

PEDAGOGÍA CRÍTICA
APORTACIONES DE INVESTIGADORES Y EDUCADORES
LATINOAMERICANOS.

2017



COMPILACIÓN DEL CENTRO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS EN
EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA

COORDINADORES

Dr. Carlos Viltre Calderón

Dr. Oscar José Fernández Galindez

Dr. Germán López Noreña

FUNDAMENTACIÓN DE LA OBRA

Título de la obra: Pedagogía Crítica: aportaciones de investigadores y educadores latinoamericanos.

Tipo de obra: libro por compilación de autores.

Trabajos: inéditos bajo acuerdo firmado

Temática: Pedagogía crítica

Sinopsis del libro:

El material agrupa artículos y ensayos académicos inéditos de investigadores y profesores de las universidades: Nacional Experimental Simón Rodríguez, Antioquia, Santo Tomás, y Cali en Colombia, Chapman en E.U.A., la Nacional de Costa Rica, la Fundación McLaren en México, universidad de Holguín, Pinar del Río y la Agraria de la Habana, en Cuba; elaborados especialmente para este volumen. Se destacan elementos importantes sobre la Pedagogía crítica, escuela de pensamiento educativo que toma fuerza en la región, con criterios relevantes aportados por importantes personalidades como es el caso de Oscar Fernández Galindez, Germán López Noreñá, Luis Carlos Morales Zúñiga, Sergio Quiróz Miranda y Peter McLaren. La actualidad y relevancia de los aportes se encuentran en el ámbito teórico en un primer capítulo y práctico en el segundo, lo que revela coherencia en lo aportado desde la diversidad contextual de los países latinoamericanos. A lo que se suma un prólogo de lujo, del Presidente de la Asociación de Pedagogos de Cuba, que emerge de una conferencia con motivo de la Sociedad Civil Cubana al defender los ideales educativos en la pasada Cumbre de las Américas. Además es única la oportunidad de aglutinar tan importantes pensadores y sobre un tema donde escasea la bibliografía a nivel continental.

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO. Retos de la educación en América Latina y el Caribe.....7

Dr. Cs. Gilberto García Batista.

**EXORDIO A LOS FUNDADORES. Apuntes de la evolución de una escuela de
Pedagogía.....15**

Junta Directiva del Centro de Estudios en Epistemología Pedagógica [CESPE].

**INTRODUCCIÓN NECESARIA. Necesidad de una nueva pedagogía crítica en
Latinoamérica.....34**

Dr. C. Carlos Viltre Calderón.

**PRIMERA PARTE: VISIÓN-APROXIMACIÓN A LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN
LATINOAMÉRICA.....46**

**Capítulo I. Pedagogía de la iluminación desde una perspectiva
Neurocrítica.....47**

Dr. C. Oscar José Fernández Galindez

**Capítulo II. La Pedagogía Crítica Revolucionaria de Peter McLaren en el Siglo
XXI..... 76**

Dr. C. Sergio Quiroz Miranda

**Capítulo III. La Pedagogía crítica y la opción descolonizadora: Retos de la inevitabilidad
del capitalismo.....87**

Dra. C. Lilia D. Monzó y Dr. C. Peter McLaren.

Capítulo IV. Alteridad y pedagogía crítica en tiempos del paradigma de la economía global y la pedagogía de la Nos–Otreidad en América Latina.....121

Dr. C. Germán López Noreña

Capítulo V. El pensamiento de Vigotsky en la educación. Reinterpretación de su legado desde la subjetividad en una perspectiva Histórico-Cultural.....136

Lic. Félix Jorge Robinson Samuells

Capítulo VI. Pensamiento relacional y pensamiento crítico: fuentes del aprendizaje relacional.....	149
---	------------

MSc. Luis Carlos Morales Zúñiga.

Capítulo VII. Pedagogía crítica y formación de valores en Cuba: una visión crítico-reflexiva.....	174
--	------------

Dr. C. Ernesto Nápoles Robles

Capítulo VIII. La seguían llamando calidad. El corralito universitario en España.....	210
--	------------

Dr. C. Alfonso Galindo Lucas.

SEGUNDA PARTE: PEDAGOGÍA CRÍTICA LATINOAMERICANA. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.....	225
--	------------

Capítulo IX. Pedagogía de la teología: Horizonte conceptual en perspectiva crítico-liberadora. Aportes desde la pedagogía crítica y la teología de la liberación.	226
---	------------

Lic. Juan Esteban Santamaría Rodríguez.

Capítulo X. La investigación acción participativa y su aplicación en el contexto educativo. Retos y perspectivas.....	252
--	------------

Dra. C. Nereyda Piñeiro Suárez.

Capítulo XI. La experiencia “PEURO”. El extraño caso de una asignatura en la que se aprendieron cosas.....	276
---	------------

Dr. C. Alfonso Galindo Lucas.

Capítulo XII. Orientación vocacional sustentada en la pedagogía crítica: la tarea para el occidente del departamento de Antioquia.....294

MSc. Jorge Iván Gallego Mosquera; Lic. Johanna Elizabeth Casas Soto; Lic. Verónica María Muñoz Serna.

Capítulo XIII. Evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica: un reto en la educación superior cubana.....316

MSc Mirtza Martell Socarrás; Dra. C. Modesta Moreno Iglesias.

Capítulo XIV. Estrategias metodológicas para el mejoramiento de la calidad académica en la educación latinoamericana: aportes para una mayor articulación entre la teoría y la práctica.....352

Lic. Sara Sofía Carreño Neira.

PRÓLOGO. Retos de la educación en América Latina y el Caribe.¹

Dr. Cs. Gilberto García Batista.

Presidente de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Capítulo Cuba de la AELAC.

Buenos días a todos y todas, para ser consecuente con el enfoque de género.

Cuando hablábamos con el Dr.C. Conill sobre el evento y la participación en el evento, nos preguntábamos ¿sobre qué tema conversar? Se nos ocurrió este tema de conjunto, aunque habíamos hablado de otros. Me complace tener estudiantes aquí, porque creo que es muy bueno compartir experiencias entre educadores formados y los que están en formación, porque este es un espacio de intercambio más que una conferencia.

Una vez decidido y pensando el tema hacia adentro me dije (como estuvimos la otra semana participando en la Séptima Cumbre de las Américas, todos ustedes deben haber escuchado sobre ella), es bueno valorar con los educadores latinoamericanos lo que en materia de educación se discutió como parte de una de las mesas de trabajo del Foro Civil del que fui parte en la sección de educación. Una cosa es lo que transmiten las televisoras, radioemisoras internacionales y nacionales; y otra es la que no se ve. Se centra la difusión en la parte política, importante porque es la que decide el resto de los componentes a discutir en esa magna cita. Pero es muy sano, yo creo que es muy sano que aquí valoremos las cuestiones que nos competen a nosotros y que no se divulgan de manera pública o abierta.

¹ Conferencia magistral dictada en la apertura de la V edición del Taller Internacional de intercambio entre educadores latinoamericanos. Pinar del Río, 22 de abril de 2015. Versiones mecanografiadas por la Oficina de Información y Comunicación del CESPE.

Es por eso que el objetivo de este intercambio con ustedes repito, está si hacemos un paralelo entre lo analizado en la Cumbre y lo se quiere discutir en este espacio en: Analizar los retos actuales de la educación en nuestros países de América Latina y el Caribe.

Bueno, para analizar estos retos recurrimos primero a Martí, a Martí porque su pensamiento es la esencia misma de nuestro proceso educativo, reflejado en esa genuina expresión de “ser culto es el único modo de ser libre” y la cultura en gran medida deviene de la educación. No por gusto en la Constitución de nuestra República de 1976, con las reformas de 1992 se contempla:

Artículo 51.- Todos tienen derecho a la educación. Este derecho esta garantizado por el amplio y gratuito sistema de escuelas, seminternados, internados y becas, en todos los tipos y niveles de enseñanza, y por la gratuidad del material escolar, lo que proporciona a cada niño y joven, cualquiera que sea la situación económica de su familia, la oportunidad de cursar estudios de acuerdo con sus aptitudes, las exigencias sociales y las necesidades del desarrollo económico- social.

En otros países hermanos de Latinoamérica por características propias de su historia y procesos institucionales se requiere para la garantía de la educación leyes específicas, como en el caso de Bolivia, Ecuador... Países en los cuales además existe la educación privada. Un aspecto que no podemos perder de vista es que nos inunda tanto la cotidianeidad de esta conquista de la Revolución que a veces no nos damos cuenta de cuan afortunados somos en ese sentido.

Creo que en este sentido en la Cumbre se llegó a un importante consenso entre todos los países allí reunidos, ya que se reconoce que:

...la educación de calidad y la cultura son derechos humanos que deben priorizarse desde la primera infancia.

Acuerdo que generó una importante incógnita, ya resuelta por el sistema educativo cubano, pero que constituye una importante barrera para el logro de este objetivo en la región y es: ¿Cómo garantizar el derecho masivo a la educación de todas y todos los ciudadanos con pleno igualdad de oportunidades?

Ahí abordamos nuestra experiencia y expusimos algunos datos importantes², por ejemplo:

- Se garantiza el acceso en equidad de género a la educación al 100% de los niños y niñas.
- El nivel de escolarización por grupos de edades en nuestro país se comporta de la siguiente manera:
 - ✓ 0 a 5 años: 99.5%
 - ✓ 6 a 11 años: 99.4%
 - ✓ 12 a 14 años: 99.8%
 - ✓ 15 a 17 años: 87.0%

Datos que demuestran la igualdad entre las niñas y niños en el acceso y tránsito por el sistema de educación, amén de procedencia social, creencia religiosa, poder adquisitivo... Logro que queremos extender a la región y se promueve que el fortalecimiento de la escuela pública latinoamericana y caribeña es una vía expedita para garantizar la equidad con eficiencia de los servicios educativos. Constituye un elemento clave en la batalla contra la pobreza y por la

² Tomado del anuario estadístico nacional curso escolar 2014-2015.

democratización social efectiva. Este último elemento se aprecia en las diferentes batallas que han librado en el pasado reciente jóvenes de varios países, por una educación de calidad gratuita, batallas que deben ser respaldadas solidariamente.

Es entonces cuando este último pronunciamiento conllevó a reconocer también que:

Es responsabilidad de los gobiernos y de las sociedades hacer todos los esfuerzos para que las diferencias individuales, socioeconómicas, étnicas, de género y de lengua, no se transformen en desigualdad de oportunidades o en cualquier forma de discriminación.

Esta responsabilidad aunque en alguna medida hemos hecho énfasis que debe ser garantizada para las niñas y los niños, por lo que ellos representan desde el punto de vista futuro, se debe tener claro que es también proyectado para todos los grupos de edades, tanto es así que en Cuba se presta atención a la Educación de Adultos, experiencia que ha ido tomando auge en la última década en varios países latinoamericanos. Aún no estamos contentos con las cifras que mostramos, pero si considero son significativas en tanto existen: 402 centros para este propósito, con una matrícula aproximada de 128 644 estudiantes, atendido por un personal docente que ya asciende a 6 821 profesores y de estos datos señalar que 20 327 de estos estudiantes, cursan estudios de preparación para exámenes de ingreso a la Educación Superior.

La Asociación de Pedagogos tiene mucho que ver con estas cifras y ahí esta el Vicepresidente el Dr. C Tomás Castillo Estrella que trabaja directamente en esa tarea en uno de nuestros proyectos nacionales relacionados con la educación del adulto mayor. Y es que a los educadores nos toca colaborar desde la investigación científica a: Identificar las barreras existentes en nuestros países que limitan el cumplimiento de las metas propuestas, proponer y

desarrollar acciones políticas legales que aseguren logros en la alfabetización de la población en los sectores sociales más desprotegidos. Es de hecho el analfabetismo un fenómeno que impide que muchas de las personas adultas sigan aprendiendo a lo largo de la vida. En todos los países analizados la cantidad relativa de analfabetos es menor entre la población joven, lo que se debe a la expansión de la educación primaria así como a la oferta de servicios educativos especializados.

Cuba desde su sistema educativo, ha aportado al alcance de las metas del milenio planteadas por la UNESCO en materia educativa. Demostración eficaz del posible cambio en el que debemos trabajar todos juntos, avalado por los más de cinco países libres de analfabetismo (Venezuela, Bolivia, Nicaragua, Ecuador, Guatemala) mediante el programa cubano “Yo si puedo” y “Yo si puedo seguir” con, 5 852 864 alfabetizados, 1 029 782 en clases; así como 723 896 graduados y 1 227 229 cursando estudios respectivamente. La unidad y la colaboración se deben cifrar en los principales principios que permitan estos objetivos producto a las grandes disparidades en la culminación de la educación primaria y secundaria y su calidad, debido al hecho de que la región de América Latina y el Caribe sigue siendo, una de las más desiguales en términos de la distribución económica.

Este posicionamiento estratégico generó otro de los acuerdos importantes en la sesión de trabajo:

Educar a la población en los principios de solidaridad y cooperación entre los pueblos y la defensa de sus raíces históricas, la que debe ser fortalecida en los currículos escolares y en las acciones que se promueven desde la institución educativa.

A mi modo de ver, un importante paso de avance en la dirección correcta, lo constituye el realizar investigaciones conjuntas entre los países de América Latina y el Caribe a partir de las prioridades que se acuerden en las diferentes áreas de la educación, entre ellas la formación de profesores, la preparación de la familia, la organización escolar, el trabajo preventivo y comunitario. La promoción de proyectos de investigación latinoamericanos debe estar fundamentada desde la participación, por lo que es indispensable la utilización del modelo de la investigación acción participativa. Y a su vez la labor educativa se fundamenta en un proceso basado en la participación, la reflexión, el diálogo, la autovaloración, utilizando la investigación acción participativa en la adquisición del conocimiento, así como en el análisis y solución de los problemas. Esto requiere por tanto de una formación investigativa del educador. La que debe estar integrada por la asimilación consciente de conocimientos, habilidades, capacidades, valores ético-profesionales que permitan la aplicación del método científico y transformen la realidad educativa de nuestros pueblos.

Para la educación en cubana, los profesionales que la integran y especialmente la Asociación de Pedagogos como asociación científica que somos, un momento importante es el Congreso de Pedagogía, el que constituye un movimiento pedagógico desde la escuela, el municipio y la provincia, hasta la selección para el evento internacional.

Por otra parte y tema también discutido en la mesa de trabajo del Foro Civil, esta la cuestión que revelan los estudios realizados en la región de las Américas, los que indican que la educación de calidad universal en términos de logros, es un elemento en el que debemos enfatizar. Y sobre este aspecto preguntarnos: ¿Qué papel le corresponde jugar a los educadores para el logro de una educación de calidad?

En primera instancia la respuesta redundante en considerar que al maestro le ha correspondido históricamente la función social de la educación en el marco institucional y las políticas que se elaboran deben promover cómo garantizar su profesionalidad a partir de la función esencial que tienen en la elevación de la calidad del proceso de formación de niños, adolescentes y jóvenes.

Por ello es importante también:

- *Definir acciones para la formación inicial integral de docentes: capacitación específica e implantación de mecanismos para reconocer la vocación de los futuros educadores.*
- *Los medios de comunicación deberán jugar un rol importante: si no somos visualmente reconocidos y vistos, es como si no existiéramos. Esta es la era de las tecnologías y debemos asumirlas como herramientas para ese reconocimiento público por nuestros pueblos, para esa visualización de nuestro accionar.*

Tanto es así que como mismo existe un segmento cultural en el noticiero nacional de televisión, la asociación está promoviendo la posibilidad de que exista un segmento del acontecer educativo. Es la posibilidad de utilizar todos los recursos que estén a nuestro alcance.

La discusión de los temas fundamentales en la agenda del foro, nos llevó a valorar que además de ese acceso a la educación de calidad, el proceso debe estar equilibrado por una formación con un alto nivel y exigencia en los aspectos teóricos y prácticos, la utilización de nuevas tecnologías y mejores prácticas implementadas por países de la región, elementos también explicitados en los Congresos de Pedagogía.

El objetivo, es la formación de docentes inclusivos y con este encargo profesional se comenzó la Maestría en Ciencias de la Educación que llegó a todos los municipios del país y que tuvo la

oportunidad de coordinar. Esta se denominó inicialmente Maestría de Amplio Acceso y terminó como Maestría en Red, de la cual se graduaron 62 278 docentes y 11 420 cuadros. Se muestran como resultados importantes el número de Doctores en Ciencias Pedagógicas o de la Educación graduados: 1 145, de 328 proyectos de investigación.

La Cumbre de Las Américas y en mi caso específico el Foro Civil, creo que fue histórico en muchos aspectos; y más que por la participación de Cuba luego de tantos años, se halla en los acuerdos tomados de forma espontánea por los pueblos. Entre ellos el que declara en la sección de educación que:

Sin voluntad política no habrá cambios en el desarrollo de los pueblos, es por tanto una obligación de los Estados garantizar una educación integral y liberadora así como la equidad y dignidad sin discriminación ni exclusión alguna.

Y como recomendaciones a tener en cuenta en la formulación de las políticas educativas en el área, se presentan a nuestra consideración, cuatro grandes retos para una educación de calidad, que de enfrentarlos, pueden generar otros; pero también serán fuente de solución a muchas problemáticas en el ámbito de la educación latinoamericana y me refiero a:

Educación inclusiva: no solo por cuestiones de equidad o asimilación de cuestiones raciales, religiosas o de poder adquisitivo; sino, por otras formas más sutiles de exclusión que a veces no apreciamos entre las que se encuentran las categorías en transformación, “necesidades educativas especiales”.

Formación continua de educadores: incluye una educación y formación profesional de forma contextualizada, liberadora, con un sistema de superación constante, abierto y de incidencia en cuestiones de todo tipo.

Políticas educativas coherentes: lo que significa que no es el discurso político, es la acción política en la transformación para bien de la realidad socioeducativa de los pueblos latinoamericanos.

Inversión en educación: es una necesidad no solo material e infraestructural, sino también, inversión humana para que los procesos tengan un impacto positivo en la amalgama de cuestiones que requieren de transformaciones sustanciales.

Pudiéramos estar hablando varias horas de estas importantes temáticas, pero se que el programa del evento es bastante nutrido de actividades, por ello les doy las gracias y los invito a la reflexión colectiva en pos de una educación diferente, una educación que merecen los pueblos de nuestra América Latina y el caribe.

Muchas gracias.

EXORDIO A LOS FUNDADORES. *Apuntes de la evolución de una escuela de Pedagogía.*³

Junta Directiva del Centro de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).

La educación en Cuba desde sus postulados históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, didácticos, axiológicos y otros, ha fomentado una conciencia y práctica educativa propias, que se desentienden en su praxis interna, de las realidades latinoamericanas, al estar perneada por la

³ Resumen introductorio, elaborado por la Junta Directiva del Centro de estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Plataforma Latinoamericana abierta y participativa, basado en los principios de la cooperación académica e investigación científica transdisciplinar para el desarrollo de estudios regionales en materia educacional.

posibilidad de contar con un servicio educativo gratuito y garantizado para la población en general. Por su parte, el latino se debate entre la exclusión, la segregación social, la diferenciación racial, el inalcanzable acceso a una economía que le prodigue una educación de calidad. Para estas realidades que parecen tan distantes, el proceso revolucionario cubano generó una colaboración internacional en materia educacional, que si bien contribuye a atenuar el problema, no alcanza en toda su magnitud la solución a tales fenómenos, arraigados hasta la esencia misma de nuestros pueblos.

Como respuesta endógena a ello, se promueve un movimiento educativo diferente, erigido de un sufrimiento que en ocasiones se torna eterno, nos hace reflexionar en cuanto conocemos desde la teoría a la práctica de la educación de nuestra región. La educación popular, pedagogía crítica, teoría crítica de la educación, entre otros patronímicos asume esta corriente de pensamiento, casi inexistente para la escuela de pedagogía cubana, a la que no debemos dar la espalda, al constituir un reflejo auténtico y comprometido con la voz del oprimido y desfavorecido desde la perspectiva educativa.

Se reconocen que en la Educación Popular, importante han sido las actividades del Centro Martin Luther King Jr. y las acciones en materia de socialización de las técnicas participativas de la Asociación de Pedagogos de Cuba; no obstante estas carecen de una explicación, valoración, reflexión, entendimiento y lo más importante comunicación directa a un grupo mucho mayor de personas y educadores sobre todo, de lo que significa teórica, metodológica y prácticamente la Pedagogía Crítica.

Para solventar lo que a nuestro modo de ver es una deuda permanente con una de las pocas ya devenidas tendencia pedagógica autóctona de nuestro continente, que se extiende “*desde el Río*

Bravo a la Patagonia”, no impuesto por centros de poder, o gestado en Universidades Europeas, se elabora este material, que si bien no le hace suficiente justicia a nuestra ignorancia y veracidad de los presupuestos de esta “Pedagogía Libertaria” como la llamara su principal precursor Paulo Freire, nombre con el cual se enorgullece nuestro Centro de Estudios en Epistemología Pedagógica.

Valga este exordio a los fundadores, que no es más que un análisis de las ideas fundamentales y una breve reseña biográfica de los padres de la Pedagogía Crítica, como una aproximación inicial a lo que consideramos es una importante puerta que conduce a lo que se quiere en la educación del siglo XXI, que no es más que contribuir mediante la educación, a liberarnos de la ignorancia y dotarnos de cultura.

IDEAS ESENCIALES EN TORNO A LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.

La pedagogía crítica (1970) ha venido construyéndose y conquistando cada vez más interés entre los profesores. Esta corriente pedagógica se nutre principalmente de los estudios filosófico-sociales de los filósofos, sociólogos y psicólogos de la Escuela de Frankfurt, de los postulados de Antonio Gramsci y de la teoría de Jürgen Habermas.

La pedagogía crítica centra su atención en la construcción de un lenguaje y un discurso pedagógico dialéctico dado en relaciones sociales participativas, comunitarias y democráticas, mediante acciones y prácticas liberadoras.

Esto es posible si los profesores se forman como educadores críticos, capaces de analizar, cuestionar, problematizarⁱ y transformar la práctica educativa. Examinar el trabajo docente y transformarlo es un imperativo de la pedagogía crítica para construir un mundo más humano.

Los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje son individuos sociales, productores y productos de la historia, por lo tanto activos, capaces de imaginar y crear un futuro mejor, con posibilidades de intervenir en su propia formación para adquirir la capacidad de transformar o rehacer el mundo. La pedagogía crítica se propone potenciar el papel de los sujetos a partir de la ejercitación de la crítica y de su imaginación para que comprometan su acción educativa (que es al mismo tiempo política) en beneficio de una organización social democrática, justa y equitativa.

Así la institución escolar es una Comunidad Crítica (S. Kemmis), un Círculo de Cultura (P. Freire), o una Esfera Pública Democrática (H. Giroux), donde se alienta una educación liberadora.

Si no se cuestiona la práctica educativa que se realiza, si el profesor y los estudiantes no se interrogan, no se descubrirá el carácter ideológico, reforzador de intereses ajenos y hasta contrarios a los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante descubrir la naturaleza social y política de la educación para poder ejercer una acción pedagógica solidaria con los grupos sociales subordinados y marginados que posibilite eliminar las condiciones que permiten el sufrimiento humano.

Si se reflexiona en torno a estas cuestiones y se examina críticamente el acto educativo se puede descubrir estar realizando un ejercicio contrario a la intención original de educar. En lugar de educar se estará ideologizando. Se necesita ejercitar la crítica para descubrir los verdaderos resultados de la acción pedagógica de profesores y estudiantes, en el contexto político y económico en donde se realiza su labor.

La educación humanizadora y por tanto, liberadora, exige tomar en serio los puntos fuertes, conocimientos, experiencias, estrategias y valores de los miembros de los grupos oprimidos. Implica, también, estimularles a analizar y a problematizar las estructuras sociales que les oprimen para elaborar estrategias y líneas de actuación con probabilidades de resistirlas; para forzar aquellas transformaciones necesarias e imprescindibles, aliadas del desarrollo y de la libertad de todos los seres humanos.

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora... es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga en forma fría, mecánica y mentirosamente neutra.

MAESTROS Y FUNDADORES.



Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Pensador, teólogo, filósofo y educador brasileño.

Funciones y responsabilidades:

- 1947 Director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria
- 1959 Doctor en Filosofía e Historia de la Educación
- 1961 Director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife

- 1963 Puso en práctica su primera experiencia educativa de grupo dentro de la Campaña Nacional de Alfabetización
- 1964 Se refugia en Chile donde participó en el programa de educación de adultos del Instituto Chileno para la Reforma Agraria
- 1969 Experto de la UNESCO y Profesor de la Universidad de Harvard
- 1970 Se trasladó a Ginebra (Suiza), donde trabajó en los programas de educación del Consejo Mundial de Iglesias
- 1980 Retornó a Brasil: Docente y funcionario universitario
- 1986 Recibe el premio internacional “Paz y Educación” de la UNESCO.

Desarrolló una abundante producción intelectual, la cual publicó individualmente o en colaboración con otros pensadores interesados en la problemática educativa:

1. Educação e atualidade brasileira (1959)
2. Alfabetização e conscientização (1963)
3. Acción Cultural para la libertad (1968)
4. Educación para la concientización (1969)
5. Pedagogía del oprimido (1970)
6. Cambio (1970)

7. Educación liberadora (1973)
8. Concientización: Teoría y práctica de la liberación (1974)
9. Pedagogía de la autonomía (1997)
10. La educación como práctica de la libertad (1998)
11. La educación en la ciudad (1999)

Paulo Freire no fue un pensador frío que reunió un conjunto de principios en la tranquilidad de su escritorio o en la actividad catedrática, al contrario, él creó una serie de elementos teóricos y metodológicos en los cuales combina dialécticamente acción y reflexión, teoría y práctica, pensamiento y realidad. Entre sus expresiones al respecto abunda:

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.

Consideraba a la pedagogía como instrumento de lucha por la liberación de los oprimidos. Por lo que difiere de lo que él definió como “Educación bancaria” y promueve la “Educación problematizadora”, concepción donde comienza el manejo de un sistema teórico nuevo para la educación latinoamericana.

“Educación bancaria”	“Educación problematizadora”
Es un instrumento de opresión.	Sirve a la liberación.

<p>Es una narrativa al sujeto/alumnos.</p> <p>La realidad es algo detenido, estático, dividido.</p> <p>El educador en un agente indiscutible cuya tarea es llenar a los alumnos.</p> <p>El educando fija, archiva, memoriza sin percibir lo que realmente significa.</p> <p>No existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber.</p> <p>El saber es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes.</p> <p>Promueve la cultura del silencio.</p> <p>Busca la adaptación/ajuste de los hombres al mundo.</p> <p>Anula el poder creador de los educandos.</p> <p>Prohíbe pensar.</p> <p>Convierte a los hombres en autómatas.</p>	<p>Es praxis, implica la acción y reflexión de los hombres.</p> <p>Convivir, simpatizar, comunicar.</p> <p>Educador-educando con Educando- educador.</p> <p>Educador y educando son investigadores críticos.</p> <p>Busca liberar el pensar mediante la acción de los hombres en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.</p> <p>Afirma la dialogicidad y se hace dialógica.</p> <p>Cree en el poder creador de los hombres.</p> <p>Reconoce a los hombres como seres que están siendo, inacabados, inconclusos, históricos: SER MÁS.</p> <p>Busca la transformación del mundo.</p>
---	--

“Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado”

En los años 60s, en el Nordeste de Brasil, la mitad de sus 30 millones de habitantes eran marginados y analfabetas, es decir, vivían dentro de una Cultura del Silencio, por lo tanto, era preciso “darles la palabra” para que “transitasen” a la construcción de un Brasil que fuese dueño de su propio destino y que superase el colonialismo”.

Es por ello que en su visión de educación se representa una esperanza de vida para los seres humanos, una pedagogía que ayuda a superar los condicionamientos sociales en que se han visto envueltas las comunidades educativas, disminuidas con acciones sociales que han venido deformando la entidad humana a través de un clima deshumanizante que provoca graves consecuencias en la naturaleza social.

Las experiencias educativas realizadas por Freire las denominó “concientización popular” porque no se trataba de educar en el sentido tradicional, sino de concientizar, de ahí el papel de la educación como uno de los elementos que contribuye a definir el camino hacia el desarrollo de la humanidad.

Su filosofía educativa se puede condensar en la generación de una conciencia crítica en los seres humanos como base para hacerlos optimistas; en elevarlos a ser conscientes de que es posible transformar la realidad, de que es posible vencer el fatalismo que promueve las opciones conservadoras.

La fuerte crítica de Paulo Freire al sistema escolar, parte de reconocer que los propios mecanismos culturales de opresión, mantienen y refuerzan las formas de cultura alienada a partir del afán enciclopédico de la educación tradicional (bancaria, acumuladora de información).

“La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”.



Peter McLaren (1948-) Profesor, investigador norteamericano.

Educador de izquierda congruente con su pensamiento. Sus aportes teóricos han trascendido las fronteras norteamericanas llevando su pensamiento a diversas regiones alrededor del mundo; sus textos

han sido traducidos a numerosos idiomas y han servido como inspiración a una gran cantidad de educadores críticos. Ha realizado análisis políticos en contra del capitalismo influenciado por una filosofía marxista humanista.

Funciones y responsabilidades:

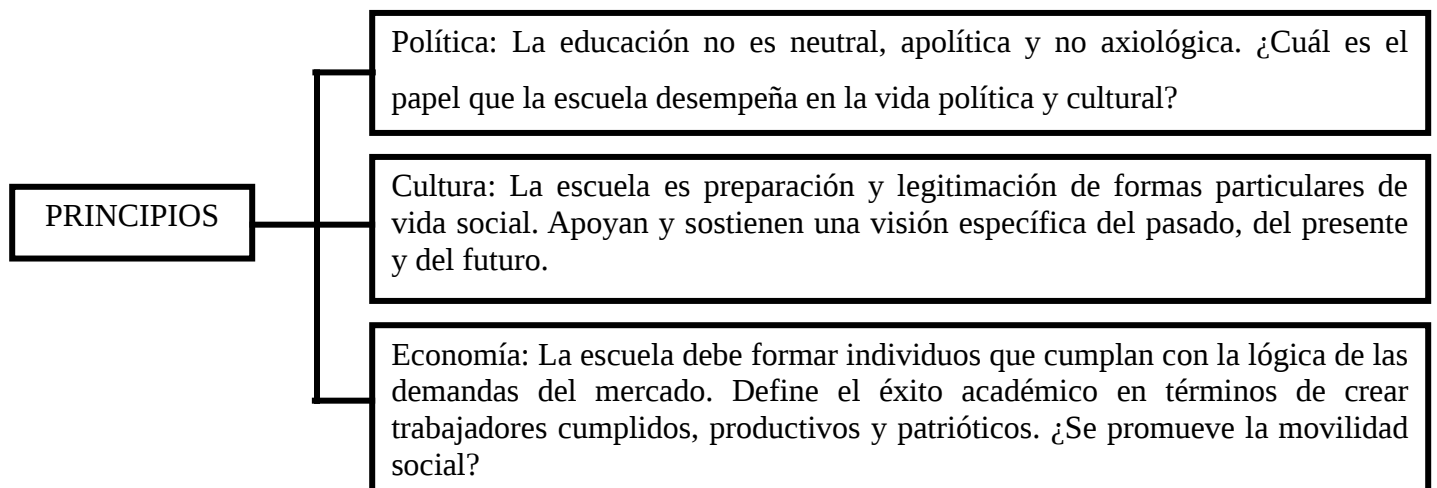
- Impartió clases en educación básica y educación media de 1974 a 1979.
- Actualmente es profesor de educación en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA).

Sus más recientes libros incluyen:

1. La Vida en las Escuelas: Una introducción a la Pedagogía Crítica en los fundamentos de la educación (1994).
2. Enseñando en contra del Capitalismo y el Nuevo Imperialismo: Una Pedagogía Crítica (1995).
3. Ché Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución (2000).
4. Teorías Críticas, Pedagogías Radicales y Conflictos Globales (2005).

La pedagogía crítica de McLaren tiene por objetivo: Habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. Conformer una Pedagogía de la liberación, de la esperanza. Buscan dar poder al sujeto y la transformación social.

Para alcanzar una comprensión de su concepción pedagógica se analizan los principios sobre los cuales replantea la educación:



“Escolarización/Educación: Conceptos bien diferentes. El primero es un modo de control social; El segundo tiene el potencial de transformar la sociedad”.

Otra de las categorías analizadas a profundidad por McLaren en su concepción es Cultura y la define como el conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de las cuales los diferentes grupos otorgan sentido a su mundo. En su clasificación esta está dividida en tres elementos distintivos:

- **Cultura Dominante:** Prácticas y representaciones sociales que afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad.
- **Cultura Subordinada:** Conjunto de prácticas, ideologías y valores que poseen los grupos subordinados a la cultura dominante.
- **Subcultura:** Subconjuntos de las dos culturas de origen. Sus miembros emplean símbolos distintos y prácticas sociales para favorecer una identidad distinta de la cultura dominante. En ocasiones, se involucran en actos de oposición.

A su elaboración se añade las categorías de escuela, programas y contenidos escolares:

Las escuelas: Son arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. Poseen una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género; y, como agencias para dar poder social e individual. Espacios para la transformación social y la emancipación. En ella se da un proceso cultural e histórico, en el que grupos

selectos ocupan relaciones asimétricas de poder. Pueden ser caracterizadas como terreno de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante. Allí la gente resiste.

Programas escolares: Refleja los intereses que le rodean; las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman o descartan.

Contenidos escolares: Es histórico y socialmente arraigado y limitado por intereses. El conocimiento esta socialmente construido, es decir, es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares.

“La Pedagogía Crítica lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social”.



Henry Armand Giroux (1943-)

Crítico cultural estadounidense, teórico fundador de la pedagogía crítica. Conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios juveniles, enseñanza superior, estudios

acerca de los medios de comunicación y la teoría crítica.

Funciones y responsabilidades:

Su obra ilustra un número de tradiciones teóricas que se extienden desde Marx hasta Paulo Freire. Férreo defensor de la democracia radical; se opone las tendencias antidemocráticas del neoliberalismo, el militarismo, el imperialismo, el fundamentalismo religioso, y los ataques que ocurren bajo el estado neoliberal sobre el salario social, la juventud, la pobreza, y la enseñanza pública y superior.

Su trabajo más reciente se enfoca en la pedagogía pública, los medios de comunicación así como la fuerza política y educativa de la cultura global. Entre sus principales obras:

- Los profesores como intelectuales: hacia una PC del aprendizaje (1990)
- Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas (1997)
- Sociedad, cultura y educación (con Peter McLaren) (1999)
- La inocencia robada (2003)

En su concepción de Pedagogía crítica las escuelas:

- Son algo más que aparatos de reproducción ideológica para fortalecer la dominación.
- Son espacios donde se cuestiona la dominación y, por lo tanto, poseen un gran potencial para la transformación de estructuras dominantes y antidemocráticas.
- Son lugares públicos donde tienen lugar formas alternativas de conocimiento, de valores y de relaciones sociales.

- En ellas, estudiantes y maestros críticos pueden realizar una acción cultural contraideológica que cuestione la subordinación y el sometimiento a la cultura de la dominación.

“Las escuelas como esferas públicas democráticas deben ser espacios autónomos donde estudiantes y maestros produzcan formas y contenidos culturales que pongan en movimiento y desplacen a las formas de educación autoritaria, de sojuzgamiento y de reproducción ideológica y social”.

En ese caso los maestros:

- Requieren de una formación que promueva una nueva visión de la escuela y la enseñanza: un concepto de ciudadanía crítica.
- Necesitan saber más que la materia que van a enseñar, requieren aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en la historia, la sociología, la filosofía, la economía y la política.
- Trabajar como investigadores reflexivos en colaboración con maestros y estudiantes.
- Intelectuales transformadores.
- Pueden trabajar con las comunidades donde se hallan inmersos.

Todo lo cual constituye un sueño hacia el que se debe ir avanzando, mientras el salón de clases/la vida del aula:

- Tradicionalmente se presenta como un conjunto unidimensional de reglas y prácticas regulatorias, y no como un terreno cultural donde chocan una gran variedad de intereses y prácticas, en una lucha constante y a menudo caótica en pos de la dominación.
- Se presenta como libre de ambigüedades y contradicciones; como un terreno neutral y transparente.
- Las diferencias culturales entre los estudiantes con frecuencia se consideran deficiencias: las historias, experiencias y conocimientos de los alumnos se ignoran.
- Dentro de la cultura escolar dominante, los conocimientos subordinados son marginados, son tratados como si no existieran o se desacreditan.
- Por el contrario, aquellas ideologías que no ayudan a los grupos subordinados a interpretar la realidad, pasan por formas objetivas de conocimiento.



Stephen Kemmis (1946-)

Educador y sociólogo australino. Ha hecho un llamado a realizar procesos de “Investigación Acción Emancipatoria” como una forma participativa de investigación y evaluación, la cual incorpora

las aspiraciones de una teoría crítica de la educación.

Funciones y responsabilidades:

En 2002, Stephen Kemmis fue nombrado profesor de la Facultad de Educación de la Charles Sturt University, conservando su estatus como Profesor Emérito de la Universidad de Ballart y Director de la Oficina de Consultoría e Investigación (Stephen Kemmis Research & Consulting Pty).

Principales obras:

- El currículum: más allá de la teoría de la reproducción (1997)
- Cómo planificar la investigación-acción (1988)
- Mejorando la educación mediante la investigación–acción–participación (2000)

“Las comunidades críticas nacen de la necesidad de contrarrestar la reducción de la educación a los meros valores instrumentales y para mantener en pie los valores de una sociedad educativa. Pueden constituirse en una gran variedad de ambientes, desde la vecindad hasta el estado; en ellas participan profesores, padres, administradores escolares y otras personas interesadas”.

Su concepción de Pedagogía crítica aglutina la necesidad de crear en primera instancia una comunidad crítica, hecho para el cual plantea como requisitos y condiciones indispensables:

- Tener conciencia de sí mismos como grupo.
- Compartir el objetivo de mejorar la vida social.
- Deben constituirse a sí mismos en comunidades críticas.
- Que las personas compartan creencias y valores

- Que las relaciones sean directas y múltiples y no indirectas, como cuando las personas se encuentran aisladas unas de otras, y que tampoco sean especializadas y limitadas
- Que las relaciones se caractericen por una reciprocidad equilibrada, en la que exista un flujo recíproco de acción, de forma que los actos individuales beneficien a todos, existiendo un sentimiento de solidaridad, fraternidad y respeto mutuo

Las comunidades críticas que tienen como objeto de estudio a la Ciencia Educativa Crítica.

Esta a su vez no es más que:

- Una forma de investigación y acción pedagógica participativa.
- Vista como reflexión, análisis, problematización y crítica de prácticas educativas para incidir en su transformación.

“El propósito de una comunidad crítica es la reflexión, el autoconocimiento y la acción política eficaz usando como método el diálogo y la investigación educativa”.

Los principales resultados que se obtienen al ejercer una acción pedagógica en una Comunidad Crítica son:

- Elevar la autoconciencia de los sujetos participantes.
- Elevar el potencial de acción colectiva de los sujetos como agentes activos de la Historia.
- Transformar prácticas educativas que posibiliten cambios en la sociedad misma, para hacerla más justa, más democrática y más humana.

En una comunidad crítica, la formación de los profesores esta obligada a adoptar enfoques críticos sobre la educación y la escuela, sobre todo en estos tiempos, en que las sociedades soportan un gran número de transformaciones sociales asociadas a la posmodernidad. Los profesores tienen como tarea construir comunidades críticas.

“La posibilidad de una vida racional, productiva, justa y satisfactoria para todos, depende de que la sociedad sea una sociedad educativa”.

INTRODUCCIÓN NECESARIA. *Necesidad de una nueva pedagogía crítica en Latinoamérica.*

Dr. C. Carlos Viltre Calderón. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Director del Centro de Estudios en Epistemología Pedagógica. Profesor de la Universidad de Holguín, Cuba.

*“Dame una manera diferente de pensar
y seré otra persona”.*

Entre las ciencias se determina una jerarquización positivista, impronta que se mantiene hasta nuestros días. Como imperativo epistemológico, se ha desarrollado una intencionalidad que legitima el carácter científico de las ciencias sociales, entre las que se encuentra la Pedagogía, centro de análisis del presente estudio.

La pedagogía como *scientia* tiene sus incipientes pasos, como “teoría de la enseñanza que se impuso (reconoce) a partir del siglo XIX como ciencia de la educación o didáctica experimental y que actualmente estudia las condiciones de recepción de los conocimientos, los contenidos y su evaluación; el papel del educador y del alumno en el proceso educativo y de forma más global, los objetivos de este aprendizaje, indisociables de una normativa social y cultural”. De ahí que transite su desarrollo teórico-metodológico por diferentes períodos y sustentos epistemológicos, que en ocasiones marcharon de forma paralela en diferentes lugares y contextos, pero también tuvieron incidencia en los mismos contextos y lugares, provocando consecuencias de diversa índole.

Como motor impulsor, esta constante búsqueda de aceptación, reconocimiento, consolidación y posicionamiento científico de la pedagogía, en un convulso sistema perneado por sistemas de

conocimiento urdidos por el dato, la huella de lo palpable y lo verificable “a priori”, creó en los teóricos de la educación un inconsciente transdisciplinario, que transita desde la psicología a la didáctica (Lev Semenovich Vigodsky (1866-1934)), de la sociología a la pedagogía (Émile Durkheim (1858-1917)), desde la filosofía a la política educativa (Johann Friedrich Herbart (1776-1841)), entre otros avatares que aunque sin una regularidad, marcaron definitivamente tendencias en la forma y el contenido de educar.

Entre las tendencias pedagógicas contemporáneas más reconocidas a nivel internacional, se aprecian las siguientes:

Pedagogía tradicional donde existe un predominio institucional en la educación, con un sistema de enseñanza rígido y masivo. El aprendizaje es enciclopédico, memorístico y reproductivo para el alumno, y el papel protagónico lo tiene el maestro, como expositor de conocimientos y figura de autoridad en la sociedad. La Escuela nueva “reflejo de los profundos cambios socio-económicos ocurridos y de las ideas filosóficas y psicológicas que se desarrollan en este período”, en la búsqueda de una reforma educativa. Se promueve un rol activo del alumno en el proceso de aprendizaje, a partir de sus intereses, sustentado en el concepto de utilidad y en la necesidad de “aprender haciendo”, lo que desencadena a la educación del estigma intelectualista.

No obstante, posee un marcado carácter funcional y fundamento genético, que propugnan las carencias que posee dicha tendencia en el orden social (predominio del espontaneismo en la enseñanza), curricular (problemas en la estructuración de los contenidos) y directivo (pobre orientación y control de las acciones a realizar por el alumno), por solo mencionar los fundamentales.

La Tecnología educativa, pondera la validez de los medios como soporte material del proceso de enseñanza, pero sobredimensiona sus funciones al subvalorar el papel del profesor, pretendiendo suplantar su rol, por dichos medios. Su sustento educativo radica en la programación y dosificación de los contenidos a asimilar de forma activa, productiva y científica. La Instrucción personalizada que surge como una iniciativa en función de solucionar las diferentes problemáticas en cuanto a la retención y dirección del proceso formativo fundamentalmente, por lo que entre sus fundamentos están la flexibilización del currículo de estudio, ponderar el trabajo independiente como principal método de enseñanza, valora el papel del monitor y eleva la función de las guías de estudio. Este sistema educativo promovió el auto estudio, el autocontrol del aprendizaje, así como la auto evaluación constante de los contenidos. Extrema la individualización y limita la socialización entre alumnos, minimizando la relación alumno profesor.

La Pedagogía autogestionaria es una tendencia educativa heterogénea, motivada por variadas experiencias pedagógicas que se sustentan en la necesidad de un cambio social. Por lo que se proponen entre otras teorías derivadas de la tendencia: la organización grupal del aprendizaje, el alumno autogestiona su conocimiento, con la no directividad del profesor que se convierte en un “animador” del grupo. Se estimula la autonomía, la creatividad y la contraposición crítica de distintos puntos de vista, con lo que se rompe la tendencia a la pasividad y la rutina en profesores. De esta tendencia se desprenden como corrientes fundamentales: la Pedagogía institucional y la Pedagogía libertaria.

Entre otras como la Pedagogía cognoscitiva, la Pedagogía operatoria, el Enfoque histórico-cultural y la Teoría crítica de la enseñanza. La concepción educativa actual en cualquier

contexto que se desarrolla el proceso formativo, “tiene referente en las anteriores teorías que le antecedieron y de las cuales analizan y asumen sus limitaciones y aportes indistintamente, lo cual ha generado no solo nuevas concepciones y teorías; sino que ha propiciado una evolución de estas a partir de las necesidades histórico-concretas de cada sociedad e institución educativa”.

Esta caracterización nos lleva hasta la práctica de una concepción de enseñanza, en la que como elemento inicial podríamos despejar la siguiente interrogante: ¿POR QUÉ UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA?

Para contestar esta interrogante se tienen como puntos de partidas tres criterios fundamentales de las ciencias pedagógicas:

1. La cuestión histórico-filosófica: diversidad, coincidencia en tiempo y espacio de escuelas, corrientes y tendencias educativas, que surgen buscando variadas formas de explicar las múltiples causales que determinan la formación, hasta llegar a la pedagogía crítica. Precursores, pioneros, fundadores y teóricos actuales estimulados o vinculados a tendencias educativas renovadoras, los que determinan la realidad educativa, condicionados por sus ideas filosóficas, ideas que forjan la intencionalidad de modificar dicha realidad.
2. La cuestión teórica-epistemológica: Las teorías anteriores condicionan la formulación de nuevas teorías, cuerpo de ideas sistematizadas que se ajustan al desenvolvimiento de la realidad que les sirve de objeto. La constante aproximación y alejamiento del ideal de educación al que cada sociedad aspira, a partir de la necesaria comprensión de un acto educativo que desborda la simplicidad de un análisis en una sola dirección.

3. La cuestión práctico-metodológica: Necesidad de prácticas renovadoras, sustentadas en contribuciones y teorías que surgen de una práctica difunta. Articulaciones que emergen de experiencias pedagógicas y estudios de campo que permiten reorganizar, redefinir, redimensionar y transformar el acto educativo.

En la búsqueda de respuestas que se condicionan, contraponen y coexisten de forma praxiológica y epistemológica la pedagogía crítica también incurre en una tradición que aunque resuelve los elementos esenciales que justifican su existencia (buscar el carácter activo del estudiante, rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y lo instruido como verdad absoluta) su aplicación se va volviendo en su propia concepción una pedagogía tradicional.

El propósito de los autores del Centro de Estudios “Pablo Reglus Neves Freire” por tanto, es la búsqueda dentro de la pedagogía crítica el verdadero significado de sus fundamentos epistemológicos y epistémicos, direccionados al reencuentro de la mejor alternativa de educación en el marco de la educación contemporánea. Es por ello que grosso modo se exponen los fundamentos sobre los cuales se sustenta la propuesta.

FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD COMO COSMOVISIÓN DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La cosmovisión de los fundamentos de la complejidad asumidos para el enfoque de la nueva pedagogía crítica que se elabora, se distiende desde el sentido epistemológico, lo cual significa determinar el acto educativo como una actividad compleja, lo que no significa complicada, sino, perneada de un sistema de relaciones entre prácticas, concepciones, teorías, fundamentos

y disciplinas que componen la difícil pero necesaria formación del hombre. O sea, se determina “una comprensión distinta, que no podemos reducir o simplificar a una comprensión simple”.

Premisas:

- La irreductibilidad de los diversos componentes del acto educativo
- El devenir como primicia explicativa y constitutiva del acto educativo
- La comprensión como actividad esencial hacia la cual se orienta el acto educativo.

Estas premisas perciben ubicar la construcción de esta cosmovisión de la pedagogía crítica desde la corriente filosófica que “concibe a la educación en constante cambio, en permanente “experimento”. Tiene la mirada puesta en el futuro, en la necesidad de ajustar la enseñanza a las condiciones impuestas por el medio físico, social, económico y cultural de cada comunidad”. De lo que emerge como prioridades: determinar los ideales y fines educativos, así como la axiología que interviene en función de la prioridad inicial. Se suma a estas el componente ético, manifiesto en el acto educativo.

Crecimiento o desarrollo como fin de la educación, no es por tanto un fin en sí mismo, sino que se considera un constante inicio hacia un crecimiento posterior y cuali-cuantitativamente superior. Ello permite plantear que entre los errores que se han cometido históricamente en otros enfoques de educación es el dotar al sujeto de lo que debe saber y no de lo que debe conocer. El primero se amerita el derecho de que el sujeto esté al tanto de lo que requiere para su desenvolvimiento a percé, lo cual no es inicuo; pero el segundo posee una carga de

esencialidad que va más allá, al posibilitar que el sujeto domine de manera consciente lo que requiere para un desenvolvimiento pleno.

La pedagogía crítica por tanto desde una visión compleja del acto educativo debe revelar los mecanismos a través de los cuáles el sujeto puede “conocer el propio conocimiento como un proceso de auto-reflexión que únicamente se puede dar para/en un sujeto”.

Para el logro de este elemento en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” Edgar Morin, 1999; plantea como principios de un conocimiento pertinente los siguientes:

1. Evidenciar el contexto: Ubicar los elementos del conocimiento en su contexto, para que adquieran sentido. La contextualización del acto educativo determina las condiciones necesarias y suficientes para su inserción y validez.
2. Tener en cuenta lo global: Lo global más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional. De allí el principio de Pascal que define a “todas las cosas siendo causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas y todas sostenidas por una unión natural e insensible que liga las más alejadas y las más diferentes, creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes”.
3. Interacción multidimensional: Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... Al extrapolar esto al acto educativo se imbrican en el un entramado de aspectos, componentes y relaciones que permiten apreciar su complejidad.

4. Apreciar la existencia de lo complejo: hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo, como en el acto educativo se evidencian: el político, el ético, el filosófico, el axiológico, el psicológico, el antropológico, el didáctico, el pedagógico, el administrativo, el sociológico, entre otros que se deben revelar a partir de la necesidad contextual y la global; y que existe en un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.

Como herramientas metodológicas de la nueva pedagogía crítica se proponen, (sin dejar las contribuciones anteriores en materia investigativa y educativa) en función la transformación de la crítica hacia la crítica, las siguientes:

Educación como acto de reflexión-aprendizaje: responde a una educación, una formación, una instrucción y un desarrollo sustentados en los siguientes principios fundamentales:

- De la refutación de lo conocido como verdad absoluta
- De la unión indisoluble entre la teoría-práctica
- Del carácter proactivo del acto educativo
- Del carácter problémico-interdisciplinar del acto educativo
- De la unión indisoluble del conocimiento universal y contextual

Pedagogía comparada: se concibe como herramienta metodológica capaz de determinar las semejanzas, las diferencias y por tanto los aportes y limitaciones que poseen los sistemas

educativos desde su carácter organizativo, estructural externo, hasta su esencia política educacional y pedagógica. Posterior al análisis de los enfoques metodológicos fundamentales de la pedagogía comparada para América Latina, de Palacios, 1975; y Paulston, 1991; se asume el modelo integrador propuesto por el ICCP, 2006; en el que se plantean como elementos esenciales:

- Asume una estrategia teórica global para insertar esta tendencia y evitar el “inventario”
- Portador de un esquema con carácter dinámico que sustituye lo estático o lo fenomenográfico, lo que implica la adscripción al método histórico-lógico.
- Se revela la “legitimidad” de la escuela, corriente, tendencia o sistema educativo que se analiza.
- Se asocia a un paradigma investigativo (sociocrítico) y la teoría curricular que impera (abierto y flexible).
- Define si se trabaja en la educación escolarizada o la no escolarizada y expone con los criterios de análisis y comparación los elementos sustanciales que pueden ser transformados.

Sistematización: herramienta que posibilita en la medida que se aplique una aparente linealidad en la lógica siguiente: diagnóstico, interpretación, comprensión y revelación de las cualidades esenciales que adquieren los procesos educativos a partir de sus características contextuales, su constante influenciabilidad multifactorial y devenir globalizador; la transformación real del acto educativo en dos direcciones esenciales:

- El cómo se aprende
- El cómo se enseña

La sistematización se confunde con triangulación, esta última es el instrumento resultante del primero, por lo que se asume. La sistematización contiene dos manifestaciones fundamentales, que en esencia no difieren una de la otra, pero que en su análisis aplicativo se definen así mismas como: sistematización teórica (conocimientos, leyes, principios, categorías, conceptos, etc.) y la sistematización práctica (experiencias pedagógicas, instrumentos diagnósticos, metodologías, estrategias, sistemas de ejercicios, etc.).

VALORACIONES INICIALES DE LA NUEVA CONCEPCIÓN DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

En la nueva pedagogía crítica aún cuando en las socializaciones iniciales, varios investigadores de las ciencias pedagógicas y de la educación, opinan que es una tendencia relativista e hipercrítica a las tendencias pedagógicas contemporáneas que surge como respuesta a las concepciones más teorizadoras y poco prácticas, es válido hacernos las preguntas siguientes en discrepancia con tales valoraciones:

¿Cómo afirmar que lo que hacemos es correcto cuando se manifiesta un carácter segregacionista, limitado en visión de futuro y lo que es más importante, viciado con la cotidianidad teórica de unos presupuestos eclécticos?

¿No será que la verdad de esta concepción, es responder a la escuela pedagógica que los autores denominan neotradicional, compuesta por las tendencias antes analizadas e instauradas acríticamente en muchos contextos?

¿Cómo construir una educación de futuro en la que el conocimiento que se genera supera la práctica en una escala del 1-10, unas once veces, sin antes comprenderla, redimensionarla y aplicarla de forma objetiva?

Estas y otras pudieran ser las interrogantes a hacer y pensar, para luego responder a lo que indudablemente es una necesidad de la educación en el siglo XXI.

Bibliografía

1. Colectivo de autores. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Universidad de la Habana. Departamento de Psicología y pedagogía. Ibagué, Colombia, 1996.
2. Colectivo de autores. Educación comparada. Teoría y práctica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2006.
3. Frodizi. R. Filosofía de la educación. Revista de Pedagogía. Vol. 2. No. 3. Ene-Abr. UNAM. México. 1985.
4. Pascal. B. Pensamientos. Ed. Gamier-Flammarion, París. 1976.
5. Palacios, J. Tendencias contemporáneas para una escuela diferente. Tomado de Cuadernos de pedagogía. Barcelona, 1975.
6. Paulston, R. Educación en América Latina: Comparación. AERA. Tomado de Enciclopedia de Investigación Educativa, Mcmillan, New York, 1991.
7. Soto González, M. Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano. Tesis de doctorado en Filosofía y letras. Universidad de Valladolid. España. 1999.

- 8.** Velilla, M. A. Manual de iniciación al pensamiento complejo. ICEF. UNESCO. 2002.
- 9.** Viltre Calderón, C. Reflexiones sobre dos teorías de aprendizaje de la escuela de pedagogía cubana. <http://ilustrados.com/publicaciones/EkAyyyZpkyxXwvdbHk.php>
Ilustrados.com. 2011.
- 10.** Viltre Calderón, C. Epistemología de lo epistémico. Editorial Académica Española.
España, 2011.
- 11.** Viltre Calderón, C. Antropología de las comunidades científicas. Inédito. 2015.

**PRIMERA PARTE: VISIÓN-APROXIMACIÓN A LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN
LATINOAMÉRICA**

Capítulo I. Pedagogía de la iluminación desde una perspectiva Neurocrítica

Dr. C. Oscar José Fernández Galindez

Venezolano. Doctor en Ciencias para el desarrollo estratégico. Profesor-Investigador asistente de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela.

A continuación presentaremos una serie de reflexiones sobre/desde y a través de la praxis pedagógica que resulta del ejercicio intuitivo de un ser humano que como muchos, siempre ha sentido que el mundo marcha al revés, y que lo que para él es obvio para el resto de la sociedad, la sociedad dormida en la que vivimos, es invisible. La misma crítica pedagógica entra en conflicto cuando dejamos sólo del lado de la razón el hecho pedagógico, y obviamos la mente y al espíritu en este proceso de construcción del nuevo ser consciente, despierto de su realidad.

Un ser que vive y siente su realidad es capaz de descubrir el engaño no sólo discursivo sino también mental y espiritual en el que estamos sumergidos permanentemente. Por ello es imposible educar para la libertad desde y a través de la negación de la misma. Prácticas contradictorias en las que se les habla a nuestros jóvenes de cuidar sus cuerpos y observamos largas sesiones de clases en las que dichos cuerpos piden movimiento y se les niega supuestamente porque eso es lo que les conviene. Se ha domesticado tanto el cuerpo que ya no sabemos si nos da hambre porque es hora de comer o si es hora de comer porque nos da hambre. Así tenemos docentes de educación física que fuman y son obesos o médicos que fuman sabiendo que esto da cáncer, educadores atados a un libro y/o manual que por demás no tienen nada que enseñar, científicos y tecnólogos que guiados únicamente por el lado izquierdo

de sus cerebros creen que el orden, la sistematización, la jerarquización y el análisis fragmentario y simplificador, son la única forma de acercarse al conocimiento. Vivimos pues en un mundo que bien si no está profundamente dormido, observa todo desde el ensayo y el error como si esa fuese la única forma de acercarse a la verdad. Pues aquí les decimos que ya no depende de si se es de izquierda o de derecha, (por cierto en los hemisferios cerebrales al contrario de las ideologías políticas, los de cerebro derecho somos los más rebeldes) tanto derechos como zurdos ideológicos están mediados por la misma lógica aristotélica que los limita, los margina y los fragmenta. En tal sentido no hay mucha diferencia entre un científico de derecha y uno de izquierda, ambos se olvidaron de la mente y el espíritu a favor de una supuesta objetividad que los hacía más rigurosos y en consecuencia más científicos, más serios. Aquí intentamos mostrar lo que le falta a la educación para que realmente eduque, si eso no es un enfoque crítico, no sé qué pueda serlo.

PEDAGOGÍA DE LA PEDAGOGÍA

Más allá de esa tonta discusión de que la pedagogía es para niños y la andragogía es para adultos, creemos que la pedagogía es el arte de enseñar-me y enseñar-nos. Es decir; es el arte de la auto y coenseñanza que se traduce en auto y coaprendizaje. Todo esto se cruza con la expresión aprender a aprender cuestión que recursivamente se traduce en reconocer-me/reconocer-nos como auto y coenseñantes de un proceso que nunca termina y que supera las escalas académicas. La pedagogía de la pedagogía es en consecuencia la pedagogía de la vida por y para la vida. Sin embargo dicho planteamiento no puede ser tomado a la ligera. No toda pedagogía nos sirve, de hecho lo que hemos denominado pedagogía hasta la fecha no nos ha sido útil, ha sido quizá una anti o una contrapedagogía pero nunca ha sido lo necesario. La pedagogía de la que aquí hablamos se replantea a cada momento y contribuye en la configuración de una nueva perspectiva ante la vida que respeta al cuerpo, a la mente y

al espíritu, reconociendo la complejidad e integralidad de estos, tanto dentro como fuera de nosotros. En esta espiral recursiva que llamamos vida, vemos dos expresiones aparentemente antagónicas que se traducen en una misma: **“nadie enseña a nadie”, y “todos enseñamos a todos”**. Si entendemos esto en profundidad, comprenderemos que lo esencial de la vida va más allá de la mera acumulación de informaciones y que en consecuencia, un niño tiene mucho más que enseñar que un adulto. Sólo reconociéndonos todos como auto y com maestros, podremos avanzar hacia un mundo libre, solidario, corresponsable, armónico, justo y feliz.

Debemos aprender de los detalles, de lo simple, de lo aparentemente obvio. La vida se traduce en un **darse cuenta**. En eso consiste lo que los maestros espirituales denominan **estar despiertos**, en nuestras instituciones educativas nadie enseña a nuestros niños y jóvenes a estar despiertos, a darse cuenta. Pues quienes supuestamente saben, están más dormidos que los que supuestamente no saben. Por ello tenemos un mundo que marcha al revés. Un mundo en el que lo que debería ser lo evidente, permanece oculto.

LA INTUICIÓN

Ser intuitivo significa dejarse llevar por nuestro yo interior que a fin de cuentas maneja más información que nuestro yo consciente. Si comprendemos y asumimos que ese yo consciente heredado de la tradición occidental, sólo es la punta del iceberg, entenderíamos que hay más elementos para comprender al mundo dentro que fuera de nosotros. Y que cada estímulo que recibimos desde afuera debe traducirse en una interrogante que debemos hacernos en primer lugar hacia adentro.

Para entender el poder de la intuición, resulta muy importante entender el origen de ésta. Dentro del campo de estudios denominado estilos de aprendizaje, las personas que utilizan más su lado derecho del cerebro son consideradas como: Generalistas, holísticas, creativas, imaginativas e intuitivas. Por ello quienes somos intuitivos no nos volvimos así repentinamente, la única diferencia es que quizá unos

nos percatamos más pronto que otros, por otro lado el resto de la sociedad puede aprender a ser intuitiva pero su proceso será diferente y progresivo. Para los cerebro derecho ya nacimos así.

Podríamos hacer algunos ejercicios para potenciar la intuición, por ejemplo hacernos preguntas lógicas de sí y no y asumir la primera respuesta que nos llegue a la mente. Podríamos por ejemplo preguntarnos en un momento determinado si tomamos hacia una dirección u otra en la calle sin establecer un punto de llegada predeterminado. Luego podríamos llevar un registro de estas experiencias y confirmar si la intuición funciona o no. Uno de los aspectos que deben ser tomados en cuenta, es la participación de la razón en todo esto. Porque no se trata de sustituir a la razón por la intuición. Se trata de dejarnos llevar por la intuición y luego aplicar la razón, si lo hacemos al contrario simplemente la razón no dejará que la intuición emerja y en consecuencia sólo tendremos razón. Por otro lado si sólo usamos la intuición, entonces negaremos nuestra propia existencia y la posibilidad de aportar en esta construcción colectiva que requiere tanto de nuestro yo interno como externo. Lo apropiado aquí sería el diálogo armónico entre el yo interno y el externo sin pretensiones de supremacía de uno sobre el otro. Desde aquí podríamos hablar de una intuición razonada y no de una razón intuitiva. Tal vez en un futuro de nuestra evolución cuando ya la razón no sea dominada por el ego, podríamos alcanzar una razón intuitiva, pero por ahora debemos ir en busca de la intuición razonada. La reflexión, el control de las emociones, la interpretación de los sueños, la meditación, entre otras técnicas son fundamentales para lograr la intuición y poder así ir hacia una nueva ciencia y una nueva tecnología en armonía con todo lo que existe. En esta y en cualquier dimensión.

EL SILENCIO

No existe el silencio absoluto así como no existe el vacío absoluto. Tal vez se pueda alcanzar artificialmente o en el caso de personas con discapacidad auditiva, (incluso creo que las personas con

sordera total oyen algo), pero para la mayoría de nosotros siempre oiremos. *¿Entonces qué significa escuchar al silencio?* Significa escucharnos a nosotros mismos, a sentir nuestra respiración, a oír el latido de nuestro corazón, a tratar de acallar el ruido interno de nuestras emociones, imágenes y sonidos que nos retumban diariamente y poder sintonizarnos con nuestra armonía interna. El silencio nos habla de lo que somos, ¿por qué sentimos mal cuando estamos solos? ¿Por qué la soledad ha de verse como una enemiga? Ciertamente para aquellas personas que han tejido lazos afectivos de dependencia, la soledad parece un arma mortal o un castigo (eso para los que creen en la culpa), sin embargo la soledad y el silencio pueden ayudarnos a crecer y a ser mejores personas. ¿Quién enseña eso? El silencio en medio de una conversación o el silencio dispuesto a escuchar a otro(s), es también importante para reflexionar sobre que tiene o que necesita ese(a) otro(a) que yo también poseo y/o necesito. La palabra sin silencio se traduce en ruido que enferma y distancia a las personas. El silencio en la música también es importante, lo es entre nota y nota musical, lo cual marca el ritmo, el sentido, la melodía, en fin. El silencio debe ser parte activa de nuestras vidas. Nuestro sistema educativo formal no enseña a disfrutar y entender al silencio, al contrario busca al ruido para luego hablarnos de incomprensión y malos entendidos. La palabra si se usa en exceso puede ser una trampa. El silencio por el contrario, si sabemos escuchar dice mucho más que mil palabras.

EL MIEDO

El miedo no es natural en nosotros. No nacemos temerosos a menos que la madre haya pasado por traumas muy fuertes. En tal sentido sería la madre y su entorno quien generaría dicha condición antinatural. A diferencia de lo que muchos creen, el miedo es lo contrario al amor. Quien toma decisiones desde el miedo, está propiciando una cadena de eventos que no conducirán a nada bueno. El miedo desequilibra, altera las emociones y en casos extremos puede congelar y hasta matar a una persona. Sólo la calma, la paciencia y el amor pueden hacer que el miedo desaparezca y se convierta en la luz que nos guíe para propiciar las transformaciones necesarias. El miedo es el arma más fuerte del

enemigo que nos confunde y nos hace creer que la irracionalidad es la alternativa para superar los momentos difíciles. La respuesta oportuna siempre es necesaria ante una eventualidad pero el temor no debe ser el estímulo inicial. No pocas veces utilizamos la pedagogía del miedo para tranquilizar a nuestros niños inquietos. **“Viene el coco, te va a llevar el señor del aseo, te va a llevar la policía”**, entre otras expresiones. Y esas expresiones luego se traducen en expresiones tales como: **“no me dejes, le temo a la soledad, no me siento seguro, no creo en la gente, le temo a la oscuridad”**. Todas las fobias que conocemos son el resultado de esta pedagogía del miedo. Y me atrevería a decir que aquellas personas que son temerarias, que se hacen adictas a la adrenalina, a diferencia de lo que muchos creen, también son temerosas. Quien no siente miedo, siente amor y el amor se traduce en paz, en calma, en seguridad, en confianza. La pedagogía que necesitamos no es la del miedo, es la del amor. Muchos docentes se sienten orgullosos porque sus estudiantes le temen pues dicho docente es muy estricto, y según él enseña lo dura que es la vida. ¿Es realmente así?, ¿no estará este docente mostrando sus propias frustraciones, sus propios miedos como ejemplo de enseñanza? ¿Cómo es que alguien temeroso de la vida puede enseñar a no temer, a ser libre, a amar, si nunca lo ha experimentado? Eso es lo que tenemos en la mayoría de nuestras instituciones educativas. Entonces ¿cómo transformar eso, eso sí sería revolucionario?

LA HUMILDAD

El ego es nuestro peor enemigo. Nos hace creer que porque tenemos lo que otro no tiene, que porque creemos saber lo que otro no sabe o porque expresamos sentir lo que otro no expresa, somos superiores y/o mejores. La competencia es la mayor arma del ego. Esta es utilizada como estímulo por muchos

empresarios, deportistas, artistas, científicos, tecnólogos e intelectuales. Para el empresario por ejemplo, la búsqueda de las mayores ganancias, nos hacen apartarnos de todos y creernos los mejores del mundo, la arrogancia de creernos los elegidos o los sabelotodo aun cuando este comportamiento no genere de forma directa bienes de fortuna, es quizá más peligroso que la mera competencia por el capital, pues dicha arrogancia arrastra fácilmente a otros y los separa de sus objetivos originales. No se trata de creernos más ni menos que otros. Si bien es cierto que la diferencia desde el punto de vista de la percepción y la experiencia existe, esto no nos hace superiores o inferiores, sólo debe conducirnos a reconocer que todos necesitamos algo del otro, pues la verdadera superación. La verdadera evolución, está en la cooperación y no en la competencia. Ser humildes no es dejarse aplastar por otros, eso es ser tontos y/o de baja autoestima. Ser humildes significa entender que todos estamos en un proceso y que al final todos buscamos la felicidad. También es cierto que hay personas que están tan enfermas que ya no se puede dialogar con ellas. Pero esas son minoría, la gran mayoría busca el amor, la armonía y la felicidad. Aun cuando la confusión las haga actuar equivocadamente. Sólo mirando más allá del ego podremos salir adelante. Todos tenemos un espacio y una responsabilidad en este mundo. Y los bienes materiales no nos hacen mejores o peores. Quizá la excesiva acumulación de bienes materiales nos haga peores. Pero no por los bienes mismos, sino por la arrogancia, la prepotencia, que se genera desde y a través del ego que nos aísla y nos confunde.

EL AMOR

El amor es lo contrario al miedo. Quien ama no puede temer. El amor no es posesión, nadie le pertenece a nadie. Amar significa equilibrio y armonía con nosotros mismos y con los demás. En consecuencia no es posible amar a los demás si no hemos aprendido a amarnos a nosotros mismos. Y

ya cuando por fin lo hemos aprendido, nuestro comportamiento dará las señales necesarias que indicarán como deseamos ser amados, y atraerá a nosotros personas y relaciones que se encuentren en la misma sintonía. Tan sólo basta con descubrir que significa el amor en tu vida, y todo lo bueno que esto representa vendrá a ti como un imán. Y más importante aún, tú sabrás identificar que está en sintonía contigo y que no. El amor puede o no expresarse a través de: la pareja, los hijos, lo que hacemos o a través de las relaciones interpersonales que tenemos. Una persona puede sentirse plena sintiendo amor a su mascota y expresándolo a través de ésta sin generar dependencia. El amor verdadero no es mezquino, al final siempre deseamos compartir el amor que sentimos. Es por esta razón que el amor a alguien se transforma rápidamente en el amor a todos. ¿Cómo aprendemos a amar?, esta búsqueda debe comenzar primero dentro de nosotros y luego debemos aprender a amar como los niños. Es cierto que hay personas que merecen nuestro rechazo, porque por alguna razón se han alejado del amor. Sobre todo cuando aún no nos hemos fortalecido en nuestro amor propio. Luego viene una segunda fase que consiste en tratar de ayudar a otros sin que sus problemas nos afecten. Tal vez nuestra forma de amar sea esa y la descubramos en ese momento. Sólo si sentimos paz y alegría interior sabremos si estamos por el camino indicado. Si sentimos rabia, angustia, desesperación, indignación, indiferencia y/o intranquilidad. Este no es nuestro camino o no es nuestro camino aún. Nadie debe estar donde no se sienta agusto. El amor parte del autorespeto. Si nos respetamos a nosotros mismos podremos respetar a los demás y la convivencia será más armónica. Es cierto que hay personas que hacen mucho mal. Pero cada quien está en su proceso. Algunos en un proceso de autodescubrimiento y ascenso y en otros en un proceso de retroceso, de involución. Sólo podemos ayudar a quien nos solicita ayuda. Y aun dándose esta condición debemos ser cuidadosos pues tal vez no estemos preparados para esto. Sólo el autoconocimiento y la intuición nos dirán si vamos o no por el camino apropiado. El error/la equivocación. Forman parte de la vida y de nuestro proceso de crecimiento. Todos vinimos a aprender de todos. Todos vinimos a enseñar a todos. Ese es en definitiva el verdadero sentido del amor. De la pedagogía del amor.

EL ENTENDIMIENTO

Si esto de entender/entendernos fuese simple, no necesitaríamos ni siquiera hablar. El habla, lo escrito y lo gestual no son suficientes para entendernos. Alguien diría que todo se circunscribe al código, pero lo cierto es que esa visión babelizada no sólo es simplista sino reduccionista. Deberíamos preguntarnos antes de avanzar en esto: ¿Cómo comprendemos? ¿Percibimos todos los fenómenos de la vida de igual modo?, si la respuesta es no, entonces ¿Cómo llegar a un consenso comunicativo, cuando nunca estaremos del todo de acuerdo en cuanto a nuestra manera de leer al mundo? Todos los docentes poseen una muletilla que al parecer no deja de tener vigencia: “*¿me explico, se entiende, comprendes, etc.?*” Si la comprensión viniese del corazón, de nuestra intuición, no tendríamos que hacer esa pregunta, es más no habría que enseñar nada. Por lo menos no en el sentido en que estamos acostumbrados. Y ya la docencia dejaría de ser un oficio. Y en especial un oficio tan castrante. El proceso que nos conduce al entendimiento, pasa por el autoreconocimiento de nuestras experiencias y por nuestra dimensión ética ante la vida, para generar en definitiva lo que podríamos denominar nuestra percepción/lectura/interpretación de dicho fenómeno. Es importante destacar que dichas interpretaciones no son estáticas y que éstas varían de acuerdo a los contextos e incluso de acuerdo a los estados de ánimo de quien percibe. No en pocas ocasiones terminamos contradiciéndonos, esto a diferencia de lo que muchos creen, la contradicción no es parte de nuestra naturaleza. Es parte de nuestra confusión ante la vida y de no conocernos a nosotros mismos. Un ser dubitativo y temeroso no realizará buenas interpretaciones de su vida y por consecuencia terminará contradiciéndose frecuentemente. ¿Es mala la contradicción? Es mala si esta no nos conduce a la claridad. ¿Es posible estar 100% claros en todo?, en este nivel de consciencia que hoy vivimos creo imposible alcanzar eso. Sobre todo si no controlamos nuestro ego/nuestras emociones y no nos dejamos llevar por la intuición. Sin embargo debe haber una búsqueda constante al respecto. Podríamos concluir diciendo que siempre habrá quien esté más claro que nosotros en algún aspecto de la vida así como nosotros lo estaremos

más ante otras personas. Es por ello que es importante reconocer e identificar nuestros procesos individuales para así poder avanzar hacia la complementación colectiva que en definitiva debe ser nuestra búsqueda infinita.

LA DESOBEDIENCIA

Vivimos en una sociedad que nos exige ser obedientes, y aquellos que lo aceptan/lo acatan, son premiados con: buenas calificaciones, relevantes cargos, notables responsabilidades. Sin embargo ¿esta condición de obediencia (sumisión), nos ha llevado a una mejor sociedad? Se nos ha hecho creer también que si no somos obedientes reinará el caos y que debemos en consecuencia aceptar todo lo que se nos dice desde: nuestros padres, pareja, jefe, amigos e incluso los medios de comunicación de masas entre otros. Desde esta perspectiva un ser obediente es un ser acrítico, un autómatas. Dicho ser no busca mejorar o empeorar nada. Sólo busca acomodarse lo mejor posible a lo que está, sea esto bueno o malo para la mayoría. Un ser acomodaticio, un obediente no es un ser que piensa (si es que piensa) en una mejor sociedad. Sólo le interesa su bienestar personal. ¿Qué sería entonces una pedagogía de la desobediencia? Sería, dejar a nuestros niños ser ellos mismos y no arrastrarlos a través de nuestros condicionamientos y nuestros temores a una vida estática, a una vida obediente. Un niño es por naturaleza desobediente ya que desea explorar y conocerlo todo por sus propios medios, no es reflexivo y crítico porque no ha desarrollado suficientemente su capacidad de pensar aún. Sin embargo al dejarse llevar por su intuición y por su hacer, marcha en la dirección correcta que luego lo conducirá a la crítica y a la reflexión. Es irónico ver como en y a través de la práctica política de izquierda se ve un alto nivel de crítica y reflexión sobre lo social que se minimiza y/o desaparece cuando dicha izquierda asume el poder. Esto ocurre porque los intereses colectivos son desplazados por las apetencias personales. Todo esto pone en duda la veracidad del discurso de izquierda. Y es que el discurso y las teorías de izquierda no son nada sin las prácticas que los sustenten. Es por ello que el pensamiento libertario (anarquista) se

interesa más en las prácticas que en las teorías y en los teóricos. En consecuencia no será el pensamiento de izquierda o de derecha el que resuelva la situación del mundo. Está por emerger a partir de estos niños en formación e incluso por nacer, la transformación del mundo. Creemos firmemente que son nuestros niños los que marcarán el camino. Sólo debemos apartarnos y darles la oportunidad para que se expresen sin manipulación alguna. Es por todo esto que aquel niño obediente que parece un loro repitiendo ideas y conceptos, es altamente sospechoso y debemos promover en su lugar al niño inquieto, travieso, alegre, preguntón y sobre todo contestón. No debemos mal interpretar esto de dejar hacer con el asumir los caprichos de un niño. Sus haceres deben ser lo más libres posibles (siempre debemos tener claro que hay riesgos y peligros que debemos controlar) pero los caprichos de nuestros niños que derivan más de nuestra cultura consumista que de nuestra condición humana son contrarios a la libertad del espíritu que queremos formar. En consecuencia, el equilibrio y el sentido común también deben formar parte de este dejar ser, dejar hacer, dejar sentir, dejar pensar.

SER UNO MISMO

El verdadero conocimiento comienza cuando emprendemos la búsqueda dentro de cada uno de nosotros. Luego de haber iniciado dicho recorrido importará poco si vamos de adentro hacia afuera o en sentido contrario. Podríamos intentar responder preguntas tales como: ¿Cuál es mi misión?, ¿Estoy donde debo estar y haciendo lo que debo hacer? ¿Me siento bien conmigo mismo y con mi entorno? ¿Siento paz y armonía al hacer lo que hago? La respuesta a la primera pregunta depende de la respuesta a las siguientes. Si estoy donde debo estar, si hago lo que debo hacer, si me siento bien conmigo mismo, entonces estoy cumpliendo mi misión. De lo contrario debo seguir buscando. Recordemos que dicha búsqueda debe ser intuitiva. Sólo así comenzaremos el tan anhelado camino de vuelta a nuestro origen.

LA EMPATIA

La empatía es esa capacidad que tenemos casi todos (excepto los autistas, los superdotados y los sociópatas) de poder sentir lo que siente el otro(a), es ponerse en los zapatos del(a) otro(a) es ser sensible ante lo que nos rodea. Por supuesto que esto tampoco puede ser al extremo. Porque si es así entonces eso de ser hipersensible te paraliza. Pero sentir lo que siente el otro, es introducirnos en el universo de la socialización y más allá, tal vez esto encierre el verdadero sentido de ser humano. En el universo de la inteligencia colectiva. En nuestras escuelas deberíamos enseñar a nuestros niños a ser empáticos y colaborativos. Sólo así podremos ir hacia una verdadera transformación de la sociedad. Y alcanzaremos un mundo más humano y justo.

EL DESAPEGO

Vivimos aferrados a objetos, a personas, y a creencias, asumiendo que con esto retornaremos al único lugar seguro que hemos conocido. *El útero materno*. Así nos asociamos, nos agremiamos, formamos grupos, equipos, comunas, etc. en un intento desesperado por retornar a esa seguridad. Nadie nos dice que el aferrarnos a algo o a alguien no es el camino. Y nadie lo hace porque cada quien vive aferrado a lo suyo, si no es a objetos materiales (ejemplo extremo es el de los acumuladores compulsivos) y/o personas lo es a ideales y/o creencias mágico-religiosas. Lo cierto es que más allá de construir nuevos caminos, lo que hacemos es estatizar nuestras vidas. Son nuestros hijos (que no son nuestros si no de la vida) los que al final terminan cargando esta suerte de dependencia sociohistórica. Ese aferrarse es un intento inútil por detener al tiempo y hacer que lo que nos hace sentir en bienestar no transcurra. El fluir, el transcurrir es la única certeza que tenemos en nuestras vidas y si no enseñamos eso seremos los principales responsables de las inseguridades de los niños de la vida.

EL EQUILIBRIO

Al hablar de equilibrio debo aclarar que no me refiero a un equilibrio estático como el que podemos alcanzar colocando el centro de masa de un lápiz en el dedo índice. Me refiero al equilibrio dinámico

de la vida. Este equilibrio nos dice que todo cambia permanentemente más sin embargo hay elementos dentro de dichos cambios que permanecen inalterables, sobre todo aquellas instancias que al conjugarse con la totalidad nos reportan ciertos patrones. Por ejemplo el ciclo: del agua, del nitrógeno, del oxígeno, del carbono, del ácido cítrico, de la vida, etc.) Dichos ciclos no son ciclos, en realidad son espirales. Nunca volvemos al mismo lugar aunque aparenten lo contrario. Por ejemplo dado el cambio climático producto del calentamiento global, los ciclos biogeoquímicos/ los ciclos agrícolas, no ocurren de igual forma que hace 50 años. Los cambios geológicos son visibles con claridad sólo en miles de años y los microorganismos cambian tan rápido que casi no detectamos su presencia hasta que aparece una nueva enfermedad por ejemplo. Sin embargo nosotros también cambiamos para equilibrarnos con dichos cambios. Y ya no se trata de la lucha por la supervivencia, se trata de una gran cooperación entre lo que fuimos/somos/seremos con nuestro entorno interno y externo. Este equilibrio de la vida, de la existencia es comparable con una melodía o con un baile. Debe existir armonía entre los elementos que constituyen dicha melodía o entre los bailarines para que todo marche adecuadamente. De lo contrario aparecerá el desequilibrio la nota que desafina o el bailarín que le pisa el pie al otro. Sin embargo si sabemos entender dichos procesos y que nada es estático, pronto podremos retornar al equilibrio que debe traducirse en armonía y paz con nosotros mismos y nuestro entorno.

LA COMPLEMENTARIEDAD

Nuestra tradición Cartesiana-Newtoniana nos ha mostrado un mundo en pedacitos, y no nos ha enseñado como armar el rompecabezas. Es por ello que debe ser nuestra tarea completar lo incompleto, que al final se traduce en lo incompleto que somos cada uno de nosotros. Alguna vez escuche a un filósofo decir: ***“todos cojeamos de una pata”***, al referirse a nuestra formación disciplinaria. Nacemos completos. Nacemos transdisciplinarios y nos vamos fracturando. La fractura en sí misma no es negativa, lo negativo es quedarnos en dicha fractura y asumir que ésta es la totalidad. Es por ello que debemos aprender a integrar/conjugar. Primero debemos armarnos internamente, luego la intuición nos irá guiando y ya no será suficiente nuestro orden interno hará falta completarnos con otros órdenes, así debe ser. Todos somos uno. Pero un uno ordenado y armónico. El complemento no sólo ha de ser de información/conocimiento, también ha de ser de sentimientos más no de emociones. Debemos pues, aprender a transformar las emociones en sentimientos antes de poder integrarnos con los demás.

LOS SENTIMIENTOS

Entendamos que todas aquellas emociones que nos desequilibran no se convertirán nunca en sentimientos a menos que las entendamos y comprendamos el origen de dichas emociones. En tal sentido podríamos hablar de emociones negativas y sentimientos. Todas las emociones son entendibles, pero debe ser un proceso de autodescubrimiento el que nos lleve a descubrir la causa de nuestras emociones. Lo interesante de todo esto es que tan pronto como hemos descubierto la causa de nuestras emociones, éstas desaparecen y emerge la paz y la armonía en nuestro interior. Las emociones negativas comienzan con los malos pensamientos, cargados de miedo. Es por ello que es muy importante entender nuestros temores y aprender a identificar nuestros pensamientos negativos para así poder controlarlos. El miedo ha sido el detonante de todo lo que somos hoy día. Si aprendemos a no sentir miedo, entonces estaremos caminando hacia la verdadera liberación. Es importante aclarar que él no sentir miedo no debe entenderse o asumirse en una actitud/aptitud temeraria ante la vida. Al contrario debemos ser más cautelosos de nuestra integridad y la de los demás. La única ventaja aquí es

que nuestras decisiones vendrán de la intuición y no del temor, en consecuencia nos sentiremos más armónicos y en paz con nosotros mismos. Todo esto por supuesto sin dejar de tener los pies en la tierra.

LA INCERTIDUMBRE

Vivimos en un mundo y en una sociedad mentirosa y miedosa. Ésta nos dice que todo es predecible y que la certeza es la clave de la ciencia y la tecnología. De allí el desarrollo de aparatos de medición cada vez más precisos. Si bien es cierto que existen patrones y regularidades, estas leyes de la naturaleza no son las que más abundan. Por consecuencia vivimos asustados buscando las pocas certezas que hay, para sentirnos nuevamente en el útero. Lugar que por cierto parece el más seguro.

Nadie nos enseña lo incierto. Nadie nos enseña ni si quiera transitar con la duda razonable de Descartes. Es por ello que la incertidumbre se traduce en angustia e inseguridad para la mayoría. La palabra incertidumbre debe ser entendida y acogida como un término normal. Como parte de la naturaleza. De nuestra naturaleza. Lo curioso de todo esto es que el universo es tremendamente ordenado. Lo que ocurre es que aún no entendemos la lógica de dicho orden por un lado y por el otro, nuestras emociones nos hacen creer y sentir que todo es desordenado. Si una persona toma una decisión desde el miedo y no desde la intuición, las consecuencias que esto genera nos conducen a una cadena de eventos que generan inestabilidad en otros e incluso en la naturaleza. De allí tanto desorden, tanta desesperación e inseguridad. Sin embargo al calmarnos comenzamos a ver todo de una forma más lógica, más coherente. Comenzamos a entendernos a nosotros mismos y a los demás. Pero mientras otros sigan desordenados, seguirá habiendo desequilibrio. Y si no sabemos equilibrarnos a través del autoconocimiento, también seremos víctimas de dicho descontrol. Hay una expresión espiritual que reza: *“Es fácil despertar. Lo difícil es mantenerse despierto”*.

EL AUTOCONOCIMIENTO

Conócete a ti mismo. Expresión muy popular en el mundo religioso. Pero nada tomada en cuenta. Esto nos dice que debemos ser observadores de nosotros mismos. Debemos ser respetuosos de nuestro cuerpo/mente/espíritu. Seamos un poco más concretos si nos preocupamos por nuestra salud y nos ejercitamos todos los días, cuando aparece un dolor, por mínimo que este sea debemos prestarle atención. Pero no una atención miedosa que nos convierta en hipocondríacos. Una atención que por el contrario nos prevenga y nos aleje de los mal llamados centros de salud. Debemos vigilar lo que comemos. Hoy día hay muchas orientaciones para ejercitarnos sanamente y para comer sano. Lo único que debemos considerar es que el objetivo debe ser el bienestar mental y físico y no la vanidad. La vanidad te lleva por ejemplo a la cirugía plástica o a la compra de equipos y vestidos aparentemente necesarios para verse bien. Cuando lo importante es sentirse bien. Hay gente tremendamente obesa que dice yo me siento bien. Eso es no conocerse a sí mismo. Quien se conoce sabe que tarde o temprano su cuerpo le reclamará. Vivimos en un mundo tan incoherente que los deportistas consumen drogas y fuman al igual que los médicos y profesores de educación física. En el caso de los deportistas la vanidad y el ego los lleva a ejercitarse no para sentirse bien, sino para obtener más dinero, de allí que terminan fumando por ejemplo sabiendo que está súper comprobado que el cigarrillo da cáncer. Sería interesante investigar acerca de los deportistas, profesores de educación física y médicos oncólogos que fuman. Esta lista debe también incluir a los militares ya que ¿si su instrucción es tan buena por qué hay tantos militares de alto rango obesos? ¿Es que acaso la meta es olvidarse de su cuerpo. El cuerpo debe ser atendido como un templo. ¿Cuál es la atención que le prestamos a nuestro cuerpo desde la escuela? ¿Cuál es la atención que le prestamos a nuestro cuerpo desde la familia? Si seguimos avanzando en esta lógica veremos que la mente también es afectada no sólo por las incoherencias/incongruencias de nosotros mismos sino por la mala alimentación y el desconocimiento de nuestras emociones. Si los siquiátras supieran de la mente no habría ni manicomios ni cárceles, ni cuarteles, ni fabricas ni escuelas. Al final todo se traduce en una incomprensión de nosotros mismos y de nuestra naturaleza. Si esto es así, si cuerpo y mente están en desequilibrio por supuesto que el espíritu también lo estará. La

mayor patología del espíritu es el miedo y de allí las religiones. Si para la mal llamada salud tenemos los médicos y las farmacias. Para la mal llamada espiritualidad tenemos las religiones. Todas estas generan dependencia y no sanan a nadie. Pero ¿si no conocemos nuestras emociones, no nos ejercitamos para sentirnos bien sino por vanidad y por ego y si no nos alimentamos bien, ¿qué esperamos obtener como resultado?

EL DOLOR

Cuando sufrimos un dolor, ya sea físico, síquico y/o espiritual. Por lo general lo evadimos, lo calmamos con paliativos o lo soportamos estoicamente. Todo dolor tiene su razón de ser y debemos aprender a escucharlo y a entenderlo. El mirar al dolor como un enemigo al que hay que vencer cueste lo que cueste, es por lo general el centro de la doctrina médica. No sólo debemos entender su significado en profundidad, sino que además debemos buscar las interacciones que conectan lo físico con lo síquico y lo espiritual. Porque nada está separado. Una depresión emocional puede derivar en un malestar físico y viceversa. Una lesión física puede generar estados de ánimo inapropiados que luego se pueden somatizar en otras partes del cuerpo o agravar lo ya lesionado, y hasta la mente también puede terminar afectada. Si nuestro cuerpo y nuestra mente están en equilibrio, estaremos dándole paso al equilibrio espiritual que al final no es más que la unión de la paz interna con la externa. Pero si vemos al dolor con enojo, como algo que viene a interrumpir nuestro aparente normal ritmo de vida y no atendemos sus avisos, entonces nuestra situación puede empeorar. Respetar al dolor y entenderlo es amarnos a nosotros mismos. Y todo absolutamente todo, tiene un significado para nosotros. No venimos a sufrir, no venimos a este mundo a aceptar al dolor como parte de un castigo divino. Pero si este llega si debemos atenderlo con humildad y respeto, sin desesperación, sin temor. El dolor es parte de nuestras vidas y nos ayuda a entender mejor lo que sentimos/hacemos/pensamos.

EL APRENDIZAJE

Hemos oído hablar mucho acerca del aprendizaje y de su importancia para la sociedad pero ***¿Qué es el aprendizaje y para que nos sirve?***

Desde siempre se nos ha dicho que el aprendizaje involucra el desarrollo de habilidades y destrezas para el desarrollo de cierta actividad u oficio. Sin embargo esta visión se circunscribe a unas pocas formas de aprender de las cuales el aprendizaje memorístico resulta ser el más privilegiado socialmente. Por otro lado tenemos el aprender haciendo que le presta más atención a la práctica que a la teoría. Pero ¿Qué pasa con el sentir/pensar/hacer, vistos éstos como una totalidad? ¿Si nuestra sociedad se encuentra fragmentada como puede ésta identificar lo que es y no es útil aprender? El aprendizaje debe ser un proceso continuo que permita a las personas conectarse y complementarse con las demás no por ego o vanidad sino porque todos necesitamos de todos. Pero claro, si vivimos fracturados, contaminados con el virus de la intelectualidad o prisionero de sus propias experiencias carentes del diálogo necesario para avanzar, encontraremos seres desequilibrados física/mental y espiritualmente. Es en y desde esa dimensión que aparece la competencia que lo aniquila todo. El aprendizaje es natural del ser humano. Es una instancia necesaria para convivir. Para entender el mundo que nos rodea. Nuestros aprendizajes no deberían ser impulsivos sino intuitivos, de esa forma aprenderíamos lo que debemos aprender, nos asociaríamos con quienes pudiéramos complementarnos y no navegaríamos en un universo de confusiones. El fin último del aprendizaje no es por ejemplo memorizarlo todo, es la convivencia armónica. Complementaria con nuestros iguales. Pero ¿quiénes son nuestros iguales, los desequilibrados o los que buscan/buscamos el equilibrio? La búsqueda desesperada por aprenderlo todo, parte del desequilibrio y del miedo lo que genera un acumulado casi infinito de informaciones innecesarias o solo necesarias para unos pocos y no para todos. Si enseñáramos a cada quien a buscar su verdadero camino, no sólo reduciríamos los contenidos y los campos de estudio, sino que además aliviaríamos al mundo de tanto sociópata y frustrado por allí suelto. No se trata de cantidad sino de calidad.

LA MEMORIA

Nuestra sociedad enferma le ha prestado tanta atención al aprendizaje memorístico que quienes poseen memoria extraordinaria son considerados genios, seres súper dotados aun cuando sean incapaces de socializar y/o atarse las trenzas de los zapatos. Lo peor del asunto es que esa misma sociedad que aparentemente se sorprende ante estas personas excepcionales, es la que los segrega, convirtiendo a muchas de estas personas en sociópatas. La memoria es tan importante como el olvido y tanto la memoria extrema como el olvido extremo pueden ser tremendamente perjudiciales. Por ejemplo el no poder olvidar para una persona con memoria autobiográfica superior, sugiere que tanto las experiencias positivas de su vida como las traumáticas las tendrá siempre a la mano, de allí que su autoestima y autocontrol jugarán un importante papel en su salud mental. Por otra parte una persona con Alzheimer que pasa por un proceso degenerativo que lo aísla del mundo, termina en una suerte de limbo en el cual a veces no se reconoce ni así mismo, pues su memoria de la infancia está intacta pero la memoria a corto plazo está dañada, por tanto no reconoce al anciano(a) que ve ante el espejo. En consecuencia no debemos darle tanta relevancia a la memoria en nuestras vidas. Sobre todo ahora que tenemos dispositivos que pueden recordar por nosotros. Ahora bien desde esta perspectiva ¿qué importancia tienen en nuestras vidas la historia y la antropología, son realmente relevantes? Comencemos con la primera. Al hablar de historia lo primero que aparece ante nuestra mente son hechos, fechas y documentos. Pero si tomamos en cuenta que la organización de dichos hechos, fechas y documentos, están sujetos a la interpretación de quien los investiga y que dicho investigador a su vez está interpuesto por ideologías, doctrinas, dogmas y creencias. Terminamos aceptando la versión de la historia que se ajuste más a nuestras creencias. En tal sentido todo se traduce en un juego de cuentos del cual el ganador es el que venda más libros, es decir el mejor cuenta cuentos. Cualquier otra disciplina que se apoye en la historia como por ejemplo la antropología, la sociología o la economía, estarán afectadas por las mismas variaciones de quien las mira y en consecuencia no tendremos una

historia sino muchas historia sobre un supuesto hecho que ocurrió sólo una vez y debido a tantas versiones comenzamos a dudar de si en realidad dicho hecho ocurrió. Pero si a todo esto le juntamos el asunto de la memoria, nos veremos obligados a dudar hasta de las fechas y los documentos. Por ejemplo ¿los relatos de batalla fueron tal y como los relatan?, investigaciones recientes revelan que la memoria cuando está bajo estrés a veces omite informaciones de relevancia e incluso agrega otras falsas. Entonces ¿si la memoria no es tan confiable porque confiar en la historia, por que enseñar historia a nuestros niños?

RESILIENCIA

Este término proviene de la ingeniería y se refiere a la capacidad que tiene un material de resistir fuertes presiones sin deformar su estructura retornando siempre a su forma original. Llevado a la psicología se observa como la capacidad que tenemos todos los seres humanos de enfrentar adversidades y salir de ellas sin mayores traumas. Ser resiliente tal vez suene a ser resistente, sin embargo entre el primer y el segundo término hay mucha diferencia. Resistir sugiere cierta conformidad que lleva a su vez a las personas a una visión errada de la tolerancia. Resilir sugiere una mayor fortaleza de espíritu que te aleja de la conformidad y que siempre te permite elegir con libertad. En un caso de la pérdida de un ser querido, la resistencia te dice: aguanta tu dolor, aprende a vivir con él. La resiliencia dice: pero tienes a tal o cual persona, tienes determinadas habilidades y destrezas, etc. Recordemos que debemos aprender a entender a nuestras emociones, si no lo hacemos éstas nos gobernarán y no podremos hacer nada para salir de allí.

HUMOR

El humor también nos ayuda a ser resilientes, pero además nos ofrece la posibilidad de reflexionar sobre nuestras prácticas en sociedad. Una de las expresiones más comunes de dicho humor, utilizado tanto por intelectuales como por el común de la gente, es el juego de palabras. (***“No hay que darle peras al horno”***) Dicho juego consiste en darle significados erróneos a algunos términos y/o expresiones ya sea porque no corresponde con el contexto en el cual se inscribe o porque su fonética es similar al de otro significado. Esto es por supuesto intencional por ejemplo el caso de Roberto Gómez Bolaños en su personaje el Chapulín colorado que confunde refranes al decir: ***“Niño que nace barrigón, amanece más temprano”*** O con el personaje Chaparrón Bonaparte. Cuando dice: ***“Dicen por allí que tú y yo estamos locos Lucas”*** o cuando Chaparrón llama a Lucas y este responde: ***“dígame Licenciado y Chaparrón le dice: Licenciado y Lucas responde: Gracias muchas gracias”*** Por otro lado tenemos el caso de quienes en sí mismos son un chiste andante y confunden términos de forma involuntaria o aplican el pleonismo de una forma patológica. Tal es el caso de Manuel Rosales, mal llamado por esta razón el filósofo del Zulia. (Por supuesto este es un asunto que no le gusta mucho a los filósofos) dicho filósofo nos dice por ejemplo que ***“debemos abrazarnos con los brazos”*** todo esto nos sugiere que también debemos recibir rodillazos con las rodillas, codazos con los codos, cachetadas con los cachetes, y de vez en cuando dar puñetazos con los puños. Pero más allá de todo esto, el humor habita en y a través de nosotros en todo momento. Su potencialidad reflexiva se hace casi infinita si sólo si, es tomado en cuenta de lo contrario será visto como una mera burla pasajera. El humor también es terapéutico y liberador de tensiones, pero como todo, si nos reímos en exceso, seremos vistos y leídos por la sociedad como tontos y si no nos reímos como aburridos y/o demasiado serios. Por otro lado no es lo mismo hacer reír a un niño que a un adulto así como no es lo mismo hacer reír a alguien por trivialidades cotidianas que por fenómenos y/o hechos de importancia social y/o cultural. Todo tiene su lugar en la sociedad más sin embargo el objetivo de quien lanza la frase, la idea y/o chiste siempre será el mismo, hacer reír a alguien. A veces con éxito otras no tanto. Cuando se trata de contar chistes hay que poseer un don especial. Hay que saber contar chistes pero además hay que saber en qué

momento debe entrar en escena dicho chiste, pues por lo general este emerge de una conversación cotidiana. Una estrategia muy común utilizada por los contadores de chistes, es referirse a otra persona conocida que le ocurrió el hecho gracioso, aunque a veces se refieren a sí mismos o a un familiar muy cercano. Dicen por ejemplo que el humorista venezolano conocido como el conde del Guácharo, ha hecho su dinero hablando mal de su familia. Yo particularmente digo que mejor los escribo y que otro los cuente. Quien sabe contar chistes tiene un indicio para cada momento y sabe cuál lanzar en determinada circunstancia y de acuerdo al grupo con el que se encuentra. Y digo todo esto sin hablar de aquellas personas que dado dicho don, asumen el oficio de ser humoristas. Y aquí volvemos a la reflexión ¿Qué o quién hace reír a un humorista? ¿Un humorista se ríe por cualquier cosa como la mayoría de la gente o al contrario se vuelve selectivo? ¿Y si esto es así entonces eso implica que el ser humorista te hace menos feliz que a los demás que sí se ríen por casi todo? ¿Tiene sentido que un humorista termine suicidándose por ejemplo? O dándole la vuelta a todo esto podríamos preguntarnos ¿será que el humorista se hace más crítico? La respuesta a esta última pregunta puede ser engañosa ya que dicha selectividad puede tomar uno de dos caminos, puede ser una selectividad orientada al humor banal que no dice nada pero que hace reír como lo es casi todo el humor norte americano, que en consecuencia no libera, no genera consciencia crítica pero sí produce grandes ingresos económicos. El otro humor no sólo te hace reír, también te hace pensar y si puedes en y a través de este humor reír/pensar/hacer/sentir, entonces estaremos en el camino indicado hacia el humor que debemos aprender. Un humorista que no es capaz de sanarse a sí mismo, no es un humorista real, lo es en apariencia y en consecuencia aparenta una dimensión de alegría que no posee. Un humorista que no transmite paz y armonía es sólo un bufón de banalidades. El humorismo al que aquí nos referimos viene de adentro.

Hay chistes que sólo hacen reír a un determinado grupo o sector pero que no dejan de ser una crítica social. Por ejemplo en estos días escuché a un malandro llamando a otro diciendo: ***“Epa mala praxis***

ven acá”, para un médico por ejemplo esta expresión tiene un significado muy negativo en relación a su oficio y dudo mucho que un galeno llame a otro diciendo *“Epa mala praxis ven acá”*, aunque para dicho médico tenga más significado que para el malandro dicha expresión.

¿Qué dispara una risa?, es todo un misterio, hay quien se ríe por casi cualquier cosa y hay quien resulta difícil hacer reír, sin embargo hay momentos en los que todos nos reímos por igual. Por ejemplo si vemos caer a un joven podríamos reírnos, pero si se trata de un anciano quizá sintamos compasión. Aunque también podríamos reírnos. Aun cuando en ocasiones nos reímos solos, la risa es esencialmente un acto de complicidad por lo general nos reímos de otros con otros aunque en el fondo todo se traduzca en reírnos de nosotros mismos.

Recuerdo cuando descubrí el primer atisbo de sonrisa de mi primogénita Bárbara, era apenas un leve gesto, luego se convirtió en una especie de carcajada sin sonido y un día casi sin pensarlo, escuché la primera carcajada de mi bebé. Mi niña estaba aprendiendo a reír. Ese es el origen de todo esto que llamamos humor. Allí no hay lógica razón ni palabras que confundan el significado. Debemos volver a nuestro origen intuitivo. La recomendación es muy simple. Si te hace reír, ríe y luego intentaremos entender el por qué. Si no te causa risa no rías, no lo hagas por complacer a otros o porque otros también se ríen, eso sí es estúpido de verdad.

LA CELEBRACIÓN

Debemos disfrutar de todo lo que nos rodea. Debemos aprender a ser nosotros mismos y no unos imitadores. Si la clave de la vida fuese el estar más informado, dichos seres serían los más felices y el mundo no fuese un caos. Si aprendiésemos de nuestra inteligencia intuitiva, simplemente nos dejaríamos llevar y aprenderíamos lo que realmente es importante para nosotros y para nuestro entorno, y no saturaríamos nuestras mentes de informaciones inútiles. Es aquí donde las artes y los juegos cobran gran importancia. No son suficientes los juegos en el preescolar, se requiere mantener durante

toda la vida la emoción y la curiosidad que despierta el juego y a través de las artes se puede lograr. En el mismo instante en el que las artes se comienzan a ver como oficios o como la expresión de seres sobre naturales, caemos en desgracia y la educación pierde su razón de ser. Ya no hablaremos más de celebración pues la educación se ha convertido en una obligación y no en un disfrute del cuerpo, la mente y el espíritu. Y si hago algo, no lo hago porque lo disfruto y porque siento que debo hacerlo sino porque tengo que hacerlo (la tarea es el castigo), es aquí precisamente dónde todo se oxida y muere. Nuestro sistema educativo ha sido exitoso en producir personas desequilibradas e infelices, del resto no hemos sabido hacer nada. Celebremos la vida. Celebremos el cambio a la felicidad.

LO SUBVERSIVO

Una verdadera educación transformadora debe ser cuestionadora, rebelde. Y hasta la fecha ha sido conservadora, muy conservadora. No basta hablar de educación transformadora/liberadora. Si no cuestionamos lo que hacemos y como lo hacemos. Hemos intentado hacer de este pequeño trabajo reflexivo una aproximación a la subversión de la consciencia. Creemos firmemente que la liberación educativa debe ser la liberación del espíritu. De lo contrario lo que haremos es cambiar un estúpido contenido por otro. O peor aún agregarle a los ya estúpidos contenidos, otros porque según los entendidos en el asunto lo que hacía falta era reforzar y/o complementar lo ya existente. Si comenzamos por formarnos en la intuición, luego nuestra propia naturaleza nos llevará a donde debemos ir. En eso debemos formarnos para así poder orientar a nuestros niños. Curiosamente son ellos los que manejan mejor la intuición. Sólo debemos aprender a escucharlos y desde allí descubrir el verdadero camino hacia **la pedagogía de la iluminación**. Aquí no se trata de un iluminado que enseña a otro que no lo está. Aquí todos buscamos la iluminación y no hay caminos ni recetas mágicas. Sólo existe la convicción y la voluntad de querer transformar este desastre productor de idiotas enfermos que mal llamamos sistema educativo. Todo lo demás debe ser visto como una intención que debe construirse en colectivo y que por supuesto debe ser permanentemente revisada.

REFERENCIAS

ADAME CERÓN, Miguel Ángel. Redes urbanas y virtuales del capitalismo "glocal". Rebelión.org

<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=112380>

AGUILAR GARCÍA, Teresa. 2008, Ontología cyborg. El cuerpo en la nueva sociedad tecnológica.

Edit. Gedisa.

AGUILAR. G. Teresa. Biosemiótica, memética y arte transgénico. ÉNDOXA: Series Filosóficas, n.o 23, 2009, pp. 359-374. UNED, año 2009, Madrid.

ARCA MENA, Patricia. 2009. Blog de neuroteología. Argentina.

<http://arcamena.blogspot.com/2008/08/neuroteologa-neumoteologa-y-rayos-gamma.html>

ÁVILA FUENMAYOR, Francisco; ÁVILA MONTAÑO Claudia. El concepto de Biopolítica en Michel Foucault. A parte Rie. Revista de Filosofía. N° 69, Mayo de 2010.

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila69.pdf>

BATESON, Gregory. (1987) Steps to an ecology of mind collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. London.

BAUDRILLARD, Jean. 1993. 'Cultura y simulacro', Barcelona, Ed. Kairós.

CAPONI, Gustavo. El segundo pilar la biología evolucionaria desenvolvimental y el surgimiento de una teoría complementaria a la teoría de la selección natural. Revista ludus vitalis de filosofía de ciencias de la vida. vol. xvi, num. 29, 2008, pp. 3-32.. méxico. d.f.

CAPRA, Fritjof 1996 (1975). El Tao de la Física. Editorial: Sirio

CASTRO GARCÍA, Oscar. Jakob von Uexküll: El concepto de Umwelt y el origen de la biosemiótica. Trabajo de investigación para optar al DEA Doctorado en Filosofía. NIF: 43686297M Septiembre 2009.

http://uab.academia.edu/OscarCastro/Papers/368813/Jakob_von_Uexkull._El_concepto_de_Umwelt_y_el_origen_de_la_biosemiotica

CHEBANOV, S. The Role of Hermeneutics in Biology. Publ.: Peter Koslowski (Ed.): Sociobiology and Bioeconomics. The Theory of Evolution in Biological and Economic Theory, Berlin, Heidelberg, New York (Springer) 1998, pp. 141-172 (=3D Studies in Economic Ethics and Philosophy, vol. 20).

CORRALES, E. (2010). "La intuición como proceso cognitivo". Revista comunicación. Volumen 19, año 31, número 2, Agosto- Diciembre.

COSTA BOU, Joan (2001) Algunas reflexiones sobre la Neuroteología Facultat de Teologia de Catalunya Diputació, 231 08007 Barcelona:

http://www.sedase.net/ArticlesEstudi/sobre_neuroteologia.htm

DA SILVA LEMOS, Renata Tavares. (2008) Convergência NBIC & Ontologias Emergentes: os fluxos informacionais como agentes da unidade do conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina programa de pós-graduação em engenharia e gestão do conhecimento. Brasil.

ESPOSITO, Roberto. (2006) Biopolítica y Filosofía. Grama Ediciones. Buenos Aires Argentina.

FAVAREAU, Donald. (2010) Essential Readings in Biosemiotics Anthology and Commentary. National University of Singapore.

www.biosemiotics.org

FERNÁNDEZ, Oscar. Ecopensamiento. Revista Nómadas de Ciencias Sociales y Jurídicas Universidad Complutense de Madrid. Número 7

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/7/ofdez3.htm>

FERNÁNDEZ, Oscar. (2004) Ecopensamiento. Revista ambiente ecológico. Edición 88 / Enero – Junio.

http://www.ambienteecologico.com/ediciones/2004/088_01.2004/088_Columnistas_OscarFernandez.php3

FERNÁNDEZ, Oscar. Cibersociedad y Biopolítica en perspectiva compleja. Red latinoamericana de Biopolítica. Chile año 2010.

http://biopolitica.cl/docs/OscarFernandez_Cibersociedad11.pdf

FERNÁNDEZ, Oscar. (2010) Compendio aforismático. Universidad de Rio de Janeiro.. Publicações Dialogarts (<http://www.dialogarts.uerj.br>)

KULL, Kalevi. (2002) A sign is not alive — a text is. Sign Systems Studies. Department of Semiotics, University of Tartu Tiigi Str. 78, Tartu, Estonia

HOFFMEYER, Jesper, (1994), The Global Semiosphere, Paper presented at the 5th IASS congress in Berkeley, June 1995. In Irmengard Rauch and Gerald F. Carr (eds.): Semiotics Around the World. Proceedings of the Fifth Congress of the International Association for Semiotic Studies. Berkeley.

LAGOS GARAY, Guido. (2010) Gregory Bateson: un pensamiento (complejo) para pensar la complejidad. Un intento de lectura/escritura terapéutica. Revista Polis.

LÉVY, Pierre. Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio. Organización Panamericana de la salud. Washington, DC. Marzo de 2004

[Http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org](http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org)

LOTMAN, Iuri. (1996) La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto. Ediciones Cátedra, S. A. España.

LÓPEZ ORTIZ, Geovani. El altruismo como factor de la evolución.

<http://www.cienciateca.com/altruismo.pdf>

NICOLESCU, Basarab. Teoremas poéticos. Revista de creación ADAMAR

<http://adamar.org/ivepoca/node/1562>

MATURANA ROMESIN, Humberto y PÖRKSEN, Bernhard. Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer. Comunicaciones noreste ltda. Sanitgo de Chile 2004

MERLEAU-Ponty, Maurice (1976), La estructura del comportamiento. Buenos Aires: Librería Hachette.

MORIN, Edgar. La relación antro-po-bio-cósmica Fuente: Gazeta de Antropología N° 11, 1995 Texto 11-01

http://www.ugr.es/%7Epwllac/G11_01Edgar_Morin.html. Publicado en:

www.pensamientocomplejo.com.ar

MORRIS, Desmond. El Mono Desnudo. Ediciones Plaza y Janes. Barcelona España 1968.

<http://fierasysabandijas.galeon.com/enlaces/libros/mondes.pdf>

MUÑOZ SALDAÑA, Rafael. El misterio de los sueños. Revista muy interesante agosto 2013

www.muyinteresante.com.mx

OLSON Gary, (2008) De las neuronas espejo a la neuropolítica moral. Revista Polis Vol 7 N° 20, Universidad Bolivariana de Chile.

OSTACHUK, Agustín. (2013) El UMWELT de Uexküll y Merleau-Ponty. Revista Ludus Vitalis de Filosofía de Ciencias de la Vida. Centro Lombardo Toledano. México D.F. vol. XXI, num. 39, pp. 45-65.

SADIN, Máximo. (2005) La transformación de la Evolución. Departamento de Biología. Universidad Autónoma de Madrid Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural. Sección Biológica. Tomo 100(1-4), 139-167.

SADIN, Máximo. (2010) Virus y Locura. Artículo enviado por correo electrónico para ser difundido. España.

Capítulo II. La Pedagogía Crítica Revolucionaria de Peter McLaren en el Siglo XXI.

Dr. C. Sergio Quiroz Miranda. Doctor en Pedagogía. Fundador y Director General del instituto McLaren de pedagogía Crítica institución de altos estudios en educación. México.

LOS FUNDAMENTOS

La Pedagogía Crítica ha tomado relevancia desde mediados del siglo pasado cuando se difundió por el mundo el pensamiento de Paulo Freire a través de sus escritos y viajes que se vio obligado a hacer a consecuencia de su expulsión de Brasil por la dictadura militar. Con Freire la pedagogía abstracta se transformó en una pedagogía concreta, en tanto orientada a un fin no solo general o abstracto sino particular y muy específico: La emancipación de los oprimidos. Freire pensaba el mundo en el marco de un claro binomio social: opresores-oprimidos, clases dominantes-clases dominadas, porque partía de la premisa básica consistente en que la pedagogía dominante es la pedagogía de la clase dominante. (Freire, 2005)

Esta pedagogía concreta llamada Pedagogía Crítica, enfatizaba en el carácter necesariamente popular de todo proceso educativo, consecuentemente debía trazar una ruta de ruptura con las pedagogías existentes que servían a la dominación de la clase trabajadora, o simplemente reproducían los parámetros en los que se sustenta el sistema de explotación capitalista.

No podía ser de otra manera, pues había que construir una serie de categorías y habilidades pedagógicas que permitieran al dominado tomar conciencia en primer lugar de que era un explotado, de que era un dominado, pero también de que las posibilidades de salir de la dominación radicaban en buena parte en sus propias fuerzas. Por estas razones uno de los pilares de la estrategia pedagógica de Paulo Freire fue sin duda la metodología para enseñar, la cual debía ser radicalmente diferente de la tradicional, porque en la metodología aparentemente

arropada de neutralidad científico pedagógica se esconde también el componente de la dominación.

A partir de esta consideración Freire construye la metodología dialógica en la que en un proceso de diálogo continuo entre educador y educado este último va descubriendo sus potencialidades emancipatorias a través de la lectura de la realidad del mundo de la dominación antes de aprender la lectura de los textos propiamente alfabetizadores. Freire sostenía que el dialogo no solo es un producto histórico, en tanto implica comunicarse con el otro o con los otros, sino que es la propia historicidad. (Freire, 2005)

Las potencialidades del método dialógico de Freire son muchas, pues en primer lugar le da al educando un lugar preponderante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ya no es más el sujeto pasivo que recibe los conocimientos de aquel que todo lo sabe, sino que es el sujeto transformado en hacedor y constructor de saberes, “nadie educa a nadie, todos nos educamos juntos” (Freire 2003); Esta aparentemente sencilla formula metodológica logra convertir al sujeto pasivo en su sujeto de la emancipación

La otra categoría metodológica de la pedagógica crítica de Freire es la concienciación, la cual es resultado de la aplicación del método dialógico, esta concienciación tiene tres fases: La fase mágica o del pensamiento mágico en la que el oprimido no se explica ni quiere explicarse su situación pues la acepta como algo natural, ser un oprimido y vivir dominado es resultado de la naturaleza del mundo en el que le toco vivir; la otra fase es la ingenua, en esta el sujeto oprimido identifica su situación de dominado pero de manera solo individual, como un proceso que por razones personales le ha adjudicado esta situación, y finalmente la fase crítica en la que el oprimido toma conciencia de su situación, de quienes son sus opresores, quienes son sus aliados y como debe luchar para salir de la opresión. En la última fase el sujeto pasa por dos

niveles de conciencia, pues en el primer nivel lo importante es la identificación del código lingüístico para comprender y explicar la realidad en el proceso dialéctico dominador dominado, y en el otro nivel lo importante es la toma de conciencia de parte del sujeto dominado de su situación de explotado así como de las potencialidades que posee para la emancipación. Por ello la dictadura Brasileña considero subversivo el método de alfabetización de Freire, y tenían razón, Freire enseñaba a leer y pensar el mundo a los dominados y les abría los ojos de su situación para convertirse en sus propios liberadores. La toma de conciencia del oprimido pasa según Freire por tres niveles

Las ideas pedagógicas de Freire llegaron a Europa básicamente por la divulgación que el mismo generó a través del Consejo Ecuménico de Iglesias en Ginebra Suiza donde fue albergado durante su segundo exilio. Pero la divulgación más importante de su obra ocurrió después de su estancia en Estados Unidos a partir de la década de los setenta cuando trabajó varios textos en la Universidad de Harvard. Fue en el exilio donde Freire escribió sus obras más conocidas como la Pedagogía de la Libertad y la Pedagogía del Oprimido.

LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

La obra de Freire, su metodología y la esencia filosófica y epistemológica han sido interpretadas y reinterpretadas desde diversos enfoques, incluso algunos que no solo no coinciden con su filosofía o epistemología emancipadoras, sino que la niegan. Se han creado un sinnúmero de institutos Freire por todo el mundo para divulgar su obra y en ese proceso han surgido versiones de la pedagogía crítica y del pensamiento crítico que se alejan en ciertos casos de la esencia liberadora, emancipatoria, y formadora de una conciencia revolucionaria propias del pensamiento crítico de Freire.

Podemos en consecuencia hablar de una pedagogía crítica liberal domesticada o alineada al capitalismo, de una pedagogía crítica posmoderna que hace crítica del capitalismo pero finca sus propuestas en el marco del mismo sistema y una pedagogía crítica revolucionaria que alude a la lucha de clases y forma conciencia anticapitalista y revolucionaria. En esta última se ubica el enfoque denominado por su autor Peter McLaren Pedagogía Crítica Revolucionaria. El Dr. Peter McLaren ha expresado en sus conferencias que ciertos enfoques burgueses de la pedagogía crítica presentan a Freire como una especie de viejo bueno similar a Papa Noel, un pensador alejado de la lucha de clases y Freire es mucho más que un hombre bondadoso que sí lo era, pero su riqueza conceptual para la liberación no se agota en su bondad o tolerancia, propias de su amor por la humanidad, sino que incursionan en el fomento y promoción de la lucha anti sistémica.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA LIBERAL DOMESTICADA

Freire creó una categoría para definir aquella pedagogía domesticadora que reproduce al capitalismo y la dominación pues consideraba al educado como un sujeto pasivo que debe recibir instrucciones y saberes y consecuentemente se le adiestra para la dominación, esa categoría la denominé educación bancaria. Podemos entonces afirmar que la educación bancaria es una de las principales categorías que identifican la educación en el capitalismo. Los propios teóricos de la educación liberal como Durkheim definían la educación como un proceso en el que las generaciones jóvenes deben ser adaptadas a las necesidades sociales por las generaciones adultas con lo cual justificaban la educación llamada por Freire educación bancaria.

Las pedagogías críticas conservadoras o domesticadoras asumen las propuestas de Freire reduciéndolas a estrategias metodológicas, a métodos para enseñar a leer, a lo sumo ciertas estrategias didácticas particulares centradas en el estudiante, y a eso le denominan pedagogía

crítica. En otros casos estas pedagogías críticas centran todos sus propósitos en la búsqueda de la democracia pero en los parámetros de la democracia burguesa la cual ubica su esencia en los propósitos en los procesos electorales.

Podemos afirmar que estas pedagogías críticas pueden adoptar algunos componentes de la metodología propuesta por Freire y otros educadores críticos incluso como la promoción de la dialogicidad o el darle al estudiante la palabra y algunas otras, pero en general se caracteriza por reducir sus objetivos a cuestiones de método de enseñanza sin trascender los límites del aula y sin hacer la menor crítica al sistema de explotación capitalista ni promover la emancipación a través de la lucha de clases. Es así como algunas escuelas privadas de nivel preescolar, Primario o secundario en Estados Unidos, en México y en otros países adoptan el nombre de escuelas críticas sin abandonar su carácter burgués y reproductor del capitalismo. A esto le llamamos pedagogía crítica liberal domesticada.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA POSTMODERNA

La posmodernidad como sabemos surge a partir de una severa crítica que desde la Escuela de Frankfurt se hace al postulado posmoderno de lograr el mundo feliz a partir de la confianza en la ciencia y la razón. La crítica severa de los pensadores del Instituto de Ciencias Sociales de Frankfurt sobre todo de Adorno esta resumida en la frase: "...después de Auschwitz nadie será capaz de hacer poesía..." (Adorno en Claussen 2003). Algunos pensadores como Michel Foucault tomaron esta crítica como base para construir todo un paradigma negando los principios de la modernidad principalmente la razón instrumental, la confianza en el conocimiento científico y la existencia de metateorías que permitían explicar todo y eran la base de proyectos sociales que daban sustento a las nuevas utopías.

Así se levantó el edificio posmoderno cuyas principales propuestas son:

1. Los metarelatos están en crisis. En el mundo contemporáneo ninguna teoría por grande que sea es capaz ni de explicar y menos de definir proyectos sociales utópicos.
2. Las utopías son construcciones imaginarias propias del pasado y obsoleto modernismo. La historia ha llegado a su fin. Nada hay más allá del sistema capitalista que estamos viviendo.
3. A la propuesta del valor absoluto del conocimiento científico se impone la tesis rizonómica del principio de incertidumbre de Heisenberg.
4. Se impone el nihilismo. Ninguna teoría es válida. Ninguna teoría es falsa. Todas son válidas o todas son falsas.
5. El hedonismo como forma de vida.

Una de las derivaciones del relato posmoderno es que el marxismo es una teoría invalida dado que se ubica en el marco de un metarelato, así calificado por Lyotard en su disertación sobre la condición posmoderna. (Lyotard, 1989)

A grandes zancadas esta es la construcción teórico filosófica denominada posmodernidad. Los pensadores críticos de nuestra época, particularmente los seguidores de Paulo Freire y entre ellos de manera especial Henry Giroux y Peter McLaren abrevaron en los postulados teóricos de las teorías posmodernas. De estas lecturas surge una combinación de la Pedagogía crítica con las tesis de la posmodernidad.

La Pedagogía crítica posmoderna se caracteriza por hacer una severa crítica al neoliberalismo en tanto producto de la modernidad , sobre todo enfatiza y combate el carácter privatizador del neoliberalismo; condena el poder de las corporaciones, denuncia los abusos y los ataques a la escuela pública; y propone estrategias de resistencia de parte de los educadores para enfrentar los embates neoliberales. La Pedagogía Critica posmoderna está centrada en recuperar el valor de los conceptos de raza, genero, etnia, pero hace omisión de la clase social. La crítica que nosotros hacemos a este enfoque no obstante que reconocemos sus aportes a la formación de

una conciencia de resistencia, es su confianza en las potencialidades del capitalismo de tornarse en un sistema más humano y menos depredador ubicando el tema de la dominación de las corporaciones solo en la parte superestructural y no en la estructura misma de las relaciones de producción capitalistas. El principal representante de este enfoque de la Pedagogía crítica posmoderna es el mismo Henry Giroux quien junto con McLaren dieron la más amplia difusión a las ideas de Paulo Freire.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA REVOLUCIONARIA.

De las tesis de la posmodernidad que en sus primeros años como investigador compartió el Dr. Peter McLaren, pasó a hacer una severa crítica a las mismas. Principalmente condenó la no inclusión de la categoría de lucha de clases en su bagaje teórico metodológico; asimismo la ubicación de las contradicciones del capitalismo en el nivel superestructural sin tocar para nada la base económica y estructural del sistema; y finalmente McLaren paso a endurecer sus críticas presentando a los pensadores postmodernos como encubridores de las relaciones de explotación y dominación capitalista.

Para su crítica a la posmodernidad el Dr. McLaren se sustentó en las tesis de Marx y podemos afirmar que la lectura que McLaren hace de Marx es una lectura renovada, es una lectura crítica que rejuvenece al marxismo, es una lectura que le aporta nuevos elementos teóricos al marxismo. Como se ha precisado a partir del texto La condición Posmoderna de Lyotard, se profundizó una actitud consistente en descalificar y desacreditar al marxismo al ubicarlo en el contexto de la “crisis de los metarelatos”, en esa misma dirección los escritos de Michelle Foucault, Jaques Derrida, Jean Braudillard, Giovanni Vattimo y otros pensadores posmodernos han creado categorías de análisis cuyo común denominador es que surgen de ignorar la

importancia central de la lucha de clases. Peter McLaren ha calificado esa posición contrarrevolucionaria al señalar a los teóricos posmodernos:

“...Si los posmodernistas —aquellos bandidos a la moda de los salones de la burguesía y de las aulas de seminarios del English Department— quieren jactarse de la desaparición de la clase trabajadora en los Estados Unidos y celebrar la nueva cultura del estilo de vida del consumo, necesitan entonces reconocer que la así llamada desaparición de la clase trabajadora en los Estados Unidos está reapareciendo de nuevo en las líneas de montaje de China, Brasil, Indonesia, y por todas partes, donde existen muy pocos impedimentos a las organizaciones de lucro de Estados Unidos..... (McLaren, Sardoc en Herramienta, 2005)

McLaren ha sido muy consistente en la crítica a los teóricos de la pedagogía crítica que se han refugiado en las tesis de la posmodernidad por ir a la moda intelectual manejando un confuso lenguaje que ha sido incluso motivo de burlas por parte del científico profesor de física de la Universidad de Nueva York Alan Sokal quien sometió para la publicación un artículo construido mal y empleando relaciones absurdas a propósito titulado «Transgressing the boundaries: Toward a transformative hermeneutics of quantum gravity» («Transgredir los límites: Hacia una hermenéutica transformadora de la gravedad cuántica»). El escrito académico fue publicado y Sokal entonces reveló el engaño en otra publicación (Lingua Franca), finalmente aclaró que se puede hacer pasar por un gran teórico posmoderno usando un lenguaje falsamente científico, situación en la que incurren algunos teóricos posmodernos muy de moda. Al respecto el Dr. McLaren toma distancia de la posmodernidad, en una entrevista a Mijta Sardoc explica:

“...La teoría posmoderna parece ser dominante, al menos se ha convertido en la forma de moda de la crítica educativa. Mientras muchos de mis antiguos colegas marxistas abrazan la teoría posmoderna y sus variantes posmarxistas, y la obra de Foucault, Lyotard, Virilio, Baudrillard, Kristeva, Butler, Derrida, Deleuze, Guattari y otros similares, mi obra se está volviendo más centrada en la crítica marxista. Un buen número de mis colegas me ha dicho: "¿Por qué cuando la teoría posmoderna se encuentra en el borde filosófico de la teoría social crítica, querrías volver a juntarte con los dinosaurios del materialismo histórico?" Mi respuesta es que uno no tiene que ser un posmoderno para trabajar en el borde filosófico de la teoría social. Perry Anderson, Norman Geras, Ellen Meiksins Wood, Claus Offe, Raymond Williams, Eric Hobsbawm, Robert Brenner y Alex Callinicos —quienes trabajan en una tradición marxista— difícilmente sean flojos teóricamente (McLaren, ibíd.).

Por si quedara alguna duda respecto de esa definición, McLaren ha dicho: *“...Personalmente escucho una resonancia atronadora de la nueva derecha en la obra de los posmodernos...”*

(Id). refiere que los temas selectos de los posmodernos en los Estados Unidos son los que atienden a la problemática de la identidad privilegiando lo racial, el género o las identidades sexuales, pero, como él mismo lo ha anticipado, el riesgo de enfatizar como centrales estas problemáticas camina en el sentido de sabotear la lucha de clases, particularmente porque son análisis comúnmente ahistóricos que se descontextualizan de la totalidad del capitalismo y del imperialismo.

Peter McLaren se ha visto obligado a definir con claridad a que enfoque de la pedagogía crítica pertenece, el cual no es otro que el de la pedagogía crítica que postulo Freire, una pedagogía

critica transformadora, revolucionaria, anticapitalista. Y para evitar confusiones McLaren ha tomado la decisión de llamar Pedagogía Crítica Revolucionaria a su propuesta:

“...Uno de mis proyectos ha sido ampliar el alcance de la pedagogía crítica hacia la formación de un movimiento social, movimiento que yo llamo pedagogía crítica revolucionaria (siguiendo lo propuesto por la marxista británica Paula Allman) de modo de subrayar su propósito central de trabajar para un universo social por fuera del modo de producción capitalista. Trabajo en el área de lucha anti-capitalista y en el terreno de la epistemología, educando en contra del colonialismo del poder y tratando de crear un enfoque pluriversal en torno a los saberes indigenistas, a través de una crítica de la producción del conocimiento eurocéntrico y a través del trabajo con grupos subalternos quienes han sido víctimas del imperialismo estadounidense... (ibíd.)

Ninguna duda queda respecto a la posición intelectual, pedagógica e ideológica de la propuesta del Dr. Peter McLaren, La Pedagogía Crítica Revolucionaria en el siglo XXI es una necesidad si queremos contribuir a la lucha por la preservación del género humano frente a la embestida de un capitalismo en decadencia que acelera cada vez más su carácter depredador a consecuencia de la agudización de sus contradicciones. En este siglo compiten por su grado acelerado de agudización básicamente dos contradicciones: Por una parte la contradicción capital trabajo considerada por Marx y Engels la principal del capitalismo, y por otra parte la contradicción capital medio ambiente. Ambas avanzan a paso acelerado pues el capitalismo se debate en su crisis sistémica y civilizatoria generada por la tendencia a la baja en la tasa de ganancia.

Esto explica lo que el teórico húngaro Itsvan Mezzaros ha denominado “incontrolabilidad destructiva del capital”, ubicando al capitalismo en esta etapa la última de su desarrollo en la

cual el componente destructivo del capital que siempre ha tenido es ahora muchas veces mayor que el componente constructivo. Si no logramos detener su avance este sistema en decadencia nos va a conducir en breve lapso a la barbarie total. Para ello necesitamos dar una titánica lucha por la información, por la concienciación, y por la transformación revolucionaria de la sociedad; y en esa lucha la Pedagogía Crítica Revolucionaria tiene un importante papel que jugar. Quien gane la batalla de las ideas ganara el poder decía el teórico marxista mexicano Vicente Lombardo toledano, y esta frase es aplicable hoy al mundo entero.

Bibliografía

Freire Paulo (2003) *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI. Editores Madrid.

Freire Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Editores México.

Detleuv Claussen (2003) *Tehodoro Adorno*. Editorial. Universitaria de Granada, España.

Lyotard Francois (1989) *La condición posmoderna, Informe sobre el saber*. Editorial. Cátedra, España.

Revista Herramienta (2005) No. 16. Buenos Aires.

Capítulo III. La Pedagogía crítica y la opción descolonizadora: Retos de la inevitabilidad del capitalismo.

Dra. C. Lilia D. Monzó. Doctora en Pedagogía. Profesora de la Universidad de Chapman, California. E.U.A.

Dr. C. Peter McLaren. Doctor en Pedagogía. Profesor de la Universidad de Chapman, California. E.U.A.

Traducido al español por: Lic. Carlos Yeandro Gusmán Torno. Licenciado en Comunicación Social. Profesor de Idioma Inglés. Universidad de Ciencias Médicas Holgín, Cuba.

Entre muchas envolturas de plástico e incontables tazas esparcidas por doquier, donde el pasto salado y la maleza se han contaminado con gas metano y cubierto con alquitrán rezumando frío y humedad, hay una tierra contaminada, de ancianos doblados por el tiempo y con pérdida de esperanzas, cuyas facciones arrugadas habían visto días mejores, y ahora avanzan encorvados, más allá del almidón y el planchado de sus telas en alegórico gesto de derrota. Tales gestos están creciendo más comúnmente en un mundo disonante que se ha convertido, aparentemente, en proverbial.

Las puertas de las iglesias permanecen abiertas, alimentando largas filas de familias hambrientas. Los servicios públicos, que una vez mostraron el sello de una ilusoria democracia, están siendo dilapidados. El disimulo es una apariencia innecesaria. Las especies de animales, cual fáciles productos desechables para el consumo y la experimentación, están sufriendo abusos inimaginables y extinción en una aparente búsqueda infinita para potenciar al máximo las riquezas de las compañías. Nuestra biosfera no soporta ni un ápice más la indignación, contaminación, explotación y destrucción de sus fuentes naturales que han sido imprudentemente saqueadas de nuestra tierra que está a punto de explotar o rebelarse. Sabemos

por nuestros geofísicos que los sistemas tierra-humanos son catastróficamente inestables como resultado del derroche colectivo del carbón. (Klein, 2013).

Comunidades plagadas de pobreza, poblaciones de emigrantes y refugiados (En ocasiones viviendo a escondidas), mujeres trabajando en fábricas ilegales explotadoras y en las legales (Conocidas como maquilas), chicas jóvenes torturadas en operaciones de tráfico sexual, un planeta lleno de marcas y orificios teñidos de precariedad y humillación proyectada por el oscuro espectro del capitalismo que circunda el globo terráqueo como una cónica y hambrienta serpiente. En los Estados Unidos estamos participando de la recompensa recolectada más allá de los paisajes domésticos y foráneos, que han sido saqueados por el capital (Eglitis, 2004). En las inmediaciones del cercano eclipse de la ética pro derechos humanos y dignidad, estamos evidenciando la aceleración centrípeta del capitalismo separando a los ricos de los pobres, dejando la descomunal desigualdad social en su despertar.

Si la economía de los Estados Unidos de América ha crecido desde 1983 hasta el 2010, pero en el fondo el 60% de los americanos en realidad perdió sus riquezas durante ese período de tiempo. ¿Qué te dice eso acerca del trabajo de la economía capitalista? (Srouf, 2013)

Aún los grupos poderosos de las corporaciones nacionales están trabajando incansablemente hacia la protección leyes laborales que afectan negativamente, incluyendo los salarios más bajos y los estándares laborales. Los trabajadores enfrentan a sus *aparentemente* inexpugnables patrones de compañías con las firmas de sus miembros porque ellos ahora son víctimas del robo de salarios, incapaces de recuperar el salario que ya se han ganado. La protección laboral de los niños y el pago por enfermedad están actualmente bajo ataque. Las

leyes anti-golpistas están condenando a los trabajadores para aceptar un destino deshumanizante. (Srour, 2013)

Hay grandes vencedores en las espantosas condiciones que hemos descrito – las clases transnacionales del capitalista- sí, el 1 % de la clase pudiente tiene el control de la mayoría de las riquezas del planeta (Marshall, 2013; Robinson, 2013). El alma de la humanidad está siendo forjada en contra de sus insaciables demandas por la acumulación de riquezas y sus asociaciones de poder. Ellos mismos han comprado aliados entre los gobiernos e instituciones que aparentan estar dispuestos a detener, de la nada, la protección de los intereses del capital. El sufrimiento humano ha alcanzado proporciones sin precedentes en la medida en que las mayores corporaciones mundiales se han convertido en transnacionales, obteniendo extraordinarios dividendos de la mano de obra barata de los pobres en el tan llamado tercer mundo. (Robinson, 2004)

El crecimiento de la sobrecapacidad y sobreproducción que lidera la caída de la rentabilidad en la manufactura que comenzó a finales de 1960, ha ayudado a generar la hidra de las siete cabezas del neoliberalismo. En este esfuerzo por mantener el indiscutible súper poder, los EE.UU están únicamente implicados en el número de muertos a nivel mundial y continúa auto nombrándose el “protector” del mundo, empleando su poderío militar contra cualquiera y todos los que discrepan de la “democracia” del capitalismo, que es garante de la “Libertad individual” por los titulares de las propiedades y los dueños de los medios de producción. Mientras las denuncias a los abusos de los derechos humanos en otros países bajo el slogan de la democracia, los EE.UU son al mismo tiempo un contrabando a través de las puertas traseras de las policías que niegan a los ciudadanos americanos su fundamental derecho a la privacidad

y dignidad, mientras la información se completa a través de cualquier ciudadano, de todos los sistemas de comunicación y se archivan para un uso futuro (Karlin, 2013).

Como un reclamo bíblico-evangélico en Texas, el gobierno está tomando la posición de que su policía es infalible, que una historia providencial ha sido concedida de antemano por su creador, haciendo a Los Estados Unidos la espada de la justicia divina. Algunos análisis aun conservativos advierten que EE.UU se está convirtiendo en un pícaro súperpoder que es visto por muchos como la más grande amenaza para sus sociedades (Chomsky, 2013)

En los EE.UU aun los más explotados entre las clases obreras continúan creyendo una de las más manidas historias de la meta-narrativa de nuestra sociedad: que –Si ellos solamente trabajan duro y centran sus energías más vigorosamente, pueden lograr ese anhelado sueño americano. La creencia es tan tercamente durable que esas mismas clases medias y trabajadoras están aferradas tenazmente a ellas hasta que se vuelven gradualmente consientes y proporcionalmente indignante, más allá de la grotesca acumulación del capital por los banqueros, especuladores, fundadores protegidos y monetaristas en el agotador gasto de muchos. Sus falsas promesas llegan más allá de sus fronteras para atrapar a los inmigrantes del mundo pero esencialmente a los de América Latina para unirlos al rango de la existencia altamente explotada y criminalizada como clase marginada americana. No escapa a nuestra atención cómo la seguridad social del estado está siendo absorbida en el estado nacional de seguridad y supervivencia, dolor y destrucción que están siendo levantadas predominantemente en contra de las personas de color.

El antagonismo implicado en, y a través, de las relaciones sociales contemporáneas del capitalismo de producción, tales como el racismo, el patriarcado, la hetero-normatividad, y el

poderío, han tomado tales proporciones opresivas que pueden fácilmente ser tratados para determinar o establecer las oportunidades en la vida de las personas y sus resultados educacionales. Mientras estos antagonismos, cuyas condiciones de posibilidad han estado organizadas y en movimiento por el motor de la fuerza de las relaciones sociales de producción del capitalismo, no garantizan a quienes serán vendedores ambulantes intentar ganar la mirada de los *conductores* quienes a menudo deciden mirar en otra dirección y quienes además serán los funcionarios jefes ejecutivos (CEO, por sus siglas en inglés, -Chief Executive Officers-) de las empresas supranacionales para la producción de medicinas y alimentos (empresas grannacionales) quienes pueden revelar una tendencia definitiva en términos de probabilidades.

Nuestra psicología biológica, orgánica y social está formada de acuerdo con la lógica de la amplitud del capital y la historia dentro de la cual hemos sido lanzados. Contra el silencio contaminado y la imponente depravación de la elite dominante, cuya firma legal ha sido siempre la cobarde violencia contra los demás, hemos atestiguado la caída libre de las alternativas del socialismo y la resignación colectiva de que no hay nada más allá del capitalismo. Aun cuando vehementemente rechazamos esta posición, encontramos en nosotros mismos una pérdida sobre cómo re-imaginar un futuro diferente. Aun en la quietud de la noche, reconocemos la desolación que muestra nuestra perdida humanidad, la NO-libertad que es la vida esencial del capitalismo y que nosotros presionamos con el alma, buscando más allá de la indescriptible otredad para un universo social libre de privatización y donde el valor no esté atado a formas específicas de la labor capitalista. En estos momentos de auto-reflexión nos re-conectamos con una inquebrantable creencia de que nuestro trabajo es el producto de la

esperanza y la visión que está atrapada bien profundo dentro del alma de la humanidad y que un día será indudablemente lo que nos guíe a una salvación secular.

La tenacidad con la cual la riqueza y el poder están siendo persuadidos a cualquier precio probará eventualmente que el capitalismo es una perdición. Aunque los magnates ladrones de esta nueva edad dorada sientan en su orgullo desmedido que el clamor del desacuerdo es meramente el eco disoluto de la derrota, nuevos movimientos sociales –muchos de ellos gestados por la juventud- están luchando por la democracia social y por el control sobre la economía. Desambiguando la niebla ideológica producida por los medios de las corporaciones, el toque de rebato llama a esa juventud manifestante a luchar por un mundo mejor que sí es posible y ha prendido fuego a una chispa dentro del fervor contemporáneo. Desde Argentina hasta Turquía y aun podría decirse que en los más traicioneros poderes imperiales y capitalistas, Los EE.UU, hemos sido testigos de protestas, marchas, sentadas en protesta, huelgas de hambre y otras rebeliones más violentas. (Zill, 2012)

El capitalismo transnacional actual parece haber alcanzado la totalidad universal que Carlos Marx profetizó, yendo más allá de la economía política y penetrando en todos los aspectos de la sociedad, incluyendo la formación de las ideologías y las prácticas sociales y culturales institucionalizadas, que sirven para justificar y mantener las desiguales relaciones de producción existentes y garantizar una fuerza de trabajo étnico-racial en la cual las mujeres, como objetos sexuales, se convierten en blancos perfectos de hiper-explotación. Marx Vaticinó que este efecto totalitario del capitalismo era auto-suficiente y auto-impulsado y que inevitablemente chocaría como un sufrimiento humano convirtiéndose de ese modo en algo monetario, en otras formas de concesión o en una guerra que impediría a las personas elevar

sus justas exigencias, dando curso a la posibilidad de una nueva democracia social (Fischer, 1996)

Es importante reconocer que la venta de la fuerza laboral por un salario basado en los estándares universales del tiempo de trabajo socialmente necesario es una forma de explotación y que la fuerza subjetiva inmanente del trabajador es integral al trazado de las categorías objetivas del capital. Es así que el trabajador tiene la habilidad de afectar su destino a través de agencias protagonistas, en algo tan lejano como que los trabajadores sean capaces de dejar escuchar sus voces en el contexto del desarrollo de un fundamento filosóficamente alternativo al capitalismo en todas sus formas, sean de mercado libre o estadístico.

A pesar del hecho de que NO existe un debate sobre el capitalismo y una glacial indiferencia al sufrimiento de los demás, existe entre el caos un rayo de esperanza, de posibilidad, puesto que si creemos que nuestra realidad hoy está supeditada a un momento histórico dentro del cual encontraremos nuestro futuro, entonces la posibilidad de transformación y desarrollo de la humanidad que puede reclamar sus lugares legítimos en un mundo ético, se convierte en una posibilidad perceptible.

Este es un tiempo crucial para la pedagogía crítica (Freire, 1970; McLaren & Kincheloe, 2007; Giroux, 2011) para hacer sus modelos, mientras las personas, especialmente los estudiantes, puedan estar más listos que nunca antes preguntas del status quo y hacer exigencias que sostengan su completo desarrollo como seres humanos, incluyendo el derecho de vivir sus respectivas vidas libres de hambre, racismo, patriarcado y otros antagonismos y actuar en el mundo siempre con dignidad.

El sello de la pedagogía crítica está en su inyección de esperanza y sus exigencias para una transformación social colectiva a través de la conciencia crítica y una filosofía de praxis (Freire, 1970). La pedagogía crítica ofrece esa posibilidad a través de una insistente e incesante demanda para la acción colectiva y un camino histórico para favorecerla. (Darder, 2002)

Cuando miramos a los que hacen nuestra historia llegamos a comprender que, por sobre todas las cosas, debemos actuar en el servicio de nuestra propia humanidad, aun cuando no podamos siempre prever o garantizar a dónde nuestros actos nos llevarán (McLaren, 2012)

Desafortunadamente, la pedagogía crítica está actualmente enfrentando su propia crisis como educadores y otros “discrepantes domésticos” (Macedo, Dendrinos & Gounari, 2003) por disolución de sus objetivos revolucionarios en favor de la única concentración en mejorar las condiciones dentro de la estructura de existencia social o indiscutible denuncia crítica pedagógica para, según se dice, privilegiar la lucha de clase sobre el racismo y otros antagonismos.

Mientras el primero de estos impedimentos es esperado – cualquier movimiento social de significación corre un gran riesgo de ser co-optado y usado en una versión atenuada para asistir preferentemente a subvertir el estatus quo, al final es uno que nos afecta profundamente toda vez que ambos reconocemos la fuerza teórica y analítica de un revolucionario (Marxista) “Pedagogía crítica” (McLaren, 2006) pero también se acerca a la premisa, sostenida por Freire (1970), de que nuestra liberación debe ser conducida por los oprimidos toda vez que han llegado a comprender o interiorizar las condiciones de opresión que son inevitablemente escondidas por los opresores: esto entonces, es la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: Liberarse ellos mismos y de sus opresores también. Los opresores quienes oprimen,

explotan, y violan en virtud de su poder, no pueden encontrar en ese poder la fuerza para liberarse siquiera de los oprimidos o de ellos mismos. Solamente el poder que emana de las debilidades de los oprimidos será suficientemente fuerte para liberar a ambos. (pp. 44)

Aquí deseamos resucitar el concepto del “Comprometido Intelectual”. Creemos que el “Comprometido Intelectual” es una importante figura de la revolución (Fischman & McLaren, 2005) que vale la pena re-invocar a esta juntura histórica en particular. El comprometido intelectual se mantiene entre los oprimidos, más que por los oprimidos, por con un desarrollo teórico entendiendo las condiciones materiales y sociales de su opresión. Su responsabilidad para los oprimidos y la causa de emancipación es alimentada por ambas cosas, su experiencia personal y su entendimiento crítico de cómo esas experiencias son construidas fuera de las relaciones omnipotentes de explotación capitalista. Sin embargo, el comprometido intelectual no puede basarse solo en teorías del oeste porque estas son informadas desde un mundo ventajoso de dominación, de opresores.

Aquí el marxismo y la pedagogía crítica podrían usar la ayuda a mano, de las teorías desarrolladas por nuestros vecinos eruditos del sur de América latina, y otros eruditos con similar orientación geopolítica, algunos de los cuales residen en los EE.UU.

La descolonización es un marco desarrollado por los eruditos cuyo trabajo es formado a través de la locación geopolítica de la marginalidad. La descolonización enmarca los hechos relacionados a las luchas de clases, patriarcado, racismo y otros antagonismos a través de las perspectivas de los grupos indígenas que fueron primeramente colonizados en las Américas. (Mignolo, 2009) Desde este punto de vista teórico un enredo del patrón de poder colonial fue instantáneo a través de un grupo de características sociales y culturales interrelacionadas que

los colonizadores definieron ellos mismos, incluyendo los blancos, masculinos, heterosexuales, cristianos, entre otros, que fueron complejamente asociados al capital de acumulación y control de los medios de producción (Grosfoguel, 2011) Este marco tiene importantes beneficios a la realidad contemporánea en la cual el capitalismo ha convertido su proyecto transnacional por el cual la elite del capitalismo global viene a estar definido por esas mismas relaciones sociales. Sin embargo, contendemos en que los argumentos contra el marxismo, sobre la base de ser un proveedor reduccionista sean un fallo para redefinir la mejor contribución de Marx a la luz de los entendimientos contemporáneos de la cultura y la ideología. Ideología, cultura, y subjetividades que son consideradas por el marxismo como algo concebido, por y, dentro de los límites de los medios y fuerzas de producción y las relaciones sociales que engendra el capitalismo (Ebert & Zavarzadeh, 2007).

Estamos preocupados aquí con el avance de una posibilidad pedagógica, donde el estado actual de la sociedad, la cultura, economía y agitación política, pueden ser visto como un desarrollo histórico de nuestras propias acciones pero que prevén un futuro de posibilidad –la posibilidad de transformarnos a nosotros mismos y a nuestro mundo en lo que Marx describió como el “Hombre-mujer Completo” cuya labor creativa estaría apuntando a la apropiación de la naturaleza más allá de la necesidad hacia el desarrollo de un socialismo humanista.

LA CRISIS DEL CAPITALISMO MUNDIAL

Marx creía enfáticamente que un Nuevo orden mundial debería desarrollarse. El capitalismo, pronosticó, es un sistema que continuaría expandiéndose y penetrando, no solo las condiciones materiales de la existencia pero también cada aspecto de la vida cultural y social. Marx insistió que el capitalismo en su totalidad agravaría la enorme división entre ricos y pobres y crear tan

inaguantable sufrimiento humano que todas las naciones escarificarían en el infierno a través de guerras, enfermedades y hambrunas y no será, por mucho, capaz de secuestrar por miedo su inimaginable potencial para resistir al capital pudiendo eventualmente levantarse para liberarse ellos mismos de sus cadenas. Aunque la demostración sea pacífica o a través de la fuerza si fuere necesario, la amplia mayoría del mundo se sublevaría contra las injusticias de las clases capitalistas (Fischer, 1996).

De hecho el tiempo ha llegado cuando el capitalismo ha alcanzado una escala transnacional sin precedente que ha creado una polarización extrema de las riquezas y las condiciones sociales.

Marx postuló que el capitalismo convertiría todo lo que lo circunda, en lo que no solamente se esparciría a través del mundo como un virus escapado de los laboratorios de zombies de “*Resident Evil*”, pero también impregnaría todos los aspectos culturales y sociales de la vida humana. Durante el tiempo en que Marx escribió el *capital* solamente Inglaterra había alcanzado una forma madura de capitalismo industrial, y Marx en consecuencia enfatizó en la especificidad de un sistema cerrado y localizado (Melksins Wood, 1997). Esta es una especificidad histórica que ahora sirve para un mayor entendimiento del actual capitalismo global en su formación totalitaria. La condición profetizada de la hiper-explotación y sufrimiento humano que afligen la pobreza que cruza el mundo, especialmente el mundo racial que ha guiado a múltiples levantamientos en los pasados recientes años, frecuentemente comandados y/o sustentado por estudiantes y otros grupos de juventud. Estos grupos han quebrado libertades desde la estéril antecámara de la historia y están buscando un mundo ajeno a la violencia del valor capitalista de producción bajo el tiempo de trabajo abstracto universal que roba su creatividad y es indiferente a sus habilidades (Zill, 2012)

La rebelión de la juventud está fuertemente asociada con el empeoramiento económico y los efectos de esas dificultades en las generaciones actuales estrenándose en el mercado laboral. En estos tiempos la tendencia de los empleos para la juventud están rondando con un alto 40% de tasa de desempleo en el mundo árabe, más del 20% en Europa, y 18% en los Estados Unidos, con un incremento del desempleo entre la juventud de color (Zill, 2012). Hechos relacionados con la educación están a menudo altamente asociados con la rebelión juvenil, especialmente la juventud tan pobre que a veces ve la educación como su única vía para el sustento económico y la posibilidad de movilidad social, los actuales precios elevados y recortes federales en la educación y programas con deudas por los elevados préstamos en todo el mundo pone a los estudiantes en apuros que conllevan a incrementar la incertidumbre entre la juventud para sus futuros y la ira hacia el sistema.

En efecto, como fue vaticinado por Marx, la frustración extrema, el miedo, y la ira que estas condiciones de extrema pobreza y la pérdida de oportunidades ha llevado a renovar la vitalidad dentro de la izquierda mientras que en múltiple y larga escala se han enraizado los levantamientos que han tenido lugar dentro de los últimos años. Desde el 2010, hemos sido testigos de numerosas demostraciones, golpes, revueltas y guerras alrededor de los cuatro continentes (Zill, 2011). Notables entre estas fueron las protestas en Francia en 2010 contra un incremento de dos años en la edad de retiro que tuvo como resultado el cierre del campus universitario y más de 700 institutos. Una serie de levantamientos trajo como consecuencia que pronto surgiera, a partir de entonces, el término árabe cuando un pobre hombre universitario quien se encontró vendiendo frutas en la calle por la carencia de empleos se pegara fuego el mismo en protesta, desencadenando la revolución Tunecina que derrocó el gobierno de Zine el-

Abidine Ben Ali en enero del 2011, esencialmente a través de esfuerzos de la unión de comercio que se revela y desemplea a los jóvenes llamados “*Hittistes*” (aquellos quienes se apoyaban contra la pared). El éxito de las rebeliones tunicinas generó numerosas rebeliones en toda África, incluyendo Egipto donde cientos de miles exitosamente se unieron para derrocar la dictadura de Hosni Mubarak. Inspirados por el salto de los árabes y el éxito en Egipto, cientos de miles se unieron para protestar por las reformas económicas y políticas en España y poco después en Grecia donde los *indignados* tomaron el control de las plazas públicas a lo largo de cientos de ciudades. Una demostración masiva de 40 mil personas protestando por los recortes educacionales seguidos en Dublín. La juventud pronto tomó las calles también con protestas en Chile, Colombia, Brasil, y Argentina. La más notable de esas que tuvieron lugar fue en Chile donde cientos de miles de estudiantes, en su mayoría adolescentes, se unieron en grupos para demandar una serie de cambios de la política de gobierno, incluyendo el rescate de la educación pública de la privatización.

Para entonces en 2011, una demostración inesperada de estudiantes y otros jóvenes reclamando “Somos el 99%” y llamándose a sí mismos “Ocupa Wall Street” se reunieron en Nueva York. Las protestas que fueron iniciadas se centraban en ambos aspectos, protestas políticas y de los medios sociales, ganó la atención internacional y duró pocos meses, pero las protestas prendieron fuego en a lo largo de todo el país con grupos que se reunían para expresar sus opiniones en contra de las avariciosas compañías y sus múltiples intereses económicos (Schneider, 2013).

En septiembre del 2013, fuimos testigos de la intensificación de los más de dos años de la guerra civil en Siria que conllevó al planeado golpe militar de EE.UU contra Siria, en repulsa

del uso de armas químicas. En un sorprendente giro, la fuerte oposición del congreso, aliados de estados unidos y ciudadanos norteamericanos, algunos de los cuales salieron a protestar, fueron exitosamente puestos en un entrecortado plan, el cual fue desarrollado en un acuerdo de paz en el que tendría Siria los documentos de su arsenal de armas químicas y comenzaría el proceso de cederlas (van Gelder, 2013).

Actualmente, los residentes de nueva York se están uniendo a demostraciones en solidaridad con la rebelión de los Ponchos en Colombia, una protesta de los trabajadores agrícolas colombianos reclamando mayores apoyos para sus pequeñas granjas. Los huelguistas de Nueva York no solamente muestran su apoyo sino que cuestionan a la NAFTA y llaman a la conciencia del papel de los Estados unidos en la economía colombiana. (Moreno, 2013)

Aunque no siempre exitoso ni siempre dado a notar el movimiento en la dirección de la socialdemocracia, estas luchas revelan un crecimiento incesante con la aceptación del estatus quo y un deseo por cambiar ese giro del mundo. También revela que las nuevas tecnologías del benevolente acceso a “La internet” y los sitios de los medios sociales pueden potencialmente cambiar el juego, como un movimiento a lo largo del mundo que está mirando y aprendiendo de cada uno, desarrollando la solidaridad, y puede potencialmente crear movimientos globales. Esta renovadora actividad globalizada en contra de la explotación sistémica sugiere un incremento de la confianza en el poder de la lucha colectiva. Este es un importante momento histórico, uno que no puede ser abandonado y que debe ser canalizado y construido en aras de mantener el activismo, la esperanza y la promesa.

Como hemos visto anteriormente, en el contexto del avance de la globalización neoliberal del capitalismo, con extrema desigualdad estructural y jerarquías sociales, los discrepantes no

pueden ser controlados a través de formaciones únicas de la ideología hegemónica. Vigentes por las rupturas de los consentimientos cuando las ideas de las estructuras de clases dirigentes permanecerán no por mucho como ideas imperantes, la clase capitalista transnacional busca controlar las masas a cualquier precio en aras de mantener su posición de poder y riquezas. Robinson (2013) mantiene que en aras de preparar el incremento de la rebelión social como resultado de la crisis mundial del capitalismo, las formaciones del fascismo del siglo 21 ahora están fundiendo los intereses del gobierno con aquellos de la clase transnacional para organizar una masa crítica de sectores históricamente privilegiados de la clase obrera global que respalda sus intereses. Estos sectores incluyen las clases laborales blancas y la clase media. Su lealtad está asegurada por un acentuado proyecto de militarismo, racismo, extrema masculinización, homofobia, y una estratégica persecución de chivos expiatorios que en los EE.UU incluye inmigrantes y musulmanes. En este siglo 21 el fascismo ve normales las guerras, la violencia y criminaliza a los pobres y clase trabajadora en aras de legitimar su exclusión de la sociedad y controlar cualquier tendencia de subversión. Debemos reconocer que esta exclusión coercitiva es un sistema de masas altamente racial de encarcelación en masas y control policial a las personas de color. Expuso Robinson.

La sustitución de las ansiedades sociales por el crimen y el racismo “Criminalizan” la población en los EE.UU y en otras partes se remonta a la crisis de 1970. En los Estados Unidos, en la rebelión del despertar de las masas de 1960, los grupos dominantes promovieron una cultura sistemática e ideológica “Ley y Orden” campañas para legitimar el cambio de las guerras sociales hacia un control social del estado y el renacer de un complejo de prisión industrial. “La Ley y el orden” vino a significar la construcción y reafirmación de las raciales

jerarquías sociales y el orden hegemónico en el renacer de la rebelión de 1960. Este coincidió con la reestructuración económica global, neoliberalismo y globalización capitalista desde 1970. Ahora la criminalización ayuda a desplazar las ansiedades sociales resultados del trastorno de la estabilidad estructuralmente violenta, la seguridad y organización social generada por la crisis actual... en un análisis abstracto, la encarcelación de las masas toma lugar en los campos de concentración. El sujeto del sistema insta y potencia la rebelión popular de millones a la concentración, encerrando y estableciendo violencia. La tan llamada (y declarada) “Guerra de las drogas” y “Guerra sobre el terrorismo” así como la no-declarada “Guerra de las pandillas o gangas”, “Guerra de los inmigrantes” y “Guerra contra la juventud” deben ser colocadas en este contexto (El estado Global-Policial, págs. 5 & 6)

Robinson señala que aunque este control coercitivo sirve para detener a los inconformes es a la misma vez un rasgo estructural de capitalismo neoliberal, independiente de los objetivos políticos desde las guerras, las encarcelaciones en masas, fronteras militarizadas, el desarrollo global de los sistemas de vigilancia es altamente rentable para la clase del capitalismo transnacional.

El genio de Marx fue su móvil y su agudo entendimiento de los procesos de valor de producción y cómo los filósofos, tales como Hegel, invirtieron las relaciones del orden social por lo que las personas llegaban a ser reducidos a las abstracciones. Marx iluminó un camino de entendimiento sobre como el capitalismo (Y hoy el capitalismo financiero) es incompatible con la democracia liberal intensificando el distanciamiento sostenido por los trabajadores de todo el orbe. Hoy el capitalismo transnacional está completamente englobado y ciertamente ha logrado longevidad, los efectos desbastadores de los cuales Marx pudo no haber apreciado del

todo en un examen actual del capitalismo, es usual considerarlos desde una perspectiva geopolítica particular.

En una escala global, los oprimidos pueden ser considerados los indígenas y comunidades tribales quienes han sido despojados de su tierra, idioma, ontologías y epistemologías. Han fundado a lo largo del mundo a través de diásporas y han forzado la inmigración (económica o política). En una escala nacional, los oprimidos abarcan las personas de América latina, Asia, Europa del Este, y África porque sus países son a menudo altamente explotados a través de las producciones de las transnacionales económicas, apuntando al beneficio de las corporaciones, muchas de las cuales son fundadas en los Estados Unidos y Europa del Este. Estas también son naciones discriminadas desde el punto de vista del oeste epistémico. Nuestro objetivo en la próxima sección es hilvanar la pedagogía crítica marxista con una perspectiva descolonizadora que priorice el posicionamiento de los indígenas de las Américas, donde la raza y la epistemología toman una posición central en la manera en que su gente entienda y experimente su mundo. Al hacer eso, enfatizamos en la cultura, ideología y enredos materiales de las personas colonizadas.

CONCEPTUALIZANDO EL MARXISMO DESCOLONIZADO

Descolonialidad (Mignolo, 2009; Grosfoguel, 2011) es una lente teórica a través de la cual la cosmovisión de los indígenas tiene derecho a verse geopolíticamente como un punto ventajoso. Se refiere a lo físico, económico, racial, cultural y posición política que les permita una epistemología subalterna, una que pueda ser yuxtapuesta contra la cosmovisión occidental a través de un examen de poder y la problemática del colonialista. Colonialidad, como definición del concepto de “colonización” que definió la administración centralizada del imperio, es un

sistema mundial de dominación y explotación que nunca ha dejado de existir y es evidenciado a través de las estructuras económicas y políticas, a través del aspecto racial, y las relaciones de géneros, y dentro de los contextos transnacionales, regionales y locales. Desde esta perspectiva, la Colonialidad nunca fue un aspecto secundario en la construcción de una nación imperial que apuntaba a buscar nuevos mercados para la acumulación de capital. Más bien, la Colonialidad se refiere a lo epistémico y a las profundas suposiciones de un sistema mundial que organizó las naciones y personas en categorías de humanos o sub-humanos basados en la raza, género, religión y otras categorías y explotaron a los indígenas para beneficios de los colonizadores quienes reivindicaron solamente para ellos mismos las “virtudes” de inteligencia y moralidad.

Ramón Grosfoguel, (2011) apuntó que desde el punto geopolíticamente ventajoso de una mujer indígena de las Américas, los conquistadores no estaban aislados en grupos que se asentaron en Las Américas en 1492 y enrumbaron a acumular el capital para ellos mismos y la patria, más bien aquellos que arribaron a “conquistar” el nuevo “mundo” compuesto por un “enredado paquete” que incluye personas específicas con características particulares concretas: blanco, cristiano heterosexual, hombres sanos que establecieron “El patrón del poder colonial” en oposición a la población indígena por la introducción y legitimización a través de la coerción de varios sistemas de relaciones sociales que trajeron con ellos, incluyendo un sistema de producción que servía a ellos mismos y a la acumulación de las riquezas de su imperio (Grosfoguel 2011).

Walter Mignolo (2009) arguye que desde una perspectiva occidental está el hecho de enfatizar mientras los actores de los hechos o de la “complicidad” es ignorado. La occidental “complicidad” está usualmente escondida y de ese modo aparece políticamente neutral,

objetiva, universal en alcance, sosteniéndose sobre ninguna posición social particular o geopolítica. Un acercamiento subalterno se centra en ambos sujetos, los que actúan, y aquellos que están influenciados. Estos hechos no solo suceden en abstracto, más bien suceden para y por un marcado racismo, engendro que incluye otras características localizadas en un tiempo y espacio particular. Invocando un análisis semiótico, Mignolo plantea: "... mejor que asumir que el pensamiento viene antes del ser, uno asume en vez de que está racialmente marcado en un espacio geo-histórico que delimita un espacio que siente la urgencia de llamar al dialogo, a expresar en cualquier sistema semiótico, las ganas que hace a los organismos vivos, seres humanos" (pp. 160).

Para hablar (conocer, actuar) desde esta posición geopolítica requiere que cometamos una "Desobediencia epistémica" (Mignolo, 2009), que interroguemos a los "naturales" y "superiores" de occidente, acercamiento objetivo e individualista para conocer y estar en el mundo y abogar por tener "Avance" y "Civilización" en las personas y la sociedad. Ello requiere que comencemos a escuchar y aprender desde y *con* las voces silenciadas y los caminos del conocimiento de los colonizados. Una calificación importante es que simplemente sean, social y políticamente localizados dentro de la ubicación geopolítica del Sur (como opuesto al norte), lo que no garantiza una locación epistémica del Sur (Grosfoguel 2011). Y concomitantemente no existe una garantía de que lo epistémico desde el Sur siempre será *de facto* superior a aquellos del Norte. El punto es que ellos deben estar disponibles y abrirse al examen ante cualquier evaluación que pueda suceder.

De hecho el proyecto de los colonizadores de las fuerzas de occidente fue exitoso por muchos años, no solo debido a su fuerza brutal en contra de las personas sino que adicionalmente fue

debido al genocidio epistémico resultado de cinco siglos de brutalidad causada por las sistemáticas campañas de guerra contra el conocimiento indígena, dejando a lo que McLaren y Jaramillo (2006) llamaron “las políticas de borrado”. Todavía mientras la epistemología de los grupos indígenas no pueda en la actualidad ser recuperadas totalmente, pate de la epistemología subalterna del hoy, requiere entre los educadores críticos, el reconocimiento y recuerdo de una historia de opresión que ha resultado en nuevas formas de conocer y ver, una epistemología de resistencia como resultado de la necesidad de sobrevivencia, en medio de la pobreza, hambre, alienación, guerra, enojo, dolor y humillación- lo que puede ser llamado “Pedagogía Descolonizadora”.

La progresión lineal de las economías políticas desde lo feudal al pre-capitalismo y al capitalismo por lo cual diferentes naciones (y el racismo a sus personas), han sido comparadas y fundadas arrastrando a su lado el “primer mundo” que han demostrado ser economías inadecuadas si no engañosas entendiendo el “progreso” histórico.

Las teorías de descolonización sugieren que la división del trabajo y el poder, ejercidos por el *poder colonial* resulten en mejores oportunidades para la industrialización y manufactura en aras de un desarrollo apresurado en el Oeste. Este cambio en el entendimiento es de ayuda en el desafiante déficit de perspectiva con el cual a menudo son vistas las personas de color.

La descolonización critica la visión reduccionista del “Marxismo mecánico” (por ejemplo, esos que utilizan una base simplista y un modelo súper estructural), arguyendo en vez de una heteroarquica representación, una enredada matriz de poder y en esta manera dirigir los argumentos más allá de la cultura versus materialismo y sucursales versus estructuras (Walsh, 2002) Desde una perspectiva descolonizadora, debemos trabajar simultáneamente hacia la

eliminación no solo del capitalismo, sino más bien del poder total de la matriz la cual ha estado íntimamente liada con las relaciones sociales de producción por siglos hasta el presente.

Estamos de acuerdo en que varias posiciones sociales que garantizan el poder y el privilegio tienen una génesis sobrepuesta que puede ser localizada históricamente. El racismo, por ejemplo está doblemente estructurado, por la estructura de los medios de producción –ambos con respecto a quienes trabajan y como las condiciones de trabajo se organizan- y la extensión y tipo de explotación experimentada. Una perspectiva descolonizadora sugiere, por ejemplo, que el propietario de los medios de producción, preferentemente hombres europeos permitidos por la estructura de mercado sean híper explotadores de las mujeres de color. Esta situación persiste hoy en día. Cuando presentamos el tema de las finanzas del capitalismo a nuestras clases y tensamos la importancia de las luchas de clases en nuestro trabajo con profesores, los estudiantes prefieren utilizar el término “Clasicismo” o “Estatus Socioeconómico”. Como si estos términos fueran equivalentes al racismo, sexismo, o heterosexismo, por ejemplo. Ellos no ven razones para priorizar las clases, lo que refieren es como una red interseccional. Hemos encontrado una cita de Joel Kovel que ayuda a los estudiantes a entender por qué la clase es una categoría muy especial. Reproducimos esta cita en su totalidad: “Esta discusión puede ayudar a aclarar un hecho desconcertante para la izquierda como la prioridad a las diferentes categorías de lo que debería ser llamado “desintegración dominativa”- principalmente, aquella de género, clase, raza, exclusión étnica y racial, y, con la crisis ecológica y de las especies. ¿Aquí debemos preguntar por las prioridades en relación al qué? Si pensamos con antelación en el tiempo, entonces el género sostendrá el laurel – y considerando como la historia siempre añade al pasado más que reemplazarlo, aparecería al menos una señal o rastro en todas las

dominaciones por venir. Si pretendemos de antemano una importancia *existencial*, entonces eso aplicaría a cualesquiera de las categorías que fueron puestas por delante de fuerzas inmediatas de la historia como esas que son vividas por las masas populares: De este modo a un judío viviendo en Alemania en los años 1930, el antisemitismo habría sido punzantemente a priori, justo como el racismo anti-árabe que sería como un palestino viviendo bajo la dominación de Israel en la actualidad, o un implacable y agravado sexismo que haría a las mujeres que viven allí, es decir, en Afganistán. Naturalmente, lo que es políticamente a priori, en el sentido de hacer que cada transformación sea prácticamente más urgente, que dependa más allá de confiar en el precedente pero también el despliegue de todas las fuerzas activas en una concreta situación... si no obstante, hacemos la pregunta con eficacia, lo que coloca a los otros en movimiento, entonces la prioridad tendría que ser dada a las clases, por la simple razón de que la relación de clases implica al estado como un instrumento de legalidad y control, y es el estado el que forma y organiza la escisión que aparece en los ecosistemas humanos. Por consiguiente la clase es a la vez lógica e históricamente distinta desde otras formas de exclusión (de ahí que no debemos hablar de clasicismo prosiguiendo con el sexismo y el racismo). Este es, ante todo, debido a que la clase es una categoría esencial de hombre-un hecho, sin raíces siquiera en una biología desconcertante. No podemos imaginar un mundo humano sin distinción de géneros – aunque podemos imaginar un mundo sin dominación por géneros. Pero un mundo sin clases es eminentemente imaginable- de hecho, así fueron los mundos humanos para la gran mayoría del tiempo en la tierra de nuestra especie, durante el cual cuyos considerables ruidos fueron hechos sobre los géneros. Históricamente, la diferencia emerge porque “clase” significa un lado de una larga figura que incluye un aparato estatal cuyas conquistas y regulaciones crean razas y formas de relaciones genéricas.

Aunque no habrá una verdadera resolución del racismo siempre que las clases sociales permanezcan, puesto que como una sociedad racialmente oprimida insinúa las actividades de un estado defensor de las clases, con su estado y las exigencias de sobre explotación a la labor de las mujeres.

Las sociedades de clases continuamente generan opresiones de género, racial, y étnica y sus preferencias lo cual toma la vida por sí mismos, así como afectando profundamente las relaciones concretas de clases *per se*. Ello apunta a que las clases políticas deben estar compitiendo en términos de todas las activas formas de ruptura social. Este es el manejo de estas divisiones que mantienen funcional las sociedades de estado.

Por lo tanto aunque cada persona en las sociedades de clases está reducida a lo que él o ella sean capaces de convertirse, la variedad de reducciones puede ser combinada dentro de los grandes regímenes estratificados de la historia- esta que se convierte en un fiero guerrero, aquella que actúa como una amante de la rutina, otra como una sumisa costurera, y así por el estilo, hasta alcanzar la actual personificación del capital y la industria de los capitanes. Aun no importa cuán funcional es la sociedad de clases, la profundidad de su violencia ecológica aseguran un antagonismo básico el cual deriva en la historia que se avecina. Historia que es la historia de la sociedad de clases- porque no importa cuán modificada, cuan fuerte cisma está limitando el trabajo en si hacia la superficie, provocando resistencia (Luchas de clases) que conllevan a la sucesión de poderes (2002, pp. 123-124)

Un entendimiento de la hegemonía como un medio ideológico de control es particularmente provechoso para ayudarnos a realizar nuestras polémicas. La hegemonía desarrollada por *Gramsci*, desarrolla a través del uso de la coerción y el consentimiento como un medio para

garantizar la docilidad y aceptación de las masas para un material desigual y condiciones sociales que sirven de intereses de quienes están en el poder. Sistemas e instituciones específicas, están creadas para dedicarse al control de la fuerza de las personas mientras los otros están ocupados con garantizar el acceso a tal coerción a través de la socialización ideológica. De este modo hemos operado simultáneamente estructuras de control de lo que la gente hace en el mundo (sucursales) y lo que las personas piensan acerca de lo que ellos hacen en el mundo (subjectividades), mientras lo que le incumbe al sujeto mismo es el ejercicio de hegemonía, *Gramsci* estaba claro que las sucursales e ideologías estaban siempre dentro de una amplia estructura de materiales relacionados con la dominación. Él estaba claro de que los procesos de educación al público de las ideologías que garantizarían su consentimiento o acceso a una labor de división desigual era también una forma de dominación, concebido como ambas funciones de y en apoyo al capital. (Fischman & McLaren, 2005).

Un enfoque primario en el terreno cultural de la subjetividad y los resultados de las sucursales en la inactividad política engendrada a través de la creencia de que los seres humanos son lexicalmente destinados para crear distinciones que nos separan y son utilizadas para dominar a los otros. Este es un giro desde un determinismo económico a un determinismo cultural, dos de los cuales dejan muy pocas oportunidades para dedicarse a un cambio real. Una centralización en esta base ideológica a través del ejercicio de acceder a los entendimientos opuestos del ejercicio como fundamentado en las luchas abiertas de dominación determinadas por las luchas de clases que sirven para disimular o enmascarar la dialéctica labor/capital que severamente restringe sus oportunidades económicas, sociales y educacionales. Ausente de los entendimientos de como el capitalismo transnacional estructura la vida de las personas de color

y de las mujeres en una escala global, intentando cambiar los sistemas que a menudo dejan una manera fácil de identidad política y cambios dejados para mejorar las condiciones dentro de la estructura actual, sin reconocer que desde que el capitalismo existe, siempre existirá la necesidad de una fuerza laboral explotada.

PEDAGOGÍA DE LA POSIBILIDAD

El marxismo descolonizador requiere que consideremos el éxito desde una ubicación geopolítica de los oprimidos. Raramente hacemos eso aquí en EE.UU, mirar al tan llamado “Tercer mundo” como un sitio desde el cual tenemos mucho que aprender sobre las luchas de liberación. La más duradera de estas luchas, la revolución cubana, está aun en su formación. Ello ha sido descrito como una representación de un “sustancioso salto en el desarrollo del socialismo” (Yates, 2013). A pesar de ser una pequeña isla que ignora las sanciones de los Estados Unidos que limitan la disponibilidad de muchos bienes y servicios, Cuba tiene uno de los más igualitarios ingresos y distribuciones de sus riquezas y ha desarrollado un sistema de salud de talla mundial con muy elevada expectativa de vida y muy baja mortalidad infantil, un excelente sistema educacional gratis para todos incluyendo la educación superior y es un país luchador internacional contra el analfabetismo. Aunque la economía está centralizada con un estricto control del comercio internacional y otras industrias, aumentan las producciones agrícolas lo que está haciendo que los trabajadores se animen a crear cooperativas pues la mayoría de los alimentos consumidos son cultivados directamente en Cuba, con granjas urbanas como uno de sus más importantes avances. El ejército cubano apoya la revolución a lo largo del proceso y parte de su personal médico es frecuentemente desplegado para mantener las necesidades de salud elementales de las naciones más empobrecidas de todo el universo.

Ciertamente la revolución cubana no es un hecho acabado pues continúa enfrentando problemas que necesitan ser encarados, incluyendo el racismo, un sistema patriarcal muy fuerte, y la violación de los derechos humanos, donde algunas libertades son obligadas. Quienes apuntan con un dedo a la falta de libertades en Cuba probablemente lo hacen porque están ciegos con respecto a nuestra propia falta de libertad en los Estados Unidos, habiendo interiorizado el marco ideológico de la “*tierra de la libertad*” en donde libertad significa verdaderamente un mercado libre que permite a los blancos ricos de las compañías ejercitar la coerción ideológica y militar por apoyar al gobierno hacia sus propios fines. El comunismo de acuerdo con Marx, no fue el fin de un juego utópico pero sí un momento en el proceso hacia una sociedad de productores libremente asociados.

La Revolución Bolivariana de Venezuela liderada por Hugo Chávez y ahora sucedida por Nicolás Maduro es otro caso en el punto de mira. Descrito por Chávez como “el socialismo del siglo 21”, la Revolución Bolivariana ha estado en marcha solo durante una década y ya ha hecho importantes progresos en conseguir mejores condiciones de vida para los pobres de Venezuela. Chávez nacionalizó importantes sectores de la economía incluyendo la educación, democratizó el gobierno y se pronunció fuertemente en contra del imperialismo de EE.UU en América Latina. A través de la colaboración con Cuba, Venezuela ha sido capaz de asegurar cuidados médicos para sus ciudadanos y ha implementado además un programa de estudio-trabajo que entrena a sus campesinos y trabajadores para que se conviertan en médicos y enfermeras. Larrambule (2013) provee un asombroso ejemplo anecdótico de esos esfuerzos mientras muestra el interés propio y natural de las críticas en contra de Chávez: Literalmente millones han sido sacados de su pobreza y les han sido dadas nuevas oportunidades para

mejorar sus vidas. Ejemplos del día a día abundan. Recuerdo que estaba hablando con un superior de la clase antichavista una vez que se estaba quejando acerca de cómo, desde que Chávez entro al poder, había sido bien difícil encontrar empleadas. Muchas de las mujeres pobres que ellos solían alquilar, explicó una joven, se habían matriculado en programas de educación gratis que habían sido provistos por el gobierno, una de las “Misiones” más altamente exitosas. (page. 1)

Un rasgo interesante de la revolución del siglo 21 en Venezuela es que no sigue los pasos de aproximaciones pasadas, incluyendo aquellas de los partidos socialdemócratas que sugieren votar por la persona quien buscaría políticas justas más socialmente y mejoraría algunas de las condiciones que trajo el capitalismo o el acercamiento leninista que buscó el desarrollo de un sistema contrario al poder paralelo al capitalismo en aras de derrocarlo primero y luego desarrollar más políticas socialistas. En ninguno de los casos, el resultado fue un control centralizado del gobierno que excluyó la participación de las personas en su propio proceso de democratización, al menos en el comienzo. La Revolución bolivariana no obstante, parece hacer ambas cosas, guiar desde el arriba y comprometer a las personas en la base de la comunidad. Como Larrambule (2013) explicó, comunidades y trabajadores han de estar organizados desde abajo, y los tecnócratas y burócratas han estado pasando por encima a la ley. Cada pelea y cooperación con los demás en una preocupada alianza no muy fácil. (Socialism in the 21st century, pag. 3)

Mientras esto puede parecer como un status quo, de acuerdo a Larrambule las relaciones entre los trabajadores y estos tecnócratas son “peliagudos” toda vez que los trabajadores no solo están exigiendo mejores condiciones sino también iguales pagos, participación colectiva y

minimización de la división del trabajo. Nuevas formas de estructuración de la sociedad están en preparación, incluyendo los concejos comunales, ciudades comunales y la universidad Bolivariana. El plan trazado por Chávez para el periodo 2013-2019 incluía un enfoque en la protección ambiental, y desarrollo económico a través de la extracción de las reservas de petróleo del país con nuevas tecnologías con bajo impacto medioambiental. Otro aspecto del plan era el de la profundización de la participación de las personas a través de más edificios y mayor popularidad basada en las organizaciones. Cada uno de estos dos casos, la Revolución Cubana y la Revolución Bolivariana de Venezuela están trabajando por el progreso. Ambos procesos enfrentan importantes retos, no obstante, apuntan hacia una pedagogía de la posibilidad, una pedagogía en la cual el sueño de una nueva forma de estructura social no es un sueño referente, pero sí uno construido en la cercana colectividad, crecimiento creativo y los problemas por resolver – un sueño que tiene sus raíces en ambas cosas, la historia concreta y la realidad actual que es inminentemente posible. Fischman & McLaren (2005) discuten el papel de los comprometidos intelectuales como el comienzo de una importancia crítica a la resistencia de los oprimidos. Como en la intelectualidad orgánica de Gramsci, el compromiso intelectual surge desde las mayorías populares pero con la comprensión teórica para darle un sentido a su posición en el mundo y actuar para confrontarlo. El punto de partida de Gramsci descansa en la noción de la responsabilidad lo que sugiere una continua y evolutiva reflexión que aliente la autocrítica y acepte el miedo y los errores como parte de un largo proceso. En las palabras de Fischman y McLaren (2005): El compromiso intelectual es a veces críticamente auto-consciente y activamente comprometido; pero en ocasiones se confunde o ignora sus limitaciones o capacidades de ser un defensor activo de los cambios sociales. (pp. 11)

Esta conciencia crítica no es necesariamente el punto de partida pero al menos es el resultado del compromiso en la lucha guiada por el objetivo fundamental de los oprimidos, donde tales éticas de compromiso, guiadas por una claridad ontológica, sienta sus precedentes más allá de tener un acercamiento epistemológico. Podemos preparar a nuestros estudiantes para estar comprometidos para proveer espacios en los cuales ellos puedan localizar y dialogar a través de su diverso pensamiento sobre la economía global, política, y realidades sociales, incluyendo el racismo, patriarcado y todas las otras opresiones. Un aspecto importante de dicha preparación es la oportunidad de trabajar hacia el cambio colectivamente, aun en micro niveles tales como la ruptura dentro de la estructura del sistema que puede ser revelada y puedan convencerse de la esperanza y el sentido de la posibilidad que sostendrá el valor y la acción hacia una nueva socialización. Mientras la imposibilidad histórica (al menos hasta el presente) de transformar la vida social capitalista en una alternativa socialista es tal vez la mayor dificultad de la pedagogía crítica, pero la verdad más poética, es la crítica a los educadores sin embargo, insiste más en hacer la historia que en postergarla. El hito de la pedagogía crítica excede algunas de esas piedras que han sido amontonadas sobre ello, aunque claramente esa piedra aportada por Paulo Freyre ha sido la más tenaz hasta el presente.

Aun la pedagogía crítica necesita navegar cuidadosamente, direccionándose a si misma entre la guadaña de una ultraizquierda y la negatividad de un incrementado reformismo liberal para desarrollar entre sus profesionales la devoción de actuar hacia la libertad humanista que es la condición para la verdad, el amor, la maravilla y la creación. Mientras tal agencia no pueda ser motivada por la arrogancia de auto-rectitud y la certeza que conduce a la demagógica muchedumbre enardecida, a la vez que no puede ser energizada por algún Juan de los sueños,

desodorizado por el aerosol reflexivo de la izquierda postmoderna que prende toda esperanza revolucionaria prácticamente con alguna ausencia deconstructiva. Los capitalistas no son marionetas indefensas de la imaginación dramática - algunos, como Voldemort- que se sostienen en el aire más allá del proceso de globalización conjurados de Fausto orgullo de los avariciosos banqueros. El capitalista da cuerpo a una relación social que permanecerá aun después de que los capitalistas mismos hayan sido derrotados. En la lucha los capitalistas apuntan a lanzar lejos y amplio el mensaje de que es el capitalismo una relación social de explotación que debe ser tirado por la borda, pero no los capitalistas. Nosotros no poseemos ningún don histriónico especial, poder analógico o nostalgia meditativa para formar revolucionarios agitadores; no somos una nueva especie de procacidades platónicas, algunos nuevos perseguidores de reyes o reinas de la guerrilla, exhortando “Nosotros pocos felices”, “Nosotros banda de hermanos y hermanas” para ir “Una vez más a la violación” con una actitud de impecable corrección. No estamos luchando en oposición pero sí en las aulas, los salones de seminarios, las bibliotecas, los centros comunitarios y en las pizarras de oficinas de administrativos y en las salas de la universidad y en los programas de los comités. Somos grupúsculos, no ejércitos, pero rechazamos el autodefinirnos a nosotros mismos como al margen. Después de todo, hemos estado formados por muchas de nuestras historias materiales que tenemos por las ideas y somos parte de un consenso solido alrededor de nosotros de que un mundo mejor es posible. Nuestra lucha no ha sido una estrategia de exactitud pero toma ventaja de los espacios abiertos por la resistencia. Nos regocijamos cuando los zapatistas gritan “¡Que se vayan todos!”, cuando se están refiriendo a los banqueros y políticos. Apoyamos a los trabajadores de la oposición alienados para trabajar ampliando la desigualdad de clases y la guerra a través de los actos de solidaridad con simples trabajadores, negros, latinos y latinas,

indígenas, mujeres, Gays-Lesbianas-Bisexuales-Transgéneros y la juventud. Somos, después de todo, educadores críticos.

Bibliografía

Chomsky, N. (2013). Why the Rest of the World No Longer Wants to Be Like Us. *AlterNet*, November 5. <http://www.alternet.org/world/chomsky-who-wants-be-us>

Darder, A. (2002). *Reiventing Paulo Freire: a pedagogy of love*. Cambridge, MA: Westview Press.

Ebert, T. & Zavarzadeh, M. (2007). *Class in Culture*. Paradigm Publishers.

Eglistis, D.S. (2004). The Uses of Global Poverty: how economic inequality benefits the west. in J.J. Macionis, N.V. Benokraitis, & B. Ravelli (Eds.) *Seeing Ourselves: classic, contemporary, and crosscultural readings in sociology* (Canadian ed.). Toronto: Prentice-Hall.

Fischer, E. (1996). *How to Read Karl Marx*. Monthly Review Press.

Fischman, G.E. & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: from organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 5(4), 425-447.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. The Continuum International Publishing Group.

Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-colonial Studies and Paradigms of Political Economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *TRANSMODERITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1).

Karlin, M. (2013). From Spying on “Terrorists Abroad” to Suppressing Domestic Dissent. *Truthout*, August 21. <http://www.truth-out.org/news/item/18292-from-spying-on-terrorists-abroad-to-using-massive-surveillance-to-suppress-domestic-dissent-when-we-become-the-hunted>

Larrambule, M. (2013). Hugo Chávez and the Bolivarian Revolution: legacy and challenges. *The Bullet: Socialist Project*, 787. <http://www.socialistproject.ca/bullet/787.php>

Marshall, A.G. (2013). Global Power Project, Part 1: exposing the transnational capitalist class. *Truthout*, June 14. <http://www.truth-out.org/news/item/16965-global-power-project-part-1-exposing-the-transnational-capitalist-class>

Macedo, D., Dendrinos, B., & Gounari, P. (2003). *The Hegemony of English*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

McLaren, P. (2012). Objection Sustained. Revolutionary pedagogical praxis as an occupying force. *Policy Futures in Education*, 10(4). 487-495.

McLaren, P. (2006). *Rage and Hope: interviews with Peter McLaren on war, imperialism, and critical pedagogy*. New York: Peter Lang.

McLaren, P. & Jaramillo, N. (2006). Critical Pedagogy, Latino/a Education, and the Politics of Class Struggle. *Cultural Studies: Critical Methodologies*, 6(1), 73-

McLaren, P. & Kincheloe, J. (Eds.). (2007). *Critical Pedagogy: where are we now?* New York: Peter Lang.

Melksins Wood, E. (1997). Back to Marx. *Monthly Review*, 49 (2).

<http://monthlyreview.org/1997/06/01/back-to-marx>

Moreno, C. (2013). Colombia's Farmers' Strike Finds Support in New York City. *The Huffington Post*, September 1.

<http://www.onenewspage.com/n/World/74w12fisx/WATCH-NYC-Protest-Supports-Colombia-Farmers-Strike.htm>

Klein, N. (2013). How Science is Telling Us All to Revolt. *New Statesman*, October

<http://www.newstatesman.com/2013/10/science-says-revolt>

Kovel, Joel. (2002). *The Enemy of Nature: the end of capitalism or the end of the world?* Nova Scotia: Fernwood Publishing Ltd., and London and New York: Zed Books Ltd.

Mignolo, W. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181.

Robinson, W. I. (2013). Crisis of Humanity: global capitalism breeds 21st century fascism.

Truthout, August 26. <http://www.truth-out.org/news/item/18280-global-capitalism-and-the-crisis-of-humanity>

Srouf, R. (2013). Corporations Rewriting U.S. Labor Laws. *Truthout*, November 2.

<http://truth-out.org/news/item/19765-corporations-rewriting-us-labor-laws>

Schneider, N. (2013). *Thank You, Anarchy: notes from the Occupy apocalypse*. Los Angeles: University of California Press. (van Gelder, S. 92013). How the People Pushed Back on Syria – and Won (for Now).

Truthout, September 17. <http://truth-out.org/news/item/18891-how-the-people-pushed-back-on-syria-and-won-for-now>

Walsh, C.E. (2002). The (Re) articulation of Political Subjectivities and Colonial Difference in Ecuador: reflections on capitalism and the geopolitics of knowledge. *Nepantla: Views from South*, 3(1), 61-97.

Yates, M. (2013). Michael D. Yates Interviewed by Cedric Muhammad (for the Final Call) *Monthly Review*.

<http://mrzine.monthlyreview.org/2013/yates130813.html>

Zill, Z. (2012). Dimensions of the Global Youth Revolt. *International Socialist Review*, 81.

<http://isreview.org/issue/81/dimensions-global-youth-revolt>.

Capítulo IV. Alteridad y pedagogía crítica en tiempos del paradigma de la economía global y la pedagogía de la Nos–Otreidad en América Latina.

Dr. C. Germán López Noreñá. Doctor en Pedagogía. Profesor de la Universidad Santiago de Cali, Colombia.

Vivimos en un mundo de apariencias, y los que dirigen la educación superior así lo perciben y lo asumen, y quizás por eso se preocupan tanto por promover la simulación, como si tuvieran un profundo amor por el teatro, sin entender que el teatro va mucho más allá de la simulación y de las apariencias. Vivimos en un mundo quebrado, decía, roto, separado, disperso, y quizás por ello, algunos sentimos este impulso hacia el encuentro, hacia la exaltación de aquellas partes que yacen separadas y que debemos recuperar, rescatar, integrar.

(Porter, 2005; pág.1)

En verdad el realizar un ejercicio escrito de tipo reflexivo y crítico alrededor de temas tan complejos como la Alteridad, la Pedagogía Crítica y el “Paradigma de la Economía Global”, a la par del logro de su articulación en la perspectiva de proponer algunos elementos para la construcción en estos tiempos aciagos de la llamada Sociedad de la Información y la del Conocimiento (López, 2010f) de una Pedagogía para la Nos-Otreidad;⁴ además de ser una oportunidad de provocación académica, lo es también una significativa empresa de síntesis a ser acometida.

⁴ En este ensayo se asume una pedagogía para la Nos-Otreidad en el contexto educativo como un ejercicio pedagógico de amor, de reconocimiento y de entrega con el otro; situación llamada al orden del día en el escenario del siglo XXI caracterizado por la inequidad social y la exclusión, producto ellas de la implementación del llamado Paradigma de la Economía Global

Desde la anterior perspectiva se recurre a algunos elementos de la Pedagogía Crítica como elemento propedéutico de la inteligibilidad de las realidades del mundo actual, en el que hace presencia la Alteridad. Siendo ella más que un concepto abordado por investigadores de diversas disciplinas y filósofos, entre otros, como Emmanuel Lévinas y Enrique Dussel, sino como una realidad, que a todos nos compete y la que de una u otra manera se nos desconoce en todos los ámbitos de nuestra existencia.

Y que mejor expresión de la negación de la Alteridad que el fenómeno de la erróneamente diseñada y aplicada Globalización. Siendo su más refinada concepción el llamado “Paradigma de la Economía Global” con sus más adeptos hiperglobalizadores a la cabeza, quienes como “jinetes apocalípticos” dictaminan la defunción de la Economía Clásica y hacen realidad un mundo de miseria para el excluido y el marginado: a los que Eduardo Galeano en su lucidez crítica y en su reclamo permanente de justicia social para la América Latina denominó “Los Nadies”.

En este sentido, este escrito versa alrededor de algunos elementos desde un enfoque crítico sobre la Alteridad, la Pedagogía Crítica, el Paradigma de la Economía Global, la emergencia y desarrollos actuales de la Pedagogía de la Alteridad en América Latina en la perspectiva de constituirse y constituirla nosotras y nosotros maestras y maestros- como la pedagogía de la Nos–Otridad o la del Nos-Otros.

En una primera instancia se aborda la Alteridad desde la concepción teórica de Emmanuel Lévinas; luego la Pedagogía Crítica como el tipo de Pedagogía llamada por su naturaleza a direccionar los procesos de la Pedagogía de la Alteridad, y enarbolar la bandera en pos de la reivindicación en todos los órdenes del “*los Nadies*” en términos de Eduardo Galeano, y que

para otros países Latinoamericanos se han denominado, entre otros, como “los excluidos”, “los marginados”, “los desechables”.

Esta reflexión está dirigida específicamente a conminar a los lectores y potencialmente futuros lectores de este volumen titulado *Pedagogía Crítica: Aportaciones de Investigadores y Educadores Latinoamericanos*, generado desde el Centro de Estudios en Epistemología Pedagógica como plataforma colaborativa abierta de intercambio académico e investigación científica en Latinoamérica; a una continua y reflexiva provocación en torno al re-pensar la educación de este siglo XXI, en el contexto geopolítico de la América Latina. Siglo XXI caracterizado por la exclusión galopante en todos los órdenes y por ende en la educación, gracias a las políticas de la Globalización y ello dinamizado y movilizado en su máxima expresión por el “Paradigma de la Economía Global”.

La Alteridad que más que un concepto ha sido una realidad en el decurrir y devenir histórico de la humanidad, siendo ella significada y abordada, entre otros, en los escritos de Emmanuel Lévinas, Boaventura de Souza, Enrique Dussel, Bernardo Skliar, José Saramago, Octavio Paz y en nuestro ya extinto pero siempre vigente orgullo latinoamericano Nobel Gabriel García Márquez; hace presencia de gala en la trama discursiva de este escrito. La “Otreidad” que contempla a “el otro”, “Los Nadie”, con sus connotaciones más allá de la mismidad y el despectivo y estigmatizante “otra cosa”, convertido en un sujeto más frágil y quebradizo por las imposiciones posmodernas de la “Sociedad del Conocimiento” y más aún por la hoy por hoy rotulada “Economía del Conocimiento”.

Anterior apreciación que se constata en las experiencias de relación social de los sujetos significadas por momentos de su sensibilidad, corporeidad, consumos y por las expectativas de

vida, que están continuamente mediadas por consignas como “todo vale”, “todo juega”, “todo es posible”, “nada se te pegue”, “no preocuparse”, “no angustiarse demasiado”, “sálvese quien pueda”, “nada es a largo plazo”, “consume y goza”, “perdona y olvida”; las que construyen y modelan una existencia resignada y servil; la que conlleva un sometimiento eterno al poderoso y que marcan y presupone de igual manera la subalternización y la exclusión para toda la vida.

Luego ¿Qué opción de reivindicación en su dignidad humana tiene “Los Nadies”, “Los excluidos”, “Los marginados”, “Los vulnerables”...? Y la respuesta es clara la educación emancipadora mediada por la Pedagogía Crítica en la perspectiva de una Pedagogía de la Alteridad, significada en una pedagogía para y del “Nos –Otros”. Es así y en este sentido que la Pedagogía de la Alteridad debe ser direccionada hacia una *Pedagogía para la Alteridad*, en la que se debe trascender lo que en su naciente emergencia plantea la *Pedagogía de la Alteridad* alrededor de los valores y ofrecerle al “excluido”, “marginado”, al “vulnerable”, ..., reivindicaciones y logros socio económicos y socio políticos.

ALGUNOS ELEMENTOS DE LA ALTERIDAD

“Los Nadies”

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy ni mañana ni nunca, ni en llovizna cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ningüenados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos,

rejodidos:

Que no son aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no practican religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino folklore

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la Historia Universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Eduardo Galeano

Siempre que se piense en una experiencia pedagógica se espera un encuentro con “el otro”, y casi siempre, y en especial para la intencionalidad de este escrito con “Los Nadies”. Ese otro estigmatizado y excluido como se percibe en las anteriores frases del poema del pensador uruguayo Eduardo Galeano. Encuentro a ser caracterizado por el papel del maestro no desde el poder del conocimiento – siguiendo a Giddens (2003)-, es decir en el que en él, no se busca la transformación del otro desconociendo sus particularidades y llevarlo a lo mismo. El educador, debe convertirse en el otro, asumiendo necesariamente una postura en donde su papel de

formador deja de ser el epicentro de la formación para convertirse esencialmente en un dinamizador de la experiencia.

La Alteridad (del latín alter: el "otro" de entre dos términos, considerado desde la posición del "uno", es decir, del yo) es la concepción filosófica de "alternar" o cambiar y evolucionar en la propia perspectiva por la del "otro", pensando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro; y no dando por supuesto que la "de uno" debe prevalecer por encima de la del "otro", y en caso extremo el de ser la única posible.

El uso actual del término Alteridad se debe a Emmanuel Lévinas, explicitado en una compilación de ensayos bajo el título *Alteridad y Trascendencia*. El vocablo "alteridad" se aplica contemporáneamente al descubrimiento que él hace del "otro", lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del otro, del "nosotros", así como visiones múltiples del "él". Tales imágenes, más allá de las diferencias, coinciden todas en ser representaciones más o menos inventadas de personas antes insospechadas, radicalmente diferentes, que viven en mundos distintos dentro del mismo universo.

La Alteridad es una meta categoría cuyos orígenes se remontan a la edad antigua. El Diccionario de pensamiento contemporáneo en su versión de 1997 hace explícito de su emergencia en las obras de Platón en el siglo IV a. de C y Aristóteles en el VI a. de C. Platón, coloca la Alteridad como uno de los cinco géneros máximos del ser. Aristóteles, concibió la Alteridad como algo más que la diversidad; por lo tanto, no se trata de distinguir un género en distintas especies, sino también de la diferencia entre su misma especie (Abbagnano, 2007). Es así como el estagirita y su maestro postulan las bases y fundamentos para el acercamiento teórico a la Alteridad en la Modernidad.

Ya en la Modernidad, a decir de Freddy González Silva (2009): “Descartes (1983) da un giro al desarrollo del meta constructo alteridad al postular la concepción del hombre basada del pensamiento. Es decir, el hombre es un ser quien piensa y existe gracias a su autoconciencia. Dentro de este marco histórico, Kant (citado por Laín, 1961) hace del otro un eje para concepción moral de alteridad. En otras palabras, remite al sujeto más allá del sí mismo. Finalmente, un autor quien acerca el término a una comprensión metódica fue Hegel (1966). Este filósofo plantea concebir la alteridad como parte del proceso de la dialéctica. Puesto en otros términos, el movimiento dialéctico parte de un sujeto para volver a él tras recoger, reflexionando, su alteridad.”. Cuestión de suma importancia para los estudios de la Alteridad en América Latina lo revisten los trabajos de Quijano Valencia (2002) citando a Enrique Dussel.

DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Con frecuencia, en lo ya recorrido del siglo XXI, se escucha en los sistemas educativos sobre la necesidad e importancia de la implementación y el desarrollo del pensamiento crítico articulado a la Pedagogía Crítica en su quehacer diario, y en lo que atañe a la Universidad ello se inscribe en el marco de sus ya reconocidas funciones sustantivas: investigación, docencia y proyección social.

Por cierto, al hablar propiamente de una definición consensuada de Pedagogía Crítica, posiblemente establecida por los investigadores en este campo de académico, hay que decir que ella no existe en los inicios del Siglo XXI. En rigor a la academia y los aspectos formales de la investigación, necesariamente se debe hablar sobre aproximaciones a su definición. Luego desde esta óptica, analicemos algunas de ellas, de entre muchas:

Mirabal (2008) dice que “La pedagogía crítica es un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo constructor de un mundo nuevo, teniendo en cuenta que este

hombre es el sujeto principal del proceso de cambio” (p. 111); siguiendo a De Montañez (2008) la Pedagogía Crítica se asume como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver la problemática directamente relacionada con la práctica pedagógica y ello a través del ejercicio investigativo. “Esta línea de la pedagogía se plantea señalar cómo se pueden superarlas desigualdades educativas y sociales [...]” (Camdepadrós & Pulido; 2009; Pág. 69), y también se aproximan a su definición Aubert & García (2009) escribiendo que son “aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabras de Freire [...]” (p. 235)

Probablemente, el uso generalizado del término Pedagogía, ha conllevado a niveles de confusión e indefinición de tipo semántico de la misma. Unas veces, de acuerdo a un contexto, se hace alusión a la acción pedagógica propiamente dicha; otras veces al tipo de acción que ella moviliza; y en otras ocasiones se piensa en los componentes filosóficos, administrativos, etc., que ella moviliza. En este sentido la Pedagogía Crítica, no ha sido ajena a esta situación.

Aspecto de fácil observación en las anteriores cuatro citas, en las que no se determina una definición propiamente de ella. Pues en ellas, es posible observar en sus acercamientos a una potencial definición, términos como propuesta, eslabón imprescindible, actitud, línea de pedagogía, y corrientes pedagógicas; nociones, las que de una u otra manera movilizan diversas significaciones y lecturas del mundo real. No obstante, esta situación, si se ven en ellas la enunciación de algunos aspectos comunes, los que pueden ser concebidos a nivel de síntesis, como los objetivos de la Pedagogía Crítica en articulación a sus principios. De lo que a continuación se enuncian algunos principios, en términos de una de la obra de Paulo Freire, La Pedagogía Del Oprimido:

- 1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos; escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho*
- 2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado*
- 3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos*
- 4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo*
- 5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando*
- 6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad*
- 7. Enseñar exige saber escuchar*
- 8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean*
- 9. La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación*
- 10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y Reflexión*
- 11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo*
- 12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.*

Lo expresado por Paulo Freire en el fragmento de la obra citada, nos invita a pensar sobre los principios y fines de la Pedagogía Crítica. Centrándonos específicamente en la educación y su contexto histórico social, la relación entre teoría y práctica, y relación entre docencia e investigación; por cierto cuestiones problemáticas de la Pedagogía Crítica y mucho más aun en aras de su articulación con el objetivo central de este escrito.

Principios, que se enuncian como: La relación entre teoría y práctica en el hecho educativo como constructo social; La Contextualización en razón de ser la Pedagogía Crítica, sin duda alguna es propedéutica y favorece la producción de conocimiento del educando; La Investigación-Acción Deliberativa Colaborativa en la que la Pedagogía Crítica formal educando en una didáctica fundamentada en una investigación-acción deliberativa, colaborativa y autónoma.

DE LA ECONOMÍA GLOBAL

El libro del connotado estratega de negocios y ex socio mayoritario de McKinsey & Company Kenichi Ohmae (2005) titulado *El Próximo Escenario Global Desafíos y oportunidades En Un Mundo Sin Fronteras* ha sido concebido como una de las instancias de mayor trascendencia en la socialización al campo académico del llamado “*Paradigma de la Economía Global*”. Texto en el que Ohmae no sólo expone su paradigma del mundo globalizado, sino también cual profeta del antiguo testamento realiza predicciones del devenir económico del mundo. En este sentido y ante los inusitados y velocísimos cambios acaecidos, y las exigencias al respecto, de igual manera a Drucker Peter (1993), exponente del pensamiento occidental, quien pregonaba la necesidad evolutiva de un Estado-Nación a una Sociedad Post capitalista.

Volumen conformado por doce capítulos, integrados en tres grandes apartados – *el escenario, la dirección escénica y el guión*. Libro por cierto, cautivador de una muy buena cantidad de adeptos, y también dinamizador de diversidad de críticas exacerbadas (López, 2010e). Sus partidarios conciben el manuscrito como un valioso aporte a áreas como la política, los negocios y el desarrollo individual.

Mientras que para sus críticos es la consumación de un entramado teórico liderado, entre otros y siendo uno de los más radicales, por su autor, con directrices muy claras hacia la concreción

de las políticas de la globalización y uno de sus productos, el neoliberalismo, en los llamados países tercermundistas. Ohmae nacido en la isla Kyushi en el año 1943, en una instancia argumentativa, dialógica y metafórica nos introduce exponiéndonos en el símil de un teatro con sus componentes –escenario, dirección y guión- el mundo empresarial y económico en el marco de La Globalización y La Sociedad de la Información.

Pero ¿Qué hay De la Educación en el marco del Paradigma de la Economía Global? Ahora bien sigamos al profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de México Dr. Prudenciano Moreno, para que desde el fino tejido argumentativo de una de sus obras, nos deleve de manera general parte del entramado de las respuestas a esta pregunta:

Desde los años 80 las políticas educativas se han implementado sobre dos ejes: el derivado de los procesos de la nueva economía de la globalización y, el que arrastra el tradicionalismo y las inercias acumuladas de del antiguo modelo educativo nacionalista. El impacto de la globalización en la educación es múltiple, contradictorio, ambiguo y polisignificante, pero en general privilegia el aparejamiento educativo al nuevo paradigma global-electroinformatico-técnico-económico de reconversión productiva. Se trata de un modelo educativo altamente estandarizado que produce cambios en la organización del trabajo académico, formas autónomas de aprendizajes, nivelación profesional, redes de intercambio académico en docencia, investigación y difusión; así como la aparición de la cuarta función: la comercialización del conocimiento (vinculación productiva). (Moreno Moreno, 2012; págs. 7 y 8)

Sin duda acertada apreciación del Dr. Moreno, en la que de manera general nos hace una radiografía de la situación del a educación en el marco de la Globalización y, que es aplicable

en el ejercicio de una lectura y un análisis crítico del problema de la exclusión en la educación en el escenario latinoamericano.

PEDAGOGÍA DE LA O PARA LA ALTERIDAD EN LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA DE LA “NOS- OTREDAD”

Sin duda, en estos tiempos de este siglo XXI debe consolidarse en la perspectiva de la reivindicación de “el otro”, una pedagogía que más de la Alteridad sea para la Alteridad, y ella en la concepción de convertirse en una pedagogía del “Nos – Otros” y que beba de la fuente emancipadora de la naturaleza y los principios de la Pedagogía Crítica:

Abordar la pedagogía del “Nos-Otros” significa asumirla como una pedagogía de la alteridad, constructora de vínculos; este de acuerdo a Cullen “no es primariamente ni contractual ni virtual, es reconocimiento mutuo de dignidades, en el cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal (2004, p. 117). Pedagogía implicada en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas solidarias. (Ortega Valencia, p. 12; 2012).

Es así que la práctica educativa guiada por una pedagogía para la Alteridad en la perspectiva de la pedagogía del “Nos – Otros”, se erige como una alternativa que recoge la reivindicación de la dignidad humana del desposeído, de “*Los Nadies*” en pos de la equidad política-social-económica de los pueblos latinoamericanos. En este sentido se espera que este tipo de pedagogía haga realidad los requerimientos para una educación incluyente. Pues en verdad, la frase “Educación Inclusiva” se ha convertido en el escenario latinoamericano de las políticas públicas de los Estados en un Cliché y frase de cajón que ornamenta programas y proyectos educativos, pero que en la realidad poco o nada se lleva a cabo.

CONCLUSIONES

Repensar la educación en todos sus niveles en el ámbito latinoamericano, por parte de los maestros, sin duda de una u otra manera es un ejercicio de magna complejidad y de alta disciplina académica en la que debe converger la sinergia de maestros progresistas que propendan por la reivindicación, de lo que Galeano ha denominado para esta parte del continente “Los Nadies”. El abordaje de la Alteridad en nuestro continente siempre se ha mirado de soslayo y prácticamente ha sido nula su consideración en los programas educativos, aunque en muchas ocasiones cual ánfora ornamentada se presenta el cliché “Educación inclusiva” como la panacea que da solución al aberrante fenómeno de exclusión en lo educativo y en otros órdenes, al que nos ha abocado la globalización y su máxima expresión en los tiempos actuales “El Paradigma de la Economía Global”.

Es así que con la presencia de la Pedagogía Crítica como alternativa de emancipación para “Los Nadies” en Latinoamérica, se es ingente para la justicia y la equidad social de esta parte del continente, el aportar en la consolidación de una pedagogía para la Alteridad en la perspectiva de una instancia de liberación que se signifique en el logro de una pedagogía del “Nos–Otros”.

Maestros y maestras de América Latina, la suerte está echada y es necesario empoderarnos de este proceso.

BIBLIOGRAFIA

1. Abbagnano, N. (2007). Diccionario de filosofía. México: Fondo de Cultura Económica.
2. Aubert, A & García. (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas, en Flecha García, R. y Steinberg, S. (Coordinadores.) Pedagogía Crítica del S. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la

Información. Vol. 10, Número 3. Universidad de Salamanca, en
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/ .ISSN: 1138-9737.

3. Camdepadrós, Roger & Pulido. (2009). La Sociología de la Educación desde la Pedagogía Crítica, en Flecha García, R. y Steinberg, S.(Coords.) Pedagogía crítica del S. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol.10, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 56-7.
4. González, F. (2009). Alteridad y su Itinerario Desde la perspectiva Multidisciplinares. Universidad Central de Venezuela. En Revista Reflexiones 88 (1): 119-135, ISSN: 102-1209, Universidad de Costa Rica-Costa Rica.
5. Giddens, A. (2003). La Constitución de la Sociedad: Bases para la Teoría de la Estructuración. Buenos Aires: Amorrortu editores.
6. López, G. (2010) *Sobre las sociedades de la información y la del conocimiento: críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el paradigma ecológico*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010f/877/.
7. López, G. (2010) *"El próximo escenario global" de Kenichi Ohmae: momento cumbre de su tejido teórico y la socialización del paradigma de la economía global*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/832/.
8. Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti et al (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero. ISBN 978- 987-1183-81-4.

9. Moreno, P. (2012). La política educativa de la globalización. Universidad Pedagógica Nacional, México. ISBN: 978-607- 413-078-2. Consultado: 30/05/15 Disponible en: <file:///C:/Users/lopez/Downloads/pol-educ.pdf>.
10. De Montanés, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. SAPIENS, jun. 2008, vol.9, no.1, p.155-177. ISSN 1317-5815.
11. Porter. L. (2005). La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F. ISBN: 979-32-0866-5.
12. Quijano, O. (2002). Alteridad y Desarrollo. Notas acerca de una relación-tensión-socio-histórica. En Revista Theoma I. Número 5, primer semestre. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/>.

Capítulo V. El pensamiento de Vigotsky en la educación. Reinterpretación de su legado desde la subjetividad en una perspectiva Histórico-Cultural.

Lic. Félix Jorge Robinson Samuells. Licenciado en Psicología, especialista en Psicología clínica y educativa. Universidad de Holguín.

Entre los autores que han hecho una de las contribuciones más significativas a la educación se encuentra el psicólogo Lev Vigotsky (1896-1934), al desarrollar una teoría del desarrollo psicológico con implicaciones en la práctica educativa. Sus presupuestos destacan la significación del individuo en un contexto social e histórico, centrado en la influencia de la cultura sobre la formación de los procesos psicológicos. Aspectos que han sido desarrollados por sus continuadores generando diversas interpretaciones y aplicaciones de su teoría. (Bozhovich, 1981; Cole, 1996; Bruner, 1997; Luria, 1982; Wertsch, 1988 entre otros).

En tal sentido, desde la propuesta vygotskiana se ha introducido en la psicología contemporánea, todo un conjunto de nuevos problemas de investigación empírica que revisten la mayor importancia para la educación. De este modo, el proceso de enseñanza aprendizaje adquiere una nueva significación, al proponer una visión dialéctica entre enseñanza y desarrollo. Hecho que impactó en el contexto educativo, a partir del énfasis en el desarrollo de las potencialidades del individuo, su carácter interactivo y la emergencia de nuevas cualidades en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en este escenario, resultan interesantes las elaboraciones teóricas más recientes de la psicología histórica cultural propuestas por González Rey (2002, 2009, 2010, 2011) que desde un prisma complejo sustentan el análisis y discusión sobre la categoría subjetividad en el

panorama científico actual, haciendo énfasis en la dimensión afectiva, el carácter generador del sujeto y la producción de sentidos subjetivos en el escenario educativo.

Desde esta perspectiva, la subjetividad no se reduce a un estado interno, sino a una dimensión compleja que involucra tanto lo individual como lo social en una relación dialéctica cuya naturaleza es histórica y cultural. Tomando en cuenta el papel generador de la emoción, la fantasía y la imaginación en la procesualidad del desarrollo humano.

En este sentido, se exponen un conjunto de ideas desarrolladas a partir de la reinterpretación del legado vygotskyano que centra sus análisis en dos momentos fundamentales (1922-1927); (1932-1934) de su obra. Desde una concepción psicológica del funcionamiento humano que, a diferencia de las que han sido dominantes en la Psicología, se orienta a una comprensión compleja del funcionamiento psicológico

LA SITUACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO Y LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Cuando nos acercamos a la obra de Vygotski (1923-1934), a su teoría histórico-cultural aparecen múltiples interpretaciones sobre su legado. Hecho este que tiene en cuenta el valor heurístico de las principales categorías derivadas de su marco teórico conceptual. De ahí, la importancia epistemológica de conceptos como situación social de desarrollo y zona de desarrollo próximo orientados a generar alternativas de desarrollo en el escenario educativo.

Según L.I. Bozhovich, Vigotsky define el concepto de situación social del desarrollo como aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo

psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período. (Bozhovich, 1981, p. 123)

La definición de este concepto, implica un reconocimiento del carácter singular del desarrollo humano. Proceso este caracterizado por el dinamismo y la emergencia, así como por la significación de lo relacional a partir del inseparable vínculo entre lo individual y social. Partiendo de la integración de lo emergente y lo singular en la convergencia de espacios y tiempos diferentes que enfatizan las posibilidades de este como recurso para generar nuevos conocimientos, a través de los diferentes momentos del desarrollo.

En relación con ello González Rey (2009) señala en sus reflexiones al respecto:

El concepto de situación social del desarrollo lleva a cuestionar la idea de las acciones directivas en las prácticas educativas. La ampliación y los desafíos de la apertura del debate y la reflexión hacia diversas áreas, que dialoguen con los contenidos de las disciplinas escolares, implicará reducir las orientaciones directas y las exposiciones docentes en pro de la discusión y la apertura de problemas para la reflexión, lo que permitirá un mayor diálogo entre los alumnos sobre los problemas del mundo y la sociedad en el aula, para quienes el estudio y la lectura extra clase son una condición esencial (p. 13).

Estas reflexiones expuestas por el autor, confrontan la labor de los docentes enmarcados en un diseño curricular que no trasciende el espacio escolar o que lo intenta trascender a través de supuestos apriorísticos e ideológicos que pautan su desempeño dentro de las instituciones

educativas. Donde necesariamente se implican complejas dinámicas sociales que han configurado el quehacer de los agentes educativos orientados a la enseñanza de sus disciplinas, sin generar espacios de interrogación ante las representaciones dominantes presentes en el escenario social de sus prácticas.

De este modo, va más allá de la comprensión misma de la escuela como escenario educativo, al señalar la importancia de los otros contextos configuradores de la subjetividad, como la familia, trabajo, comunidad, espacios que constituyen escenarios de constitución del sujeto. De esta forma, la situación social del desarrollo es entendida como la integración dinámica y compleja de condiciones para el desarrollo de la subjetividad y la posibilidad de dialogar desde la condición de sujetos a partir de los contextos vitales de cada uno de los gestores de este proceso.

En la continuidad de este análisis, el concepto de zona de desarrollo próximo definido por Vigotsky como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (pp. 193-208) resulta otra categoría de elevado valor heurístico para pensar los procesos educativos.

No obstante, pretender abordar las posibilidades teóricas metodológicas de su empleo en los diferentes contextos de actuación profesional, implica desde la perspectiva de la subjetividad asumida en este trabajo, reconocer la complejidad de la dimensión subjetiva de los procesos psíquicos que emergen en el entramado de relaciones que configuran la experiencia vital.

Otra cuestión, a destacar en la interpretación de este concepto, es el papel de las emociones asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspecto este que como muy bien ha señalado González rey (2002, 2009, 2011) en sus trabajos sobre la obra de Vygotsky ha sido poco abordado por sus continuadores. De ahí la fuerza del funcionalismo intelectual centrado en los procesos y operaciones cognitivas en la representación de este concepto.

Como señalé en anterior trabajo (Robinson, F. J, 2012), la distancia o el espacio que menciona Vygotski al formular este concepto implica más allá de las diferentes interpretaciones, un reconocimiento a la diversidad de procesos que acontecen en la configuración de la subjetividad individual, a partir de las múltiples formas de relación, la afectividad, la comunicación, lo simbólico y la posición que ocupan los sujetos que intervienen en ella.

Se trata en este caso de una experiencia emocional y relacional como forma constitutiva de la subjetividad, a partir de los diversos elementos que configuran el vínculo. Por tanto, los sentidos subjetivos⁵ se expresan de manera permanente en el conjunto de acciones asociadas a la realización de una determinada actividad en la cual las elaboraciones subjetivas evocan sentimientos, deseos, pensamientos sobre sí mismo y los demás, expectativas e ideales como construcciones simbólicas que integran la imaginación, fantasía en los estados emocionales que emergen y son vivenciados desde lo relacional a través de múltiples formas de expresión directas o indirectas de la historia vital de los sujetos. (Robinson, F. J, 2012)

Desde esta posición, su validez se encuentra inseparable del aspecto contextual, relacional e institucional que ubica el énfasis en un proceso de dialogicidad configurado por sujetos. Hecho

⁵ Definidos por González Rey como: “la unidad inseparable de los procesos simbólicos y emocionales en el curso de una experiencia, donde la emergencia de uno de esos procesos evoca al otro sin convertirse en su causa” (2002, p.143)

este que es experimentado por ellos en el escenario de enseñanza-aprendizaje, a partir de las multiplicidades de elementos que configuran la capacidad generadora de los vínculos. De este modo, la integración de los sentidos subjetivos no solo supone la superación de elementos dicotómicos (externo-interno, consciente-inconscientes, cognitivo-afectivo) que han pautado el acto de enseñar y aprender, sino que visibiliza una singularidad, a través de producciones simbólicas emocionales que potencian la emergencia de nuevos recursos en la búsqueda permanente de alternativas para el logro de un desarrollo personal.

EL SUJETO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El reconocimiento del sujeto dentro de las prácticas educativas constituye una de las propuestas más significativas para repensar la educación y precisamente autores como Hengemühle, A. (2005) al abordar las cuestiones sobre la subjetividad y el sujeto señala:

La cultura del behaviorismo, de la racionalidad, impregna, aún hoy, las prácticas de los profesores de enseñanza superior que forman los futuros profesores. Como ya fue recordado anteriormente, hay un discurso teórico que contempla la teoría centrada en el sujeto; entretanto, las metodologías y evaluaciones utilizadas por los propios profesores de la enseñanza superior, en gran parte, son behavioristas y racionalistas. Estos futuros profesores, por tanto, repetirán, en sus clases, la formación que ellos mismos tuvieron. Así, el ciclo se repite, apenas roto, a veces, por profesionales abnegados e insatisfechos con su práctica. (pp. 69-70)

Como bien plantea la autora los presupuestos del behaviorismo y la racionalidad continúan estando presentes en la formación de los profesionales de la pedagogía. Esto a pesar de la

emergencia de referentes teóricos que legitiman la significación del sujeto. Sin embargo, las prácticas educativas tradicionalistas persisten como expresión de los procesos de institucionalización hegemónicos que hacen de la normativización y las formas de estandarización una representación del saber que ha dominado las prácticas pedagógicas.

En este sentido, buscar respuestas para esta cuestión implica un acercamiento a la dinámica de sistemas humanos complejos que no responden a una linealidad. Por tanto, no resulta prudente continuar pensando la motivación como el producto de relaciones lineales que vienen dadas por un conjunto de procedimientos implementados por el educador. En este caso, el error de pretender intelectualizar y racionalizar procesos que expresan una elevada complejidad conlleva a su simplificación.

Al respecto, el psicólogo cubano, Fernando González Rey, considera que el sujeto es la persona capaz de abrir espacios propios, específicos, de producción subjetiva dentro de los espacios sociales múltiples y simultáneos en que se desarrolla su práctica social. (2011, pp. 214-215). Desde aquí su propuesta, del “sujeto que aprende” se constituye como una alternativa a las formas hegemónicas que han caracterizado los procesos de institucionalización en las escuelas, la cual define de la siguiente manera:

(...) Significa reconocer en el alumno la multiplicidad de sentidos subjetivos que se configuran subjetivamente en los distintos procesos y actividades de que participa en la escuela, los que son inseparables de la producción subjetiva de los alumnos en otros espacios de la vida social. (González Rey, p.18)

Más adelante en el mismo trabajo expresa:

La recuperación del sujeto en el escenario escolar exige facilitar sus formas de expresión diferentes resultantes de las configuraciones subjetivas⁶ dominantes en cada persona. Es imposible participar de forma activa y creativa en un escenario que tiene una organización externa y a priori, independiente de las necesidades de las personas que irán a actuar en él. (González Rey, p.19)

Las anteriores reflexiones, son el resultado de nuevas propuestas que desde la psicología permiten pensar los escenarios educativos desde un prisma complejo. Esto iría a impactar en el currículo de la escuela básica, en las facultades de educación y en los escenarios en los que se forman los educadores. A partir de promover espacios de indagación, pensamiento e iniciativas para transformar la realidad de las instituciones educativas, a través de realidades que no pueden verse separadas de las aulas, y necesitan ser visualizadas de manera reflexiva y propositiva.

De modo que, la recuperación del sujeto en el contexto escolar parte de considerar las particularidades del desarrollo como un proceso que no se reduce a lo individual, pues en el convergen diversas tramas relacionales que configuran la experiencia vivida y compartida en diferentes contextos. Así, el desarrollo consiste en la creación, por parte del sujeto, de una situación social con capacidad para generar alternativas y sostener su desarrollo ulterior.

De tal manera, la pedagogía no solo debiera estar interesada en qué conocimiento se construye, orientado a legitimar y naturalizar saberes con una pretensión de universalizarlos, sino también

⁶ Son los sistemas de sentido subjetivo que se organizan como formaciones psicológicas de la subjetividad individual. Una configuración subjetiva es una fuente permanente de producción de sentidos subjetivos en relación a todo campo de actividad y/o relaciones significativos de la persona. Forman una organización dinámica de la subjetividad individual que podemos identificar con el concepto de personalidad y no son unidades psicológicas que definen a priori el sentido subjetivo que tendrá una acción humana, no siendo ellas las “causas del comportamiento”, como históricamente fueron consideradas las diferentes estructuras intrapsíquicas en muchos de los abordajes dinámicos. (González Rey, 2007, p. 20)

en cómo puede ser generado ese conocimiento, desde la experiencia de vida singular y diferenciada de sus participantes, o sea cómo la realidad es pensada, sentida y vivida por las personas en los diferentes escenarios que la constituyen. Aspectos que no responden al deber ser como expresión de una tendencia normativista.

González Rey (2009) al destacar las implicaciones de la subjetividad en el escenario educativo plantea:

La comprensión de la subjetividad abre un camino diferente para el estudio de los procesos educativos en general. Lo educativo no es la “acción orientadora mejor” asumida por la persona que dirige un proceso educativo en cualquier instancia, política, administrativa, de salud, escolar, etc. El carácter educativo de una experiencia se define por su capacidad para iniciar nuevas reflexiones, emociones y relaciones entre los participantes, que los estimule a asumir una posición dentro de un espacio social que le integre a un camino de intercambio, crítica y reflexión, dentro del cual se desarrolla tanto la persona como el espacio social en cuestión. (p. 17).

Justamente estas reflexiones resultan relevantes ante la necesidad de apertura a espacios ideológicos de debate social que representen expresiones culturales diversas. Esto presupone la necesidad de crear un sistema educacional organizado para respetar las individualidades y posibilitar a cada persona situaciones de aprendizaje motivadoras que permitan buscar respuestas para las preguntas que, cada vez son más complejas y que se constituyen en realidades utópicas imposibles de alcanzar.

Desde aquí, se pone énfasis en el lugar activo y generador de los participantes para estimular el desarrollo a través de iniciativas que potencien el desarrollo de los procesos educativos.

Teniendo en cuenta, la capacidad de analizar de manera crítica, activa y reflexiva tanto sus prácticas educativas y sociales, como los valores y estructuras sociales dominantes que lo configuran como sujetos en una determinada sociedad.

Estas ideas implican un acercamiento a los presupuestos de Paulo Freire (1921-1997) al abordar la educación como una concepción bancaria desde una perspectiva crítica cuando expresa:

El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado; el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados; el educador es quien opta; y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción; El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador; El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escuchan, se acomodan a él. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional; la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos los que deben adaptarse a las determinaciones de aquel. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (p. 53).

El análisis de la educación desde la perspectiva bancaria supone la existencia de un educador dueño del saber y de un estudiante ignorante. La enseñanza se entiende aquí como una

actuación mimética centrada en la instrucción. Por tanto, la actividad educativa se desarrolla de acuerdo con una relación sujeto-objeto, en base a criterios normativos y formalistas que ignora la singularidad de los complejos procesos psíquicos y las múltiples formas de expresión que configuran los escenarios de desarrollo.

Sin embargo, la capacidad de los educadores y educandos para cuestionar esta realidad pasa por la necesaria apertura a espacios dialógicos de reflexión y debates que representen expresiones culturales diversas y sensibilidades diferentes. Tomando en cuenta, que el foco central del aprendizaje ha estado orientado hacia la idea de intervenciones y actividades dirigidas en una sola dirección por parte del profesor y de los programas educativos, lo cual se asocia al papel de tendencias hegemónicas como el behaviorismo, racionalismo, así como el predominio de una posición cognitivista donde la emoción quedo subordinada a la razón como criterio de veracidad de los procesos psíquicos.

ALGUNOS COMENTARIOS FINALES

El análisis de la educación desde la perspectiva expuesta nos permite una ruptura con un modelo tradicional en el cual aún prevalece una formación lineal basada en la reducción y disyunción del saber. Enfoque que visualiza al docente como un operario que se orienta a la implementación de una conciencia normativa fundamentada en un carácter acrítico de la realidad. Finalmente el carácter dialógico de la educación pasa por la necesidad de reconocer la capacidad generadora del sujeto.

Sin embargo, desde esta perspectiva, la escuela no es vista simplemente como un lugar de adoctrinamiento, ni tampoco como un sitio de instrucción que excluye de sus programas los

contextos de desarrollo en que los sujetos desarrollan su experiencia vital. El proceso de enseñanza y aprendizaje constituye un proceso de indagación que pasa por la participación de profesores y alumnos como sujetos con capacidad para generar espacios de diversidad que permitan la creación de un contexto donde emerja la crítica, se posibilite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y la construcción de modelos alternativos.

La significación del sujeto permite la integración de diversas alternativas en el espacio psicosocial que constituye la escuela. En tanto la introducción de la dimensión subjetiva apunta a la construcción de un universo simbólico que no se reduce a modelos preestablecidos por la psicología de manera tradicional en la comprensión de los procesos subjetivos y su expresión en la educación. Se trata aquí, del reconocimiento a la convergencia dinámica de todas las dimensiones y condiciones en que transcurre el desarrollo humano, orientado hacia la búsqueda de nuevas formas de explicar y representar, de manera integrada, las particularidades que emergen en la realidad del conjunto de tramas sociales que en ella tienen lugar.

Bibliografía

Bozhovich, L. (1981). *La Personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.

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

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata, 1999).

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido* (16a. ed.). México: Siglo Veintiuno.

González, F. (2002). Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural. México: Editorial Thomson.

González, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: Distorsiones y mitos. Revista de Ciencias Humanas. UTP. No. 37, pp. 7-25

González Rey, F. (2009) La significación de Vigotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. Universidad de Costa Rica. Actualidades Investigativas en Educación, 9. (Especial) 1-24

González-Rey, F. (2009). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Universitas Psychologica, vol. 9, n. 1, 241-253.

González, F. (2011) El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, Desdoblamientos y Desarrollo. México, DF. Editorial Trillas.

Hengemühle, A. (2005) Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación. Revista La Sallista de Investigación - Vol. 2 No. 1

Robinson, F.J. (2012) Los Procesos Afectivos y la zona de Desarrollo Próximo: Una Nueva visión desde una perspectiva histórica cultural. [En línea]. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol.15 No. 2, pp. 756-771. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/>

Rivière, A. (1987) El sujeto de la psicología cognitiva. Madrid: Alianza.

Rivière, A. (1988) La psicología de Vygotski. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-técnica, La Habana.

Vygotski, L. S. (1990) Problemas de la psicología infantil. En A. Alvarez, & P. Del Río. (Eds.) Obras Escogidas, tomo IV. (pp. 193-208). Madrid: Visor

Luria, A. (1982). Language and cognition. New York: Wiley.

Wertsch, J. V. (1985). Vigotsky y la Formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Pineda, F. W. (2011) La teoría de la mente en la educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky. Educación y Humanismo, Vol. 13 - No. 20 - pp. (222-233), Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-2121

www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo

Luria, A. (1980) Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico. Barcelona: Fontanella.

Wertsch, J. (1988) Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1993) Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.

Capítulo VI. Pensamiento relacional y pensamiento crítico: fuentes del aprendizaje relacional.

MSc. *Luis Carlos Morales Zúñiga. Magister en Sociología, Universidad de Costa Rica.*

En este ensayo se realiza un acercamiento a la problemática teórica que implica la noción de aprendizaje relacional y se esbozan lo que consideramos son sus fuentes, a saber, el

pensamiento crítico y el pensamiento relacional, tomando en cuenta también la pedagogía dialógica (Freire, 2002), como un marco para el desarrollo de esta forma de aprendizaje y a su vez entendida no solamente como la interacción entre individuos, sino como el proceso de construcción de relaciones, que permiten la configuración de objetos de estudio, y por lo tanto de conocimiento sobre la realidad.

Estas herramientas cognitivas que son las fuentes del aprendizaje relacional, están orientadas a la captación de la realidad socio-histórica o natural, y a la evaluación del conocimiento que se construye sobre esas realidades, y constituyen lo que proponemos como un primer acercamiento al concepto y a las condiciones de existencia teórica del aprendizaje relacional.

Por tanto, lo esencial de nuestra discusión es la definición del fenómeno socio-cognitivo al cual le hemos asignado la denominación de aprendizaje relacional, y cuáles son las condiciones epistemológicas necesarias para su existencia. Decimos que se trata de un fenómeno socio-cognitivo puesto que partimos del principio de que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla socialmente, a pesar de que son los individuos quienes aprenden.

De manera que el aprendizaje es social en tanto se presenta como el resultado de la interacción entre individuos, y las relaciones que estos establecen entre sí, así como entre ellos y el conocimiento disponible o alcanzable en una sociedad determinada. Al decir que el aprendizaje es social, también decimos que es relacional, pues nos movemos además en la dirección de considerar la *relacionalidad* del conocimiento, ya que toda forma del saber es un sistema de relaciones, que se despliega en múltiples direcciones, tanto a nivel interno y externo del individuo cognoscente y del conocimiento o del objeto cognoscible, así como a nivel macro y micro social en las manifestaciones empíricas de ese conocimiento y de su proceso de construcción y constitución.

Entonces, el desarrollo de esta propuesta teórica tiene en consideración dos elementos centrales, el primero es el pensamiento relacional (Bourdieu, 1995) (Donati, 2010), sobre el cual se expondrá tanto su definición, como las principales discusiones en torno a esta concepción epistemológica; el segundo elemento es el pensamiento crítico (Morales, 2014) (Fischer, 2002), el cual consideramos una condición necesaria para el desarrollo de la noción que hemos denominado aprendizaje relacional. Finalmente, como síntesis del texto, proponemos lo que se entiende, desde nuestra perspectiva analítica, por aprendizaje relacional, y lo ubicamos dentro de las posibilidades prácticas de la pedagogía dialógica como un marco de acción, - esto es, de existencia empírica - y de referencia para aprender relacionamente.

PENSAR RELACIONALMENTE: CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE CONOCIMIENTO

Las prenociones - dice Emile Durkheim- son herramientas que utilizamos en la vida cotidiana para solventar las necesidades prácticas que enfrentamos en cada uno de nuestros días, estas prenociones se nutren del sentido común y de la interacción (Durkheim, 1997) y nos impulsan a pensar y descifrar la realidad en términos de unidades, de realidades, de sustancias, mas no en términos de relaciones. Por ejemplo, cuando pensamos en la familia, en el Estado, en el dinero, y en diversos elementos propios de nuestra cotidianidad, solemos observarlos como entes, prescindiendo de las relaciones internas y externas que constituyen, le dan realidad y sentido, a cada uno de esos hechos brutos. Sobre el tema de las unidades, las esencias y las relaciones, cabe recordar la tesis VI de Karl Marx sobre Feuerbach, donde Marx nos señala que:

Feuerbach diluye la esencia religiosa en la esencia humana. Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales (Marx, 1955).

Esta problemática ha sido sintetizada en el planteamiento de Emirbayer (1997), quien en su texto *Manifesto for a relational sociology*, señala que es en la ciencia moderna donde la noción de *relacionalidad* adquirió relevancia como una forma de contraposición frente a las concepciones realistas y substancialistas del conocimiento, y de la realidad, además de constituirse en una opción epistemológica, teórica, y explicativa, que permite observar desde otro punto de vista la realidad social y la realidad natural. El substancialismo es entonces la oposición al *relacionismo*, pues piensa en términos de sustancias, de unidades, y no en términos de relaciones. Sobre estos aspectos, Emirbayer señala qué:

The relational point of view on social action and historical change can most usefully be characterized by comparing it with its opposite, the substantialist perspective. The latter takes as its point of departure the notion that is substances of various kinds (things, beings, essences) that constitute the fundamental units of all inquiry (Emirbayer, 1997)⁷.

Entonces, por oposición, el punto de vista relacional toma como inicio de toda indagación, no las sustancias, sino las relaciones entre fenómenos, conceptos o problemas. Esta distinción es fundamental, pues son las relaciones las que constituyen la existencia de la realidad externa. En tal sentido, incluso la existencia del pensamiento mismo es el resultado de diversas relaciones,

⁷ El punto de vista relacional en la acción social y el cambio histórico, puede ser útilmente caracterizado si se le compara con su opuesto, la perspectiva substancialista. Esta última toma como su punto de partida la noción de que son las sustancias de varios tipos (cosas, seres, esencias) las que constituyen las unidades fundamentales de toda indagación - traducción propia- .

algunas se dan a lo interno del sujeto cognoscente, y que la neurociencia ha estudiado ya, dando cuenta de los procesos de relaciones y redes neuronales (Linás, 2003) (Dehaene, 2014a). Estas relaciones internas entre neuronas, que se desarrollan en el orden biológico-químico del ser cognoscente, permiten la existencia de los procesos cognitivos complejos que van desde el aprendizaje motriz, hasta las abstracciones más intrincadas como la conciencia de sí y de los otros, la memoria, los sueños, el desarrollo de conceptos, y redes de conceptos, entre otros procesos psico-cognitivos (Dehaene, 2014b). A nivel externo, las relaciones también constituyen un punto de partida del conocimiento que elabora el sujeto, pues incluso tal como lo ha dicho Piaget cuando se refiere a los estadios del desarrollo cognitivo - los cuales son de orden mental - la existencia de un estadio del desarrollo cognitivo depende del contexto sociocultural en el cual el sujeto se desarrolla:

Para que haya estadio hace falta, primero, que el orden de sucesión de las nociones sea constante. No la cronología, sino el orden de sucesión. Se puede caracterizar a una población dada por una cronología, pero esta cronología es extremadamente variable y depende de la experiencia anterior de los individuos y no solamente de su maduración. Depende, sobre todo, del medio social que puede acelerar o retardar la aparición de un estadio, o incluso impedir su manifestación (Piaget, 1973: 56).

Las nociones o ideas expuestas por Piaget denotan la importancia de las relaciones externas del sujeto cognoscente, para la aparición de los diversos estadios del desarrollo cognitivo, que constituyen el esquema explicativo de este autor, desarrollado con la finalidad de comprender el proceso interno de construcción del conocimiento.

Piaget sostiene entonces, que para la existencia de los estadios del desarrollo cognitivo, lo cual implica la maduración biológica y cerebral del individuo, resultan imprescindibles, aún más que la maduración física, la experiencia, pero por sobre todo, dice Piaget, depende de la sociedad en la que ese individuo se encuentra, la aparición, aceleración o inexistencia de un estadio determinado. De manera que, las relaciones sociales y culturales, así como materiales (Marx, 1978) son las determinantes en el desarrollo de los procesos cognitivos que facultan a un individuo para la construcción de conocimiento sobre el mundo externo y sobre sí mismo. La cuestión entonces de la interacción social es un elemento constitutivo del conocimiento, tanto del conocimiento científico el cual es sin duda social, así como del conocimiento de la vida cotidiana que se construye en la interacción. Sobre este énfasis en la interacción social como elemento constituyente de la realidad y del conocimiento científico, el sociólogo alemán George Simmel, planteó su obra *Estudios sobre las formas de socialización*, que el objeto de estudio de la nueva ciencia de la época llamada Sociología, es la interacción social, las relaciones sostenidas entre individuos, que poseen una forma en la cual se desarrollan, y un contenido que le da el sentido a la relación (Simmel, 1939).

Desde el punto de vista de Simmel, existe sociedad donde existen relaciones e interacción social. He aquí, una de las primeras aplicaciones científico sociales del pensamiento relacional, que tiene por objetivo el conocimiento, la comprensión y la explicación del universo social tomando en cuenta las relaciones entre individuos, a diferencia de otros sociólogos clásicos que pusieron el énfasis en otros objetos de estudio, por ejemplo, Emile Durkheim (1997) centró su atención en los *hechos sociales*, Max Weber (2008) en la *acción social*, Talcott Parsons en el *Sistema Social* (2013) y la *Estructura de la acción social* (1949). En la ciencia social contemporánea hay al menos dos tendencias relacionales que han tomado fuerza como

herramientas explicativas y comprensivas del universo social. Una es la sociología y el análisis de redes sociales, y la otra es la sociología relacional, cuyas propuestas han tenido un desarrollo considerable en el mundo académico-científico contemporáneo.

Sobre el análisis de redes sociales habría que decir que G. Simmel es normalmente considerado el precursor de este tipo de estudios, y la mayoría de investigadores que utilizan el análisis de redes consideran que el inicio está en los *Estudios sobre las formas de socialización* (1939), en el que se puntualiza sobre el análisis de las acciones recíprocas entre individuos, como principio básico de la interacción social, y de la formación de interacciones (Mercklé, 2004). El análisis de redes sociales no es solamente una herramienta o una técnica de investigación, sino que se trata de un aparato teórico-metodológico capaz de explicación y comprensión de la realidad social, por medio de la reconstrucción de las interacciones sociales (Adler-Lomnitz, 2013).

La segunda tendencia relevante en la actualidad sobre el pensamiento relacional en la ciencia social, son las nociones de actor-red (Latour, 2005) y de sociología relacional (Donati, 2012).

La teoría del actor-red propuesta por Bruno Latour básicamente señala que el desarrollo del conocimiento científico se da debido no solo a las relaciones entre individuos humanos, sino también entre individuos no humanos. Estos individuos de cualquier especie son denominados *actantes*.

Los *actantes* son elementos de cualquier género que están en interacción con los actores sociales, y que de alguna manera nos hacen *hacer*, tienen influencia, y por lo tanto establecen relaciones e interacciones con los investigadores, en el proceso de construcción del conocimiento y de trabajo científico, *actantes* como los microbios, los instrumentos científicos,

los programas estadísticos, entre otros, forman parte de las redes de conocimiento, y de producción de conocimiento. Tenemos también la sociología relacional, donde uno de los principales exponentes es el sociólogo italiano, Pierpaolo Donati (2012). En esta corriente de pensamiento sociológico, se pone el énfasis en el estudio del sujeto como un individuo relacionalmente constituido, al respecto Donati señala:

*Relational sociology aims at disclosing the fact that every human being is relationally constituted as a person, and the same holds true for any social institution. According to this paradigm, a social formation is human insofar as the social relations constituting it are produced by subjects who orient themselves reciprocally towards one another on the basis of a meaning that surpasses functional requirements. Even when we talk to our Self in solitude or isolation, social relations are at stake. We can forget them, we can ignore them, we can banish them. But they are still there (2012: 16)*⁸.

Donati considera que el universo social en el cual nos movemos es relacional, y por lo tanto ha elaborado conceptos como bienes relacionales o diferenciación relacional, y entiende que para comprender las acciones de los individuos, debemos comprender las relaciones que le dan sentido a tales acciones. Un bien es relacional, en el tanto contiene, existe y posee sentido, debido a las relaciones humanas y sociales que le confiere o le imputan su propia existencia y esencia.

Estas corrientes de pensamiento sociológico o teorías sociológicas, centran su análisis en el tema de las relaciones sociales. Sin embargo, existe otra forma de pensamiento relacional en

⁸ La sociología relacional se propone revelar el hecho de que todo ser humano está relacionalmente constituido como persona, y lo mismo podría decirse de cada institución social. De acuerdo con este paradigma, una formación social es humana en la medida en que las relaciones sociales que la constituyen son producidas por sujetos que se orientan a sí mismos recíprocamente hacia los otros, sobre la base de un significado que sobrepasa los requerimientos funcionales. Aún cuando hablamos a nuestro yo en soledad o aisladamente, las relaciones sociales están en juego. Podemos olvidarlas, podemos ignorarlas, podemos desaparecerlas. Pero aún están ahí -traducción propia -.

sociología, que ha cobrado relevancia plausiblemente gracias al impulso que le ha dado Pierre Bourdieu, y que está presente tanto en su concepción epistemológica (Bourdieu, 2005), así como en su teoría del campo social. Esta tendencia ha sido construida por Bourdieu a partir de la observación y del estudio directo de espacios sociales, que ha denominado *campos*, tales como el campo religioso, el campo jurídico, el campo del arte, el campo científico, entre otros (Bourdieu, 1995).

Para Pierre Bourdieu su teoría de los campos es una teoría relacional, pues el campo es un espacio social de relaciones de fuerza entre los agentes sociales, quienes se mueven en función del capital que define al campo, y desarrollan estrategias para apropiarse de ese capital o evitar la apropiación por parte de otros agentes (Bourdieu, 1997). Es de nuestro interés más que la teoría de los campos, lo que Pierre Bourdieu considera esencial para la epistemología de las ciencias sociales, y para su concepción investigativa, la idea de que los objetos de estudio propios del conocimiento, son construcciones, es decir, son relacionales, o más precisamente, sistemas de relaciones.

Un elemento fundamental en el pensamiento de Pierre Bourdieu es la idea del establecimiento de relaciones como proceso de construcción del objeto de estudio. En su obra - escrita en conjunto con J.C. Chamboredon y J.C. Passeron - *El oficio de sociólogo* (2005), el apartado en el que se aborda el tema de la construcción del objeto inicia con una referencia esencial para nuestro planteamiento, en la cual se lee, parafraseando a Max Weber (1965), que no son las relaciones reales entre objetos, sino las relaciones conceptuales entre problemas, las que constituyen un campo científico. Esta afirmación, clásicamente weberiana, tiene tres implicaciones de orden epistemológico que plantearemos a continuación, y que están en estricta relación con el pensamiento relacional, y sobre todo con la forma de aprender relacionamente:

1. La primera implicación se trata de la distinción entre relaciones reales entre cosas, y relaciones conceptuales entre problemas. Las relaciones objetivas entre cosas están en el mundo externo, tanto natural como social; la palabra cosa es demasiado sustancial, pero sirve a nuestros propósitos en el entendido de hechos brutos, que son realmente existentes y no dependen de nuestra conciencia, de nuestra perspectiva, de nuestro punto de vista ni de nuestra existencia. Pero las relaciones conceptuales entre problemas, son en cambio un resultado de la perspectiva del sujeto cognoscente, se trata de una perspectiva constructivista (Rosas, 2001), pues en toda forma de constructivismo es el sujeto quien aprende y quien crea objetos de estudio científicos, los cuales si bien pueden estar dados por la naturaleza como hechos brutos, adquieren un sentido cuando el sujeto les imputa sentido, pues no tienen sentido por sí mismos. De manera que la primera implicación resalta las relaciones construidas, por la relación entre sujeto y objeto.
2. Una segunda implicación que se desprende de la referencia de Pierre Bourdieu a Max Weber, es la idea de relaciones entre problemas. Un problema, tal como lo entendemos dentro de nuestra lógica expositiva y epistemológica, es un vacío en el estado actual del conocimiento sobre un segmento de la realidad que nos interesa. La noción de problema puede tener, por el uso y abuso cotidiano de las palabras, una connotación negativa, pero en este campo en particular, se trata de problemas de orden cognitivo, elementos que no conocemos aún - y que quizá del todo no conoceremos a cabalidad - a los cuales nos aproximamos utilizando las herramientas de la razón, de la ciencia, de la teoría y de la metodología. Esta implicación entonces podríamos sintetizarla en la idea de que estudiamos problemas, esto es, solventamos vacíos que saltan a la luz en nuestro estado actual del conocimiento.

3. La tercera implicación, y quizás la más importante, es que estos problemas los constituimos y los estudiamos relacionamente. Como se puede leer en la referencia que analizamos, se trata de *relaciones conceptuales entre problemas*. No es cualquier tipo de relación, no son relaciones reales, sino relaciones conceptuales. Esto quiere decir que el sujeto cognoscente, utiliza un aparato teórico-metodológico que permite conectar los conceptos, las nociones teóricas, las abstracciones, con los hechos concretos, con los datos brutos, con la evidencia empírica. Este proceso es entonces teórico-metodológico porque es el método el que nos ayuda en la mediación entre lo teórico y lo empírico. Aquí nos acercamos a una sub-implicación, en la cual Pierre Bourdieu (1995) insiste, y que tiene que ver con que buena parte del pensamiento relacional consiste en ligar lo abstracto (teórico) con lo concreto (histórico-empírico), esta relación es permitida gracias a lo metodológico.

El pensamiento relacional entonces nos invita a ver más allá de las sustancias, de las esencias, de los hechos brutos y de las cosas, con el fin de observar más bien las relaciones intrínsecas y extrínsecas que esas esencias poseen. Nos invita también a construir las relaciones, pues una de sus principales enseñanzas es que el pensamiento y la razón, consisten en herramientas poderosas para darle sentido a los datos, y establecer relaciones conceptuales entre problemas. Los objetos de estudio se construyen mediante el trazado de relaciones que el sujeto realiza y que permiten abordar cognitivamente los problemas, sobre este tema, Gastón Bachelard (2000) ha señalado:

Ante todo, es necesario saber plantear los problemas. Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede

haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye
(p.16).

El pensamiento relacional es entonces un acto de construcción, y de planteamiento de problemas, y sobre todo de aprendizaje sobre cómo plantear los problemas. También es una reivindicación del sujeto cognoscente como un individuo capaz de operaciones racionales, teóricas, y metodológicas, cuya orientación está en la captación de la realidad, entendida como un universo de relaciones de diverso orden.

PENSAR CRÍTICAMENTE: EVALUACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y (CIENTÍFICO) SOCIAL

El pensamiento crítico es el despliegue de las armas y las categorías de la razón hacia lo existente, hacia la realidad en la que nos encontramos, con el fin de entenderla y desarrollar la capacidad de incidir sobre ella. Parafraseando la tesis número once de Karl Marx (1955) sobre Feuerbach, no se trata solamente de comprender el mundo, se trata de transformarlo. Pero esta forma de razonamiento no se orienta exclusivamente hacia el mundo o mejor dicho hacia la realidad, sino que se orienta también hacia el propio conocimiento que podemos desarrollar sobre esa realidad, pues se trata de una forma de evaluar el sentido del conocimiento, las herramientas intelectuales que utilizamos para acercarnos a ella, y las condiciones de validez del conocimiento y sus categorías.

Desde la perspectiva de Loic Wacquant (2006), existen dos acepciones para la palabra crítica, una es la tradición de pensamiento kantiana, que se trata de la crítica de la razón, y de los mecanismos mediante los cuales desarrollamos categorías de conocimiento. Este tipo de pensamiento crítico evalúa la validez de todo aquello que construimos racionalmente, es decir,

de nuestras herramientas cognitivas. La segunda es la tradición de pensamiento marxista, que busca mediante el análisis y la comprensión de la realidad socio-histórica y material, las posibilidades de incidir sobre ella.

Sobre la primera forma de pensamiento crítico, definido de esta manera por Wacquant, debemos recordar que el papel revolucionario de la filosofía kantiana, consiste en que mientras otros autores pre-kantianos (Russell, 2013) como John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776), o George Berkeley (1685-1753), se preguntaban y ensayaban respuestas a la pregunta sobre qué es el conocimiento, Kant (2002) reflexionó en su *Crítica sobre la razón pura* sobre qué podemos saber, cuál es la validez del conocimiento, y cuál es la validez de los medios por los cuales alcanzamos algo a lo cual llamamos conocimiento.

La siguiente reflexión kantiana es sobre *qué debemos hacer*, qué es lo que la razón nos permite hacer, cómo debemos actuar. Estas ideas están desarrolladas en su trabajo titulado *Crítica de la razón práctica* (2001), en el que se propone desde la filosofía, un acercamiento a las acciones, hacia lo que él mismo denomina los *principios determinantes de la voluntad*, con el fin de exponer una filosofía moral.

La segunda tradición de pensamiento crítico, siguiendo el planteamiento de Loic Wacquant, es el marxismo, que se propone comprender la lógica sobre la que se fundamenta la sociedad capitalista, lo cual está plasmado en las principales obras de Marx, tanto en las que escribió de manera individual como en aquellas que escribió junto con Friedrich Engels (1888). Cabe recordar el célebre texto de Vladimir Lenin, *Tres fuentes y tres partes integrales del marxismo* (1966), donde se denota la capacidad intelectual y explicativa de esta corriente teórica, que logra pensar relacionamente, vinculando la economía política clásica inglesa, la filosofía

alemana, y el comunismo francés, para construir un aparato teórico de una enorme capacidad explicativa con respecto a la sociedad capitalista, y además una propuesta de acción política, social, y económica.

Otro elemento constituyente del pensamiento crítico marxista, es su orientación hacia la crítica de la desigualdad, la explotación, y la apropiación individual de la riqueza creada socialmente. Es por esto que Wacquant se ha referido a la crítica marxista como crítica social, o más bien de las condiciones sociales de inequidad. Sin embargo, acá vale recordar aquella sentencia de Pierre Bourdieu (2000) que indica que las armas de la crítica si se quiere que sean efectivas deben ser científicas, entonces habría que decir que en realidad, el pensamiento crítico más fructífero es aquel que combina, la crítica epistemológica y la crítica científico social, con el fin de comprender e incidir sobre el mundo.

Después del pensamiento crítico kantiano y marxista, se ha dado un desarrollo muy amplio de la crítica, en muchos campos, con muchos autores y diversos debates (Morales, 2014), pero sin duda, todas tributarias de la tradición inaugurada por Kant, y llevada a su forma científico-social por Marx. Y si en algo coinciden estos dos autores pioneros, es justamente en su concepción sobre la orientación que debe tener el pensamiento crítico. En el prólogo de la *Crítica de la razón pura*, Kant afirma:

Y nuestra época es la propia de la crítica, a la cual todo ha de someterse. En vano pretendan escapar de ella la religión por santa y la legislación por majestuosa, que excitarán entonces motivadas sospechas y no podrían exigir el sincero respeto que sólo concede la razón a lo que puede afrontar su examen público y libre (p.18)

Y más tarde, en el año de 1843, Karl Marx (1943) en su carta a Arnold Ruge señala de manera vehemente:

Pero, si construir el futuro y asentar todo definitivamente no es nuestro asunto, es más claro aun lo que, al presente, debemos llevar a cabo: me refiero a la crítica despiadada de todo lo existente (p.2).

Todo debe estar bajo la mirada de la crítica, tanto de la razón, como de la ciencia social, con el fin de evaluar las condiciones de validez tanto de nuestros principios, ideales, valores, así como de nuestras prácticas, de nuestros modos de hacer y de actuar. Consideramos que el pensamiento crítico es una forma de pensamiento relacional, y por ello, una fuente de aprendizaje relacional, en el tanto permite procesos de construcción evaluativa de las relaciones que el sujeto cognoscente establece cuando se acerca a un objeto de estudio, y crea conocimiento sobre el objeto. Asimismo, permite el cuestionamiento sobre el entorno social, e impulsa hacia la acción con respecto a ese entorno, desde una perspectiva científica, esto es, comprender para actuar.

EL APRENDIZAJE RELACIONAL EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA

El aprendizaje relacional es un tema que está retomando importancia en los debates educativos y científico-sociales contemporáneos, como una forma de la acción educativa y de los procesos cognitivos que permitirían mejorar el proceso de captación de la realidad social y natural que el sujeto cognoscente puede desarrollar. Antes de realizar nuestra propuesta sobre lo que entendemos por aprendizaje relacional, sus características y la relación con la pedagogía

dialógica, es importante tener en cuenta cómo se ha definido este concepto, en algunos textos académicos recientes y relevantes, por ejemplo, Morgado (2005) lo define como:

...forma de aprendizaje complejo y filogenéticamente nueva, que consiste en analizar, comparar y contrastar diferentes tipos de información (p. 292).

Vemos que en esta definición básica de Morgado, se le da importancia a la capacidad de comparar y contrastar información, lo cual consideramos que es sin duda una capacidad cognitiva importante, pero que en los términos en que orientamos nuestra discusión esta definición resulta limitada, pues como lo veremos más adelante, el aprendizaje relacional es más que cotejar datos, información o conceptos. En la siguiente definición de Vinyamata (2015), se aprecia un esfuerzo por ir un poco más allá del contraste de datos:

el establecimiento de relaciones entre acontecimientos en cuanto al contexto temporal (episódico), como el establecimiento de relaciones entre conceptos (semántico) y entre elementos de un contexto espacial (espacial) (p. 93)

La definición de este autor considera dos elementos que desde nuestra perspectiva son esenciales, el primero tiene que ver con la capacidad de establecer relaciones entre conceptos, lo que nosotros denominaríamos relaciones semánticas, y luego el tema de las relaciones entre elementos de un contexto.

En este segundo aspecto es donde el autor no clarifica de manera suficiente, a qué tipo de relaciones se refiere, pues los elementos de un contexto pueden ser muy variados, pueden ser datos, pueden ser recuerdos, pueden ser elementos geográficos, pueden elementos culturales, asimismo podrían ser también conceptos, de manera que podría ser casi cualquier cosa, con la substancialidad que tiene la palabra cosa y que es por definición lo opuesto a lo relacional. Sin

embargo, el esfuerzo de definición es importante. Por otra parte, Soriano (2011) se refiere al aprendizaje relacional como una manera del aprendizaje implícito, y lo considera así:

Cabe entender el Aprendizaje relacional como una forma de aprendizaje implícito, inconsciente, intuitivo, espontáneo, incidental, experiencial, facilitado por mecanismos biológico, interpersonales, afectivos, cognitivos y comportamentales, algunos preprogramados y otros derivados. (p.11)

Planteamos, contrariamente a este autor, que el aprendizaje relacional en cambio debe ser cultivado, sabemos que pensar en términos de realidad, de unidades y de sustancias es la forma de aprendizaje y de conocimiento de la vida cotidiana, tan llena de *prenociones* (Durkheim, 1997), de sentido común y de *doxa*, pero pensar en términos de relaciones, y no de realidades, es en cambio un ejercicio intelectual, una disciplina, y un esfuerzo de la razón, que busca captar un objeto de estudio, construido y entendido como un sistema de relaciones, o tal como lo sostiene Bourdieu (2005), un *objeto científico*, como un campo de relaciones expresamente construido.

Por ello, de ninguna manera podemos considerar que el aprendizaje relacional es espontáneo e intuitivo. Si bien es cierto, de nuevo parafraseando a Durkheim (1997), que las *prenociones* y las intuiciones son puntos de partida, y que es necesario construir nociones científicas que nos permitan superar las *prenociones* del sentido común, y si es cierto además que podemos intuir relaciones entre diversos órdenes de elementos empíricos y conceptuales, también es necesario reconocer que este es un ejercicio que se cultiva en los campos científicos de investigación, muchas veces en contra del sentido común y de la opinión general, o tal como lo decían Paul Fauconnet y Marcel Mauss y (2002): *D'autres fois, une recherche sérieuse conduit à réunir ce*

*que le vulgaire sépare, ou à distinguer ce que le vulgaire confond*⁹, pues la investigación científica es justamente un ejercicio relacional. Finalmente una definición más sobre el aprendizaje relacional que tomamos de un texto muy reciente sobre repensar lo que aprender significa en el siglo XIX:

*Relational learning captures the idea that students can learn with and through others in ways that help them to make connections amongst their lives, with other subjects, disciplines and personal concerns, thereby offering them particular kinds of learning opportunities*¹⁰. (Savin-Baden, 2015: p. 27)

En la definición de Savin-Baden se introduce el elemento del aprendizaje social, en el sentido de las relaciones externas del sujeto cognoscente con otros sujetos como una parte fundamental del aprendizaje relacional, sin embargo, desde nuestra posición, consideramos que las relaciones presenciales con otros sujetos son importantes, pero pensamos que las relaciones con otros se dan no solo de manera presencial, por ejemplo cuando tomamos un libro estamos en contacto con su autor, y con los autores citados, o bien cuando estudiamos un concepto, estamos en contacto con los que han hecho el desarrollo de ese concepto, por eso es que el aprendizaje siempre será social.

Llegamos a nuestro propio concepto de aprendizaje relacional, el cual lo entendemos como un proceso cognitivo mediante el cual, el sujeto desarrolla la capacidad de construir y reconstruir relaciones entre datos, fenómenos, conceptos, o problemas, como una forma de entender la realidad, o bien de plantear preguntas razonadas para la indagación sobre diversos objetos de estudio. Aprender relacionamente implica que el sujeto percibe la realidad y sus fenómenos, no

⁹ De otra forma, una investigación seria, conduce a reunir lo que el vulgar separa, o a distinguir lo que el vulgar confunde - traducción propia -.

¹⁰ El aprendizaje relacional encierra la idea de que los estudiantes aprenden con y a través de otros, de una manera que se facilita el establecer conexiones entre sus vidas, con otras asignaturas, disciplinas y preocupaciones personales, lo que ofrece distintos tipos de oportunidades de aprendizaje - traducción propia-.

como sustancias sino como sistemas de relaciones, y esto le permite captar la lógica de los fenómenos, o también le permite plantear los problemas para inquirir sobre la realidad. A continuación planteamos una caracterización del aprendizaje relacional, el cual podríamos considerarlo como:

1. **Epistémico:** es una forma específica de construir conocimiento y de entender el proceso de construcción cognoscitiva, a partir del establecimiento de relaciones entre fenómenos, datos, problemas, o conceptos. Es una teoría sobre el conocimiento, que puede ser llevada a la práctica. De esta manera el sujeto debe entrenarse, en la práctica, a concebir el mundo, y la realidad, no en términos de unidades sino en términos de relaciones.
2. **Problematizador:** Un problema es un vacío en el estado actual de los conocimientos de una sociedad, un grupo o un individuo. Al establecer relaciones entre fenómenos, el sujeto cognoscente aprende a interrogar los datos de la realidad, y por ende, se realiza un ejercicio de problematización de la realidad.
3. **Un medio con arreglo a un fin:** El aprendizaje relacional es un medio para acceder a la realidad, o bien para iniciar su búsqueda. Las preguntas relacionales, que indagan sobre el efecto de algunas variables o fenómenos sobre otros, tienen el fin de construir conocimiento. Asimismo, la construcción de un objeto de estudio científico, entendido como sistema de relaciones, es un fin del aprendizaje relacional.
4. **Crítico:** la perspectiva crítica es fundamental dentro de esta forma de aprendizaje, que situamos entre las dos tradiciones de pensamiento crítico reseñadas. El aprendizaje relacional es crítico en el tanto es epistémico, pues necesita evaluar la validez no solo del conocimiento, sino de las relaciones que se construyen, pues ya vimos con M. Mauss

y P. Fauconnet (2002), que la investigación conduce a reunir y distinguir, dos procedimientos característicos del aprendizaje relacional. Y además, es crítico en el tanto permite entender cómo funcionan las relaciones de fuerza y de poder en una sociedad determinada, aunado a la capacidad de explicación y eventual transformación que esto implica.

5. **Investigativo:** pues investigar es justamente aprender y construir objetos de estudio científicos a partir del establecimiento de relaciones entre datos empíricos, y datos teóricos, y es además plantear preguntas sobre la realidad social o natural, para ir en busca de respuestas provisorias.
6. **Multi-nivel:** se establecen relaciones en distintos niveles, por ejemplo, relaciones entre datos empíricos, relaciones entre datos empíricos y teorías, relaciones entre métodos de investigación y datos empíricos, relaciones entre el sujeto cognoscente y los datos, o los conceptos, relaciones entre fenómenos, o entre problemas. Se establecen además relaciones intrínsecas y extrínsecas, es decir, las relaciones internas y externas de los fenómenos o los objetos de estudio, por ejemplo si estudiamos los sistemas de parentesco en una sociedad, consideraríamos las relaciones internas de las familias que componen esa sociedad, así como las relaciones externas que le dan sentido al engranaje social.
7. **Social:** reconoce que el sujeto cognoscente no aprende solo, aunque se el sujeto el que aprende. El resultado, la naturaleza, y el alcance de las relaciones que un sujeto cognoscente puede eventualmente establecer, dependen de la posición que el sujeto ocupa en el sistema social de relaciones. La voluntad creativa del sujeto, que le permitiría ver relaciones entre fenómenos que otros quizás no puedan observar, depende

de la socialización, pues no es posible establecer relaciones entre conceptos que no existen. Por ejemplo, para que un individuo se plantee la relación que existe entre estética y clase social - lo mismo se podría decir de quien usa conceptos como electrón, célula u otros -, ha de estudiar lo que otros han hecho antes sobre el tema, las teorías sobre estética y sobre clase social existentes, utilizará recursos metodológicos que han sido ya usados por otros, y finalmente se acercará a otros para obtener sus datos. Al final del proceso, logrará, si tiene éxito, dar un paso más en la comprensión del problema, comprensión que no es solo para el sujeto sino también para aquellos que tengan acceso a su trabajo, de manera que se trata de un proceso estrictamente social, o sociológico.

8. **Dialógico:** es dialógico pues requiere del concurso de contrapartes, que pueden ser tanto sujetos como ideas. Y lo es además el sentido de que las relaciones que se establecen, ya sean entre problemas, fenómenos, datos, teorías, conceptos, siguen el proceso de tesis, antítesis, síntesis, la cual es una nueva tesis, y un nuevo inicio del proceso dialéctico, que permite el movimiento y la superación del conocimiento.

Como se puede observar, las implicaciones prácticas de esta forma de aprendizaje, hacen que no sea posible su desarrollo en cualquier medio o contexto educativo, sino que se requiere de condiciones específicas para el despliegue de la relacionalidad. Esas condiciones prácticas consideramos que están planteadas por la pedagogía dialógica, que invita a reflexionar, a partir de la interacción crítica con otros, tal como lo sostiene Savin-Baden (2015):

Interacting with others in a learning situation becomes a key component of relational learning, since it is through dialogue within a given context that students begin to make sense of concepts for themselves¹¹. (p.28)

¹¹ Interactuar con otros en una situación de aprendizaje deviene un componente esencial del aprendizaje relacional, pues es a través del diálogo en un contexto dado, que los estudiantes inician a darle sentido a los conceptos por sí mismos - traducción propia-.

CONCLUSIONES

Por tanto, es a través del diálogo que se aprende relacionamente, y es entonces en esta forma de la pedagogía del diálogo en la que se puede desarrollar este tipo de aprendizaje. Cabe recordar una de las observaciones que el filósofo Constantino Láscaris (1976) hace sobre la disputa entre Platón y los sofistas, indica este autor que la principal crítica de Platón al método sofístico era justamente que no dialogaban, sino que monologaban. Como bien se sabe, fue Platón uno de los primeros en pensar en el diálogo como una forma de construir conocimiento, establecer relaciones, evaluar la validez de las relaciones y del conocimiento que se obtiene a partir de ellas, y podríamos decir que fue Platón, un extraordinario creador de relaciones. El concepto y las características que hemos planteado sobre el aprendizaje relacional, requieren justamente de condiciones pedagógicas de dialogicidad para poder desarrollarse al máximo, pues es un sistema de enseñanza monológico, rígido - aunque no necesariamente riguroso - jerárquico-autoritario, es difícil pensar en términos de relaciones, es a un sistema de enseñanza más dialógico, menos rígido pero riguroso, hacia donde nos invita también el aprendizaje relacional.

BIBLIOGRAFÍA

1. Adler-Lomnitz, L. (2013). Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana. FLACSO México.
2. Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Siglo XXI

3. Bottomore, T. (1988). *Marxismo y sociología*. Tom Bottomore y Robert Nisbet (comps.), *Historia del análisis sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires.
4. Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama. Barcelona.
5. Bourdieu, P. (1995). *Pensar en términos relacionales. Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
6. Bourdieu, Pierre. (2000). *Cuestiones de sociología*. Editorial Istmo, Madrid.
7. Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2005). *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques. Contient un entretien avec Pierre Bourdieu recueilli par Beate Kraus*. Walter de Gruyter.
8. Dehaene, S. (2014a). *Psychologie cognitive expérimentale. L'annuaire du Collège de France. Cours et travaux*, (113), 369-383.
9. Dehaene, S. (2014b). *Consciousness and the brain: Deciphering how the brain codes our thoughts*. Penguin.
10. Donati, P. (2012). *Relational sociology: a new paradigm for the social sciences*. Routledge.
11. Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico (Vol. 86)*. Ediciones Akal.
12. Emirbayer, M. (1997). *Manifiesto for a relational sociology 1*. *American journal of sociology*, 103(2), 281-317.
13. Fauconnet, P.; Mauss, M.(2002). *La sociologie, objet et méthode*. J.-M. Tremblay.
14. Fischer, Kuno. (2002). *Historia de los orígenes de la filosofía crítica*. En: Kant, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Traducción de J. Rovira Armengol. Ediciones Folio, Barcelona.

15. Freire, Paulo. (2002). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. 2. edición. Siglo Veintiuno Editores. Argentina.
16. Kant, Immanuel. (2001). Crítica de la razón práctica. Traducción de Antonio Zozaya. Ediciones Mestas, Madrid.
17. Kant, Immanuel. (2002). Crítica de la razón pura. Traducción de J. Rovira Armengol. Ediciones Folio, Barcelona.
18. Latour, B. (2005). Reassembling the social-an introduction to actor-network-theory. Reassembling the Social-An Introduction to Actor-Network-Theory, by Bruno Latour, pp. 316. Foreword by Bruno Latour. Oxford University Press.
19. Láscaris, Constantino. (1976). Palabras. Editorial Costa Rica. San José, Costa Rica. Fernández-Arce. San José, Costa Rica.
20. Llinás, R. R. (2003). El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Editorial Norma.
21. Marx, Karl. (1978). Sociología y Filosofía social. Editorial Península. Selección de
22. textos e introducción de T. Bottomore, Barcelona.
23. Mercklé, Pierre. (2004). Sociologie des réseaux sociaux. Éditions La Découvert & Syros, París.
24. Morales, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. Actualidades Investigativas en Educación, 14(2), INIE, Universidad de Costa Rica.
25. Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes. Rev Neurol, 40(5), 289-297.
26. Parsons, T. (2013). Social system. Routledge.
27. Piaget, J. (1973). Estudios de Psicología Genética. EMECE.

28. Rosas, R., & Sebastián, C. (2001). Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces (pp. 8-9). Aique.
29. Russell, B. (2013). *History of Western Philosophy: Collector's Edition*. Routledge.
30. Savin-Baden, M. (2015). *Rethinking Learning in an Age of Digital Fluency: Is Being Digitally Tethered a New Learning Nexus?*. Routledge.
31. Simmel, G. (1939). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Tomo II. Espasa-Calpe SA. Buenos Aires.
32. Soriano, A., Llorente, M., Ladrón, Y. J., Padilla, I., & Mendivil, P. (2011). *Protocolo de Exploración Neuropsicológica del Aprendizaje Relacional Infanto-Juvenil*. Lulu. com.
33. Vinyamata, E., Barba, A. H., Vico, R. M., & Cordón, A. P. (2015). *Neurociencia afectiva* (Vol. 10). Editorial UOC.
34. Wacquant, Loic. (2006). *Pensamiento crítico y disolución de la doxa*. ANTIPODA, Número 2. Universidad de los Andes, Colombia.
35. Weber, M. (2008). *Economy and society: an outline of interpretive sociology*(pp. 24-37). Blackwell Publishers Ltd.

Capítulo VII. Pedagogía crítica y formación de valores en Cuba: una visión crítico-reflexiva.

Dr. C. Ernesto Nápoles Robles. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín.

Las Ciencias Sociales en general y la Pedagogía, en particular, se reconstruyen constantemente debido a la naturaleza cambiante de su objeto de estudio, lo cual ha provocado el debate académico en torno a su autonomía, amplitud, dependencia y epistemología. Estos hechos no deben constituirse en sustento de un pensamiento pesimista acerca de la legitimidad de la Pedagogía, sino en incentivo para su enriquecimiento permanente. En estos tiempos en que el hombre se informatiza y la informática se optimiza en función del bienestar humano se establece un nexo entre los grandes adelantos científico-técnicos y las necesidades en el ámbito educativo, del cual emanan nuevas formas de interpretar, explicar y encausar la teoría pedagógica.

Razón por la cual son cada vez mayores las comunidades científicas que teorizan acerca de lo que se denomina Pedagogía Crítica; estructurada por un conjunto de prácticas y concepciones alternativas que propician el cuestionamiento y el desafío del poder instituido, como base de un pensamiento que busca la actuación crítica en la sociedad. Entre las figuras más destacadas dentro de esta alternativa pedagógica se encuentran Paulo Freire, Henry Giroux, Antonio Gramsci y Peter McLaren, entre otros.

Hace más de dos décadas que Chávez (1994:4) al referirse al neoliberalismo se preguntaba: “¿Qué resultará para América Latina la penetración de los dictados de la nueva hora; que ha comenzado a materializarse en el neoliberalismo?; ¿Qué camino tomarán las ciencias sociales?”. En este contexto la Pedagogía Crítica se levanta como una variante de lucha contra la dominación neoliberal y de aceptación a los procesos de emancipación e integración regional. Asumir una posición científica implica una responsabilidad, en el caso de la Pedagogía Crítica, el compromiso trasciende los límites de la ciencia y adquiere dimensión

político-social porque sus postulados teóricos se ubican en el centro de las políticas aplicadas por las clases dominantes en lo relacionado con la interculturalidad, la inclusión, la democracia y otros temas de interés colectivo; en muchos casos, apoyados en el marxismo como base filosófica fundamental.

Es tanto así que a principios del 2006, según afirma Quiroz (2006), en lo fundamental, en los Estados Unidos se manifestó una nueva campaña de persecución contra los educadores críticos, particularmente, contra aquellos que como Peter McLaren asumían abiertamente una ideología marxista leninista; hasta el punto que se publicó una lista de 30 profesores denominándolos como los 30 sucios (*thirty dirty*), cuya postura es de crítica al sistema capitalista. Es decir la práctica de este tipo de pedagogía posee carácter militante, actuante y crítico-reflexivo; va más allá de la sistematización de los procesos y categorías de la Pedagogía como ciencia y se convierte en un recurso de carácter liberador en favor de los oprimidos.

Se está de acuerdo con que en las últimas décadas del siglo pasado y las primeras de la presente centuria, sobre todo en América Latina, se ha sistematizado con mayor fuerza teórica lo que se conoce como Pedagogía Crítica, sin embargo, su contenido no es nuevo en el pensamiento educativo cubano. Pedagogía Crítica es un concepto relativamente reciente, pero su esencia y carácter renovadores, han estado presentes en los diferentes momentos por lo que ha transcurrido el proceso de conformación del sistema de ideas educativas en Cuba.

En cuanto al estudio de la Historia de la Pedagogía y de la historia de la teoría pedagógica en Cuba se destacan varios intelectuales, entre ellos: Gaspar Jorge García Galló, Justo Chávez Rodríguez, Lesbia Cánovas Fabelo, Perla Cartaya Cotta y Rolando Buenavilla Recio. Sus aportes permiten comprender la lógica del proceso evolutivo que posibilitó la conformación de

un pensamiento pedagógico cubano, las contradicciones que sirvieron de base para su automovimiento, así como su ubicación en tiempo y espacio. Por ello la síntesis teórica resultante de la triangulación de diferentes obras de estos y otros autores son de vital importancia para realizar una aproximación a los antecedentes de una pedagogía de contenido crítico en Cuba.

Antecedentes de las ideas de contenido crítico-axiológico en la pedagogía cubana.

El nacimiento de un pensamiento pedagógico auténticamente cubano tuvo su origen en el siglo XIX, mediante la interrelación de un sistema de elementos socioculturales, económicos, ideológicos e históricos. Este proceso fue signado por la definición de la nacionalidad y la nación cubana, la existencia de una vanguardia intelectual interesada en los destinos del país como unidad nacional; y la necesidad de formar un individuo que fuera capaz de enfrentar los nuevos retos socioeconómicos de Cuba. Este largo camino fundacional fue escenario de numerosas contradicciones desde el punto de vista teleológico y axiológico. Los fines de la educación y la formación en valores eran tratados según la posición asumida respecto los intereses de la cultura dominante, es por eso que la pedagogía cubana, desde sus inicios, es portadora de un profundo carácter revolucionario.

En los primeros siglos coloniales la escasa educación era ofrecida por las familias hispánicas y las órdenes religiosas; aunque se crearon algunas pocas escuelas de carácter religioso como la Maestrescolía de la catedral de Santiago de Cuba en 1523, donde se destaca la labor del primer maestro nacido en Cuba: Miguel Velázquez. En el siglo XVIII se dio inicio a la Educación Superior con la fundación en 1722 de la primera institución de esta clase, por el obispo de Cuba Fray Jerónimo Valdés: el seminario de San Basilio, en Santiago de Cuba. Los dominicos

crean, en 1728, la Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de la Habana y el obispo de Cuba, Santiago Echevarría fundó, en La Habana, el Seminario de San Carlos y San Ambrosio en 1774.

La fundación de las diferentes instituciones educativas fue de mucha importancia para el desarrollo de la educación, aunque el interés fundamental era utilizarlas como instrumento para fortalecer el poder colonial. En la medida en que la manifestación de lo cubano se consolida el pensamiento educativo evoluciona hacia estadios cualitativamente superiores. El proceso de conformación del sistema de ideas educativas en Cuba no ha dejado de manifestarse críticamente debido a que su posición de colonia, basada en una sociedad estamentalmente estructurada, hizo que coexistieran intereses educativos diametralmente opuestos. La profundización de estas contradicciones trajo como resultado el nacimiento, evolución y desarrollo de un pensamiento pedagógico interesado en los destinos socioeducativos de la nación y alejado de los intereses de la cultura dominante; por tanto se presenta una pedagogía denunciante, inconforme y transformadora.

En este contexto se va formando una pléyade de intelectuales cubanos que jugaran un papel destacado en el desarrollo de la educación. Entre estas figuras un lugar cimero ocuparon Félix Varela y Morales (1788–1853), José de la Luz y Caballeros (1800–1862), y José Martí Pérez (1853–1895). Estos pensadores, en lo fundamental, se pronunciaron en contra de la escolástica, de los procedimientos memorísticos, reproductivos y en defensa de la utilización de métodos como el explicativo y la experimentación científica, así como a favor de la utilización del idioma nativo, el amor a la patria, la defensa de la identidad nacional y la adecuación de la enseñanza a las necesidades socioeconómicas y culturales del país.

El mantenimiento de la educación en los campos de Cuba durante el periodo bélico de 1868-1878 refleja el carácter actuante de la pedagogía crítica de la época, la cual tenía como fines educativos y formativos consolidar la conciencia nacional patriótica e incentivar la lucha por la independencia. En este escenario se destaca la figura de Rafael Morales, quien realizara numerosos esfuerzos para que se aprobara en 1869 la Ley de Instrucción Pública, que regulaba la labor educativa durante la guerra. El periodo entre guerras se caracteriza por la aplicación de un conjunto de medidas por parte del sistema colonial español, orientadas a restablecer el orden social, por ello en 1880 se promulgó un nuevo Plan de Instrucción Pública con el objetivo de controlar y centralizar la educación, así como, frenar el espíritu patriótico y de rebeldía de los cubanos.

La relación educación-sociedad es una regularidad estable en cada uno de los momentos por los que ha transitado la pedagogía cubana; esta es portadora de las contradicciones sociales que matizan cada periodo y sus fines están estrechamente relacionados con la lógica y las necesidades socioculturales de la época. Durante los tiempos de la ocupación norteamericana 1898-1902, la educación era concebida como medio de penetrar en la sociedad cubana con el fin de detener el desarrollo de la cultura nacional y promover la renuncia a la identidad cultural, de manera voluntaria o inducida.

La estrategia norteamericana utilizada para tales fines se sustenta en órdenes militares y articuladas por un conjunto de medidas atractivas por su forma, pero devenidas en mecanismo de dominación, en su esencia. Algunos ejemplos de estas disposiciones lo constituye la elaboración de un Manual Para Maestros, el ofrecimiento de cursos de verano en universidades como Harvard y Cambridge, la mejora de locales, laboratorio de enseñanza, y la elevación de la

preparación del claustro, entre otras. La pregunta sería para qué todas estas aparentes mejoras, la respuesta, para priorizar la enseñanza del inglés, la Geografía e Historia de los EUA, y con ello, desde la educación, potenciar la colonización del pensamiento de las diferentes generaciones de cubanos.

Es indudable que las medidas aplicadas en este periodo incidieron en que se produjeran algunos pasos de avance en la educación cubana, sobre todo en materia de infraestructura e instrucción, claro está, bajo conceptos de dominación. A las contradicciones anteriormente existentes se agrega ahora un nuevo componente: la transición de una metrópolis a otra, incluso, con implicaciones socioculturales de mayor nivel de complejidad, en materia idiomática, económica e ideológica.

El quehacer pedagógico del período republicano (1902-1959), se debate en lo fundamental, en la disyuntiva entre los sectores que concebían el proceso formativo como fragua para consolidar la identidad cultural y aquellos que preferían favorecer la formación de una conciencia social alejada de los componentes medulares de los más genuinos valores de la tradición patriótica, a lo que se agrega, las calamidades en la que se vio imbuida la educación por parte de los gobernantes de turnos.

A pesar de lo anterior se debe destacar la existencia de algunas manifestaciones educativas de orientación martiana y marxista, así como, la influencia del Movimiento de La Escuela Nueva, como pilares esenciales de la teoría educativa de la época. El Programa de Acción Pedagógica, de contenido político-pedagógico y las Escuelas Racionalistas, de tipo científico-natural, ambas fundadas en el año 1922, así como, la Universidad Popular José Martí (1923), dirigida a

concientizar la clase obrera, son ejemplos de las ideas educativas basadas en postulados de carácter revolucionario.

La educación de la época se caracterizaba, de forma general, por la existencia de rasgos del tradicionalismo educacional, el autoritarismo, la poca vinculación de la escuela con el contexto y la sobrevaloración de la instrucción en detrimento de la formación moral del individuo. Esta situación condujo a que a mediados de la década del 30 se comenzara a pensar en resolver los problemas educacionales de Cuba desde una perspectiva diferente y se dirige la mirada hacia el entramado teórico del Movimiento de la Escuela Nueva; en sus inicios de forma tácita y en lo adelante, mediante ajustes a las particularidades del contexto cubano. Un lugar especial ocupan en este contexto figuras como Alfredo Miguel Aguayo, Diego González, Ana Echegoyen y Piedad Maza, entre otros.

Su carácter reformista y las ideas en torno a la educación centrada en las necesidades e intereses del niño, la formación de un hombre real, concreto y positivo, se trasladaron a Cuba para tratar de transformar la educación. La influencia de este movimiento en la teoría pedagógica en Cuba tuvo mucha importancia porque permite valorar el proceso educativo desde nuevas perspectivas, sobre todo, al colocar al sujeto en formación como centro de todo su accionar; sin embargo, sus limitaciones se pueden encontrar, en lo fundamental, en el pretender resolver los problemas globales de la educación solo dentro del ámbito de la Pedagogía y subestimar la influencia de las condiciones sociopolíticas en el fenómeno educativo.

Con el triunfo revolucionario la educación adquiere otras dimensiones. El hecho de que las clases más representativas del pueblo- entre ellas obreros, campesinos, trabajadores e intelectuales- asumieran la dirección del país hizo posible que la necesidad social manifestada

en forma de encargo en la escuela se condujera por nuevos rumbos. Lo anterior trajo como resultado, que el ideal de hombre a formar estuviese en total correspondencia con las tradiciones patrióticas del pueblo cubano.

En esta apretada síntesis no se ha tratado de establecer una periodización sino de aprovechar los marcos históricos para realizar un análisis pedagógico. Las ideas educativas cubanas son el reflejo de las características sociohistóricas de cada época; estas la tipifican, la enriquecen y la contextualizan. El panorama educativo de Cuba durante el periodo colonial y republicano se caracterizó por el enfrentamiento de un sistema de contradicciones cada vez más complejas y con diferentes niveles de esencialidad, lo cual conducía a la búsqueda de soluciones que respondieran a los intereses nacionales, en condiciones de país dominado, que no ayudaba en nada el cumplimiento de tales fines.

Mientras las aspiraciones nacionales estaban centradas en formar un hombre capaz de enfrentar las necesidades socioeconómicas del país, dentro de los límites de la identidad cultural y la soberanía, los intereses metropolitanos, tanto hispánicos como norteamericanos, trataron de oficializar un abordaje axiológico desde el sometimiento y la suplantación cultural. El patriotismo, el independentismo y el latinoamericanismo, entre otros valores, adquirieron significación positiva para la mayoría de los cubanos de buena voluntad de la época, ideales muy comprometedores para los efectos de la dominación colonial y neocolonial.

Fue un camino muy complejo por el que transitaron las ideas educativas en Cuba; la superación de las contradicciones que se establecen en la relación sociedad-necesidad social-encargo social, fue lo que permitió la evolución del pensamiento pedagógico y axiológico hacia estadios

superiores de desarrollo, los cuales adquieren su máxima expresión con el triunfo de la Revolución.

La formación de valores en Cuba: una perspectiva crítico-reflexiva.

La triada sociedad-necesidad social-encargo social es portadora de los fines de la educación y la filosofía educativa de cada época histórica e incide directamente en los hábitos, habilidades, motivaciones y valores que la escuela debe formar. En la actualidad se hace marcado énfasis en el componente instructivo en detrimento de lo axiológico, y más estrictamente, de lo formativo; sin comprender lo nefasto que resulta esta situación en el orden de la teoría y la práctica pedagógica. Indudablemente el dominio de la ciencia, la técnica y la tecnología es de mucha importancia en un mundo globalizado como el de hoy, donde las inversiones en proyectos de investigación-desarrollo (I+D) ocupan mayor espacio.

No obstante perder de vista que el hombre es un ser de naturaleza esencialmente sociocultural y que lo que logra distinguirlo fidedignamente de los demás animales son, precisamente, los procesos conscientes que se expresan en la subjetividad humana en su relación con la práctica social, conduciría al fracaso a cualquier sistema educativo. No se trata de sobrevalorar el papel de los valores en detrimento del conocimiento y las competencias y mucho menos aún, de obviar el papel de la base económica en la formación de valores, sino, de establecer una armonía entre cada uno de los factores. Es poco probable realizar un análisis de los valores sin destacar su carácter de sistema; en estrecha relación con las particularidades socioeconómicas del momento histórico; estas se encuentran en la base de la escala de valores de cada época.

Desde finales de la década de los 90 el estudio de los valores en Cuba se incrementó notablemente debido a la coexistencia de varios factores: el derrumbe del modelo eurosoviético, sus implicaciones en las relaciones de bipolaridad política a nivel mundial y el periodo especial, entre otros, que generaron cambios en la interpretación y asunción de lo valioso. Esta realidad provocó el surgimiento de varias hipótesis en cuanto a la situación de los valores en la sociedad cubana, especialmente entre los jóvenes, lo que condujo a la utilización de término como pérdida de valores, resquebrajamiento de los valores y crisis de valores, entre otros.

En el abordaje de estas inquietudes sociales se destacaron varios investigadores. Entre ellos ocupan un lugar especial: José Ramón Fabelo Corzo, Rigoberto Pupo Pupo, Esther Báxter, Nancy Chacón, Gilbero García Batista y Josefina López Hurtado. En el oriente del país se consolidaron estos estudios en las universidades, sobre todo, en las de Ciencias Pedagógicas. Por lo cual no debe dejar de mencionarse a profesionales como Carlos Córdova Martínez, Amarilis Batista Rodríguez, Amauris Laurencio, Homero Calixto Fuentes, Jorge Montoya Rivero y Luís Rolando Jardinot, entre otros. La labor de estos investigadores no hubiera sido posible sin el trabajo de los miles de maestros, que desde el aula y muchas veces en el anonimato, están consagrados a la actividad de educar.

Fabelo (1995) plantea, en lo fundamental, la existencia de tres planos de análisis de la categoría valor a los cuales denomina: plano del sistema objetivo de valores, plano del sistema subjetivo de valores y plano del sistema de valores socialmente instituidos. El primer plano analiza los valores como parte constitutiva de la realidad social como relación de significación entre los diferentes procesos de la vida social y las necesidades e intereses de la sociedad en su

conjunto, de ahí que todo resultado de la actividad humana adquiere una u otra significación social la cual favorece u obstaculiza el desarrollo social.

El segundo es el momento más propicio para la formación de valores en el proceso formativo pues este se refiere a la forma en que la significación social es reflejada en la conciencia individual o colectiva. En otras palabras, cada sujeto como resultado de un proceso de valoración conforma su propio sistema subjetivo de valores el cual puede poseer mayor o menor grado de correspondencia con el sistema objetivo de valores, en dependencia del nivel de coincidencia de los intereses particulares del sujeto con los intereses generales de la sociedad en su conjunto.

El tercero se refiere a los valores que están instituidos y reconocidos oficialmente por la sociedad de los cuales emana la ideología oficial, la política interna y externa, las normas jurídicas, el derecho, la educación formal, etc. De lo más general hacia lo más particular transitan los planos de análisis propuestos por este autor, es decir, de la inevitable relación hombre-realidad, la cual está mediada por una determinada significación, su implicación en la subjetividad humana, que potencia los referentes valorativos, hasta la posición que asume el sujeto respecto a los valores socialmente instituidos.

A menudo el hombre se ha visto limitado en el cumplimiento exacto de los valores oficialmente instituidos debido a circunstancias sociohistóricas. En ocasiones, entre el discurso oficial y la realidad social existen grandes brechas que no permiten su unidad; lo que la oficialidad espera que sea valioso para el sujeto no se corresponde con las necesidades e intereses de este. En aras de tratar de ilustrar tales ideas se pondrán a consideración algunos ejemplos.

El 3 de agosto de 1604 el gobernador de Cuba, don Pedro Valdés, escribe una carta a su Majestad el Rey Felipe III, la cual pasa a los anales de la Historia de Cuba con el nombre de “Gente de la Tierra”. En esencia la misiva trataba de describir la realidad socioeconómica que se vivía, fundamentalmente, en Villas como San Salvador de Bayamo y la Santísima Trinidad, así como, la conducta de los pobladores de esta región con respecto al poder colonial. El propio término ofrece la idea de un nuevo tipo social nacido en Cuba, que no es aborigen, ni español, ni africano; son sencillamente: Gente de la Tierra, portadores de una psicología social distinta a los grupos culturales que le dieron origen, los cuales luchan por resolver sus necesidades económicas al margen de las disposiciones y regulaciones del sistema colonial español.

Don Pedro Valdés, recopilado por Pichardo (1973:131), hace referencia constantemente a numerosos actos de contrabando, comercio de rescate y corzo, realizado por la Gente de la Tierra y en este contexto enfatiza: “Quienes más públicamente azen (hacen) los rescates son los frayles (frailes) i (y) los sacerdotes i (y) clérigos”. Se está ante un ejemplo clásico de contradicción valores instituidos-sociedad, la cual se expresa entre el discurso y la práctica colonial imperante y los modos de actuación de los miembros de la naciente sociedad criolla; por una parte los intereses del poder colonial radicaban en fomentar el sometimiento, la obediencia, la quietud y la timidez social ante las disposiciones socioeconómicas dictadas y por otra parte, la necesidad de la Gente de la Tierra de poder comerciar por puertos orientales.

El férreo control comercial y la instauración de la política de puerto único impuesta por la metrópolis española a Cuba, provocó la práctica de formas alternativas de comercio. Ante esta realidad lo valioso entra en dilema dentro de los límites de la legalidad y la ilegalidad. La legalidad solo ofrecía elementos que restringían la posibilidad de comerciar por puertos

orientales; por tanto no conduce al bienestar, mientras que la actuación al margen de las leyes coloniales posibilitaba la satisfacción de importantes necesidades económicas y al mismo tiempo, la manifestación de la personalidad social de la Gente de la Tierra.

Para el poder colonial en 1604 la Gente de la Tierra manifestaban rasgos de deshonestidad, falta de honradez, entre otros antivalores; pero para la Gente de la Tierra quedaban muy pocas opciones para la sobrevivencia, es decir; realizaban el comercio de rescate, en busca de la satisfacción de sus necesidades o esperaban pacientemente que el sistema imperante decidiera revertir esta situación. La preservación de la vida y ofrecer una nueva respuesta a los desmanes del colonialismo español constituían dos de los elementos principales del quehacer axiológico de la mayoría de la sociedad de la parte centro-oriental de la Cuba de la época.

En este punto es difícil comprender lo verdaderamente valioso y discernir de qué lado está lo moralmente correcto; de ahí la importancia de las circunstancias económicas y socioculturales de cada época históricas, que impulsan los seres humanos a actuar de determinada manera: lo que es valioso hoy puede no serlo mañana, tanto como lo que es valor para unos puede no serlo para otros. Lo más importante, lejos del relativismo axiológico, es lo socialmente positivo, lo que adquiere significación positiva para la mayoría de la sociedad, aquello que genera bienestar y progreso a la familia y la colectividad social.

Una idea que refleja la base de las relaciones humanas y que al mismo tiempo se convierten en punto de partida de la actividad valorativa es aportada por Engels en marzo de 1883, ante la tumba de Marx al plantear:

(...) el hecho, tan sencillo, pero oculto bajo la maleza ideológica, de que el hombre necesita, en primer lugar, comer, beber, tener un techo y vestirse antes de poder hacer política, ciencia, arte, religión, etc.; que, por tanto, la producción de los medios de vida inmediatos, materiales, y por consiguiente, la correspondiente fase económica de desarrollo de un pueblo o una época es la base a partir de la cual se han desarrollado las instituciones políticas, las concepciones jurídicas, las ideas artísticas e incluso las ideas religiosas de los hombres (...)

Desde una perspectiva dialéctica Engels destaca la importancia de la relación base económica-medios de producción-superestructura social, pero su análisis deja lista una brecha para la reflexión axiológica. Las relaciones hombre-hombre, hombre-naturaleza, hombre-sociedad, hombre-tecnología signan los juicios de valor del sujeto que valora. Es preciso aclarar que la tecnología es un producto de la propia evolución de la sociedad, pero su importancia se connota debido al modo en que hoy tiene participación en las diferentes formas de la actividad humana. En la actualidad la tecnología está presente en las necesidades, fines y medios en el quehacer transformador del hombre y al mismo tiempo incide notablemente en los resultados productivos, científicos y comunicativos del desarrollo humano; lo cual genera una implicación directa en la actividad valorativa.

Los valores, se ajustan y en última instancia son producto, de las condiciones del largo transitar del hombre en la solución de sus necesidades, que parten de aquellas más primarias, pero fundamentales, como comer, beber, vestirse, tener un techo; se consolidan a través de la producción de medios de producción y la elevación de la calidad de la fuerza de trabajo; adquiere su máxima expresión en las diferentes formas de la conciencia social y en la significación que tenga para la colectividad el resultado de este sistema de relaciones.

En la década del 90 del siglo pasado se experimentó una de las situaciones económicas más crítica para el pueblo cubano. La relación oferta-demanda adquirió complejos niveles de contradicción: oferta nula-demanda creciente; a esta situación y sus consecuencias, en esencia, se le denominó Periodo Especial. En un contexto socioeconómico donde se escasean los alimentos, calzados, en fin, casi todo lo que se necesita para vivir, los valores se ponen al servicio de la supervivencia; es decir, nada adquiere mayor significación positiva que tratar de conseguir elementos de primera necesidad.

Fue una etapa que desde el punto de vista axiológico, transitó por grandes conflictos ético-morales. Las familias se vieron obligadas a replantearse su filosofía tanto en su función reproductiva, económica, social, educativa y cultural. Los proyectos de vida estaban mediados, y en muchas ocasiones determinados, por la situación económica; los flujos migratorios en el oriente del país se vieron marcados, sobre todo, por la emigración de la ciudad hacia el campo y el incremento de las salidas ilegales del país; la disminución de las matrículas en las universidades, la proliferación de la llamada “bolsa negra”, el vertiginoso incremento de la prostitución, así como el resurgimiento de nuevos “personajes” en el hampa urbano y rural.

Evidentemente comprender lo valioso en situaciones coyunturales como la brevemente descrita es de suma complejidad. En estos tiempos la concepción del ser, del desarrollo personal, de la formación universitaria encontró fuerte oposición en la idea del tener. Lo valioso tenía ahora una nueva interpretación para una buena parte de la sociedad cubana, incluso, con cierto grado de aceptación por parte de algunas familias. Se tienen noticias que en no pocas comunidades del país se realizaron cuadros comparativos entre nuevos “personajes” de la escena social y profesionales comprometidos con su actividad, donde la balanza se inclinó a favor de los

primeros. Es decir, las grandes interrogantes no estaban dirigidas a comprender qué, ni cómo se es, sino, pragmáticamente: qué se tiene y puede ofrecer.

A pesar de la proliferación de un conjunto de elementos negativos en el comportamiento social, se generalizó la laboriosidad, la solidaridad, la incondicionalidad y el patriotismo. Sin estos valores la Revolución Cubana, protagonizada por el pueblo y el destacado liderazgo del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, habría encontrado muchas lagunas para su continuidad. Se puede afirmar que la lógica axiológica de los 90 en Cuba se orientó hacia a toda aquella actividad que proporcionara la satisfacción de las necesidades primarias del ser humano.

Las circunstancias históricas expresan la unidad de componentes de índole objetivo, subjetivo y sociológico en el comportamiento humano, ninguna época es igual a otra, por tanto los valores son socialmente contextuales y responden a necesidades e intereses colectivos de cada época histórica. La sociedad global actual está matizada por los grandes avances científico-técnicos, la inmediata circulación, reproducción y envejecimiento de la información, la acentuación de las brechas entre ricos y pobres, la violación de los derechos soberanos de los pueblos, los grandes escándalos por corrupción, así como, la existencia de centros de poderes que dictan las políticas culturales y dominan los principales medios de comunicación masiva.

Esta realidad adquiere diferente matices de acuerdo con las especificidades de cada región. Los países de América Latina viven un momento histórico de desarrollo económico y social, en el cual se presenta la tendencia de integración, preconizada por Bolívar y Martí, desde el siglo XIX. La situación provoca, en el marco ideológico, una profunda agresión cultural de los grandes centros de poder capitalista, que debe ser enfrentada a partir de los valores emanados de un proceso histórico. Países como Venezuela, Bolivia, Ecuador, Brasil, Paraguay, Nicaragua

y Cuba se encuentran en la vanguardia en la defensa de procesos integracionistas, lo cual repercute directamente en la construcción de una nueva sociedad latinoamericana y por tanto en la conformación de una escala de valores ajustada a las condiciones actuales.

En la Cuba de hoy la formación de valores es el reflejo de las condiciones socioeconómicas de la actualidad y de algunos elementos heredados de la última década del siglo pasado. La conformación de una conciencia de productores de los adolescentes y jóvenes, el proceso de actualización económica, la apertura hacia la inversión extranjera y los avances en la normalización de las relaciones con los EUA, son algunos de los elementos que distinguen la realidad político-social de la sociedad cubana. A lo cual se le debe agregar la permanencia de la doble moneda, la incapacidad del salario en convertirse en la fuente fundamental de la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales, así como, la convivencia con algunas ilegalidades e indisciplinas sociales.

La teoría pedagógica y la práctica educativa en torno a la formación de valores necesitan profundizar más en las causas que generan los problemas axiológicos y teorizar menos sobre los efectos que estas generan. En la educación intervienen diferentes instituciones sociales y se concreta como un proceso organizado, dirigido y sistematizado con marcado carácter social; este no solo corresponde a la escuela, a la familia, ni a la comunidad, sino, que es la expresión del resultado de este sistema de influencias. Ideas con las que coinciden, en lo fundamental, autores como Savin (1972), Baranov (1989), López (2003), Labarrere (2009).

En la actualidad el componente de la orientación profesional y la formación vocacional es una cuestión medular y al mismo tiempo es constancia de lo valioso para el estudiante, la familia y la sociedad en general. En este particular, es cada vez mayor el número de bachilleres que

aprueban los exámenes de ingreso y que solicitan carreras relacionadas con las Ciencias Médicas. Desde el punto de vista formal no existe nada de negativo, pues es esta una de las profesiones que posee vital importancia, decoro y profundo carácter humanista. Sin embargo, el análisis no está orientado hacia la selección de la profesión en sí misma, sino, a las razones que conducen, de forma casi masiva, a los estudiantes a optar por estas profesiones.

Esta situación se comporta de manera contraria con respecto a la preferencia por carreras pertenecientes a las Ciencias Pedagógicas. Esta profesión, el magisterio, posee un incalculable valor social, formativo, educativo e ideológico, aunque no siempre reconocido en su justa medida. No se trata de discutir los constantes incumplimientos de los planes de ingreso en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, sino, de determinar las causas que la generan, a través de estudios científicos de carácter multidisciplinario (sociológico, económico, axiológico, sociocultural, etc.) que permitan proyectar soluciones.

El trabajo es la fuente principal de riqueza en toda sociedad y cuando el resultado de este deja de proporcionar bienestar individual, familiar y colectivo disminuye su significación positiva. Los profesionales que laboran en las Ciencias Médicas constituyen, por varias razones, una de las fuentes principales de ingreso de divisa a la economía cubana y por ende, se encuentran en mejores condiciones de reconocimiento social y remuneración económica que la mayoría del resto de los profesionales de otros sectores, a lo que se debe agregar que los estudiantes a quienes se le otorgan estas carreras no transitan por el Servicio Militar General, así como, la posibilidad inmediata de socializar sus conocimientos en otra parte de la geografía latinoamericana y mundial.

Los valores forman parte de la actividad valorativa y esta, a su vez, está compuesta por necesidades, intereses, fines, medios, condiciones y resultados. Los valores deben ser analizados desde la perspectiva de lo que el hombre necesita e impulsa su accionar, incluso, desde la interiorización de esas carencias a nivel de la conciencia, las cuales conducen a la proyección ideal de estas necesidades e intereses, mediados por aquellos elementos objetivos y subjetivos que contribuyen a la realización del fin; una mirada distinta quedaría en el ámbito de lo contemplativo. Las ideas acerca de la actividad valorativa coinciden, en lo fundamental, con lo planteado por Pupo (2014)

El fenómeno educativo es complejo, diverso, dinámico; y está sujeto a los diferentes cambios sociales, por ello, la teoría educativa se construye y reconstruye constantemente. Las reflexiones anteriores permiten comprender el quehacer formativo en su relación pasado-presente y proyectar acciones con vista a la posteridad. Una perspectiva dialéctica permite valorar positivamente el futuro de la actividad educativa. El proceso de actualización económica que Cuba experimenta en la actualidad hace que se preste suma atención al componente sociocultural y su implicación axiológica en las presentes y futuras generaciones.

Es probable que en los próximos años se incremente el número de extranjeros residentes en territorio cubano. Lo anterior obliga a valorar el impacto cultural foráneo en la cultura; no se trata de negar su presencia, sino, de incentivar las relaciones de identificación-diferenciación; un sujeto de la cultura puede entrar en comunicación con un otro significativo, lo valioso está en que el primero se comporte como sujeto de identidad, de ahí la importancia de que se enfatice en el desarrollo de la identidad cultural de las presentes y futuras generaciones de cubanos.

Una propuesta para el trabajo axiológico-identitario en el contexto educativo.

Los modos de encausar la teoría y la práctica educativa adquieren mayor significación si se sustentan sobre las raíces culturales de los pueblos. La identidad cultural ha sido un tema estudiado desde diferentes Ciencias Sociales. Para Pogolotti (1995:88) la identidad es entendida como:

Valor de síntesis en la medida que nos movemos en el terreno de la conciencia, en el cual intervienen, entre otros factores, algo tan importante como la memoria. La memoria no es la historia en su caos objetivo, sino tal como la vivimos; como nos ha sido transmitida por la tradición, entre ellos la tradición oral.

La anterior perspectiva, expresa la dimensión axiológica y el carácter integrador de la identidad cultural, a escala socio-psicológica y se destaca la tradición oral, como uno de sus principales vehículos de comunicación, aspecto que puede ser explotado, desde las asignaturas escolares y actividades extradocentes, en el desarrollo identitario de los sujetos en formación. Valdés (1998:14), al referirse a la relación lingüística entre los pueblos de Hispanoamérica expresa: “La identidad cultural no es abstracta, sino concreta, es una manifestación palpable y diferenciada en cada uno de nuestros pueblos, en el ámbito de la unidad cultural que representa Hispanoamérica”.

Este autor plantea el carácter real de la identidad cultural y reconoce las diferentes formas de su expresión según la cultura de cada pueblo, a pesar de una prevalencia territorial y cultural, donde se destacan los procesos de identificación-diferenciación. De esta manera se establece un sistema de relaciones entre el componente lingüístico y la cultura. El lenguaje es el soporte

material fundamental mediante el cual se expresa la cultura; por ello, juega un papel medular en la formación, conservación y apropiación de la identidad.

Desde el punto de vista pedagógico, la identidad cultural es un proceso socio-psicológico de carácter histórico-cultural y de identificación-diferenciación del sujeto de la cultura con un otro significativo, capaz de ser desarrollada en el proceso de formación a través del diagnóstico psicopedagógico de base identitaria, la actividad desarrolladora-identitaria, el proyecto educativo de grupo de base identitaria; se sustenta en sus potencialidades pedagógicas, en las bases desarrolladoras de la cultura popular tradicional local, el contexto sociocultural escolar local, la actuación protagónica de los sujetos en formación y se consolida, en las manifestaciones de sentimientos de orgullo por su nación y en la defensa de la soberanía.

Uno de los componentes integrantes de la identidad cultural es la cultura popular tradicional local, elemento idóneo para el desarrollo de la primera. La cultura popular tradicional local es un proceso de naturaleza histórico-cultural-patrimonial, resultante de la creatividad colectiva, su vehículo fundamental de transmisión es la vía oral y la imitación, con vigencia por extensos períodos de tiempo y continuidad intergeneracional, en la cual se integra el conjunto de manifestaciones socioculturales que tipifican una comunidad; con potencialidades para ser aprovechada en el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

El tratamiento pedagógico de la identidad cultural debe ser considerada como una tarea impostergable para la escuela y un tema de obligada investigación por la Pedagogía, por ello se pondrán a consideración algunas ideas de cómo desarrollar la identidad cultural, a través de la cultura popular tradicional local en el proceso de formación de los estudiantes, en particular, los

de la Educación Preuniversitaria. La propuesta parte de tres premisas que constituyen los presupuestos teóricos: la relación proceso de formación-identidad cultural, la relación de la escuela con el contexto sociocultural y el carácter histórico-cultural del proceso de formación.

Las relaciones que se establecen en esta propuesta de desarrollo de la identidad cultural a través de la cultura popular tradicional local en el proceso de formación de la Educación Preuniversitaria, se apoya en la modelación sistémica como método investigativo fundamental. Las categorías que forman parte de este proceso de modelación son las siguientes: bases desarrolladoras de la cultura popular tradicional local, potencialidades pedagógicas de la identidad cultural y contexto sociocultural escolar local.

Bases desarrolladoras de la cultura popular tradicional local

Las bases desarrolladoras de la cultura popular tradicional local constituyen la plataforma teórica de naturaleza pedagógica donde se integran elementos socioculturales y pedagógicos, que permiten la utilización de los componentes de la cultura popular tradicional local en el desarrollo de la identidad cultural, en el proceso de formación de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Los componentes de la cultura popular tradicional son comprendidos como aquellos rasgos que estructuran internamente la cultura popular tradicional local, que permiten subdividirla operacionalmente para su mejor estudio y utilizar su fundamentación pedagógica en el desarrollo de la identidad cultural en el proceso de formación de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Se considera que las bases desarrolladoras de la cultura popular tradicional local poseen carácter educativo-sociocultural, formativo-contextual, cognitivo-valorativa y metodológico-curricular

-Base educativo-sociocultural

La base educativo-sociocultural de la cultura popular tradicional local se expresa en el aprovechamiento del sistema de influencias educativas procedentes de la escuela, el grupo escolar, organizaciones estudiantiles y las que se derivan de la familia, la comunidad y las diferentes instituciones socializadoras (casa de cultura, museo, la radio, organizaciones de masas) del contexto sociocultural sustentada en los componentes de la cultura popular tradicional local, de forma tal que sus componentes se constituyan en un factor esencial tenido en cuenta para el intercambio de influencias educativas de índole pedagógicas y socioculturales dirigidos al desarrollo de la identidad cultural en los estudiantes de preuniversitario.

Base formativo-contextual

La base formativo-contextual de la cultura popular tradicional local adquiere forma en la interrelación directa entre los componentes estructurales de la cultura popular tradicional y los del proceso de formación de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria, mediadas por actividades organizadas coherente y sistemáticamente por la escuela, las cuales deben potenciar el proceso de formación del estudiante y se integren acciones conjuntas en el contexto sociocultural que traigan como resultado que el estudiante protagónicamente, actúe consciente y creadoramente y adquiera niveles superiores en la aprehensión de la identidad cultural.

-Base cognitivo-valorativa

La base cognitivo-valorativa de la cultura popular tradicional local tiene lugar en la actitud del estudiante como investigador, descubridor y actor de los contenidos sociales, históricos y

artísticos de la cultura popular tradicional local. El conocimiento adquirido por los estudiantes acerca de los portadores de tradiciones de la localidad, las tradiciones populares de la localidad, las prácticas culturales de la localidad y las características del contexto sociocultural de la localidad le permitan valorar positivamente su contexto sociocultural y transiten de niveles inferiores a superiores en la regulación de su comportamiento, mejor relación afectiva con su medio, con otras personas y consigo mismo.

-Base metodológico-curricular

La base metodológica-curricular de la cultura popular tradicional local se manifiesta a partir de la utilización de métodos productivos que permitan atender la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, la selección e integración de contenido y la clase desarrolladora de la Historia Nacional en relación estrecha con la historia de la localidad y en lo extradocente, a través del desarrollo de sociedades científicas, concursos y festivales, a nivel microcurricular, de forma tal, que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas escolares no transcurra desligada del contexto sociocultural escolar local y se convierta en espacio esencial para el desarrollo identitario de los estudiantes.

El nexo que se establece entre lo educativo-sociocultural, formativo-contextual, cognitivo-valorativa y lo metodológico-curricular, crean las bases desarrolladoras de la cultura popular tradicional local y se proyecta hacia las potencialidades pedagógicas de la identidad cultural.

Potencialidades pedagógicas de la identidad cultural

La categoría potencialidades pedagógicas de la identidad cultural debe ser comprendida como la capacidad y posibilidad que posee la identidad cultural, sustentada en la cultura popular

tradicional local, para ser tratada con fines instructivos, educativos y desarrollador en el proceso de formación de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria, que propicie la formación de una personalidad integral, capaz de transformar la realidad y garantice su participación protagónica en la construcción y defensa del sistema socialista cubano. Las potencialidades pedagógicas más significativas de la identidad cultural son de tipo educativa, formativa, cognitivo-afectiva y desarrolladora.

Potencialidad educativa.

La identidad cultural posee potencialidad educativa porque está presente en la base de los procesos socioculturales que se desarrollan en el contexto familiar, escolar, comunitario y la sociedad en general. La integración y organización del sistema de influencias procedentes de la familia, la sociedad y la escuela, sustentado en una concepción pedagógica determinada, es lo que permite la educación de los estudiantes sobre la base de la identidad cultural.

Potencialidad formativa.

La identidad cultural posee potencialidad formativa porque ella es parte integrante del conjunto de actividades planificadas, organizadas y dirigidas por la escuela, que incide directamente en la apropiación de saberes, valores, forma de sentir, pensar y actuar del estudiante. Se destaca la concreción de actos valorativos, donde el estudiante encuentra significación social positiva en los componentes de la cultura popular tradicional y en los rasgos identitarios de la localidad donde vive.

Potencialidad cognitivo-afectiva.

La potencialidad cognitivo-afectiva se expresa en la posibilidad que posee la identidad cultural de ser tratada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Preuniversitaria porque esta forma parte del proceso sistémico de instrucción, transmisión, apropiación activa y creadora de la cultura, en función del encargo social. Esta no solo potencia la apropiación de conocimientos sino que incide directamente en el proceso de recreación de las vivencias sentimientos, emociones e intereses del estudiante y en sus relaciones afectivas con el medio social.

Potencialidad desarrolladora.

La potencialidad desarrolladora de la identidad cultural es evidente porque no es posible tratar el tránsito de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria en el proceso de su formación, de niveles inferiores a niveles superiores en la regulación de su comportamiento con otras personas y consigo mismo, sin tener presente el contexto sociocultural. La integración de la potencialidad educativa, formativa, cognitivo-afectiva y desarrolladora denota las potencialidades pedagógicas de la identidad cultural al revelar su capacidad y posibilidad para ser tratada en el proceso de formación de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. La escuela y sus procesos pertenecen a un espacio físico, cultural y demográfico determinado, que poseen características peculiares. Estas singularizan los grupos humanos que viven en este marco.

Contexto sociocultural escolar local

La categoría contexto sociocultural escolar local es entendida como el marco físico-geográfico y sociocultural, formada en el proceso histórico, que singulariza dentro del contexto nacional la

actividad y el modo de vida de los grupos humanos que residen dentro de sus límites y se manifiesta, fundamentalmente, a través de la cultura popular tradicional de la localidad; espacio donde se encuentra situada la escuela en constante intercambio de influencias educativas. Los elementos fundamentales que integran esta categoría son: las características socioculturales del contexto local, lo territorial-natural y la actividad laboral, todos ellos relacionados con la institución escolar.

-Características socioculturales del contexto local.

Las características socioculturales del contexto local son aquellos rasgos sociohistóricos y culturales que singularizan el modo de vida, la actividad y la comunicación de los grupos humanos en un espacio físico-geográfico concreto, de los cuales la escuela no se debe abstraer, sino aprovecharlo en beneficio formativo de los estudiantes. Las influencias educativas deben fluir mutuamente; pero la escuela garantizará su papel de institución cultural más importante de la comunidad y, sobre todo, trabajar por la conservación, transmisión y recreación de la cultura popular tradicional local. Cada contexto sociocultural escolar local es portador de historia y tradiciones populares, que no pueden ser ignoradas por la escuela, aun cuando no formen parte del plan de estudio de las asignaturas escolares.

- Lo territorial-natural.

Lo territorial-natural se refiere al grupo de personas que comparten determinadas áreas geográficas, condiciones ambientales, en la cual transcurre la vida, la familia y su historia, de donde el estudiante es miembro y se producen procesos de intercambio de influencias mutuas, que en el desarrollo de la identidad cultural es de vital importancia. Es aquí donde el estudiante

inicia el proceso de socialización de las normas, costumbres, tradiciones y estilos de vida que ha aprendido en la familia y entra en contacto con el de los demás miembros de la comunidad y el resultado de esta interacción social es lo que manifiesta en el contexto escolar.

-La actividad laboral.

La actividad laboral es uno de los momentos donde el estudiante se pone en contacto con las tradiciones familiares. En el caso de las zonas rurales del oriente cubano, la actividad laboral de las familias campesinas permite el acercamiento del estudiante a componentes de la cultura popular tradicional, desde los distintos cultivos hasta la elaboración y uso de instrumentos de trabajo, en relación estrecha con reconstrucciones históricas de personajes y hechos de la localidad, mitos, leyendas e incluso, su inclinación por el repentismo.

Las tradiciones, costumbres familiares y la propia identidad familiar son resultantes de esta interrelación primaria. De este modo, las vivencias del estudiante, con base en la familia, son manifestadas en el contexto escolar. El profesor de preuniversitario debe discernir entre aquellas características socioculturales que singularizan el contexto en que se encuentra la escuela y las que no. De ahí, la importancia del conocimiento de la historia local, de los procesos fundacionales del contexto y sus tradiciones, visto desde la relación pasado-presente-futuro.

El estudiante debe ser capaz de encontrar elementos atractivos en su propio contexto sociocultural que le permitan una valoración positiva. Al tiempo que la escuela debe encontrar en este, los referentes axiológicos fundamentales para el desarrollo identitario. Los elementos tradicionales de la cultura popular influyen sobre el estudiante y este puede ser capaz de

enriquecerla, aportarle nuevas formas de comunicación y de apropiación. Debe tenerse en cuenta, por parte de los profesores, que tanto la escuela, el proceso de formación y la cultura popular tradicional, se expresan en un contexto sociocultural específico que les imprime carácter distintivo, debido a las especificidades del proceso histórico, la sociedad y la cultura. Esta situación debe ser aprovechada en la Educación Preuniversitaria para favorecer el desarrollo de la identidad cultural.

El resultado de la relación bases desarrolladoras de la cultura popular tradicional local-potencialidades pedagógicas de la identidad cultural-contexto sociocultural escolar local se expresa en un sistema de exigencias pedagógico-desarrolladoras, las cuales pueden convertirse en el nexo teórico-conceptual que posibilite el tránsito de la modelación hacia un subsistema de función teórico-metodológica, que permita ofrecer la representación ideal de las posibles formas y vías que pueden utilizarse para desarrollar la identidad cultural, a través de la cultura popular tradicional local, apoyado en el diagnóstico psicopedagógico de base identitaria, la actividad desarrolladora identitaria y el proyecto educativo de grupo de base identitaria.

Lo más importante es que se logre el desarrollo estudiantil- identitario, es decir, aquel proceso de participación activa, consciente y responsable de los estudiantes de preuniversitario en la apropiación de la identidad cultural, sustentado en el aprovechamiento de la fundamentación pedagógica de la cultura popular tradicional del contexto sociocultural escolar local y la actividad desarrolladora-identitaria. Ello posibilita el tránsito de niveles inferiores a superiores en la regulación de su comportamiento, mejor relación afectiva con su medio, con otras personas y consigo mismo, lo que posibilita su transformación en sujeto de identidad.

Para identificar el desarrollo estudiantil-identitario en el proceso de formación de la Educación Preuniversitaria se deben tener en cuenta los siguientes aspectos protagonizados por los estudiantes:

-Ser capaces de diferenciarse en igualdad de condiciones con un sujeto de la cultura distinto.

Para que el estudiante logre conocer y recrear las manifestaciones de la cultura popular tradicional local necesita de actividades en el orden de lo docente y lo extradocente. En lo docente a través de la selección de contenido y su integración a través de las clases desarrolladoras de Historia de Cuba. En el ámbito extradocente puede sustentarse en la participación protagónica de los estudiantes en concursos y conversatorios con portadores de tradiciones, así como en la sociedad científica, que pone en contacto directo a los estudiantes con el componente investigativo de la cultura popular tradicional local.

-Desarrollar un papel protagónico en la transmisión, autoría, actuación y enriquecimiento de la cultura popular tradicional local.

El carácter protagónico del estudiante se expresa desde las relaciones que establecen en el seno de la familia, sus coetáneos y la comunidad hasta la que manifiesta entre los miembros de su grupo y en las organizaciones estudiantiles a las que pertenece. Adquiere significativa importancia la utilización de proyectos educativos de grupo de base identitaria, que permite integrar y concretar en el proceso de formación actividades de diferente índole.

-Valorar positivamente las manifestaciones de la cultura popular tradicional local

Para valorar positivamente las manifestaciones de la cultura popular tradicional local, el estudiante, como sujeto que valora, y los componentes de la cultura popular tradicional local

como objeto de valoración, deben estar mediadas por un conjunto de actividades dirigidas y planificadas intencionalmente por la escuela, que facilite al estudiante apropiarse de significaciones y valoraciones positivas y permita su orientación hacia la significación socialmente positiva.

-Conocer y recrear las manifestaciones de la cultura popular tradicional local.

Esto requiere que el estudiante sienta orgullo y se identifique con la cultura popular tradicional del contexto sociocultural local, regional y nacional donde vive. Ello conlleva a la existencia de un complejo proceso de identificación-diferenciación que permita a los estudiantes reconocer el valor de su cultura, cuáles son sus aportes al conglomerado mundial y respetar las culturas foráneas.

Las relaciones sistematizadas con anterioridad pueden tener salida a la práctica a través de una estrategia o una metodología, en las que se proyecten las etapas, actividades, acciones y/o sistema de procedimientos, que posibiliten la concreción de los postulados y relaciones fundamentales de la modelación. La propuesta que se puso a consideración no es, en modo alguno, una matriz teórica, sino una variante orientadora que permite aprovechar los componentes de la cultura popular tradicional local en el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Esta permite revelar nuevas relaciones de carácter axiológico, educativo y sociocultural entre el proceso de formación de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria, la identidad cultural y la cultura popular tradicional local.

Conclusiones:

La Pedagogía Crítica no es solo una nueva forma de interpretar y explicar la Pedagogía como ciencia es también una alternativa teórico-práctica de carácter militante, actuante y crítico-reflexivo, que se levanta como una variante de lucha contra la dominación y en a favor de los procesos de emancipación e integración regionales e incluye la adquisición de un compromiso de corte sociopolítico. En el caso de Cuba la Pedagogía adquiere mayor contenido crítico en la segunda mitad del siglo XX y su resultado más visible se consolida con el triunfo de la Revolución, al ponerse la educación al servicio de las clases más representativas del pueblo y de las tradiciones patrióticas de la nación.

La teoría pedagógica y la práctica educativa en torno a la formación de valores en Cuba necesitan profundizar más en las causas que generan los problemas axiológicos y teorizar menos sobre los efectos que estas generan. Estos deben ser analizados desde la perspectiva de lo que el sujeto necesita e impulsa su accionar, incluso, basado en la interiorización de esas carencias a nivel de la conciencia, las cuales conducen a la proyección ideal de estas necesidades e intereses, mediados por aquellos elementos que contribuyen a la realización del fin; de otra manera sería muy difícil encontrar el camino correcto para proyectar acciones formativas exitosas.

La actividad educativa expresa la herencia educativa, fines axiológicos y teleológicos de una nación en un contexto sociohistórico concreto, por ello educación e identidad cultural se relacionan en un continuo enriquecimiento mutuo de carácter educativo-sociocultural, del cual la escuela y sus principales procesos y protagonistas, no deben abstraerse. El estudiante debe encontrar en la identidad cultural aquellos referentes axiológicos y guías generales de conducta, que le permita pensar y actuar según los rasgos culturales más genuinos de su país.

Bibliografía.

1. Baranov, S P, Bolotina, L. R., & Slastioni V. A. (1989). Pedagogia. Moscú: Editorial Pueblo y Educación.
2. Bóxter, E. (2003). ¿Cuándo y Cómo Educar en Valores? La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. Buenavilla R, &Cartaya P. (1995).Historia de la Pedagogía en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
4. Chávez, J.(1994). Problemas Contemporáneos de la Pedagogía en Latinoamérica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Engels, F.(1883). Discurso pronunciado por Engels sobre la tumba de Marx. Disponible En: <https://www.marxists.org/espanol/m-e>. Consultado el 2 de junio del 2015
6. Fabelo, J R.(1989). Práctica, Conocimiento y Valoración. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
7. _____(1995). La formación de valores en las nuevas generaciones. Revista de la Sociedad Económica de Amigos del País. Volumen III. p 18-32.
8. _____(2007). Los valores y sus desafíos actuales. EDUCAP/EPLA. Cuarta edición general ampliada y primera peruana. Lima Perú.

9. Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay.
10. Gadotti, M. (2002). Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica. *Revista Educación* vol. 26, núm. 2, pp. 51-60.
11. García, G. (1996). ¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico?. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
13. Giroux, H. (1997) *Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
14. Gramsci, A. (1982). *Cuadernos de la cárcel*, 6 ts. México, D. F.
15. Labarrere, G. & Valdivia, G. (2009). *Pedagogía (3ra Ed.)*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
16. Liublinskaia, A. A. (1981). *Psicología Infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. López, J. (2003). Marco conceptual para la elaboración de una teoría Pedagógica. En G, García,(comp.) , *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
18. Jardinot, L. R. (2005). *Hacia la transformación del bachillerato cubano*. Curso 6 del evento nacional de Pedagogía. La Habana: Sello editor Educación Cubana.
19. López, J. & Chávez, J. (1996). *El carácter científico de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
20. Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía Crítica y Cultura depredadora*, Ed. Aique, Buenos Aires.

21. _____.(2001). El Che Guevara, Paolo Freire y la Pedagogía de la Revolución”. México, ed. Siglo XXI.
22. Montoya, J. (2005). La Contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Pedagogía, Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País, Santiago de Cuba.
23. Nápoles, E., Córdova C A., & Batista, A. (2013). Antecedentes históricos del tratamiento al componente axiológico – identitario en el proceso formativo en Cuba. Revista IPLAC. No 1 enero – febrero. Sección Pensamiento Educativo.
24. Nápoles, E., Córdova C A., & Batista, A. (2013). Identidad cultural - habla popular y sus manifestaciones en Sagua de Tánamo. Revista IPLAC. No 2 marzo – abril. Sección Pensamiento Educativo.
25. Pichardo, H. (1973). Documentos para la Historia de Cuba. Tomo I. Editorial de Ciencias sociales, La Habana.
26. Pla, R V., & Pestana, Y. (2012). Una concepción de la Pedagogía como ciencia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
27. Pogolotti, G. (1995). Nación e identidad. Revista Temas, No1. p 88.
28. Pogolotti, G. (2000). Cultura popular, identidad y comunidad. Controversia. En Revista Temas; (20-21).

29. Pupo, R. (2014). El hombre, la actividad humana, la cultura y sus mediaciones fundamentales. Material Digitalizado. Conferencia Magistral impartida en la Universidad Oscar Lucero Moya. República de Cuba, Holguín.
30. Quintana, J M. (1988). Teoría de la Educación. Madrid: Editorial Dykinson.
31. Quiroz, S.(2006). La Pedagogía Crítica: lectura renovada que fortalece al marxismo. Material Digitalizado. III Conferencia Internacional La Obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI.
32. Savin, N.V. (1972). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
33. Valdés, S. (1998). Lengua nacional e identidad cultural del cubano., La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Capítulo VIII. La seguían llamando calidad. El corralito universitario en España.

Dr. C. Alfonso Galindo Lucas. Doctor en Ciencias Económicas. Universidad de Cadiz, España.

"La idea de que la ciencia... su racionalidad consiste en un acuerdo... no es realista... tiene una visión demasiado simple del talento..." (Feyerabend, 1970: 122). "Obsérvese también hasta qué

punto se mezclan en el discurso irrelevantes términos técnicos y llenan las frases de ladridos, gruñidos, aullidos y regüeldos antediluvianos. Se levanta un muro entre los escritores y sus lectores..." (132)... el elemento acción... es una presuposición necesaria de cualquier tipo de claridad... (144)...el sistema actual, cuyo dogmatismo tiene la ventaja de venir atemperado por la deshonestidad, la duda, la cobardía y la indolencia (147).

(Feyerabend, P. K., 1970: *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge*, University of Minnesota. 1974: *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Orbis.)

ADVERTENCIA

Los hechos narrados aquí proceden de la experiencia del autor en la Universidad de Cádiz y concretamente, en el Área de Finanzas y Contabilidad. Aunque no existe un estudio pormenorizado al respecto, las noticias que se reciben indican que en el resto de las universidades españolas se dan situaciones similares. Es necesario advertir que, en la actualidad parece observarse una cierta relajación en el seguimiento de los estándares, debido, posiblemente a que ya todo el mundo se ha dado cuenta de la estafa ideológica de la "calidad".

La obligatoriedad a la que se elevan las modas pedagógicas podría tener una incidencia desigual, dependiendo de las clases sociales. Determinados profesores/as, por su origen humilde o por su ideología, suelen sufrir más atentados contra su libertad que otros que se integran más en las corrientes y a quienes se les supone que seguirán las modas. También en universidades "ricas", de países más centroeuropeos, la libertad académica es considerada una

cuestión prioritaria, mientras que en universidades más periféricas se han llevado a cabo experimentos demenciales, en nombre de la “calidad”, incluida la represión laboral.

La crítica que se hace hacia compañeros de profesión está sobradamente justificada y no supone ninguna deslealtad, por varios motivos. El primero es que estas advertencias ya se han hecho en el ámbito doméstico y se han presentado sugerencias por escrito, dando ocasión para enmendar entuertos, antes de que salgan a la luz. El segundo es que aquí no se dan nombres propios, a no ser el del propio autor (quien tiene mucha autocritica que hacer). El tercero es que las nuevas “modas” docentes no se practican únicamente en el ámbito soberano de cada docente (lo cual no impediría que siguiesen siendo criticables), sino que se ha pretendido, desde las instituciones, la obligatoriedad de dichas modas.

Dicho de otra forma, los criterios de evaluación que aquí se critican se presuponen, por parte de la autoridad académica, que son los del propio autor. Esta presunción se puede conjurar en algunos casos, a base de hacer constar (defendiendo con ahínco e incluso con conflicto) que los métodos y criterios de una son otros distintos (por cierto, mejores) de los que afirman las autoridades.

La crítica que aquí se hace, desde la “tramoya” o ámbito interno del sistema educativo, no pretende ignorar otros aspectos, en el ámbito socio-económico, que ha traído consigo la reforma universitaria de empeoramiento: Elevación de tasas, racionamiento de becas, ausencia de salidas profesionales, apoyo a la educación privada, déficit democrático, desinformación, escollos a la libertad de expresión, represalias, mercantilización de todo, etc. Todo eso ha sido ya sobradamente mencionado en obras como las de **TAYLORISMO EDUCATIVO**.

LAS NO-CARRERAS

Las autoridades han decidido hace tiempo (Plan Bolonia) que la educación universitaria ya no consistirá en formar a la élite intelectual, sino que ha de ser una extensión de la Formación Profesional, pero más parcial y pobre de lo que ésta llegó a ser. Así pues, ya no se es jurista o economista, sino especialista en un determinado fragmento de una inexistente cadena de montaje. Esto está haciendo mucho daño a la enseñanza de las ciencias sociales, ya que, dentro de cada carrera (en finanzas, en Administración Pública, en marketing, etc.), las asignaturas tienen un contenido cada vez menos real y un nombre cada vez más largo.

La inutilidad de esta visión minimalista es manifiesta, pero si se desea ilustrar de forma más concreta este sinsentido, consúltese el ejemplo contenido en Hurones (2009).

El resultado —diríase, el propósito— es que las alumnas egresadas cada vez saben menos, pero se han convertido en auténticas burócratas de la evaluación y además, han desarrollado una “competencia”, que esa sí es “transversal”: La obediencia memorística. Llamo así a la capacidad de introducir en sus mentes y luego volcar en el examen párrafos textuales que nadie entiende (incluidos los profesores/as) y que a nadie le interesa (incluidas los profesoras/es). Esto es aplicable no sólo a frases, sino incluso a procedimientos que incorporan alguna función aritmética, pero siempre a condición de que sean desarrollos parciales y no les permitan hacer deducciones o llegar a conclusiones relevantes. Las autoridades procuran y vigilan que la enseñanza no pueda ir más allá, incluso se preocupan por comprobar que el propio personal docente adquiere conocimientos muy limitados y capacidades de análisis y crítica cuanto más reducidas, mejor.

Por eso, los criterios de evaluación, a pesar de estar comprendidos en el concepto genérico de libertad de cátedra (Galindo, 2010), se suministran “enlatados” a la profesora, del modo que se explica a continuación.

LAS NO-PROFESORAS

Las alumnas y alumnos de las asignaturas de los nuevos grados, en algunos grupos no tienen profesores. El autor suele aclarar a dichos alumnos que cuentan, en cambio, con dos tipos de “no-profesoras”: está, en primer lugar, el no-profesor o la no-profesora a quien ven la cara en el aula y que no decide nada en relación con la evaluación. Por otra parte, está la no-profesora a quien no conocen, pero que les va a evaluar y a calificar. La no-profesora ausente suele evaluar a uno o varios grupos, cada uno con su no-profesora visible.

Con esto, la función docente queda desgajada en impartición y evaluación. La evaluación incluye la elaboración de exámenes y el establecimiento de la puntuación que se otorga a cada mérito. La corrección, en términos mecánicos, suele delegarse a las no-profesoras presenciales. Pero hay una tercera función: Decidir contenidos, bibliografía y materiales. Por asombroso que parezca, la decisión de los materiales a utilizar no recae en ninguno de los dos tipos de no-profesoras, sino que viene dado por el Altísimo, como se explica a continuación.

Esta situación conlleva que cualquier duda burocrática con relación al método de evaluación se debe consultar (normalmente por correo electrónico) a la segunda no-profesora, a quien no necesariamente conocen (a veces, ni siquiera se conocen entre sí las dos no-profesoras/ores). En cambio, las explicaciones de la materia deben ser atendidas por la persona cuyo rostro ven en el aula y en horarios de tutorías. En realidad, ninguno de estos dos personajes es su profesor,

puesto que no ejercen con libertad académica su función docente. Para estudiantes cuyo principal objetivo es burocrático, esto no tiene por qué ser un problema, pero a veces se plantea la molestia de no tener una información directa acerca del sistema de evaluación.

La finalidad que, aparentemente, persigue este método, es la de forzar la convergencia de los contenidos, es decir, reducir la diversidad de opiniones. No sólo me estoy refiriendo a opiniones ideológicas, sino a las meras opiniones técnicas. Por ejemplo, un profesor puede pensar que para confeccionar un cuadro de circulante, no es necesario calcular las variaciones de todos y cada uno de sus elementos patrimoniales, pero si el profesor evaluador es de opinión contraria, a las alumnas les interesará contar con un modelo de cuadro de circulante que sí incluya estos detalles.

Normalmente, a las estudiantes les da igual si una de sus profesoras tiene más razón que otra, ya que el criterio que les apremia es meramente burocrático y no científico. No se está tratando, con este análisis, de culpabilizar a la víctima, ya que este es el orden de prioridades que el sistema les transmite: Lo importante es obtener un título, no la comprensión de una materia. Además, muchos profesores, durante muchos años, han estado impartiendo contenidos que no son interesantes o que incluso no son reales o que no son verdad. Esto hace que los alumnos no quieran aprender (no sea que les enseñen mal) y se limitan a cumplimentar unos trámites (exámenes, trabajos, etc.) que conducirán al objetivo burocrático. Es importante apreciar que al propio profesorado se le somete a este mismo sistema, al exigirle una acreditación profesional que rara vez coincide con verdaderos méritos científicos y, ni de lejos, con visiones analíticas y críticas de la realidad.

Aparte de las implicaciones de deterioro en la calidad docente que tienen estas limitaciones de contenidos y métodos educativos, uno de los grandes logros de estas políticas es la desmotivación del profesorado. Por ejemplo, un profesor que tiene publicaciones reconocidas sobre Planificación financiera es obligado a impartir dicha materia con unos apuntes que no se sabe quién ha redactado, incluyendo ejercicios y diapositivas, a modo de material para memorizar y obedecer. En tal caso, no tiene mucho sentido cuestionar, ni hacer un análisis crítico de dicho material (a veces, nefasto), ya que está directamente ligado con la evaluación, ya que al otro no-profesor se le obliga, a su vez, a examinar de dichos contenidos “revelados”, por ser el lugar común de ambos no-profesores.

LAS NO-ASIGNATURAS

El problema es el dinero. Hay asignaturas por las que se recauda más (por persona), porque están en los master y otras, que están en los grados, que son consideradas más masivas o menos exclusivas. En el trasfondo de muchos de estos desbarajustes está la necesidad de vender o justificar la existencia de un master en el hecho palpable de que un graduado (en Finanzas o en Administración de empresas) todavía necesita aprender cosas. ¿Qué forma más directa hay de lograr esto que poniendo impedimentos a la labor docente del profesorado del grado? De este modo, en la concepción que los mandatarios académicos han elaborado (y a veces, a pesar de la gran labor del personal docente), las asignaturas que contienen la palabra “contabilidad” no están concebidas para aprender contabilidad, sino para saber hacer unos determinados modelos asientos (y memorizar ciertas definiciones). O, de forma análoga, en las asignaturas que

contienen la palabra “financiera” no se aprenden fundamentos de Finanzas, sino a rellenar tablillas y hacer algunas operaciones sencillas.

Al profesor o, en su caso, al no-profesor, le tocan en suerte asignaturas con nombres como “Análisis de eficiencia y solvencia, a partir de la información contable”, en vez de “Análisis contable” o bien “Gestión de ayudas públicas para el fomento empresarial”, en vez de “Fomento público”. La consigna es la máxima especialización, hasta lograr lo que un matemático llamó expertos o especialistas que saben “absolutamente todo acerca de absolutamente nada”. (Pickover, 2000: 104).

En estas no-asignaturas, el Área —es decir, el asentimiento temeroso y cansino de un heterogéneo Consejo de Departamento que debe pronunciarse sobre todo, aunque no le afecte directamente— aprueba no ya un programa, sino incluso un material didáctico que ha sido redactado, a modo de texto sagrado, por una comisión informal (por revelación divina, seguramente) y que, por lo tanto, no tiene una autora visible a quien el profesorado pueda citar y oponer disensiones.

SITUACIONES ABSURDAS E ILEGALES

a) La respuesta fantasma

La no-profesora llamada “responsable” ordena a la subalterna que pase al alumnado un examen (que será idéntico en todos los grupos, es decir, si es demencial, lo será para todas las alumnas de la Universidad que cursen asignaturas con el mismo nombre) y que lo corrija en función de

un baremo. Esto no sólo es innecesario (puesto que hay vida más allá de la Universidad, por ejemplo, en otras Universidades), sino que crea importantes problemas de coordinación.

Se da el caso de un ejercicio en el que el primer cálculo (la amortización acumulada) puede estar bien o mal, pero si está mal, esto puede favorecer al estudiante, ya que una de las no-profesoras asume el criterio de Derecho administrativo de no penalizar dos veces el mismo fallo (aparte del de favorecer al administrado, en caso de duda). En tal caso, si el primer cálculo se hizo mal, se llegará a la conclusión de que, en el siguiente apartado, no procede ningún asiento contable. Esta curiosa situación se produce, además, por la forma en que la pregunta se enuncia: “contabilizar, si procede, la posible corrección valorativa...”, en la que no se pregunta “¿procede corrección valorativa?”. Por eso, la mera ausencia de respuesta puntuará a favor, si de los cálculos previos se deduce la no-procedencia de asientos contables.

Por lo tanto, todas aquellas alumnas que han dejado en blanco la segunda pregunta, tienen bien ese desarrollo, puesto que parten del dato equivocado que ya les penalizó. Pero he ahí que ese segundo apartado (que se les da por correcto) vale más que el primero (en el que erraron), de modo que obtienen más nota que una persona que puntuase correctamente en el primer apartado y también haya dejado en blanco el segundo (ya que, en ese caso, con sus cálculos, sí procedería hacer asientos). Según se supo, otras no-profesoras sí penalizaron el mismo fallo más de una vez. De este modo, al tratar de uniformarlo todo, anulando la capacidad de decisión del profesor, se llegó a soluciones dispares (alumnas que habían sido evaluadas de forma distinta, con el mismo examen).

Podría alegarse que el problema de fondo es de comunicación y es cierto que, en muchos casos, se establecen debates por correo electrónico, entre unas diez profesoras/es para “consensuar” exámenes. Sin embargo este argumento no es válido por varios motivos.

- Siempre va a haber disparidad de opiniones (especialmente cuando el número de no-profesoras excede de cinco) y, en tal caso, hay una persona que decide, anulando, por lo tanto, la libertad de cátedra y estableciendo agravios comparativos.
- En segundo lugar, al haberse sustraído la función evaluadora a las no-profesoras/es, se le exime de responsabilidad, ya que la correcta elaboración del examen ya no es su trabajo, sino el trabajo de otras. Al eximirles de responsabilidad, necesariamente se crea desmotivación: Nadie tiene por qué supervisar a sus superiores.
- Además, el hecho de que las profesoras/es se ayuden entre sí, revisando exámenes de compañeras/os de profesión, es algo que se supone y no tendría por qué ser vinculante, incluso aunque fuese obligatorio reunirse. La opinión técnica puede ser diversa y no debería obligar a la adopción de un único modelo para todos los grupos de alumnos/as.

Además, se da la situación de que, siendo el mismo examen en todos los grupos, se ha de buscar la total simultaneidad en las horas de comienzo y fin, para evitar asimetrías de información entre el alumnado. Esto lleva incluso a situaciones ilegales (retención ilegal) en las que profesoras/es anuncian al alumnado que no se les permite abandonar el aula (!). b) *La no-evaluación*

Un buen día, tras cumplimentar la exigencia de rellenar una ficha electrónica, indicando el criterio de evaluación de la asignatura, una autoridad se dirige al profesor y le dice: “Tu sistema de evaluación es incorrecto, porque en la *memoria de grado* [sic] se dice que los exámenes solo valdrán un 80% de la nota total.” Según parece, en todas las demás asignaturas, el 20% restante se obtenía entregando trabajos y/o haciendo exámenes en fechas intermedias. Obviamente, el profesor defendió su propio método de evaluación y como tal lo aplicó llegado el caso, pero en muchas asignaturas se estaba produciendo una situación un tanto injusta, a saber.

En dichas asignaturas, una alumna que en la convocatoria de junio demostrase tener todos los conocimientos que se le exigen, puntuará como máximo un 8 sobre 10, salvo que haya demostrado esos mismos conocimientos en las fechas en que se le había establecido para ello. Por lo tanto, no estamos hablando de alumnas/os que obtienen un 8 en el examen y pueden subir notas con actividades alternativas o complementarias, que demuestren un dominio adicional, sino que se penalizan los mismos contenidos que ha superado, por el hecho de no haberlo demostrado en una fecha anterior. Para imaginar por qué esta situación es injusta, podemos tomar el ejemplo de un permiso de conducir, suponiendo que me lo deniegan porque el mes pasado no lo dominaba (aunque ahora sí lo domino). Para que esta situación no parezca tan injusta, la “memoria de grado” y otros documentos de dudosa legalidad que entorpecen nuestra profesión hacen uso de un concepto teórico, el de “competencias” (Galindo, 2011) y afirman que ese 20% de la nota no consiste en conocimientos, sino en una “competencia” o habilidad llamada “resistencia al estrés”.

Esto sugiere una cierta vocación torturadora en los seguidores de dichas modas y da a entender que la labor del profesor ya sólo vale un 80% de lo que valía antes. El resto de su trabajo no

sería como profesor, sino como verdugo. Uso esta metáfora porque, al igual que ocurre con los verdugos, se debe limitar a acatar las decisiones de la Inquisición y no está en su mano la clemencia o la interpretación de los hechos que propiciaron la condena.

En sentido estrictamente legal y al margen de estas modas pseudo-obligatorias, la profesora que actúa como tal (en vez de como no-profesora) conserva el derecho a valorar el examen sobre el 100%, usando otros indicios para subir nota, si procediese (por ejemplo, exposiciones en clase) y también está en su mano decidir si las subidas de nota operan de forma aritmética o multiplicativa. Ahora bien, si no quiere ser severamente criticado e incluso amedrentado, hará bien en ajustarse a las modas contenidas en las memorias de grado y otros documentos elaborados por inquisidores. c) *El no-examen*

Lleva años practicándose un procedimiento realmente esperpéntico, que consiste en colocar un examen que sea idéntico a uno de los cuatro supuestos que se resolvieron en clase. Me estoy refiriendo a asignaturas de contabilidad, a nivel básico. Esta práctica persigue (o, al menos, consigue), maximizar la nota obtenida, en relación con los conocimientos adquiridos, al tiempo que se ejercita la capacidad (“competencia”) de memorizar (en el cerebro o en soportes alternativos). Se suele practicar en asignaturas de primero, condenando el margen de actuación de las profesoras de asignaturas posteriores (contabilidad comparada o internacional, contabilidad de sociedades, etc.), en las que sólo quedan dos alternativas: El suspenso generalizado o bien la adopción de la misma metodología, consistente en impartir materias que nadie comprende, evaluando ya exclusivamente la capacidad de memorización y obediencia y omitiendo la comprensión.

La idiotez de estos métodos ha alcanzado ya al profesorado, con una incidencia que podría ser irreversible. En un examen se pedía al alumnado que memorizase una frase del tipo “un activo es un derecho que posee la empresa como resultado de acontecimientos...”, en la que hay que cumplimentar una palabra donde se encuentra el espacio punteado. La palabra, según el Instituto Internacional de Contabilidad IASC, era “pasados” (acontecimientos pasados), pero muchos alumnos y alumnas colocaron expresiones perfectamente válidas, como la palabra “económicos”. La cuestión es que se preguntaba únicamente la definición, no la definición según el IASC, de modo que algunos no-profesores fueron estrictos y otros laxos. Los estrictos daban por hecho que la definición que debía colocarse era la oficial, aunque no se preguntase de forma específica, porque lo que se estaba poniendo a prueba era la capacidad de memorizar. En cambio, un servidor, entendió que otras definiciones podían ser válidas, porque reflejaban una comprensión del concepto que se estaba pidiendo: activos. Además, soy de la opinión que la definición oficial no es tan buena como otras alternativas que se dieron en los exámenes, ya que no viene al caso recordar que el derecho de propiedad se basa en sucesos pasados y vienen mejor otros calificativos genéricos, como “económicos”.

Las alumnas/os suelen ser temerosas de impugnar exámenes (a menos que se lo haya sugerido una autoridad superior, para escarmentar a algún no-profesor). Por eso, veo oportuno hacer públicos estos casos reales, manteniendo el anonimato de sus protagonistas (salvo el del propio autor), con miras a conseguir un poco de sentido común en la enseñanza o, al menos, un cierto respeto hacia quienes nos la tomamos en serio.

EL NO-APRENDIZAJE:

Estas rigideces crean una apariencia de seguridad jurídica y los alumnos entienden, por lo general, que no necesitan demostrar conocimientos, sino, por ejemplo, hacer el mismo examen que otra alumna o colocar la frase exacta que figura en determinado material o texto legislativo.

El mensaje terrible del no-aprendizaje no es una novedad que se haya implantado de forma imprevista, sino que ha habido una fase previa: Durante muchos años (cuando yo era estudiante), se nos han enseñado contenidos que eran falsos, absolutamente irrelevantes, incomprensibles o trágicamente inútiles. El alumnado demanda, con buen sentido, que no se le enseñe ya nada más. Por eso, establece una especie de contrato tácito con el sistema educativo: Dime qué tengo que colocar en el examen y yo lo cumplimentaré con todas las comas que sean preceptivas.

El sistema le responde: Si quieres aprender lo que debías saber en primero de grado, págate un master. Y de este modo, todos los problemas se pueden expresar en términos de recortes en el “Estado del Bienestar”. La educación debe ser rentable, mientras los presupuestos públicos se dedican a otras cuestiones de Estado: rescatar a la banca, enriquecer a los especuladores y a determinados contratistas, acumular armamento y organizar fastos.

BIBLIOGRAFÍA

Arouet, F. M. (2009): “Competitive Advantage and the new Higher Education regime”, *Entelequia. Revista interdisciplinar*, 10, otoño 2009, pp. 21-35.

<http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a02>

Fernández Liria, C. y Serrano García, C. (2009): *El Plan Bolonia*, Catarata. Madrid.

Galindo Lucas, A. (2009a): *Convergentes y Reticentes. Libertad de cátedra e intereses capitalistas en el nuevo régimen universitario*. En *Quinto Congreso Internacional sobre Cultura, Educación y Desarrollo*. Eumed.net.

Galindo Lucas, A. (2009b): *Análisis del proceso de Bolonia. Reseña del libro de Fernández Liria y Serrano García (2009)*. *Entelequia, Revista interdisciplinar*, n.º 10, pp. 261-263.

<http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a16>

Galindo Lucas, A. (2010): “Academic freedom and higher education regulations. Spanish universities before the European systems”, *Journal of Law and Conflict Resolution*, Vol. 2(2), pp. 020-032, Febrero.

Galindo Lucas, A. (2011a): “La llamaban calidad”, *Revista de Educación Superior*. Vol.40, no.157. México. enero – marzo.

Galindo Lucas, A. (2011b): *El Espacio Vital Europeo de Educación Superior. Bases materiales e ideológicas de la reforma universitaria*. En *VII Congreso Internacional sobre Cultura, Educación y Desarrollo*. Eumed.net.

Galindo Lucas, A. (2015): *La experiencia "peuro". El extraño caso de una asignatura en la que se aprendieron cosas*. En *"Pedagogía Crítica: Aportaciones de investigadores y educadores latinoamericanos"*. CESPE.

García Garrido, J. L. (1986). *Problemas mundiales de la educación*. Dykinson.

Hurones, C. (2009): "Cómo freir un huevo. La innovación didáctica al servicio de la docencia universitaria". *Entelequia, revista interdisciplinar*, num. 10. Pp. 239-252.

Lozano, B. (1995): *La libertad de cátedra*. Marcial Pons. ISBN: 84-7248-283-9

Paule Ruiz, M. P y Cernuda Del Río, A. (2002): *La libertad de cátedra, a debate: ¿qué es, y hasta dónde llega?*. I Jornadas de Innovación Docente de la EUITIO, 2005. Oviedo, del 19 al 20 de Octubre.

Pérez de Munguía, J. (2009): "New Requirements for Higher Education. Academic Freedom and business interests", *Entelequia, revista interdisciplinar*, 10, otoño 2009, 37-45.

<http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a03>

Pickover, C. A. (2000): *Wonders of numbers*. (2007): *El prodigio de los números*. RBA.

Sagan, C. (1995): *The Demon-Hunted World*. (1997): *El mundo y sus demonios*, Planeta.

Savater, F. (1992): *El valor de educar*. Círculo de lectores.

Spranger, E. (1921): *Cultura y Educación (parte histórica)*. Ed. 1948. Espasa-Calpe, Buenos Aires.

**SEGUNDA PARTE: PEDAGOGÍA CRÍTICA LATINOAMERICANA. DE LA TEORÍA
A LA PRÁCTICA**

Capítulo IX. Pedagogía de la teología: Horizonte conceptual en perspectiva crítico-liberadora. Aportes desde la pedagogía crítica y la teología de la liberación.

Lic. Juan Esteban Santamaría Rodríguez. Licenciado en Teología. Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. Colombia.

Lic. Eduard Andrés Quitián Álvarez. Licenciado en Ciencias Religiosas. Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

MSc. Ismael José González Guzmán. Magíster en Teología. Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. Colombia.

MOTIVO DEL ESTUDIO, ANTECEDENTES Y METODOLOGÍA APLICADA

Esta investigación,¹² surge por la necesidad de caracterizar los procesos pedagógicos en el programa de Licenciatura en Teología en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. Para tal fin, es importante tener en cuenta los factores teóricos de la pedagogía crítica y la teología de la liberación, en el contexto de la modalidad abierta y a distancia en la cual se oferta dicho programa, de tal manera que este trabajo sea relevante para sus integrantes, así

¹² El presente capítulo es uno de los resultados del proyecto de investigación denominado “Presupuestos epistemológicos para la fundamentación de una pedagogía de la teología”, el cual se desarrolla en el marco de la convocatoria n° 10 de 2015 auspiciada por la Unidad de Investigación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia en la Universidad Santo Tomás (Colombia).

como para la comunidad académica interesada en la reflexión pedagógica y teológica en torno al proceso que implica la enseñabilidad de la teología.

La finalidad de esta investigación será establecer una perspectiva pedagógica que le brinde identidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa de Licenciatura en Teología. Así mismo, este ejercicio permitirá identificar los aspectos constitutivos del acto educativo, mediado por docentes y estudiantes, a fin de posibilitar la reflexión en torno a su formación profesional con miras al desarrollo de procesos pedagógicos acordes a las características históricas, sociales, políticas y culturales de sus contextos de aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que la modalidad “abierta y a distancia” da lugar a pensar en que el acto educativo no sólo está mediado por estrategias didácticas para el aprendizaje autónomo de los estudiantes, sino también por la apropiación y actualización del conocimiento desde los desafíos pedagógicos que plantean los escenarios educativos. De ahí la necesidad de preguntarse e investigar en una pedagogía de la teología cuyo carácter sea crítico y liberador, pues parte de la realidad histórica como dato fundante y clave hermenéutica para pensar el acto educativo y las repercusiones que trae para la construcción social del conocimiento y la búsqueda de la transformación de la realidad.

La pedagogía de la teología, como reflexión epistemológica desde los fundamentos de la pedagogía crítica y la teología de la liberación no presenta resultados investigativos hasta el momento visibles en ninguno de los catálogos bibliográficos y bases de datos consultadas.¹³ De esta manera, los referentes identificados dan razón a la enseñabilidad de la teología desde el

¹³ Los catálogos bibliográficos y bases de datos consultados para la verificación de los antecedentes en la presente investigación fueron los siguientes: Google Académico, Academic Search Complete (EbscoHost), Career and Technical Education (ProQuest), Dialnet, E-libro, Latindex, Redalyc, Publindex, JStor (Journal Storage) y Religion (ProQuest).

sentido que supone la formación en la fe para los cristianos a partir de la relación dialógica que surge entre los dos saberes en cuestión.

En primer lugar Berríos (2012), con relación al sentido de la formación en la fe, establece la importancia de la pedagogía en teología teniendo en cuenta tres referentes. Un objetivo curricular, esto es, la vida de fe o experiencia cristiana; una epistemología, la cual se comprende como el fundamento teórico de aquella fe vivida; y un contexto, es decir, la realidad histórica en la cual el cristiano asume el significado de su fe y lo coloca en diálogo con su historicidad, siendo así base para la articulación del sentido de su existencia.

La propuesta de Leme (2011), en un segundo momento, señala la comprensión de una pedagogía de resistencia y esperanza desde el fundamento bíblico del libro del Apocalipsis y su relación con las características de la pedagogía social latinoamericana. La autora se interesa por señalar los aspectos relevantes de esta pedagogía como un “acto comprometido”, el cual busca la generación de un nuevo orden social y político, así como la creación de propuestas educativas que den sustento a la transformación de las realidades de opresión e injusticia del subcontinente desde las acciones de resistencia de los sujetos.

El aporte de Silva (2010) busca comprender la pedagogía de la enseñanza teológica desde la clave hermenéutica de la “condescendencia” de Dios. Esta categoría identifica cómo el acontecer histórico de Dios en la realidad del ser humano, entendido desde el horizonte de la fe cristiana, adquiere un valor significativo en orden a su enseñabilidad. Establece así una relación dialógica entre pedagogía y teología, en donde la primera aporta los elementos necesarios (estrategias didácticas, simbólicas, etc.) para su enseñabilidad; y la segunda da sentido al acto educativo en orden a aquello que comunica desde la experiencia de los sujetos y no a partir de la transmisión de contenidos a propósito del sentido de la fe.

Preiswerk (2003) plantea una propuesta de educación teológica intercultural. Para ello, establece las características que la teología latinoamericana así como la educación popular adoptan a propósito de las condiciones de los contextos históricos y sus circunstancias para el desarrollo de las comunidades humanas. La mediación pedagógica y teológica se da a partir de la interacción de los sujetos, culturas y saberes a fin de constituir nuevos conocimientos y opciones para el desarrollo integral de la sociedad.

Finalmente, el aporte de Bravo (2002) al respecto de la enseñanza teológica parte del recurso literario de las parábolas, expresado en los evangelios y en el cual se constata el modo de enseñanza de Jesús en atención a las características de su contexto histórico y social. El autor enuncia el sentido pedagógico de las parábolas desde la psicología cognitiva, de donde quiere precisar, más allá de los parámetros que interpone la racionalidad científica, su orientación hacia el significado de la enseñanza de un conocimiento desde las circunstancias históricas que definen la identidad de los sujetos, en donde sus experiencias son base para el desarrollo de aprendizajes significativos que configuran sus vidas.

Estos antecedentes verifican los avances con respecto a la comprensión de la pedagogía como mediación para la enseñanza de la teología. Su interés tiene a la base la experiencia biográfica del creyente como pretexto a partir del cual la enseñabilidad de la teología es posible. Este proceso no desconoce ni la condición ni la realidad histórica del sujeto, de tal manera que se establece una ruptura con la propuesta de una transmisión de conocimientos de la fe o la teología como criterio para su enseñabilidad.

Ahora bien, el punto de partida para una pedagogía de la teología también es la realidad histórica y la condición de los docentes y estudiantes. La novedad de su reflexión radica en que los fundamentos epistemológicos de la pedagogía crítica y la teología de la liberación

permitirán caracterizar el acto educativo desde el desarrollo de la subjetividad en las personas. De esta forma, su finalidad será establecer la comprensión del contexto histórico a partir de sus protagonistas, el cual posibilite una reflexión pedagógica que apropia críticamente la realidad y procura la liberación de sus mecanismos de opresión con miras a su transformación social. Según esto, la pedagogía de la teología buscará la emancipación de los sujetos para que sean agentes del cambio social desde el dinamismo que implica el acto educativo crítico y la comprensión de la fe cristiana en clave liberadora como argumentos para la formación de los docentes y estudiantes.

La metodología adoptada para esta investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que su objeto de estudio se concibe desde las ciencias sociales y humanas, específicamente desde la pedagogía y la teología. Este enfoque analiza distintos fenómenos a la luz de los criterios que los definen, con lo cual los resultados que subyacen pretenden cualificar la realidad objeto de estudio. Para el caso de este trabajo, el interés es dar fundamento a una pedagogía de la teología, tomando como referencia los aportes de la pedagogía crítica y la teología de la liberación. Según lo anterior, es importante tener en cuenta que:

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández, 2010, p. 364).

La perspectiva epistemológica en la cual se concibe esta investigación es hermenéutica, dado que su finalidad es inferir los fundamentos epistemológicos para la propuesta pedagógica en

mención. El ejercicio de interpretación implica un acercamiento a fuentes escritas que hacen precisión sobre el tema desde la pedagogía crítica y la teología de la liberación. Esto implica un ejercicio analógico entre las fuentes de consulta para establecer sus presupuestos teóricos.

La fase hermenéutica representa el trabajo de lectura, análisis, interpretación comprensión crítica y objetiva en concordancia con los propósitos de investigación; permite ampliar marcos de referencia sobre el estudio en particular y es donde se realiza un trabajo crítico que señala identidad; es también actividad de reflexión que permite una captación de sentido en los textos en diferentes contextos (Barbosa, Barbosa, & Rodríguez, 2013, p. 91).

El tipo de investigación es documental. El interés está centrado en analizar, desde los marcos teóricos actuales de la pedagogía crítica y la teología de la liberación, cómo es posible concebir epistemológicamente una pedagogía de la teología. Este tipo de investigación es pertinente dado que

De acuerdo con Cázares, Christen, Jaramillo, Villagarzón y Zamudio (2000), la investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente, es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento (Páramo, 2011, p. 197).

El análisis documental implica la comprensión de las tendencias de la pedagogía y teología definida como marco de referencia. Es importante indicar que aquello que se pretende es

interpretar el fenómeno (pedagogía de la teología) en razón de sus criterios fundamentales para consolidar el asunto central de esta investigación.

Finalmente, en cuanto a las técnicas para la recolección de la información y los instrumentos que serán aplicados (Hernández, 2010, p. 439 - 440), es importante mencionar que la técnica se realizará haciendo estudio de los contenidos de las áreas objeto de conocimiento. Para lograr este propósito, será importante hacer revisiones y análisis documentales (R.A.D.) (Barbosa, Barbosa & Rodríguez, 2013, p. 101) a través de matrices de análisis y sistematización de la información, en las que sean clasificados los aspectos teóricos relevantes que dan lugar al horizonte conceptual de una pedagogía de la teología.

Esta definición [es] entendida como estrategia metodológica de obtención de información. Sin embargo, no puede negarse el uso que hace también el investigador social de los documentos (escritos o no), con propósitos de justificación y acreditación de sus análisis e interpretaciones...; o con propósitos de acometer reconstrucciones más o menos históricas (Valles, 1999, p. 119).

La triangulación y análisis de la información permitirá dar cuenta del objeto de estudio. Siendo esto así, será importante señalar cómo se establece una relación conceptual entre la pedagogía crítica y la teología de la liberación a fin de consolidar los fundamentos epistemológicos para una pedagogía de la teología. La metodología adoptada dará cuenta del objetivo de la investigación, ya que sus resultados serán relevantes para la modalidad “abierta y a distancia” del programa de Licenciatura en Teología así como para los contextos de aprendizaje latinoamericanos en los que la emancipación del sujeto y su identidad como agente transformador de la realidad sea el paradigma que define el acto educativo.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN: HORIZONTE CONCEPTUAL PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA TEOLOGÍA EN PERSPECTIVA CRÍTICO-LIBERADORA.

El horizonte conceptual para una pedagogía de la teología tiene dos factores y un contexto de referencia. El primero es la comprensión epistemológica de la pedagógica crítica y la teología de la liberación; el segundo obedece a su convergencia con el fin de posibilitar procesos de enseñanza y aprendizaje desde los cuales sea posible caracterizar el acto pedagógico como dinamismo emancipatorio. El contexto está determinado por las características socio-históricas de los actuales escenarios educativos latinoamericanos.

La pedagogía crítica opta por la transformación de las desigualdades sociales desde el desarrollo de habilidades crítico-analíticas en los sujetos por las cuales adquieran poder y capacidad de agencia a fin de comprender su contexto y posibilitar realidades justas de acuerdo a los intereses de género, raza y clase de las sociedades en particular (McLaren, 1984, p. 196).

La teología de la liberación tiene por finalidad la praxis en tanto dinamismo para la transformación de los contextos de marginación, pobreza y opresión social que caracterizan la realidad histórica del subcontinente latinoamericano desde el sentido del mensaje de fe cristiano (Ellacuría, 2000a, p. 164 - 174). De lo anterior es posible inferir cómo puede establecerse una convergencia entre ambas propuestas teóricas, la cual se interesará por constituir realidades de liberación, en donde el proceso de enseñanza y aprendizaje implique la formación del sujeto en la capacidad para apropiarse su realidad y, posteriormente, para transformarla desde el dinamismo liberador que implica su praxis de fe.

La propuesta de una pedagogía de la teología no puede estar aislada de un contexto de referencia. Si bien la reflexión ha sido contemplada desde la modalidad “abierta y a distancia”

propia del programa académico en el cual surge el interés por esta investigación, no puede desconocerse que son diversos los contextos de aprendizaje en Latinoamérica en los cuales las realidades de dominación, pobreza, exclusión y marginación son latentes y por tanto, lugares desde los cuales puede hacerse apropiación de esta propuesta pedagógica.

Según esto, el horizonte conceptual para una pedagogía de la teología tendrá por finalidad desarrollar la capacidad crítico-analítica de los sujetos que viven en estos contextos para que constituyan realidades de justicia y liberación. El interés por hacer realidad este nuevo orden social buscará la emancipación de la persona y las sociedades del dinamismo del acto educativo y la experiencia de fe, de tal manera que asuma un papel protagónico en la historia como agente transformador de la realidad. Con lo anterior, el carácter liberador de esta pedagogía supondrá que la acción transformadora tiene como punto de partida la opción preferencial por los empobrecidos y desde ellos, posibilitar su realización humana.

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN: HACIA UNA COMPRENSIÓN EPISTEMOLÓGICA.

La pedagogía crítica tiene en su base el fundamento de la teoría crítica. Según McLaren (1984), esta teoría permite comprender el contexto educativo como un lugar para el desarrollo y la autoformación del estudiante y no sólo como un escenario de adoctrinamiento o instrucción de un conocimiento. Este elemento es esclarecedor ya que propone un giro sobre la comprensión del acto educativo desde el escenario pedagógico en el cual se desarrolla. Según lo anterior, su dinamismo emergerá desde las características de una realidad social y cultural, y no a partir de una teorización sobre lo que pudiera significar.

El proceso de enseñanza y aprendizaje desde la pedagogía crítica no tiene como finalidad la transmisión del conocimiento. Este ejercicio es comprendido más como una estrategia de dominación que como mediación para el desarrollo de las subjetividades y la personalidad en los seres humanos. El interés de esta propuesta pedagógica está orientado hacia la construcción del conocimiento desde el sentido común, desde lo propio de las subjetividades y su función social con miras a posibilitar la emancipación de las personas y la sociedad más que a la delimitación del saber como un principio tecnocrático (McLaren, 1984, 207 – 208).

Las características enunciadas del acto pedagógico señalan cómo se constituye en proceso de liberación desde una realidad histórica determinada. Para la pedagogía crítica la cultura es la base a partir de la cual el acto educativo adquiere relevancia, pues surge de las tensiones que allí se establecen entre los sujetos, y de igual forma, es lugar desde el cual la transformación social es posible gracias al carácter que implica construir el conocimiento desde la experiencia.

En términos de McLaren

La tradición de la pedagogía crítica parte de una concepción particular de la cultura, que está muy alejada de la imagen que regularmente se tiene de ella como espacio monádico de armonía y control. Dentro de la perspectiva crítica, la cultura es un espacio de disociación, de ruptura y de contradicción: un ámbito de protesta contra las estructuras y los poderes prácticos discursivos polivalentes. Es decir, se concibe la cultura como estructura por la combatividad de discursos en disputa. La cultura es un laberíntico juego de discursos que comprende los efectos prácticos y materiales de sus variadas configuraciones y

articulaciones. Es el lugar en que el significado se desvanece en las catacumbas y en los espacios subterráneos de la sociedad (McLaren, 1994, p. 26).

Esta aproximación al concepto de cultura deja entrever varios aspectos relevantes. En primer lugar, la noción de cultura sobre la cual se hace reflexión del acto educativo; posterior a ello, los discursos que emergen a propósito de la interacción de los sujetos; y finalmente, cómo se concibe la pedagogía en tanto que escenario para la emergencia de la sociedad desde sus dinámicas y comprensiones históricas particulares. Sobre estos tres elementos, es posible inferir cómo la pedagogía crítica tiene por criterio reconocer que el proceso educativo no es un acto formal e integrador de la persona humana a partir de principios sociales, disciplinares y de conducta en atención a los patrones de un modelo de sociedad, sino que se ampara en la constitución del sujeto a partir de la cultura en la cual interactúa, en donde elabora sus discursos con miras a la satisfacción de sus necesidades, y sobre la que es capaz de apropiarse razones y lógicas existenciales en favor de su desarrollo y bienestar.

Ahora bien, teniendo en cuenta la construcción del discurso así como la noción de cultura sobre la cual tiene base epistemológica la pedagogía crítica, es importante caracterizar cómo adquiere su sentido desde las condiciones de marginalidad, pobreza y exclusión social que imperan en el núcleo de la sociedad capitalista contemporánea. Esta pedagogía no es ajena a la determinación a la cual se ven enfrentados los sujetos de una cultura por las dinámicas socio-económicas que ésta propone, de ahí su relevancia en el desarrollo del sujeto desde la escuela, lugar propicio para la emancipación de la cultura y el empoderamiento de las personas en relación dialéctica con la estructura de dominación de la realidad.

Las escuelas sirven como lugares para colocar a los estudiantes en posiciones que no contesten las asunciones, disposiciones y dimensiones de la cultura dominante. Pero el aula también puede convertirse en lugar de resistencia donde los estudiantes combinen las posibilidades contrarias y transgresoras halladas en la cultura de la calle; es decir, donde las discusiones cargadas de concreción existan como posibilidades, donde la auto negación, la desaparición y la renuncia no se conviertan en referentes primarios para la construcción de las identidades raciales, sexuales y de clase” (Giroux, 1997, pp. 67).

La “escolarización” del sujeto (McLaren, 1994, p. 198) debe ser un proceso para que la persona se desarrolle desde su subjetividad, y a partir de ello, sea agente transformador en su cultura. Es preciso señalar que la pedagogía crítica tiene por finalidad la construcción del conocimiento desde las relaciones que el sujeto establece con su cultura y realidad histórica. De esta forma, es posible comprender cómo docentes y estudiantes interactúan con miras a la constitución de un dinamismo democrático y político orientado hacia su emancipación con miras a considerar la deslegitimación de acciones de poder opresoras por acciones sociales que favorezcan la integridad de los sujetos y la sociedad en general (Giroux, 2013, p. 15).

La apropiación de las características de la realidad histórica da lugar al desarrollo de estas acciones sociales que transforman las dinámicas hegemónicas y de poder. Freire señala este ejercicio deconstructivo estableciendo que el objetivo del acto educativo crítico es posibilitar una tarea de concientización del contexto por parte del sujeto de tal forma que adquiera las herramientas suficientes para su comprensión con miras a su acción transformadora.

De ahí que se vuelva importante, en la práctica del desvelamiento de la realidad social, en el proceso concientizador, que la realidad sea aprehendida no como algo que es, sino como devenir, como algo que está siendo. Pero si está siendo, en el juego de la permanencia y el cambio, y si no es ella el agente de ese juego, es que éste resulta de la práctica de los seres humanos sobre ella (Freire, 1988, p. 85).

Según lo anterior, tanto la concepción de cultura, de acto educativo así como el ejercicio de concientización del sujeto, en razón de la apropiación de su realidad histórica, llevan a la concepción de una pedagogía crítica que entrelaza estos factores con miras al desarrollo de una praxis pedagógica que transforma la realidad. La deslegitimación de las relaciones hegemónicas de poder y de marginación social son el objetivo central al que debe apuntar el acto pedagógico, de tal manera que la construcción de conocimiento no sea un ejercicio academicista sino experiencial y contextual, en donde los saberes e intereses de las personas sean base para un orden social solidario y dialógico, para su desarrollo humano, integral y emancipatorio (Giroux, 1997, p. 57).

Es así como adquiere relevancia que los docentes y estudiantes, en términos de Giroux, sean considerados como intelectuales transformativos (Giroux, 1990, p. 171 – 178), pues son capaces de apropiar su realidad a través del discurso y la experiencia; y a su vez, inteligirla desde su condición social y humana con miras a posibilitar un nuevo orden social que se ampara en la construcción social del conocimiento desde los saberes y tradiciones culturales.

Con lo anterior, la pedagogía crítica configura el acto educativo como proceso para la emancipación del sujeto desde su capacidad intelectual. La deslegitimación de las realidades de exclusión social tanto en la escuela como en la realidad parten de la capacidad del sujeto para

apropiar inteligentemente su realidad histórica, desvelando los factores ideológicos que la determinan, y caracterizando sus dinanismos de acuerdo a las tensiones discursivas de los sujetos en contraposición a la hegemonía del poder y la “normalización” de la sociedad.

Según Freire, “al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto” (Freire, 1994, pp. 36). El carácter del mundo como realidad en constante devenir caracteriza su lectura como lugar en el cual el acto educativo es dinámico, de ahí que la enseñanza y el estudio crítico son base para el proceso pedagógico de igual índole. De esta forma, puede afirmarse que:

La pedagogía crítica es una pedagogía en la que lo personal es entendido siempre como social, y lo social es insertado siempre en la historia a fin de poner de manifiesto el modo particular en que ha sido producida la subjetividad, y elegir los caminos por medio de los intereses de sexo, raza y clase, tanto como por medio de otros intereses. No debemos hablar simplemente de “conocimiento”, sino de “conocimientos”, puesto que todo conocimiento es relacional, y sólo puede entenderse en el contexto de su producción, su distribución y el modo en que distintos individuos o distintos grupos lo recogen y lo consumen” (McLaren, 1994, p. 39).

TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

La teología de la liberación tiene dos pilares a partir de los cuales establece su reflexión: la realidad socio-política de pobreza, marginación, opresión y exclusión que impera en los pueblos de América Latina (Boff, C., 1990, p. 79 - 80), y la praxis de fe que implica el

Evangelio hacia la liberación de las condiciones infrahumanas en que se encuentran los pueblos del subcontinente. De acuerdo con esta concepción, Gustavo Gutiérrez señala que:

En este proceso de liberación está presente, además, explícita o implícitamente, un trasfondo que conviene no olvidar. Procurar la liberación del subcontinente va más allá de la superación de la dependencia económica, social y política. Es, más profundamente, ver el devenir de la humanidad como un proceso de emancipación del hombre a lo largo de la historia, orientado hacia una sociedad cualitativamente diferente, en la que el hombre se vea libre de toda servidumbre, en la que sea artífice de su propio destino. Es buscar la construcción de un hombre nuevo. (Gutiérrez, p. 1990, 142).

El punto de partida de la teología de la liberación es la construcción de un hombre nuevo, y con ello, de un orden social con iguales características. La liberación no solo implica la desarticulación de las estructuras de dominación y de opresión social, sino también aquellas que marginan y empobrecen a los pueblos latinoamericanos como resultado de las relaciones hegemónicas de poder político, económico y social. Ahora bien, esta liberación adquiere un matiz relevante toda vez que parte desde el significado de la fe cristiana, con lo cual, no sólo es una praxis que procura la transformación de la realidad, sino también un proceso en el que la inteligibilidad de la fe se presenta como paradigma para consolidar dicha liberación en tanto proceso de realización y salvación humana.

La teología, [como] reflexión crítica, a la luz de la palabra acogida en la fe, de la praxis histórica y, por tanto, de la presencia de los cristianos en el mundo, deberá ayudar a ver cómo se establece esa relación. La reflexión teológica

tratará de discernir los valores y desvalores en esa presencia. Explicitará los valores de fe, de esperanza y de caridad contenidos en ella. Pero deberá también contribuir a corregir posibles desviaciones, así como olvidos de otros aspectos de la vida cristiana, en los que las exigencias de la acción política inmediata, por generosa que ésta sea, puedan hacer caer. Esto es, igualmente, tarea de una reflexión crítica que, por definición, no quiere ser una simple justificación cristiana a posteriori. En el fondo, es dar, de una manera u otra, su aporte para que el compromiso liberador sea más evangélico, más auténtico, más concreto y más eficaz.(Gutiérrez, 1990, p. 187).

La definición de la teología de la liberación bajo sus características teórico-prácticas da lugar a pensarla como clave hermenéutica para comprender los dinamismos socio-históricos de la realidad en el marco de la fe cristiana. Este aspecto debe tenerse en cuenta como base para su caracterización, pues a partir de ello es posible la emancipación de los sujetos desde el dinamismo de su experiencia de fe. Según lo anterior, resulta pertinente enunciar cómo la obligación del cristiano y del teólogo es dar razón “del acontecer histórico de Dios” desde estos contextos, y en razón de ello, dar lugar a la inteligibilidad de la fe como paradigma para su transformación desde una experiencia fundante que configura su subjetividad.

Ellacuría establece que la teología de la liberación tiene un método, una forma particular por la cual posibilita la transformación social de la realidad. Este aspecto caracteriza su estatuto epistemológico, pues valida el sentido de la experiencia de fe cristiana como paradigma a partir del cual es posible comprender la realidad y constituir su praxis transformadora. De ahí que sea

enunciada su inteligibilidad, esto es, su razonabilidad en el marco de una tradición religiosa y de fe definida. Al respecto de esta argumentación, es posible afirmar que

Su modo teológico de proceder, es recurrir, lo más críticamente posible – crítica histórica, crítica ideológica, crítica hermenéutica –, a los hechos y las palabras del Jesús histórico, tal como se deducen de los relatos evangélicos (...). La recta interpretación de esa realidad y su correcta traducción en nuestra propia realidad histórica como referencia esencial y primaria a la praxis constituyen no sólo un modo de proceder en la reflexión teológica, sino una declarada posición respecto de lo que debe ser hoy y aquí la tarea del teólogo (Ellacuría, 2000a, p. 197).

Definido el horizonte epistemológico de la teología de la liberación, es importante señalar que el cristiano es su protagonista. Es imposible hacer teología si no se parte de la realidad histórica en concreto, y más explícitamente aún, de la condición del sujeto que se encuentra en ella. De ahí que el dinamismo emancipatorio que propone, no sólo está amparado en el mensaje del Evangelio: “Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, y con toda tu alma, y con todas tus fuerzas, y con toda tu mente; y a tu prójimo como a ti mismo” (Lc 10, 27), sino también en que esta premisa humana del “amor” está dimensionada desde el sentido de la acción de la persona dispuesta hacia la transformación de la realidad histórica.

Esta referencia permite comprender el carácter liberador de esta teología, ya que propende por la realización histórica del sujeto despojándolo de las condiciones de opresión a las cuales es sometido por las dinámicas socioeconómicas del actual sistema capitalista; pero a sí mismo, es emancipatoria pues se interesa por que este sujeto sea agente transformador de la historia desde

su condición de marginalidad. De ahí que la propuesta del Evangelio sea su dato fundante, pues la praxis que propone no tiene otra pretensión que favorecer la realización humana de los pueblos a la luz del testimonio de Jesús. Según Sobrino:

En América Latina, la teología de la liberación ha estado muy atenta a la espiritualidad y su quehacer ha estado transido de un determinado espíritu desde el principio. Pero no tanto por una decisión voluntarista, sino porque pretende recoger y ser respuesta a la realidad histórica y eclesial con sus clamores y esperanzas reales. Y el hecho mismo de que la teología de la liberación sea un recoger algo real para hacer de ello algo realmente nuevo muestra que un determinado espíritu ha estado presente en su propio quehacer (Sobrino, 1990, p. 451).

Este aspecto que Sobrino menciona como “espiritualidad” puede traducirse por “acción humana” a la luz de la acción histórica de Jesús testimoniada en los relatos evangélicos. De ahí que puede inferirse una correlación entre la premisa del “amor” como acción del y hacia el prójimo, y cómo se explicita hacia una experiencia de vida que busca su liberación. La liberación de la condición de los sujetos históricos tendrá lugar en conjunto con la realidad histórica, de ahí que su desideologización sea posible al momento en que la liberación del sujeto procura su emancipación y constitución como agente de su historia.

Sobre este aspecto es pertinente la reflexión que Ellacuría plantea. El pobre y el oprimido (Ellacuría, 2000a, p. 155) son quienes se hacen cargo de su realidad para transformarla. De ello deriva que la teología de la liberación no tiene un corte asistencialista sino que se aproxima al contexto con una espiritualidad que procura la liberación desde los oprimidos para que sean capaces de actuar y transformar la realidad en su propia materialidad. En sus términos,

Ellacuría plantea este aspecto de la siguiente forma: “Será Dios en los pobres el que salvará la historia, pero en unos pobres reales que realmente operarán sobre ella, cuando manteniendo su condición material de pobreza recuperan en ella la bienaventuranza total del don de Dios” (Ellacuría, 1990, p. 365).

De esta forma, serán los pobres quienes se constituyan como agentes transformadores de la historia, en donde su pobreza es signo de la opresión socio-económica y posibilidad para constitución de un nuevo orden social desde su praxis de fe. En este sentido, la inteligencia de la fe es relevante en la apropiación de su experiencia biográfica como narrativa y lugar de la revelación de Dios; y así mismo, posibilidad para darle un significado histórico y real toda vez que exige una praxis liberadora en clave de resurrección (Sobrino, 1999, p. 117).

Esto es lo que en última instancia sostiene el esfuerzo de liberación en que está empeñado el hombre latinoamericano. Pero para que dicha liberación sea auténtica y plena, deberá ser asumida por el pueblo oprimido mismo, y para ello deberá partir de los propios valores de ese pueblo. Sólo en ese contexto puede llevarse a cabo una verdadera revolución cultural. (Gutiérrez, 1990, p. 143).

PEDAGOGÍA DE LA TEOLOGÍA: HORIZONTE CONCEPTUAL EN PERSPECTIVA CRÍTICO-LIBERADORA.

Constituir una pedagogía de la teología desde los presupuestos epistemológicos de la pedagogía crítica y de la teología de la liberación implica tener en cuenta que el sujeto es el protagonista de la realidad histórica, tanto como intelectual así como agente transformador. De esta forma, pensar en dicha propuesta pedagógica implica tener a la base no sólo las condiciones materiales que determinan los contextos en los cuales éste interactúa: pobreza, opresión, dominación ideológica, sexismo, etc., sino también cómo la capacidad intelectual del sujeto (Ellacuría,

1991, p. 253) es mediación explícita para apropiarse la realidad y dar respuesta a ella desde una acción determinada.

El aporte que brindan ambos saberes gira en orden a la figura del sujeto, y más explícitamente a su capacidad intelectual y transformadora. De esta forma, al hablar del sujeto como intelectual transformativo, se plantea la necesidad de construir un discurso a propósito de la realidad inteligida con el fin de reconocerla (Giroux, 1990, p. 178), y al mismo tiempo, una “espiritualidad” por la cual la acción humana esté caracterizada por el dinamismo que implica la experiencia de fe cristiana a la luz del seguimiento del Jesús histórico.

La liberación de Jesús tiene un doble aspecto: por una parte, Jesús proclama una liberación total de toda la historia, no sólo de un sector de ella; por otra, anticipa la totalidad en un proceso que se concreta en liberaciones parciales, siempre abiertas a la totalidad. Si Jesús anunciase una utopía del final feliz para el mundo sin su anticipación en la historia, estaría alimentando fantasmagorías del hombre sin credibilidad alguna; si introdujese liberaciones parciales sin perspectiva de totalidad y de futuro, frustraría las esperanzas despertadas y caería en un inmediatez sin consistencia. En la actuación de Jesús se encuentran las dos dimensiones en tensión dialéctica. (Boff, L., 1981, p. 28).

Gracias a estos planteamientos, es pertinente enunciar cómo la pedagogía de la teología adquiere su perspectiva crítico-liberadora. De un lado, construye la visión ideologizada de la realidad, de otro, posibilita la acción del sujeto como su agente transformador en los términos mencionados. Así las cosas, el horizonte conceptual planteado da razón a una hermenéutica analógica (Beuchot, 1997, p. 11 – 12), pues contempla dos paradigmas teóricos, los cuales se integran en orden a una propuesta que permite concebir el acto educativo como mediación para

la transformación de la realidad histórica desde la acción pedagógica y la construcción social del conocimiento en los sujetos.

Como bien fue enunciado, es importante aclarar que esta propuesta pedagógica tiene a su base la construcción del discurso, la subjetividad y la cultura. No es posible considerar que su epistemología esté sostenida sobre nociones clásicas de cultura (Lonergan, 2006, p. 9), sino todo lo contrario, pues no siempre los grupos humanos tienen las mismas costumbres y dinámicas, así como tampoco dan respuesta a una realidad de igual manera. Este aspecto es capital, pues permitirá comprender cómo los lenguajes históricos, fruto de las tradiciones, relatos y experiencias, son condición de posibilidad para que el sujeto viva un proceso de “escolarización”, el cual propende por una formación en donde el factor “conocimiento” está mediado por la apropiación del contexto más que por nociones de los saberes y las ciencias preestablecidas tecnocráticamente.

La pedagogía de la teología busca el desarrollo de una subjetividad y un orden social, los cuales sean contraposición de las relaciones hegemónicas de poder y dominación, y procuren la realización del ser humano desde los intereses de género, sexo y raza de las culturas (McLaren, 1994, p. 39). El acto educativo se encargará de la constitución de esta subjetividad desde el ejercicio de concientización de la realidad. Esto dará lugar a una pedagogía cuya praxis es liberadora desde la construcción de conocimiento, la cual favorecerá la emancipación de los sujetos, posibilitando así un discurso y una acción creadora (Alvarado, 2007, p. 6) en el contexto de su experiencia de fe.

En el marco del acto educativo y de la formación de docentes y estudiantes, esta propuesta llevará a la constitución de una práctica pedagógica emancipatoria. La pedagogía de la teología será así clave hermenéutica en la cual el acto educativo se constituye como mediación para la

deslegitimación de las relaciones de marginación y exclusión que establece la hegemonía del poder y la dominación cultural. La pedagogía crítica dará lugar a la construcción del conocimiento desde lo particular de la cultura y la teología de la liberación a la comprensión de la experiencia de fe como dinamismo que articula el proyecto de vida del sujeto y a través del cual se hace necesaria la búsqueda de la justicia y la solidaridad a propósito de la fe que profesa. De esta manera,

El tema serio con el que se enfrentan los educadores que luchan por trabajar mediante un grave relativismo general que somete las implicaciones pluralistas de la teoría social liberal, es elaborar una postura para el sujeto humano que reconozca su ubicación y su contingencia en las presentes condiciones históricas y políticas, no obstante sin renunciar a la lucha contra la dominación y la opresión ni a la batalla por la justicia social y la emancipación (McLaren, 1997, p. 230, citando a Poster, 1989, p. 27).

CONCLUSIONES

El recorrido a las bases epistemológicas de la pedagogía crítica y la teología de la liberación permite ampliar un horizonte teórico sobre los conceptos necesarios para dar respuesta a una pedagogía de la teología en clave crítico-liberadora. Este último sentido está articulado en orden a plantear presupuestos para que el ser humano sea agente transformador de su realidad histórica, especialmente de contextos caracterizados por la opresión, la dominación socioeconómica, la pobreza, la marginación racial y la exclusión desde el dinamismo que implica el acto educativo como lugar para la concientización y apropiación de la realidad. Es importante reiterar la comprensión de cultura de una forma empírica (Lonergan, 2006, p. 9), pues ella es la que permite que el sujeto configure sus acciones de manera determinada y

contextualizada. Así mismo, los lenguajes y discursos son importantes dado que la construcción del saber busca responder a la realidad desde unas costumbres explícitas y las condiciones materiales de una realidad histórica determinada por dinámicas de poder.

El dinamismo emancipatorio que configura a una pedagogía de la teología es el acto educativo y el sentido de la experiencia de fe en clave de liberación. Ambos aspectos se conciben como realidades que permiten la apropiación de la realidad histórica en sus dinámicas sociales, económicas, políticas, etc.; y al mismo tiempo, abren la posibilidad para que el sujeto sea intelectual y agente transformador desde una intencionalidad explícita (experiencia de fe) que pretende constituir nuevas realidades históricas orientadas hacia la solidaridad y su humanización. En este sentido, la enseñabilidad del conocimiento teológico no da lugar a la transmisión del conocimiento, sino más bien a la comprensión y apropiación del significado de la fe como dinamismo de las comunidades en las cuales el acto educativo se instaura como pre-texto, y a partir de ello, da lugar a su apropiación para la constitución de una praxis pedagógica que transformadora la realidad.

Con lo anterior, bien podría afirmarse que la pedagogía de la teología es un pre-saber que abre la posibilidad hacia un universo cognitivo. Es importante que esta presuposición epistemológica siga su intencionalidad al momento de dar razón a la inteligencia de la fe cristiana desde los contextos de marginación y opresión en las que los pueblos latinoamericanos se ven abocados como resultado de los factores socioeconómicos que determinan el desarrollo de una sociedad. Sin ello, ni el acto pedagógico ni la hermenéutica teológica tendrán el sentido que configure sujetos agentes transformadores de realidad.

BIBLIOGRAFÍA.

- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: Aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista electrónica de investigación educativa* 9 (001), pp. 1 – 19.
- Barbosa, J.W., Barbosa, J.C., Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecnológica* 27 (61), pp. 83 – 105.
- Berrios, F. (2012). Pedagogía en teología: El aporte de Karl Rahner. *Revista Veritas* (26), pp. 187 – 196.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México D.F., México: UNAM.
- Boff, C. (1990). Epistemología y método de la teología de la liberación. En Sobrino, J., y Ellacuría, I. (Editores). *Mysterium Liberationis. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación. Tomo I* (p. 79 – 113). Madrid, España: Ed. Trotta.
- Boff, L. (1981). *Jesucristo y la liberación del hombre*. Madrid, España: Ediciones Cristiandad.
- Bravo, A. (2007). El sentido pedagógico de Jesús: Las parábolas. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación* (12), pp. 123 – 128.
- Ellacuría, I. (2000a). Hacia una fundamentación del método teológico latinoamericano. En Ellacuría, I. (Editor). *Escritos teológicos I* (p. 187 – 218). San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- _____. (2000a). La teología como momento ideológico de la praxis eclesial. En Ellacuría, I. *Escritos teológicos I* (p. 163 – 186). San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- _____. (2000a). Los pobres, “lugar teológico” de América Latina. En Ellacuría I. *Escritos teológicos I*. (p. 139 – 161). San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- _____. (1991). *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid, España: Ed. Trotta.

- _____. (1990). Historicidad de la salvación cristiana. En Sobrino, J., y Ellacuría, I. (Editores). *Mysterium Liberationis. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación. Tomo I* (p. 323 – 372). Madrid, España: Ed. Trotta.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1988). La importancia de leer y el proceso de liberación. México, México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 17 (1-2), p. 13 – 26.
- _____. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Gutiérrez, G. (1990). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca, España: Sígueme.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Leme, M. (2011). Apocalipsis: Una pedagogía de resistencia y esperanza. *Siwo. Revista de Teología* (4), 11 – 39.
- McLaren, P., Huerta-Charles, L. (2010). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, p. 1124 – 1130.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós.
- _____. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Ideas.
- _____. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.

Lonergan, B. (2006). *Método en Teología*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

Preiswerk, M. (2003). Hacia una educación teológica intercultural. *Revista Impulso* 14 (34), 77 – 93.

Silva, J. (2010). Pedagogía de la enseñanza teológica. La condescendencia de Dios como clave hermenéutica fundamental para la enseñanza teológica. *Teología y vida* 51 (1-2), 233 – 255.

Sobrino, J. (1999). *La fe en Jesucristo. Ensayo desde las víctimas*. Madrid, España: Ed. Trotta.

_____. (1990). Espiritualidad y seguimiento de Jesús. En Sobrino, J., y Ellacuría, I. (1990). *Mysterium Liberationis. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación. Tomo II* (p. 449 – 476). San Salvador, El Salvador: UCA Editores.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.

Capítulo X. La investigación acción participativa y su aplicación en el contexto educativo.

Retos y perspectivas.

Dra. C. Nereyda Piñeiro Suárez. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular de la Universidad Agraria de la Habana. Cuba.

El hombre desde su surgimiento manifestó interés por el mundo que le rodeaba. En su quehacer cotidiano enfrentó múltiples problemas a los cuales no siempre le encontraba respuesta, esta situación estuvo y está matizada por el nivel de desarrollo científico técnico de la época en la cual se desarrollaba, por ello el carácter socio histórico que adquiere la investigación.

Aparejado al interés del hombre por conocer el mundo en el cual vivía, se van desarrollando otras formas de socialización (vida en comunidades, desarrollo de la actividad productiva, práctica deportiva, práctica educativa, otras) y que se incorporan a su interés investigativo, al tiempo que descubre en uno de ellos la posibilidad de presentar interrogantes y encontrar soluciones de forma colegiada, esta opción será la práctica educativa.

Sin embargo, es necesario conocer cómo evolucionó ese ejercicio de la investigación en el largo transitar del hombre por el mundo, para poder interiorizar la complejidad de dicho proceso en el desarrollo de la práctica educativa.

Esta situación nos condujo a plantearnos un problema científico, para orientarnos en la búsqueda investigativa: ¿Cómo se ha manifestado el desarrollo de la investigación en el largo proceso de desarrollo de la humanidad, y en particular en el contexto educativo?

Precisando como objetivo investigativo: Reflexionar sobre los diferentes periodos por lo que ha transitado la investigación como vía que tuvo el hombre para explicar el mundo que le rodea, teniendo en cuenta la diversidad de la misma y sobre todo la investigación acción participación en el contexto educativo.

Para ello, empleamos métodos como el análisis-síntesis, histórico-lógico, enfoque de sistema, análisis de documentos, entre otros.

Lo significativo de este trabajo es poder mostrar a los docentes que la investigación es una actividad compleja y posee un carácter socio histórico. A su vez, tener en cuenta que su incorporación a la práctica educativa constituye una necesidad para poder dar solución a los problemas que se presentan en esta actividad.

La Investigación Acción Participación se incorpora a la práctica educativa como una herramienta para el docente investigador, la cual se ha perfeccionado en la misma en que se sistematiza su aplicación.

Esta investigación constituye un punto de partida para la profundización en la temática y su enriquecimiento por docentes con experiencia en el campo.

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN COMO PROCEDIMIENTO PARA SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS

El hombre, desde su aparición sobre la tierra, ha transitado por periodos de grandes cambios, pero a su vez se ha visto en la necesidad de investigar los mismos y plantearse alternativas para existir en esa diversidad de contextos.

Ello nos conduce a considerar, que dentro de las habilidades que le permite al hombre poder llegar a la solución de sus problemas, se encuentra el de la investigación. La misma de forma progresiva se incorporó al quehacer humano hasta nuestros días, manifestándose su progresiva complejidad a partir del desarrollo científico tecnológico que se produce en todas las ramas del quehacer humano.

Sin embargo, las investigaciones no siempre poseen el mismo matiz ni han seguido un procedimiento esquematizado, pues los individuos y colectivos que desarrollaban la actividad, le imprimieron sus particularidades y con ello sus procedimientos, por lo que se manifiesta una gran diversidad para dar solución a los problemas que requerían de este proceder.

Por lo tanto, es criterio de la autora que, el desarrollo de la actividad investigativa tiene un carácter socio histórico, en el que las necesidades de cada época marcaron el predominio de los diferentes procedimientos investigativos. Es así que podemos precisar periodos de este desarrollo:

PRIMER PERIODO

Lo enmarcamos en la época de las primeras civilizaciones (Egipto, India, China) y la existencia de la sociedad esclavista propiamente (Grecia, Roma). Se caracteriza por el predominio de la

actividad empírica, los estudios que se referencia en la literatura de carácter histórico estaban en función de dar una explicación a los problemas sobre el surgimiento del hombre y del mundo, pero dado al escaso desarrollo de la ciencia y a su vez de la técnica, los hombres explicaban muchos de los fenómenos empleando la observación de la ocurrencia de hechos o acontecimientos. A partir de estos elementos se hacían inferencias y suposiciones sobre los objetos, hechos o fenómenos.

Es interesante que en este periodo, aunque se busca la explicación y con ello la esencia sobre el origen del hombre, no es una preocupante el mejoramiento del hombre a partir del resultado de la investigación que se realiza, aunque también encontramos que este tipo de actividad la desempeñan las clases privilegiadas, explotadoras, evidenciándose el carácter clasista de la misma.

SEGUNDO PERIODO

Es un periodo que lo enmarcamos dentro de la sociedad Feudal, en un primer momento hasta finales del siglo XIV, en toda la actividad de carácter investigativa se constata un predominio por demostrar la existencia de un mundo extraterrenal, de la existencia de un dios supremo que engendró todo cuanto existía.

Dicha situación condujo a los individuos que se dedicaban a esta actividad, a sistematizar el empleo de la observación y el experimento como procedimientos para encontrar las respuestas a las múltiples interrogantes existentes. Sigue siendo de forma general sin ser prioridad el hombre.

Sin embargo, en este tipo de sociedad se produce un hecho muy interesante y que haría revolucionar el pensamiento del hombre en función de mirar hacia sí mismo, hacemos referencias al movimiento renacentista, que marca el desarrollo del próximo periodo.

TERCER PERIODO

Comprende los siglos XV y XVI, momento en el que se produce un amplio movimiento cultural en Europa Occidental y que se le llamó Renacimiento, sus orígenes están en Italia, aunque posteriormente se extendió a otros países europeos. Sus principales exponentes los encontramos en el campo de las artes, aunque también se produjo una renovación en las ciencias, tanto naturales como humanas.

Es un movimiento resultado de la difusión de las ideas del humanismo, que determinaron una nueva concepción del hombre y del mundo. Retomaba los elementos de la cultura clásica, ocurriendo una reactivación del conocimiento y el progreso, planteó una nueva forma de ver el mundo y al ser humano, el interés por las artes, la política y las ciencias.

En este periodo encontramos que ocurren importantes acontecimientos como el de los descubrimientos y las conquistas de ultramar, ello muestran el nivel de desarrollo que van alcanzando las ciencias en dicha época. Es por ello que, la renovación general en el conocimiento que se inició en Europa, después de la llegada al «mundo nuevo» en 1492, generó una nueva interpretación de la ciencia y la investigación, así como formas distintas de hacer el arte y con ello se presupone en el artista una formación científica.

Significativo de esta etapa es la vuelta a los elementos más importantes de la antigüedad, por lo que se encuentra que el objetivo es profundizar y conocer las leyes que sustentan el arte clásico.

A su vez surge una nueva relación con la naturaleza, que va unida a una concepción ideal y realista de la ciencia, orientada no al conocimiento del fenómeno casual, sino hacia la penetración de la idea.

Entre las ciencias que se destacan encontramos la matemática, la astronomía, la geografía, la biología, la fisiología, la medicina, entre otras; todas persiguen como objetivo el acceder a la verdad sobre la naturaleza y el hombre.

De lo anteriormente expuesto podemos inferir, que se profundiza el quehacer investigativo del hombre, acentuándose la experimentación y los procedimientos asociada a ella con el objetivo de descubrir la verdad.

CUARTO PERIODO

La autora lo ubica entre los siglos VXII al XIX, momento en que se dan profundas transformaciones y el tránsito progresivo hacia la nueva sociedad capitalista y su consolidación. El desarrollo de los movimientos sociales genera profundas preocupaciones en los investigadores de la época, siendo objeto de atención, y promoviéndose la necesidad de investigar el origen de los mismos.

Sin embargo, ¿Qué métodos serían los más efectivos para poder realizar estas investigaciones? ¿Cuáles serían las ciencias que poseen las condiciones para realizar estos estudios?, muchas otras interrogantes pudieron surgir, sin embargo, seguirían aplicándose los patrones propios del experimento, ellos no siempre propiciaron la respuesta más acertada, por lo que se requirió de nuevos procedimientos y la necesidad de repensar la concepción metodológica de investigación desde un enfoque más cualitativo.

QUINTO PERIODO

Para la autora se enmarca en los mediados del siglo XIX, con la consolidación de los estudios cualitativos (estos están relacionados con el desarrollo de las ciencias sociales y su consolidación como ciencias específicas, determinando su objeto de estudio) hasta la actualidad.

En este periodo se encuentra que la fuerza que tomen los estudios cualitativos, está justificada por la necesidad de dar respuesta a cómo proceder para realizar investigaciones de grupos humanos según las necesidades que se plantean y los problemas que presentan.

A finales del siglo XIX encontramos que una de las ciencias que queda delimitada por un objeto de estudio en específico es la Pedagogía y con ella toman fuerza los sistemas educativos de los diferentes niveles de enseñanza; es por ello que se puede apreciar, cómo se han ido desarrollando toda una serie de formas para investigar en el contexto educativo, sea cual fuera el nivel de enseñanza. Se manifiesta que las mismas son el reflejo del cambio de exigencias para esta esfera de actuación profesional.

Elemento significativo es que la investigación en el contexto educativo se sostiene en el enfoque cualitativo, dado las particularidades de esta área del conocimiento; al tiempo que consolida la necesidad de profundizar en las modalidades de este tipo de investigación, considerando sus complejidades.

Algo que debe ser esclarecido es que la investigación cualitativa lleva implícita una concepción metodológica cualitativa, método de investigación usado principalmente en las ciencias sociales y que se basa en determinados principios teóricos tales como: la fenomenología, hermenéutica y la interacción social. Este tipo de investigación emplea métodos de recolección

de datos que necesariamente no son cuantitativos, aunque no se excluye su utilización para determinadas ocasiones, y están orientados a explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los miembros de los grupos participantes en la investigación o los miembros de las comunidades, de ahí la complejidad de la misma.

Otro elemento que se considera significativo es que la investigación cualitativa conduce a un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que generan su actuación, busca explicar las razones de los diferentes aspectos de tal comportamiento. En otras palabras, investiga el por qué y el cómo se tomó una decisión, sustentándose en la toma de muestras pequeñas, es decir la observación de grupos de población reducidos, grupos de clase, entre otros.

Todas las investigaciones de carácter cualitativa, parten del estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, tratando de interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tiene para las personas implicadas, ella exige la utilización de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Como se puede apreciar estos aspectos son típicos de la investigación en el contexto educativo, donde el docente debe poseer un amplio dominio de las diferentes herramientas, procedimientos y métodos que le permitan poder determinar los problemas y las vías para investigarlos y plantear soluciones.

CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

La investigación de carácter cualitativo produce datos descriptivos, desde las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable, ello expresa el nivel de complejidad de la misma, así como la carga subjetiva que posee.

Al tomar en cuenta el criterio anterior, se pueden destacar entre sus características:

1. Percepción de los escenarios y las personas de forma holísticas, las personas, los escenarios y grupos no se reducen a variables, sino se consideran en constante interacción.
2. Carácter humanista de los métodos cualitativos.
3. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos ocasionan en las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores consideran que todas las personas y escenarios son dignos de estudios y ponen énfasis en la validez de su investigación.
5. Se toman en cuenta las diferentes perspectivas considerándolas como valiosas.
6. En función de obtener una información lo más cerca de la realidad posible y válida, los investigadores ponen hacia un lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones para obtener una información.

Esta es una investigación que pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad (hombre/sociedad, hombre/hombre, hombre/comunidad, hombre/realidad circundante), por ello su objeto se centra en la comprensión, en ella no se descubre sino que se

construye el conocimiento, por tanto nos conduce a una profunda descripción, una comprensión de las experiencias de las personas y múltiples realidades.

Elemento significativo de la investigación cualitativa es el relacionado con las características de los estudios cualitativos y que Rodríguez Gómez et al., destacan en cuatro momentos fundamentales:

HOLÍSTICO

- Contextualizado
- Orientado al caso (entendido el caso como un sistema limitado)
- Resistente al reduccionismo y al elementalismo.
- Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros.

EMPÍRICO

- Orientado al campo.
- Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes.
- Se afana por ser naturalista, no intervencionista.
- Preferencias por las descripciones en lenguaje natural.

INTERPRETATIVO

- Los investigadores se basan más en la intuición.
- Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes.
- Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción.

EMPÁTICO

- Atiende a los actores intencionadamente.
 - Busca el marco de referencia de los actores.
-
-

-
-
- Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible.
 - Sus temas son focalizados progresivamente.
 - Sus informes aportan una experiencia.
-
-

Se considera por Rodríguez Gómez et al., que existen niveles de análisis que permiten establecer características comunes entre la diversidad de enfoques y tendencias, los cuales son:

ONTOLÓGICO: es en el que se especifica cual es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural, desde este nivel la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.

EPISTEMOLÓGICO: se hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento. Parte de la realidad concreta y los datos que esta le aporta para llegar a una teorización posterior.

METODOLÓGICO: está referida a las cuestiones referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. Los diseños de la investigación cualitativa poseen un carácter emergente, construyéndolo en la misma medida en que avanza el proceso de investigación, por esta vía se pueden apreciar distintas visiones y perspectivas de los participantes.

TÉCNICO/INSTRUMENTAL: está referido a las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información. En la investigación cualitativa las técnicas que se utilizan permiten obtener datos que informen sobre la particularidad de las situaciones, posibilitando la descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.

CONTENIDO: la investigación cualitativa se interrelaciona con todas las ciencias y disciplinas, por lo que se aplica en educación, sociología, psicología, economía, medicina, antropología, otras.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

En la década de los 50, del pasado siglo XX, nos encontramos con el destacado pedagogo brasileiro Paulo Freire, quien socializó sus ideas al tiempo que las llevó a la práctica, relacionadas con la educación popular. En su libro Pedagogía del Oprimido, se encuentra todo un conjunto de fundamentos para el desarrollo de una pedagogía con una nueva forma de relación entre educador/ educando y entre sujetos sociales. Implícito en este quehacer se descubre el procedimiento que aplicaba esta pedagogo para hacer que las personas aprendieran: la investigación acción participación.

El origen de la Investigación Acción se enmarca en los trabajos de Lewin en el periodo inmediato a la II Guerra Mundial, el mismo identificó 4 fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, y la imaginó basada en los principios que pudieran llevar gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación.

Este método se ha ido configurando a lo largo de los años por las aportaciones de diferentes teóricos en los diferentes contextos geográficos e ideológicos.

Existe una gran diversidad de concepciones con relación a la Investigación Acción, lo que dificulta llegar a una conceptualización homogénea; sin embargo, existen un conjunto de rasgos en los que coincide la gran mayoría de los autores y que aparecen reseñados en el libro La

Investigación Cualitativa¹⁴, asumidos por esta autora y que los expone a continuación de forma sintética:

- *La acción posee un carácter preponderante en este método de investigación:* los sujetos poseen un papel activo en la investigación, tomándose como punto de partida los problemas surgidos de la práctica educativa y promoviendo la reflexión sobre ellos. Queda manifiesta la interrelación entre la teoría con la práctica.
- *Genera un nuevo modelo de sujeto investigador:* defiende la unión de investigador/investigado, el trabajo es sistemático, a través de un método flexible, ecológico y orientado en valores.
- *Procedimiento democrático en el modo de realizar la investigación,* con una perspectiva comunitaria, requiere de la implicación grupal, las decisiones se toman de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocriticas con el objetivo de transformar el medio social.
- *Existen diferentes métodos de Investigación Acción con características muy peculiares:* Investigación Acción del profesor, Investigación Acción participativa, Investigación Acción cooperativa.

Siguiendo la lógica expositiva, se considera pertinente precisar el concepto de Investigación Acción, asumiendo los criterios de Kemmis que en 1988 explicitó sus criterios¹⁵, señalando que:

¹⁴ Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J y García Jiménez (1996). Metodología de la investigación cualitativa.(En Digital. Consultado: 5 de mayo de 2015)

¹⁵Ídem. Pág. 42

La Investigación Acción es una forma de búsqueda auto reflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de: a/ las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas; b/comprensión de estas prácticas; y c/ las situaciones en las que se efectúan estas prácticas.

Por su parte Elliot¹⁶ en 1978 precisa lo que puede considerarse particularidades de la Investigación Acción en el contexto educativo:

1. La Investigación Acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
 - a. Inaceptables en algunos aspectos (problemáticas)
 - b. Susceptibles de cambios (contingentes)
 - c. Que requieran una respuesta practica (prescriptivas)
2. El propósito de la Investigación Acción es que el profesor profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema. Por tanto adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.
3. La Investigación Acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.

¹⁶Ídem. Pág. 23/26

4. Al explicar lo que sucede, la Investigación Acción construye un guion sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencia mutuamente interdependiente, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.
5. La Investigación Acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan a interactúan en la situación problema.
6. Como la Investigación Acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicara lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos, o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
7. Como la Investigación Acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, solo puede ser válida a través del dialogo libre de trabas con ellos.
8. Como la Investigación Acción incluye el dialogo libre de trabas entre el investigador y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

Teniendo en cuenta que la Investigación Acción posee diferentes modalidades, es preciso puntualizar los elementos más significativos de cada una de estas modalidades, en función de que el docente valore y a su vez asuma el proceder más adecuado para darle solución a los problemas que se manifiestan en un ambiente áulico:

INVESTIGACIÓN COOPERATIVA

Se da cuando algunos investigadores de dos (2) o más instituciones (una de ellas está orientada a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales y la otra es una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se pretende formar), deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional.

La interactividad de un proceso de investigación se da a partir de que:

1. Exista un equipo formado por 3 personas como mínimo: un profesor, un investigador y un técnico en desarrollo.
2. El esfuerzo cooperativo se manifiesta en las tomas de decisiones en función de la investigación, procedimientos u otros elementos.
3. Los problemas que se estudian, le incumben a todos, son fruto de la indagación realizada por el equipo.
4. El equipo trabaja al tiempo en la investigación y en el desarrollo relacionado con la producción del conocimiento y su utilización, cuidando ambos aspectos desde el conocimiento del proceso.
5. El esfuerzo de investigación y desarrollo atiende a la complejidad de la clase y a la vez mantiene su integridad.

6. Se reconoce y utiliza el proceso de investigación y desarrollan como una estrategia de intervención (para el desarrollo profesional), en tanto que se lleva a cabo una rigurosa y útil técnica de investigación y desarrollo.

Es significativo y distintivo de esta investigación:

- El carácter cooperativo, de amplia participación que subyace en todo el proceso investigativo.
- El carácter simultaneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativa y de desarrollo profesional.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

El conocimiento se adquiere de forma colectiva, se sistematiza y posee utilidad social. Además es una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción.

Entre sus principales características se destacan:

1. El problema a estudiar tiene su origen en la propia comunidad o lugar de trabajo.
2. Su objetivo último es la transformación estructural y la mejora de las vidas de los sujetos implicados. Los beneficiarios son los trabajadores o gente implicada.
3. Implica a la gente en el lugar de trabajo o la comunidad que controla todo el proceso global de la investigación.
4. Su foco de atención está en el trabajo con un amplio rango de grupos oprimidos o explotados, inmigrantes, trabajadores manuales, indígenas, mujeres, etc.

5. Es importante el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse.
6. El término investigador designa tanto a las personas del lugar de trabajo o la comunidad, como aquellos que cuentan con un entrenamiento especializado.

Significativo de este proceder es que:

- Constituye una vía para el despertar del pensamiento de las personas.
- Parte de la propia experiencia vivida de la gente y de que a través de la experiencia actual sobre algo, podemos aprehender su esencia.
- Se respeta el conocimiento y la experiencia de la gente, se honra y valora.
- Se sustenta en el compromiso de la gente, valora el proceso de colaboración, convirtiendo el dialogo en su herramienta fundamental.
- Su objetivo es producir conocimientos y acciones útiles al grupo de personas, además de que la gente se empodere/capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento.

De forma general, la investigación participativa:

- a. Combina la participación con la investigación, superando los procedimientos tradicionales de conocimiento, llegando a la unión de teoría/practica.
- b. Se acentúa el compromiso político desde una posición crítica.

- c. Se potencia el carácter educativo de la investigación y la necesidad de devolver lo investigado a la población como medio de empoderamiento.
- d. Todo este proceso se da desde una perspectiva comunitaria.

Lo común de estas modalidades es investigar desde la participación con la gente, estableciendo nuestras perspectivas en torno a las relaciones entre investigador e investigado.

Otro elemento significativo es que ambas modalidades pueden ser aplicables a un mismo contexto educativo, siempre y cuando el docente tenga el dominio de ambas modalidades para integrarlas en el proceso.

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS A CONSIDERAR

1. Se requiere de la participación plena desde lo individual y lo colectivo para la aprehensión de la realidad y para la creación de los conocimientos sociales y personales.
2. El conocimiento se construye desde la reflexión sobre el accionar de las personas y comunidades.
3. El empleo de estos métodos genera un cambio en la experiencia vivida de los implicados en el proceso de investigación.
4. Epistemológicamente se acentúa la importancia del conocimiento basado en la experiencia y la subjetividad en la investigación.

5. Gran diversidad de información a partir del empleo de registros de entrevistas, danzas, obras de teatro, canciones, etc.
6. Liderazgo compartido investigador/comunidad, por lo que se requiere de un proceso de entrenamiento de facilitadores, animadores y participantes.

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

Para el análisis de este epígrafe consideramos tener en cuenta los criterios de Ruiz Aguilera¹⁷, que al analizar el aspecto participativo en la investigación acción, precisa que este constituye una nueva forma de hacer investigación, y lo más importante en ella es que, la población participa en el análisis e interpretación de los resultados y en la búsqueda de soluciones a sus problemas, considerando que son los que ella misma quiere estudiar y resolver.

Para el docente debe quedar claro, que esta investigación posee un alto grado de complejidad, lo que se evidencia en los objetivos que la definen, entre ellos:

- Analizar la realidad.
- Recuperar la historia.
- Interrogarse acerca de sus causas.
- Realizar propuestas de transformaciones.
- Organizarse para ejecutarlas.
- Analizar crítica y sistemáticamente lo logrado.

¹⁷

Ruiz Aguilera, A (2007). La investigación en la educación. Editorial Aplusele. Santo Domingo. Depósito Legal 194-202-2007-2348 (En digital. Consultada: 25 mayo de 2015)

- Proponerse nuevas metas.

Otro aspecto a considerar por el docente para la aplicación consciente de la Investigación Acción Participativa, es que ella constituye una metodología dentro de un proceso vivencial para los grupos participantes, proceso que incluye, simultáneamente, educación de adultos, investigación científica y acción política, en el cual consideran el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica, como fuentes de conocimiento.

Un elemento a destacar es que la Investigación Acción Participativa, puede ser aplicada en dos direcciones: uno como método específico dentro de un proceso de investigación, y en segundo lugar como un tipo de investigación en sí misma, este última posee un alto grado de complejidad en el diseño teórico metodológico para el docente investigador. Sin embargo, teniendo en cuenta sus especificidades, cualquiera de las dos opciones pueden emplearse, solo que deberá declararse cuál de ellas es la que se utilizará a partir de la intencionalidad del docente en correspondencia con el propósito trazado.

Este tipo de investigación constituye una de las mejores alternativa para el docente, aún, cuando parezca compleja la Investigación Acción Participativa, para la búsqueda de soluciones a los problemas educativos.

Es criterio de la autora que en su aplicación se requiere de un alto nivel de concienciación, y debe tenerse en cuenta un conjunto de acciones que le permitan al docente investigador, orientarse adecuadamente y alcanzar los objetivos que se proponga. Estas acciones serán:

1. Determinar la meta o propósito de la institución educativa.

2. Desarrollar el conjunto de preguntas de investigación que le orientarán en el proceso.
3. Determinar la muestra objeto de la investigación.
4. Determinar los métodos que se emplearán en la investigación.
5. Diseñar los instrumentos de investigación.
6. Adiestrar de los miembros de la población (comunidad, grupo educativo, otros) que se investigan sobre cómo llevar a cabo una investigación primaria.
7. Administrar investigaciones.
8. Recolección de los datos necesarios y suficientes.
9. Análisis de los datos.
10. Elaborar esquemas lógicos sobre el proceso.
11. Elaborar las recomendaciones en correspondencia con las soluciones obtenidas.
12. Escribir el informe de investigación.
13. Precisar la estrategia para la comunicación de los resultados utilizando los diferentes medios.
14. Publicación y socialización de los resultados de la investigación.

Para el docente, la Investigación Acción Participación constituye una herramienta de trabajo muy útil en el proceso de búsqueda de soluciones a los problemas que de forma continua surge

en el ámbito de su desempeño, por ende este tipo de investigación se enriquece en la misma medida en que se sistematice su aplicación.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación tiene un carácter socio histórico, y ha estado directamente vinculado a las necesidades del hombre de conocer y dar respuesta a los problemas que inciden en su vida en general.

La investigación, como actividad humana puede estudiarse en periodo, los cuales propician determinar las características que la tipifican en cada uno de ellos y precisar en qué momento la educación incorpora esta forma de quehacer profesional a su contexto.

La investigación acción participación constituye una modalidad de investigación que en el contexto educativo es ampliamente aprovechable y útil, cuya especificidad está dada en la participación colectiva de quienes forman parte del proceso investigativo, requiriéndose de habilidades para el logro de sus objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bartolomé, M (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? Revista de Investigación Educativa. No.20
2. Bartolomé, M (1992). La investigación cooperativa. Problemas y métodos de la investigación en educación. Madrid: Rialp.

3. Bartolomé, M y Acosta, A (1992). Articulación de la Educación Popular con la Educación Formal. Investigación participativa. Revista de Investigación Educativa. No.20
4. Freire, Paulo (s/f). Pedagogía del oprimido. Disponible en:
<http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios> (Consultada: 20 de mayo de 2015)
5. <http://aula.abacoenred.com> (Consultada: 20 de mayo de 2015)
6. <http://books.google.es/> (Consultada: 5 de junio de 2015)
7. <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones> (Consultada: 5 de junio de 2015)
8. <http://publicaciones.zemos98.org/> (Consultada: 20 de mayo de 2015)
9. <http://tesisdeinvestig.blogspot.com> (Consultada: 5 de junio de 2015)
10. <http://www.dicc.hegoa.chu.es/listar/mostrar/132> (Consultada: 20 de mayo de 2015)
11. <http://www.es.wikipedia.org> (Consultada: 20 de mayo de 2015)
12. <http://www.grao.com/revistas/aula> (Consultada: 5 de junio de 2015)
13. <http://www.researchfororganizing.org/uploads> (Consultada: 20 de mayo de 2015)
14. <http://www.revistaeducacion.educacion.es> (Consultada: 5 de junio de 2015)
15. <http://www.virtual.unal.edu.co> (Consultada: 20 de mayo de 2015)
16. Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J y García Jiménez (1996). Metodología de la investigación cualitativa.(En Digital. Consultado: 5 de mayo de 2015)

17. Ruiz Aguilera, A (2007). La investigación en la educación. Editorial Aplusele. Santo Domingo. Depósito Legal 194-202-2007-2348 (En digital. Consultada: 25 mayo de 2015)

Capítulo XI. La experiencia “PEURO”. El extraño caso de una asignatura en la que se aprendieron cosas.

Dr. C. Alfonso Galindo Lucas. Doctor en Ciencias Económicas. Universidad de Cadiz, España.

UNA ASIGNATURA EXTRAÑA

El método de evaluación docente que aquí se expone surgió como reacción forzada para tratar de encauzar una situación sumamente irregular para lo que comúnmente se entiende como enseñanza, aunque no irregular, en el sentido de infrecuente, dado el decidido y sostenido

proceso de destrucción al que se está sometiendo en la actualidad a la Universidad pública, bajo el paraguas de palabras vacías como “calidad”, “competencias”, “espíritu emprendedor”.

La excepcional situación en que se desarrolla esta experiencia docente ¹⁸ puede resumirse con los siguientes parámetros:

- Una asignatura ajena a la carrera: Se trata de la carrera Grado en Gestión y Administración Pública ¹⁹ o incluso, para empleados públicos que desean promocionar en sus trabajos. Sin embargo, la asignatura trata sobre ayudas públicas a la creación de empresas. En este tipo de carreras (ciencias sociales y jurídicas), el alumnado está acostumbrado a memorizar y no suele interesarse realmente en los contenidos, debido a que la “selección escolar” premia precisamente ese automatismo académico y sacan mejores notas quienes menos piensan. En este caso concreto, además, los estudiantes incluso veían injusto tener que cursar una asignatura que no reconocían como propia de su carrera. La gestión de ayudas públicas podría ser una materia que sí les es propia, pero el programa contenía un temario no relacionado con el Derecho administrativo, sino con la gestión de empresas.
- Un profesor ajeno a la carrera: En este caso, tratándose de una asignatura nueva, deciden asignársela a un economista del Departamento de Finanzas, acostumbrado a enseñar operaciones de intereses y análisis de balances. Todo lo que el profesor posee para elaborar el material son los boletines oficiales de normas legales.²⁰ El profesor, que a fecha de hoy

¹⁸ Esta experiencia de innovación docente no ha contado con financiación pública ni privada, ni ha recibido ninguna mención oficial, ni falta que le hace.

¹⁹ Denominada “opositores”, está compuesta por alumnado que espera trabajar o promocionar en la Administración Pública.

²⁰ A nivel estatal, el Boletín Oficial del Estado, a nivel autonómico, el B.O.J.A (Junta de Andalucía) y a nivel comunitario (Europa), el D.O. (Diario Oficial).

no está seguro de recordar bien el nombre (largo, por cierto) de la asignatura, percibe, de entrada, que la materia no le interesa lo más mínimo y así lo hace saber por escrito a las autoridades.

- Una materia ajena al profesor: Se han dado casos de carreras, como Ingeniería o Derecho, que incluyen asignaturas de finanzas y a tal efecto, se usan los servicios de un profesor de finanzas. En este caso, se encargó a un profesor de finanzas una asignatura que parece ser eminentemente jurídica.
- Una materia ajena a sí misma: Ocurre en asignaturas como “gestión presupuestaria” o “gestión de medidas de fomento” (y nombres similares) cuyo contenido intuitivo y natural es la revisión de legislación. Ahora bien, una vez revisada esa legislación por personal suficientemente preparado, se observa una invasión de otras materias (política económica, política educativa, política ideológica, política social) en ámbitos que ya no se limitan al mero trámite administrativo. Por ejemplo, la Ley General Presupuestaria no sólo regula la contabilización, trámites de aprobación, ejecución y control del Presupuesto, sino que incluye conceptos de política económica. También la normativa relativa a la política de empleo y PYME²¹ se excede de la mera normativa relativa a cumplimentación y control de las ayudas y abordan materias de política económica, industrial, educativa y planteamientos pseudo-teológicos sorprendentes.
- Una asignatura carente de contenido: El profesor empieza a estudiar la materia y descubre que el contenido de la asignatura es residual, ya que se denomina “ayudas a la creación de empresas”, pero este tipo de ayudas prácticamente no existen. Las

²¹ Pequeña y Mediana Empresa.

denominadas “políticas de PYME y de fomento del auto-empleo” no son paquetes de subvenciones, respaldados por partidas presupuestarias adecuadas, sino unos exiguos fondos destinados a convencer, mediante cursos y publicaciones, de que los parados se tienen que hacer trabajadores autónomos. Se incluyen también medidas de muy bajo coste que tratan de difundir, a veces con métodos torticeros, una ideología que el profesor detecta y que incluso tiene nombre: “espíritu emprendedor”. En los presupuestos públicos, estas reducidas dotaciones no pueden competir, ni siquiera compararse, a otras actuaciones económicas, destinadas a apoyar a las grandes empresas.

- Una materia trampa: El estudio de las leyes permite comprobar que, a pesar de su nombre, no contienen las medidas de fomento que llevan impresas en su título, sino que se trata de leyes de alto contenido ideológico e intenciones espurias.²²

- Mantener el precio de la vivienda y los locales artificialmente altos.

- Facilitar a los agentes financieros modalidades alternativas de inversión (especulación)

- Limitar el crédito empresarial, para provocar problemas de liquidez (dependencia frente a la banca)

- Privatizar RENFE

- Unas alumnas desmotivadas/os: Se trata de alumnas y alumnos de 4º curso, deseando acabar la carrera a cualquier precio. La sola idea de una materia nueva, no relacionada

²² Los grupos parlamentarios que las sacan adelante son los culpables directos de (entre otras cosas) este equívoco, que llevó a las autoridades académicas a crear una materia fantasma, pensando que se podría rellenar de contenido. Dichas autoridades leyeron únicamente la prensa y no el B.O.E.

con lo que ya han estudiado, produce en ellos un rechazo visceral, en medio de cuya ira se encuentra el profesor, desarmado y cautivo. El sistema educativo los ha estado embruteciendo hasta el cuarto año de carrera y la sola idea de recibir enseñanzas es percibida como un acto de agresión.

- Un abordaje atípico: La asignatura es abordada, desde un principio, con la siguiente frase, que causa una gran conmoción y preocupación en el alumnado: “a pesar de todo, voy a intentar que en este curso, alguien aprenda algo, aunque sea yo”. Lo que se esperaba del profesor sería que se hubiera creído la existencia de medidas de apoyo y se hubiese imbuido de la nueva ideología, acogiendo en lo más hondo de su pecho al “espíritu emprendedor”. Había una labor que hacer: Explicar con pelos y señales cómo se aplica el interés de demora, en qué fecha hay que nacer para acogerse a determinados incentivos y el escaso o nulo efecto positivo que éstos tendrán en la viabilidad de la empresa. Sin embargo, el profesor se propone enseñar algo que no esté publicado en el B.O.E.

UNA METODOLOGÍA AUDAZ ²³

Aunque existen algunos antecedentes (y pocas publicaciones al respecto), el sistema de evaluación se presenta como innovador y se ofrece al alumnado, explicando, con todo tipo de detalles y desde un principio, los siguientes aspectos:

- A semejanza de lo que enseña la historia del mundo real, existen dos modelos alternativos de incentivo: El sistema de garantía y el sistema de oportunidades.
- El profesor es más partidario del primero, que recomienda al alumnado.

²³ Aunque el término “audaz” se usa en español como sinónimo de “astuto”, en otros idiomas significa “atrevido”. Ese es el sentido que se le quiere dar aquí.

- Hasta el momento de rellenar las actas de notas, la alumna podrá decidir a cuál de las dos modalidades acogerse. Dicho de otro modo, se le colocará la mayor de las calificaciones que haya obtenido, por cualquiera de los dos sistemas.
- Habrá alumnas que no necesiten uno de los dos sistemas, porque han obtenido una buena calificación en el otro, pero otra opción es intentar puntuar por las dos vías.

Lo que intenta el profesor es que, a través de esta doble vía, el alumno pueda vivir “en sus carnes” las alternativas de organización socio-política y socio-económica de la vida real, a fin de que pueda comprender mejor cómo funciona el mundo que le rodea, más allá de memorizar frases ocurrentes acerca de dicho funcionamiento.

El profesor pretende ilustrar, aunque no lo revelará hasta el final, que el modelo “emprendedor” es un timo. Para que esta idea se aprenda, no basta con que las alumnas escriban en sus cuadernos la frase “el rollo emprendedor es un camelo”, porque eso sólo es lenguaje; no es el mundo real.

EL SISTEMA DE GARANTÍAS

El sistema de garantías ha sido puesto en práctica en países de economía planificada, en socialismos escandinavos y, más recientemente, en las democracias bolivarianas del Cono Sur americano. En Europa, se puede identificar con el antiguo “Estado del bienestar”. Consiste en garantizar una serie de derechos a toda la población, para que no se vean en la precariedad y la miseria (el hambre, la enfermedad, la muerte). Aplicado a la evaluación, el sistema de garantías consiste en el derecho a examen. Los alumnos/as, que ya conocen al profesor por una asignatura de tercero, saben (y así se les recuerda) que los exámenes son fáciles de aprobar y

consisten en test, similares a los que se ensayan en clase, y en los que las preguntas incorrectas restan sólo una quinta parte.

Además, cada alumna cuenta con un coeficiente que puede oscilar entre 1 y $1'25$, derivado del desempeño de cada cual, demostrado en clase, mediante la brillantez de los comentarios y el trabajo demostrado. Dicho coeficiente puede calcularse como una determinada función de la puntuación obtenida en el sistema de oportunidades, mediante una fórmula: Raíz quinta de uno más el logaritmo neperiano de dicha puntuación (gráfico 3). De este modo, una persona con un coeficiente de $1'2$ que obtenga un cinco en el examen, figura en acta con una nota de seis.

A pesar de estas facilidades, el alumnado parece entusiasmarse más con el otro sistema, tal vez por el nombre que tiene: “Oportunidades”. Se olvidan casi de que existe el sistema de garantías; posiblemente les parece un deshonor aprobar por un sistema mucho más sencillo, que consiste únicamente en estudiar. El profesor advierte que este olvido es lo que, en el mundo real, ha permitido a los poderes desmantelar el sistema de garantía y sustituirlo por un modelo de sólo —falsas— oportunidades.

En esta desigual percepción tal vez influya la inercia del alumnado a resolver todos sus aprobados mediante el procedimiento de cortar-pegar-leer, ya que, en otras asignaturas, al parecer, está muy de moda poner al alumnado a buscar en Internet lo primero que el buscador ofrezca (que suele ser lo menos apropiado) y dejar para el momento de la exposición la lectura de lo elaborado. Todas o casi todas se lanzan de cabeza al sistema de oportunidades.

EL SISTEMA DE OPORTUNIDADES

Consiste en obtener una recompensa (en “peuros”) por el desempeño realizado durante el curso, de manera que la nota acumulada permite aprobar (y obtener diversas calificaciones en)

la asignatura, sin necesidad de presentarse al examen. Este desempeño suele basarse en la presentación o exposición de temas y otras tareas que se explican más abajo. Antes de entrar de lleno en la exposición del sistema de “peuros”, es necesario aclarar que el sistema de oportunidades contiene algunos elementos que posiblemente se puedan considerar ilegales o irregulares:

- Se recompensa con nota determinadas tareas administrativas, no académicas. Esto está muy en consonancia con la moderna educación universitaria emanada de Bolonia
- Encargarse del control de asistencia
- Calcular la cotización del peuro semanalmente
- Moderar los debates
- Redactar el acta de la semana
- Se anuncia la posibilidad de transmisión de nota entre alumnas/os.

No obstante, dicha ilegalidad no está clara, pues se trata de un método alternativo que no resta ni impide nada a los no-recompensados por dicho método, ya que siempre conservan la vía de las garantías. Aparte, la función didáctica de esta experiencia innovadora depende, en gran medida de que estas posibilidades estén contempladas.

El profesor deja claro que este sistema no está basado en ningún derecho, sino que da origen, más bien a privilegios y al posible surgimiento de clases. Muchas de las tareas se asignan “a dedo”, como en la vida real, por tratarse de cargos de confianza: Cualquiera no es de válido para la importante labor de controlar la asistencia o asignar peuros. Aunque el profesor no lo

anuncia, él mismo se encarga de realizar estas mismas tareas de forma paralela, no sea que se produzca algún error. Comprueba que el alumnado es de fiar.

LA COTIZACIÓN DEL PEURO

El peuro es una especie de moneda virtual que equivale a un punto, en la calificación por el sistema de oportunidades. Pero esa es sólo la cotización oficial (y la cotización inicial). El peuro está sujeto a una función de demanda lineal que hace que se devalúe, a medida que el “mercado” se va inundando de peuros. De este modo, el interés particular está, en cierta medida, reñido con el interés general. A un individuo le interesa realizar un trabajo recompensado con 4 ó 5 peuros, pero sabe que está contribuyendo a devaluar los peuros que han ganado los demás.

La función de demanda tiene una pendiente muy suave, porque tampoco se desea perjudicar excesivamente y se llega a un modelo que, como se explicará a continuación, es honrado, pues permite que todo el mundo salga ganando (solución posible, aunque improbable).

Dicha función se formula como:

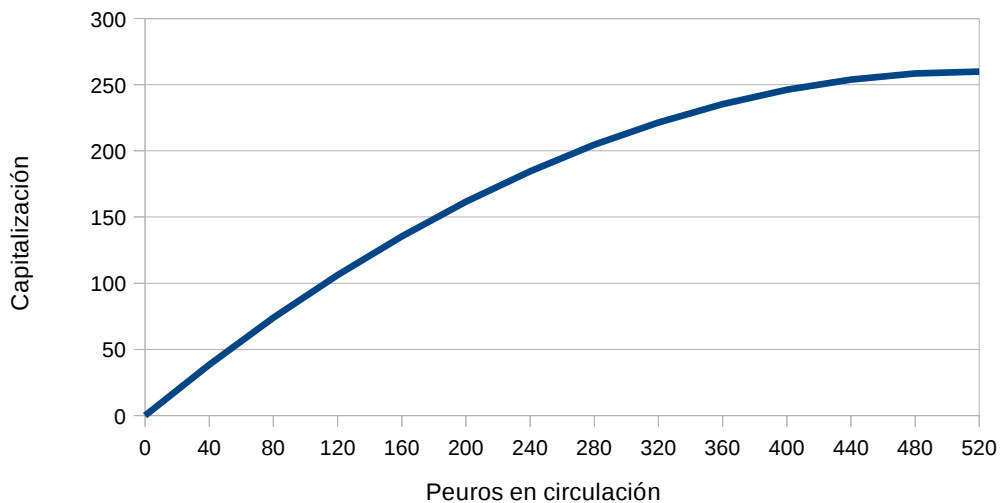
$$V = V_0 \times \left(1 - \frac{0,25 \times \text{peuros}}{10 \times \text{alumnas}} \right) \quad (1)$$

En esta fórmula, la expresión “peuros” hace referencia a los peuros en circulación en cada momento, mientras que la expresión “10 × alumnas” hace referencia a la máxima puntuación que se contempla, que sería el caso en que todas las alumnas obtuviesen un 10. El 25% es la pendiente de la función de demanda, pero se ve todavía atenuada por el hecho de que el cociente necesariamente va a ser menor que uno. El resultado es una recta de demanda muy elástica, es decir, un mercado imaginario que adora al peuro y hace que baje su cotización

inexorablemente. Este parámetro se ha considerado invariable, puesto que el profesor no desea “achacar a los mercados” la presión sobre el poder adquisitivo de los administrados.

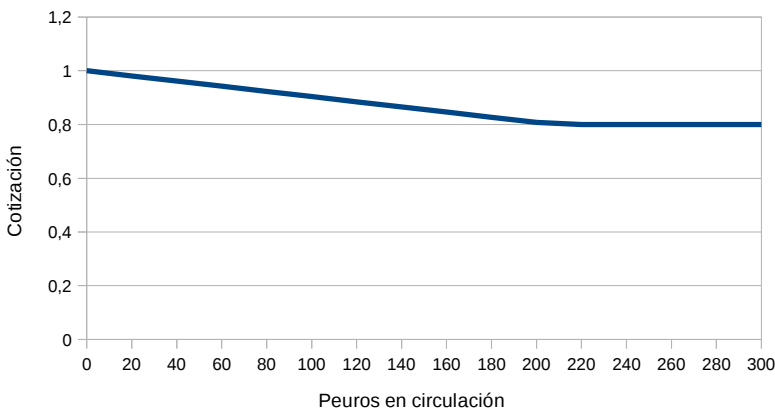
La cotización inicial, V_0 es siempre igual a 1, aunque el profesor se ha comprometido intervenir en esta cotización oficial para que la del mercado no baje de 0'8. En función de esto, la capitalización general va creciendo con el número de peuros en circulación, pero menos que proporcionalmente. Como muestra la siguiente gráfica, incluso sin necesidad de dicha intervención, el sistema permite obtener una nota media de 10, antes de que la curva comience a descender (esto se producirá si se alcanza el total de 520 peuros en circulación). En ese momento, cualquier incremento en la riqueza individual redundaría en menor riqueza global.

Gráfico 2. Valor de los peuros en circulación



Por último, como se adelantó más arriba, los peuros obtenidos pueden utilizarse, en el modelo de garantías, para calcular el coeficiente que se aplica a la nota obtenida en el examen, multiplicándolo por dicha calificación. Lógicamente, cuantos más peuros se han conseguido, a título individual, mayor coeficiente se obtiene, pero con una fórmula que atenúa las desigualdades. El sistema de garantías es así de socialista. Al contrario que en el sistema de oportunidades, la brecha entre ricos y pobres es pequeña y su incremento es cada vez más

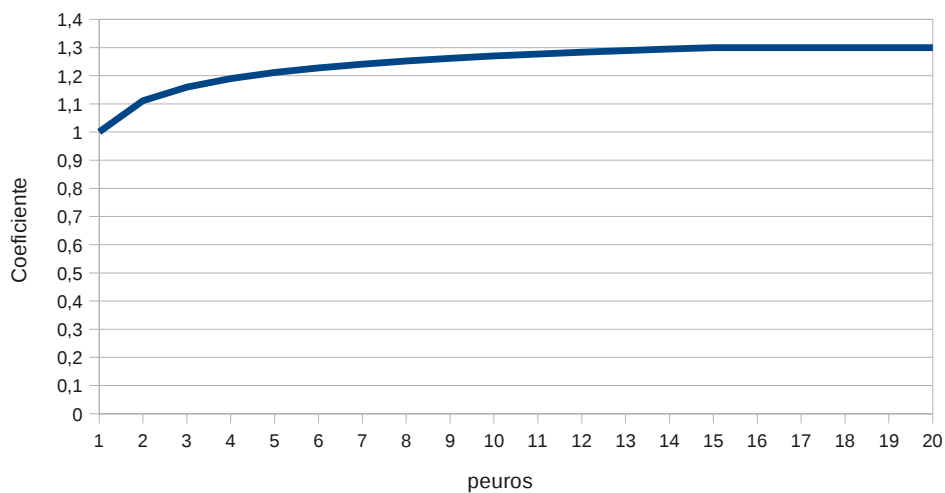
Gráfico 1. Curva de demanda de peuros



difícil.

$$coeficiente = \sqrt[5]{1 + \ln(peuros)}$$

Gráfico 3. Coeficiente individual, en función de los peuros



DOS MODELOS OPUESTOS

Como se comentó en obras anteriores, la sociedad se puede organizar en torno a un modelo de garantías o elegir un modelo de oportunidades. No obstante, la solución ideal es la convivencia de ambos sistemas, en un mismo ámbito geográfico y político, lo cual es teóricamente posible. En su fase actual, el capitalismo tiende a dismantelar el modelo de garantías, por varios motivos materiales básicos. No se trata de un experimento, sino de una consecuencia de la lógica del sistema de incentivos inherente al capitalismo. Cuando se agotan las inversiones y mercados, los derechos sociales (y aún los derechos, libertades y garantías fundamentales) se convierten en posibilidad de negocio; incluso el medio ambiente es objeto de apuesta en los mercados apátridas.

Simultáneamente a este dismantelamiento, se hace mucha propaganda del modelo de oportunidades. La Ley 14/2013 establece, de modo inútil e inconstitucional, la obligación de los profesores de propagar la ideología empresarial y proclama que “es necesario un cambio de mentalidad”. Esto no solamente incorpora un principio programático contrario al artículo 18 de la Declaración de Derechos Humanos y el artículo 16 de la Constitución Española, sino que, de algún modo, está reconociendo la ineficacia de las medidas que implanta y parece un intento del legislador por culpabilizar a sus víctimas, valiéndose de una filosofía idealista: Las ideas son las culpables de la realidad (no a la inversa).

El resultado es que el modelo de oportunidades funciona sólo para algunas personas, las clases privilegiadas, por eso se intenta que la gente común tarde en darse cuenta de esto, transfiriéndoles un complejo de culpabilidad y de exclusión.

Tabla 1. Modelo de Garantías y Modelo de Oportunidades. Elaboración propia.

© Alfonso Galindo Lucas	MODELO DE GARANTÍAS	MODELO DE OPORTUNIDADES
Gestión	Publica	Privada
Garantía	Derecho público	Contactos privados
Mecanismos	Legalidad	Autoridad
Individuo	Derechos	Privilegios
Resultado	Equitativo	Desigual
<i>Opositores:</i>	<i>Magnates</i>	<i>“Anti-sistemas”</i>

Ninguno de estos dos modelos se ha experimentado en estado puro. Toda economía es mixta y toda sociedad es, en último término, participativa y autoritaria a la vez. De hecho, el modelo de organización ideal y perfectamente posible es uno que no elimine ni las garantías ni las oportunidades, pues el incentivo de la recompensa es mucho más poderoso que el del miedo, en términos de productividad (el miedo es buen incentivo para hacer el mal y paraliza la calidad y la creatividad).

El modelo de sólo oportunidades se caracteriza por generar frustración. Suele ir acompañado de cuatro figuras típicas.

actores del sistema de oportunidades

{	Anti-sistema	{	Nihilistas: ultracompetitivos
			Activistas: solidarios / revolucionarios
{	Defensores	{	Líderes: Magnates
			Colaboracionistas: emperdedores

Ninguno de los planteamientos anti-sistema cree en el sistema de sólo oportunidades, pero se diferencian en su postura ante dicho sistema.

Un análisis similar se puede hacer con relación al sistema de sólo garantías.

$$\begin{array}{l} \text{actores} \\ \text{del sistema} \\ \text{de garantías} \end{array} \left\{ \begin{array}{l} \text{Anti-sistemna} \\ \text{Defensores} \end{array} \left\{ \begin{array}{l} \text{Nihilistas: parásitos} \\ \text{Activistas: reaccionarios} \\ \text{Líderes: Burócratas} \\ \text{Colaboracionistas: stajanovistas} \end{array} \right. \right.$$

Para ambos casos, existe el activismo a favor del sistema, que hemos denominado “colaboracionismo”, por recordar la actitud alevosa ante el miedo en regímenes represivos.

Acuñamos el término “emprendedores” para referirnos a las víctimas del discurso “emprendedor”. Normalmente, el sistema ha previsto discursos ideológicos, tendentes a culpabilizar a las víctimas y neutralizar a la disidencia. Además, el denominado “espíritu emprendedor” es el argumento para justificar las enormes tasas de desempleo. En resumen, si estás en paro no es porque haya mucho paro, sino porque no tienes espíritu emprendedor. Ese es el discurso oficial y para difundirlo, las políticas de PYME, “emprendimiento” y empleo destinan millones a cursos, folletos, asesoramiento, informaciones y asignaturas.²⁴

DESARROLLO DEL CURSO.

Éxito de seguimiento

Como se ha dicho, todas las alumnas y alumnos decidieron probar suerte en el modelo de oportunidades. Ello es lógico, porque no perdían nada. El intentar ganar puntos por este sistema servía también para construir la asignatura (su contenido) y preparar el examen. Ahora bien, el entusiasmo que se percibe da a entender que todo el mundo está convencido de que no

²⁴ Caso alarmante es la asignatura de bachillerato “cultura emprendedora”, cuya finalidad subrepticia podría ser la de ofrecer una base argumental frente a futuros estafados por contratos preferentistas, hipotecarios o de otras índoles.

necesitará examinarse. A lo que temen es al modelo de garantías. El examen es una molestia, está mal visto. Tal vez, porque no creen que una prueba en la que se la juegan todas de una vez refleje su verdadera capacidad intelectual y de trabajo y sus conocimientos de las diversas materias.

Lo realmente llamativo del sistema de oportunidades es que ha seguido una pauta muy similar al capitalismo en la vida real, con su inevitable desigualdad y su consecuente descontento.

La desigualdad

Pronto empezaron a perfilarse alumnas o alumnos que pronto obtendrían un número de peuros suficiente para sacar un diez, mientras que otra gente se hundía en la miseria. Se llegó incluso, a mediados de curso, a ofrecer una remuneración en peuros por asistencia, para que la gente empezase a ver la posibilidad de aprobar por el mecanismo de los peuros, pero la brecha era enorme.

Para dar a esta situación una vuelta más de tuerca, se instauró, llegando el final de curso, una “medida de fomento”, como las que se establecen en las leyes que se estudian en la propia asignatura. Se trataba de un “premio a la excelencia” y consistió en repartir peuros adicionales a quienes más tenían. Los premios eran de 5 peuros, para quien ya tenía 15 acumulados, un segundo premio de 4 peuros y el tercero de 3, en total, doce. La medida se sometió a votación y se aprobó gracias a la enorme abstención. Otro intento de plebiscito, que fracasó, a pesar de la abstención, contemplaba financiar este premio con un impuesto sobre los peuros acumulados. Como se esperaba, esta medida fue muy impopular, pero no por el impuesto, sino porque suspendía la remuneración por asistencia.

Podemos identificar el modelo de oportunidades con la denominada “cultura del pelotazo”. El premio por asistir a clases era, después de todo, lo más valorado, puesto que es “dinero fácil”. La acumulación de estos peuros no era tan rápida como los euros por temas expuestos o por tareas administrativas. Además, estos peuros iban perdiendo valor paulatinamente. Por eso, la final, el “pelotazo” sólo lo daban unas cuantas personas. La gran acumulación de peuros otorgaba a estas personas poder, pues les sobraba nota para regalar (o vender, nunca lo sabremos) a otros alumnos que los necesitasen. Si el modelo hubiese funcionado a la perfección como en la vida real, estos alumnos o alumnas súper-premiados habrían sido los principales valedores del sistema de oportunidades. En este caso, el grupo es reducido y existe la solidaridad y el sentido de la justicia; además, las personas más recompensadas solían ser también las más brillantes académicamente, motivo por el cual, pronto comprendieron lo que se pretendía ilustrar con estas alternativas de evaluación.

La frustración

Pronto se pusieron de manifiesto acciones oportunistas por parte de nihilistas: Se presentaban trabajos que apenas habían sido leídos por sus autores, que hacían referencia a partes que no habían sido pegadas en la versión para clase o que hacían referencia a años anteriores como “recientemente”. Los alumnos no eran capaces a responder a preguntas sobre contenidos que habían aparecido en sus diapositivas y de los que habían vertido supuestas opiniones (claramente tomadas a préstamo). La presentación de trabajos se convirtió en una corruptela propia del sistema de oportunidades, paralela al carácter imperante en el capitalismo actual.

Se puso freno a esta trama fraudulenta, mediante la revisión previa de los trabajos a exponer. Hubo voces activistas que se quejaban de que algunos oportunistas habían hecho fortuna “en los buenos tiempos”, en que todavía no había sido detectado ese vicio, antes de que saltase el escándalo de los trabajos no trabajados (ERES falsos). Algunas voces simplemente se quejaban de que el reparto era muy desigual. Eran los activistas.²⁵

Resultados

Las calificaciones obtenidas no siempre son reflejo del aprendizaje efectivo, ni de la pertinencia de los conceptos que se han aprendido. Tampoco el índice de abandono de la asignatura es enteramente culpa del profesor/a. Aunque, en parte, es responsabilidad de éste/a convencer al público acerca del interés que debería tener por la materia que se imparte, puede darse un problema de desmotivación en el propio profesorado, debido a los inconvenientes que se han citado al principio.

Hecha esta salvedad, los resultados en términos de calificación fueron muy positivos. El porcentaje de presentados fue del 93%. Los suspensos fueron el 0% con respecto a los presentados. Más de un 15% de los presentados obtuvo la máxima nota.

La apreciación del cambio en la motivación del alumnado no puede ser más que subjetiva y no hubo otros observadores/as aparte de las propias protagonistas. Tanto el profesor como sus alumnas/os partían de una situación inicial de gran desgana y gran desconocimiento y se acabó el curso con una situación notablemente mejorada (excepto en algún caso, en el que interferían problemas exógenos). Incluyo una persona, delegada de la clase y máxima nota, hizo el

²⁵ También se produjo algún caso de amenazas personales al profesor, pero hay que ser prudentes en la interpretación, porque este incidente no tiene por qué ser consecuencia del experimento. El neo-liberalismo también tiene sus activistas y no es la primera vez que, en este ámbito geográfico y científico, dicho activismo se infiltra en el alumnado.

esfuerzo de entregar, a última nota y sin tener ya puntos que ganar, un informe acerca de su valoración de dicha experiencia docente. Este suceso, de por sí, ya es un resultado.

CONCLUSIONES

En la Universidad es muy común humillar a los profesores que ganan menos dinero, tratando de imponerles los contenidos, la metodología y los sistemas de evaluación, pero, al mismo tiempo, se les somete a una responsabilidad que los propios gestores no han tenido cuando eran docentes, entre ellas, la de motivar al alumnado (al mismo tiempo que se invierten recursos en tratar de desmotivar por todos los métodos posibles al profesorado). Es como si estuviesen ejerciendo una especie de venganza de toda esa humillación que padecieron por parte de los antiguos catedráticos, pero ahora expiando esos pecados en los lomos de un profesorado que es clase trabajadora.

La experiencia de evaluación, en esta asignatura del curso 2013-2014 consiste en un esfuerzo por combatir ese afán desmotivador emprendido por las autoridades académicas, desde el Ministro de Educación hasta el vice-correvidile de turno, mediante un procedimiento que ha pretendido contagiar al alumnado. No fue nada fácil, pero al final, parece ser que algo se consiguió.

BIBLOGRAFÍA

1. Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México, Siglo XXI Argentina Editores s.a. de c.v. 11a ed. en español, 2006. p. 24.
2. Galindo Lucas, A. (2011): “Academic freedom and higher education regulations. Spanish universities before the European systems”, *Journal of Law and Conflict Resolution* Vol. 2(2), pp. 020-032, February, 2010

3. Galindo Lucas, A. (2011): “La llamaban calidad. Reforma universitaria en Europa, competitividad y derechos humanos”, *Revista de la Educación Superior*, XL (157)
4. Giroux, Henry. Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990. pp. 171-178.
5. Giroux, Henry. Y MCLAREN, Peter. La Educación del profesor y la política de reforma democrática, En: GIROUX, Henry. Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990. pp. 209-227.
6. McLaren, Peter. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997. pp. 47-77.
7. Spranger, E (1921). *Culture and Education (historical part)*.

Capítulo XII. Orientación vocacional sustentada en la pedagogía crítica: la tarea para el occidente del departamento de Antioquia.

MSc. Jorge Iván Gallego Mosquera. Magister en Educación. Director Seccional Occidente, Universidad de Antioquia. Colombia.

Lic. Johanna Elizabeth Casas Soto. Tecnóloga en Regencia de Farmacia, Docente de Cátedra Universidad de Antioquia. Colombia.

Lic. Verónica María Muñoz Serna. Administradora Seccional Occidente y Docente de Cátedra Universidad de Antioquia. Colombia.

La educación no formal fundamentada en la pedagogía crítica y la escuela deben propender mediante procesos de orientación vocacional y construcción de proyecto de vida, por preparar a los estudiantes para el desempeño de un rol activo, crítico y con mentalidad emprendedora acorde a las exigencias que los tiempos modernos imponen a los ciudadanos y ciudadanas; un rol que tiene que ver con la necesidad de apoyar a aquellos que han quedado al margen de los beneficios educativos, a aquellos a quienes durante varias generaciones se les ha arrebatado el derecho a una vida digna y muy especialmente a aquellos otros a quienes una posición social más ventajosa los ha tornado excesivamente insensibles e incapaces de reaccionar con acciones que conduzcan a proponer y desarrollar una sociedad más justa, equitativa y por consiguiente en paz con la naturaleza y con sus congéneres.

Para desarrollar estos elementos en primer lugar se hará una descripción de los conceptos de educación no formal, orientación vocacional, proyecto de vida y su relación con la educación no formal en el marco de la pedagogía crítica, y como se desarrollan dichos procesos en algunas instituciones educativas del occidente antioqueño.

No se pretende ser exhaustivos respecto a las nociones de pedagogía crítica, orientación vocacional e incluso educación no formal, sino y a partir de algunos referentes muy específicos mostrar relaciones que se estiman vigentes y de máxima importancia para abrir el debate en cuanto a los deficientes y en ocasiones inexistentes procesos de orientación vocacional que conllevan frustraciones, pérdidas económicas y abandono de la educación superior.

ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL COLOMBIANA Y SU RELACIÓN CON LAS DETERMINANTES SOCIOECONOMICAS Y CULTURALES DE LOS PROYECTOS DE VIDA.

Se reconoce que en 1932 Mercedes Rodrigo funda el instituto Psicotécnico para asesorar a los jóvenes en la elección de carrera acorde a las capacidades y conocimientos; pero es para los años de 1950 cuando se dan las primeras aproximaciones serias para la Orientación Escolar en Colombia.

Jaimés de Bermúdez (citado por Guzmán Suarez, 2012). Hace un recorrido histórico de la evolución que ha tenido la orientación vocacional y se puede resumir así: En el año 1954 se crean 6 institutos psicológicos de orientación profesional y un año después se establece una oficina que se ocupa de organizar los institutos de orientación profesional, para 1958 cambia de nombre, denominándose Centro de Psicotecnia y Orientación Profesional. En 1960 se renombra como Sección de Orientación Profesional, adscrita a la oficina de servicios técnicos del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

El MEN para 1968 la define como Orientación Psicopedagógica, dependiendo del Bienestar Educativo, cuya finalidad es iniciar programas de orientación educativa. Dos años después se establecen los servicios de Orientación y Asesoría Escolar en los Institutos de Enseñanza Media Diversificada (INEM). Para el año 1974 se establecen las funciones del programa y de los especialistas en Orientación y Asesoría Escolar; Esto posibilita que en las instituciones educativas se le dé mayor importancia a la implementación y gestión de dichos servicios.

Para el año 1982, el MEN define las funciones de los diferentes profesionales que laboran en el servicio de orientación. En el año 1984 se establecen los planes de estudio para los diferentes niveles de la educación en Colombia, incluyendo la Orientación escolar mediante el Decreto 1084 aún vigente; que define en su artículo 10 que la orientación Escolar debe facilitar

a los alumnos, la interpretación, integración y proyección de sus experiencias en función de su desarrollo personal y social.

La orientación vocacional, como parte de la Orientación Escolar se debe desarrollar a través de todo el proceso educativo, facilitando al estudiante el conocimiento de sus aptitudes, intereses y necesidades que le ofrece el medio con el fin de que pueda tomar decisiones responsables sobre su futuro. Se hace necesario entonces que la familia, la sociedad, el Estado, busquen formar a sus nuevas generaciones de manera tal que el proyecto de sociedad que se prepara para un futuro, sea mejor que el presente, como lo expresa Cortada (2008), en su texto *El Profesor y la Orientación Vocacional*: “los padres ven en el hijo el destino de un futuro personaje semejante o mejor que ellos y continuador de su actividad. El niño representa para los adultos el recuerdo de su pasado y su proyección a futuro” (p. 17).

El artículo 5 de la Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994), señala que “la escuela debe posibilitar en sus estudiantes sin hacer distinciones de ninguna índole, el pleno desarrollo de la personalidad involucrando todas las dimensiones del ser humano”; en este sentido se afirma que el desarrollo se asume como un proceso cultural, biológico, complejo y personal, orientado hacia la formación integral del ser humano, el cual le permite expresar lo que siente, piensa, le permite de igual forma interactuar con el otro, compartir sus vivencias en busca de su autonomía.

Así mismo Ossa Ramírez (2009, p.69) afirma que, se presenta una fractura entre las exigencias del entorno cultural cotidiano del estudiante de primeros semestres y las exigencias del proyecto académico escolar universitario. Se identificó que es indispensable tener en cuenta un marco interdisciplinario de planteamientos psicológicos donde la sociedad interactúe con el

bachiller, de manera que se promueva, en el estudiante, una preocupación por su proyecto de vida, que incluya lo académico, sus representaciones y roles sociales. Desde el Ministerio de educación Nacional para el año 2009, en el documento denominado “Deserción Estudiantil”, se establece que “La orientación debe ser un proceso continuo que inicia en los niveles superiores de la educación básica secundaria y que se extiende hacia el transcurso completo del estudiante por la institución de educación superior. La orientación se basa en una planificación estructural que se origina en dos dimensiones: la vertical, que es el itinerario temporal del estudiante, y la horizontal, que es el conjunto de acciones de orientación que se pueden planificar”.

A sí mismo en Colombia a partir de la Ley 115 de 1994 se reglamenta parcialmente en el Artículo 40° el servicio de orientación. Para el 2010 se organiza el primer encuentro internacional de orientación educativa y vocacional en Valledupar, dicho encuentro corresponde a la recopilación de experiencias significativas y las conferencias centrales presentadas por académicos de México y Colombia (Montejo & Orozco, 2010).

Es importante anotar que en Colombia en los últimos años los jóvenes han experimentado transformaciones muy importantes relacionadas con sus hábitos de formación, condiciones sociales y determinantes económicas, esto ha hecho que hoy algunos tengamos una imagen de los jóvenes íntimamente relacionada con la tecnología y la superación personal y familiar a través de la educación y también jóvenes con una falsa concepción del éxito y del progreso personal y familiar soportadas en actividades ilícitas que producen una nueva manera de entender una profesión, de elegirla o rechazarla.²⁶

²⁶ Este fenómeno se visibiliza con más fuerza a partir de los ochenta con el surgimiento del narcotráfico en Colombia y la posterior aparición del paramilitarismo.

Los jóvenes hoy presentan una diferencia importante entre su edad cronológica y su edad mental, esto demuestra y hace evidente en nuestra sociedad que existen otros elementos que caracterizan su “*habitus*”²⁷ y que resultan más interesantes para el análisis que la edad en sí. Condiciones generalizadas en Latinoamérica han hecho que lo que se denomina “la juventud” haya variado sustancialmente en los últimos cuarenta años; se trata de la escolarización temprana, las condiciones familiares, sociales, culturales y económicas, este fenómeno ha hecho que el ingreso a la universidad se haga a una edad bastante precoz en relación con el desarrollo de procesos afectivos, cognitivos y sociales. Lo anterior indica que quien inicia su formación superior a menudo no posee los elementos suficientes para elegir asertivamente y mantenerse en el proceso formativo; una consecuencia directa de este fenómeno es que la elección de una profesión esté condicionada más por el mercado laboral que por aspectos académicos o del talento del individuo.

La conducta vocacional, propenderá por convertirse en conducta profesional, cuando esta es intencionalmente buscada, el joven asume su identidad y procura ubicarse satisfactoriamente en el mundo laboral luego de haber realizado una elección inteligente. Atender esa dimensión preparatoria de la conducta y desarrollo vocacional del adolescente, significa ayudar a esta persona en los más complicados y decisivos años para su futuro; lo contrario es dejar la dirección de sus planes o al azar (teoría del caos), o a las salidas profesionales (el mercado como regulador de la fuerza de trabajo), o a la propia inmadurez.

Sabemos que elegir lo que se hará en el futuro es siempre un desafío inquietante, mucho más cuando se es joven y se piensa en ello por primera vez. La orientación vocacional le brinda dos

²⁷ Características sociales, económicas, culturales y políticas que conforman el medio en el que se desarrollan los jóvenes en Latinoamérica y especialmente en Colombia.

direcciones: por una parte, es necesario un conocimiento de sí mismo y, por otra, es necesario conocer las ofertas que las instituciones educativas presentan, la realidad del mercado laboral en la región, así como las grandes líneas del desarrollo del país. Además, el joven debe discriminar lo que espera su familia y sobre todo lo que él espera de sí mismo; no sólo importa qué va a hacer, sino también que lo que haga, sea hecho con amor, creatividad y entusiasmo.

LA EDUCACIÓN NO FORMAL SUSTENTADA EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

No cabe duda de que la popularidad de los calificativos de educación no formal e informal, se debe a la obra de Coombs: *La crisis mundial de la educación* (1971), en la cual se encuentra el capítulo “Enseñanza informal: alcanzar, mantenerse y avanzar”. En ella Coombs habla de:

“ese desconcertante surtido de educación informal y actividades de formación que constituyen o deberían constituir, un importante complemento de la enseñanza formal en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país”.

Es igualmente reconocida la diversidad y confusión terminológica existente al referirse a este conjunto de actividades (educación de adultos, educación popular, formación para el trabajo, educación permanente, etc.), que bien enfocadas, contribuyen positivamente al desarrollo no solo a nivel individual sino también colectivo, en ámbitos como lo cultural y la autorrealización personal. Se desprende entonces, de la obra de Coombs, la existencia de un sistema indefinido de enseñanza, y que dicho sistema es importante, que merece más atención de la que se le había prestado para esa época, y que hoy en día todavía adolece.

Como presagio de futuras aclaraciones terminológicas y conceptuales, Coombs dice que:

“el conjunto de la enseñanza formal e informal comprende todos los esfuerzos educativos organizados de la nación sin tener en cuenta cómo deben ser financiadas y administradas dichas actividades”; -y aclara además que dentro del amplísimo universo de la educación informal, únicamente se va a referir a- “aquellas actividades que se organizan intencionadamente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje”. (Coombs, 1971)

De las primeras definiciones se puede concluir que hay dos tipos de educación diferentes a la educación formal, predominando la confusión terminológica entre lo formal y lo informal. Surgió entonces la necesidad de aclarar y diferenciar los conceptos, lo cual llegó con Coombs (1971), quien por primera vez realiza la diferenciación entre educación formal, informal y no formal, definiendo los tres conceptos.

Para el caso de la educación no formal, definición que adoptamos y sirve de guía para la elaboración del presente trabajo, se definió como:

“cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido- tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia- que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables”.

Es importante resaltar y hacer referencia al tema de la universalidad de la educación no formal y al mismo tiempo aclarar dos frecuentes concepciones erróneas en torno a esta modalidad educativa. La primera tiene que ver con la idea de que la educación no formal está pensada solo para pobres o para países en vía de desarrollo, a lo cual es importante decir que en los países desarrollados existen un sinnúmero de actividades que van desde familiarizar a los trabajadores

con las nuevas y sofisticadas tecnologías hasta diversas actividades que buscan apreciar y conocer el patrimonio cultural de las ciudades, y que sin los cuales el progreso social, económico y tecnológico sufriría un retraso importante.

Y la segunda tiene que ver con la creencia de que la educación no formal es menos costosa que la formal e intrínsecamente más eficaz, a lo cual hay que decir que la educación no formal no tiene el “*poder mágico*” que garantice costos bajos y buenos resultados (Pastor Homs, 2001).

La educación no formal debería pensarse como parte del campo escolar, cuya formación difiere en su sentido conceptual y práctico. En segundo lugar, la educación no formal necesita mirarse como educación sustentada en la pedagogía crítica, es decir, encaminar sus esfuerzos a pensar el problema de las hegemonías sociales en el ámbito de su realidad (aspectos curriculares, formativos y evaluativos) y por último la educación no formal tiene que debatir el ámbito de las necesidades de formación como saberes locales encaminados a resolver las problemáticas propias de las minorías étnicas, culturales, raciales, y sociales (no en el sentido discriminatorio de éstas sino en el sentido de la importancia de la pertinencia social de la educación) (McLaren, 2003), (Torres, 2001).

El estado actual de los programas de orientación vocacional en las instituciones educativas del occidente antioqueño tienen que nutrirse a partir del estudio crítico de algunos conceptos que son parte del arsenal conceptual de la pedagogía crítica y de los movimientos sociales tales como: la vida en las escuelas, los movimientos sociales como ejercicio práctico de transformación histórica, la democracia, el multiculturalismo y la ciudadanía (Giroux, 1990) (Antón, 2003). Sin duda alguna hoy debemos hablar de reestructuración y en muchos casos de

implementación de programas de orientación vocacional y su aplicación a verdaderos proyectos de vida orientados asertivamente desde la educación básica y media.

Colombia aparece cada vez más como una sociedad pluriétnica, multilingüe y pluricultural; igualmente se percibe una mayor conciencia del respeto por el otro, del respeto a las diferencias tanto sociales como culturales y étnicas; existe un anhelo generalizado de una sociedad más justa, educada e igualitaria con interés por lo público y trabajando mancomunadamente por un proyecto común de país. En términos generales, se ha avanzado en la construcción de una sociedad pluralista, en el respeto de los derechos civiles y políticos y en la escogencia por vía democrática de las autoridades en sus diversos niveles. A la par, se encuentra un desencanto de la ciudadanía por la política, una pérdida de liderazgo de los partidos políticos tradicionales y el surgimiento de nuevos grupos y movimientos cívicos o sociales con grandes propuestas de construcción social (Ortiz, 2001). Quizás la búsqueda más importante de la educación no formal como parte de la Pedagogía crítica sería la de formar para la comprensión de los procesos sociales en el ámbito de la diferencia y la equidad, como responsabilidad de los ciudadanos y no solamente como acción política del estado.

Frente a este panorama Zapata (2006) refiere:

“la educación necesita de una renovación, de nuevos profesionales especializados desde la educación social, con propuestas y teorías desde la pedagogía social para construir desde allí, con el concurso de todos los intelectuales, el proyecto de nación a que llama la Constitución Nacional para forjar la nueva sociedad donde estemos todos los colombianos”.

En esta perspectiva la educación no formal a través de la pedagogía social y de la posibilidad de construcción de proyectos de vida acorde a las condiciones socioeconómicas, culturales y de desarrollo regional le plantea al maestro la necesidad de la crítica de su quehacer, para comenzar a hablar de una verdadera educación en la escuela. Se encuentra así que en la especificidad de su tarea, es posible convertir su práctica pedagógica en un saber específico que le exige replantearse y replantear su ámbito de trabajo, para construir desde la escuela con el apoyo de la reflexión y de la teoría crítica una nueva forma de ser educadores hoy y un nuevo camino para empezar a construir esa nueva sociedad ahora.

Hoy, más que antes, recobra actualidad – si es que la hubiese perdido- el pensamiento pedagógico de Freire (1996), quien señala:

“es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos por un lado como esencia para el avance de la práctica y de la reflexión teórica, y por el otro para el crecimiento necesario del sujeto criticado... asumir la crítica significa, por lo tanto, reconocer que nos convenció parcial o totalmente de que estábamos incurriendo en un error que merecía ser corregido o superado”.

La educación, y en especial la no formal, no puede ser una preparación para el desarrollo de una serie de destrezas de tipo práctico e instrumental que nos capaciten para el desarrollo de una labor específica; la educación debe formar un ciudadano integral, con sentido de respeto por lo público en sentido amplio, con capacidad de crítica frente a sí mismo y a los demás; la educación igualmente debe formar un ciudadano con la capacidad de razonar y argumentar y sobre todo propiciar el desarrollo armonioso del ser humano.

La educación, como dice Rodríguez (2001), es la forma de revolución pacífica verdadera y eficaz; la forma más profunda de transformar la sociedad. La educación es un reflejo de la sociedad y la escuela es una preparación para la vida, pero en la escuela también se vive. Es absurdo entonces esperar a que la sociedad mejore para enseñar bien, porque nuestro deber es educar bien para que la sociedad mejore. Y podríamos agregar que la educación en este sentido es educación crítica, esto es, problematizadora.

En conclusión no parece necesario establecer una diferencia epistemológica y praxiológica entre la educación no formal y la educación crítica, por el contrario no es posible entender la educación si no es crítica e incluso en lo más íntimo de la educación no formal surge la necesidad de lo social como campo crítico. En este sentido, la educación no formal tiene una búsqueda más significativa que la simple formación en un oficio o en un trabajo; desde esta perspectiva ella tiene que dar elementos para pensar el oficio o el trabajo, es decir para producir en los individuos la habilidad para transformar su entorno en relación con el oficio. Digamos, que este es el ámbito real de lo social de la educación no formal crítica, en tanto, establecería la relación entre una formación práctica (el oficio) y su necesaria transformación de la vida (el papel del oficio en la vida).

De otro lado, el trabajo de campo necesario para el desarrollo de la presente investigación se adelantó teniendo como marco de referencia los programas de orientación vocacional implementados en las instituciones de educación básica y media en ocho municipios del occidente antioqueño (Anzá, San Jerónimo, Sopetrán, Cañasgordas, Buriticá, Giraldo, Dabeiba y Santa Fe de Antioquia) y cómo estos programas, aportan en el proceso de selección de la carrera, de permanencia en la educación superior y en la formulación de proyectos de vida de

manera crítica a los bachilleres de la subregión. Para dicho fin se aplicó encuesta estructurada a 304 estudiantes de grado 11° de trece instituciones educativas, una de ellas de carácter privado, de ocho de los diecinueve municipios que conforman la subregión; igualmente se encuesta a catorce docentes y personal administrativo, uno por cada institución educativa (con excepción de la Institución Educativa Rural Agrícola del municipio de San Jerónimo en la cual se aplicó a dos funcionarios).

Se realizó un análisis tendiente a determinar la relación existente entre los proyectos de orientación vocacional y del cómo se presentan en los jóvenes los procesos de elección de una profesión. Para ello se indaga a la población estudiantil de acuerdo a variables de número, sexo, edad y procedencia escolar pública o privada; además, de recoger la información sobre las características de los procesos de orientación vocacional que recibieron en las diferentes instituciones educativas; en este sentido, los estudiantes analizados fueron en total 304, de los cuales el 58% corresponden al sexo femenino, el 41% al masculino y un 1% que no responde, de ellos el 88% se encuentra en el grupo etario de 15 a 18 años y el 97% de los estudiantes provienen de instituciones públicas; basados en estos porcentajes se asume la normalidad de los datos de tal forma que los análisis y conclusiones que de ellos se desprendan puedan tener un grado de confiabilidad aceptable, pues no se puede decir: estadísticamente significativos.

La población estudiantil anteriormente descrita se encontraba matriculada en el grado 11° de trece instituciones educativas, una de ellas de carácter privado y perteneciente a ocho municipios de los diecinueve que conforman la subregión occidente del departamento de Antioquia. Las encuestas se diseñaron con el fin de indagar por los programas de

orientación vocacional implementados en las instituciones educativas, se indagó igualmente por el grado escolar en el cual inició esa orientación y la efectividad de la misma; así mismo se indagó por las opciones que tenían los estudiantes al culminar sus estudios secundarios: iniciar educación superior en alguna universidad o trabajar, igualmente se pretendió indagar por cuales eran los programas académicos de sus preferencias.

En las preferencias académicas de los estudiantes de grado 11° encuestados, sobresalen programas del área de las ingenierías con el 14% como los de mayor preferencia, seguido del área de la salud, con los programas de Medicina y Enfermería con el 10% y 9% respectivamente; se observa igualmente preferencias por programas académicos como Administración de Empresas y Licenciaturas. A pesar de que los desempeños en matemáticas de la mayoría de los estudiantes encuestados no es bueno, ellos tienen preferencias por programas académicos en los cuales dicha asignatura es la base de la formación, al indagarlos al respecto dicen desconocer el currículo²⁸ del programa y la exigencia en el área de las matemáticas.

Es importante resaltar que a pesar que la economía de la subregión está soportada principalmente en el Agroturismo, es evidente el bajo porcentaje de preferencias vocacionales en estas áreas. Sin embargo, en estudio reciente realizado por el Grupo Guíate (2013), el área agrícola, ecológica y ambiental,²⁹ es la de mayor número de estudiantes matriculados y por lo tanto la de mayor participación en el conjunto de programas ofrecidos en la subregión.

²⁸ Según el MEN, conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

²⁹ Clasificación utilizada por el Grupo “Guíate” durante la realización del estudio subregional de observatorio de educación superior. 2013.

Sin embargo, la preferencia de los jóvenes por realizar los estudios superiores en la ciudad de Medellín, pues el 62% de ellos prefieren realizarlos en dicha ciudad, a pesar de que la gran mayoría refiere pertenecer a los estratos socioeconómicos 1 y 2³⁰ y no poseer recursos económicos para estudiar en un municipio diferente a su municipio de residencia. El 72% de esos jóvenes se encuentran entre los 15 y 17 años, que a dicha edad es apenas natural que no se tenga muy claro el qué y el cómo hacer, si no se cuenta con asesoría y acompañamiento por parte de las instituciones educativa y familiar.

Es igualmente interesante resaltar que el 7% de los jóvenes quieren trabajar, evidenciando la situación económica en que viven ellos y sus familias en las regiones del departamento. A las preguntas ¿conoce otras instituciones de educación superior que oferten programas académicos en su municipio? y ¿a qué estrato socioeconómico pertenece? El 46% y 35% de los estudiantes encuestados respectivamente responden: No saber. Se destaca que el 92% de los encuestados quieren estudiar y también es relevante indicar que aparece un 1% de los jóvenes encuestados que no tienen ninguna opción luego de terminar sus estudios secundarios, es decir no desean ni estudiar ni trabajar y tampoco realizan alguna observación de otra opción de proyecto de vida.

Un porcentaje importante (79%) conoce de la existencia de una seccional de la Universidad de Antioquia en el Occidente antioqueño, mostrando incluso un aumento del 13% con respecto a otras mediciones realizadas por el grupo Guíate (2009 - 2013). Igualmente se observa que hay un descenso importante en el porcentaje de jóvenes que desean trabajar, pasando del 23% al 7% cifra por demás alentadora que puede indicar que día a día los jóvenes de la subregión

³⁰ En Colombia la Ley 142 o Régimen de Servicios Públicos Domiciliarios de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994), crea la estratificación socioeconómica como el indicador que rigiera la política en materia de tarifas y diseñada para facilitar la aplicación de tarifas diferenciales a usuarios de los servicios públicos domiciliarios.

occidente ven cercanas y reales las posibilidades de realizar programas de educación superior de calidad y de desarrollar proyectos de vida, incluso con las grandes falencias detectadas en los programas de orientación vocacional pues no se desarrollan mediante estructura pensada a partir de una reflexión crítica de los procesos de desarrollo subregionales y las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes.

Preocupa qué, el 46% de los estudiantes encuestados desconocen la existencia de instituciones de educación superior en su municipio y los programas que ellas ofertan, esto también estaría dando una voz de alerta a las instituciones en el sentido de implementar más y mejores estrategias de comunicación y promoción de sus programas académicos a la población estudiantil de grado 11° y egresados que aún no han definido el programa académico al cual ingresar. Igualmente se observa como el 35% de los jóvenes no tienen claridad o desconocen el estrato social al cual pertenecen, esto conlleva a que el estudiante considere opciones de universidades y de desplazamiento, que los grupos familiares no poseen la capacidad económica para brindárselos, convirtiéndose en factores error y frustración al momento de orientar sus proyectos de vida.

Resulta interesante igualmente qué, 55 de los estudiantes encuestados (14%) no tienen ningún programa académico como segunda opción para su desarrollo de proyecto de vida. Esta carencia de segunda opción aparece como la de mayor frecuencia en este grupo, evidenciando aún más los procesos inexistentes o precarios de orientación vocacional y proyecto de vida en las instituciones de educación básica y media de la subregión.

Acorde a la información entregada por las instituciones educativas del occidente antioqueño encuestadas, respecto de la existencia o no de programas de orientación vocacional y de cómo

está conformado dicho programa en los casos positivos, resaltan instituciones como la institución educativa Santa Gema, del municipio de Buriticá, Luis Andrade Valderrama, del municipio de Giraldo, Madre Laura Montoya, del municipio de Dabeiba, Escuela Normal Superior Genoveva Díaz y Rural Agrícola, del municipio de San Jerónimo, es decir, el 38% de las instituciones educativas que hicieron parte de esta investigación, refieren no tener en la actualidad proyectos de orientación vocacional en funcionamiento, aunque enuncian algunas actividades que se realizan pero aisladamente. Las demás instituciones encuestadas dicen poseer programas de orientación vocacional y refieren algunas actividades que se realizan en el marco del programa, pero carecen de una estructura organizativa que indiquen que efectivamente se lleva a cabo un programa planteado con rigor académico, igualmente aunque se les solicitó, ninguna institución presentó un proyecto escrito al respecto, en el cual se consignara el contenido y los objetivos del mismo.

Es importante anotar que el 31% de las instituciones encuestadas refieren iniciar sus actividades de orientación vocacional en grado 9°, mientras que un 38% refiere iniciar dichas actividades en el grado 10°. Solo una institución educativa (I.E. Escuela Normal Superior Santa Teresita, del municipio de Sopetrán) de las trece encuestadas, refiere realizar su proyecto de orientación vocacional desde el grado 1° de la básica primaria y continuarlo durante la secundaria, adicionalmente dice que:

“Es un área dentro del plan de estudio denominada proyecto de vida, donde se fortalece y potencia valores y habilidades sociales en los estudiantes y se promueve su desarrollo humano”.

Igualmente se destacan los proyectos de orientación vocacional de las instituciones educativas San Luis Gonzaga del Municipio de Santa Fe de Antioquia que anota:

“Está conformado por dos docentes, los estudiantes de los grados novenos, decimos y onces (400 estudiantes aproximadamente) el proyecto con una serie de actividades para desarrollar durante el año, entre ellas está la Feria de la Educación Superior, visita guiada a la U pública y privada, charlas con el de la UdeA, entre otras, además el proyecto de orientación vacacional y profesional”.

La Institución Educativa José María Villa del municipio de Sopetrán que anota:

“se hace desde el área de orientación vocacional escolar, se complementa en las actividades de proyecto de vida en el área de ética y valores, clases magistrales, talleres reflexivos, en 2014 se está aplicando un test de orientación vocacional”.

Se realizó comparativo de la percepción de los estudiantes y de las instituciones educativas respecto de la existencia de programas de orientación vocacional y el grado escolar en el que inician dichas actividades y su continuidad en el tiempo hasta el último año de secundaria.

Resulta interesante que a pesar de que las instituciones educativas refieren no tener ningún programa de orientación vocacional establecido, los estudiantes reportan en las encuestas la existencia del programa y del inicio del mismo en un determinado año escolar y además de ello, que el programa permanece en el tiempo y se realizan actividades hasta el grado once, ejemplo de esto la institución educativa Santa Gema del municipio de Buriticá y la Luis Andrade Valderrama del municipio de Giraldo, con porcentajes del 95% y 88% de reconocimiento de existencia de programa de orientación vocacional por parte de los

estudiantes y con una afirmación categórica de parte de la administración de las Instituciones educativas de la ausencia de dicho programa.

Igualmente se puede apreciar que la percepción de los estudiantes en su gran mayoría es que en cada una de las instituciones educativas se desarrollan programas de orientación vocacional y que se continúan en el tiempo aportándoles herramientas suficientes en cuanto a la escogencia de programa académico e institución universitaria donde realizarlo.

Se destacan las Instituciones Educativas Juan Enrique White, San Luis Gonzaga y Escuela Normal Superior Santa Teresita de los municipios de Dabeiba, Santa Fe de Antioquia y Sopetrán respectivamente, donde la totalidad de los estudiantes refieren la existencia de un programa de orientación vocacional en su institución, así mismo se destaca que a pesar de que los estudiantes en su totalidad de la I.E. Escuela Normal Superior Santa Teresita del municipio de Sopetrán refieren la existencia de un programa de orientación vocacional, solo el 38% de los estudiantes encuestados responden afirmativamente a la pregunta de la continuidad del programa.

Es importante realizar un análisis crítico de los programas de orientación vocacional que se implementan y al mismo tiempo planear y realizar acciones encaminadas a implementar programas que permita a los jóvenes realizar sus proyectos de vida mediante el acceso a programas académicos pertinentes para la región y que se adapten a las condiciones socioeconómicas y culturales de los jóvenes del occidente antioqueño; que no necesariamente serán los programas que tradicionalmente se estudian o se quieren realizar pero que a la postre serán las herramientas que permitirán jalonar proyectos que posibiliten el desarrollo de los municipios que conforman la subregión.

Siguiendo la línea de análisis planteada para este trabajo es importante resaltar qué, al igual que durante la encuesta aplicada en 2013, un porcentaje importante (66%) conoce la existencia de una seccional de la Universidad de Antioquia en el occidente antioqueño, mostrando incluso un aumento del 13% con respecto al porcentaje obtenido inicialmente, este aumento se puede atribuir a las diferentes participaciones de la Universidad de Antioquia en todos los ámbitos subregionales y en las jornadas de promoción de oferta académica que se realizan en la zona, igualmente se considera importante para este posicionamiento la presencia que realizan los egresados de la seccional occidente en los diferentes municipios de la subregión, que sin lugar a dudas representan de manera importante a la Universidad desde su quehacer profesional crítico en las instituciones donde se encuentran vinculados.

Igualmente se observa que hay un descenso importante en el porcentaje de jóvenes que desean trabajar, pasando del 23% al 7% cifra por demás alentadora, puede indicar que día a día los jóvenes de la subregión ven cercanas y reales las posibilidades de ingresar y realizar programas de educación superior de calidad que posibilitan el desarrollo de proyectos de vida, esto contrasta las preferencias de programas académicos por parte de los jóvenes y con las posibles alternativas en sus procesos de formación que pudiesen considerar, pues el 14% de ellos, no tienen ninguna alternativa diferente al programa o profesión que escogieron como principal, esto una vez más evidencia la falta de verdaderos procesos de orientación vocacional en las instituciones educativas, pues al parecer no se realiza un análisis crítico desde lo actitudinal ni desde las posibilidades de desarrollos subregionales que favorezcan programas pertinentes, desarrollo subregional y permanencia en la región de profesionales jóvenes.

Sería realmente importante la construcción de proyectos de orientación vocacional capaces de leer la realidad actual y responder a las problemáticas sociales de los estudiantes de bachillerato de las regiones del departamento de Antioquia, teniendo en cuenta particularidades subregionales y sobre todo resultantes de una construcción participativa, humanizada y con fines transformadores, como lo demanda realidad educativa, cuestión que solo es posible desde la Pedagogía crítica.

BIBLIOGRAFÍA

1. Antón Valero, J. A. (2003). La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales. *Tabanque: Revista pedagógica*(17), 51-70.
2. Bisquera, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Marcea S.A Ediciones.
3. Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 142 de 1994. Santafé de Bogotá D.D., Colombia.
4. Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Santafé de Bogotá D.C.
5. Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península.
6. Cortada De Kohan, N. (2008). *El profesor y la Orientación Vocacional*. Segunda edición. Ed. Trillas. México
7. Freire, P. (1996). *Política y educación*. Mexico: Siglo XXI.

8. Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paídos.
9. Grupo de Investigación Guíate, Universidad de Antioquia, Seccional Occidente (2013). *Observatorio de Educación Superior en el Occidente Antioqueño*.
10. Grupo de Investigación Guíate, Universidad de Antioquia, Seccional Occidente (2013). *Demanda real de educación superior en el Occidente Antioqueño*.
11. Guzmán Suárez, D. C. (2012). *Guía de orientación Vocacional*. Universidad Libre. Bogotá.
12. Laitano, W. (19 de 11 de 2012). *La Orientación Educativa*. Recuperado el 30 de 04 de 2015, de <http://laorientacioneducativahn.blogspot.com/2012/11/historia-de-la-orientacion-educativa.html>
13. McLaren, P. (Diciembre - Abril de 2003). Pedagogía crítica en la época de la resignación. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*(2), 8-12.
14. Ministerio de Educación Nacional (2009). *Deserción Estudiantil*
15. Montejo, F., & Orozco, N. (. (2010). *Perspectivas de la orientación educativa y vocacional*. Valledupar: Fundación universitaria del área andina.
16. Ossa Ramírez, José Fernando (2009). *Jóvenes contemporáneos, crisis del proyecto de vida académico y nuevas formas de identificación*. Editorial Bonaventuriana. Universidad San Buenaventura de Cali. Colombia.
17. Ortiz Lozada, L. (2001). Educación no formal: una utopía para el nuevo milenio. *Educacion hoy*, 13-30.

18. Pastor Homs, M. I. (septiembre - diciembre de 2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de educación*(220), 525-544.
19. Rodríguez Pouget, S. (16 de 12 de 2001). Educación es lucha contra la fatalidad social. El ciudadano ideal de Savater. *El Tiempo*, págs. 6-7.
20. Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.
21. Zapata Vasco, J. (2006). *La educación básica con jóvenes y adultos*. Artes y Letras.

Capítulo XIII. Evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica: un reto en la educación superior cubana.

MSc Mirtza Martell Socarrás. Máster en Psicología Educativa. Profesora Auxiliar del Departamento Formación Pedagógica General, Universidad de Ciencias Pedagógicas. “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río. Cuba.

Dra. C. Modesta Moreno Iglesias. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía-Psicología, Universidad de Ciencias Pedagógicas. “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río. Cuba.

La formación profesional pedagógica debe caracterizarse por mayores niveles de independencia, por incentivar la capacidad para actuar, descubrir, investigar, razonar, crear, tomar decisiones, haciendo uso del conocimiento científico, priorizar la transferencia de los recursos didácticos a las diferentes situaciones del contexto de actuación profesional, la toma de decisiones adecuadas a las necesidades instructivas y educativas del contexto, el ser alternativo, como respuesta a la complejidad y a la unidad y diversidad del objeto de la profesión.

El profesor en el cumplimiento de sus funciones y tareas, se convierte en un orientador no solo hacia la apropiación por parte del estudiante de un sistema de conocimientos sino también de sentimientos, puntos de vistas, emociones, modos de actuación mediante la promoción de estrategias de aprender a aprender, las cuales evalúa y enseña cómo evaluar de manera continua para identificar obstáculos y planificar e intervenir con los niveles de ayuda que requieran.

La carencia en la práctica pedagógica de cómo evaluar de manera integradora el nivel de desarrollo conocimientos, hábitos, habilidades profesionales, capacidades, valores y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación del sujeto cuando se pone en contacto directo con el objeto de su profesión, conduce a una evaluación más hacia lo cognitivo lo cual establece la dicotomía entre lo cognitivo y lo afectivo motivacional.

Según (Castro, P. O. 1999 c.p Ferrer, M.T. 2002), entre las causas que dificultan alcanzar una mejor calidad en la educación y por tanto en el desempeño del maestro está la concepción que se tiene aún de la evaluación de los aprendizajes, a pesar de lo que se ha avanzado en esta dirección, pues en el discurso teórico se expresa que se deben analizar los cambios cualitativos que sistemáticamente se dan en el alumno en relación con el rendimiento académico y en el nivel de desarrollo de la personalidad, pero en la práctica se le da más fuerza y valor al rendimiento académico, lo que está dado porque no se ha concientizado el valor que realmente tiene la evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ni existen modelos, que le permitan a los docentes evaluar el desarrollo de las habilidades necesarias para este modo de actuación.³¹

³¹ Ferrer, M.T. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis Doctoral. ISP "E. J. Varona", C. de La Habana.

La visión de la evaluación con un enfoque integral sirve de corrección, de retroalimentación, de estímulo y de mejora profesional, personal y social para el evaluado desde la creación de espacios para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Aprovechar el ambiente participativo para ello impulsa el nivel de desarrollo individual y grupal, perfecciona el proceso de enseñanza aprendizaje hacia el análisis de su proceso, resultado y su actuación expresado a través del desempeño.

La etapa de formación inicial, es un escenario idóneo para el desarrollo y la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas, sin embargo la realidad mundial contrasta con el contexto cubano, con relación a que los planes de estudio están diseñados en función de objetivos y habilidades profesionales pero no en función de competencias. Para las autoras, esto no ofrece contradicción porque en la competencia se vinculan las motivaciones, las necesidades, los intereses, las aspiraciones, los conocimientos, las habilidades, los valores y cualidades de la personalidad del profesor en formación, y su evaluación debe dirigirse a comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden y cómo lo usan en los contextos donde interactúan, para no evaluar de forma fragmentada estos elementos.

La sociedad actual, demanda un proceso de evaluación de competencias profesionales pedagógicas, en diferentes niveles basado en evidencias de desempeño que denoten desde el saber ser, lo que saben y saben hacer en función de solucionar los problemas profesionales en el contexto laboral y social, lo que contrasta con una evaluación que no se direcciona hacia el saber ser, como elemento catalizador en el proceso de formación que cristaliza el resto de los

saberes, lo que limita la generalización, transferencia e implicación en la tarea de los sujetos evaluados, tan necesarios para la solución de problemas profesionales en la práctica educativa.

El profesor en formación, alcanza un desempeño de calidad cuando logra integrar en él las competencias profesionales pedagógicas; en este trabajo, se fundamenta la necesidad de evaluarlas y se reconoce la competencia profesional pedagógica didáctica como el centro integrador, a partir de la cual se bifurcan relaciones de cooperación y yuxtaposición que permiten la dinámica y funcionamiento del resto.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PEDAGÓGICAS (ECPP)

Las concepciones y funciones de la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje están estrechamente vinculadas a las de la evaluación en general como categoría didáctica.

Según el Colectivo de Autores ISPEJV, (1973) el proceso de evaluación es definido como: “Un proceso extremadamente complejo condicionado por múltiples y variados factores que requieren la disposición de suficientes elementos y datos y de instrumentos idóneos para su realización” (pp113-130).³²

Esta definición, plantea la complejidad de un proceso que exige de una planificación consciente por ambos sujetos, no solo de las potencialidades y debilidades sino de las condiciones a su alrededor, entendiéndose por las autoras como el juicio de valor de las condiciones internas y externas del proceso (sujetos y contextos) que exigen de una medición, de un control que permite conocerlo, compararlo y retroalimentarlo.

³² Colectivo de autores. (1973). *Consideraciones generales sobre evaluación. Selección de lecturas de Psicopedagogía III-IV*. La Habana: Pueblo y Educación.

Para Stufflebeam y Shinkfield A (1995) “La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.³³

En el contexto pedagógico, los jóvenes en su proceso de formación, se preocupan por evaluar todo lo que encuentran a su alrededor, incluyendo sus relaciones con el mundo externo.

Producto de esta relación, van conformando una concepción del mundo que le facilita la toma de decisiones.

Los modelos de actuación que han vivenciado, durante el proceso evaluativo tradicional, han conducido a confundir la misma con acciones, que en algunos casos, se han dirigido a asignar notas sobre la base de los resultados de la aplicación de evaluaciones sistemáticas, parciales y finales con el objetivo de medir sus conocimientos, el nivel del cumplimiento de los objetivos previstos en un programa, aspectos que de manera tendencial y tendenciosa, se manifiestan con frecuencia en la práctica educativa actual, en vez de convertirse en práctica continua y sistemática del profesorado aquella evaluación que se direcciona más hacia las evidencias, que acrediten la competitividad en el proceso.

A la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, se la atribuyen funciones diferentes, según los autores Klingberg, K. (1978), Labarrere, G. (1988), Domínguez, J. y Trelles, Villarroel, I. (1990), Castro, O. (1999) coinciden en establecer una relación dinámica entre el significado de evaluación y sus funciones

³³ Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Se considera que para evaluar las competencias profesionales pedagógicas, se deben cumplir dos funciones básicas: la función pedagógica y la función social. La primera se evidencia cuando ambos sujetos (evaluados y evaluadores) interactúan en un proceso planificado y consciente que se ha dirigido hacia la toma de decisiones, en el que los aprendizajes sean lo más significativos posibles, en el que se generan reajustes producto de los resultados evaluativos constatados en los periodos previamente establecidos y consensuados, de ahí su carácter formativo.

En la práctica, la evaluación tiene un carácter formativo en la medida que suceden acciones que conllevan a una regulación, dada por la necesidad del empleo de estrategias en actividades que son sometidas a adaptaciones in situ y ajustes de manera continua y periódica.

La evaluación continua y periódica, revela el enfoque integral de este proceso, ambos términos, responden a un criterio de temporalidad, mientras que el formativo responde a la intencionalidad, lo que sí resulta evidente es la necesidad de una integración.

Diferentes autores coinciden con Torres P. (2011) cuando plantea que “la evaluación es formativa cuando posibilita diagnosticar analíticamente los modos de funcionamiento, las dificultades específicas, los intereses, los ritmos de cada estudiante, de modo que posibilite centrar la evaluación en este último, para conocerlo y propiciar su aprendizaje y desarrollo. De manera frecuente en la práctica pedagógica, se confunde evaluación continua con formativa, se realizan evaluaciones continuas durante todo el curso, pero que en realidad, por su intención, son evaluaciones de tipo sumativo”.³⁴

³⁴ Torres, P. (2011). El desarrollo de una cultura de la evaluación educativa en Cuba. *Memorias del Congreso Internacional Pedagogía*. Curso pre-reunión No. 8. (p.5). Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana.

En la ECPP se necesita de una estrategia de monitoreo, la cual permite constatar los avances, por lo que se requiere de haber establecido los niveles de competencia en el aprendizaje.

Se presentarán múltiples errores, los cuales deben ser aprovechados con una visión proyectiva y flexible que posibilite su análisis estratégico y propicie no solo cambios en los conceptos, habilidades y procedimientos, valores y actitud sino también de re-evaluación de sus errores y que puedan comparar cuánto han aprendido o cuánto han avanzado en la búsqueda del conocimiento; a decir de Varona, los alumnos deberán ser miembros activos de la hirviente colmena en que se están formando.

La función pedagógica integra de manera armónica las diferentes funciones planteadas por los autores que se reconocen en este trabajo, esta función imbrica en sí misma acciones formativas, sumativas, diagnósticas, predictivas y reguladoras, entre otras, lo que hace que constituya el centro de un sistema de funciones básicas y necesarias para la evaluación de competencias profesionales pedagógicas, en la que como elemento catalizador y dinamizador de todas las funciones, permite regular el pensar y actuar, en busca de perfeccionar su desempeño profesional lo cual redundará en un impacto en lo personal, profesional y en los contextos donde interactúa el profesor en formación.

La función social, pretende asegurar que las características de los profesores en formación respondan a las exigencias del sistema, lo que la asocia mucho a la evaluación sumativa; es lamentable que esta última es la que más priorizan los profesores y olvidan que si la función social es importante, ella sólo puede cumplirse con éxito, cuando se cumple la función pedagógica de la evaluación.

La intención no debe dirigirse a la suma de calificaciones para entregarle a la sociedad un egresado que no cumpla con sus exigencias porque ha “acumulado” notas y problemas que no ha sabido resolver, se trata de implementar la función pedagógica de la evaluación, desde su entrada al proceso de formación inicial, para regular sus aprendizajes y así poder cumplir con la función social.

Prestar atención a las funciones pedagógica y social, conducen el proceso hacia lo formativo y remite a las autoras de este trabajo, a asumir la evaluación desde un enfoque integrado, en la que su intención sea sumativa y formativa, en la que participen agentes y agencias que para llegar a un juicio de valor consensuado, participativo, tener en cuenta los aspectos internos y externos del proceso así como la periodicidad y sistematicidad en la que se conjuguen formas y tipos de evaluación.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y SU INSERCIÓN EN LAS CIENCIAS PEDAGÓGICAS.

Cada día se hace más evidente, la necesidad de cambios en los estudiantes durante su proceso de formación de manera que una vez egresado influya en los cambios sociales a través de su práctica pedagógica. Para ello, el docente debe ser capaz de tomar lo mejor de cada uno de los modelos, enfoques, metodologías y dirigir sus esfuerzos hacia el desarrollo de una personalidad plena e integral en los estudiantes.

Según López, E. (2005) el surgimiento de las competencias, obedece a necesidades de diversos tipos, entre ellas se destacan: la de elevar la cantidad y calidad de la producción, lo que se traduce en eficacia y eficiencia, la satisfacción de las necesidades de los clientes, la necesidad de insertarse en el mercado mundial, la capacitación y formación de los recursos humanos para

enfrentar el desarrollo tecnológico, la redefinición de nuevas estrategias de gestión de producción, la necesidad de concebir y lograr nuevos estilos en la organización del trabajo, la complejidad de las funciones, la necesidad de construir nuevos límites a las mismas y la necesidad de desarrollar la capacidad innovadora del aparato productivo.³⁵

Desde el punto de vista etimológico, el origen del término competencia, se encuentra en el verbo latino “competere”, lo que significa ir al encuentro una cosa de otra, o encontrarse y acepciones como estar en buen estado o ser suficiente, según Tejeda y Sánchez (2009) la palabra competencia proviene del griego "agón", que da origen a "agonía" y "agonistes", persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar.

Este término, se introduce en las ciencias sociales por el lingüista norteamericano Chomsky N. (1956) antes de la década de los años 60, como “(...) la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación” y define “las competencias lingüísticas como saber lingüístico elaborado por el sujeto” (p65)³⁶; a partir de entonces alrededor del término se han suscitado múltiples interpretaciones y fundamentaciones lo que deriva a una amplia variedad de definiciones y clasificaciones asociadas al mundo laboral y social.

Muchos de los modelos subsecuentes en este campo, han incorporado componentes del modelo chomskyano, pero en algunas ocasiones al hacerlo de manera aislada o a veces sin la fundamentación teórica necesaria han incurrido en un eclecticismo, que a juicio de las autoras, es necesario en materia educativa pero que cuando no se fundamenta de manera adecuada se revelan incoherencias desde el punto de vista teórico-metodológico.

Los estudios de Chomsky, se asocian al modelo cognitivo por lo que sus postulados se

³⁵ López, E. (2005). *Modelo para el proceso de formación de las competencias creativas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Estudios socioculturales de la Universidad de Pinar del Río*. Tesis doctoral no publicada, CECES, Universidad de Pinar del Río. Cuba.

³⁶ Chomsky, N. (1956). *La linguistique cartésienne*, París: Le Seuil.

corresponden con la psicología cognitiva y las teorías del desarrollo cognitivo, desde el cual la competencia se asocia a destreza intelectual que conlleva a la innovación y por tanto a la creatividad, a diferencia del mundo empresarial, en el que se asocia a destrezas del saber hacer, con la capacidad empresarial de competir y producir rentabilidad.

Ropé. F. y L. Tanguy. (1994); Perrenoud Ph. (1999) definen las competencias como un “conocimiento indefinible”, en las que existe una mezcla de conocimientos tecnológicos previstos y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real. Según estos autores, los sujetos deben someterse a pruebas prácticas sistemáticas en su actividad laboral; y se oponen, a las calificaciones que son medidas por el dominio del conocimiento y los años de antigüedad en la misma. Para las autoras, resulta valioso el monitoreo sistemático por el carácter de actualización que se le confiere a las competencias profesionales.

Para el Centro de Estudios Educativos (CEE) ISPEJV (2002) la Competencia “*es una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional que permite la autorregulación del desempeño real y eficiente del individuo en una esfera especial de la actividad en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto*” (p11).³⁷

Para González V. (2002) “...la competencia se manifiesta en la calidad de la actuación y garantiza un desempeño profesional responsable y eficiente. La misma se revela en dos planos de expresión: un plano interno (reflexivo, vivencial) y un plano externo (conductual), lo cual debe someterse a prueba, se opone a las calificaciones, que eran medidas por el diploma y la

³⁷ Colectivo de autores. (2002). *Las competencias del profesional de la educación*. En soporte magnético CEE. Ciudad de La Habana: ISPEJV. p 16.

experiencia en el trabajo”.³⁸

En esta definición, al igual que la anterior, se tiene en cuenta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo motivacional en el desarrollo de la personalidad y la necesidad no solo de emitir juicios de valor asociados a lo conductual, sino también al plano interno y que por demás se hace tan difícil monitorear; evaluar el compromiso personal, el esfuerzo, la perseverancia, aspectos de gran interés para esta investigación, requiere de un análisis de los procesos psicológicos que tuvieron lugar y que no son visibles.

Tejeda y Sánchez (2009) afirman que “con relación al término de competencias, existe quienes lo asumen como competitividad desde el mundo laboral, como aptitud, como capacidad, como habilidad, hasta la concepción más reciente, en la cual se asume como una configuración de la personalidad de mayor nivel de integración en la actuación de los sujetos, con respuestas exitosas a problemas que se presentan; y en tal sentido basa sus acciones en el modo de actuación para una práctica profesional eficiente y valorada con una alta calidad, tales criterios tienen como elemento común, que para que una actividad laboral tenga éxito debe evidenciarse un desempeño eficiente”.³⁹

Las divergencias de criterios, han traído consigo tendencias que han sido presentadas por estos autores y de ellas se asume la dirigida a: *un análisis holístico y complejo de atributos que se integran en la conformación de la competencia* en la que se identifican expresiones que consideran la competencia como configuración...”.⁴⁰

Esta tendencia, se constituye en modelo desde la posición de transferencia de este término a las

³⁸ González V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación superior*, 22 (1), 23-39.

³⁹ Tejeda, R. y Sánchez, Pedro R. (2009). *La formación basada en competencias en los contextos universitarios*. Libro electrónico: CECES. Cuba.

⁴⁰ *Ibidem*¹¹

ciencias de la educación, el enfoque integrador que se le confiere a las competencias la convierten en más que conocimientos, más que habilidad, más que capacidad, más que valores. Aspectos que se conjugan en el desarrollo de la personalidad y se expresan en la actuación del sujeto.

Existen ciertos recelos, temores en el abordaje de este término en el campo educativo cubano, dado por el origen mismo del diseño de los currículos no asumidos abiertamente de esta manera, aunque la concepción en la práctica, se dirige a la integración que de manera consciente se pretende asumir, pero que en pocas ocasiones se logra.

Corral (2004) plantea que "... la competencia no es un concepto; es una formulación diferente de la relación organización-sociedad-psicología-pedagogía, no es una metodología; es una propuesta diferente del sistema educativo; no es un test; es una forma diferente de evaluar; no es un objetivo adicional; es la meta de formación" (p5-6).⁴¹

Se trata de un saber hacer que supone mucho más que pericia ya que quien lo posee no sólo es capaz de hacer algo bien, sino también explicarlo, justificarlo, emitir razones de ello y tener la disposición de buscar de forma permanente la calidad en el proceso y en los resultados de su quehacer.

Para que un sujeto sea competente no solo necesita poseer conocimientos y habilidades que le permitan resolver de manera eficiente un problema sino cuando unido a ello, manifiesta en su actuación una motivación que sustentada en intereses y valores lo impulsa al despliegue de recursos personológicos (flexibilidad, perseverancia, autonomía, etc.) y lo implica en la solución del mismo con un desempeño de calidad.

⁴¹ Corral, R. (2004). *El currículo docente, basado en competencias*. S/E. C. Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana.

En tal sentido, la competencia se caracteriza por la combinación de formaciones psicológicas expresadas o manifestadas en un desempeño de calidad en una esfera especial, donde se despliegan una serie de recursos para resolver un problema que se suscita. Constituye una forma diferente de organizar el proceso para su formación y desarrollo, donde se imbrican los objetivos sociales, educativos, profesionales y personales de un individuo que lo conducen a resolver una tarea con el máximo de la calidad.

Como constituye una meta en la formación de los profesionales, en este modelo de enseñanza, no debe dirigirse el proceso a evaluar el nivel de dominio de los conocimientos declarativos y procedimentales específicos de la asignatura, disciplina o carrera que se trate, sino también el nivel de dominio alcanzado en la adquisición y desarrollo de la competencia, teniendo en cuenta que no es visible y que requiere el empleo de estrategias de evaluación encaminadas a monitorear las evidencias que desde lo interno, dejan una huella y pueden ser evaluables.

El monitoreo en el proceso de formación es una necesidad pero en el posgraduado, es una exigencia impostergable que obliga desde la retroalimentación a evaluar la calidad del proceso pedagógico en general y debe ser analizado en el término que ofrece Corral como la meta de formación, entendiéndose este último, como la formación profesional que establece niveles en las medida que va alcanzando un desarrollo y que se actualiza constantemente, sin embargo en la práctica educativa en muchas ocasiones se adolece en tal sentido.

En las diferentes profesiones, los sujetos se enfrentan de manera continua a problemas que ponen a prueba sus conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades, actitudes para su solución. Según Boekaerts M. (1991) “las competencias profesionales son entendidas como las características personales del profesional (conocimientos, habilidades y actitudes) que llevan a

desempeños adaptativos en ambientes significativos”⁴². Desde esta posición, se evidencia que pueden ser aprendidas, asumidas y desplegadas a través de modos de actuación, pero se limita su estructura.

Según el criterio de (Fuentes, H. 2000 c.p por Forgas, 2005) “Por competencias profesionales entendemos, aquellos conocimientos, habilidades y valores profesionales que con un carácter esencial y general permiten al egresado desempeñarse de manera trascendente en su campo profesional”.⁴³

Forgas (2005) refiere que "La competencia profesional es el resultado de la integración esencial y generalizada de un complejo conjunto sustentado a partir de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados”.⁴⁴ Este autor, incluye en la resolución de problemas de la profesión aquellos no predeterminados, aspecto relevante para las autoras que consideran que la competencia se actualiza de manera constante, no se es competente siempre, esta no es una condición para toda la vida ni en todas las esferas de ella, lo cual obliga a que el desempeño debe llegar a un nivel creativo, autónomo, independiente y personalizado.

Según el Centro de Estudios Educativos del ISPEJV (2002) en relación con la definición abordada anteriormente relacionada a competencia define las Competencias Profesionales:

“como aquellas competencias que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico en correspondencia con las funciones,

⁴² Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. En “Learning and Instruction”. *The Journal of The European Association for Research on Learning and Instruction*, U. of Leuven, Belgium, Pergamon Press, 1 (15), 15

⁴³ Forgas, Jorge. (2005). Modelo para la formación profesional basada en competencias. *Memorias del Congreso Internacional de Pedagogía*. Ciudad de La Habana: ISP Frank País.

⁴⁴ *Ibidem*¹⁹

tareas y cualidades profesionales que respondan a las demandas del desarrollo social” (p16)⁴⁵. Desde esta posición, se revela un proceso en que las demandas sociales exigen un despliegue de recursos constante que obliga a la actualización de la misma, aspecto que se resalta en esta investigación como esencial en las competencias profesionales.

Según Zabala y Arnau (2010) la competencia profesional consiste en “la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las cuales se movilizan componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales de manera interrelacionada” (p37)⁴⁶. Desde estos fundamentos, se aprecia que los recursos aprendidos pueden ser empleados no solo en lo profesional sino en la vida personal, lo que ayuda a su sistematización y a elevar el nivel de desarrollo de la misma a partir de una autoevaluación en su aprendizaje y autorregulación de su conducta.

Para González (2002) la competencia profesional es “Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente”⁴⁷.

Si la sociedad demanda un profesional competente, exitoso, que desde el punto de vista ético conforme en su ser y quehacer, la unidad de lo cognitivo instrumental y lo afectivo motivacional, es el profesional de la educación quien a juicio de las autoras, se constituye en el punto cimero para el desarrollo social sostenible en un mundo convulso y unipolar.

⁴⁵ Ibídem¹³

⁴⁶ Zabala, A. y Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*, Artmed, Porto Alegre. Brasil.

⁴⁷ Ibídem¹⁴

Desde las definiciones de competencias profesionales de la educación, llama la atención de manera positiva la definición que brinda el Colectivo de autores del CEE ISPEJV, (2002) “son las competencias que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso de enseñanza aprendizaje en particular en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los/las estudiantes” (p19).⁴⁸

Existen variadas propuestas en torno a las competencias profesionales que deben poseer los docentes en los diferentes niveles educativos (Perrenaud, 2004; Zabalza, 2003; Tobón, 2010), las cuales han llegado a establecer de 9 a 10 competencias claves, pero sujetas a cambios según el nivel educativo.

Según Tobón (2011), “Las competencias docentes son las actuaciones integrales con idoneidad y ética que se esperan en los profesionales de la educación en los diferentes contextos de la formación, acorde con un determinado currículo y en el marco de determinadas políticas educativas”⁴⁹

En las aulas se encuentran profesores con una buena formación académica, poseedores de técnicas pero aunque posea estas cualidades, éstas no son las suficientes para llegar a ser siempre un profesor competente, porque puede carecer de la disposición para buscar de manera permanente la calidad en lo que hace, o puede no saber explicar y justificar cómo lo hace. Para que reúna las características de un profesional competente tiene que tener instalado en él, el hábito del autoanálisis, necesita estar siempre al tanto de sus posibilidades de desarrollo a

⁴⁸ *Ibíd*em¹³

⁴⁹ Tobón, S. (2011). *La evaluación de las competencias de la educación básica*. México, Santillana

partir de la reflexión de sus fortalezas y deficiencias. Sólo si posee estas características y ha aprendido a mirarse por dentro y por fuera de manera crítica y a autoevaluarse constantemente, podrá llegar a serlo.

Es fundamental para el proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica, tener en cuenta el nivel de complejidad que se alcanza en cada etapa producto de la integración de los fenómenos psicológicos, lo cual solo es constatable y evidenciado en la actuación del sujeto, lo que permite emitir un juicio de valor de su desempeño.

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PEDAGÓGICAS EN CUBA

La evaluación de las competencias profesionales pedagógicas se ha dirigido hacia el desarrollo de patrones relacionados con el desarrollo de cada competencia según el perfil del profesional, integradas a la experiencia de autonomía y responsabilidad personal. Desde esta concepción, la evaluación se considera como una variable significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto se forma, se desarrolla, regula y autorregula, al mismo tiempo que lo retroalimenta.

Sobre la evaluación de las competencias CINTERFOR (2000) promueve que esta constituye el procedimiento mediante el cual se recogen suficientes evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo, de conformidad con una norma técnica de competencia.

En estos elementos aflora como interés el desempeño profesional competente, que emerge de los logros alcanzados por el sujeto en contacto directo con la actividad real que lo demanda, en la que para lograrlo debe atravesar por componentes básicos los cuales son: una norma o estándar de desempeño establecida (logros laborales descritos en términos de acción, un objeto

sobre el que recae esta acción y una condicionante del resultado obtenido), un proceso consciente e intencional de recolección de evidencias, la comparación de los componentes anteriores teniendo en cuenta criterios de calidad preestablecidos en los productos obtenidos o en los conocimientos que hayan tenido que aplicar y los contextos que influyen en su desempeño y son tenidos en cuenta, revelando modos de actuación flexibles, independientes, creativos, autónomos, cooperativos.

En la actualidad, existen insuficiencias al implementar la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, constatados en investigaciones de López F. (2004), Román L. (2006), Díaz A. A. (2012) en las cuales se señalan que no existe unidad de criterios entre los docentes de diversas carreras o de varias disciplinas de una misma carrera y entre estos y los estudiantes.

Así mismo, se evidencia en estos trabajos, que aún es insuficiente la preparación de los docentes para evaluar las competencias profesionales pedagógicas, estableciendo una armonía entre las funciones, formas y tipos. Se plantea además que los estudiantes responden de manera reproductiva al conocimiento y de manera general, no pueden profundizar en las habilidades, hábitos, valores, capacidades y competencias profesionales, ni evaluarse lo cual constituye un contenido esencial para la formación en las carreras pedagógicas.

Cuando se consulta estas investigaciones, se revela que los resultados se expresan en términos de la actuación de los docentes, en los cuales recae el saber qué y cómo evaluar los resultados de los estudiantes, dejando a un lado las características individuales y el análisis reflexivo de su aprendizaje. De esta manera, se sigue observando en la práctica una evaluación centrada en el

docente y a los estudiantes con un papel pasivo en su propio aprendizaje, que los limita al análisis consciente de sus debilidades y fortalezas para regular su proceso.

Resulta necesario enunciar, a criterio de las autoras, aquellos elementos a tener en cuenta por los sujetos del proceso, para evaluar competencias: en primer lugar conocer, comprender y tener conciencia de la Misión Institucional, la cual define el objeto social y las exigencias sociales para la profesión; en segundo lugar, la Misión del Programa curricular de la Facultad o de la carrera resumida en el modelo del profesional, del perfil del egresado, es decir, aquellas competencias profesionales que deben poseer, de desempeño o laborales y las generales; en tercer lugar, identificar las competencias del área de formación a que pertenece así como aquellas que puede desarrollar desde el proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de estos elementos, se considera importante una serie de acciones para evaluar por competencias, resumidas en: profundo conocimiento del diagnóstico así como su seguimiento, que el estudiante conozca los elementos relacionados anteriormente, promover el trabajo en equipo sobre la base de situaciones o problemas reales a partir del empleo de conceptos que hayan sido sistematizados a través de ejercicios y exposiciones, que posibilite la construcción del conocimiento con argumentos sólidos y soportes referenciales, que reflejen el saber, saber hacer y saber ser en situaciones imprevistas.

Para implementar estas acciones, resulta recomendable que el profesor elabore una situación, problema o tarea integradora que exija del alumno una búsqueda y despliegue de recursos para solucionarla, en las que tenga en cuenta el tipo de pregunta que se formula, de manera que pueda anticiparse al resultado esperado y observar y/o registrar todo lo que el profesor en formación realiza.

Todas las manifestaciones requieren de un proceso basado en evidencias, en las que podrá evaluar su desempeño, entre ellas se destacan las tareas, ejercicios escritos, exámenes parciales y ensayos en los cuales puedan dar respuesta a los problemas que se plantean en lo social, profesional, personal e interpersonal.

En el contexto social, el profesor en formación debe ser competente para comprometerse y participar en la transformación de la sociedad; en lo profesional, la persona debe ser capaz de ejercer una tarea profesional adecuada a sus capacidades; en lo personal, analizar de manera crítica los recursos con que cuenta, su accionar, ser autónomo, cooperativo, creativo, auténtico; y en lo interpersonal, deberá ser competente para relacionarse, comunicarse y convivir con los demás.

Lograrlo, exige realizar un análisis reflexivo sobre: ¿Qué necesita saber? (conocimientos-contenidos conceptuales), ¿Qué se debe hacer? (habilidades-contenidos procedimentales) y ¿Cómo se debe ser? (las actitudes-contenidos actitudinales), lo que a juicio de las autoras constituye un elemento rector, pues moviliza y pondera el resto de los saberes desde la concepción que se fundamenta.

Todo ello exige un proceso de enseñanza basado en competencias que se caracteriza por su significatividad, la complejidad de la situación o tarea integradora, su carácter procedimental y el aprendizaje de una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad y de forma distinta, que a pesar de su complejidad, se agrupan en áreas o ámbitos disciplinares, y en realidad su desarrollo en el sujeto se encuentra matizado por las dimensiones motivacional, cognitivo, metacognitivo, cualidades de la personalidad y la personal-social sin distinción de áreas, en la medida que se relaciona con los contextos cambiantes.

La evaluación de las competencias profesionales pedagógicas, debe servir para ayudar al profesor en formación, estimularle, conocer cómo aprende, cuáles son sus dificultades, para mejorar el proceso de enseñanza, para conocer y mejorar las estrategias de aprendizaje, para implicarlos y comprometerlos en la solución de problemas sociales, profesionales, personales. Por ello es necesario que la evaluación no solo se dirija a los resultados sino a cualquiera de las tres variables fundamentales que intervienen en el proceso: las *actividades* que promueve el profesorado, las *evidencias* que realiza el alumno y los *contenidos* de aprendizaje.

En este sentido, se deben utilizar mecanismos (técnicas y recursos diferenciados, según el tipo de competencia y la situación a resolver) que permitan reconocer esquemas de actuación aprendidos que pueden ser útiles para superar situaciones reales en contextos concretos. La evaluación de las competencias es un proceso complejo que ha sido pensado para el futuro, para conocer el grado de aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones variadas o diversas.

Las actividades para la evaluación de las competencias, deben ser contextualizadas a la realidad del profesor en formación, su objetivo consistirá en diagnosticar el grado de aprendizaje que ha sido adquirido en cada uno de los contenidos de aprendizaje que configuran la competencia y los instrumentos de evaluación utilizados deben variar en función del tipo de contenido objeto de aprendizaje (hechos, conceptos, procedimientos y actitudes).

El trabajo en equipo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta esencial para llevar a cabo una evaluación adecuada y mejorar la formación del futuro profesional, la ayuda interpersonal y la comunicación de diversos recursos, ofrece vías que tiran del desarrollo personal, profesional y social.

En la literatura consultada, sobre las concepciones de la evaluación de las competencias

profesionales pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se agrupan enfoques conductistas, humanistas, cognitivistas, constructivistas e histórico-cultural, en los que de estos últimos se destacan autores cubanos como Valdés, H. (1996), Estévez C. (1997), Castro O. (1999), González V. (2002), Páez V. (2007).

Para estos autores, a partir de los enfoques de aprendizajes reconocidos a nivel mundial, la evaluación es considerada como un componente del proceso que ejerce una acción pedagógica de valoración sistemática en correspondencia con la concepción que se asuma. Cada uno de los enfoques psicológicos del aprendizaje es parte de la concepción pedagógica, didáctica y curricular, en todos ellos se destaca la evaluación como un proceso necesario.

Parra, I.B. (2002) realizó una investigación con el objetivo proponer un modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial y afirma que el desarrollo de las competencias es un proceso gradual en el que se alcanzan niveles o estadios en el período de la formación, y que continúan desarrollándose en la práctica del ejercicio de la profesión y con la superación permanente del profesional, aspecto en el que se concuerda, porque no se es competente para toda la vida o en todos los aspectos, la competencia se actualiza.

Asume el cuerpo conceptual metodológico en torno a las competencias del profesional de la educación que fueron clasificadas por el CEE (2002) en: Competencia didáctica, Competencia para la orientación educativa, Competencia para la comunicación educativa, Competencia para la investigación educativa y Competencia para la dirección educacional y asegura que el futuro profesional de la educación, alcanza un desempeño profesional de calidad cuando logra integrar

en él mismo, todas las competencias profesionales, aspiración en la que es necesario trabajar desde el pregrado.

Las autoras consideran que esta clasificación se aviene a los intereses de este trabajo porque caracteriza la actuación del profesional de la educación, le aporta identidad al mismo y reconoce que cuando se integran o combinan las competencias profesionales el desempeño es de calidad, aunque se pondera la competencia didáctica por ocupar un lugar esencial en esta profesión, lo que responde entre otras razones, a la selección de ella dentro del resto.

Otros elementos tenidos en cuenta para la selección de la competencia profesional pedagógica didáctica (CPPD), es que esta ciencia le proporciona los fundamentos teóricos y metodológicos para el trabajo con su objeto. Danilov y Skatkin (1980), señalan que “es la parte de la Pedagogía que adquiere en la actualidad rasgos de disciplina independiente y que su objeto son los procesos de instrucción y enseñanza, estrechamente vinculados con la educación, y constituyen su parte orgánica, de lo cual se infiere la estrecha relación y la dinámica necesaria en la profesión pedagógica”.(p11)⁵⁰

La dinámica de estos procesos, se direcciona hacia la búsqueda de vías y métodos más productivos, creativos, ajustados a las nuevas generaciones para la satisfacción de las necesidades de la educación cubana actual, dirigidos a la asimilación de conocimientos, habilidades, hábitos y valores que le antecedieron y han sido generalizados por la humanidad. Se considera que la habilidad más general que debe poseer un profesional de la educación es la de dirigir el Proceso de enseñanza aprendizaje y más específico a este trabajo, dirigir el proceso

⁵⁰ Danilov, M.A. y Skatkin, M.N. (1980). *Didáctica de la escuela media*. Ciudad de La Habana: Libros para la Educación.

de evaluación del mismo, en correspondencia con el fin que persigue la sociedad y el estado en la formación de nuevos pilares.

El desarrollo de conocimientos sólidos, unidos a elementos fundamentales de la Psicología y la Pedagogía, brinda la posibilidad de que el contenido docente se convierta en un verdadero patrimonio para el educando. Sobre el grado de preparación del profesor y su significado

Makarenko, A. apuntó: que la maestría del educador es una especialidad que hay que estudiar.

La tarea de la didáctica en todo su desarrollo histórico consistió en determinar el contenido de la enseñanza de las nuevas generaciones y en revelar las leyes objetivas o regularidades de este proceso, por lo que la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas insertadas en esta dinámica, ofrecen métodos más efectivos para proveer a los profesionales de la educación de las herramientas para transformar su contexto.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL PEDAGÓGICA DIDÁCTICA (ECPD)

Parra, I.B. (2002) en su tesis, estudia la dirección del desarrollo de la competencia didáctica a través de un modelo y define la Competencia Didáctica: “... una competencia del profesional de la educación que permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, desempeños flexibles e independientes, propiciar el acceso de los educandos al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable” (p. 53).⁵¹

Desde su investigación, se aborda una concepción integral de la competencia, resolviendo ver la unidad desde la psicológico y lo pedagógico, la cual no sólo supera el establecimiento de la

⁵¹ Parra, I. B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*, Tesis doctoral, Universidad de La Habana, en soporte magnético. ISP “E. J. Varona”, C. de La Habana.

dicotomía entre estas áreas, sino que favorece la dirección de su proceso de desarrollo relacionado a lo didáctico; aspectos que movilizan a las autoras a asumir esta definición.

La autora citada considera como uno de los componentes del modelo que propone, la caracterización individual y grupal que debe permitir a docentes y estudiantes, a través de determinados presupuestos, métodos, técnicas y requerimientos metodológicos, conocer el estado real y potencial en el desarrollo de la competencia, es decir, debe permitir diagnosticar, *evaluar* la competencia didáctica.

Para su realización, propone utilizar la operacionalización de la competencia didáctica y tomar como patrón de análisis la caracterización de tres niveles de desarrollo de la competencia (superior, intermedio e inferior), entendiendo como niveles, según su criterio, “los estadios en el proceso de desarrollo de la competencia que reflejan el comportamiento integral de los indicadores en íntima relación con otros criterios pedagógicos asumidos que se consideran condiciones” (p. 79).⁵²

Estas condiciones son: La dosificación de la ayuda, los niveles de asimilación: reproducción, aplicación con/sin un modelo y creación, y la estabilidad de los resultados que se obtienen en el desempeño didáctico. La caracterización de los niveles, incluye el comportamiento esperado de los indicadores planteados como criterios pedagógicos y las condiciones que se requieren atendiendo a los mismos.

En su obra, tanto los niveles como las condiciones, son fundamentales en el desarrollo de esta competencia, pero se requiere de evidencias concretas para evaluar la estabilidad de los resultados en su desempeño y que en ocasiones el docente no las proyecta.

En la presente investigación, se considera que el análisis de diferentes niveles para evaluar el

⁵² *Ibidem*²⁷

desarrollo de esta competencia brinda la oportunidad de un punto de partida de obligada consulta, que descritos de manera general, constituyen una fuente valiosa para un trabajo individual y colectivo por su objetividad, pero que al analizarlos pudieran ser redimensionados algunos indicadores, las condiciones así como la propuesta de su implementación, lo cual redundaría en contribuir al proceso de evaluación de la misma.

Para Chilongo M. (2013) la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas se define como: “el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que comprueba y revela la calidad en el proceso y los resultados sistemáticos, parciales y finales que se van logrando en la formación de los docentes a niveles alto, medio y bajo del desarrollo del modo de actuación profesional pedagógica, la reflexión-regulación metacognitiva, la autorregulación-autoevaluación y los resultados en el proceso por años académicos” (p. 30).⁵³

Las autoras consideran que esta evaluación no debe limitarse a un componente porque se considera que es un proceso complejo, dinámico, integrador, multidimensional que requiere de la emisión de juicios del proceso y resultado e incluso el análisis costo-beneficio evidenciados en el desempeño de los profesores en formación, de ahí su naturaleza totalizadora.

La formación basada en competencias profesionales pedagógicas debe ser un proceso flexible, abierto que promueva el desarrollo de las competencias identificadas para la profesión y en la que se ofrecen diseños curriculares, materiales didácticos y actividades docentes, prácticas, extradocentes con el fin de desarrollar en los sujetos en formación, los recursos psicológicos necesarios y el compromiso individual para la vida laboral, social y personal.

⁵³ Chilongo, M. (2013). *La evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en la Carrera de Pedagogía*, Universidad de La Habana, en soporte magnético. ISP “E. J. Varona”, C. de La Habana.

Este proceso exige de una mirada diferente a la forma de evaluar, por lo que la evaluación basada en competencias difiere en gran medida de la evaluación tradicional que se realiza a los procesos. Sus ventajas incitan a la implementación que demanda la sociedad.

A partir de la sistematización, se define en esta obra como **Proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas (PECPP)** la sucesión lógica de etapas que de manera consciente, permiten emitir juicios de valor asociados a determinados niveles de desarrollo de la combinación de formaciones psicológicas expresadas o manifestadas en un desempeño de calidad en una esfera especial, donde se despliegan una serie de recursos para resolver un problema evidenciado en su modo de actuación profesional.

La sucesión lógica de etapas, evidencia el engranaje planificado y sistémico que debe existir en cada una de las formas y tipos de evaluación, asociadas a niveles previamente establecidos que permitan el análisis cualitativo y cuantitativo del desarrollo alcanzado en la asimilación de conocimientos, hábitos, habilidades, valores y la selección de aquellos que transformados en recursos personológicos, se expresan en sus modos de actuación en cada año o periodo por el que transiten.

Según Tejeda y Sánchez (2009) “La evaluación a través del desempeño, permite adiestrar al profesional para insertarse en los contextos socio-laborales con la calidad requerida. Lo prepara para la toma de conciencia, la autovaloración y como fin máximo, sustentado en esta, la realización de la autoevaluación. De esta forma se potencia la independencia, la autorreflexión, la responsabilidad, la creatividad y la metacognición; de esta manera la evaluación es una variante para el crecimiento personal” (p. 46).⁵⁴

⁵⁴ *Ibíd*em¹⁵

(Malpica, 1996 c.p Serrano, A.R 2002) define como desempeño: "... la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (p. 17).⁵⁵

(Añorga, 2001 c.p Roca, A. 2004) define como profesional: "... aquel individuo que a partir de una instrucción formalizada o no, ejerce una profesión, demostrando en su actividad cuatro cualidades que lo identifican como tal, ellas son: rapidez, exactitud, precisión y cuidado" (p. 9).⁵⁶

En correspondencia con ello, define el desempeño profesional como el "proceso que se desarrolla a través de las relaciones de carácter social que se establecen en la aplicación de métodos para el cumplimiento de su contenido de trabajo; en correspondencia con los objetivos de la actividad pedagógica en que participa y el logro de un resultado que evidencia el mejoramiento profesional, institucional y social alcanzado, la atención a la educación de su competencia laboral y la plena comunicación y satisfacción individual al ejecutar sus tareas con cuidado, precisión, exactitud, profundidad, organización y rapidez" (p12).⁵⁷

Valdés H. define que "La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con

⁵⁵ Roca, A. (2004). *Modelo de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los docentes que laboran en la ETP*. Tesis doctoral, ISP Holguín. Ciudad de la Habana

⁵⁶ Roca, A. (2004). *Modelo de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los docentes que laboran en la Educación Técnico Profesional*, Tesis doctoral, ISP Holguín. Ciudad de la Habana

⁵⁷ *Ibíd*em³²

alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad”
(p48).⁵⁸

Si se analiza que lo importante no es poseer determinados conocimientos, sino como se empleen, se infiere que para alcanzar un desempeño profesional competente se requiere de un proceso, donde el sujeto, mientras transita por etapas en el desarrollo de la actividad, se relaciona con el contenido laboral lo que se traduce en una expresión de su plano interno, en otras palabras, es el modo de expresión del desarrollo alcanzado de las competencias en el contexto donde se despliegan, por lo que este debe ser flexible y demostrar el saber, el saber hacer y el saber ser integrados en un modo de actuación consecuente con las exigencias profesionales y sociales.

Pavié (2011) propone una serie de elementos del desempeño competente que se apoyan en: la comprensión de la situación; su percepción de las metas de su propia acción en esa situación; su idea del efecto del tratamiento de la situación; el poder enfrentar la situación con lo que es y su realidad; la posibilidad de utilizar una pluralidad de recursos, adaptar los que conoce y construir nuevos; la posibilidad de reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla; poder adaptar todo lo que ha transcurrido en esa situación a otras situaciones similares u otros tipos de situación.⁵⁹

Si se pretende que la evaluación tenga un valor formativo para todos los sujetos implicados, no puede limitarse solo a comportamientos observables, es necesario el conocimiento, el análisis, el debate conjunto de las evidencias en cada uno de los contextos en los que interactúan y de las vivencias que emergen durante la acción evaluadora.

⁵⁸ *Ibíd*em³³

⁵⁹ Pavié, Alex. (2011). Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 1 (7), 31.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL PEDAGÓGICA DIDÁCTICA

Para elaborar una definición se considera pertinente, tener en cuenta aquellos elementos que la distinguen y que son esenciales en ella. Desde la asunción del concepto de competencia didáctica ofrecido por Parra, I (2002), de manera operativa las autoras de esta obra definen como **Proceso de Evaluación de la Competencia Profesional Pedagógica Didáctica (PECPPD)**: sistema de acciones que de manera consciente, permiten la valoración multidimensional y dinámica por parte de las agencias y agentes implicados, de los niveles de desempeño evidenciados, con relación al desarrollo motivacional, cognitivo-metacognitivo, que permite la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, desde el saber ser, con una implicación personal-social, que oriente hacia el saber y el saber hacer para el desarrollo de cualidades de la personalidad, en función de solucionar los problemas profesionales de la práctica pedagógica.

La valoración multidimensional y dinámica que ejecutan las agencias y agentes implicados en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje es entendida como la emisión de un juicio de valor consensuado, colaborativo, participativo a partir de los argumentos presentados por los implicados, sustentado en la integración de las formaciones psicológicas cognitivas y afectivo motivacionales alcanzadas por el sujeto en la que participan recursos personológicos tales como: la perspectiva temporal, la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión personalizada, y la posición activa que asume el sujeto en la actuación profesional.

Este juicio no se reduce al estado de los conocimientos, habilidades, valores, actitudes de un sujeto en un momento determinado de forma sumativa; es un monitoreo sistemático y dinámico

de sus evidencias, lo cual permite emitir un valoración integradora de los recursos seleccionados y empleados por él en correspondencia con los resultados de un nivel elevado de complejidad que se espera de su actuación, así como de la respuesta a las influencias (agentes, agencias, variedad de formas y tipos de evaluación) que ha recibido en su proceso de crecimiento y desarrollo, sobre la base de criterios de desempeños descritos.

Se entiende por agentes (profesor, compañeros del grupo, tutor, organizaciones estudiantiles, colectivo pedagógico, padres y directivos) y agencias (Institución universitaria, la escuela donde ejerce su componente laboral, la familia y la comunidad donde se encuentra enclavada la escuela) ambos juegan un papel decisivo, lo cual se valora en el impacto de su desempeño en donde realiza su componente laboral o en situaciones simuladas muy estrechamente ligadas al contexto profesional.

Es un proceso crítico, en tanto permite la reflexión y valoración participativa de los sujetos implicados, de los niveles de integración de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, independencia, creatividad movilizados (puestos en práctica) en situaciones imprevistas que permiten ofrecer una solución que transforme la realidad circundante, lo que conlleva a un análisis de autorregulación del sujeto dirigido a mejorar sus estrategias de aprendizaje y desempeño.

Desde esta concepción, el saber ser constituye un elemento rector, dentro del resto de los saberes, conlleva al compromiso y la implicación del sujeto con la tarea; lo orienta hacia la búsqueda de conocimientos y el desarrollo de habilidades, hacia una actitud positiva en el enfrentamiento a los problemas sociales y profesionales lo cual constituye una necesidad impostergable para la sociedad cubana actual.

Con el PECPPD centrado en el saber ser y orientado hacia el resto de los saberes, el profesor en formación, desarrolla una orientación proyectiva. Obliga al sujeto a un reanálisis de sus fortalezas, debilidades y de sus modos de actuación, lo cual le permite planificar un proyecto de vida que lo dirige durante la etapa de formación y lo perfila en la etapa post-graduada, aspecto del que adolece gran parte de la juventud cubana en los momentos actuales.

Este proceso evaluativo tiene una complejidad intrínseca y extrínseca. Desde el aspecto externo se debe tener en cuenta: los sujetos que participan a partir de su experiencia, su preparación, el desarrollo de capacidades que los conllevan a flexibilizar el proceso y adecuarlo a las condiciones en que se desarrolla la tarea o al contexto y desde el aspecto interno, el desarrollo gradual que va obteniendo el profesor en formación, lo cual se evidencia al transitar por fases que conducen a una evaluación integradora.

En esta investigación, se asumen cuatro momentos o fases presentadas por Tejeda y Sánchez (2009:47) las cuales se identifican en su organización desde el punto de vista operacional y se contextualizan al objeto que se estudia por las autoras. Las fases que se asumen son: análisis, planificación-organización, aplicación, adopción y emisión del juicio valorativo, las cuales se explicitan en la concepción que se defiende, desde los fundamentos explicitados a grandes rasgos, en este artículo

Se considera que el proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica, debe convertirse en generador de relaciones transmisoras y receptoras del saber construido, en comunidades de aprendizajes interactivos, mutuos, motivadores, desde cada uno de los contextos de actuación.

La Universidad desde esta concepción, se actualiza en un sistema abierto sin perder su identidad propia; se nutre y le aporta a los contextos que son cambiantes y se vincula a otras identidades. Solo así puede rescatarse la idea de formación que se aspira: la formación de profesionales que no suprime sus rasgos sociales y su manera de explicar y darle solución a los fenómenos y problemas profesionales con los que interactúa, y que al mismo tiempo forma parte de ellos y de ella, para construir una nueva realidad, mediante la negociación de proyectos, que en la actualidad, constituyen una demanda social y estatal direccionada a un mayor intercambio y comunicación sobre la base del respeto a las diferencias entre las personas, instituciones, grupos locales y regionales.

A partir de este análisis, aflora la necesidad de precisar que la función pedagógica y social, en la que ambas conducen hacia lo formativo son desde un enfoque integrador, las funciones que debe cumplir un PECPPD.

CONCLUSIONES

El concepto de competencia profesional pedagógica reta a la educación superior para que el conocimiento sea producto de los resultados de transacciones de aprendizaje y formas transdisciplinares de enseñar que centrados desde el saber ser, orienten hacia el saber y el saber hacer lo que tributa hacia el desarrollo de compromisos personales, profesionales y sociales. El PECPPD exige la participación de los agentes y agencias implicados y transita por las fases de análisis, planificación-organización, aplicación, adopción y emisión del juicio valorativo y se basa en evidencias.

El proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica (PECPPD) se basa en evidencias de desempeño y posee un carácter sistémico, integral, contextualizado, continuo y sistemático. Los principios que dinamizan el PECPPD son: la vinculación de la enseñanza con la vida y de la unidad entre la teoría y la práctica, el carácter contextual y la coherencia y sistematicidad en las acciones evaluativas desde la disciplina integradora Formación Laboral Investigativa.

BIBLIOGRAFÍA

1. Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*.
2. Díaz, A. (2012). *Modelo de evaluación de los procesos formativos de los residentes en Medicina General Integral*. Tesis Doctoral no publicada. UH, La Habana.
3. Estévez, C. (1997). *Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
4. González, V. (1994). *Motivación profesional y personalidad*. Sucre: Universitaria.
5. González, V. (1998a). El interés profesional como formación motivacional de la personalidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 18 (2), 21-37.
6. González, V. (1998b). La orientación profesional en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 18 (3), 13-28.
7. González, V. (2000). *La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante universitario*. Ciudad de La Habana.

8. González, V. (2002). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. *Ponencia. 3era Convención Internacional de Educación Superior*. Ciudad Habana: UH.
9. Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. C. de La Habana: Pueblo y Educación.
10. López, F. (2004). *La evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación*. Tesis Doctoral no publicada. Holguín, C. Habana.
11. Páez, V. (2007). *La formación de competencias en el profesional de la educación desde una perspectiva martiana y marxista*. Tesis Doctoral no publicada. ISP "E. J. Varona", C. Habana.
12. Román, L. (2006). *Sistema de variable, dimensiones e indicadores, para evaluar la calidad del aprendizaje que logran los estudiantes en la Disciplina de Enfermería Reproductiva*. Tesis Doctoral no publicada. UH, C. de la Habana.
13. Ropé, F. y Tanguy, L. (1994). *Savoirs et competences*. L' Harmattan. Logiques Sociales. París.
14. Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre: Artmed.
15. Valdés, H. (1997). La evaluación de la calidad de la educación. Retos y perspectivas. *Evento Pre-Reunión Pedagogía 97*. C. de La Habana: Universidad de la Habana.
16. Villarroel, C. (1998). La Importancia de la Autorregulación en el Proceso de Evaluación. Reflexiones para el caso Venezuela. *En cuadernos del CENDES*, 37

(15).

Capítulo XIV. Estrategias metodológicas para el mejoramiento de la calidad académica en la educación latinoamericana: aportes para una mayor articulación entre la teoría y la práctica.

Lic. Sara Sofía Carreño Neira. Socióloga. Docente e Investigadora de la Universidad Santo, Colombia.

Este artículo pretende coadyuvar con la construcción de estrategias para el mejoramiento de la calidad académica en Latinoamérica, presentando un modelo de investigación fácil de aplicar que además de priorizar la percepción del estudiantado acerca de su proceso de formación, permite identificar asociaciones, fortalezas, potencialidades y debilidades en los procesos pedagógicos, la investigación y la proyección social y así contribuir en la elaboración de planes

estratégicos para fortalecer las distintas áreas del conocimiento de la educación superior en el continente.

El principal antecedente es el proyecto investigativo adelantado por el Programa de Apoyo Integral al Estudiante (PAIE) adscrito a la División de Ingenierías de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá Colombia, orientado a indagar las prácticas pedagógicas y evaluativas y su relación con la deserción temprana en la División de Ingenierías efectuado el segundo semestre del año 2013, realizando un análisis estadístico que permitió detectar por medio de los criterios de los estudiantes y los docentes los alcances logrados en aspectos inherentes al desarrollo académico relacionados con: metodología, comunicación, pedagogía, participación, investigación e incentivación. De este proceso de investigación, entonces, se tomó la decisión de continuar indagando sobre el desarrollo académico pero esta vez considerando la formación integral y sus dimensiones de investigación, pedagogía y proyección social profundizando en los criterios de los estudiantes y la manera en que a partir de su experiencia califican tales funciones sustantivas de la Universidad.

Es así que el presente artículo está basado en los resultados de la investigación titulada *Aspectos relevantes del Desarrollo Académico de las Facultades de Ingenierías de la Universidad Santo Tomás-sede Bogotá, según el criterio de los estudiantes*, realizada durante el año 2014 y se enmarca en el proceso de investigación continuada que se viene realizando desde el año 2013 para aproximarse a los alcances de la formación integral propuesta por la USTA y a la manera en que cada uno de los aspectos que componen este concepto se articulan sistémica y sinérgicamente para contribuir con los objetivos del Plan General de Desarrollo de la Universidad Santo Tomás 2012-2015 y otras metas trazadas en la visión, misión y perfiles

profesionales de las Facultades de Ingeniería en particular y de la Universidad en general. A lo que se suma, la promoción de la formación integral de los estudiantes y su capacitación científica, investigativa, técnica y profesional de la ciencia y de la historia, formando líderes con sentido crítico de la realidad y compromiso ético, para llevar a cabo los cambios necesarios en la vida social y promover el desarrollo integral no solo en nuestro país, en general en toda Latinoamérica.

Además de socializar y reflexionar académicamente en torno a los resultados de esta investigación y de poner a disposición de la comunidad académica latinoamericana su modelo investigativo, queremos también aportar en el debate sobre la importancia de lograr que la relación entre la teoría y la práctica sea cada vez más estrecha y orientada a la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas de nuestra realidad acorde a las condiciones socio-históricas, económicas, culturales, políticas y tecnológicas que nos caracterizan como latinoamericanos, planteando la siguiente pregunta que se espera contribuya en la discusión: ¿cómo lograr desde la academia una mayor articulación de los procesos pedagógicos, la investigación y la proyección social para su incidencia en la construcción de planes de desarrollo estratégico a nivel Latinoamericano en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida de nuestros pueblos?

EL DESARROLLO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS: LA FORMACIÓN INTEGRAL

Hablar de desarrollo y calidad académica en las instituciones de educación superior, implica una revisión de los postulados que orientan sus acciones consignados principalmente en sus documentos institucionales. En el caso particular de la Universidad Santo Tomás, son funciones

sustantivas del qué hacer académico la investigación, el proceso de enseñanza-aprendizaje (proceso pedagógico) y la proyección social; aspectos que en conjunto fueron analizados en la investigación en referencia de acuerdo al criterio de los estudiantes de las seis facultades que componen la División de Ingenierías, por medio de un test tipo escala Liker y de su posterior tratamiento estadístico bajo un análisis de carácter cuantitativo-cualitativo.

La formación integral es un concepto central que abarca la producción de conocimiento, la forma en que éste es transmitido y recibido y su aplicación en la contribución a solucionar problemas de la realidad social, es decir, la praxis o relación entre la teoría y la práctica. La formación integral es la filosofía de nuestra Universidad para trazar horizontes y establecer metas orientadas a lograr un óptimo desarrollo académico y mejorar su calidad. Por esto considerar las percepciones del estamento estudiantil como protagonista del proceso académico, ha sido algo esencial para detectar desde su punto de vista cuáles son las fortalezas del desarrollo integrado de la investigación, el proceso pedagógico y la docencia y cuáles son sus potencialidades; también para conocer cuáles son las debilidades y en qué aspectos se debe mejorar.

Los resultados de la investigación permitieron contribuir con los objetivos del Plan General de Desarrollo de la Universidad Santo Tomás 2012-2015 y otras metas, en su relación y aplicabilidad permanentes, así como también contribuyeron los resultados de esta investigación en la generación de estrategias para promover la participación de los estudiantes en actividades investigativas, de proyección social y fundamentalmente la articulación de las diferentes asignaturas teóricas, prácticas y electivas; al mismo tiempo estos resultados dieron a

conocer las fortalezas, potencialidades y debilidades de la formación integral y cuáles son los temas que proponen los estudiantes para las electivas y cursos especiales de capacitación.

EL MODELO DE INVESTIGACIÓN

Desde la experiencia investigativa adelantada el año pasado por el Grupo de Investigación en Deserción, consideramos que una forma de contribuir en la superación de las barreras existentes entre el conocimiento y su aplicabilidad, es mediante la identificación de los aspectos relevantes del desarrollo académico desde la experiencia del estudiantado como actor central y esencial en este proceso, para a partir de ello adelantar estrategias concretas que permitan reducir la distancia pocas veces detectable entre la teoría y la práctica, logrando que el conocimiento transmitido y recibido en el proceso de enseñanza-aprendizaje (proceso pedagógico), su generación y aplicación por parte del estudiantado y los docentes mediante procesos investigativos rigurosos y su proyección e impacto a nivel de la sociedad a través de actividades propias de la proyección social, se relacionen cada vez más para una mejor calidad académica.

Por ello construimos el siguiente modelo de investigación sobre el cual presentamos sus resultados más relevantes, para luego centrar la atención en su importancia como estrategia metodológica para el mejoramiento de la calidad académica en la educación latinoamericana y en especial como aporte para fortalecer la articulación entre la teoría y la práctica en nuestro continente:

MODELO DE INVESTIGACIÓN:
<i>Pregunta de investigación:</i> ¿Cuál es el criterio de los estudiantes acerca de las funciones sustantivas: investigación, docencia y proceso pedagógico como contribución a la formación y capacitación de los estudiantes de las seis Facultades de Ingeniería de la Universidad Santo

Tomás (Ambiental, Civil, Mecánica, Electrónica, Industrial, Telecomunicaciones) en cumplimiento a sus objetivos, visión, misión y formación profesional?

Objetivo general: Detectar mediante el criterio de los estudiantes de las seis Facultades de Ingeniería de la Universidad Santo Tomás (Ambiental, Civil, Mecánica, Electrónica, Industrial, Telecomunicaciones), cómo se cumplen las funciones sustantivas relacionadas con: a) la enseñanza aprendizaje en su proceso pedagógico; b) la investigación; c) la proyección social.

Objetivos específicos:

1. Conocer las apreciaciones de los estudiantes acerca de los aportes del programa académico para su capacitación y formación en la carrera profesional de la Ingeniería (Ambiental, Civil, Mecánica, Electrónica, Industrial, Telecomunicaciones).
2. Medir cuantitativa y cualitativamente los resultados de los criterios emitidos por los estudiantes acerca de las funciones sustantivas investigación, proyección social, proceso pedagógico y sus correlaciones.
3. Con los resultados obtenidos del primer y segundo objetivo, detectar en las seis Facultades de Ingeniería de la Universidad Santo Tomás (Ambiental, Civil, Mecánica, Electrónica, Industrial, Telecomunicaciones), fortalezas, potencialidades y debilidades del desarrollo académico para su socialización con los estamentos: estudiantil, profesoral y directivos.

Marco de referencia, basado en:

Plan General de Desarrollo 2012-2015 USTA Excelencia que transforma el país.

Proyecto Educativo Institucional (PEI),

Política de Investigación de la USTA.

Objetivos de la Unidad de Proyección Social.

Misión, visión y los perfiles profesionales de cada una de las Facultades de la División de Ingenierías.



Tipo de investigación: descriptivo-analítica de carácter cuantitativo-cualitativo

Diseño de muestreo:

Clasificación de estudiantes según semestres (conglomerados):

Conglomerado 1: Estudiantes de 1º, 2º y 3º semestre

Conglomerado 2: Estudiantes de 4º, 5º, 6º y 7º semestre

Conglomerado 3: Estudiantes de 8º, 9º y 10º semestre

Aplicación de la siguiente fórmula según los datos de cada facultad

Formula de proporciones y porcentajes (muestreo):

$$no = Z^2 PQ/E$$

$$n = no / (1 + (no/N))$$

Donde: Z = nivel de confianza para un cubrimiento del 95% de estudiantes para la obtención de la muestra representativa

P=Variable cualitativa (% estudiantes hombres)

Q=Variable cualitativa (% estudiantes mujeres)

E= Error estimado 5%

N=Población total de estudiantes según Facultad

no=Muestra sin ajustar

n= Muestra ajustada (definitiva: 811 estudiantes encuestados)

Criterios cualitativos de las calificaciones emitidas en el test tipo escala Likert por los estudiantes:

Bajo: calificaciones emitidas entre 1 y 3 en la escala likert

Bueno: Calificaciones emitidas entre 4 y 7 en la escala likert

Alto: Calificaciones emitidas entre 8 y 10 en la escala liker

Metodología:

Identificación de la población: Total de estudiantes activos en el primer semestre de 2014: Ambiental (715), Civil (583), Electrónica (232), Industrial (96), Mecánica (338) y Telecomunicaciones (147).

Prueba piloto (15 estudiantes al azar): Confiabilidad y validez del instrumento (test); observaciones y recomendaciones para garantizar adecuado diligenciamiento.

Diseño de muestreo: Del cual se obtuvo la muestra representativa de estudiante a encuestar en cada una de las seis Facultades de la División de Ingenierías.

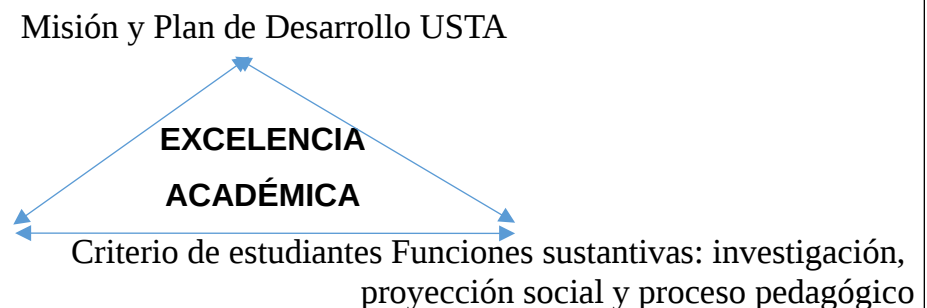
Muestra representativa: Estudiantes encuestados por Facultad: Ambiental (221), Civil (211), Electrónica (117), Industrial (89), Mecánica (71), Telecomunicaciones (102).

Recolección de la información: 23 al 30 de abril (Industrial y Electrónica) 6 al 9 de mayo (Civil y Mecánica) 12 al 16 de mayo (Ambiental y de Telecomunicaciones).

Codificación, tabulación y análisis de la información: promedios y tendencias; pruebas de asociación; matrices de correlación; criterios acerca de las funciones sustantivas; preferencia de cursos y electivas; observaciones realizadas por los estudiantes.

Resultados: aspectos relevantes del desarrollo académico, fortalezas, potencialidades y debilidades.

Conclusiones: triangulación de la información:



Recomendaciones: alcances de los resultados y posibles estrategias a emplear.

Informes finales: síntesis del proceso investigativo.

LOS RESULTADOS MÁS RELEVANTES: ASOCIACIONES, FORTALEZAS, POTENCIALIDADES Y DEBILIDADES

Matrices y coeficiente de correlación múltiple entre los componentes investigación, proceso pedagógico, proyección social y la formación integral profesional en la carrera

El coeficiente (r) mide la asociación entre dos o más variables, en este caso la asociación entre los componentes investigación, proceso pedagógico y proyección social y el criterio general del estudiantado acerca de la formación integral profesional en las Facultades de Ingeniería Electrónica, Ambiental, Civil, Industrial, Mecánica y de Telecomunicaciones. Para la interpretación de esta prueba, los criterios cualitativos fueron los siguientes⁶⁰:

Aceptable correlación	r= 0,41 a 0,60
Buena correlación	r= 0,61 a 0,70
Alta correlación	r= 0,71 a 0,80

Ingeniería Electrónica

	Investigación	Proyección social	Proceso pedagógico	Formación profesional
Investigación	1			
Proyección social	0,71	1		
Proceso pedagógico	0,68		1	
Formación profesional	0,62	0,49	0,69	1

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Ingeniería Ambiental

	Investigación	Proyección social	Proceso pedagógico	Formación profesional
Investigación	1			
Proyección social	0,77	1		
Proceso pedagógico	0,72	0,68	1	
Formación profesional	0,64	0,64	0,72	1

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Ingeniería Civil

⁶⁰ Otras correlaciones son: Muy alta correlación r= 0,81 a 0,90; óptima correlación r= 0,91 a 1,00

	Investigación	Proyección social	Proceso pedagógico	Formación profesional
Investigación	1			
Proyección social	0,70	1	1	
Proceso pedagógico	0,61	0,67		
Formación profesional	0,49	0,57	0,57	1

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Ingeniería Industrial

	Investigación	Proyección social	Proceso pedagógico	Formación profesional
Investigación	1			
Proyección social	0,65	1		
Proceso pedagógico	0,66	0,68	1	
Formación profesional	0,46	0,44	0,46	1

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Ingeniería Mecánica

	Investigación	Proyección social	Proceso pedagógico	Formación profesional
Investigación	1			
Proyección social	0,48	1		
Proceso pedagógico	0,55	0,54	1	
Formación profesional	0,44	0,57	0,69	1

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Ingeniería Telecomunicaciones

	Investigación	Proyección social	Proceso pedagógico	Formación profesional
Investigación	1			
Proyección social	0,77	1		
Proceso pedagógico	0,63	0,76	1	
Formación profesional	0,41	0,47	0,59	1

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Como se enseña en las matrices de correlación, en general se evidenciaron aceptables, buenas y altas correlaciones entre los criterios emitidos por el estudiantado acerca de la investigación, el proceso pedagógico, la proyección social y el criterio en general acerca de la formación integral profesional, poniendo en evidencia la articulación entre las funciones sustantivas del quehacer académico en la División de Ingenierías de la Universidad Santo Tomás-sede Bogotá.

Sobresalen las buenas y aceptables correlaciones en todas las Facultades y en menor medida las altas correlaciones, lo que sugirió entonces la importancia de fortalecer estos tres componentes superando estas correlaciones y pasando de aceptables y buenas correlaciones a altas u óptimas correlaciones entre todos los componentes (0,70 o mayor a este valor), especialmente en las Facultades de Ingeniería Mecánica, Industrial y Civil que no presentaron altas correlaciones.

PROMEDIOS Y TENDENCIAS, APLICANDO MEDIA ARITMÉTICA Y COEFICIENTE DE ASIMETRÍA

Para identificar en qué aspectos de estos tres componentes se venían presentando dificultades interviniendo en su alta y óptima asociación, así como también en dónde se presentaban fortalezas y potencialidades se consideraron los resultados de la media aritmética y el coeficiente de asimetría. La interpretación de la media aritmética y el coeficiente de asimetría, se realizó a partir de los siguientes criterios cualitativos de acuerdo con las calificaciones emitidas por el estudiantado en el test tipo escala Liker 1-10

<i>Criterios cualitativos para la interpretación de la media aritmética y el coeficiente de asimetría en la escala liker</i>	
Criterio bajo	Calificaciones emitidas entre 1 y 3
Criterio bueno	Calificaciones emitidas entre 3,1 y 7.0
Criterio óptimo	Calificaciones emitidas entre 7.1 y 10

Para la interpretación de la tendencia a emitir criterio por debajo del promedio (desmejorar) en cada una de las variables (preguntas) en el test tipo escala liker, se tuvieron como referencia los siguiente criterios cualitativos considerando los resultados de los promedios y su previa interpretación.

Crterios cualitativos para la interpretaci3n de la tendencia a mejorar o desmejorar en cada una de las variables consideradas

Si el valor del coeficiente de asimetría obtenido por fórmula es positivo	Tendencia a emitir respuestas inferiores a la categoría del promedio (bajo, bueno u óptimo)
Si el valor del coeficiente de asimetría obtenido por fórmula es negativo:	Tendencia a emitir respuestas superiores a la categoría del promedio (bueno, bajo y óptimo)

Ingeniería Electrónica

	INVESTIGACIÓN			PROYECCIÓN SOCIAL			PROCESO PEDAGÓGICO			Criterio gral sobre la formación en la Facultad	PAIE
Promedio	6,2	6,7	6,0	5,5	7,2	5,7	7,0	7,5	6,3	7,3	7,2
Criterios	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Óptimo	Bueno	Bueno	Óptimo	Bueno	Óptimo	Óptimo
General	BUENO			BUENO			BUENO			ÓPTIMO	ÓPTIMO
Coficiente de Asimetría	-0,2	-0,5	-0,1	-0,3	-0,6	-0,3	-0,8	-1,0	-0,6	-0,9	-0,8
Criterios	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P
Interpretación	Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio	Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Ingeniería Ambiental

	INVESTIGACIÓN			PROYECCIÓN SOCIAL			PROCESO PEDAGÓGICO			Criterio gral sobre la formación en la Facultad	PAIE
Promedio	5,6	5,9	6,1	5,2	6,4	5,7	6,6	6,9	5,9	6,9	6,6
Criterios	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
General	BUENO			BUENO			BUENO			BUENO	BUENO
Coficiente de Asimetría	-0,2	-0,2	-0,4	0,0	-0,4	-0,3	-0,5	-0,6	-0,4	-0,7	-0,7
Criterios	Supera P	Supera P	Supera P	No supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P
Interpretación	Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio	Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Ingeniería Civil

	INVESTIGACIÓN			PROYECCIÓN SOCIAL			PROCESO PEDAGÓGICO			Criterio gral sobre la formación en la Facultad	PAIE
Promedio	5,7	6,1	6,1	5,2	6,6	5,8	6,8	7,3	6,0	7,2	6,5
Criterios	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Óptimo	Bueno	Óptimo	Bueno
General	BUENO			BUENO			BUENO			ÓPTIMO	BUENO
Coficiente de Asimetría	0,0	-0,2	-0,1	0,2	-0,4	0,0	-0,6	-1,0	-0,2	-0,7	-0,8
Criterios	Neutro	Supera P	Supera P	No supera P	Supera P	Neutro	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P
Interpretación	Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas inferiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio	Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Ingeniería Industrial

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Ingeniería Mecánica

	INVESTIGACIÓN			PROYECCIÓN SOCIAL			PROCESO PEDAGÓGICO			Criterio gral sobre la formación en la Facultad	PAIE
Promedio	6,2	6,0	6,4	5,7	7,2	5,0	7,4	7,5	6,6	7,5	7,0
Criterios	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Optimo	Bueno	Optimo	Optimo	Bueno	Optimo	Bueno
Generales	BUENO			BUENO			OPTIMO			OPTIMO	BUENO
Coefficiente de Asimetría	-0,4	-0,4	-0,2	-0,1	-0,8	0,0	-1,3	-1,3	-0,6	-0,6	-0,6
Criterios	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Neutro	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P
Interpretación	Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio	Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

Ingeniería de Telecomunicaciones

	INVESTIGACIÓN			PROYECCIÓN SOCIAL			PROCESO PEDAGÓGICO			Criterio gral sobre la formación en la Facultad	PAIE
Promedio	7,1	6,7	7,1	6,1	7,7	6,6	7,5	7,9	7,6	8,0	7,0
Criterios	Optimo	Bueno	Optimo	Bueno	Optimo	Bueno	Optimo	Optimo	Optimo	Optimo	Bueno
Generales	OPTIMO			BUENO			OPTIMO			OPTIMO	BUENO
Coefficiente de Asimetría	-0,8	-0,6	-1,3	-0,3	-0,8	-0,9	-1,1	-1,0	-1,2	-0,7	-0,8
Criterios	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P	Supera P
Interpretación	Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio			Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio	Tendencia a emitir respuestas superiores al promedio

Fuente: elaboración a partir de encuesta directa a estudiantes Mayo 2014

De acuerdo con estos datos, se evidenció en el componente investigación potencialidades en las preguntas 1, 4 y 6:

- El criterio respecto a actividades investigativas mediante uno o más de los siguientes aspectos: Semilleros de investigación, conversatorios, congresos, seminarios, proyectos o estudios investigativos y otros eventos realizados dentro o fuera de la Universidad (pregunta 1)
- El criterio respecto a la capacitación metodológica para desarrollar investigaciones científicas, estudios y proyectos de desarrollo en diferentes áreas de la ingeniería y de carácter interdisciplinario y transdisciplinario (pregunta 4)
- El criterio respecto al proceso de investigación formativa mediante la participación propia o la de otros estudiantes en proyectos de investigación, estudios, seminarios,

congresos, ponencias, artículos o escritos para publicación, videos y documentos visuales, programas radiales, de internet, internos y externos, conferencias, coloquios y otras actividades (pregunta 6)

En cada una de estas preguntas el estudiantado emitió un criterio bueno; únicamente en la Facultad de Ingeniería de Telecomunicaciones las preguntas 1 y 6 fueron calificadas con un criterio óptimo, evidenciando fortalezas al respecto en esta Facultad; solamente en la facultad de Ingeniería Industrial se evidenció en la pregunta 1 relacionada con la investigación tendencia a emitir respuestas inferiores al criterio bueno, lo que se interpretó entonces como una debilidad y como un aspecto en el cual se debían emplear estrategias para mejorar.

En cuanto a la proyección social, se evidenció potencialidades en las preguntas 2, 8 y 9 en el test tipo escala liker, relacionadas a continuación:

- El criterio respecto a la vinculación con proyectos dentro la Universidad, y fuera de ella: con los estamentos internos de la USTA y con entidades públicas y privadas (nacionales o internacionales) o en otras formas,
- El criterio respecto a la preparación para la aplicación de conocimientos teóricos y prácticos para la proyección social en el desarrollo de las actividades como futuro(a) ingeniero(a) acorde al perfil profesional y competencias.
- En el criterio respecto a la vinculación a proyectos o actividades de desarrollo locales, departamentales y nacionales para proyectarlos al servicio de la sociedad y el país.

En todas las Facultades el estudiantado emitió para estas preguntas un criterio bueno; en Ingeniería Electrónica, Industrial, Mecánica y Telecomunicaciones la pregunta 8 evidenció un criterio de calificación óptimo, lo que se interpretó en estas Facultades como una fortaleza; en

Ingeniería Industrial la pregunta 9 evidenció tendencia a emitir respuestas inferiores al criterio bueno, lo que se interpretó entonces como una debilidad y como un aspecto en el cual se debían emplear estrategias concretas en esta Facultad, al igual que en Ingeniería Civil en la cual la pregunta 2 que evidenció la misma tendencia.

En el proceso pedagógico se evidenció potencialidades en las preguntas 3, 5 y 7 que se presentan a continuación:

- El criterio respecto a la interrelación de asignaturas para la capacitación integral de los estudiantes como futuros ingenieros profesionales, acorde a su perfil ocupacional y competencias en trabajos y actividades.
- El criterio respecto al enriquecimiento intelectual (de conocimientos) para la formación como ingeniero(a) crítico, creativo, constructivo, ético, emprendedor frente a la realidad social, económica, cultural y política del país.
- El criterio respecto al conocimiento de las nuevas tecnologías y avances científicos aplicados en las asignaturas teóricas y prácticas del programa de la Facultad.

En todas las Facultades el estudiantado emitió para estas preguntas un criterio bueno; en Ingeniería Electrónica, Civil, Industrial, Mecánica y Telecomunicaciones la pregunta 5 evidenció un criterio de calificación óptimo, lo que se interpretó en estas Facultades como una fortaleza, así como también sucedió con la pregunta 3 en las Facultades de Ingeniería Mecánica y de Telecomunicaciones que evidenció un criterio óptimo; en esta última Facultad la pregunta 7 también presentó un criterio óptimo, identificando éstas como potencialidades en estas Facultades. El proceso pedagógico fue el único que no evidenció tendencia a emitir respuestas inferiores al criterio bueno, lo que indicó entonces ausencia de debilidades en este componente de la formación integral. Si bien esto puede ser interpretado como un aspecto bastante positivo

en el desarrollo académico percibido desde la experiencia del estudiantado, también evidencia los retos pedagógicos para los docentes en términos de lograr articular de manera permanente los contenidos de las asignaturas con los procesos investigativos y su impacto a nivel social que sí evidencian debilidades en algunos de sus componentes.

MODELO DE INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD ACADÉMICA

Los resultados de esta investigación con el diseño metodológico aplicado contribuyeron en la autorregulación permanente de la articulación de los tres componentes de investigación, proyección social y proceso pedagógico y su equilibrio sistémico y sinérgico acorde con la misión y objetivos de la Universidad Santo Tomas en general y de la División de Ingenierías en particular, orientados, en otras palabras, al logro de una formación integral mediante la reproducción y producción de conocimientos (teoría) y su aplicabilidad a la solución de problemas de la realidad social (práctica). También brindó herramientas que desde la experiencia de actores fundamentales en la vida académica como son los estudiantes, permitieron identificar asociaciones, fortalezas, potencialidades y debilidades para el mejoramiento de la calidad y el logro de la excelencia académica según la triangulación de la información: Misión y Plan de Desarrollo USTA, criterio de estudiantes y funciones sustantivas.

Además de contribuir en el mejoramiento de la excelencia académica, con este modelo y sus resultados queremos poner al servicio de la comunidad académica latinoamericana una estrategia investigativa útil para identificar las contrariedades en los procesos de transmisión de conocimientos y su aplicabilidad de acuerdo a las orientaciones y enfoques que se le da a cada uno de estos componentes en las instituciones de educación superior, en consonancia a nuestros

contextos que si bien responden a unas condiciones socio-históricas particulares, muchas de ellas son compartidas, vividas y sentidas en conjunto como latinoamericanos, buscando con ello incidir en la formulación y construcción de planes de desarrollo estratégico desde una perspectiva latinoamericana.

Para ello proponemos adelantar proyectos de investigación continua con la metodología prospectiva estratégica a partir de los cuales se logre la previsión de escenarios futuros del desarrollo, especialmente en lo que respecta a la investigación y las tendencias nacionales y mundiales de sus lineamientos y su permanente articulación con el proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje y la proyección social; proceso que se viene adelantando desde principios del 2015 con la investigación titulada *Los escenarios deseables del futuro de la investigación en la División de Ingenierías de la Universidad Santo Tomás-Sede Bogotá*, de la cual se esperan sus pronto resultados para ser socializados.

LOS RESULTADOS EN CLAVE DE APORTE PARA EL LOGRO DE UNA MAYOR ARTICULACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Como se indicó anteriormente, el coeficiente de correlación de las diferentes variables(preguntas) relacionadas con las funciones sustantivas, en la mayoría de las Facultades en las cuales se adelantó la investigación evidenció aceptables asociaciones entre la proyección social, la investigación y la formación integral en general, a diferencia de la asociación entre el proceso pedagógico y la formación integral que dejó ver altas asociaciones en casi todas las Facultades; resultados que al igual que los promedios y tendencias ilustran que mientras se presentan grandes fortalezas en los procesos pedagógicos, no ocurre lo mismo con la

investigación y la proyección social que si bien evidenciaron potencialidades y fortalezas, en algunas Facultades también mostraron debilidades y a ser superados.

Dichos resultados conllevan entonces a reflexionar sobre la problemática relación teórica-práctica y los retos que de la misma se derivan en los procesos pedagógicos cuando la teoría, es decir, determinado conjunto de enunciados e hipótesis que constituyen cuerpos de conocimiento científico específico, sistematizado y organizado conformando reglas de actuación (Álvarez, 2012), es transmitida para llevarla a la práctica no solo para conseguir determinados fines como algunos autores definen de manera instrumental esta relación (Clemente, citado por Álvarez, 2012), en especial para la búsqueda de soluciones a los problemas de la realidad social, económica, política, cultural y las transformaciones que éstas requieren, en donde “el último criterio de validez del conocimiento científico [es] la praxis, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante (Borda, 1979, p. 33).

Retos que de acuerdo a la investigación aquí socializada deben orientarse en la educación latinoamericana a lograr cada vez más la articulación teoría-práctica superando las barreras entre la transmisión del conocimiento, su adquisición, producción y generación y en especial su proyección hacia la solución de problemas de la realidad social en todas sus dimensiones y en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida y las condiciones de nuestros pueblos en particular, y en general de nuestro continente, teniendo en cuenta que “la teoría no se concibe como un elemento aparte de la acción; todo lo contrario, permite regular, orientar e iluminar el vínculo entre la reflexión y la praxis” (Chica, 2010, p. 28).

Si bien en contextos como el colombiano y en especial en el ámbito académico superior a veces pareciera que el concepto de praxis se encuentra anclado en el baúl de recuerdos de la historia, sin querer decir con ello que no existan experiencias que aún fundamenten sus campos de acción desde la idea de la praxis, los resultados de esta investigación ponen en evidencia esa necesidad permanente percibida por los estudiantes en su proceso de formación, de lograr a partir de los procesos pedagógicos una mayor incidencia en la solución de problemas de la realidad social mediante procesos investigativos científicos y rigurosos de alto impacto.

Es en este sentido que resulta determinante retomar en los discursos y prácticas pedagógicas los postulados de la IAP (Investigación Acción Participación) como metodología reflexiva de investigación para la transformación social, así como también retomar los postulados de la pedagogía Freiriana orientada a la concientización, el diálogo, el cambio, la liberación y la construcción de autonomía, en tanto la praxis aparece aquí como eje articulador del pensamiento y la acción que en otras palabras es interpretada como la estrecha y en la mayoría de ocasiones distante relación entre la teoría y la práctica.

Como se refiere Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la Autonomía* convocándonos a pensar en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los retos para los maestros en cuanto a la relación entre la enseñanza, la investigación y la intervención: “enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, intervengo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (Freire, 1997, 14); o como sugiere Orlando Fals Borda en sus reflexiones en torno a la Investigación Acción Participación y la necesidad de combinar la enseñanza y la investigación, trascendiendo la rutina pedagógica con fines de alcanzar claridad comunicativa,

justicia social y avivamiento cultural (Borda, 2008), es de gran importancia pensar de manera permanente y desde un punto de vista dinámico, los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje en la educación superior como eje articulador de la praxis entendida en su dimensión transformadora y emancipadora, en donde la investigación y la intervención social como fin último de este proceso requieren de una mirada crítica, ética, dialógica y concienzuda de la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez, C (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Cantabria. Revista Educatio Siglo XXI, Vol. 30 nº 2.
2. Clavijo G. (2012). Técnicas de medición en ciencia social. Universidad Santo Tomás. Facultad de sociología. En edición.
3. Chica, F. (2010). Investigación Acción Participativa. Teoría y práctica. Ediciones USTA.
4. Fals, O. (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Ediciones tercer mundo.
5. Fals, O. (1981)). La ciencia y el pueblo, nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. III Congreso Nacional de Sociología, Bogotá Colombia.
6. Fals, O (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). Revista Peripecias No. 110.
7. Freire, P (2004). Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra S.A.
8. Rectoría General (2012). Plan General de Desarrollo. USTA Excelencia que transforma el país 2012-2015. Departamento de Publicaciones.

9. Unidad de Proyección social (2014). Objetivos Unidad de Proyección social. Unidad de Proyección Social.

10. Vicerrectoría General (2009). Política de Investigación. Colección Indagaciones.

Departamento de Publicaciones

Vicerrectoría General (2010). Modelo Educativo Pedagógico. Departamento de publicaciones.

