).
- Ducoin, P. 2003 *Sujetos, actores y procesos de formación* (Vol. 8 Tomo I: Formación para la investigación los académicos en México. Actores y organizaciones). (México: Comie).
- Falcão, G. M. 2015 “Estudos sobre identidade docente: movimentos na constituição de estar sendo professor” *VI ENFORSUP (Encontro*

Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior, Brasília.

- Fernandes, K. 2008 *Professores de inglês: trajetória formativa e profissional*, Tesis de Maestría, Universidade Metodista de São Paulo.
- Fernández, J. 2001 “Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 3, N° 2. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/40/1180>
- Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (2012). *El futuro de la profesión académica* (Buenos Aires: Eduntref).
- Gadamer, H. 200. *Verdad y Método* (Salamanca: Sígueme).
- Gama, L. 2014 “Nietzsche y la vida interpretante” en *Praxis Filosófica. Nueva Serie* N° 39.
- García Riart, J., y Ferreira, L. (2013). Sistemas de educación superior en Paraguay y Uruguay. Un estudio comparado. *Universidades*(55), 68-77. de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331244012> Acceso 10 de noviembre de 2018.
- García de Fanelli, A. 2009 *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos docentes en las Universidades Nacionales* (Buenos Aires: CEDES).
- García, E. 2001 *Ejercicio asalariado de profesiones liberales*, Tesis Doctoral, Universitat de València. Facultat de Dret. Obtenido de <http://roderic.uv.es/handle/10550/38627>
- García, L. 2013 “Profesión Académica y Trabajo Docente en la Universidad Latinoamericana” en *Revista de Educación*, N° 23.
- García, S. G. 2010 *Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002* (México: Comie).
- Gil, M. 1994 *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. (México: Universidad Autónoma Metropolitana).
- González, S., Brunner, J., y Salmi, J. (2013) “Comparación internacional de remuneraciones académicas: un estudio exploratorio” en *Calidad en la educación* N° 39. Acceso el 21 de octubre de 2018, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200002>
- Imbernón, F. 2000 “Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?” en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, N° 38, agosto.

- Ísola, N. "Algunas notas sobre la profesionalización académica de la educación" en *Revista Trabajo y Sociedad* N° 22. Obtenido de <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/22%20ISOLA%20profesionalizacion%20cs%20educacion.pdf>
- Larson, M. 1977 *The rise of professionalism: a sociological analysis* (Los Ángeles: University of California Press).
- Mas Torelló, O. 2011. "El profesor universitario: sus competencias y formación" en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* Vol. 15, N° 3.
- Miguel, G. 2007 "Hacia una profesionalización de la docencia universitaria" en *Pampedia* N° 3junio.
- Moscoso, F. y Hernández Días, A2015 "La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo" en *Revista Cubana de Educación Superior* N° 3.
- Noriega, J. 2014 *Profesión y cultura académica de ingenieros en la universidad pública argentina*, Tesis Doctoral, UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Patiño, L. C. 2002 *El profesor universitario entre la tradición y la transformación de la Universidad Colombiana* (Bogotá: Icfes).
- Perrren, J. 2007 "Los profesionales en la mira. Un ensayo sobre las relaciones entre élites de expertos y ciencias sociales" en *Contribuciones a la Economía*. Obtenido de <http://www.eumed.net/ce/2007b/jp.htm>
- Rodríguez, A. 2010 "El Profesorado universitario en México " en *II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)* (Barcelona: Universidad de Barcelona-Fodip).
- Rodríguez, J. y Guillén M. 1992"Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 59.
- Sarramona López, N., Noguera Arrom, J. y Vera Vila, J. 1998 "¿Qué es ser profesional docente?" en *Teoría de la Educación*, N°10.
- Schuster, J. y Finkelstein, M. 2006 *The Restructuring of Academic Work and Careers. The American Faculty* (Maryland: The Johns Hopkins University Press).
- Schwartzman, S. 1988 "Brazil: Opportunity and crisis in higher education" en *Higher Education* N° 17.

- Slaughter, S. 1997 *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University* (Baltimore: Johns Hopkins University Press).
- Soto, D. 2009) “El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social” en *Rhela* Vol. 13.
- Suasnábar, C. 2012 “Les universitaires”, en *Propuesta Educativa* N° 38, noviembre.
- Suasnábar, C., y Rovelli, L. 2011 “Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda” en *Innovación Educativa*, N°57, octubre - diciembre.
- Superior, C. N. 2014 *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Recuperado el noviembre de 2018, de http://www.iesalc.unesco.org/ve/documents/ACUERDO_P
- Tejada Fernández, J. 2013 “Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective Informalisation of Education” en *Informalisation of Education. Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, Vol. 10, N° 1.
- Tenti, E. 2006 *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Tenti, E. 2007 “Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente” en *Educacion y Sociedad* Vol. 28 N° 99.
- Tiramonti, G., ySuasnabar, C. S. 1999 *Los cambios en la universidad: Una modernización diferenciadora*. Recuperado el junio de 2017, de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.181/pm.181.pdf>
- Tünnermann, C. 2000 *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica* (Caracas: Universidad Central de Venezuela-Ministerio de Educación Cultura y Deporte).
- Walker, V. 2016 WEI trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones” en *Perfiles Educativos* Vol. XXXVIII, N° 153.
- Walker, V. 2017 “El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones” en *Educación, lenguaje y sociedad* Vol. XIV, N° 14.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD

Alexander González García*

INTRODUCCIÓN:

En general las sociedades contemporáneas viven una crisis profunda de valores éticos. Esto se ve reflejado en la corrupción política, en la falta de honestidad, en la insensibilidad de los ciudadanos frente a la situación de violencia e injusticia social que viven muchos países en la actualidad, entre otras dificultades de comportamiento social. Este tipo de conductas ha generado un “vacío ético” colectivo (Remolina, 1991). En general, se piensa que la educación podría contribuir a superar ese tipo de dificultades. Sin embargo, muchos de los grandes hechos de corrupción lo han realizado personas que tienen títulos de pregrado y de postgrado. Al respecto, el observatorio de la Universidad Colombiana identificó, para el caso colombiano, las instituciones de Educación Superior y las facultades en que en los últimos 10 años sus egresados han sido cuestionados por su actuar ético (tomado de www.universidad.edu.co).

* Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Magister en investigación y Magister en gestión educativa de la Universidad Saint Joseph de Beirut, Líbano. Especialista en Islam y Estudios Árabes del Instituto Pontificio Dar Comboni de El Cairo, Egipto. Teólogo de la Universidad de Londres, Inglaterra. Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Docente de la Universidad Libre seccional Barranquilla–Integrante del grupo de investigación INCOM. Correo: alexander.gonzalezg@unilibre.edu.co

edu.co). En ese estudio, que pretende ser más una radiografía de lo que sucede en este país, se busca saber en concreto de qué pregrado y de qué universidad provienen estas personas que tanto daño le han hecho a la sociedad colombiana.

Esta realidad que se extiende a otros países, conduce a pensar que la formación académica no necesariamente implica una formación ética de los estudiantes universitarios, es más, es válido preguntarse si la universidad debe formar en valores éticos a los estudiantes. La mayoría de las universidades dicen en sus estatutos formar integralmente a los estudiantes, pero ¿lo logran?, ¿saben cómo hacerlo? ¿O es solo marketing? Por otro lado, ¿los estudiantes se sienten formados en valores éticos por la universidad? Es más, ¿desean ser formados en valores por la Universidad?

Para muchos académicos (Marín y Cortés, 2014; Hodelín Tablada y Fuentes Pelier, 2014; Fernández y Ferrales, 2015; Rivas, 2015; S. I. García & Garde, 2016), es evidente y necesaria la relación en la universidad entre formación profesional y formación en valores éticos, pues ¿de qué sirve brindar a la sociedad profesionales eruditos en sus áreas, pero irresponsables con la sociedad? Por eso, el reto para la universidad es formar a las nuevas generaciones para una transformación positiva de la sociedad y, para ello, la educación en valores éticos debe asumir un lugar protagónico en la formación de los jóvenes universitarios. Las sociedades contemporáneas necesitan profesionales preparados para asumir los desafíos laborales con honestidad, justicia, respeto, compromiso social, solidaridad, etc. Por ese motivo, la universidad está llamada a formar a nivel académico y a nivel ético su estudiantado y, en consecuencia, la Educación Superior no puede centrarse únicamente en la transmisión de un saber práctico, sino también debe formar en el saber hacer y en el saber ser del futuro profesional.

Ahora bien, la formación en valores en la universidad no debe buscar instruir a los estudiantes bajo ciertos valores éticos que se conciben importantes para la sociedad, pues de esta manera no se tendría en cuenta la libertad, los deseos y las aspiraciones de los individuos, sino que se impondría una escala de valores predeterminado –como si los valores no cambiaran con el tiempo-. La formación ética no debe estar centrada en los valores a enseñar, sino más bien en el proceso racional de valoración que elabora cada sujeto. Y en este proceso personal, el Pensamiento Crítico constituye una herramienta fundamental para identificar y actuar según el comportamiento deseado en una sociedad democrática. Pues el pensamiento crítico puede llevar al ser humano a comportarse de manera justa, solidaria, pacífica, honesta, tolerante, etc., de ahí la importancia de desarrollarlo.

A pesar de que el Pensamiento Crítico es reconocido en general como una capacidad importante a desplegar en los estudiantes, existen estudios que señalan la comprensión limitada de este tipo de pensamiento en el ámbito universitario a nivel hispanoamericano (Bezanilla-Albisua et al., 2018), la cual merece, por su importancia actual, ser estudiada y clarificada. Este artículo que se realiza en el marco de una tesis doctoral en curso en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina; pretende aportar en este sentido, respondiendo de manera teórica a la pregunta ¿de qué manera el pensamiento crítico contribuye a la formación en valores en estudiantes de pregrado? Para responder a esta pregunta, primero se señala la relación intrínseca entre Pensamiento Crítico y formación en valores, para luego estudiar la definición de este tipo de pensamiento, sus principales componentes y la didáctica necesaria para su desarrollo en la Educación Superior.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN EN VALORES

Reconocidos académicos y pedagogos destacan el Pensamiento Crítico como uno de los elementos claves para alcanzar una sociedad fundamentada en valores éticos (Nussbaum, 2005; Facione, 2007; Villarini, 2003; Freire, 2005, 2006); pues, a nivel personal, permite a los individuos alcanzar su propia autonomía para que cada decisión “tenga en cuenta un nivel de integridad de principios y de preocupación por el bien común y la justicia social” (Facione, 2007: 18). Así, el Pensamiento Crítico desarrolla la capacidad personal de elaborar juicios, de comprender los problemas éticos, y de autocontrolar los impulsos y deseos para actuar de una manera justa y equilibrada. En consecuencia, la persona se libera de la dependencia de tener un tutor infalible que guíe sus pasos, pues desarrollando este tipo de pensamiento “aprende a aprender, a pensar por uno mismo, de manera independiente y en colaboración con otros” (Facione, 2007: 18). De este modo, la formación en valores no consiste en un tipo de adoctrinamiento moral, sino en el desarrollo de la capacidad crítica de los individuos que le permite analizar y evaluar una situación determinada para actuar correctamente.

Además, este tipo de pensamiento no contribuye al desarrollo personal de los individuos sino que es esencial también para el progreso de sociedades racionales y democráticas. El Pensamiento Crítico es el componente y la condición de toda sociedad moderna, pues permite que sus ciudadanos sean críticos frente a los desafíos sociales y reaccionen frente a las injusticias existentes con el fin de contribuir a su desarrollo (Nussbaum, 2005). El Pensamiento Crítico lleva a que los individuos se alejen de la aceptación ingenua de la autoridad, por eso las dictaduras ven con malos ojos la formación de este tipo de pensamiento de sus ciu-

dadanos, pues este no permite mantener indiferente a la población frente al totalitarismo y al despotismo. En palabras de Martha Nussbaum:

El Pensamiento Crítico es particularmente crucial para la buena ciudadanía en una sociedad que tiene que luchar a brazo partido con la presencia de personas que difieren según la etnia, la casta, la religión y profundas divisiones políticas. Solo tendremos la oportunidad de un diálogo adecuado que atraviese fronteras si los ciudadanos jóvenes saben cómo participar en el diálogo y la deliberación en primer lugar. Y solo sabrán cómo hacerlo si aprenden a examinarse a sí mismos y a pensar en las razones por las que son proclives a apoyar una cosa en lugar de otra - en lugar de, como sucede a menudo, ver el debate político simplemente como una forma de jactarse, o conseguir una ventaja para su propio lado. Cuando los políticos traen propaganda simplista a su manera, ya que los políticos de todos los países tienen una manera de hacerlo, los jóvenes solo tendrían esperanza de preservar su independencia si saben cómo pensar críticamente sobre lo que escuchan, poniendo a prueba su lógica e imaginando alternativas para la misma (2015: 5).

Entonces, el desarrollo del Pensamiento Crítico a nivel personal y a nivel social permite la construcción de una propia escala de valores en los individuos que, haciendo eco a las palabras de Martha Nussbaum, está en concordancia con la racionalidad humana y, por consiguiente, con los principios de libertad, justicia y equidad que deben regir una sociedad.

Ahora bien, el estudio realizado por Bezanilla-Albisua et al. (2018) muestra que, en España y América Latina, predomina la comprensión de los docentes sobre el Pensamiento Crítico como las capacidades humanas de “analizar/organizar” y de “razonar/argumentar” dejando a un lado componentes claves como la evaluación y la autorregulación para que el individuo realice acciones justas y equilibradas en pro del desarrollo personal y social. Por eso, a continuación, es necesario analizar, desde varias perspectivas la comprensión de este tipo de pensamiento, para luego, clarificar cuáles son las habilidades y sub-habilidades a desarrollar.

DEFINICIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Existen varias definiciones del Pensamiento Crítico. Para Ennis (1989), por ejemplo, este tipo de pensamiento es un proceso complejo que implica tres dimensiones: la lógica, la criterial y la pragmática. La primera

hace alusión a la capacidad de juzgar la validez de los argumentos, la segunda se relaciona con la capacidad analítica para analizar si una reflexión está bien fundamentada, y la tercera hace hincapié en la capacidad para resolver problemas buscando la transformación del entorno. Para Ennis, la evaluación juega un papel importante pues al evaluar el pensamiento de otros o el propio se constituye en la base para tomar decisiones.

En la misma línea, Paul y Elder (2003) entienden por Pensamiento Crítico como la manera de razonar en el cual “el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (2003: 4). Así, este tipo de pensador alcanza argumentos con claridad, exactitud, precisión, pertinencia, profundidad, amplitud y lógica. Para estos autores el Pensamiento Crítico tiene implicaciones en la persona que lo ejerce pues es “auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado, y auto-correctado” (2003: 4).

Para Villarini (2003), el Pensamiento Crítico se entiende como “la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo” (2003: 39), éste examen tiene repercusiones éticas pues implica una mejora en el pensamiento y en el comportamiento de la persona que conlleva al compromiso y a la solidaridad.

En palabras de Romaine Diane el Pensamiento Crítico “consiste en aquellas actividades de la mente que son indispensables para tomar decisiones apropiadas... incluye conciencia y reflexión de nuestras emociones, identificación de nuestros valores” (1996: 1). Este proceso que desemboca en acciones concretas, conlleva el proceso de evaluación de la información y de los argumentos para realizar los propios con autonomía.

En el informe *Pensamiento Crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa* (Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction, 1990), liderado por Peter A. Facione se define al Pensamiento Crítico de la siguiente manera:

Entendemos que el Pensamiento Crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento,

el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar (1990: 3).

A partir de las definiciones dadas se puede identificar que, para estos autores, el Pensamiento Crítico se relaciona con la racionalidad y contiene una dimensión de autorregulación que conlleva a la toma de decisiones y a realizar acciones en coherencia con la razón. Es decir, el Pensamiento Crítico no solo implica procesos de análisis, interpretación, reflexión de las ideas de otros, sino que implica un análisis del propio pensamiento para corregirlo si es necesario y así decidir qué creer o qué hacer.

A partir de las definiciones del Pensamiento Crítico, podemos ver que esta competencia humana implica una serie de habilidades y sub-habilidades que son necesarias estudiarlas a continuación.

COMPONENTES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

El presente artículo asume la definición y características del Pensamiento Crítico dada por la Asociación Filosófica Americana (1990), por ser el fruto de un consenso académico de expertos, tener una aceptación general en el ámbito científico y por caracterizar de manera más completa las dimensiones que contiene este tipo de pensamiento.

El consenso de expertos de esta asociación establece que un buen pensador crítico es una persona “bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse” (Facione, 1990: 3), y esto se logra al desplegar las siguientes habilidades y sub-habilidades cognitivas en el sujeto:

- La *interpretación* es “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (citado por Facione, 2007: 4). Esto significa la habilidad humana de aclarar el sentido de una experiencia o de un tema en particular con el objetivo de reconstruir la realidad material de manera propia. Esta capacidad exige dos sub-habilidades: categorización y decodificación del significado. Por *categorización* se entiende la capacidad para aprehender o formular apropiadamente categorías, clases para entender, describir o caracterizar la información sin prejuicios, para que adquieran significados comprensibles. Por *decodificación* del significado se entiende la capacidad para detectar, atender y describir el contenido informativo, el significado afectivo, las funciones directivas,

las intenciones, el motivo, los propósitos, el significado social, los valores, los procedimientos, los criterios o las relaciones inferenciales. De esta manera se llegan a hacer explícitos los significados contextuales, convencionales o intencionados del mensaje (Facione, 1990).

- El *análisis* “consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” (citado por Facione, 2007: 5). Este proceso incluye tres sub-habilidades: examinar las ideas, detectar los argumentos y analizarlos. Por *examinar las ideas* se entiende la capacidad para determinar el papel que desempeñan las diversas expresiones en un contexto argumentativo o persuasivo. Para ello es necesario (1) identificar y definir los términos; (2) comparar o contrastar ideas, conceptos o afirmaciones; y (3) establecer problemas, determinar sus componentes, e identificar las relaciones conceptuales. Dada una información, por *detectar los argumentos* se entiende, la capacidad de determinar si el conjunto de esa información expresa una razón o razones en apoyo de una afirmación o punto de vista. Por *analizar argumentos* se entiende la capacidad de identificar y de diferenciar en un argumento: (a) la conclusión principal, (b) las premisas principales que apoyan la conclusión principal, (c) las premisas secundarias que apoyan a las premisas principales, (d) los elementos adicionales no expresados de ese razonamiento, como conclusiones intermedias, suposiciones o presuposiciones no expresadas, (e) la estructura general del argumento y (f) cualquier información expresada que no esté conectada con el cuerpo del argumento (Facione, 1990).
- La *evaluación* es la “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación” (citado por Facione, 2007: 5). Este proceso incluye dos sub-habilidades: la evaluación de las afirmaciones y la evaluación de argumentos. Por *evaluación de las afirmaciones* se comprende la capacidad de evaluar el grado de credibilidad dada a una fuente de información o a una opinión. Esto implica evaluar la relevancia de la información y evaluar el nivel de confianza. Por *evaluación de los argumentos* se entiende la capacidad de juzgar si las premisas son verdaderas

y conllevan a la validez de la conclusión, planteando preguntas u objeciones cuando se identifica la debilidad de un argumento. Esto significa (1) determinar si un argumento se basa en falsas suposiciones y luego determinar cuán crucialmente afectan la fuerza del argumento, (2) identificar si se cae en falacias, (3) juzgar la fuerza de las premisas y suposiciones de un argumento con miras a determinar la aceptabilidad del argumento, (4) determinar y juzgar las consecuencias intencionadas o involuntarias de un argumento con miras a juzgar la aceptabilidad del argumento, (5) determinar hasta qué punto la información secundaria podría reforzar o debilitar un argumento (Facione, 1990).

- La *inferencia* es “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación” (citado por Facione, 2007: 5). Este proceso incluye tres sub-habilidades: cuestionar la evidencia, proponer alternativas y sacar conclusiones. Por *cuestionar la evidencia* se entiende, en particular, la capacidad de reconocer las premisas que necesitan una mejor sustentación y formular una estrategia para buscar consolidarlas; en general, la capacidad de juzgar la información relevante para decidir la aceptabilidad, la plausibilidad de la pregunta, problema, teoría, declaración, hipótesis y para determinar estrategias de investigación plausibles. *Proponer alternativas* se entiende como la capacidad para formular múltiples opciones para resolver un problema, una pregunta, investigar un tema o lograr un objetivo. De igual manera, esta capacidad se extiende a extraer presupuestos y proyectar el rango de posibles consecuencias de decisiones, posiciones, políticas, teorías o creencias. Por *sacar conclusiones* se entiende la capacidad de inferir adecuadamente qué posición, opinión o punto de vista se debe asumir sobre un asunto determinado siguiendo la fortaleza lógica. De esta manera, se puede determinar cuál es la conclusión más sólida apoyada por la evidencia o cuál es la conclusión que debería ser rechazada por ser menos plausible (Facione, 1990).
- La *explicación* es la capacidad humana para exponer a los otros una visión del panorama completo “tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos, como para presen-

tar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos” (citado por Facione, 2007: 6). Este proceso incluye tres sub-habilidades: indicar resultados, justificar procedimientos y defender los argumentos. *Indicar resultados* se entiende como la capacidad para producir afirmaciones, descripciones o representaciones precisas como consecuencias de las actividades de razonamiento con el fin de analizar, evaluar, inferir o monitorear esos resultados. Por *justificar procedimientos* se entiende la capacidad para explicar los conceptos, metodologías, evidencias que se usan para formar las propias interpretaciones a fin de poder registrar, evaluar, describir o justificar con precisión esos procesos. Por *defender los argumentos* se entiende la capacidad para dar razones por aceptar ciertas afirmaciones, o tener cierto criterio de una manera lógica y analítica (Facione, 1990).

- La *autorregulación* es el “monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios” (citado por Facione, 2007: 6). Este proceso incluye dos sub-habilidades autoexamen y autocorrección. Por *autoexamen* se entiende la capacidad para examinar su propio punto de vista o argumentación identificando posibles influencias inapropiadas o intereses personales o faltas metodológicas o errores lógicos, con el fin de revisar el razonamiento. Después del autoexamen y de haber identificado errores o incoherencias, por *autocorrección* se entiende, la capacidad de elaborar procesos razonables para solucionar o corregir los errores causados (Facione, 1990).

A partir de estas dimensiones y habilidades cognitivas, junto con otras comprensiones de Pensamiento Crítico (Ennis, 1989; Paul y Elder 2003; Villarini, 2003) se puede deducir que este tipo de pensamiento es un metapensamiento (pensar el pensamiento) que implica comprender, evaluar y actuar. Y el desarrollo de estas disposiciones cognitivas no se alcanza solo por las relaciones interpersonales, sino que es necesaria una educación que permita el desarrollo de las mismas a partir de “introspecciones útiles” las cuales son “la base de una sociedad racional y democrática” (Facione, 2007: 3). Entonces, si la universidad quiere contribuir a la formación en valores a través del despliegue del Pensamiento Crítico de sus estudiantes es necesaria una didáctica apro-

piada que contribuya a la autonomía y al desarrollo de las habilidades cognitivas descritas anteriormente, en especial la de la autorregulación.

DIDÁCTICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Según Domingo Contreras (1994), la didáctica es “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas” (Contreras, 1994: 19). Esta definición hace énfasis en el binomio enseñanza-aprendizaje que concibe la enseñanza como una actividad intencional que busca el aprendizaje de los estudiantes como resultado de una dependencia ontológica. Para el desarrollo del Pensamiento Crítico es necesario que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén encaminados al desarrollo de las habilidades y sub-habilidades cognitivas. Sin embargo, el desarrollo del Pensamiento Crítico no puede ser una opción, sino debe ser una de las finalidades de la formación de los estudiantes en la universidad, pues un buen profesional no es aquel que conoce su área a la perfección, sino que es crítico frente a ella y hace un uso adecuado de su saber para el desarrollo positivo de la misma sociedad.

El enfoque de mirar el desarrollo del Pensamiento Crítico como una de las finalidades de la formación universitaria, implica generar nuevas dinámicas de formación entre los estudiantes con sus docentes y con los temas de estudio. Pues, la enseñanza, en general, ha hecho énfasis en el aprendizaje de definiciones, nociones, teorías sin una apropiación crítica de ese conocimiento, por eso son necesarias estrategias que promuevan la formación de todas las habilidades y sub-habilidades del Pensamiento Crítico en los estudiantes. Estudios recientes (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015) destacan que *la argumentación, la solución de problemas y la metacognición* son medios eficaces para desarrollar este tipo de pensamiento.

La *argumentación* busca dar cuenta de una postura que se tiene sobre un tema particular haciendo uso de argumentos lógicos validos que sostienen el razonamiento planteado. Este es un buen medio para el desarrollo de las habilidades cognitivas del Pensamiento Crítico, pues para argumentar se debe tener claridad de planteamientos, interpretar puntos de vista diversos, analizar relaciones entre conceptos, evaluar argumentos, explicar y autoevaluar su propio pensamiento. En el ámbito de la formación en Ciencias Humanas, la argumentación es una herramienta básica, pues es un medio para mostrar, probar, convencer o rechazar alguna proposición encaminada a la obtención de un resultado favorable. De ahí la importancia de desarrollar el Pensamiento Crítico a partir de la argumentación. Para ciertos autores el Pensamiento Crítico tiene un vínculo estrecho con los procesos académicos de lectura y escritura pues estos implican

interpretación y argumentación de ideas (Fischer y Scriven, 1997), mientras que otros educadores piensan que el Pensamiento Crítico no se limita a los ámbitos académicos sino que puede estar presente en cualquier ámbito humano en la medida que el individuo sea capaz de argumentar y evaluar el pensamiento de otros y el propio (Paul y Elder, 2003). Para que el Pensamiento Crítico se desarrolle a partir de la argumentación es necesario que se potencialicen las habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación, solo así es posible desarrollar una sólida argumentación.

Un segundo medio para la didáctica del Pensamiento Crítico es la *resolución de problemas*. Laskey y Gibson sostienen que el Pensamiento Crítico engloba un conjunto de habilidades cognitivas que buscan la resolución de problemas, por ello, existe una estrecha relación entre este tipo de pensamiento y este tipo de didáctica. Estos autores promueven la idea de que en el aula de clase se pueda realizar preguntas que potencialicen las habilidades del pensamiento como “interpretar, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar y resolver problemas” (Tamayo et al., 2015: 123). Para García (2010) la resolución de problemas lleva a los individuos a percibir la realidad de una manera diferente y lo moviliza a encontrar, diseñar y buscar una alternativa para resolver la dificultad a través del Pensamiento Crítico. Por esta relación tan estrecha, Mayer (1986) sostiene que “el pensamiento es lo que sucede cuando una persona resuelve un problema” (Mayer, 1986: 23). Esto se debe a que el Pensamiento Crítico no busca solo conocer, analizar e interpretar la dificultad, sino busca posibles soluciones que le permitirá escoger la solución más adecuada potencializando las habilidades cognitivas.

Un tercer medio para la formación del Pensamiento Crítico es la *metacognición*. Flavell define la metacognición como la habilidad humana para monitorear, evaluar y controlar los procesos cognitivos. Entendida de esta manera, la metacognición tiene una estrecha relación con el Pensamiento Crítico pues este tipo de pensamiento, como se dijo anteriormente, implica *pensar* el pensamiento. La metacognición y el Pensamiento Crítico buscan el alcance de la conciencia y la gestión del propio conocimiento (Kuhn & Dean, 2004). Así la didáctica utilizada para fomentar el Pensamiento Crítico como, por ejemplo, aprendizaje basado en problemas, estrategias argumentativas y de evaluación, aprendizaje basado en juegos, etc., debe estar atravesada por la metacognición para que el estudiante identifique y evalúe su propia manera de pensar y así se contribuya al desarrollo del Pensamiento Crítico.

Ahora bien, si la universidad busca el desarrollo del Pensamiento Crítico como un medio para construir ciudadanos responsables con su entorno bajo la vivencia de valores éticos, la didáctica debe estar enfocada no solo en la enseñanza de conceptos, teorías o principios,

sino también en el proceso de aprendizaje que implica el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas en los estudiantes como lo pretenden las didácticas descritas anteriormente.

CONCLUSIÓN

Este artículo se trazó como objetivo responder teóricamente a la pregunta ¿de qué manera el Pensamiento Crítico contribuye a la formación en valores en estudiantes de pregrado? La educación universitaria puede llegar a contribuir a la formación en valores de los estudiantes de muchas maneras como, por ejemplo, en la relación docente-estudiante o en la vivencia de valores en el clima organizacional de la propia institución; sin embargo, este estudio ha hecho énfasis en el Pensamiento Crítico como competencia humana a desarrollar en el ámbito académico universitario y que tiene una estrecha relación con el fomento de los valores deseados en una sociedad democrática. El Pensamiento Crítico, a pesar de que tiene diversas interpretaciones, se puede entender como un proceso cognitivo que usa el ser humano para examinar cuidadosamente el pensamiento de los otros y el propio con el fin de mejorar, clarificar la comprensión y actuar en coherencia.

A nivel individual, esta competencia humana es fundamental para tener una postura autónoma y proceder con criterios propios regidos bajo principios éticos; y a nivel social este tipo de pensamiento es fundamental para que los ciudadanos sean críticos frente a las injusticias contemporáneas y se movilicen a su transformación. No obstante, para desarrollar este tipo de pensamiento, es necesaria una comprensión mayor de las habilidades y sub-habilidades que este pensamiento implica, para no buscar solo desarrollar las capacidades de análisis, reflexión e interpretación; sino que incluir, sobre todo, la autorregulación que implica una auto-corrección y un auto-control. Para ello, la universidad debe ser consciente de la importancia del desarrollo del Pensamiento Crítico y debe hacer uso de una didáctica idónea para potencializar este tipo de pensamiento, de ahí que didácticas como la argumentación, la resolución de conflictos y la metacognición sean favorables para este fin.

Solo a través de la vivencia de valores una sociedad podrá avanzar hacia la convivencia pacífica y armoniosa de los ciudadanos; pero esta vivencia no puede llegar a ser el fruto de un adoctrinamiento, pues la historia humana conoce casos desastrosos al respecto, sino más bien debe ser resultado del desarrollo del Pensamiento Crítico de los ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bezania-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. 2018 “El Pensamiento Crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios en *Estudios pedagógicos* (Valdivia) Vol. 44, N° 1.
- Contreras, D., J. 1994 *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. (Madrid: Akal).
- Ennis, R. H. 1989 “Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research” en *Educational Researcher* Vol. 18, N° 3
- Facione, P. 1990 *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*.
- Facione, P. 2007 “Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?” en *Insight Assessment* Vol. 23, N° 56.
- Fernández, K. A. S., y Ferrales, Y. R. 2015 “Necesidad de la formación de valores en los profesionales de la salud” en *Medisan* Vol. 19, N° 3. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/medisan/mds-2015/mds153a.pdf>
- Freire, P. 2005 *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=WECofTODfJAC&oi=fnd&pg=PA37&dq=pedagog%C3%ADa+del+oprimido&ots=qMhpvWtG4c&sig=LYdB_wRaDVizyhkVDwySBF-tYOU
- Freire, P. 2006 *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=OYK4bZG6hxC&oi=fnd&pg=PA23&dq=pedagog%C3%ADa+no+directiva&ots=f5IfyTcdE0&sig=Kqr3lJtyVgDJwAGrYuLRL4znhsg>
- García, J. J. G. 2010 “La creatividad y la resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo” *Educación y pedagogía* Vol. 10, N° 21.
- García, S. I., y Garde, R. A. 2016 “La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo” en *Contextos educativos: Revista de Educación*, N° 19.
- Hodelín Tablada, R., y Fuentes Pelier, D. 2014 “El profesor universitario en la formación de valores éticos” en *Educación Médica Superior* Vol. 28, N° 1
- Kuhn, D., y Dean, D. 2004) “Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice” en *Theory into practice* Vol. 43 N° 4.

- Marín, D. A. P., y Cortés, J. M. G. 2014 “Las actitudes y valores en el ambiente universitario: Estrategias para la reconstrucción del tejido académico” en *Docencia Universitaria* Vol. 14, N° 1. Mayer, R. E. 1986 *Pensamiento, resolución de problemas y cognición* (Barcelona, Paidós)..
- Nussbaum, M. 2015 “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial” en *El Heraldobarranquilla*, 13 de diciembre.
- Nussbaum, M. C. 2005 *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (Madrid, Planeta).
- Paul, R., y Elder, L. 2003 *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas* (Dillon Beach, California: Fundación para el Pensamiento Crítico).
- Remolina, G. 1991 “El vacío ético en la sociedad colombiana” *Colombia una casa para todos. Seminario sobre ética ciudadana. Programa por la Paz*, (Bogotá: Antropos).
- Rivas, M. 2015 *La formación en valores en la educación superior a distancia: el caso de la Universidad Técnica Particular de Loja* (UNED). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44931>
- Romain, D. 1996 *Thinking Things Through: Critical Thinking for Decisions you Can Live With*. McGraw-Hill Humanities Social.
- Tamayo, O. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. 2015 “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. 11, N° 2
- Villarini, Á. R. J. 2003 *Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico* Porfirio García Fernández, 35.