Voces de la Educación

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impreso)

Voces de la Educación

Año 2 Vol. 1 Enero—Junio 2017

Presentación ***La evaluación en el aula virtual**. Rosa Amaro y Rosanna Chacín * **La evaluación formativa en la enseñanza superior.** Rebeca Anijovich* **Historia, Educación y Género**. Sara Beatriz Guardia * **La pedagogía y su vocabulario.** Daniel Brailovsk * **Hacia un modelo pedagógico pertinente en el paradigma de "cambios" del siglo XXI.** Francisco Esteban Bara y Emmanuel Soriano Flores * **Las competencias matemáticas de los docentes de Francia y de México.** María del Rocio Juárez Eugenio y María Adelina Arredondo López. * **Educación socrática y emancipación** . Juan Antonio Negrete Alcudia * **El desafío cultural en las sociedades del conocimiento.** Carmen Rodríguez Martínez * **Las organizaciones indígenas peruanas, pioneras de la educación intercultural bilingüe.** Alfredo Rodríguez Torres y Mónica Sicchar Vela * **Hacia una sociedad incluyente de la discapacidad** Hugo Romano Torres * **Notas para una filosofía de la soledad.** Carlos Skliar * **RESEÑA BIBLIOGRÁFICA: Pasi Sahlberg (2013). El cambio educativo en Finlandia; ¿Qué puede aprender el mundo?** Axel Didriksson Takayanagui *

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Editor
tor Manuel Guti rrez Torres

COMITÉ EDITORIAL Y EVALUADOR

Manuel Alejandro Prada Londo o, C sar Augusto Delgado Lombana, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Boris Tristá rez, Marcelino Arias Sandi, Carina Kaplan, Irazema Ramírez Hern ndez, Juan Luis Fuentes mez, Antonio Bolívar a, Jurjo Torres Santom , Patricia Medina Melgarejo, Jos Ram n Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Hugo Aboites Aguilar, Lyle Figueroa Sevillano, Pedro Linares Fernández, In s Dussel, Alfredo Zavaleta Betancourt, Wietse de Vries Meijer, Tomás Domingo Moratalla, Hugo Casanova Cardiel, Juan Carlos Palafox P rez de Salazar, Madza Ednir, Virginia Romero Plana.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicaci n semestral de libre acceso y arbitrada en formato elec nico, preparada para ser impresa, con edici n papel cultural. Para donar a bibliotecas.
El objetivo principal es establecer puentes de comunicaci n acad mica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problem ticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los a culos incluyen argumentos s lidos y fundamentados.
Los autores certifican que el a culo presentado no ha sido publicado ni es en v s de consideraci n por otra revista. Se autoriza la comunicaci n p blica del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicaci n inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercializaci n.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, o 2, vol. 1 Enero—Junio 2017, es una publicaci n semestral editada por tor Manuel Guti rrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, M xico, http://www.vocesdelaeducacion.com.mx, revista@vocesdelaeducacion.com.mx y vocesdelaeducacion1@gmail.com. Editor responsable: ctor Manuel Guti rrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (elec nico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR. Responsable de la ltima actualizaci n de este mero: ctor Manuel Guti rrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, M xico. Impresa por CODIGRAF, Guti rrez Zamora 83, centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, M xico, este n mero se termin de imprimir el 11 de enero, con un tiraje de 150 ejemplares.

Presentación…….

La evaluación en el aula virtual
Rosa Amaro y Rosanna Chacín……..…..3

La evaluación formativa en la enseñanza superior
Rebeca Anijovich……..31

Historia, Educación y Género
Sara Beatriz Guardia…….……...….39

La pedagogía y su vocabulario
Daniel Brailovsk……..…….52

Hacia un modelo pedagógico pertinente en el paradigma de "cambios" del siglo XXI
Francisco Esteban Bara y Emmanuel Soriano Flores……..63

Las competencias matemáticas de los docentes de Francia y de México
María del Rocio Juárez Eugenio y María Adelina Arredondo López…….....70

Educación socrática y emancipación
Juan Antonio Negrete Alcudia……...…….…….80

El desafío cultural en las sociedades del conocimiento
Carmen Rodríguez Martínez…….……89

Las organizaciones indígenas peruanas, pioneras de la educación intercultural bilingüe.
Alfredo Rodríguez Torres y Mónica Sicchar Vela…….....98

Hacia una sociedad incluyente de la discapacidad
Hugo Romano Torres……..…..….104

Notas para una filosofía de la soledad.
Carlos Skliar……..……114

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA: Pasi Sahlberg (2013). **El cambio educativo en Finlandia; ¿Qué puede aprender el mundo?**
Axel Didriksson Takayanagui ……...130

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

LA EVALUACIÓN EN EL AULA VIRTUAL
THE EVALUATION IN A VIRTUAL CLASSROOM

Rosa Amaro[1]
Rosanna Chacín[2]

[1]Profesora Titular a D.Ex UCV, email: rosant34@gmail.com
[2]Profesora Agregado a D.Ex UCV, email: roschacin@gmail.com

Autor para correspondencia: rosant34@gmail.com

Resumen:
El tema de la práctica evaluativa se ha convertido en un foco de atención por parte de investigadores y especialistas, posiblemente asociado a las nuevas propuestas y tendencias pedagógicas y curriculares que reconocen la importancia de la evaluación como práctica pedagógica.

En este artículo se resalta el tema de la evaluación como uno de los componentes didácticos cuyo abordaje destaca, especialmente, al considerar la virtualidad como escenario de formación y los peligros que en este contexto acarrea su práctica, sobre todo cuando se reproducen procedimientos y herramientas propios de un escenario presencial. La mala práctica de trasladar lo que se hace en el aula presencial al aula virtual, descuida las implicaciones didácticas de un ambiente de aprendizaje diferente, de ahí la importancia de caracterizar y valorar la evaluación en escenarios virtuales.

Las reflexiones aquí incluidas, forman parte de un avance que deriva de una etapa inicial de investigación[1], en la cual prevalece la construcción de un referente teórico deseable, que permitirá la caracterización y valoración de prácticas evaluativas en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje específicamente en la universidad, con el propósito de ofrecer el acompañamiento requerido por el docente para evitar la reproducción de vicios y hábitos evaluativos considerados inadecuados especialmente en esta modalidad.

Palabras clave: Evaluación, EVEA, práctica evaluativa, innovación, referente teórico

[1] Investigación PG-07-8765-2013/1 financiada por el CDCH de la UCV y enmarcado en la línea de investigación del doctorado Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas que utilizan tecnologías de la comunicación e información, también adscrita al CIES-Escuela de Educación de la UCV.

Summary: The topic of the evaluation practice has become a focal point on the part of investigators and specialists, probably linked to the new proposals and pedagogical and curricular tendencies that aknowledge the importance of the evaluation as a pedagogical practice.
The issue of the evaluation is highlighted in this article as one of the didactic components which approach is mainly emphasized considering the virtuality as a formation scenario and the dangers that in this context its practice brings, mainly when the procedures and tools that are reproduced are inherent of an in-person class. The bad practice of transferring what is done from an in-person class into a virtual class neglects the didactic implications of a different learning environment. It is there the importance of characterizing and appreciating the evaluation in virtual scenarios.
The thoughts included here, are part of an advance that comes from an initial stage of research in which the construction of a desirable theoretical referent prevails and allows the description and the assessment of evaluation practices in virtual environments of teaching and learning mainly at the university, with the purpose of offering the backing up required by the teacher to avoid the reproduction of flaws and evaluative habits considered inadequate specially in this mode.

Key words: evaluation, EVEA, evaluative practice, innovation, theoretical reference.

Recepción: 4 de junio **Aceptación:** 20 de junio

Forma de citar: Amaro, R. y Rosanna Chacín (2017) "La evaluación en el aula virtual". Voces de la Educación, 2 (1) pp. 3- 30.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la evaluación es una de las actividades que forma parte del proceso didáctico y que necesariamente interactúa con los demás componentes que integran dicho proceso. Representa un acto de valoración de los procesos y productos derivados de una determinada intervención didáctica independientemente de su ámbito de acción. Normalmente, en su práctica educativa, el docente enfrenta los compromisos evaluativos con acciones más o menos comunes, lo cual implica ajustarse a las características propias de cada situación didáctica o instruccional, como es el caso de la formación a distancia basada en la virtualidad.

Desde esta perspectiva, y en concordancia con los principios del aprendizaje (socio-constructivista, significativo y colaborativo) ideales en todo proceso de formación virtual, en este artículo se elabora una aproximación teórica que servirá de base para la construcción y validación de un referente evaluativo que oriente la valoración de prácticas evaluativas en escenarios virtuales, con el objeto de potenciar fortalezas y superar las debilidades detectadas. En tal sentido, el artículo se estructura en dos apartados. En el primero se aborda la situación objeto de estudio, en el cual se contextualiza el problema y se justifica su importancia atendiendo a la pertinencia contextual, teórica y temporal de la temática, y se presentan algunos antecedentes que representan avances en el abordaje del estudio.

En el segundo apartado, se presenta una aproximación a la revisión teórica sobre algunos aspectos conceptuales referidos a la práctica evaluativa en el contexto universitario, la evaluación de los aprendizajes en la virtualidad y la construcción del referente deseable de comparación que permiten derivar las categorías de análisis sobre la práctica evaluativa, constituye la fase inicial de aproximación al propio objeto de estudio, lo cual permitirá efectuar las valoraciones necesarias para la toma de decisiones posterior. La operacionalización y aplicación de este referente comparativo en la práctica evaluativa virtual en el contexto universitario será objeto de otra publicación.

SITUACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

La evaluación en cualquiera de sus escenarios, forma parte de la actividad cotidiana en las prácticas pedagógicas que implica un acto valorativo que requiere sistematización y rigurosidad. Sin embargo, muchas veces la evaluación se restringe a procesos de control de los aprendizajes y considera casi exclusivamente sus resultados, lo que ha sido muy evidente en los cursos convencionales/presenciales (Amaro, Cadenas y Altuve; 2008), probablemente, por desconocimiento de otras concepciones más coherentes con enfoques didácticos actualizados y por la escasa formación específica en el área de evaluación. Tomado en consideración que muchos de los profesores que optan por la modalidad virtual (o mixta) proceden de la modalidad presencial, no es difícil suponer el peligro de replicar los modelos, herramientas, instrumentos, etc. de una a otra práctica educativa, como ya se ha comprobado en varios de los estudios que más adelante se señalan.

De esta manera, la situación evaluativa que ya representa innumerables desafíos y suele evidenciar grandes debilidades y vicios en la presencialidad, constituye un aspecto que se debe atender con sumo cuidado en los escenarios de formación virtual, donde se crea una comunidad de personas, que acceden e interactúan con propósitos de aprendizaje con el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, independientemente del tiempo y lugar donde ocurren estas interacciones (Barberá y Badia; 2005).

En la actualidad, estos escenarios se conciben como una valiosa alternativa al servicio de la formación, que conjuga -o debe conjugar- armónicamente lo tecnológico, lo disciplinar y lo didáctico. En este trabajo, se focaliza este último aspecto: lo didáctico, sin descuidar su correspondencia con lo disciplinar (por razones obvias) y lo tecnológico, en atención a que es en estos ambientes virtuales -con el apoyo de las TIC- donde ocurre la instrucción, cuyos componentes, incluyendo la evaluación, deben ser cuidadosamente diseñados y ajustados a la modalidad.

Sin embargo, una gran cantidad de experiencias de carácter virtual, traslada la práctica evaluativa presencial con sus fortalezas y sus debilidades, muchas veces sin considerar los ajustes de contextualización necesarios y, peor aún, sin hacer un uso eficiente de lo tecnológico, vale decir, de las distintas herramientas que ofrece esta modalidad para llevar a cabo el acto evaluativo. Consecuentemente, es común que la práctica evaluativa en los escenarios virtuales se presente las siguientes situaciones:

- Se utilizan los patrones de la modalidad presencial desaprovechando las posibilidades que brinda la modalidad virtual.
- Se aprecia la escasa formación sobre la naturaleza de la modalidad virtual y sobre todo, enfoques pedagógicos desactualizados.
- Se emplea la Red como una herramienta para depositar la información en un texto plano, uno de los errores más significativos que se evidencian en la práctica. Docente virtual.
- Desconocimiento de las posibilidades, recursos y herramientas tecnológicas disponibles en la red para evaluar en escenarios virtuales. El Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI) desarrolló en el 2006 un estudio cualitativo de prácticas en 19 centros de enseñanza superior de 13 países para entender mejor cómo se desarrolla el aprendizaje virtual. Entre sus conclusiones se señala que a pesar de que el aprendizaje virtual cada vez tiene más demanda en la educación superior,

  > Los errores de funcionamiento del aprendizaje virtual han eclipsado, al menos temporalmente, expectativas como un acceso más amplio y flexible a la enseñanza superior, innovación pedagógica, reducción de costes, etc. Al parecer, la disminución de las expectativas en el aprendizaje virtual se debe a que las herramientas utilizadas en la enseñanza de postgrado son tan limitadas que no logran estructurar procesos de enseñanza aprendizaje análogos a los desarrollados de manera presencial. (OECD, 2005, p2)

- El enfoque medicional muy arraigado en el docente tradicional descuidando otros rasgos que permiten una visión más integral de la evaluación del aprendizaje.

- El peso que se le asigna a la evaluación sumativa, tal como lo señalaron Chávez y Martínez (2006, p.45) en cuanto a que "En las modalidades a distancia ha sido escasa la práctica de evaluación educativa que trascienda el objetivo de valorar solo el aprendizaje del alumno con fines de otorgar una calificación" desconsiderando la evaluación con propósitos formativos, especialmente con enfoques autoevaluativo y coevaluativo, indispensables en entornos virtuales de formación.

Concebida así, en la práctica evaluativa se desaprovechan las potencialidades que ofrece la virtualidad desde una perspectiva educativa, como aliada del docente y del propio estudiante, por lo que resulta imperativo, valorarla desde el punto de vista didáctico, para determinar si realmente cumple con las condiciones necesarias que garantizan una formación o servicio de calidad, y como corolario, introducir las mejoras que resulten pertinentes.

La práctica evaluativa ha sido siempre una de las actividades didácticas más controversiales, tanto para el docente como para el estudiante. Ciertamente, el docente en entornos virtuales enfrenta el compromiso evaluativo tal como lo haría en el sistema presencial y en algunos casos es posible aplicar algunos de sus procedimientos y herramientas, siempre que -entre otras cosas- se ajuste esta actividad a las características propias de la modalidad que se desarrolla. Desde esta perspectiva, y en concordancia con los principios del aprendizaje (socioconstructivista, significativo, situacional y colaborativo) ideales en todo proceso de formación universitaria y específicamente (más no exclusivamente) en escenarios virtuales, resulta fundamental abordar el estudio de las prácticas evaluativas que se vienen implementando como parte de su proceso de legitimación y valoración, así como de los resultados de aprendizaje que han sido mediados con el apoyo en las TIC.

Así, resulta importante analizar no sólo las actividades evaluativas que se aplican, sino sobre todo, las concepciones y creencias evaluativas y pedagógicas que las soportan.

En virtud de lo antes planteado, en este trabajo se asume la necesidad emergente de explorar cómo se está concibiendo y desarrollando la práctica evaluativa en los cursos virtuales que se desarrollan específicamente en la universidad, concretamente en algunas Escuelas de la UCV, cuyas implicaciones impactan en:

- Los estudiantes, en última instancia los receptores de un servicio que debe ser óptimo y que debe ofrecerle confianza y seguridad en su proceso y logros de aprendizaje significativos.
- La práctica pedagógica en general, en tanto que podría proveer información importante sobre la caracterización de la práctica evaluativa que vienen desarrollando los docentes en sus cursos alojados el campus virtual de esta universidad, lo que asegura su pertinencia interna y al mismo tiempo asegurar su optimización y potenciación.
- La calidad de las experiencias formativas que han sido avaladas institucionalmente por el sistema de Educación a Distancia de la UCV (SEDUCV), y de este modo

contribuir específicamente en lo relacionado con las políticas de calidad, control, seguimiento y evaluación de las experiencias institucionales de enseñanza a distancia basada en la virtualidad, focalizando el componente evaluativo.

- En la formación y actualización de los docentes de la Universidad, a través de su Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO-UCV), comprometidos con el desarrollo de procesos educativos desde la virtualidad, puesto que, a partir de los resultados de este estudio, se generan indicadores de calidad asociados a la función docente evaluativa, lo cual asegura su relevancia teórica.

Por las razones antes señaladas, en esta primera etapa del estudio, se plantea la importancia de construir un referente teórico que permita la caracterización, fundamentación y valoración de prácticas evaluativas en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) en el contexto universitario.

Algunos antecedentes de la investigación

A pesar de que la evaluación es objeto habitual de estudio en escenarios virtuales, menos cambios se han producido en este componente (Fernández, Prendes y Sánchez; 2010), lo cual se aprecia en la mayoría de los antecedentes estudiados. No obstante, algunas investigaciones consultadas que se comentan a continuación, dan cuenta de la necesidad de abordar el estudio de las prácticas evaluativas en la virtualidad, toda vez que se trata de un componente indispensable para acreditar el aprendizaje.

El trabajo desarrollado por **Bautista, Borges y Forés (2006),** resulta valioso para la presente investigación, en virtud de que los autores identificaron ciertos mitos o creencias vinculadas a la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en docentes, destacando la conveniencia de abordar programas orientados a las debilidades conceptuales que se reflejan en la práctica docente que desarrolla en los escenarios virtuales.

Colmenares (2007), reporta los resultados de una investigación sobre "Prácticas Evaluativas alternativas en contextos virtuales de aprendizaje" con el propósito de contribuir a la formación de los docentes y propiciar prácticas de autoevaluación y coevaluación, orientadas por la perspectiva denominada Evaluación Formadora, en la cual el protagonismo del participante y el desarrollo de la autonomía académica constituyen el eje central del aprendizaje.

Se diseñó un programa de Evaluación, dirigido a un grupo de 20 docentes. Se empleó la metodología de la investigación acción y las técnicas utilizadas fueron la observación, grupos focales y análisis de registros. Entre las conclusiones se destacaron los cambios significativos en las concepciones de la evaluación de los aprendizajes en contextos virtuales que tenían los docentes y se logró la participación de todos en la construcción de una nueva visión sobre la evaluación en estos escenarios.

Navia, García y Ramos (2007) desarrollan un análisis de prácticas de evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales desde el punto de vista axiológico. Se argumenta que la evaluación ocurre en un marco de tensiones y negociaciones entre los actores. Los autores destacan que en esta modalidad tienden a reproducirse prácticas de evaluación propias de

sistemas tradicionales empleados en espacios de formación presencial. Por otra parte, resaltan que al mantener un enfoque centrado en el alumno, la evaluación y la valoración tienen que formar parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Alonso y Yuste (2009), en su trabajo de investigación "La evaluación de los aprendizajes en formación virtual: Vías para la innovación", presentan resultados de una experiencia desarrollada en un curso de Especialización en la Universidad de Extremadura, abierto a estudiantes de España e Iberoamérica, para el diseño e implantación de un modelo de evaluación No-Presencial en Enseñanza Superior On-line, entre 2007 y 2009. Se fundamentó en un enfoque constructivista del conocimiento donde el aprendizaje puede y debe evaluarse a lo largo del proceso formativo, utilizando tareas evaluadas desde la perspectiva del aprendizaje individual y grupal.

Entre sus objetivos, los investigadores se plantearon: 1) Demostrar la viabilidad de un sistema de evaluación para la enseñanza universitaria virtual totalmente fiable y con garantías de acreditación de conocimientos, sin necesidad de la presencia física del estudiante 2) Innovar modalidades de evaluación integral, formativa y basada en tareas. 3) Desarrollar y mejorar los sistemas de e-learning y demostrar la versatilidad del modelo evaluador para su uso por instituciones educativas y empresas que realicen e-formación y 4) Colaborar en la innovación y el cambio de los sistemas de enseñanza universitaria a distancia que, en términos generales, refuerzan modelos de enseñanza tradicional.

La muestra finalmente quedó conformada por 44 sujetos (10 profesores o tutores, 30 alumnos licenciados en distintas carreras y 4 expertos en enseñanza a distancia, dos de la Open University y un tercero de la UNED (España). Trabajaron con técnicas cualitativas de análisis de contenido, con el modelo de triple triangulación de: técnicas (cuestionarios, entrevistas y discusión grupal), Informantes (profesorado, alumnos y evaluadores externos) y Momentos (al inicio, a mitad de la experiencia, al final de la misma).

Los datos obtenidos de los instrumentos aplicados se analizaron con el programa "NVIVO", diseñado para el análisis de datos cualitativos que facilita la codificación y el análisis de las transcripciones o documentos originados por las técnicas arriba mencionadas, así como combinar una doble dimensión una perspectiva narrativa y otra más analítica.

Entre las conclusiones se demuestra la viabilidad, eficacia y garantía de un modelo de evaluación integrador, y pedagógicamente innovador para la enseñanza superior a distancia, que se valora como un aporte altamente beneficioso. Por otra parte, la implementación de esta modalidad de evaluación no presencial ha sido positiva, especialmente al trabajar centrados en una evaluación continua mediante las actividades, trabajos y entrevistas (vía telefónica o mediante webcam), que se espera retroalimentar en la segunda edición del curso, como nuevas líneas de investigación abiertas, que se han constituido para la mejora del modelo y posterior aplicación a titulaciones oficiales.

Cabezas, Carpintero y González (2009) en su trabajo Evaluar la evaluación: cuestionario sobre prácticas de evaluación, presentan los resultados de una investigación con el objeto de implicar a los docentes en un proceso de reflexión sistemática sobre la

evaluación, a través de la construcción de un Cuestionario de Evaluación Integral (CEI), que favorece el análisis de las prácticas de evaluación de los docentes y profesionales del ámbito de la educación, a partir de sus teorías implícitas. CEI).

La muestra estuvo constituida por un total de 63 docentes procedentes de diversos centros educativos privados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. El cuestionario consta de seis dimensiones: evaluación integradora, contextualizada, formativa, reflexiva, democrática y personalizada y 59 items en total con una escala Likert graduada de 1 a 4 y se determinaron los criterios de fiabilidad y validez de constructo, confirmándose que se trata de una herramienta adecuada que puede facilitar la reflexión sobre el objeto de estudio.

Para el análisis de los datos se empleó la triangulación de datos (de diferentes fuentes de información en el estudio del problema) y la Triangulación de método (de dos perspectivas metodológicas: cualitativa y cuantitativa) y se empleó el paquete estadístico SPSS 14.0.

Entre las conclusiones se destaca como logro principal la construcción del instrumento que tiene tanto consistencia interna como correspondencia teórica con los factores empíricos estudiados, y permite recoger información del docente sobre su práctica evaluativa atendiendo a las seis dimensiones específicas antes señaladas.

Cabezas, Carpintero y González (2009) en su investigación "Evaluar la evaluación: Cuestionario sobre prácticas de Evaluación", elaboran un cuestionario para describir las prácticas de evaluación que se realizan en el aula y se determinan las condiciones de fiabilidad y validez de constructo. El instrumento fue diseñado a partir de la obtención y análisis de las ideas (teorías implícitas) que los docentes tienen sobre el término evaluación integral en su práctica cotidiana, a partir de un instrumento previo que le facilitara la reflexión sobre el tema (qué es la evaluación integral, para qué sirve, cómo se lleva a cabo, qué papel tiene el profesor y observaciones).

Los resultados permitieron definir seis dimensiones: evaluación integradora, contextualizada, formativa, reflexiva, democrática y personalizada. Se concluye que este instrumento es una herramienta adecuada que puede facilitar la reflexión en torno a qué, cómo, cuándo, con qué y para qué se evalúa en nuestras aulas. No obstante que este trabajo se centra en el ámbito de la educación primaria y secundaria presencial, resulta interesante para la operacionalización del referente teórico que se pretende.

Constantino y Llull (2010), en su trabajo sobre Evaluación y calidad en los programas y cursos *online* en la enseñanza superior, plantean que en general, lo que se ha hecho, tomado como válido por las universidades y las agencias de acreditación de estudios superiores, es una migración de los sistemas de evaluación convencionales y propios de la formación presencial a los entornos *online*, a pesar de que existe una extendida intuición que tales sistemas no son del todo congruentes con la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales (Palloff y Pratt, 2009).

De acuerdo con los autores, cuando se busca promover la reflexión y el pensamiento crítico tomando como eje al alumno y los procesos que éste pone en juego para aprender, la evaluación debe pasar de un modelo de reproducción a uno de producción, ya no como etapa final sino durante el mismo proceso educativo, utilizando múltiples estrategias que tengan la sensibilidad suficiente para captar los diferentes aprendizajes según la particularidad de cada individuo. En este sentido, hay coincidencia en afirmar que no existen formas de evaluación que sean mejores o peores, o más válidas que otras; lo que las hace más apropiadas es el grado de adecuación o correspondencia entre el objeto evaluado, los sujetos involucrados y la situación en la que se encuentren.

De allí que, replicar la evaluación que se utiliza en las clases presenciales sin aplicar ninguna adaptación a la enseñanza *online* puede resultar frustrante para los alumnos y para los docentes como lo indican Palloff y Prat (2009), además de no proporcionar una imagen clara que permita realizar juicios de valor acertados, así como planes de mejoramiento que correspondan.

Fernández, Prendes y Sánchez (2010), refieren un trabajo de investigación en torno a "la evaluación con herramientas de Web semántica" con el propósito de asistir la evaluación de preguntas abiertas como herramienta de apoyo al profesor, con una metodología semiautomática basada en la web semántica (se trata de añadir metadatos a la WWW. Entre sus conclusiones se resalta que en las dos asignaturas que evaluaron tanto en la modalidad presencial como en la no presencial, se observó que en el comportamiento de las metodologías de evaluación no hubo variaciones significativas en las evaluaciones.

De igual manera, resultan pertinentes los aportes de **Capacho (2011),** quien sugiere la necesidad de hacer adaptaciones a los modelos evaluativos para la virtualidad, como parte del resultado de investigaciones efectuadas con el propósito de "garantizar la efectividad del aprendizaje del alumno en espacios de formación virtual" (P.1).

Amaro, Brioli y García (2013), desarrollaron una investigación en la que se analizaron experiencias de formación virtual desarrolladas en la UCV, a fin de valorar las competencias del docente universitario en esta modalidad. En esta investigación se concluyó que una de las debilidades presentadas en las competencias estudiadas en el componente didáctico, se circunscribe al ámbito de la evaluación y por tanto resaltan la necesidad de profundizar en indagaciones específicas sobre el área evaluativa que permita ofrecer el apoyo formativo en las áreas detectadas como debilidad.

Los resultados ponen en evidencia:

- La ausencia de la evaluación diagnóstica, autoevaluación y coevaluación no obstante las implicaciones didácticas
- El desconocimiento de las posibilidades, recursos y herramientas tecnológicas disponibles en la red para evaluar en escenarios virtuales
- Un Enfoque de evaluación medicional muy arraigado en el docente tradicional, descuidando otros rasgos que permiten una visión más integral de la evaluación del aprendizaje

- la necesidad de profundizar en indagaciones específicas sobre el área evaluativa que permita ofrecer el apoyo formativo en las áreas detectadas como debilidad.

Las conclusiones del trabajo antes reseñado, motivan la intención de efectuar un estudio detallado y de fondo en el ámbito de la evaluación en particular, a fin de caracterizar la necesidad formativa específica y ofrecer alternativas orientadas a la solución de las debilidades detectadas.

Arraíz y Sabirón (2013) desarrollan una interesante experiencia titulada "Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socioconstructivista al servicio del aprendizaje profesional", desarrollada en pregrado con los estudiantes de la licenciatura en Psicopedagogía. Se concibió la evaluación como herramienta de aprendizaje de los futuros profesionales de la educación, orientadores y maestros y se exponen los referentes teórico-metodológicos de partida (evaluación auténtica y socioconstructivismo). Se detallan, en particular, las cuatro competencias complejas que se desarrollan en el estudiante (pensamiento complejo, comportamiento dialógico, estrategias de afrontamiento y autodeterminación) y se centra en el análisis del portafolio como dispositivo de evaluación que favorece el aprendizaje profesional.

Los resultados señalan cómo la evaluación de competencias complejas a través del portafolio ha significado una mejora tanto en los resultados académicos, como –y sobre todo– en el desarrollo competencial de los estudiantes. En particular, esta mejora repercute en una mayor vinculación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación del estudiante y su futuro desarrollo profesional. Si bien es cierto que el portafolio digital es un recurso ampliamente difundido y trabajado por diversos autores según muestra la literatura sobre este tema, no pueden negarse sus potencialidades en el ámbito evaluativo en los entornos virtuales, lo que le permite destacar su vigencia -entre otras razones- porque consigue abordar la complejidad del acto educativo y proporciona elementos de juicio para la reflexión de la acción educativa desde una óptica marcadamente pedagógica.

Bogantes (2015) presenta algunos hallazgos de la investigación sobre Estrategias para la evaluación en educación a distancia: un análisis de las opciones empleadas en el programa de Educación General Básica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Rica. La autora desarrolla la investigación en nueve asignaturas pertenecientes al Programa de Educación General Básica I y II Ciclos, de la Escuela Ciencias de la Educación. Se empleó una metodología de investigación mixta; en su publicación muestra los resultados correspondientes al primer objetivo de la investigación que responde a la etapa cuantitativa (aunque desarrollaron una etapa cualitativa aún no se han difundido sus resultados): Identificar la índole de opciones evaluativas que se emplean en las asignaturas para recopilar las evidencias de aprendizaje del estudiantado; se examinaron documentos pertenecientes a dos periodos académicos y se logró determinar que en la mayoría de los casos se evalúa por medio de pruebas escritas, tareas o proyectos que incluyen al menos un instrumento de evaluación como, por ejemplo, ensayo, entrevista, cuadro comparativo o reporte de observación. En sus conclusiones resaltan que:

- las asignaturas ofertadas en la modalidad virtual incorporan foros y tareas como instrumentos de evaluación y no aplican pruebas escritas en contraste con la evaluación presencial que pone énfasis en la calificación y emplean el *examen escrito* convencional.
- No existen lineamientos claros en cuanto la extensión o cantidad de estrategias evaluativas que se deben incluir en una tarea o proyecto, esto queda a criterio de las personas encargadas de cátedra y, por tanto, el estudiantado debe esforzarse más en algunas asignaturas que en otras para lograr aprobarlas.

La investigadora recomienda además, utilizar el documento Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en la UNED, con el propósito de homogenizar los aspectos que se incluyen en las orientaciones académicas; así como para contar con otras alternativas de evaluación.

Como producto de la revisión de los antecedentes consultados, se concluye que la evaluación sigue sin reflejar cambios o innovaciones a pesar de los cambios que se han producido en la educación en general, lo cual se evidencia en la poca producción en el área. Aunque se mantienen los vicios de los modelos convencionales y en la mayoría de los estudios consultados se resalta el carácter sumativo de la evaluación como se destaca en la revisión efectuada, se insiste en la necesidad de favorecer la reflexión sobre las concepciones del docente sobre su práctica evaluativa así como fortalecer algunas tendencias como la evaluación formadora y dentro de ésta la autoevaluación y la coevaluación, las llamadas prácticas alternativas, las evaluaciones realísticas y la evaluación auténtica referida a las competencias, como estrategia que permite articular y valorar lo académico con lo profesional.

Sin embargo, para cambiar el enfoque de la evaluación tradicional muy arraigado en la práctica evaluativa por un enfoque de evaluación para aprender, es necesario orientar la evaluación como elemento dinamizador y potenciador del aprendizaje. Con seguridad, los avances tecnológicos aplicados a la educación, proporcionan nuevas herramientas y recursos aplicables al ámbito evaluativo, pero si no cambian las concepciones tradicionales para evaluar, de poca utilidad serán los recursos y herramientas novedosas.

Lo antes apuntado, parece sugerir que este cambio en el proceso de evaluación es uno de los graves problemas al cual nos enfrentamos en la actualidad y que adquiere particular relevancia en la formación en ambientes virtuales. De ahí la necesidad de favorecer en los docentes la reflexión sobre los principios pedagógicos que orientan los procesos de evaluación en su práctica, tal como por ejemplo lo plantea La UNED de Costa Rica, al ofrecer un marco teórico institucional denominado *Modelo Pedagógico*, con el propósito de guiar el aprendizaje y los procesos evaluativos que se lleven a cabo.

La práctica evaluativa en el contexto universitario.

La evaluación constituye uno de los componentes didácticos que tiene grandes implicaciones en la vida de los estudiantes. Si la pretensión es favorecer la formación integral de los educandos, la evaluación debe -en consecuencia- concebirse y diseñarse de modo tal

que responda a esta intención, considerando desde el punto de vista curricular los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Chacín (2014) expresa que en su acepción más actualizada, la evaluación de los aprendizajes se concibe como:

> …el proceso de búsqueda de evidencias sobre conocimiento, habilidades o actitudes (saber, ser y hacer) de los participantes, con el objeto de efectuar la valoración, al compararlas con un ideal previamente definido y que suele estar descrito, de manera general, en las competencias u objetivos instruccionales del programa de formación. (p. 139)

En esta misma línea se sitúa Iturrioz y González (2015) en tanto señala que:

> En su conceptualización más amplia, la evaluación de los aprendizajes es un proceso sistemático de acopio de información que permite al profesor emitir un juicio de valor sobre las adquisiciones o aprendizajes que alcanzan sus estudiantes como resultado de su participación en las actividades de enseñanza (p. 133).

Desde esta perspectiva y en correspondencia con las autoras precitadas, la evaluación en los programas de formación virtual tal como aquí se concibe, se enmarca en la cuarta generación y se define como un proceso sistemático de búsqueda y acopio de evidencias con el objeto de emitir juicios valorativos sobre el aprendizaje logrado por los estudiantes, en correspondencia con el modelo pedagógico sustentado y las características que la definen atendiendo a la modalidad en la que se lleva a cabo.

A pesar de ser el componente menos popular (para los estudiantes principalmente) es o debería ser nuestro mejor aliado educativo. La evaluación concebida como proceso continuo y permanente, permite verificar los avances y el desarrollo de los aprendizajes, tanto a los docentes como a los propios participantes. De esta manera, la actividad evaluativa debe ser asumida como una acción más del proceso didáctico y no como una actividad de control y sanción para los estudiantes. Esto implica la necesaria participación activa del estudiante en el proceso evaluativo y la combinación de distintas modalidades que se conocen como la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

Sin duda, los esfuerzos en el contexto universitario deben encaminarse a favorecer la evaluación formativa como un proceso sistemático que permite tener evidencia continua sobre el aprendizaje, pero reconociendo que ésta debe complementarse con la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa según los propósitos que se pretendan (Moreno, 2011).

Lo antes señalado supone la conveniencia de emplear una variedad de estrategias e instrumentos, sobre todo si se admite que debemos -aunque es una tarea ardua- valorar la complejidad del aprendizaje logrado, que incluye no sólo la adquisición y transformación de saberes disciplinares, sino el logro de competencias que permitan al sujeto intervenir en la solución de problemas muy próximos al ámbito laboral en el cual se incorporará.

Desde este punto de vista, la evaluación constituye un proceso comunicativo en el que participantes y tutores, intercambian impresiones y apreciaciones relacionadas con los logros y debilidades del proceso didáctico compartido, asumido desde una perspectiva integral.

La evaluación ha evolucionado en atención a cinco generaciones como refiere Muñoz (2007), a las que se hace breve referencia en la figura siguiente, para situar el concepto que se asume.

Cuadro 1 Cinco generaciones de la evaluación

	Primera Generación	**Segunda Generación**	**Tercera Generación**	**Cuarta Generación**
Fundamento	Uso de los tests de memoria como medida para determinar si los estudiantes dominaban los contenidos de las materias. vigente hasta finales de los años ´60	Además de los estudiantes involucrar otros elementos como el currículo, los programas, estrategias pedagógicas, materiales instruccionales, y otros	O de juicios aparece cuando se introduce el término Juicio en la evaluación y el evaluador se convierte en un juez, manteniendo las cualidades de las generaciones anteriores.	O de Negociación. Los resultados de la evaluación no son descripciones que indican cómo funcionan las cosas, sino que constituyen construcciones significativas de los actores. Evaluación como proceso de investigación social
Evaluación	Evaluación y medición eran sinónimos	Se interpreta como algo que involucra la medición.	El juicio como parte de la evaluación Evaluación por la Toma de Decisiones	Constructivista, (metodología instrumental,, interpretativo o hermenéutico) respondiente (respuesta a un proceso interactivo de negociación).
El papel del evaluador	técnico experto en la aplicación de instrumentos de evaluación	descriptor y medidor que ayuda a los docentes a seleccionar, organizar y formular los objetivos	Obtener y procesar sistemáticamente la información a fin de que pueda ser usada por quienes han de tomar decisiones, aunque esas puedan ser influidas por la experticia y	El evaluador, pierde su característica de Juez, convirtiéndose en un investigador de procesos capaz de construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y por lo tanto de valorarlo

			conocimiento del evaluador.	
Debilidad	La Evaluación se limita al "diseño de instrumentos"	superposición entre objetivo y evaluación	En lo gerencial, el pluralismo de los valores y el compromiso con la investigación científica positivista	

Fuente: Adaptación de Muñoz Cuenca, Gustavo Adolfo Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación" Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 158-198 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Como parte de su evolución, el autor precitado refiere una Quinta Generación, caracterizada por la evaluación para la calidad. La evaluación se concibe como un proceso de formación permanente, que ocurre cuando los participantes del proceso (evaluador-evaluado), además de evaluar, miden, ponderan, acreditan, valoran y acrecientan. Los actores son capaces de reconocer sus fortalezas, pero también sus debilidades y buscarán la opción para crecer en el marco de la reflexión compartida y el PODER que significa evaluar, se distribuye entre el evaluador y el evaluado, lo cual impacta en las instituciones, el currículo y el aula.

En las tres últimas décadas se aprecia el cambio de una concepción de la evaluación restringida a una concepción amplia en la que se reconoce la complejidad del proceso de aprendizaje, y por ende, la necesidad de ensanchar y cambiar el foco respecto a la valoración de los procesos y productos de aprendizaje. (Moreno, 2012).

De acuerdo con Niremberg, Brawerman y Ruiz (2000) por ejemplo, la evaluación implica juicios de valor y otros ámbitos de acción:

> …es una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (P. 13)

En concordancia con lo antes apuntado, se plantea una evaluación integrada e interactiva para lograr el aprendizaje de calidad y de enfoque profundo, y al mismo tiempo sincronizada con la enseñanza.

La evaluación de los aprendizajes en los ambientes virtuales

Toda vez que se ha planteado el concepto de evaluación de los aprendizajes que se asume en el contexto universitario, resulta conveniente abordar lo relacionado con los ambientes virtuales de aprendizaje donde se lleva a la práctica la evaluación.

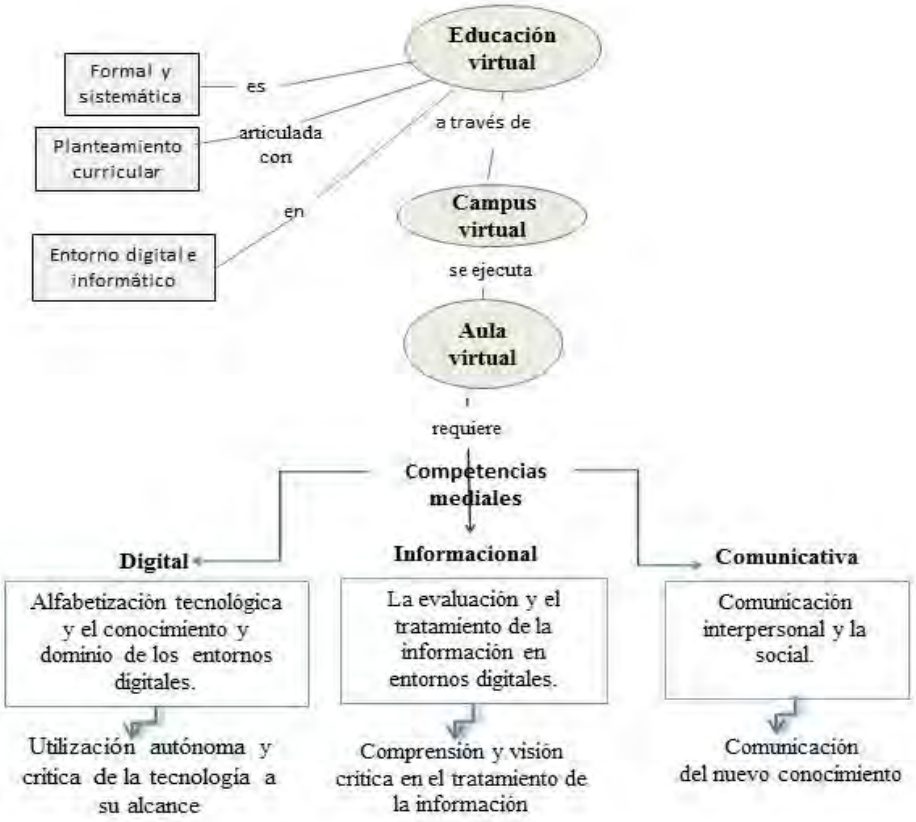
Estos se definen como entornos informáticos y digitales que facilitan las condiciones para la realización de actividades de aprendizaje. Su utilización para la enseñanza y el aprendizaje, obedece a los lineamientos y patrones (fines) establecidos en la educación formal y sistemática, que se traducen o están articulados con proyectos curriculares específicos y se desarrollan en una modalidad virtual.

En la educación a distancia y virtual (en contraste con la modalidad convencional), la interrelación educativa es representacional (por lo tanto no presencial), distal (no proximal) y multicrónica. Depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar dispersos en distintos lugares y entre sus componentes esenciales resaltan los medios de interacción recíproca en la red, los recursos electrónicos y las relaciones psicológicas (Echeverria, 2000). Muy contrariamente a lo que algunos piensan con relación a la subestimación del docente, en esta modalidad la presencia del docente se amplifica (Abarca, 2009). Sin embargo, se asume que el valor de la virtualidad en el campo educativo reside en la posibilidad que brinda este medio para repensar la educación (Sangrá 2001) que implique críticamente el uso de las TIC.

Es así como la educación en la virtualidad, requiere por parte de la institución, el campus virtual o la sede en el ciberespacio (ambiente virtual), donde se despliega el aula virtual previamente diseñada; y el teleaprendiente y el tutor-moderador exhiben competencias mediales (digitales, tecnológicas e informacionales) para (ambiente virtual), cumplir sus roles en el proceso instruccional.

En la figura que se presenta a continuación, se resumen algunos conceptos clave abordados en líneas anteriores para luego caracterizar la evaluación.

Figura 1



Fuente: Autor

Al considerar la evaluación atendiendo a las modalidades de formación, aunque se comparte lo señalado por Bautista y otros (2006) en cuanto a que "El medio de formación no hará que la evaluación sea mejor o peor, lo importante es que la evaluación que se diseñe sea adecuada y coherente" (p.172), en los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, la concepción de la evaluación asumida en el apartado anterior resulta pertinente y de gran relevancia en tanto que hace más factible las características que le son inherentes (aunque no exclusivas) como el seguimiento continuo y permanente del proceso de aprendizaje de cada participante a través de recursos tecnológicos como archivos electrónicos, e-portafolio, historial de participación en línea, etc. que permiten registrar las evidencias de dicho proceso. Al respecto, los autores mencionados aseguran que "La teleformación permite la posibilidad de realizar un seguimiento individualizado muy profundo del nivel de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los alumnos" (p.113).

Resultan de considerable importancia, los planteamientos Del Moral E y Villalustres L (2013), en cuanto a que:

> …la evaluación en los entornos virtuales implica un proceso de carácter sistémico que obliga al docente a revisar el modelo pedagógico que sustenta su acción formativa. Se precisa seleccionar estrategias y herramientas operativas que permitan constatar la evolución y el progreso real alcanzado por los estudiantes. La identificación de indicadores de medida del rendimiento académico o de las

competencias desarrolladas por los estudiantes debe necesariamente responder a la perfecta adecuación y coherencia establecidas entre los objetivos o competencias a alcanzar con la asignatura y las actividades propuestas para ello. (p.5)

En consecuencia, es imperativo perfilar elementos clave para la caracterización de un referente teórico que permita valorar la práctica evaluativa de docentes en el nivel de Educación Universitaria en el marco de la formación virtual. En el apartado que sigue, se esboza el referente teórico que sustenta la evaluación en el escenario virtual.

Referente teórico

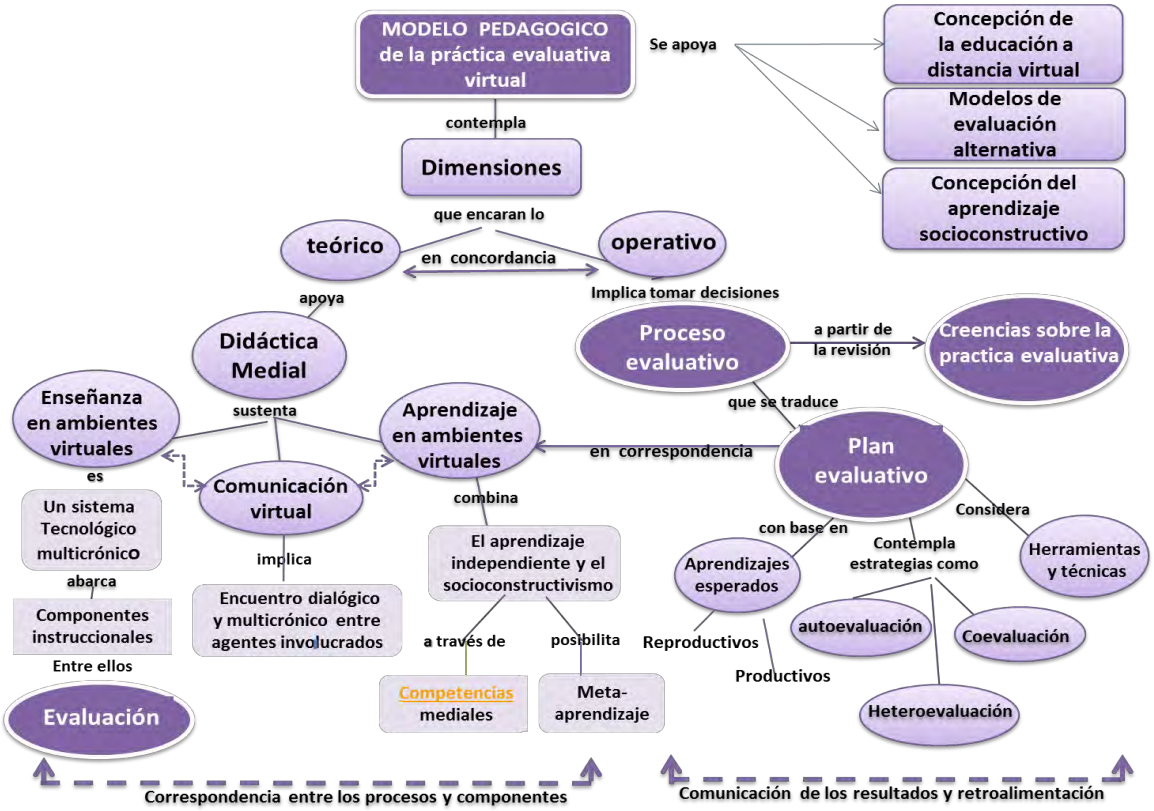
Un modelo pedagógico que apoye la práctica evaluativa virtual tal como aquí se concibe, se sustenta, entre otros aspectos generales, en la concepción de la educación a distancia virtual que se asume, las características del teleaprendiente adulto, modelos alternativos de evaluación, la concepción de comunicación, la enseñanza y del aprendizaje en línea, que se proyecta en su acción pedagógica desde una perspectiva socioconstructivista, así como los principios que la avalan.

En el modelo pedagógico que se sustenta se asumen dos dimensiones a considerar: una **dimensión teórica** que se apoya en la didáctica medial e involucra como elemento de base la concepción pedagógica que sostiene el docente, con las debidas implicaciones en sus ideas acerca del aprendizaje, la enseñanza y el propio proceso evaluativo. Esta concepción pedagógica dará soporte a cada una de las decisiones de la **dimensión operativa** que se toman en el diseño y la implementación de la evaluación, así como en las características de la comunicación de los resultados.

Es así como, resulta necesario que el docente clarifique los fundamentos pedagógicos que sustentan su práctica evaluativa en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje pues tal como expresa Sanmartí (2007, p. 19): "dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas y qué y cómo tus alumnos aprenden".

Iturrioz (2013), en alusión a su experiencia señala que "la evaluación se sustenta en algunas creencias que distan de favorecer los rasgos no convencionales que asume la virtualidad" (p1), razón por la cual, es imprescindible favorecer la reflexión docente sobre su práctica evaluativa atendiendo a las creencias y los fundamentos que la soportan.

Figura 2 Modelo pedagógico de la práctica evaluativa virtual



Fuente: Rosa Amaro de Ch., Rosanna Chacín, Irama F. García V. (2015). Ponencia presentada en el Congreso Virtual Mundial de e-Learning, "La práctica evaluativa en los espacios universitarios de formación virtual (Avances)"

Tal como se desprende de la figura presentada, una primera aproximación al referente teórico de la práctica evaluativa plantea en su dimensión teórica la consideración a la didáctica medial como eje articulador de los procesos de enseñanza (sistema instruccional. tecnológico y multicrónico en el cual la evaluación es uno de sus componentes), el aprendizaje (definido desde una perspectiva socioconstructivista) y la comunicación virtual (encuentro dialógico y multicrónico entre los agentes involucrados).

En el entendido de que entre el aprendizaje y la evaluación hay un vínculo muy estrecho hasta el punto de considerar que se evalúa para el aprendizaje y no al revés, en las líneas siguientes se clarifica la concepción que se asume del aprendizaje en concordancia con el modelo teórico que le sirve de sustento, en virtud de que le permite a la evaluación derivar coherentemente los rasgos que se deben garantizar en la práctica evaluativa.

El aprendizaje en la virtualidad. En reiteradas presentaciones sobre este tema, se ha puntualizado en el hecho de que el aprendizaje que se aspira favorecer en atención a las especificaciones curriculares y los objetivos que se esperan alcanzar, no difiere de la modalidad sino de las estrategias y los medios para lograrlos.

Independientemente de la modalidad (presencial o virtual) y en correspondencia con la orientación teórica que se asume desde los referentes del socioconstructivismo, se entiende

que el aprendizaje se centra en el sujeto que construye conocimientos a partir de lo que ya conoce y participa en la elaboración colectiva, y por tanto es autoregulado, significativo, conectado a la realidad y situado, interactivo y permanente. Desde este punto de vista,

> El modelo pedagógico centrado en el estudiantado visualiza la importancia de desarrollar una concepción metodológica más abierta, flexible, que le ofrezca herramientas para construir su propio proceso de aprendizaje y lo haga protagonista en la apropiación del conocimiento, por medio de una concepción de evaluación como regulación y
> autorregulación de los aprendizajes (Bogantes, 2015, p18).

Sin embargo, tal como se muestra en la figura siguiente, el aprendizaje en línea tiene las mismas características que el aprendizaje que se espera lograr en la modalidad presencial, solo que requiere de competencias mediales específicas: informacionales y digitales. De este modo, para otorgarle adecuación a la selección de la estrategia y herramienta evaluativa, se debe atender a las características que definen el aprendizaje virtual en la educación superior, tal como se muestra en la imagen siguiente:

Figura 2. El aprendizaje en la virtualidad y las competencias mediales

Fuente: Amaro, C. Brioli e I. García (2013). Competencias del Docente Universitario para Enseñanza en Entornos Virtuales. En El Aprendizaje en el Contexto Universitario. En Teoría y Práctica de las Comunidades Virtuales por A Martínez y N Hernández (compiladores). pp 151-182

Es conveniente resaltar que además de estas competencias mediales, desde el punto de vista cognoscitivo, se imponen las siguientes habilidades:

- Acceso y procesamiento de la información, involucrando el pensamiento autónomo y crítico
- El desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (análisis, síntesis y evaluación)
- La solución de problemas emergentes y reales
- Habilidades de comunicación y dialogo recíproco contingente

El desarrollo de estas habilidades está relacionado con los objetivos que desde el punto de vista instruccional, identificamos como convergentes (o reproductivos) y divergentes (o productivos) que serán objeto de la práctica evaluativa.

La evaluación en la virtualidad. La evaluación es un proceso multidimensional en tanto implica múltiples variables, complejo que se profundiza en los escenarios universitarios en ambientes virtuales, e involucra un acto valorativo sistemático, continuo y riguroso. La acción de evaluar supone: a) un proceso de análisis tomando en consideración los otros componentes instruccionales, b) diseño, como un proceso esencial para la toma de decisiones (Del Moral y Villalustre, 2013; 2009), c) desarrollo de la práctica evaluativa durante todo el proceso que incluye la moderación e implementación (es decir, evaluación de la evaluación).

Estas ideas permiten concluir los tres ámbitos de la evaluación: Diseño de la evaluación virtual, Moderación y Evaluación.

- El diseño debe implicar la adopción del modelo pedagógico y los principios coherentes con el aprendizaje adulto y la modalidad que se emplea, a partir de la reflexión que facilite las decisiones adecuadas.
- En la moderación, se desarrollan técnicas de evaluación en línea, focalizando la retroalimentación individual y colectiva, el acompañamiento y lo social.
- En el ámbito de la evaluación del proceso y del producto, se contemplan estrategias alternativas aplicables en la red, enfatizando en la autoevaluación, la coevaluación, el uso del e-portafolio y estrategias de diagnóstico, así como procedimientos para la autovaloración de la experiencia instruccional.

En el contexto de la virtualidad (como también en la presencialidad), un docente innovador acepta el desafío de la evaluación alternativa y -con base en su objeto de evaluación- diseña metodología de evaluación coherente con el modelo pedagógico sustentado. El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos sino en práctica evaluativa sincronizada con el aprendizaje y al mismo tiempo flexible, sistemática, permanente, integral, democrática y formativa. Por otra parte, que responda a sus funciones pedagógicas referidas al diagnóstico, motivación, autoevaluación, coevaluación y orientación.

Las tendencias más recientes de la evaluación del aprendizaje y más concretamente en la educación superior (Abarca, 2009; Perrenoud, 2008; Bautista, Borges y Forés, 2006, Diaz Barriga, 2006) -aunque poco novedosas- destacan una serie de rasgos que resultan pertinentes asegurar en la práctica evaluativa en entornos virtuales (aunque no exclusivamente) para garantizar la formación en estos escenarios. Estos rasgos servirán de referencia para caracterizar y valorar la práctica evaluativa en la virtualidad.

En esta misma línea, autores como Méndez y Ruiz (2015), señalan que además de los cambios generados por diversos enfoques o generaciones, se han producido cambios por la propia Educación a Distancia, sin embargo se insiste, como menciona el autor, que "Estas

transiciones no son privativas de la educación a distancia, aunque en esta se acentúan; son un camino por construir". Así por ejemplo, se promueven las siguientes transiciones:

- De la evaluación presencial a la evaluación mediada por las TIC,
- De la aplicación de exámenes hacia la evaluación alternativa en la cual se diversifican los instrumentos y se insiste en la búsqueda de autonomía del estudiante en niveles superiores de pensamiento y habilidades de solución de problemas.
- De la evaluación para acreditación hacia la evaluación para aprender, enfatizando en la función de la evaluación como apoyo al aprendizaje y favoreciendo la actividad metacognitiva y de autorregulación del aprendizaje.
- De la evaluación de Gabinete a la evaluación auténtica o significativa, que se da al examinar directamente la ejecución del estudiante en contextos reales.

De esta manera, se aprecian como rasgos definitorios (pero no únicos) los que se muestran en la imagen siguiente, donde se describen las dimensiones (entre otras) que se consideran esenciales en el desarrollo de la práctica evaluativa en entornos virtuales y que formarán parte de nuestro referente.

Figura 3: Infografia sobre la Evaluación en el aula virtual

Fuente: Autor

Construcción de un referente teórico sobre la evaluación.

La construcción de un referente teórico que deriva en un referente de comparación, constituye la fase inicial de aproximación al propio objeto de estudio, lo cual permitirá efectuar las valoraciones necesarias para la toma de decisiones posterior.

Tal como lo plantea Camperos (2012),

> Evaluar supone siempre un proceso de comparación entre lo que se evalúa y un referente, patrón deseable, modelo de la situación que se está evaluando, éste último permite al evaluador pronunciarse y valorar o estimar si el objeto y situación a evaluar calza o no en
> ese patrón (p.31).

Como punto de partida y en correspondencia con el modelo pedagógico sustentado, en el referente teórico deseable, se concibe la evaluación desde el punto de vista holístico, como herramienta de aprendizaje, auténtica y transversal en el proceso instruccional. Se sustenta en los principios de la 4ta generación, con base en el socioconstructivismo (construcción compartida) y por tanto interactivo, preponderantemente de carácter cualitativo, flexible, auténtico que se apoya en tareas reales y formador y al mismo tiempo sistemático, de indagación y acopio continua y permanente de evidencias, con el objeto de negociar y retroalimentar con los estudiantes, como sujetos reflexivos y críticos que regulan su propio proceso. Tratándose del ámbito universitario, en la evaluación se definen criterios de valor que se corresponden con la práctica académica-profesional (aprendizaje situado) de los futuros egresados.

El diseño de una metodología de evaluación alternativa y mediadora, que conjugue armónicamente las tendencias actualizadas y coherentes con los principios estudiados y orientadas a una comunidad de aprendizaje en formación universitaria que plantea escenarios cercanos a la profesión, complejos e imprevistos. Esto supone la selección o creación de estrategias evaluativas y dispositivos adecuados a los escenarios próximos al desempeño profesional del estudiante en formación universitaria,

La operacionalización de este referente, permitirá derivar los descriptores considerados clave (dimensiones y categorías), para el abordaje, la caracterización y la valoración de prácticas evaluativas en entornos virtuales en el contexto universitario, en algunos cursos de la Universidad Central de Venezuela para valorar la práctica evaluativa y discutir sus resultados, que por razones de tiempo y extensión se presentarán en un artículo posterior.

Conclusiones

- Cuando el proceso de enseñanza cambia, el proceso de evaluación tiene que cambiar también, o revisar su congruencia. La revisión de las tendencias sobre la evaluación en general, y específicamente en la virtualidad, ponen en evidencia que aun cuando se ha insistido en cambios en la educación, lo relativo a la evaluación parece quedarse estancado en lo convencional.
- La importancia de promover el análisis de las concepciones pedagógicas, como un imperativo para corregir mitos, vicios, concepciones, etc. para dar paso a modelos alternos de evaluación, no admite demora.
- Reconocer que la evaluación en la presencialidad y la virtualidad depende del modelo teórico asumido y de las características del objeto evaluado.
- Un modelo pedagógico deseable debe considerar los rasgos del aprendizaje que se desea evaluar en el contexto universitario virtual y favorecer las competencias mediales que el estudiante requiere como protagonista importante en el acto evaluativo
- Clarificar lo relacionado con los aprendizajes esperados. Si esto falla, la práctica evaluativa evidentemente falla.
- La selección de las herramientas tecnológicas dependerá de los aprendizajes esperados
- Es imperativo promover prácticas evaluadoras integradas y en armonía con el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se promueve en la virtualidad. Su caracterización y valoración con fines exclusivamente pedagógicos aseguran las mejores condiciones e incrementan la confianza en la formación universitaria en esta modalidad.

Bibliografía:

Abarca Ramón (2009). Propuesta para evaluar aprendizajes virtuales. Pp1-74 Consultado el 6 de marzo de 2016 en: https://mediosdeaprendizajevirtual.files.wordpress.com/2011/08/evaluar-el-aprendizaje-virtual.pdf

Amaro R, Cadenas M, y Altuve J (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. Revista de Pedagogía, Vol. 29, Nº 85, pp. 215-244. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela Caracas.

Amaro de Ch., Rosa, Brioli, Carmen y García, Irama (2013). Competencia del docente universitario para la enseñanza en entornos virtuales. Capítulo 6 del libro Teoría y Práctica de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Ediciones del CDCH-UCV. pp 151-184_Caracas, Venezuela. ISBN. 987-980-00-2746-2

Amaro de Ch., Rosanna Chacín, Irama F. García V. (2015) Ponencia presentada en el Congreso Virtual Mundial de e-Learning. "La práctica evaluativa en los espacios universitarios de formación virtual (Avances)". Del 5 al 16 de octubre. Argentina

http://www.congresoelearning.org

Alonso, Laura y Rocío Yuste. (2009). La evaluación de los aprendizajes en formación virtual: Vías para la innovación. Observatorio para la Cibersociedad. Ponencia presentada en el IV Congreso de Cibersociedad. Crisis analógica, futuro digital. Online OCS. Grupo de trabajo A-1: Blearning y nuevas dinámicas online/offline. http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/estatic/linea-editorial/4/ Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 158-198

Arraíz, A. y Sabirón, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socio-constructivista al servicio del aprendizaje profesional. *Revista de Evaluación Educativa REVALUE* Vol. 2, número 1 Universidad de Zaragosa España

Barberà, E. y Badia, A. (2005), El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 2 - Nº.2 / España

Bautista Guillermo, Federico Borges y Anna Forés (2006) Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. España: Editorial Narcea.

Bogantes Pessoa Jenny (2015) Estrategias para la evaluación en educación a distancia: un análisis de las opciones empleadas en el programa de educación general básica. Revista Innovaciones Educativas. Vol. 17, Núm. 22. Universidad Estatal a Distancia (UNED). Costa Rica.

Cabezas, Diana; Elvira Carpintero y Coral González (2009). Evaluar la evaluación: cuestionario sobre prácticas de evaluación. Revista eduPsykhé, revista de Psicología y Educación., Vol. 8, No. 1, 51-61. España.

Camperos, M. (2012) El proyecto de evaluación e investigación evaluativa, sus componentes básicos. Caracas, Venezuela. Editorial: Cooperativa Editorial.

Capacho, J. R. (2011). Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales – TIC. Barranquilla: ECOE.

Chacín, Rosanna (2014) ¿Cómo Evaluar en el Aula Virtual? En Amaro, R, y Martínez A. (Cords.) Diseño y Tutoría Virtual (pp. 137-158). Caracas, Venezuela: Ediciones del Fondo Editorial de la FHE de la UCV.

Chávez M., Francisco y Martínez M. Silvia (2006) Evaluación educativa en las modalidades a distancia. Revista Apertura, año/vol 6, número 004. Universidad de Guadalajara, México, pp 44-55

Colmenares, Ana Mercedes. 2007. Prácticas evaluativos alternativas en contextos virtuales de aprendizaje Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 nº 44/6. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI),

Constantino, Gustavo y Laura Llull (2010). Evaluación y calidad en los programas y cursos *online* en la enseñanza superior. Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC), , anno VIII – numero 1/2. Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica (CONICET)

Del Moral Pérez, Mª Esther y Lourdes Vallalustre Martínez (2013). e-Evaluación en entornos virtuales: herramientas y estrategias Ponencia presentada en IV Jornadas Internacionales de campus virtuales. Palma, España

Del Moral, Mª Esther y Lourdes Villalustre, (2009). Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Nº 34 pp.151 – 163. Universidad de Sevilla, España.

Echeverría, Javier (2000). Educación y tecnologías telemáticas Revista Iberoamericana de Educación, n.° 24, 2000, pp. 17-36, España: OEI

Fernández, Jesualdo; Prendes María y Sánchez María (2010). Evaluación del alumnado de Educación Superior basada en la Web Semántica. En Enseñanza superior, profesores y TIC, capítulo 6. Bogotá: ediciones U.

Iturrioz, Graciela (2013). Tensiones y preocupaciones sobre la evaluación virtual. 6to Seminario Internacional de Educación a Distancia RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia). "La educación en tiempos de convergencia tecnológica". Universidad del Cuyo, Mendoza. Recuperado el 20 de abril de 2015 en:

http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t205.pdf

Iturrioz, Graciela e Irene González (2015) Evaluar en la virtualidad. En Revista Signos Universitarios. (Ejemplar dedicado a: La educación a distancia en América Latina. Desafíos, alcances y prospectiva) ISSN 0326-3932, Nº. Extra 2, 2, Ediciones: Universidad del Salvador

Méndez, J y Ruiz, R. (2015). Evaluación del aprendizaje y tecnologías de información y comunicación (TIC): De la presencialidad a la educación a distancia., *4* (2). Consultado el 25 de mayo de 2016 en: http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

Moreno Olivos, Tiburcio (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Revista Perspectiva educacional. Vol.50 nº2. Pp.26-54 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad-Cuajimalpa. México

----------(2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. REVALUE: Revista de evaluación educativa Vol. 1, No. 1. Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, México. Consultado el 5 de abril de 2012 en: http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

Muñoz Cuenca, Gustavo Adolfo Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación" Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela

Navia Antezana, Silva García y Lozano Ramos (2007) Evaluación del Aprendizaje en un Ambiente Virtual de Aprendizaje. Un enfoque axiológico. Coloquio "Espacios de mediación: acceso a las tecnologías de la información y comunicación" , México, 10 de julio 2007, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa

Nirenberg, O., Brawerman, J., y Ruíz, V. (2000). Evaluar para la transformación. Buenos Aires: Paidós.

(OECD, 2005, Policy Brief. Learning in Tertiary Education. *2* (1). Consultado el 7 de abril de 2016 en: http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

Palloff, R.M. y Pratt, K. (2009). Assessing the online learner. San Francisco: Jossey Bass.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos.* Buenos Aires: Colihue

Rial, A**.** (S/F) Diseño Curricular por Competencias: El Reto de la Evaluación. Artículo en línea. Recuperado el 20 de abril de 2011 en: http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio_Rial_(text_complementari).pdf

Sangrà, Albert (2001) La calidad en las experiencias virtuales de educación superior Revista *Cuadernos IRC*, número 5.

Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender.* Barcelona: Grao.

Rosa E. Amaro de Ch.

Profesora Titular a D.Ex UCV. Doctorado en Ciencias de la Educación (UNED-España). M.Sc. en Educación Superior (USB), M.Sc. en Tecnología Educativa (Salamanca_OEI, España), Especialista en Formación Virtual y Educación a Distancia y Licenciada en Educación. Docente de pre y postgrado (presencial y a distancia). Ponente en eventos nacionales e internacionales. RNII-Programa Estímulo a la Investigación. Orden José María Vargas en su 2da. Clase, Orden de 27 de Junio, 2da. Clase, Premio "Educador Venezolano, Mención Educación Superior" (Fundación Humboldt). Con certificado RNII-Registro Nacional de Investigadores e Innovadores.

Rosanna Chacín Amaro.

Profesora Agregado a D.Ex UCV. Doctorado en Educación, mención Mediación Pedagógica (Universidad La Salle de Costa Rica). M.Sc. en Evaluación de la Educación (UCV). Licenciada en Educación, mención Tecnología Educativa (UCV). Con Diplomado en Pedagogía Compleja (Multiversidad Real Edgar Morin). Con formación en administración de cursos en línea. Docente de pre y postgrado (presencial y a distancia). Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de artículos en libros y revistas especializadas. Con certificado RNII- Registro Nacional de Investigadores e Innovadores.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR
FORMATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Rebeca Anijovich[1]

[1]Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Argentina email: ra@anijovich.net

Resumen:

Este artículo se propone compartir algunas ideas referidas a la evaluación formativa en la educación superior mostrando una perspectiva diferente de la evaluación tradicional.
Dentro del campo de la evaluación formativa ocupa un lugar privilegiado el feedback, tema que es objeto de la agenda de numerosas investigaciones en los últimos veinte años por sus contribuciones a las mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación formativa-feedback- interacciones dialogadas formativas

Abstract:

This article proposes to share some ideas regarding the formative assessment n in higher education showing a different perspective of the traditional assessment.

Within the field of formative assessment, feedback is a privileged place, a topic that has been the subject of numerous research in the last twenty years for its contributions to improvements in students' learning.

Keywords: formative assessment -feedback- formative interactive dialogues.

Recepción: 28 de julio

Aceptación: 18 de septiembre

Forma de citar: Anijovich, R. (2017) "La evaluación formativa en la enseñanza superior" *Voces de la educación.* 2 (1) pp. 31-38

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La evaluación formativa es una oportunidad

La evaluación de los aprendizajes significa más que medir el rendimiento académico y obtener una calificación. Es por ello nos referiremos a la evaluación formativa como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes.

El propósito de este artículo es analizar el valor de la evaluación formativa en la educación superior. Para poder abordar este tema nos resulta importante considerar primero algunos aspectos más generales de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Estas prácticas se describen hoy como complejas considerando una diversidad de factores:

- La enorme producción de conocimientos a ser enseñados en un período relativamente breve y al mismo tiempo la velocidad con la que muchos de ellos se vuelven obsoletos y nuevos conocimientos emergen.
- La cantidad de estudiantes en cada curso a partir del aumento de la matrícula, lo cual conlleva a revisar las estrategias de enseñanza y de evaluación.
- Las demandas de del mundo del trabajo y de la sociedad acerca de la preparación de los futuros profesionales.
- La escasa formación de los docentes en el campo de la evaluación de los aprendizajes, basándose en lo que Camilloni: 1995 describe como la didáctica del sentido común.
- La dificultad para que los instrumentos de evaluación tradicional de lápiz y papel, den cuenta de la complejidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- Los efectos de las nuevas tecnologías en los modos de enseñar, aprender, evaluar y establecer relaciones y vínculos entre los actores y con los conocimientos.
- La tensión permanente entre las funciones sumativa y formativa de la evaluación.

Recortamos este último punto para nuestro propósito en este artículo considerando que ambas funciones son importantes y se trata de articularlas, reconociendo los aportes que nuevas investigaciones ofrecen hoy al campo de la evaluación formativa.

Considerando estas apreciaciones adherimos a la definición de Wiliam: 2009 acerca de la evaluación formativa: “La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida” (2009:6). En esta definición destacamos varias ideas importantes como la necesidad de reunir evidencias variadas que permitan comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes; la consideración de los pares, los propios estudiantes además de los docentes en tanto evaluadores y las decisiones que se toman con las informaciones recogidas, sus impactos en la enseñanza y el aprendizaje.

En los últimos diez años se amplía el concepto de evaluación formativa con el de evaluación para el aprendizaje que orienta a pensar en la evaluación como un proceso continuo y de avance, reconociendo los trayectos individuales y del conjunto de estudiantes respecto de un punto de partida reconocido, y no solo con referencia a criterios únicos y estandarizados. En la definición de Klenowski, la evaluación para el aprendizaje es parte de las prácticas cotidianas de estudiantes, pares y docentes que reflexionan, dialogan, ofrecen demostraciones y observaciones para mejorar sus aprendizajes.

Las fortalezas de la evaluación formativa

A partir de la revisión de múltiples estudios acerca de la evaluación formativa (Black y Wiliam: 1998; Brown y Glasner: 2000; Shepard, : 2000; Camilloni: 2004; Allal, y López Mottier: 2005; Stiggins: 2005; Falchikov: 2005; Carless: 2006; Carless, Joughin, y Liu: 2006; Carless, Joughin, y Mok: 2006; Perrenoud: 2008; Santos, Martínez y López-Pastor: 2009; López-Pastor 2009, 2011; Brookhart: 2011; compartimos las fortalezas que se reconocen en ella:

(a) el papel activo y la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje;

(b) favorece la comprensión de los procesos de aprendizajes complejos;

(c) el desarrollo de estrategias de habilidades metacognitivas y de aprendizaje continuo;

(d) la claridad de los criterios de evaluación;

(e) el valor del feedback;

(f) la experiencia de aprendizaje en sí misma que sirve como ejemplo para el desarrollo de la futura profesión;

(g) el diálogo que promueve entre estudiantes y docente;

(h) la contribución a comprender mejor la práctica docente.

Sin embargo, estos estudios también han puesto de manifiesto varios problemas y obstáculos tales como: la inexperiencia de los estudiantes para abordar los modos alternativos que la evaluación formativa propone para hacer visibles sus fortalezas y debilidades; la percepción de estudiantes y profesores acerca de una carga de trabajo excesiva dado que se utilizan variedad de instrumentos y recogen evidencias múltiples a lo largo del proceso; el poco uso que los estudiantes hacen del feedback recibido de sus pares y profesores; los hábitos muy arraigados de una cultura tradicional de evaluación como las pruebas de lápiz y papel, las mirada casi exclusiva sobre las calificaciones, la evocación de información como propósito principal de los exámenes, entre otras cuestiones.

Cuanto mayor es la presión y el predominio de culturas de resultados, más difícil es hacer progresos en el paradigma de la evaluación formativa. Frente a esta realidad, un aporte que podemos considerar es el de aprendizaje estratégico, que, en términos de Pozo y Monereo

(1999: 11-12) refiere a la adquisición de un repertorio de recursos, que hacen posible el desarrollo, consciente e intencional, de acciones orientadas hacia el logro de determinadas metas de aprendizaje. El carácter estratégico viene dado por la capacidad para saber cuál, cómo, cuándo, dónde y por qué aplicar estos recursos. La concreción de aprendizajes estratégicos promueve la capacidad de los estudiantes de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica.

Wiggins (2012) propone que los criterios de evaluación estén en relación con el punto de partida desde el cual el estudiante comienza su proceso de aprendizaje, proponiendo de este modo una modificación importante en las prácticas de evaluación. En este cambio el maestro abandona el foco en las calificaciones y en la comparación entre los estudiantes configurando un modo de atender a la heterogeneidad presente en las aulas y los estudiantes comprenden qué se espera que aprendan, cómo saben que lo están haciendo bien y qué tendrían que hacer diferente.

El valor del feedback ¿controversial?

Tradicionalmente el feedback externo se presenta como un proceso de transmisión que ignora el papel activo que el estudiante tiene que desempeñar en la construcción de su significado. Es por ello que nos interesa, dentro del campo de la evaluación formativa, considerar al feedback entendido como formativo, cuya característica más importante es que tiene que ser plenamente comprendido por el estudiante para que pueda utilizarlo en la mejora de sus aprendizajes.

Considerando los aportes de Sadler (2009) el feedback debe ayudar a los estudiantes a reconocer la brecha existente entre el nivel en el que se encuentra y el que tiene que alcanzar con respecto a un aprendizaje. Este investigador identifica tres condiciones para que un estudiante se beneficie del feedback:

-que tenga claridad acerca del nivel de aprendizaje que quiere alcanzar

-que pueda comparar el nivel actual con el que quiere alcanzar

-que esté comprometido con el aprendizaje y tenga estrategias orientadas para reducir la brecha entre el nivel actual y el que tiene que alcanzar.

Para que esto suceda los maestros y profesores tienen que compartir con sus estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. Al mismo tiempo tienen que favorecer un entorno que ofrezca oportunidades para que los estudiantes pongan en juego recursos y estrategias acerca de cómo monitorear y regular la calidad de sus aprendizajes.

El feedback formativo se reconoce como un proceso de diálogo, de ida y vuelta a diferencia de su concepción tradicional caracterizado como unidireccional. A partir de las ideas desarrolladas por Black: 2013, incluimos el concepto de interacciones dialogadas formativas. Anijovich y Cappelletti. 2017.

Definimos a las interacciones dialogadas formativas como un modo particular de conversación entre profesores y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos, y/o estándares, (según el referente considerado en cada país) y los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el

futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante y a la reflexión sobre qué y cómo aprendió.

Cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. Se trata de orientar de reflexionar sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos.

Para finalizar compartimos la idea de Wiliam: 2011, quien plantea que si queremos mejorar la evaluación en la educación superior, necesitamos obtener una mejor comprensión de estas prácticas estrechamente articuladas con la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L y Mottier Lopez. 2005. Formative assessment of learning. A review of publication in French. In J. Looney (ed), Formative Assessment: Improving learning in secondary classrooms. (pp-241-264). Organisation for Economic Cooperation and Development.

Anijovich, R y Cappelletti, G. La evaluación como oportunidad. (en prensa)

Black, P., and R. McCormick. 2010. "Reflections and New Directions." Assessment & Evaluation in Higher Education 35 (5): 493–499. doi:10.1080/02602938.2010.493696.

Black, P., and D. Wiliam. 1998. "Assessment and Classroom Learning." Assessment in Education: Principles, Policy and Practice 5 (1): 7–74. doi:10.1080/0969595980050102.

Black, P. 2013. Formative and Summative Aspects of Assessment: Theoretical and Research Foundations in the context of Pedagogy. In McMillan, H (Eds). Sage Handbook of Research on Classroom Assessment. Usa.

Brookhart, S. M. 2011. "Tailoring Feedback: Effective Feedback Should be Adjusted Depending on the Needs of the Learner." Education Digest 76 (9): 33–36.

Brown, S., and A. Glasner, eds. 2000. Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches. Buckingham: Open University Press.

Camilloni, A.1995. Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación: "Didáctica de nivel superior universitaria". Universidad Católica de Valparaíso.

Carless, D., G. Joughin, and N. F. Liu. 2006. How Assessment Supports Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Carless, D., G. Joughin, and M. M. C. Mok. 2006. "Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice." Assessment & Evaluation in Higher Education 31 (4): 395–398. doi:10.1080/02602930600679043.

Falchikov, N. 2005. Improving Assessment through Student Involvement. London: Routledge-Falmer.

López-Pastor, V. M. 2009. La Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias [Formative and Shared Assessment in Higher Education: Proposals, Techniques, Tools and Experiencies]. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M. 2011. "Best Practices in Academic Assessment in Higher Education: A Case in Formative and Shared Assessment." Journal of Technology and Science Educa- tion 1 (2): 25–39.

López-Pastor, V & Alvaro Sicilia-Camacho. 2015. Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. Assessment & Evaluation in Higher Education. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535.

Klenowski, V. 2009. Assessment for Learning Revisited: An Asia-Pacific Perspective. Assessment in Education: Principles, Policy& Practice. Vol 16. Issue 3.

Perrenoud, P.2008. La evaluación de los alumnos. Buenos Aires. Colihue

Pozo, J y Monereo, C.1999, El aprendizaje estratégico. Enseñar a pensar desde el curriculo. Madrid.Aula XXI.

Sadler, D. R. 2009 "Grade Integrity and the Representation of Academic Achievement." Studies in Higher Education 34 (7).

807–826. doi:10.1080/03075070802706553.

Santos, M., L. F. Martínez, and V. M. López-Pastor, eds. 2009. La Innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) [Educational Innovation in European Higher Education Area (EHEA)]. Almería: Universidad de Almería.

Shepard, L. 2000. The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 29 (7), 4-14.

Stiggins, R. 2005. Student- involved assessment for learning. Upper Saddle River. Prentice Hall.

Wiggins, G. 2012. "Seven Keys to Effective Feedback." Feedback for Learning 70 (1): 10–16.

Wiliam, D. 2009. Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf

----------2011. "What is Assessment for Learning?" Studies in Educational Evaluation 37

(1): 3–14. doi:10.1016/j. stueduc.2011.03.001.

Rebeca Anijovich

Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires. 2015.
Especialista y Magister en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires. 2007.
Profesora titular interina de las cátedras Observación y Práctica de la enseñanza y Residencia Docente en el profesorado de Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. 2005 y continúa.
Docente del posgrado de Constructivismo y Educación en FLACSO. 2000 y continúa.
Docente de grado y posgrado de la Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2005 y continúa.
Asesora pedagógica e institucional en escuelas de Chile, Ecuador, Perú, Colombia y México. 2000 y continúa.
Directora de proyecto Ubacyt: La planificación de la enseñanza. (2013-2016).Secretaría de Ciencia y Técnica (UBA).
Directora de proyecto Ubacyt: La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. (2008-2010). Secretaria de Ciencia y Técnica. (UBA)
Investigadora en proyecto: Hacia una nueva agenda de la didáctica. (1996-1997): Directora: Prof. Edith Litwin. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. (UBA).
Es formadora de docentes de todos los niveles educativos en escuelas púbicas y privadas en temas de evaluación de los aprendizajes, estrategias de enseñanza y trabajo en aulas heterogéneas.

HISTORIA. EDUCACIÓN Y GÉNERO
HISTORY. EDUCATION AND GENRE

Sara Beatriz Guardia[1]

[1]Universidad de San Martín de Porres. Lima-Perú y Directora CEMHAL, email: sarabeatriz@telefonica.net.pe

Resumen

Aunque el acceso de las mujeres al sistema educativo peruano es elevado, persiste la desigualdad en los niveles de escolaridad y de formación; el desequilibrio entre el acceso urbano y rural, y un elevado porcentaje de analfabetismo femenino. Resultado de condiciones históricas, sociales, y culturales, estudiadas en este trabajo desde una perspectiva de género e identidad.
Palabras clave: historia, educación, género, falta de equidad, cultura.

Summary

Although the access for women into the Peruvian educative system is high, it persists the inequality in the levels of schooling and formation; the imbalance between the urban and rural access, and a high percentage of female illiteracy as a result of the historic, social and cultural conditions studied in this work from a perspective of genre and identity.
Key words: history, education, genre, lack of equity, culture.

Recepción: 16 de marzo
Aceptación: 22 de marzo

Forma de citar: Guardia S. (2017) “Historia, Educación y nero” *Voces de la Educación*. 2 (1) pp. 39-51.

HISTORIA. EDUCACIÓN Y GÉNERO

Hegemonía del pensamiento escolástico

Durante el Virreinato del Perú (1542-1821), primó la hegemonía del pensamiento escolástico y el dominio de la fe sobre el pensamiento racional, con una educación orientada a la instauración de colegios y universidades destinada a los hombres de la elite. Para las mujeres sólo hubo dos opciones, el matrimonio ó las casas de recogimiento y los conventos. La educación un solo objetivo, convertirlas en mejores esposas y madres, abnegadas, sumisas, débiles, pero también bellas y seductoras, factor importante en la representación de la mujer destinada al deleite masculino (Rosas, 2006).

En concordancia con este discurso, las prácticas sociales tendieron a fortalecer la imagen de la mujer subordinada al hombre, sin capacidad de decisión y sin autonomía. Sus vidas estaban limitadas por el ordenamiento jurídico de Las Partidas, Las Leyes de Toro y las Ordenanzas de Castilla, que las mantenían bajo la tutela paterna hasta los veinticinco años, y una vez casadas supeditadas a la protección legal del marido. (Lavrin, 1985:43). Tampoco podían poseer propiedades ni administrar bienes propios y gananciales.

Había tres tipos de escuelas para las mujeres: de las primeras letras, centros de recogimiento (para niñas pobres), y escuelas particulares donde se enseñaba a leer y escribir. Allí se impartían cursos de costura, religión, dibujo, repostería, urbanidad y caligrafía. Debían contar con la licencia del virrey, y eran promovidas por profesores particulares y órdenes religiosas (Lévano, 2006:612). Lectura obligada para las mujeres de la elite fueron obras dedicadas a darles consejos y recomendaciones morales: *El Jardín de nobles doncellas*, escrito en 1460 y publicado en 1550, por el fraile agustino Martín de Córdova para uso de la futura reina Isabel. *De cómo se ha de ordenar el tiempo para que sea bien expendido* (1500?), de Fray Fernando de Talavera, confesor de la reina Isabel, donde aconsejaba a las mujeres casadas ordenar y distribuir su tiempo a fin de servir mejor al hombre. Los libros más leídos y que ejercieron una notable influencia fueron: *Instrucción de la mujer cristiana* de Luis Vives, y *La perfecta casada* de Fray Luis de León. La primera obra (1524), contenía una serie de recomendaciones basadas en la premisa de que "todo lo bueno y lo malo de este mundo, puede uno decir sin temor de equivocarse, proviene de las mujeres" (Vives, 1940).

S

in embargo, las cualidades enaltecidas por la elite tenían otro significado en los estratos mestizos y pobres de la sociedad. Las niñas aprendían a leer y escribir en la Escuela de Nuestra Señora del Carmen, en la Escuela del Monte Carmelo, y en la Escuela de la Caridad. También recibían cursos de enfermería, y a cambio de la alimentación que recibían trabajaban como enfermeras en el Hospital de Mujeres. En estas escuelas vivían bajo un régimen de férrea disciplina, en clausura y usaban hábito de monjas.

En este sistema cerrado a los cambios y a la influencia de otro pensamiento que no fuera el jerárquico religioso católico, se agudizaron las divergencias en el seno del poder colonial lo que motivó la expulsión de los jesuitas en 1767 como parte de las reformas borbónicas cuando gobernaba el Virreinato del Perú, Manuel Amat y Juniet (1762-1774). Además de introducir innovaciones administrativas, Amat reorganizó la defensa del territorio, refundó el Convictorio de San Carlos, y "se propuso ilustrar las costumbres de los peruanos, fomentando paseos en los jardines, el teatro, las corridas de toros y las charlas de caf " (Rodríguez, 2006:141).

L

a educación colonial del siglo XVIII, se distingue principalmente, porque es aristocrática y servil (Barreda Laos, 1964:205). No obstante, y pese al deseo de la metrópoli de mantener sus colonias alejadas de todo cambio, la ilustración tuvo influencia en los intelectuales novohispanos en la segunda mitad del XVIII, quienes expresaron la igualdad de derechos para "acceder a posiciones ocupadas por europeos" (Fregoso, 2001:29). Así como leer los libros importantes de la época enfrentando la prohibición de la Inquisición. Basta señalar que en las pocas librerías en Lima se vendían principalmente libros religiosos, y algunos de filosofía griega, poetas, escritos de sacerdotes y actas de concilios. Nada más.

A

partir de 1787 se evidenció la influencia de la reforma y el pensamiento ilustrado cuando un grupo de intelectuales decidieron impulsar el desarrollo de una conciencia nacional. Durante esas reuniones crearon la Sociedad Amantes del País que publicó el diario "El Mercurio Peruano", el 13 de enero de 1791, con 411 números hasta agosto de 1794. Diario que tuvo un significativo rol en el proceso de independencia y en la constitución de la identidad nacional, porque fue aquí que los peruanos por primera vez se vieron como ciudadanos de este país y no del Virreinato del Perú. Sin embargo, no recogió "el movimiento de reivindicación que diez años antes había producido la grande y trágica rebelión de José Gabriel Condorcanqui, Túpac Amaru. Y esto es explicable; no solamente porque su publicación se hacía en Lima, con apoyo y al mismo tiempo vigilancia oficial, sino porque su posición era distinta y tenían una manera diferente de enfocar el Perú" (Miró Quesada, 1970:41).

La Educación, en el centro del conflicto

Una vez lograda la independencia de España, el signo más relevante en la construcción del Estado-Nación, fue una permanente confrontación entre los seguidores del pasado régimen y los liberales que intentaban destruir la universidad colonial, "símbolo de atraso, de opresión y de dominio de la Iglesia" (Coelho, 2004:93). Enfrentamiento en el que la Educación estuvo en el centro del conflicto.

La primera escuela destinada a las mujeres fue establecida por la Sociedad Patriótica, llamada Escuela Central Lancasteriana, donde solo podían estudiar hasta tercero de primaria, y los cursos incluían catecismo, caligrafía y labores. A finales de 1830 los cursos para las mujeres se ampliaron con la incorporación de gramática, dibujo, música, y bordado. Pero la propuesta de

incluir el curso de matemáticas en 1840, originó tal debate que concluyó con su remoción, quedando solo la religión e instrucción doméstica como base de la educación femenina.

Aunque la Independencia significó el cimiento de un estado laico, el poder de la iglesia no disminuyó "y eso se expresaba en todos los campos de la vida social, incluida la educación" (Goetschel, 2007:39). Esto originó que entre 1830 y 1845 no se produjeran cambios sustantivos hasta el primer gobierno de Ramón Castilla (1845-1851), quien abolió la esclavitud e intentó fortalecer el Estado convirtiendo la educación en elemento integrador de la Nación. En agosto de 1846 se formó una Comisión que elaboró el Primer Reglamento de Legislación y Plan General de Instrucción, que estableció colegios a nivel de primaria, secundaria y fijó la currícula de la enseñanza femenina incorporando cursos de geografía, historia, francés e inglés. También propuso la creación de escuelas de arte para los artesanos. Todo lo cual apuntaba a la formación de un discurso modernizador.

Es en este período que paulatinamente se empezó a tomar conciencia que la condición letrada significaba para los hombres y las mujeres, la emancipación. La posibilidad de leer, de estudiar, permitía en especial a las mujeres acceder a espacios no domésticos. Desde la década de 1860, algunos liberales se empezaron a interesar en la educación de las mujeres, como Francisco de Paula González Vigil (1792-1875), clérigo e ideólogo del pensamiento ilustrado que tuvo una destacada presencia en los primeros años de la República. Intervino en el debate del Congreso Constituyente de 1827, y le otorgó a la educación un rol decisivo en la formación de las naciones. "Educar a los hombres, escribe, es formarlos con arreglo a su naturaleza, y a los fines de la sociedad. Menos habría que hacer, si el sistema de educación se encargara de los hombres desde su principio, y no tuviera que destruir los males efectos de una educación anterior" (González Vigil, 1973:53). Fue uno de los primeros en criticar el tratamiento que se le daba a la mujer, y defendió su derecho a la educación en su libro, *Importancia de la educación del bello sexo*[1].

Mariano Amézaga (1834-1894), fue otro destacado intelectual que criticó el rol de la Iglesia, y se opuso a la visión del catolicismo respecto de la inferioridad de la mujer y su subordinación al hombre. En su obra *La Educación de la mujer* abogó por una ilustración mayor para que pueda desempeñar mejor su papel de madre, y propuso la fundación de la Escuela Normal con el fin de permitirles el acceso a puestos públicos, "porque si la mujer tomara en sus manos el doble cetro de la pasión y de la inteligencia, creo que la inferioridad de nuestro sexo sería absoluta" (Amézaga, 1952:52).

El 26 de julio de 1873, la reforma educativa instituida por el presidente Manuel Pardo y Lavalle que comprendía la descentralización de la educación pública, la obligatoriedad de la educación primaria, y la creación de Escuelas normales, no alcanzó a las mujeres, y solo incluyó como cursos que podían estudiar en el colegio: poética y retórica (Basadre, 1968:13). En 1890, había 70,000 estudiantes inscritos que representaban el 10% de la población en edad escolar,

[1] *La Importancia de la educación del bello sexo,* se publicó por primera vez en El Constitucional, Lima 15-30 junio, y 2-11 julio de 1858. Después en El Correo del Perú N° IX. 2 marzo - 8 de junio, 1872.

con una asistencia promedio del 50% de los inscritos. Pero no está registrada la presencia de las mujeres.

En esas décadas se evidenció un modelo de educación excluyente con las mujeres y los indios; también centralista pues toda la atención estuvo focalizada en la creación de escuelas en Lima y en ciudades de la costa, desatendiendo el desarrollo de la zona andina y amazónica. La educación no tuvo un espíritu nacional, sino más bien un espíritu colonial y colonizador, señala Mariátegui: "Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior" (Mariátegui, 1970:106).

La lucha de las mujeres por la educación

El último tercio del siglo XIX estuvo signado por el debate en torno a la construcción de la Nación y lograr sistemas legitimados por el orden y progreso donde el peso de lo político resultó "decisivo para la constitución de otras esferas" (Ferreira, 2008:72). En este período se profundizó el debate sobre la construcción de la Nación, donde los intelectuales fueron los principales actores de discursos y proyectos generando encendidas polémicas, en un espacio donde se empezaron a conformar y precisar los discursos de identidad nacional, y se trazaron los hitos de nuestra historia literaria y cultural. También en este período la educación se convirtió en un tema prioritario para las mujeres[2].

En la década de 1870 surgieron publicaciones dirigidas y escritas por mujeres, una singular presencia en la literatura, y la constitución de clubes literarios, que permitieron "el tránsito entre lo privado y lo público, entre el lugar asignado a las mujeres y el espacio de lo masculino y de la ciudadanía" (Doll, 2007:69). Aquí las mujeres pudieron interesarse en asuntos alejados de la vida doméstica, de los hijos, y el marido, lo que significó un importante cambio en la mentalidad de la época. Otro hecho relevante fue el acceso a la lectura hasta entonces supervisada por la Iglesia y el esposo, cuando "La Revista de Lima" y "El Correo del Perú"[3] iniciaron la publicación de novelas por entregas destinada principalmente al público femenino. También contaron con la presencia de escritoras y periodistas que publicaron artículos sobre la situación de las mujeres.

En el cambio de una sociedad que pretendía seguir viviendo con los principios y criterios del período colonial, fue importante la presencia de Manuel González Prada en cuestiones relativas a la educación, el rol de la iglesia, la marginación de los indios, y la inferioridad de condiciones de la mujer. "Para salvar a la sociedad peruana, escribe González Prada, es necesario sanear la política, darle un sentido moral y de coherencia; y para salvar a las mujeres hay que darles (…) una educación laica, abierta a la investigación y a la ciencia, y no supeditada a los dogmas de un clero fanático e ignorante que las mantiene sometidas al oscurantismo, a la vanidad y a la falta de conocimientos". (González Prada, 1902).

[2] En el siglo XX las mujeres se darían cuenta que la educación "no garantizaba el acceso a la toma de conciencia, menos aún a la política". (Lavrin. *Mujeres, Feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940.* Santiago de Chile, 2006, p. 65).

[3] "La Revista de Lima" circuló entre 1859 y 1862, y "El Correo del Perú" de 1871 a 1877.

En su lucha por el derecho a la educación, las mujeres se enfrentaron al pensamiento conservador empeñado en mantener antiguas costumbres, y también al temor de los hombres por el cambio (Gay, 1992:209-211). Teresa González de Fanning (1836-1918), cuestionó el carácter discriminador y excluyente de la educación, y fundó un colegio para mujeres, conocido como Liceo Fanning, donde enseñó matemáticas, gramática, geografía, economía doméstica, historia del Perú y religión. Pero en su artículo "Las literatas", si bien elogia el surgimiento de escritoras mujeres y la apertura de clubes literarios, señala el peligro que significaría que la mujer descuidase la atención de los hijos y el gobierno del hogar para dedicarse a la actividad intelectual, "razón les sobraría para anatemizar a las literatas, y nosotras seríamos las primeras en ponernos de su parte" (González de Fanning, 1876). También la connotada educadora, Elvira García y García, señaló los obstáculos que existían para acceder a oficios "naturalmente masculinos", como la literatura y el periodismo. Las que aceptaban resignadamente este principio, dice García y García, "vegetaban en las interioridades del hogar, dedicadas a labores insignificantes, algunas no publicaban porque se sometieron, aunque de mala gana, al criterio dominante, que la mujer no debe ser escritora" (García y García, 1925:13).

Por ello, cuando María Trinidad Enríquez decidió ingresar a la universidad tuvo que cumplir con un largo trámite que comprendió diversos exámenes que nunca se habían exigido a los hombres. Finalmente en 1874 se convirtió en la primera mujer que pudo ingresar a la universidad, y dos años después fundó una escuela para niñas donde por primera vez se enseñó matemáticas. Sin embargo, no logró que le dieran el título de Bachiller, lo que sí obtuvo Margarita Práxedes Muñoz y Seguín[3] quien ingresó en la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y se graduó de Bachiller en 1890[4].

En ese clima de hegemonía del discurso masculino, destaca la presencia de dos escritoras: Clorinda Matto de Turner (1854-1909) y Mercedes Cabello de Carbonera (1845-1909). Ambas asumieron una posición de avanzada en el proceso de transformación del país al abandonar el ámbito doméstico para ejercer funciones en el periodismo y la literatura, denunciaron el sistema ideológico de los grupos de poder tradicionales en especial la Iglesia, señala Alberto Tauro, y afirmaron destaca Corneto Polar, "el sentido esencialmente crítico de su narrativa" (Tauro, 1976:5).

Durante su gobierno, Andrés Avelino Cáceres, dio especial énfasis a la educación como factor de cambio para el desarrollo de la sociedad. En ese contexto, Clorinda Matto dirigió desde 1889, "El Perú Ilustrado" (1887-1892), prestigiosa revista que destacó en su primer editorial la importancia de una literatura "peruanista", objetivo que ella misma confirmó con la publicación de su novela *Aves sin nido*, un conmovedor texto contra la injusticia social y el abuso de poder contra los indios. En varios de sus artículos defendió el idioma quechua y se enfrentó con quienes preconizaban la hegemonía del español, llegando incluso durante la Guerra del

[3] Margarita Práxedes Muñoz y Seguín, es autora de la novela *La evolución de Paulina*, publicada en Santiago de Chile en 1890.

[4] El Perú Ilustrado daba así cuenta de la graduación: "En la tarde del 24 de octubre de 1890 ha dado la Universidad de Lima un paso más en la senda los progresos, confiriendo el bachillerato a la contraída e inteligente señorita Muñoz, cuya lúcida tesis sobre La unidad de la materia bajo el punto de vista químico fue sustentada con brillo". Su tesis la dedicó a Mercedes Cabello de Carbonera.

Pacífico "a comunicarse con las tropas de Cáceres, ¡en quechua!" (Ward, 2004:183).

Matto de Turner publicó dos novelas más: *Índole* (1892), en la que reiteró sus críticas a la iglesia, y *Herencia* (1895), centrada en la sociedad limeña. Durante la contienda que enfrentó al general Cáceres contra la alianza dirigida por Nicolás de Piérola, el 17 y 18 de marzo de 1895, su casa fue asaltada y la imprenta La Equitativa dirigida por ella, destruida. Poco después, el 25 de abril la escritora partió con destino a Buenos Aires. Murió el 25 de octubre de 1909 en esa ciudad.

Mercedes Cabello de Carbonera fue una opositora tenaz del rol que la sociedad tradicional le asignaba a la mujer y combatió en todos sus escritos la pasividad e inacción a la que estaba condenada. En cinco artículos titulados: "Influencia de la mujer en la civilización", defendió una educación igualitaria para hombres y mujeres y el acceso de las mujeres a un trabajo remunerado. En el primero señala que la instrucción y la moralidad de las mujeres han sido siempre el termómetro que ha marcado el progreso y el grado de civilización de las naciones[5].

Lo que estaba en juego eran dos modelos diferentes, la prédica de la mujer madre, el ángel del hogar bajo el amparo y dominio del marido, y la mujer capaz de tener acceso a una educación superior. Por ello, Mercedes Cabello aboga por una reforma educativa que incorpore a las mujeres, y guarda esa esperanza porque considera que se ha convertido en una tarea imperiosa de vital importancia para la sociedad[6]:

> "¡Lucha grandiosa! En la que se ve que la fuerza de una idea destruye las que se han arraigado por siglos enteros. ¿Por qué se le niega a la mujer la capacidad para los estudios aún los más serios y profundos? ¿No cuenta la ciencia en el número de sus obreros más esforzados con mujeres que rompiendo los estrechos límites de su instrucción y salvando la barrera de las preocupaciones sociales, han sabido colocarse a la altura de los hombres más eminentes?" (Pinto, 2003:179).

Mercedes Cabello escribió cinco novelas: *Sacrificio y recompensa* (1886), *Eleodora* (1887), *Los amores de Hortensia* (1887), *Blanca sol* (1889), *Las consecuencias* (1890) y *El Conspirador* (1892). Para la escritora la literatura tenía una función educativa porque debía contribuir al desarrollo y transformación de la sociedad; en consecuencia, en el prólogo de *Blanca Sol* señala que no intenta entretener. El personaje central de esta novela es Blanca Sol, mujer frívola y coqueta que vive en un círculo vicioso que la conduce a una degradación cada vez mayor. Educada en un colegio de monjas que tratan con marcada consideración a las niñas ricas y con menosprecio a las pobres, se convierte en una mujer que se casa por dinero con un hombre que no ama.

La novela originó un gran escándalo, y el rechazo fue total. Dejó de concurrir a las reuniones literarias y se apartó del núcleo de escritores que la habían acompañado. Pero el escándalo mayor estalló cuando en el discurso que pronunció el 9 de enero de 1898 ante profesoras y

[5] El Álbum. Lima, 8 de agosto de 1874.
[6] El Álbum. Lima, 31 de octubre de 1874.

alumnas del Liceo Fanning, y que fue publicado por "El Comercio", se mostró a favor de una educación laica para las mujeres y denunció la corrupción del clero. Asunto que había sido señalado repetidas veces por González Prada sin que causara el revuelo que produjo cuando fue una mujer quien lo dijo. Todos la criticaron, incluso los padres de familia del colegio suscribieron un comunicado señalando que "sus hijos reciben y han recibido siempre la educación moral más pura y la instrucción religiosa más completa", y que estaban satisfechos con esa educación. Se sumaron "El Comercio", "La Opinión Nacional", "El País", "El Bien Social ".

El sábado 27 de enero de 1900, la escritora criticada hasta por sus amigos más cercanos, había perdido la batalla y solo le quedaba por delante el tortuoso y dramático ingreso al Manicomio del Cercado de Lima de donde no salió nunca. Murió el 12 de octubre de 1909, a los 67 años de edad.

Identidad y Nación

Los primeros años del siglo XX están caracterizados por un lento proceso de modernización. Son los años del Partido Civil en el poder, de la llamada República Aristocrática como la definiera Jorge Basadre, que coincide con el auge de las inversiones en los sectores agro-exportadores y mineros. También de las luchas obreras en demanda de mejores salarios y la jornada de trabajo de ocho horas, reivindicaciones fundamentales del movimiento anarquista y de su periódico "La Protesta" (1911-1926).

Durante el gobierno de José Pardo (1904-1908) se aprobó la reforma de la educación que estableció la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza pública. El 7 de noviembre de 1908, mediante la Ley 801 finalmente se permitió el ingreso de las mujeres a las universidades, abriéndose así la posibilidad de una educación inclusiva y equitativa en el Perú. En este período se creo la primera organización feminista dirigida por María Jesús Alvarado en 1914. Evolución Femenina, orientó sus acciones para lograr la incorporación de la mujer al trabajo, a la educación y a cargos públicos. Pero también, anunciaba la lucha por la igualdad de derechos ciudadanos de las mujeres peruanas. No olvidemos que la primera Constitución de la naciente República en 1826, no las menciona en ningún artículo. Simplemente, no existen. Según el Art. 14º los requisitos para ser ciudadanos eran: "Ser peruano. Ser casado, o mayor de veinticinco años. Saber leer y escribir. Tener algún empleo o industria o profesar alguna ciencia o arte". Es decir, en primer lugar ser hombre, letrado y con profesión. Las Constituciones de 1828, 1834 y 1839, son aún mucho más explícitas al establecer en el Artículo 4°: "Son ciudadanos peruanos todos los hombres libres nacidos en el territorio de la República". Sólo un siglo después, el 7 de setiembre de 1955, las mujeres obtuvieron el derecho al sufragio.

El indigenismo como movimiento que intentó incorporar elementos de la tradición andina en el arte y la cultura, y el problema nacional como consecuencia de la influencia norteamericana, fueron aspectos centrales del debate político y cultural en las primeras décadas del siglo XX. También la Reforma de la Educación, en 1919 el Primer Congreso de Estudiantes acordó la creación de las universidades populares, cuya concreción tuvo lugar en 1921. Hasta

entonces, señala José Carlos Mariátegui, la universidad había permanecido bajo el dominio del espíritu de la colonia, evidenciando "su falta de vinculación con la realidad nacional, con la vida de nuestro medio, con las necesidades y aspiraciones del país". (Mariátegui, 1992:134-135).

Las intensas movilizaciones y huelgas obreras y el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba, que se inició el 15 de junio de 1918, significó "el nacimiento de la nueva generación latinoamericana", señala Mariátegui. Pero no solo se trataba de revueltas obreras, entre 1929 y 1923 se suceden las rebeliones indígenas en el sur andino contra la explotación de los dueños de las haciendas. El grado de discriminación a los indígenas está expresado cuando en 1920 durante el segundo gobierno de Augusto B. Leguía se promulgó la Ley Orgánica de Enseñanza, que ordenaba que en las escuelas indígenas se intensificara la enseñanza del idioma español, y prohibía que los docentes hablasen en quechua, así como el uso de libros en este idioma.

Tambi n las mujeres participaron "en distintos proyectos políticos configurando sus agendas con demandas sobre educación, el mejoramiento de las condiciones de trabajo y la exigencia del derecho al sufragio universal, finalmente logrado en la mayoría de los países de la región entre 1929 y 1961". (Sánchez, 2009: 92). Este es el clima de debate y efervescencia social que enmarcó el discurso de Mariátegui sobre la educación en el Perú.

En la década del veinte bajo la influencia del pensamiento de Mariátegui se inició una profunda reflexión sobre identidad y nación. La conformación de una nueva conciencia nacional, tuvo expresión en la revista Amauta que representó ese movimiento ideológico, político y cultural en el que estuvieron incorporados los problemas fundamentales del país, con una clara orientación política como lo expresa el editorial titulado "Aniversario y Balance.

Amauta también significó el primer espacio donde las mujeres peruanas pudieron escribir sobre hechos políticos, publicar artículos, poemas, cuentos, y opinar sobre los libros que leían, la música clásica que llegaba con los discos, y el cine de moda. Nos referimos a Dora Mayer de Zulen, Carmen Saco, Julia Codesido, María Wiesse, Blanca del Prado, Ángela Ramos, Alicia del Prado, Magda Portal y Blanca Luz Brun, entre otras. (Guardia, 2013: 265).

Todo lo cual coadyuvó a la creciente y definitiva incorporación de las mujeres a la educación. En tanto que la escritura femenina formó parte de un proceso que empezó a modificar paulatina y subterráneamente a la sociedad peruana, en la construcción, como dice Mariátegui, de una estética que nos hablará con un lenguaje insólito, en un mundo nuevo.

Bibliografía

AMÉZAGA, Mariano. *La educación de la mujer. Problemas de la Educación Peruana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1952.

BARREDA LAOS, Felipe. *Vida intelectual del Virreinato del Perú.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1964.

BASADRE, Jorge. *Historia de la República del Perú 1822-1933*. Lima: Editorial Universitaria, 1968, Tomo VII.

CABELLO DE CARBONERA, Mercedes. "Influencia de la mujer en la civilización". "El Álbum", No 12. Lima, 8 de agosto de 1874.

CABELLO DE CARBONERA, Mercedes. ”Influencia de la mujer en la civilización". "El Álbum", No. 14, Lima, 22 de agosto de 1874.

COELHO, Maria Ligia. *América Latina no século XIX. Tramas, Telas e Textos*. São Paulo: Universidad de São Paulo, 2004.

CORNEJO POLAR, Antonio. *Clorinda Matto de Turner, novelista*. Lima: Lluvia Editores, 1992.

DOLL CASTILLO, Darcie. “La crítica literaria de mujeres en Chile: las precursoras y las contradicciones frente a la literatura nacional”. *Género y memoria en América Latina*. Mendoza: Centro de Estudios Trasandinos y Latinoamericanos, 2007.

DE CÓRDOVA, Fray Martín. *Jardín de nobles doncellas*. Madrid: Colección Joyas Bibliográficas, 1953.

DE LEÓN, Fray Luis. *La perfecta casada*. México: Editorial Porrúa, 1970.

DE TALAVERA, Fray Fernando. *De cómo se ha de ordenar el tiempo para que sea bien expendido*. Madrid, 1911, Vol. 16.

FERREIRA DE CASSONE, Florencia. Coordinadora. *Memoria y autobiografía en Iberoamérica*. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2008.

FRANCO, Juan Francisco. “Las escuelas rurales en el Perú”. Revista Hora del Hombre. Año III. No. 30-31. Enero-Febrero, (sin fecha).

FREGOSO, Carlos. *El Despertador Americano*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2001.

GARCÍA y GARCÍA, Elvira. *La mujer peruana a través de los siglos*. Lima: Imprenta Americana, 1925, Tomo II.

GAY, Peter. *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud. La educación de los sentidos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992, Tomo I.

GOETSCHEL, Ana María. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*. *Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO, 2007.

GONZALEZ PRADA, Manuel. ”Nuestros conservadores”. Horas de lucha. (1902). http://evergreen.loyola.edu/tward/www/gp/libros/horas/horas7.html

GONZÁLEZ DE FANNING, Teresa. "Las literatas" (Seudónimo: María de la Luz). "Correo del Perú", Año VI, No. 40, Lima, 1 de octubre de 1876.

GONZÁLEZ VIGIL, Francisco de Paula. *Educación y sociedad*. Alberto Tauro. Compilación y Estudio Preliminar. Lima: Instituto Nacional de Cultura, 1973.

GUARDIA, Sara Beatriz. *Mujeres Peruanas. El otro lado de la Historia*. Lima: CEMHAL, 2013. (5ta Edición).

LAVRIN, Asunción. *Mujeres, Feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2000.

LÉVANO MEDINA, Diego. “Colegio, recogimiento o escuela. El Colegio de la Caridad, un ejemplo de la educación femenina en Lima colonial”. *Mujeres, Familia y Sociedad en la Historia de América Latina, Siglos XVIII-XXI*. Lima: CENDOC, Instituto Riva Agüero, Instituto Francés de Estudios Andinos, 2006.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana.* Lima: Empresa Editora Amauta S.A., 1992. Quincuagésima Séptima edición.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Temas de Educación*. Lima: Empresa Editora Amauta. Obras Completas No. 14, 1970.

MATTO DE TURNER, Clorinda. *Aves sin nido*. Librería virtual Stockcero, 2004.

MENDELSOHN, Johanna. "La prensa femenina: la opinión de las mujeres en los periódicos de la colonia en la América española: 1790-1810". *La Mujer Latinoamericana. Perspectivas Históricas*. México, 1985.

MIRO QUESADA, Aurelio. “Idea del Perú”. *La Independencia Nacional*. Lima: Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú, 1970.

PINTO, Ismael. *Sin perdón y sin olvido. Mercedes Cabello de Carbonera y su mundo*. Lima: Universidad de San Martín de Porres, 2003.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Margarita Eva. *Criollismo y Patria en la Lima Ilustrada*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.

ROSAS LAURO, Claudia. “Educando al bello sexo: la mujer en el discurso ilustrado”. *Mujeres, Familia y Sociedad en la Historia de América Latina, Siglos XVIII-XXI.* Lima: CENDOC, Instituto Riva Agüero, Instituto Francés de Estudios Andinos, 2006.

SÁNCHEZ GARCÍA, Arturo. “G nero, Estado y Nacionalismo en rica Latina”. *Mujeres en el mundo,* Valencia-Venezuela: Laboratorio de Investigación en Estudios del Trabajo (LAINET), 2009.

TAURO, Alberto. *Clorinda Matto de Turner y la Novela Indigenista*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1976.

VIVES, Juan Luis. *Introducción de la mujer cristiana*. Buenos Aires: Editorial Espasa-Calpe, 1940.

WARD, Thomas. *La resistencia cultural. La nación en el ensayo de las Américas*. Lima: Editorial Universitaria de la Universidad Ricardo Palma, 2004.

Sara Beatriz Guardia.

Escritora peruana. Ha publicado artículos, entrevistas y ensayos sobre cultura y género en diarios y revistas del Perú y otros países. Actualmente desempeña el cargo de Investigadora del Instituto de Investigación de la Universidad de San Martín de Porres, y es Directora Fundadora del Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina, CEMHAL. Ha participado como ponente en simposios y seminarios realizados en Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, España, Francia, Malasia, México, Perú, Suecia.
Es autora de: José Carlos Mariátegui. Una visión de género (2006); Mujeres Peruanas. El otro lado de la Historia. (1985, 1986, 1995, 2002) Voces y cantos de las mujeres (1999). Editora de: Mujeres que escriben en América Latina (2007); Escritura de la historia de las mujeres en América Latina. El retorno de las diosas (2005). Historia de las Mujeres en América Latina, conjuntamente Juan Andreo (2002).

LA PEDAGOGÍA Y SU VOCABULARIO
PEDAGOGY AND VOCABULARY

Daniel Brailovsk[1]

[1]Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina , email: dbrailovsky@flacso.org.ar

Resumen

Se propone un análisis acerca del lugar y los sentidos de la teoría en la investigación social. Partiendo de la idea de que teorizar es, entre otras cosas, crear un vocabulario, nombrar la realidad desde una perspectiva pertinente en algún sentido, se analizan a partir de esta imagen algunos procedimientos, modos de nombrar, y se reconocen aspectos epistémicos y políticos de la producción teórica.

Palabras clave: Método de Investigación - Análisis Conceptual - Teoría

Abstract

An analysis is proposed about the senses of the theory in the social research. It is suggested that theorizing consists, between other things, in creating a vocabulary in order to name reality from a certain perspective. From this point of view, theoretical procedures are analyzed and it is recognized a range of epistemic and political issues of the theoretical production.

Key words: Research Method - Concept Analysis - Theori

Como citar: Brailovsk D. (2017) "La pedagogía y su vocabulario" *Voces de la Educación*. 2 (1) pp. 52-62

Fecha recepción: 13 de Mayo **Fecha aceptación**: 15 de mayo

La pedagogía y su vocabulario

Teorizar es nombrar

Pienso que en este momento
tal vez nadie en el universo piensa en mí
que sólo yo me pienso,
y si ahora muriese,
nadie,
ni yo,
me pensaría.
Y aquí empieza el abismo,
como cuando me duermo.
Soy mi propio sostén y me lo quito.
Contribuyo a tapizar de ausencia todo.
Tal vez sea por estoque pensar en un hombre
se parece a salvarlo.

Roberto Juarroz

¿Qué es la teoría? ¿Qué significa "teorizar" o "conceptualizar" un hecho? Teorizar un objeto de conocimiento es, de alguna manera, ponerlo en relación con las ideas, los valores, los principios que lo hacen digno de existir, desarrollarse, crecer y valorarse. En el mundo académico se suele llamara a este procedimiento hacer un marco teórico. Y se trata de una tarea que se enfrenta a un abanico de sentidos. La teoría es a veces vista como un *reglamento* (lo que guía para la acción), o como una *escritura sagrada* (donde los autores son venerados como dioses paganos), o como una *herramienta* (que se usa, se aplica), o como un *vocabulario* (porque nos "da letra", nos sumerge en una jerga elaborada). La teoría es a veces pensamiento que ordena la experiencia, la sistematiza, la vuelve más operativa. Es argumento, es justificación. Puede ser también una suerte de código ético. La teoría se entiende a veces como una gimnasia o entrenamiento intelectual. Y otras veces, por qué no, como el ejercicio de la sospecha, la interrogación, la duda, porque nos ayuda a no naturalizar la realidad cotidiana.

Cuando leemos investigaciones en el campo de las ciencias sociales nos enfrentamos a propuestas teóricas que consisten básicamente en sistemas de palabras, edificados para entender la realidad: nombres que se dan a las cosas, donde las "cosas" son hechos tan dispersos y heterogéneos como fenómenos del orden de la acción, el discurso, la representación, el afecto o la disposición de los objetos y los cuerpos en el tiempo y el espacio. Estos nombres ordenan la realidad y ayudan a entenderla, la iluminan con una metáfora, distinguen entre sus partes o la ponen en relación con otras cosas. Las expresiones que usualmente se emplean para hablar de la teoría remiten a la forma en que el hecho, la cosa, se vuelve aprehensible porque adquiere una forma – modelo, esquema, estructura – o porque se formula en términos rigurosos – proposición, definición, axioma – o porque se sacan a la luz sus propiedades, las reglas que lo rigen, los modos en que se inscribe en un sistema de objetos. En todos los casos, sin embargo, la operación teórica básica consiste esencialmente en *poner palabras* sobre esa realidad, jugándose en esa suerte de "bautismo público" una serie de cuestiones del orden técnico, pero también social y político.

Conceptualizar a la escuela como terreno de ejercicio de cierta "violencia simbólica", por ejemplo, sugiere unas disposiciones muy diferentes de las que surgen de definirla como ámbito de "socialización secundaria". Los nombres que damos a las cosas hablan de nuestra relación con el mundo. De hecho, la pregunta por el procedimiento de conceptualización (esto es, por el criterio con que estos *nombres que ordenan* son elegidos y utilizados para entender algo) surge cuando una teoría nos emociona por su elocuencia, o nos indigna porque la creemos injusta con la realidad, o nos inquieta por su cortedad de miras, o nos desorienta por su complejidad, o nos entusiasma (o nos asusta) por sus implicancias, o nos seduce como vehículo de acceso a las distintas "tribus" académicas que las sostienen como estandarte. Por lo general, juzgamos a las teorías según algunos de estos parámetros, además de por su consistencia o su racionalidad.

Los nombres que se da a las cosas se inscriben en las batallas eternas y siempre cambiantes entre distintas cosmovisiones acerca del mundo. En el caso de la pedagogía y la teoría educativa, como en otros campos, estas cosmovisiones se dirimen entre distintos criterios y supuestos de base empleados para justificar los modos de construir, distribuir o legitimar las valiosas experiencias a las que da lugar el acceso a la educación. Por eso, porque se trata de una batalla constante entre puntos de vista, intereses e ideologías, en el mundo educativo un mismo hecho empírico, una misma cosa, puede ser, según desde donde se la nombre: *innovadora* o *disruptiva*, según se califique a la diferencia como progreso o como transgresión; *emancipadora* o *antipedagógica*, según se valore una propuesta de acción desde su efecto de cambio (aún transgrediendo los métodos), o desde su ajuste a los métodos (dejando en segundo plano la cuestión de sus efectos); *eficaz* o *neoliberal*, según se valore el resultado inmediato como evidencia de desburocratización y capacidad de reforma, o como prueba del divorcio entre la acción y sus utopías más trascendentes; *socializadora* o *conductista*, según se vea a la integración del sujeto a la estructura como un abrazo cultural necesario o como una domesticación irreflexiva; promotora de la *autonomía* o *laissez faire*, según se juzgue la libertad desde el compromiso o desde la desresponsabilización; *secuenciada* o *dirigista*, según el establecimiento de "etapas" se reconozca como un ordenamiento o como una imposición limitante; *concientizadora* o *adoctrinante*, según el sentido – crítico o subyugante – que se asigne a la ideología... y la lista podría seguir en forma extensa.

Teorizar es nombrar. Nombrar públicamente y a conciencia, y asumir así un lugar simbólico dentro de un sistema amplio de opciones disponibles, ya que todo bautismo supone la asunción de algún tipo de herencia. Finalmente, a las cosas se les pone algún nombre, y a grandes rasgos llamamos a eso "conceptualizar". Lo que me interesa hacer aquí es indagar en este procedimiento y en algunas de sus variaciones. Para eso, comencemos por revisar algunos ejemplos de nombres dados a las cosas para entenderlas. Estos ejemplos han sido recopilados en forma más o menos intuitiva a partir de una revisión amplia de distintos papers de estudios educativos. Los he ordenado arbitrariamente en cuatro grupos, por semejanza: aunque en todos los casos se trata de acciones que genéricamente consisten en *nombrar*, hay diferencias que a primera vista son evidentes y que han servido para esta primera tentativa de reunirlos. Ya veremos qué se trae esa intuición clasificatoria, y si vale la pena seguirla a donde nos lleve.

Estos primeros grupos de operaciones que consisten en nombrar, son los siguientes:

1

- Reconocer entre factores *externos* y factores *internos*.
- Reconocer entre elementos generales y particulares.
- Ordenar a partir de dimensiones "genéricas" como: social, política, económica, cultural. O bien: teórica, práctica. O bien: regular e irregular; central y periférico; hegemónico y disruptivo; etc.
- Nombrar variantes de una situación según el grado de frecuencia con que ocurre algo: esporádico, recurrente, sistemático, etc.
- Reconocer períodos o etapas "genéricos": inicio, desarrollo, cierre.

2

- Reconocer una cosa como susceptible de inscribirse dentro de un campo disciplinar y de ser nombrada entonces con palabras pertenecientes a ese campo y sus jergas técnicas.
- Reconocer una cosa como susceptible de ser nombrada con una palabra que ya ha sido elevada al status de teoría en investigaciones anteriores ("capital cultural", "zona de desarrollo próximo", etc.).

3

- Reconocer algún grado de relación de causa-efecto entre dos cosas.
- Reconocer una cosa como factor explicativo de otra.
- Reconocer una cosa como obstáculo o facilitador respecto de otra.
- Reconocer y "denunciar" un malentendido respecto de una cosa, a la que habitualmente se reconoce erróneamente como causa, explicación, obstáculo o facilitador respecto de otra.
- Rehacer, restituir información circundante. Poner algo en contexto para hacer visibles sus aspectos no evidentes.

4

- Designar nombres a cada una de las variantes reconocibles que se dan dentro de relaciones, perfiles de personas, desempeños, rasgos, etc.
- Designar períodos, etapas y poner un nombre a cada una según sus características.
- Identificar ciertos "relieves" dentro de una situación de relaciones y nombrarlos a partir del significado que, creemos, le otorgan los actores.
- Resignificar términos cotidianos usados por los actores (lo que en antropología suele llamarse "términos nativos") como categorías teóricas.
- Reconocer y nombrar tensiones o polos entre los que se dirimen las personas, los hechos, las representaciones, etc. juzgando estas polaridades eficaces para comprender sus acciones o sus ideas.
- Describir escenas significativas desde la elocuencia de una percepción sensible.

Una primera observación que puede hacerse a estas agrupaciones es que el acto teórico, así entendido, puede diferenciarse de otras formas cotidianas de "nombración" por el status que le otorga su rigor, por su adscripción institucional, por su carácter público, por su inscripción en unas específicas circunstancias de enunciación. En ese sentido, los trabajos de Foucault (1997) ofrecen pistas muy sólidas para dar consistencia a tales

circunstancias. Se ha propuesto además desde la ciencia sociológica que la realidad experimentada por los sujetos no es "ateórica". Las clásicas formulaciones de Giddens en sus *Nuevas reglas del método sociológico* son un referente importante de esta idea. Afirma Giddens que la ciencia social "se ocupa de un universo que ya está constituido dentro de marcos de significado por los actores sociales mismos, y los reinterpreta dentro de sus propios esquemas teóricos, mediando el lenguaje corriente y técnico" (1987:165). Está allí sugerida la idea de que teorizar es nombrar, y se afirma que esa operación *nombrante* ha de considerar los nombres que las personas ya han asignado a las cosas. "Esta doble hermenéutica", sigue Giddens, "es de una considerable complejidad (…), y hay un continuo deslizamiento de los conceptos construidos en sociología, mediante el cual se apropian de ellos los individuos para el análisis de cuya conducta fueron originalmente acuñados, y por consiguiente tienden a convertirse en rasgos integrales *de* esa conducta (…)" (Ibíd.)[1].

Ahora bien, si la realidad experimentada por los sujetos no es ateórica ¿qué tipo de teoría comporta? La pregunta sugiere una cualidad esencial, que hace al carácter científico de la operación nombrante, y que reside en el carácter voluntario, en la aspiración explicativa de esos términos en vistas a una nombración pública que sea aceptada o reconocida como pertinente. Cuando Sarlo (1994) describe en forma minuciosa, profunda y sensible la experiencia de pasear por un *shopping center*, por ejemplo, dice algunas cosas que de hecho podrían ser dichas por un transeúnte: en el shopping se pierde la noción del tiempo, es fácil perderse, se banalizan las huellas arquitectónicas de los edificios antiguos sobre los que muchas veces se emplazan, se desdibuja y complejiza el sentido de lo público. Un transeúnte diría simplemente: *"¡Qué tarde se hizo, aquí parece que no pasa el tiempo!*", o "*¿Y a esto lo llaman colonial?*", y se estaría refiriendo a fenómenos muy próximos a los que Sarlo teoriza. La diferencia reside en que Sarlo dice todo esto apelando a una actitud epistemológica que se acompaña de cierto orden, cierta elocuencia y cierto vocabulario, expresivos de sus aspiraciones de nombrar esa realidad en el sentido fundante que estamos otorgando a dicha operación: el sentido de "hacer teoría".

Hacia la teoría de instauración

Los cuatro grupos de procedimientos presentados párrafos atrás reúnen elementos cuya agrupación es en sí misma una tarea analítica, aunque no conceptual. Los he puesto juntos porque intuyo que van juntos, que tienen cosas en común. Procedo, como dice el diccionario, a la distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Pero aún no los he *nombrado*.

El concepto llegará para poner estas agrupaciones bajo unas palabras que actúen como rótulos, y que les permitan formar parte de un texto. Y el texto, su construcción, modelará un relato sobre las cosas y sobre los nombres que damos a las cosas. Por eso, porque no *es* un relato sino la herramienta o la materia del relato, esto es, porque está antes y alrededor del relato, es que al construir el texto nos formulamos cuestiones del orden teórico en forma más nítida y precisa que al presentarlo oralmente, y las atravesamos de otras que articulan la teoría con su exposición, del orden de: ¿qué debo preguntar para poder responder con esta idea?

[1] Un desarrollo minucioso e interesantísimo acerca del lugar de la teoría en la antropología puede hallarse en Guber, R.: *El salvaje metropolitano*. Bs. As.: Paidos, 2004.

Un primer ensayo de conceptualización de estos grupos de procedimientos puede partir de su originalidad para nombrar. Los grupos 1, 2 y 3 utilizan palabras que, ya sea porque pertenecen a un conjunto de términos más o menos genéricos (social, práctico, externo, etc.) o bien porque se inscriben en una teoría previa, no surgen totalmente de la imaginación creativa del investigador, sino que se toman de un baúl de palabras preexistentes y de uso más o menos corriente. El grupo 4, en cambio, designa palabras cuya fuente es el universo extenso del lenguaje, y es el propio teórico el que las escoge, adecua y aplica a las cosas. Siguiendo esta pista, podríamos hablar de una "teoría de certificación" y una "teoría de instauración". La primera constata o certifica que el status de una cosa corresponda a un determinado nombre de entre los que ya existen como "títulos", y por eso puede decirse que es "de certificación". La segunda, por su parte, reconoce la necesidad o la conveniencia de crear un nuevo título, un nuevo léxico, e instaura la palabra como categoría para asignar a la cosa. Dentro de la teoría de certificación, además, podrían reconocerse tres variantes: *dimensiones de análisis*, *marco teórico* y *relaciones*, que se corresponden con los grupos 1, 2 y 3 respectivamente.

Otro modo de conceptualizar estos grupos de procedimientos puede consistir en ordenarlos secuencialmente. Es razonable suponer que para llegar a construir "teoría de instauración" sobre una cosa es más o menos imprescindible conocerla bien, y que ese conocimiento previo necesario ha de consistir, en parte, en intentar leerla desde un marco de dimensiones, relaciones y teorías. Las *dimensiones* ordenan y aportan coordenadas para el análisis, las *relaciones* ofrecen vectores de organización que dan complejidad al abordaje al establecer la "valencia" de cada elemento (en el mismo sentido que los elementos químicos tienen una valencia que determina sus propiedades de relación con otros elementos) y las *teorías* dan cuenta de recorridos más específicos que puede seguir la tarea. Quizás sólo después de pasar por esas etapas puede llegar a proponerse un sistema teórico original, de "instauración". En este caso, los nombres de nuestros cuatro grupos de procedimientos podrían ser acuñados bajo la forma de cuatro etapas en la producción de teoría, como: a) procedimientos de *ordenamiento y contextualización*, b) procedimientos de *valencia*, c) procedimientos de *aplicación* de teoría previa y d) procedimiento de *teorización* propiamente dicha, correspondientes a los grupos 1, 2, 3 y 4, respectivamente.

Nombrar es un acto político

A esta altura surge una inquietud. Estas propuestas de delimitación sobre los procedimientos de conceptualización partieron de una preocupación del orden vivencial ideológico y político, pues ya en los primeros párrafos de este escrito dejé ver la intención de develar el carácter subjetivo de toda teoría. Luego, sin embargo, los ensayos de conceptualización de los procedimientos, guiados por una intuición inicial, otorgaron este razonamiento un tono casi positivista. Aparecieron clasificaciones, denominaciones genéricas, tipologías. Y la inquietud es: ¿se trata de cuestiones inconciliables? ¿Debemos elegir entre un abordaje analítico y uno políticamente inspirado?

Claramente, no. La cuestión se dirime mucho menos entre el análisis y la ideología, que no son en absoluto incompatibles, sino entre lo que la teoría produce a nivel explicativo y lo que produce a nivel político. Las preguntas que se abren ante esta distinción son del orden de: ¿qué posiciones políticas pone de relieve tal conceptualización? ¿Qué procesos deja relegados? ¿Los intereses de qué actores hace visibles? ¿Cómo se posiciona en los

debates históricos? Y también: ¿En qué bases más o menos consistentes, más o mnos fundadas, se sostiene tal posición teórica?

Tomemos los dos ensayos de conceptualización de los procedimientos agrupados párrafos atrás y abordemos brevemente un análisis a la luz de estas preguntas. En el primer caso, al nombrarlos como "teoría de certificación" y "teoría de instauración", puede decirse que se demarcó una línea sensible a otras distinciones, como por ejemplo la tensión *producción / reproducción*. También puede reconocerse allí una oportunidad para abordar cuestiones como la legitimidad del saber científico, pues por un lado los términos genéricos "social", "económico", etc. aparecen investidos de una "falsa naturaleza" que su conceptualización como procedimientos certificantes invita a revisar, pero también porque la instauración es una forma de conquista, de colonización por medio de la palabra. El segundo ensayo – en que se reconocen cuatro etapas en la formulación teórica - invita más bien a abrir el debate hacia el funcionamiento de las tradiciones académicas o bien hacia cuestiones puramente epistémicas: en la idea de la aplicación de teoría previa como un paso intermedio o en la denominación "valencia" para las relaciones entre elementos teóricos hay llamados posibles a la reflexión dentro de esa esfera, más técnica, de los debates.

Un ejemplo de texto clásico de la sociología que ha calado hondo en la investigación educativa servirá para poner a discusión algunas aristas de este carácter político de la teoría. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron escribieron juntos *La reproducción* a comienzos de los 70'. El uso de conceptos de aquella teoría se hizo habitual, intenso y frecuente en el ámbito educativo y llegó a convertirse - además y a la vez que en un instrumento de análisis de la realidad - en un estandarte de la investigación crítica. Para muchos investigadores, nombrar a Bourdieu es un modo de presentar una credencial identitaria, y representa no sólo (a veces ni siquiera) una perspectiva de análisis, sino también una señal acerca del tipo de relación entre la teoría y la política que se anticipa para los *nombres* que se decida finalmente poner a las cosas.

En una entrevista que Passeron concedió al argentino Denis Baranger en 2004, relata algunos pormenores del trabajo compartido de escritura de ese libro, y pone en evidencia el delicado e intenso proceso de negociación de las palabras justas que nombrarían esa realidad. Vale la pena reproducir la cita del relato de Passeron:

> "Compartíamos este análisis; pero Bourdieu quería al mismo tiempo que la ciencia sociológica fuera *una ciencia como las demás*… Escribimos juntos esta frase, y lo que hago aquí es la autocrítica de mi consentimiento a un adjetivo del texto, pero recuerdo que nos llevó noches y días en los que la retorcíamos en todo los sentidos. *Una ciencia como las demás*, o sea como la Física o la Química, tal como Bachelard había descrito su epistemología. La frase en su estado actual reza: *La Sociología es una ciencia como las demás (...) que se enfrenta apenas a más obstáculos que las demás*; (…) y batallamos hasta que yo acepté agregar un adjetivo: *más dificultades sociales* para ser una ciencia como las demás. En otras palabras, si tomamos los textos de apoyo citados en El Oficio Del Sociólogo, dónde explicábamos que la práctica del sociólogo está sitiada, parasitada por los ideólogos, los periodistas, los políticos, y otros, y que esta es la única razón de sus dificultades científicas, entonces nos vemos llevados a pensar que la Epistemología podría ser útilmente remplazada por una Sociología de la Sociología; esto es lo que afirma la conclusión" (Baranger, 2004).

Decir y mostrar que aquella empresa teórica fue políticamente comprometida desde el comienzo, de todos modos, es sencillo porque este carácter era asumido por los autores y resultaba objeto sistemático de reflexión. Lo que vale la pena destacar es que si toda conceptualización interviene sobre la realidad a ambos niveles - el del análisis intrínseco que demanda consistencia, método, rigor, y el de las implicancias políticas, que demanda algún grado de compromiso con el marco social en que la teoría se produce y se usa – también demanda alguna independencia epistemológica entre ambas. Esto es: tal vez no sea oportuno tomar decisiones metodológicas que atañen a la validez de un razonamiento, por ejemplo, en base a argumentos más políticos que lógicos, ni se debería interpretar los datos desde el ideal utópico al que podrían ser útiles sin antes someterlos al necesario rigor de los procedimientos de análisis. Pero tampoco deberían elegirse las grandes avenidas de la teoría sin hacer ejercicio de la sensibilidad política que las hace necesarias o de los fines a los que podrían servir las conclusiones a que éstas conduzcan.

Establecida la distinción entre los dos niveles, y destacada la relevancia de una articulación coherente entre ambos, nos queda finalmente la tarea de retomar las preguntas iniciales y volver a pensar las distinciones entre *teoría de certificación* y *teoría de instauración*, y las distintas etapas de la construcción teórica. La idea de una "teoría de certificación" que aplica a la realidad categorías preexistentes, ya sea como estructuras naturalizadas o bien como teorizaciones creadas y legitimadas por corrientes específicas de estudio, invita a pensar más profundamente en la idea de *marco teórico*. Es un principio aceptado que el marco teórico da un encuadre conceptual al problema que se investiga. Enmarcar teóricamente un objeto de conocimiento supone elegir algún conjunto más o menos ordenado de coordenadas interpretativas ya existentes que le den un sentido y resulten útiles para el abordaje que se llevará a cabo. No se considera que esta elección forme parte de los "resultados" o las "conclusiones" de una investigación, aunque desde los planteos que he volcado aquí puede decirse que en algún sentido constituye un gesto teórico más nítido que el propio hallazgo de resultados empíricos susceptibles de ordenamiento. Enmarcar teóricamente es, de hecho, elegir nombres para las cosas. Para que este procedimiento resulte viable resulta necesario un mínimo contexto de tradición de estudio del problema desde alguna o algunas disciplinas. Y todo marco teórico es también de alguna manera un modo de inscribir la investigación en un paradigma. Por ello es razonable afirmar que cuantos más antecedentes de investigación existen sobre un objeto y cuanto más éstos se circunscriben a una disciplina constituida, más sencillo es elaborar un punto de partida sólido, ordenado y de funcionamiento fluido.

Es además un axioma de la investigación que ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una conceptualización previa, en el sentido de que la teoría no se construye desde la nada. Dichas herramientas enmarcan el objeto, lo hacen más comprensible, más nombrable, y lo ponen bajo la luz de teorías que lo incluyen y lo abarcan. Enmarcar teóricamente es entonces ponerle palabras al problema, y usar esas palabras para describirlo o explicarlo eficazmente. Un marco teórico, en ese sentido, es un marco de ordenación lógica y a la vez de léxico y en algún sentido, de elocuencia. Teorizar a partir de un marco previo demanda entonces *perfeccionar el léxico*.

Desde la perspectiva de las implicancias políticas, elegir un sistema teórico como escenario es elegir también ciertos interlocutores y ciertos antagonismos. En ese sentido, la prevención oportuna es la que alerta sobre el marco teórico devenido en "marco doctrinario": se supone que esta teoría previa debe ampliar y no restringir las

posibilidades de estudio del tema. Enmarcamos teóricamente como una ayuda para pensar el problema, y no como una forma de no tener que pensarlo, y esa es una de las principales razones que justifican esta reflexión sobre el lugar y la relevancia de la teoría en la investigación.

Tras repasar una serie de asuntos pertinentes a las preguntas ¿Qué es la teoría? ¿Qué significa "teorizar" o "conceptualizar" un hecho? se ha esbozado aquí la idea de que teorizar es un acto de soberanía sobre la realidad (sobre *una* realidad) y que consiste básicamente en nombrarla. Antes y alrededor de esta operación de instauración, hemos analizado algunas muestras de acciones analíticas, ordenadoras o jerarquizantes y dimos cuenta además del carácter político de esta operación. Finalmente, nombrar es expresión de una teoría, pero también lo es de la cosmovisión poética desde la que se aborda ese acto de instauración. Los límites entre esta nombración pública y eficaz que pretende ser la teoría desde este enfoque y la nombración poética, elocuente y precisa a su modo, son por cierto difusos. Vale la pena entonces concluir con la bella referencia al respecto que utiliza Lew Vigotsky en las últimas líneas de *Pensamiento y Lenguaje*: "La conciencia se refleja en una palabra como el sol en una gota de agua. Una palabra es a la conciencia lo que una célula viva al conjunto de un organismo, lo que un átomo al universo. Una palabra es un microcosmos de la conciencia humana".

Bibliografía

Baranger, D.: "De El oficio del sociólogo a El razonamiento sociológico. Entrevista a Jean-Claude Passeron", *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. 2, abril-junio, 2004, México.

Giddens, A.: Las nuevas reglas del método sociológico, Buenos Aires, 1987.

Sarlo, B.: Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y. videocultura en la argentina, Buenos Aires: Ariel, 1994

Vigotsky, L.: Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires: Paidós, 1995

Foucault, M.: *La Arqueología del Saber*, México D. F., siglo veintiuno editores, 1997.

*** Daniel Brailovsky** es un pedagogo argentino, doctor en educación, docente universitario y de formación docente, autor, entre otros, de *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* (Homosapiens, 2012), *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo* (Noveduc, 2014) y *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional* (Noveduc, 2011), de donde se retoman las cuestions tratadas en este artículo. Su libro más reciente, es: *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica* (Noveduc, 2016). Director del proyecto www.nopuedonegarlemivoz.com.ar

HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO PERTINENTE EN EL PARADIGMA DE "CAMBIOS" DEL SIGLO XXI

TOWARDS A RELEVANT PEDAGOGICAL MODEL IN THE PARADIGM OF "CHANGES" OF THE XXI CENTURY

Francisco Esteban Bara[1]
Emmanuel Soriano Flores[2]

[1]Universidad Autónoma de Barcelona, Campus Mundet, email: franciscoesteban@ub.edu

[2]Universidad Autónoma Chapingo, email: emmanuel_soriano@outlook.com

Autor para correspondencia: franciscoesteban@ub.edu

Resumen

Para que la empresa capitalista enfrente con éxito los retos de cambio y evolución del siglo XXI, es necesario que encuentre en los estudiantes personas altamente preparadas. El artículo ofrece una reflexión de algunos modelos educativos y la conveniencia de usar ciertos postulados derivados de los mismos y hacer una crítica a otros.

Palabras clave: modelo educativo, empresa, educación como: molde, enseñanza, libre desarrollo e iniciación.

Abstract: For the capitalist enterprise successfully face challenges of change and evolution of the century, it is necessary that students find highly qualified people . The article offers a reflection of some educational models and the convenience of using certain assumptions derived therefrom and to criticize others.

Key words : educational model , business , education as : mold , education , free development and initiation.

Recepción: 18 de julio

Aceptación: 28 de julio

Forma de citar: Esteban, F. y Emmanuel Soriano (2017) "Hacia un modelo pedagógico pertinente en el paradigma de ´cambios´ del siglo XXI". *Voces de la Educación*. 2 (1) pp. 63-69

Hacia un modelo pedagógico pertinente en el paradigma de "cambios" del siglo XXI

El presente artículo tiene por objetivo proponer principios elementales para un modelo pedagógico que cumpla expectativas y necesidades actuales y futuras a partir de las fortalezas del actual "de competencias" y retomando conceptos básicos de anteriores. En un primer momento se señala la importancia de que la educación evolucione igual o más rápido que la empresa capitalista para despúes ahondar en los cuatro modelos pedagógicos que señala Esteve (2010): el modelo de educación como molde, el modelo de educación como libre desarrollo, el modelo de educación como enseñanza y el modelo de educación como iniciación; y finalmente generar constructos básicos sobre los cuales debería formarse una currícula de cualquier nivel educativo en el siglo XXI, con las características que ello demanda.

Mucho se ha escrito acerca de la necesidad de cambiar en el ámbito educativo, por ejemplo, el señalamiento que hacen Alvin y Heidi Toefler (2005) en torno a la evolución y adaptación a la sociedad del conocimiento que no es otra cosa más que una concepción de desarrollo a partir del conocimiento como eje angular superando cuestiones meramente técnicas e industriales, y una necesidad urgente de que la educación se adapte a dicho modelo, por otro lado Peters (2006) menciona las características a partir de las cuales las organizaciones (incluyendo escuelas) deberían transitar. Algunas de ellas son: potenciar el conocimiento como única base de seguridad y crecimiento; no hay oficinas centrales, la red lo es todo; estímulo y cultura del compartir, de la puesta en común; aplanamiento electrónico de las jerarquías; trabajadores-estudiantes de por vida, entre otras.

La empresa no va a esperar, con o sin el acompañamiento de la educación evoluciona y avanza (claro que es deseable que sea a la par de ésta), porque de otra forma muere, deja de ser competitiva. Por lo tanto el tema de vincular la educación a la empresa capitalista actual, con las características que nos señalaba Tom Peters por ejemplo, es absolutamente indispensable, de otra forma está condenada al fracaso. En general se visualiza que la educación, en todos sus niveles y la empresa del sector privado, se alinien en términos de competitividad. La primera no tiene obligaciones de subsistir y la segunda no puede dejar de cumplir su objetivo, a costa de lo que sea. He aquí la gran diferencia. En el campo de la educación los objetivos son en términos de eficiencia y eficacia (lograr la mayor cantidad de egresados de los diferentes niveles con la cantidad menor de recursos) mientras que el objetivo de la empresa radica en generar ganancias para el accionista. Si el objetivo de la educación no fuera solamente tener egresados, sino, en todo caso que los que terminaran tuvieran una preparación integral, ad hoc a sus necesidades y las del sistema, entonces, y solamente entonces, hablaríamos de que la educación se volvería pertinente y necesaria para la totalidad de las empresas. Mientras, se vive en un especie de autoengaño en donde la empresa, se conforma con lo que hay (de no tener licenciados o ingenieros por ejemplo a sí tenerlos es mejor la segunda opción aunque éstos carezcan de muchos elementos para ser altamente productivos) y la escuela,

en sus diferentes niveles, “hace su chamba”. Autores como Ilich (1990) y Althuser (1980) ya han criticado severamente el modelo convencional de escuela y educación como se concibe. Para Ilich la escuela no hace más que entorpecer la educación y desarrollo de una persona a través de sentarlo en una silla a escuchar disertaciones del profesorado “experto”. Althuser hablaba de la escuela como un aparato de dominación, tal como la iglesia, la milicia y la familia. En torno a estas crítica y a la necesidad de que realmente haya educación de calidad en las escuelas se debe reconocer la necesidad de cambiar y transitar a un modelo que no solo desarrolle aptitudes y actitudes (competencias educativas) a los estudiantes, sino que vaya más allá, un modelo pedagógico pertinente para el siglo XXI.

Para Esteve (2010) la tercera revolución educativa se da en el desarrollo de la sociedad del conocimiento ya antes mencionada, sin embargo, dicha revolución no fue, si no el producto de una evolución del modelo educativo según las necesidades sociales y las propuestas teóricas del momento. Al respecto conviene analizarlas, grosso modo, han existido.

1. Educación como molde: Parte de la idea de que la generación adulta tiene el derecho natural a definir las metas, los objetivos y los conceptos básicos que deben ser asimilados por las generaciones jóvenes. Dejarse moldear, aceptando el valor de la experiencia acumulada por los adultos y las definiciones del sentido de la vida, de la justicia, de la libertad y del bien que les son transmitidas. Parte de la incapacidad de los niños y de los jóvenes para distinguir el bien del mal, debida a su propia inmadurez.
2. Educación como enseñanza: Su fundamento es que los profesores no deben entrar en el terreno de los controvertidos valores morales, de los discutidos principios cívicos ni de las resbaladizas cuestiones estéticas, de tal forma que el profesor de física no debe ocuparse más que de dar clase de física, el de matemáticas enseñar matemáticas, y así sucesivamente.
3. Educación como libre desarrollo: Parte de la idea de que el niño debe ir descubriendo el mundo por sí mismo y elaborando sus propias ideas de los valores y de las normas sociales y morales lejos de cualquier intervención de los adultos, ya que ésta sólo puede suponer una coerción de la inagotable actividad infantil. El papel del padre se hace imposible, el incosnciente se impone como una fuerza ineluctable que explica y justifica todo. Este modelos supone dejar al niño que se enfrente sin ayuda al proceso de descubrimiento de un mundo que no entiende; así, se le obliga a solucionar anticipadamente problemas que aún no es apaz de resolver, generando un sentimiento de inseguridad ante la avalancha de decisiones a tomar.
4. Educación como iniciación: El objetivo final, el éxito de la educación, es el poder desaparecer como educadores o como padres, en el momento en que nuestros discípulos o nuestros hijos son capaces de gobernar por sí mismos su propia vida. Según este modelo los educadores tenemos el deber de iniciar a los alumnos en aquellos valores, actitudes y conocimientos que hemos descubierto como valiosos. Se rechaza pro respeto a su libertad la idea de que, impongamos lo que nuestros alumnos o nuestros hijos tienen que pensar,

pero se nos plantea el deber iniciarles en los valores que a lo largo de nuestras experiencias personales y colectivas hemos descubierto como importantes.

Más allá de tratar construir un especie de panacea holística, a partir de estos cuatro modelos y de algunas concepciones anteriores, se plantea construir un modelo que sea pertiente para las adversidades y vicisitudes que viven los jóvens y las nuevas generaciones y su pertinencia en el siglo XXI.

El actual modelo educativo, me refiero a las competencias educativas (Perrenaud, 2008) hace referencia a que la educación debe ser capaz de desarrollar actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas y capacidades para que el individuo enfrente exitosamente los retos de la vida, es decir, para que dependiendo el nivel educativo en el que se encuentra, pueda escalar al siguiente escalón, hasta que en el nivel profesional adquiera las herramientas para incorporarse al sector laboral, con un alto nivel de especialización y autonomía. Mas allá de obviar las carencias de dicho modelo, se infiere que cada uno tiene sus fortalezas, sus ventajas y cuestiones positivas, también se infiere que aunque no son completamente opuestos entre sí, existen diferencias que los hacen contradictorios en algunos puntos sustantivos. Por ello se hace un listado de los elementos que deberían plantearse en un modelo pedagógico pertinente para el siglo XXI:

- Mente sana en cuerpo sano: principio básico del modelo griego en donde el "yo" imperante y cultivar la mente, el espíritu y en general un bienestar es el fundamento en la formación de sus niños y jóvenes. Lo llevaron a un nivel extremo, sin embargo, partir de un bienestar general para, en consecuencia, actuar bien social, laboral, familiar y escolarmente, tiene bastante sentido ahora que pandemias como el cáncer, el estrés, enfermedades crónico-degenerativas y un ambiente de "locura" se vive en este mundo globalizado.
- Educación del gentleman: basado en el modelo alemán en donde se considera importante la incorporación de principios culturales para formar personas artísitica y literariamente genuinas, críticas y pensamentes ante las cuestiones fundamentales de la vida. En la pertinencia del siglo XXI y más allá de sólo cubrir un perfil de puesto, se identifica que la mayoría de las personas carecen de un sentido mínimo cultural.
- La idea de la educación como molde en donde el padre es ejemplo y éste define las metas y objetivos del niño, es aparentemente atrasado, sin embargo de algún modo se debe incorporar en los currículums de las escuelas ese gran cúmulo de sabiduría que no solamente no debe ignorarse, si no que además, debe significar una forma óptima para que los jóvenes no repitan los mismos errores y sí emulen los mismos aciertos en forma general.
- La educación como enseñanza encuentra pertinencia, sólo en la incorporación conceptos técnicos-teóricos fundamentales, es decir, algún tipo de conocimiento requiere que sea enseñado tal cual, que se aprenda como se platica o enseña como lo hacen los profesores en este modelo, por lo tanto, se debe distinguir en el currículum educativo aquellos

conocimientos que sea buenos enseñarlos de esta manera sin despreciar la concepción fundamental de que los profesores se limiten sólo a ello.

- En el modelo de educación como libre desarrollo se debe tomar en cuenta que, debe ser la piedra angular sobre la cual descansen los principios del curriculum ideal, sin embargo se señala la necesidad de que tenga ciertos límites, es decir, reconocer hasta donde es realmente útil que los alumnos descubran el mundo por sí mismos y hasta donde habría que interceder para corregir posibles desviaciones obvias.
- Finalmente la educación como iniciación, debe en primer lugar, comprender que ningún alumno debe liberarse en un determinado nivel educativo, es decir, no debería incorporarse como principio fundamental, por ejemplo, que acabando el tercer año de secundaria es cuando se deba dejar de influir en los alumnos, porque en todo caso esto puede ser el caso solo de algunos alumnos, otros, según su nivel de madurez pudiera ser en un nivel anterior o posterior.

En un segundo ensayo se abordará la forma de construcción, el nombre correcto y la manera de hacer que las ideas expuestas anteriormente se discutan a profundidad, para trascender más allá del cumplimiento de un trabajo académico

Bibliografía

Althuser, L (1970) Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Buenos Aires: Nueva Visión.

Esteve, J. (2010) La tercera revolución educativa. España: Paidos.

Illich, I (1980) La sociedad desescolarizada, España: Paidos.

Perrenaud, G. (2008) Competencias educativas. España: Paidos.

Peters, T. (2010) Nuevas organizaciones en tiempos de cambio. España: Edipe.

Toeffler, A y H (2010) La tercera ola. México: Esfinge.

Francisco Esteban Bara

Es Licenciado en Psicopedagogía, Doctor en Pedagogía y Doctor en Filosofía. Actualmente es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de dicho departamento. Sus principales líneas de investigación son la misión de la educación universitaria y la formación del carácter en la universidad, y sobre estos temas ha publicado libros, artículos en revistas académicas y capítulos de libro. Ha sido profesor visitante del Center for Character and Citizenship de la University of Missouri-St. Louis.

Emmanuel Soriano Flores

Es licenciado en Administración (con mención honorífica) y maestro en Administración de Negocios Internacionales por la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, maestro en Innovación Educativa por la Universidad Pedro de Gante. Estudia el Doctorado en Ciencias en Educación Superior en la Universidad Autónoma Chapingo. Actualmente realiza una estancia de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, además se desempeña como profesor y director de tesis en FUNIBER sede Barcelona.

LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS DE LOS DOCENTES DE FRANCIA Y DE MÉXICO

THE MATHEMATIC COMPETENCES OF THE TEACHERS FROM FRANCE AND MEXICO

María del Rocio Juárez Eugenio[1]
María Adelina Arredondo López[2]

[1]Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), email: rocil_1978@hotmail.com
[2]Universidad Autónoma del Estado de Morelos, email: adelinaarredondo@yahoo.com

Autor para correspondencia: rocil_1978@hotmail.com

Resumen

El objetivo del presente artículo es mostrar algunas semejanzas y diferencias encontradas en el nivel de consolidación de las competencias disciplinares y pedagógicas de las matemáticas que poseen los futuros profesores de matemáticas de Francia y de México. Se diseñó un cuestionario el cual fue aplicado a una muestra representativa de estudiantes en ambos países.
Palabras clave: Competencias matemáticas, formación docente, enseñanza de las matemáticas

Abstract

The objective of this article is to show some similarities and differences in the level of consolidation of the disciplinary competences and teaching of mathematics that possess the future teachers of mathematics of France and Mexico. A questionnaire was designed which was applied to a representative sample of students in both countries.

Key words: mathematical skills, teacher training, teaching of mathematics

Recepción: 15 de junio
Aceptación: 25 de junio

Forma de citar: Juárez, M. y María A. Arredondo (2017) "Las competencias matemáticas de los docentes de Francia y de México". *Voces de la Educación*. 2 (1) pp. 70-79.

LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS DE LOS DOCENTES DE FRANCIA Y DE MÉXICO"

Introducción

¿Cuáles son las competencias matemáticas que deben adquirir los futuros profesores de esta disciplina en los países que repuntan en las pruebas estandarizadas como PISA 2012?, ¿En el proceso de formación de los futuros profesores de matemáticas en Francia y México, a que le dan más importancia a las competencias pedagógicas para enseñar matemáticas o a las competencias disciplinares de las matemáticas? una manera de responder estas y otras preguntas es a través de los estudios comparados de formación docente de matemáticas, los cuales han desempeñado un papel estratégico al estimular mejoras en la educación y en la formación de docentes (Arredondo y Juárez, 2011).

El objetivo del presente trabajo es mostrar algunos resultados obtenidos a partir del análisis de las semejanzas y diferencias que existen en el nivel de dominio de las competencias matemáticas que han adquirido los futuros profesores de matemáticas franceses y mexicanos durante su formación inicial en las instituciones formadoras de docentes. Para identificar las competencias matemáticas que adquirieron al llegar a la parte final de su formación, se diseño un cuestionario a partir de un denominador común identificado en los planes de estudio y las pruebas nacionales de oposición (contenidos matemáticos) a las que se deben someter los estudiantes de ambos países al llegar al proceso final de su formación.

Los resultados obtenidos nos permitieron identificar algunas diferencias en las competencias matemáticas que poseen los futuros profesores de secundaria en Francia y México al llegar a la parte final de su formación, y proponer algunas estrategias de mejora para fortalecer las competencias matemáticas que deben poseer los futuros maestros de matemáticas de ambos países y garantizar una mejora en la enseñanza de las matemáticas.

1. ¿Por qué seleccionar Francia y México?

El primer criterio para seleccionar Francia, fue considerar los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales estandarizadas por PISA (2012), el informe de éste organismo muestra las calificaciones obtenidas por los alumnos de quince años en el área de matemáticas. Francia se posicionó en el lugar veinticinco y México en el lugar cincuenta y dos; de un total de sesenta y cuatro países. Francia tiene una cultura más cercana a la cultura de México; así como modelos semejantes en la conformación de sus sistemas educativos.

El segundo criterio fue la pertenencia de Francia y México a la OCDE, este fue de suma importancia, pues permitió acudir a la base de datos estadísticos así como indicadores de desarrollo elaborados por este organismo, que fueron importantes para efectuar la comparación. El tercer criterio fue la concepción de la escuela normal superior de México, la cual ha sido encargada de formar a los futuros docentes de educación básica, se gestó, fundó y se desarrolló en muy buena medida como réplica del sistema francés (Ducoing, 2004).

2. La formación especifica de los docentes de matemáticas en Francia y México

En Francia, la formación de docentes ha estado sometida a varios procesos de reforma en la formación de su profesorado de secundaria, a principios de la década de los noventas eran los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM). Con la reforma de 2013 se crearon las Escuelas Superiores de Profesores y de la Educación (ESPE), las cuales han organizado la formación de maestría con vocación profesional, el marco de competencias profesionales es la referencia central y común a todos los actores de la formación inicial y continua. Estas maestrías se realizarán en un periodo de dos años después de haber cursado alguna licenciatura en alguna disciplina del conocimiento preferentemente con terminación en la enseñanza, tienen un doble objetivo, primero que los estudiantes adquieran las competencias disciplinares indispensables para enseñar y segundo adquirir una cultura profesional, las maestrías cuentan con cursos centrados en la práctica profesional y una experiencia docente, así en el primer año reciben una formación centrada en la disciplina, realizan un periodo de observación y de práctica acompañada por un periodo de tres a seis semanas según la organización de las ESPE, se preparan en el transcurso del primer año para los concursos (pruebas escritas y orales), los cuales deberán pasar; durante el segundo año, el estudiante podrá continuar con su formación académica y efectuar una estancia de práctica de nueve horas por semana en responsabilidad con la escuela, por la cual recibirá una remuneración de jornada completa aunque sólo laborara media jornada y redactarán una memoria como producto de su reflexión sobre la práctica docente (EDUSCOL, 2013). La formación profesional de los docentes de matemáticas en Francia constituye un elemento fundamental en la construcción de un sistema eficaz de enseñanza matemática (ICMI, 2005).

En México, la formación de docentes de matemáticas de secundaria está a cargo de las escuelas normales superiores, se rige con el plan de estudios 1999, en su oferta educativa se encuentra la licenciatura en educación secundaria con diferentes especialidades entre las cuales se encuentra la especialidad en matemáticas. Este plan de estudios se encuentra en un marco común para la formación de maestros de educación básica, teniendo los siguientes campos de formación: formación general para educación básica, formación común para todas las especialidades de educación secundaria y la formación específica por especialidad, se pretende que los futuros maestros adquieran las competencias y la sensibilidad necesarias para actuar como educadores de adolescentes y que, además sean capaces de trabajar con los contenidos de la asignatura de la especialidad en que se forman (SEP, 1999). La formación disciplinaria de la especialidad de matemáticas contempla catorce cursos escolarizados sobre contenidos y competencias didácticas cada uno con una duración promedio de cuatro horas semanales, las cuales son: introducción a la enseñanza de las matemáticas, pensamiento algebraico, los números y sus relaciones, figuras y cuerpos geométricos, plano cartesiano y funciones, procesos de cambio o variación, medición y cálculo geométrico, procesos cognitivos y cambio conceptual en matemática y ciencia, escalas y semejanza, seminario de temas selectos de historia de las matemáticas, seminario de investigación en educación matemática, tecnología y didáctica de las matemáticas, la predicción y el azar, presentación y tratamiento de la información. En México los contenidos de matemáticas que marca el plan de estudios se estudian con menos profundidad con respecto a los planes de estudio de Francia, donde se estudia por ejemplo el cálculo diferencial o estructuras algebraicas abstractas.

3. Las competencias matemáticas que poseen los futuros profesores de matemáticas de Francia y México

La competencia matemática ha sido considerada por la Unión Europea como una de las competencias clave para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento del siglo XXI. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004) define la competencia matemática como la capacidad de los estudiantes para reconocer, comprender, participar y opinar con fundamento sobre el papel que desempeñan las Matemáticas en la vida diaria. El concepto de competencia matemática va más allá de las habilidades de cálculo básicas, e incluye una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes. Del mismo modo, el concepto irá vinculado a otras destrezas, tales como el razonamiento lógico y espacial, y el uso de modelos, gráficos y tablas para comprender el papel que juegan las matemáticas en la sociedad.

Para que un profesor de matemáticas sea eficaz es necesario que cuente con una sólida formación en la materia y con un buen conocimiento sobre cómo impartirla (EURYDICE, 2011). Así, para que el futuro profesor de matemáticas se considere competente debe poseer una profunda comprensión de los principios esenciales de las matemáticas (dominio disciplinar) y una competencia pedagógica para poder enseñar matemáticas eficientemente, deben ser capaces de realizar un seguimiento del aprendizaje de sus alumnos y de abordar sus dificultades de aprendizaje. La UNESCO (2014), refiere que el conocimiento que el docente tiene de la asignatura de las matemáticas suele reflejarse claramente en la puntuación o el aprovechamiento de los alumnos en pruebas estandarizadas

Metodología

Para identificar el nivel de competencias matemáticas que poseen los futuros profesores de matemáticas se diseño un cuestionario. Las categorías de análisis que conformaron el cuestionario se fundamentaron a partir de la propuesta de Godino (2009), para evaluar los conocimientos y competencias profesionales qué adquirió el futuro profesor de matemáticas en su proceso de formación. Además de que fue validado por expertos en la disciplina de las matemáticas y en la formación de docentes de matemáticas tanto franceses como mexicanos y aplicado a una muestra de estudiantes de matemáticas que se encontraban en la parte final de su formación; en el caso de Francia se consideró a los doce estudiantes de la Universidad Paris Diderot-VII, la cual tiene una tradición ligada a la formación de docentes de matemáticas, en México se consideró a los diecisiete estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de México, la cual tiene también una fuerte tradición en la formación de docentes de matemáticas; el criterio para seleccionar la muestra fue los resultados más altos obtenidos por los estudiantes de ambos países en las pruebas nacionales de oposición.

Análisis de resultados

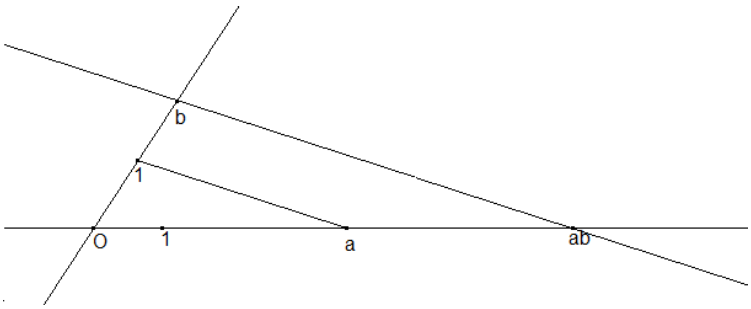
El cuestionario buscó explorar el nivel de competencias que poseen los futuros profesores de matemáticas tanto franceses como mexicanos para lo cual se diseñaron cuatro preguntas que

engloban los contenidos que abordan en los planes de estudio para su formación, así como de las pruebas nacionales de oposición a las que se deben someter los estudiantes al final de su formación.

Las competencias relativas a la disciplina de las matemáticas que poseen los futuros profesores de secundaria de Francia y México presentan diferencias muy notables, por ejemplo, en la pregunta M1 en la que se les pide resolver una ecuación dependiente del parámetro a, $x+\sqrt{x^2-4ax}=3a$ en el campo de los números reales, además de especificar si es que uso alguna herramienta de cómputo y en caso de haberla utilizado precisar la manera en que la utilizó.

De los doce estudiantes franceses, seis lograron resolver completamente todo el ejercicio, cuatro se apoyaron con el uso de la calculadora programable mientras que en México de diecisiete estudiantes, sólo uno resolvió el ejercicio sin el apoyo de la calculadora ni de ninguna herramienta tecnológica, lo cual revela que existe un vacío en la formación disciplinaria en los estudiantes de México en cuanto al estudio y la profundización del álgebra, además en el uso de la tecnología para resolver ecuaciones.

En la pregunta M2, a partir de dos rectas graduadas de mismo origen en el plano, se les pidió a los estudiantes lo siguiente:



a) Describir la construcción ilustrada para obtener geométricamente el producto ab, y comentar la regla de los signos para el producto de números
b) Justificar que se obtiene ab con esta construcción
c) Ilustrar geométricamente la distributividad del producto sobre la suma
d) Comentar la regla de los signos para el producto de números relativos

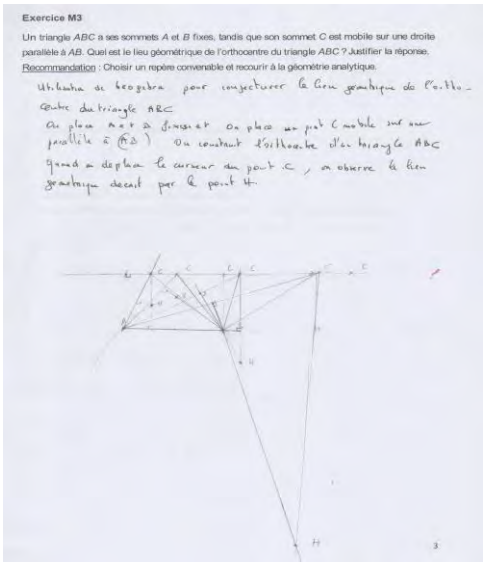
Los doce estudiantes franceses resolvieron correctamente el ejercicio aplicando el teorema de Tales y además lo justificaron, en cambio en México sólo un estudiante de diecisiete logró resolverlo aunque de manera incompleta pues hizo falta ilustrar geométricamente el producto sobre la suma, lo cual implica que los estudiantes franceses reconocen a la perfección las normas de aplicación del teorema de Tales, en México los futuros profesores de matemáticas no las reconocen.

Con respecto a la pregunta M3, en la que se les pidió a los estudiantes encontrar el lugar geométrico del ortocentro de un triángulo ABC cuyos vértices A y B son fijos, mientras que C se mueve sobre una paralela dada a AB así como justificar su respuesta; se les hizo la

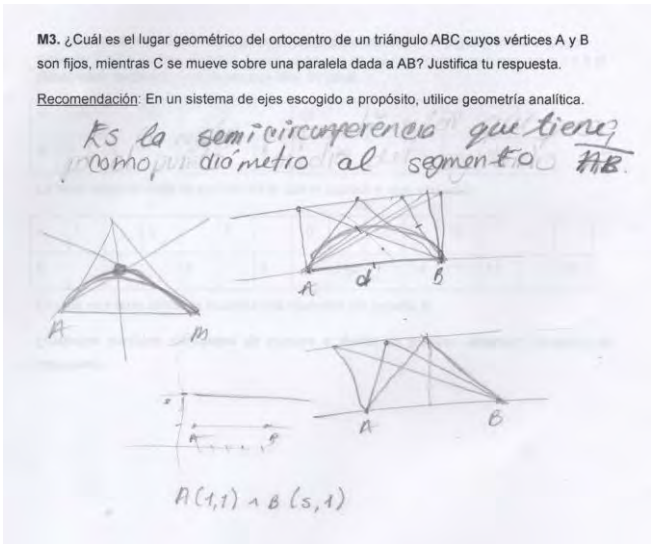
recomendación de utilizar geometría analítica. De los doce estudiantes franceses siete lograron resolver la consigna con el apoyo del software de geogebra, en cambio los estudiantes mexicanos sólo tres lograron contestar de manera correcta la pregunta, dos se apoyaron del software de geogebra y uno más lo resolvió por medio de trazos geométricos. Véase el siguiente esquema.

Esquema 1. Respuestas de los estudiantes a la pregunta M3

Estudiante francés



Estudiante mexicano



En la pregunta M4, en la que se plantea el juego de carrera a veinte, en el que el primer jugador inicia el juego diciendo 1 o 2 a su libre lección. La pregunta planteada fue: ¿Cuántos partidos diferentes se pueden obtener?

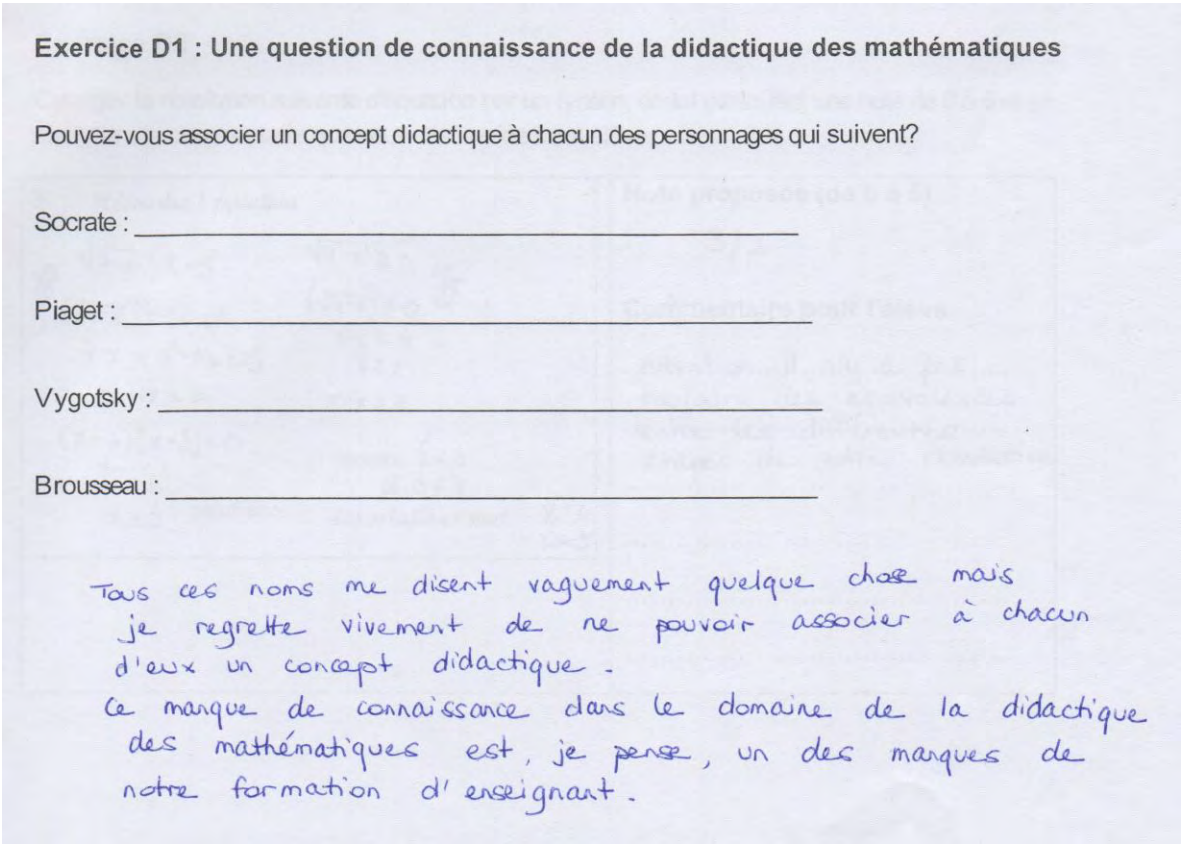
En las respuestas de los estudiantes en el caso de México sólo un estudiante encontró la respuesta correcta a través de combinaciones, con respecto a los estudiantes franceses si bien intentaron resolverlo a partir de variables aleatorias, por combinaciones, diagramas de árbol, sólo un estudiante se acercó a la respuesta correcta. En términos generales nueve de los diecisiete estudiantes franceses muestran un dominio más amplio de los conocimientos de las matemáticas, en cambio en México sólo un estudiante.

Se suele reconocer que el conocimiento disciplinar no es suficiente para asegurar la competencia profesional para enseñar (Godino, 2009), son necesarios otros conocimientos pedagógicos por ejemplo; cómo aprenden los estudiantes, conocer los factores que condicionan la enseñanza y el aprendizaje, identificar dificultades y posibles errores en los procedimientos de solución de los alumnos.

Las competencias pedagógicas que poseen los futuros profesores de matemáticas de Francia y México son disimiles entre si, por ejemplo el cuestionamiento D1, en el que se les pide asociar un concepto didáctico a una serie de nombres propuestos, los cuales fueron: Sócrates,

Piaget, Brosseau y Vygotsky; de doce estudiantes franceses dos lograron asociar un concepto a alguno de los nombres, incluso una de las alumnas francesas mencionó que lamentaba profundamente no poder asociar ningún concepto a la serie de nombres propuestos, reconoce que hay una deficiencia de la didáctica en su formación como profesora. Véase el siguiente esquema

Esquema 1. Respuesta de una estudiante francesa a una pregunta de didáctica de las matemáticas.



Exercice D1 : Une question de connaissance de la didactique des mathématiques

Pouvez-vous associer un concept didactique à chacun des personnages qui suivent?

Socrate : _____

Piaget : _____

Vygotsky : _____

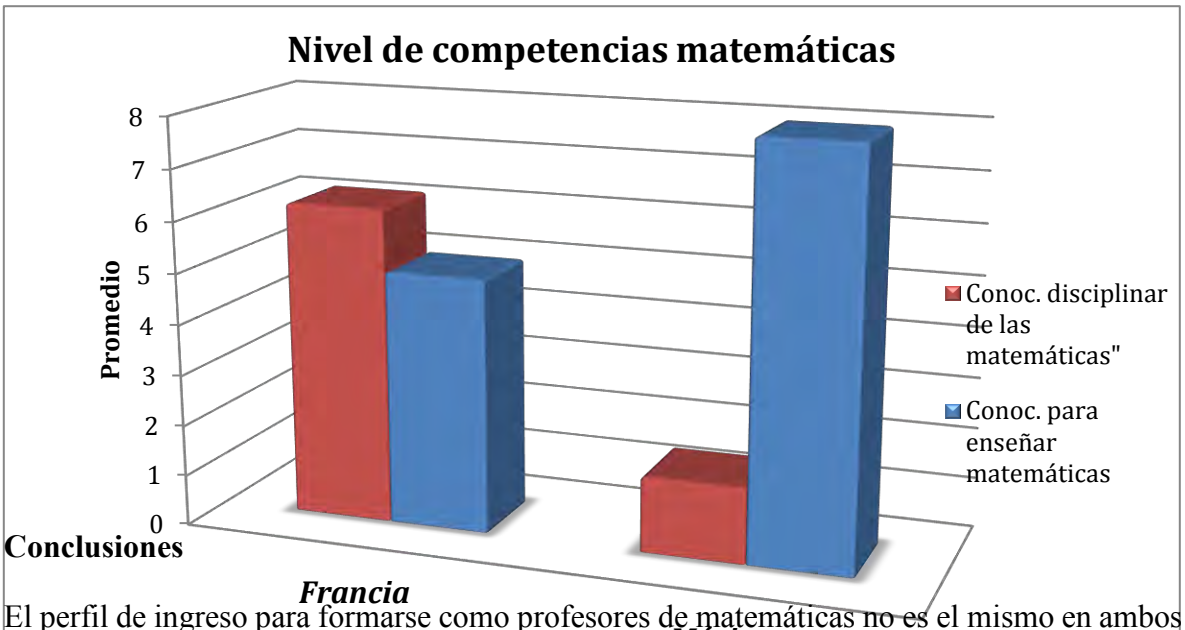
Brousseau : _____

Tous ces noms me disent vaguement quelque chose mais je regrette vivement de ne pouvoir associer à chacun d'eux un concept didactique.
Ce manque de connaissance dans le domaine de la didactique des mathématiques est, je pense, un des manques de notre formation d'enseignant.

En México de diecisiete estudiantes, doce lograron asociar el concepto didáctico a cada uno de los nombres propuestos, esto revela una debilidad en el plan de estudios de la formación de los profesores de matemáticas de Francia, ya que no incluye el estudio de teorías del aprendizaje en general y específicamente de matemáticas, pues Brousseau es un especialista en didáctica de las matemáticas francés, quién desarrolló la teoría de las situaciones didácticas.

En el cuestionamiento D2, en el que se les pide otorgar una calificación a la resolución de un ejercicio matemático por un estudiante de secundaria y además escribirle algún comentario en relación al ejercicio planteado, de los doce estudiantes franceses ocho se dieron cuenta del error que presenta el alumno de secundaria en la resolución del ejercicio, al mismo tiempo sugieren comprobar los resultados con los valores encontrados, en cambio los estudiantes de México, de diecisiete sólo cuatro realizan la misma sugerencia al alumno (Véase la siguiente gráfica).

Gráfica 1.Competencias matemáticas adquiridas por los futuros profesores de Francia y de México.



Conclusiones

El perfil de ingreso para formarse como profesores de matemáticas no es el mismo en ambos países, mientras que en Francia los estudiantes que ingresan a los IUFM- ESPE cuentan con alguna licenciatura en matemáticas, en México los estudiantes que ingresan a las escuelas normales cuentan con estudios de preparatoria o bachillerato, con un conocimiento básico de las matemáticas, el cual lo han adquirido en los niveles educativos precedentes.

En el caso de Francia los estudiantes cuentan con sólidos conocimientos matemáticos con un dominio suficiente del álgebra y del teorema de Tales, en cambio en México en el plan de estudios hace falta implementar cursos especializados del dominio disciplinar de las matemáticas, proponiéndose ejercicios variados, donde se apliquen los conceptos y propiedades básicas de los diferentes teoremas como el teorema de Tales. Es necesario revisar el perfil de ingreso de las escuelas normales.

Los futuros profesores de matemáticas de secundaria de México conocen teorías didácticas pero hay deficiencias en el dominio disciplinar, no podrán exigir al estudiante comprobar si el método aplicado es correcto, que no haya errores en los pasos, de tal forma que la solución satisfaga la ecuación planteada. En el caso de Francia, se podría considerar algunos seminarios en los que se revisen algunas teorías del aprendizaje para complementar su formación inicial, es importante señalar que en los próximos marcos de formación de docentes de matemáticas en la academia de Paris contemplarán unidades de enseñanza mixtas asociando los conocimientos disciplinares y didácticos.

Bibliografía

ARREDONDO, A. y JUÁREZ M. R. (2011). *Los estudios comparados, la formación de docentes en matemáticas, categorías e indicadores.* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación y Prácticas Innovadoras de la UNAM. México. Pág. 19. ISBNN 978-607-02-2575-8

DUCOING, P. (2004). Origen de la escuela normal superior de México. En revista Historia de la educación latinoamericana. Vol. 6. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Colombia. (Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/869/86900604.pdf). Consultado el 13 de marzo de 2011

EDUSCOL, (2013). *Le site des professionnels de l`education.* (http://eduscol.education.fr/). Consultado el 23 de agosto de 2013

EURYDICE, (2011). La enseñanza de las matemáticas en Europa. Retos comunes y políticas nacionales. Red española de información sobre educación. Gobierno de España. Ministerio de Educación, cultura y deporte. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice

GODINO J. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. Departamento de Didáctica de la Matemática Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada. En revista de educación iberoamericana de educación matemática. No. 20.

ICMI, 2005. Comisión Internacional de Instrucción Matemática. Quinzième Étude. La formation initiale et continue des professeurs de mathématiques. (Disponible en: http://www-personal.umich.edu-dball/icmistudy15.html)

OCDE. (2004). Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas. Madrid: INECSE

OCDE, (2012). Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/44/49/46216786.pdf

UNESCO, (2014). Ense nza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT. Resumen. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. París, Francia. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf

SEP, (1999). *Plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas.* Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaria de Educación Básica y Normal. pp. 25-28. México. D.F.

Dra. María del Rocio Juárez Eugenio

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Maestría en Educación Superior por la BUAP. Candidata a Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Profesora (hora-clase) del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla. Estudia la formación de docentes de matemáticas.

Dra. María Adelina Arredondo López

Doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de Michoacán, Maestría en Economía por la UNAM. Licenciada en Sociología por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). nivel II. Perfil PRODEP. Líneas de investigación sobre historia de la educación, políticas educativas, educación y sociedad, formación de formadores y género. Profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Miembro del Cuerpo Académico: Redes de aprendizaje e investigación en UAEM./ adelinaarredondo@yahoo.com

EDUCACIÓN SOCRÁTICA Y EMANCIPACIÓN

SOCRATIC EDUCATION AND EMANCIPATION

Juan Antonio Negrete Alcudia[1]

[1]Profesor de filosofía en instituto público de Educación Secundaria, Alicante, España**,** email: dialecticayanalogia@gmail.com

Resumen

Este artículo intenta mostrar, de manera muy sintética y casi programática, la necesidad e incluso urgencia, aunque a la vez la dificultad, la imposibilidad quizás, en el mundo actual, de una orientación "socrática" de la pedagogía (en el sentido en que será definido aquí este término), como vía de emancipación de las personas.

Palabras clave: pedagogía socrática, Sócrates, Intelectualismo moral, Pedagogías modernas

Abstract

This paper argues (very briefly and almost programmatically) the relevance and urgency, but also the difficulty in today's world, of a "Socratic" orientation of pedagogy (in the sense in which this term is defined herein), as a means of emancipation of people.

Key words: Socratic pedagogy, Socrates, moral intellectualism, modern pedagogies

Como citar: Negrete J. (2017) Educación socrática y emancipación, *Voces de la Educación.* 2 (1) pp. 80-88.

Recepción: 9 de abril

Aceptación: 12 de abril

Educación socrática y emancipación

1. Introducción.- Aunque algunos pedagogos y profesores reivindican, teorizan e implementan orientaciones y patrones educativos "socráticos", sobre todo como metodología (mayéutica y dialógica) aunque también a veces como "escuela de libertad" (esto es, como educación cívica y personal)[1], en realidad la orientación de casi todas las pedagogías modernas y postmodernas, incluidas las llamadas pedagogías "críticas", no solo no es socrática sino que es directamente antisocrática, y ello por "buenas" razones, es decir, porque no podría ser socrática sin poner en cuestión elementos constitutivos de la cosmovisión y antropovisión de nuestro tiempo.

Ahora bien, creemos que solo una concepción socrática de la pedagogía (y de la vida humana en general), puede superar las aporías educativas (antropológicas y éticas, en el fondo), de la modernidad, y conseguir una auténtica emancipación de los individuos y de la sociedad en su conjunto. Para mostrar por qué creemos esto, diremos, primero, qué entendemos por una concepción socrática de la educación; analizaremos, después, por qué esa concepción entró en conflicto con la democracia ateniense, hasta llevar al ajusticiamiento de su principal adalid, Sócrates; por último, indicaremos, brevemente cómo todo ello es trasladable a la situación actual[2].

2. Qué entendemos por una pedagogía socrática.- ¿Qué entendemos por una filosofía "y" una pedagogía socrática? (es pertinente entrecomillar esa "y", porque en el espíritu socrático apenas puede distinguirse el proceso de educar(se) del proceso de simplemente vivir una vida buena). Remitiéndonos a la figura tradicional de Sócrates, tal como se la puede deducir de las obras consideradas más "socráticas" de Platón y Jenofonte, podemos resumir lo que entendemos por pedagogía socrática en los siguientes puntos, todos ellos aspectos de lo mismo:

- La educación socrática es una educación *a la vez e indisolublemente personal y social*. Es una educación en el diálogo del ágora, de la plaza común, y por ello, y en un sentido profundo, una educación en comunidad, de la comunidad y mediante la comunidad; pero es también, irremplazablemente, una educación de uno mismo y desde uno mismo: el sujeto, todo y cada sujeto, es instancia última de lo correcto, y no una mera parte del todo o un súbdito de una instancia normativa superior. Uno no se reduce a la comunidad (la comunidad no es una super-persona), ni reduce la comunidad a sí mismo (uno no es dueño del Logos). Entre lo universal y el individuo hay una relación dialéctica, de identidad en la diferencia y de dinamismo inter-alimentado.
- Es, como toda pedagogía clásica, una pedagogía *teleológica*, es decir, supone la existencia un fin propio de cada especie y de cada individuo. Se trata, según

[1] Véase, por ejemplo, el libro de Sarah Davey Chesters, *The Socratic Classroom* , Sense Publisher, Rotterdam, 2012 ; o el de Sophie Haroutunian-Gordon, *Learning to Teach Through Discussion, The art of turning the soul*, Yale University Press, New Haven & London, 2009

[2] No se pretende aquí ningún ejercicio de nostalgia por algo "premoderno": seguramente ningún pasado fue mejor (si bien puede haber aspectos de este o aquel pasado del que merezca la pena aprender), ni el propio Sócrates consiguió educar a su polis ni a los griegos, de los que, por otra parte, nos separan muchas cosas. La propia figura de Sócrates es tomada en lo que sigue solo como un paradigma, del que merece tomar en consideración unas cosas pero no otras. Tampoco intentamos hacer un ejercicio de prognosis: no hay ninguna razón para pensar que lo que fracasó en Grecia va a triunfar en el mundo actual.

la famosa frase de Píndaro, de llegar a ser quien eres. Pero teniendo en cuenta siempre que la esencia personal está completamente imbricada con la esencia del género humano y de sus circunstancias concretas.

- Es una educación *integral*, es decir, del ser humano como un todo orgánico: parte del supuesto de que todos los aspectos de la vida humana, desde la dietética a la ética, son educables.
- Pero el todo del alma humana, según la concepción socrática, posee un núcleo o esencia: la *sabiduría ética*. El lema es "conócete a ti mismo, para saber qué te corresponde hacer y padecer". Esa sabiduría ética, por cierto, guarda una compleja (dialéctica) relación con la política, de modo que de Sócrates se puede decir, con razón, que fue el más político de los atenienses, aunque (o quizás incluso en parte "porque") siempre rehuyó el ejercicio institucional de la política (lo que le ha granjeado la acusación de ciudadano hostil a la democracia en la que vivió. Hablaremos enseguida de esto).
- Es –y este es, seguramente, el rasgo más distintivo- una educación *intelectualista*, en el sentido preciso de que entiende que nuestros deseos o voliciones están determinados por nuestra concepción de las cosas, incluida la concepción que tenemos de nosotros mismos. Según la visión socrática, la libertad no es indeterminación, sino conocimiento de lo bueno, y toda maldad es, en realidad, ignorancia, de modo que la "pena" que le corresponde al que "hace" mal (culpa y pena no tienen un verdadero sentido en esta concepción) es educación.[3]
- Es una pedagogía fundamentalmente *optimista*, esto es, supone que la naturaleza humana, como la de cualquier ser vivo o cualquier ser en general, tiende a lo mejor, y solo el accidente le impide alcanzarlo de forma plena.
- Es una filosofía *armonicista*, en el sentido de que piensa que, en esencia, no hay conflicto entre justicia y felicidad. Es consciente de la dualidad deontología / fines, pero cree en la síntesis dialéctica de ambos lados, aunque no en una síntesis de elementos simétricos, sino, como racionalismo que es, una síntesis donde los fines eudemonistas se deducen de los principios de justicia.
- Es una educación *pública*, en el sentido de que no está reservada a un grupo social e ignora todo tipo de discriminación[4]. En una sociedad bien ordenada, la educación socrática debería ser universalmente provista por el Estado y sufragada por el erario público (esto es lo Sócrates mismo reclama,

[3]Hay, no obstante, una seria aporética, en los textos socráticos, respecto del lugar que corresponde al castigo. En buena lógica, el castigo es, para un intelectualista, una noción absurda, incluso contraproducente (pues pretende educar mediante el condicionamiento emocional). Sin embargo, Sócrates parece aceptar cierta pertinencia del castigo (si bien, en ocasiones, dentro de un lenguaje escatológico y "mítico"). No podemos discutir esto aquí. Una interesante propuesta reciente, que reivindica el papel de las emociones en la psicología socrática, se contiene en el libro de Thomas C. Brickhouse y Nicholas D. Smith, *Socratic moral psychology*, Cambridge University Press, 2010

[4] Obviamente, aquí hay que hacer una enorme puntualización: la mujer. Sócrates nunca aparece dialogando con mujeres en los diálogos de Platón (salvo cuando relata su iniciación en los misterios con la sacerdotisa Diotima). Ahora bien, hay mucha doxografía acerca de las conversaciones de Sócrates con mujeres de la élite cultural. No creemos que haya nada en su pensamiento que justifique la discriminación femenina, antes al contrario. Y podemos preguntarnos si las tesis que Platón pone en su boca en *La República*, defendiendo la igualdad de educación y de funciones sociales de mujeres y hombres, no son, en verdad, tesis socráticas. Desde luego, hay quienes sí ven a Sócrates (junto a toda la filosofía) como intrínsecamente "falogocéntrico". No puedo detenerme en esta cuestión aquí.

irónicamente, como sentencia justa, en su defensa ante el tribunal[5]), mientras que en una sociedad peor ordenada (aunque no despótica e insufrible), en la que no curre así, los ciudadanos deben ejercerla en el espacio permitido por las leyes, esto es, en el diálogo entre amigos o conciudadanos en la plaza pública.

- Es una ética *autónoma respecto de todo fundamento religioso*, pero no por ello una ética atea. La actitud de Sócrates para con la religiosidad es compleja: manifiesta reverencia hacia ella, aunque no se considera intérprete autorizado, e ironiza con quienes sí creen serlo[6]. Sigue los ritos tradicionales, pero a la vez dice tener un *daimon* personal que le dicta lo que hacer en los momentos decisivos. No sabe si, como está inclinado a creer, su alma subsistirá, pero cree que temer más a la muerte (de la que –dice- no sabemos lo que es) que a la injusticia (que es evidente y destructiva del alma), es propio de la mayor ignorancia, es decir, de falta de una profunda educación.

Estos son, a nuestro juicio, los principales rasgos de la pedagogía que ese personaje único en la historia quiso llevar a sus conciudadanos, con el único éxito, al parecer, de conseguir que la primera democracia del mundo condenase a muerte al primer gran filósofo-educador.

2. Por qué la educación socrática fue considera corrupción de jóvenes.- ¿Por qué fue Sócrates condenado a muerte por la democracia ateniense? Como sabemos, se le acusaba de dos cosas: de introducir dioses ajenos a la tradición y de corromper a la juventud.

El primer cargo es ciertamente extraño, tanto por tratarse de Sócrates (que, como decíamos, siempre mantuvo una actitud piadosa) como por lo que se refiere a la democracia, si es que lo propio de esta es considerar a sus ciudadanos formalmente iguales y libres (*isonomia*), de modo que cada uno pueda elegir y promover la concepción del mundo que estime deseable dentro de un marco de tolerancia[7]. También hoy pensamos en general que, como sostiene Rawls[8], lo deseable es una sociedad plural. Lo cierto, sin embargo, es que, como también sabemos, cualquier Estado real es mucho menos tolerante de lo que le gustaría creer. En seguida encontramos que los valores de los otros (musulmanes, indígenas…) son "incompatibles" con la sociedad liberal, mientras que los valores europeos son prácticamente identificados con la esencia humana y "recomendados" al globo entero. De la misma manera, muchos atenienses no veían incompatible la libertad democrática con la preservación celosa de sus modos "nacionales" de vida, especialmente de su religiosidad[9]. Tras esto late la importante cuestión: ¿son realmente separables los valores puramente formales de los materiales? Es una de las aporías modernas, que solo desde la antropología socrática pueden, creemos, ser superadas.

Pero ¿por qué en el caso de Sócrates? Más allá de que se tratase de una estrategia populista por parte de los acusadores, parece evidente que estos quisieron hacer recaer sobre

[5] *Apología*, 36d.
[6] Así puede entenderse el diálogo *Eutifrón*.
[7] La democracia es, dice irónicamente Platón en el libro VIII de *La República*, un mercadillo donde se puede adquirir de todo.
[8] *El liberalismo político*, Crítica, Barcelona, 1996
[9] Sócrates no fue el único en experimentar esto: uno de sus grandes adversarios filosóficos, el sofista Protágoras, fue expulsado de Atenas por su profesión de agnosticismo.

Sócrates la responsabilidad de la pérdida de los valores de Atenas, ¡pese a que fue precisamente él quien más viva y lúcidamente abogó por la necesidad de valores cívicos sustantivos!

Ello nos conduce al principal cargo en la causa de Atenas contra Sócrates: el de "corruptor" de la juventud, esto es, de deseducador o contraeducador. ¿Sobre qué base se le dirige esta acusación? Sócrates deja en evidencia, mediante el diálogo al que obliga a su acusador Meleto[10], que este no sabe realmente qué es educar, aunque paradójicamente se atreve a sostener que cualquier ciudadano es capaz de educar bien a los jóvenes: cualquiera… excepto Sócrates. *E contrario*, queda en evidencia que es Sócrates el único capaz de educar, o al menos el único que ha pensado en ello.

En realidad, la polis que condena a Sócrates no posee un concepto satisfactorio de educación. En su momento álgido, y de acuerdo con el relativismo sofista, la democracia ateniense había preterido los valores tradicionales: puesto que lo bueno y malo no es algo por naturaleza, sino por convención, en una sociedad de libres cada uno elige su manera de vivir y ser feliz. La educación de ese periodo fue una educación esencialmente formal e instrumental, destinada a proporcionar herramientas a la libertad negativa de la burguesa Atenas. Sin embargo, la Atenas posterior a la derrota frente a Esparta, buscando un culpable de la catástrofe, se dirigió contra aquella intelectualidad relativista, entre la que incluye, contra toda razón, a Sócrates, y pretende remediar la decadencia social volviendo a los viejos valores, esos que el conservador Aristófanes añora tanto, por ejemplo en la comedia donde ridiculiza a Sócrates, *Las Nubes*.

La "corrupción" socrática de los jóvenes consistía, sin embargo, en todo lo contrario a la "educación" sofista: lo que Sócrates rechazaba es que se asumiese que todo valor es instrumental y que no hay ningún valor sustantivo o "télico"[11]. Ello, no obstante, no le llevaba a añorar el pasado. Él abogaba por una ética racional, dialógica, pero sustantiva, no meramente formal.

Paradójicamente, Sócrates confiesa que todo su saber consiste en que no sabe nada, y, por ello, que no ha sido maestro de nadie. Esta es su gran ironía: quienes pretenden saber, no saben; quien sabe, pretende no saber, porque realmente es consciente de su ignorancia. A veces se reprocha a Sócrates la incongruencia de que, a la vez que denuncia que los prohombres de Atenas, tales como Pericles, no han logrado educar a sus propios hijos, él mismo tampoco logra enseñar a nadie, ni parece pretenderlo. Incluso cuando lo pretende, su resultado es vano, si no algo peor. No obstante, esto, como todo en Sócrates, tiene su otro lado dialéctico: efectivamente él consigue, al menos durante la conversación, que algunos de sus jóvenes interlocutores, incluido y especialmente Alcibíades (quien tan perniciosamente se condujo, sin embargo, después) reconozcan la necesidad de auto-inspección de su alma[12].

La causa, pues, por la que los atenienses confundieron a Sócrates con un sofista es que ellos no podían ver más allá de dos modelos pedagógicos antagónicos que supuestamente llenan todo el ámbito de educación posible, los dos que expone Aristófanes en su comedia: el modelo instrumental, vacío y relativista, de los sofistas (que parece desembocar en la destrucción de todo principio y todo valor), y el modelo tradicional (que

[10] *Apología*, 24d y ss.
[11] El término "télico" lo tomamos de la monumental obra de D. Parfit, *On what Matters*, Oxford University Press, Oxford, 2011, una exhaustiva defensa del objetivismo y cognitivismo ético.
[12] Gary Alan Scott, *Plato's Socrates as Educator*, State University of New York Press, 2000, pg. 8

no logra ni pretende escapar de una instrucción heterónoma y memorística). En realidad, lo que Sócrates proponía era algo que superaba a ambos.

3. Sócrates y la democracia.- ¿Es, entonces, la enseñanza socrática, enemiga de la democracia? Sócrates muestra una actitud ambivalente ante la democracia. La acepta formalmente, tanto de manera tácita (no habiendo nunca querido abandonar Atenas)[13] como más o menos explícitamente[14]. Sin embargo, es evidente que tiene también fuertes objeciones contra ella, precisamente en cuanto es meramente *formal*. El argumento del mayor número nunca le parece válido: el pueblo puede ser solo un gran animal con muy poco seso, dirigido por oportunistas entrenados en el arte de la persuasión. Por eso él no ha querido participar nunca "formalmente" en política, ni en educación. Política y educación son realizadas por Sócrates en el ámbito más material y aparentemente lateral. Hay, pues, en Sócrates, una aceptación formal de la formalidad democrática, pero una simultánea exigencia de que sea democracia completa, esto es, de auténtico diálogo racional sustantivo, no de negociación de intereses irracionalizables.

Y es que la cuestión de si Sócrates era demócrata debe ser ligada a la cuestión de si la democracia ateniense era democrática, o, más en general, qué democracia es auténticamente democrática. Es evidente que la democracia ateniense, si en algunos aspectos era muy democrática (por ejemplo, en su carácter relativamente asambleario), no lo era en otros bien conocidos (era la democracia de una élite minoritaria de varones, adultos y con ciertas propiedades). Pero no era democrática, sobre todo (al menos desde un punto de vista socrático), por una razón más profunda: precisamente porque no dejaba lugar a ninguno de los rasgos propios de una vida socrática, esto es, no implicaba una auténtica educación de y para la ciudadanía, una educación integral, eminentemente ética, racional y sustantiva. Por eso, el ciudadano no estaba en ella realmente emancipado.

4. La modernidad y sus pedagogías.- La Edad Moderna supone la ruptura con el viejo orden medieval (tal como la época clásica ateniense emergió de la época arcaica), en el sentido de una emancipación del sujeto (si no su auténtico nacimiento o renacimiento) respecto de la autoridad paternalista de la Iglesia y el Monarca. En el aspecto teórico, esta emancipación se expresa en el "nacimiento" (más bien, renacimiento) de la Ciencia y de una Filosofía que deja de ser *ancilla theologiae*. En el ámbito ético-político, la liberación del sujeto moderno se expresa en una moral y política autónoma, que toma su forma en la idea del Contrato Social. En ambos terrenos, el teorético y el práctico, subsiste una fuerte polaridad entre el aspecto más formal y el más material. Así, en el primero, se enfrentan racionalismo y empirismo, mientras en el ámbito ético-político esta dualidad se expresa como formalismo (Kant) y sentimentalismo-utilitarismo.

Sin embargo, la emancipación moderna no supone el reconocimiento del sujeto (ni el individual ni el colectivo) como instancia de valores sustantivos. Antes bien, la respuesta moderna al problema de tales valores dice, con los sofistas, que no existen de forma

[13] Así recuerda el propio Sócrates en *Critón*.

[14] En ningún caso parece cierto que Sócrates rechazase "la polis" y considerase a la sociedad como un rebaño necesitado de un pastor, según pretende, por ejemplo, I. F. Stone, *El juicio de Sócrates*, Mondadori, 1988, página 20, p. ej.. A lo sumo (y a duras penas) podría pretenderse que este era el parecer de Platón. Si Sócrates hubiese añorado los tiempos de las monarquías, podría haber ido a vivir a muchas ciudades griegas, o promovido eso en la suya.

objetiva, sino que son "subjetivos", en el sentido de irracionalizables. Es el sujeto, sí, quien tiene que darse a sí mismo los valores, pero solo puede hacerlo como un acto arbitrario e irracional. La libertad moderna es meramente negativa.

Y es que la modernidad está marcada desde el principio (quizá más esencialmente que por la Ciencia y el Contrato Social) por el voluntarismo y el fideísmo ocamista y protestante: la propia divinidad es una voluntad inescrutable, y, a su "imagen y semejanza", cada sujeto[15]. Por eso, la relación con el absoluto, fuente de valor y sentido, no es ya una relación cognitiva, sino volitiva y emotiva. Como en la Atenas de Sócrates, el pragmatismo es la marca de la modernidad y la postmodernidad (que no hace más que ahondar en esos postulados).

Los rasgos de toda pedagogía moderna son, coherentemente, contrapuestos a los socráticos:

- Es una pedagogía eminentemente individualista.
- El concepto de fines de la educación pierde su profundo sentido, y es sustituido por fines arbitrarios y básicamente instrumentales (esto es, no fines finales).
- No es ni aspira a ser una educación integral, en cuanto no aspira a transmitir lo que para la pedagogía socrática es esencial, esto es, un conocimiento de lo bueno y lo malo, y de la esencia racional y emocional de uno mismo.[16].
- Es una educación no-intelectualista: no cree que toda maldad sea ignorancia, sino que hay una buena y una mala voluntad, que se inclinan libremente a lo uno o lo otro más allá de cuando dicte la razón. El ciudadano (y, antes, el estudiante) es, pues, responsable (culpable) de su fracaso, o merecedor de su éxito. Así se justifica la meritocracia y la desigualdad.
- Está dominada, en general, por cierto pesimismo acerca de la naturaleza humana, de acuerdo con la tesis protestante de la tendencia malvada del hombre sin la gracia.

5. Las críticas no socráticas a la pedagogía moderna.- Como ocurriera en Atenas, también la concepción moderna ha recibido la crítica de haber vaciado al sujeto de sus valores comunitarios. Así argumentan en los últimos decenios los pensadores llamados comunitarista. Según A. McIntyre, por ejemplo, el sujeto moderno es una abstracción porque ha sido descarnado de cuanto recibía de la comunidad histórica y cultural. El comunitarismo dirige dos críticas principales contra el liberalismo: no es, como pretende, una teoría neutral, sino la moral dominante en occidente, hipostasiada. Además, es una moral perniciosa, pues destruye la comunidad.

Esta crítica comunitarista es, sin embargo, cualquier cosa menos socrática. Apelando a constituyentes culturales del sujeto, constituyentes que no pueden más que ser relativos a cada cultura, el comunitarista aparece como reacción contra-moderna a la universalidad del ser humano. Una de las aporías más duras para el comunitarismo es cómo escapar del conservadurismo y el relativismo cultural: ¿podemos criticar nuestra propia cultura, o

[15] Varios autores han señalado estos hechos. Véase, por ejemplo, la obra del teólogo John Milbank, *Beyond Secular Order*, John Wiley & Sons, 2013

[16] No obstante, se reconoce una cierta necesidad de educación en valores cívicos (parece que, al fin y al cabo, una teoría liberal del derecho requiere de unas virtudes, como reconoce Rawls), que nunca deja de generar polémica: ¿hay que enseñar a todos que las mujeres, los de otras etnias o culturas, los homosexuales, etc., no deben ser discriminados? ¿No es esto una invasión del ámbito ético sustantivo?

cualquier otra, si no aceptamos unos patrones universales que, por necesidad, deben ser independientes y "formales" (de modo análogo como, en la ciencia, la metodología tiene que ser neutral respecto de cualquier hipótesis)?

Por su parte, las teorías críticas radicales (de las que dependen las pedagogías "críticas"), van aún más allá que el comunitarismo en su rechazo de toda universalidad, hasta el punto de que todas las ideas, incluida la de ser humano, quedan deconstruidas y no subsiste criterio alguno sobre el que distinguir lo justo de lo injusto, una buena educación de una simple manipulación.

Solo la concepción socrática va más allá tanto del formalismo liberal como del culturalismo o de la deconstrucción del ser humano. Es un falso dilema (o trilema) que o bien tenemos un sujeto meramente formal (que no puede proporcionar pauta ética concreta alguna), o bien lo cargamos con la sustancia contingente de una tradición cultural (que no puede tener nunca fuerza normativa) o bien incluso nos deshacemos del sujeto junto con todas las categorías filosóficas. La libertad y racionalidad moderna es una adquisición ineludible respecto de cualquier modelo culturalista, nacionalista, etc. Esa libertad no pretende dejar al sujeto en el limbo de lo formal, sino preservarle de toda materialidad concreta obligatoria[17]. Pero la libertad negativa y la racionalidad instrumental son insuficientes. Lo son incluso en sus formas más cargadas de contenido, como en las versiones republicanistas o discursivas.

La concepción antropológico-pedagógica socrática supera ese problema reconociendo una racionalidad plenamente sustantiva, cuya búsqueda es la principal tarea vital, pues, como sabemos, "una vida sin examen no merece la pena de ser vivida". Pero el mensaje de Sócrates, siendo el más necesario, es también muy difícil de aceptar. Seguramente Sócrates sería hoy nuevamente condenado, como contraeducador, por una democracia imperfecta, que identifica la libertad con la indeterminación y la educación con apenas algo más que la instrucción técnica.

[17] Rainer Forst, *Contexts of Justice*, Traslated by John M. M. Farrell, University of California Press, 2002, pg. 30 y ss

Juan Antonio Negrete Alcudia

Profesor de Filosofía de Educación Secundaria en Alicante (España). Autor de los libros Diálogos de Filosofía (Manuscritos, 2011), Diálogos de educación (Manuscritos 2013), De la filosofía como dialéctica y analogía (Ápeiron, 2015); coautor de La filosofía de Platón, libro multitáctil para iPad destinado a alumnos de educación secundaria; coautor del programa radiofónico Diálogos en la caverna (Radio Nacional de España); autor del vídeo Cuatro filosofías de la Educación (disponible en Youtube); autor del blog www.dialecticayanalogia.blogspot.com

EL DESAFÍO CULTURAL EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

CULTURAL CHALLENGE IN KNOWLEDGE SOCIETIES

Carmen Rodríguez Martínez[1]

[1]Dpto. Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga (España), email: carmenrodri@uma.es

Resumen

Los cambios producidos por la revolución tecnológica y la globalización tienen una influencia decisiva en la formación de las nuevas sociedades del conocimiento, con un desafío cultural importante para la sociedad y las instituciones educativas. Para la educación implica desarrollar dos horizontes pedagógicos: una pedagogía de la consciencia y una pedagogía comunitaria.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento, cultura mercantilista, conocimiento escolar, educación comunitaria y creatividad.

Abstract

The changes occasioned by the technological revolution and the globalization have a decisive influence on the formation of the new knowledge societies, with an important cultural challenge for society and the educational institutions. For education it involves two pedagogical horizons: a pedagogy of consciousness and a community pedagogy.

Keywords: Knowledge society, mercantilist culture, school knowledge, community education and creativity.

Forma de citar: Rodríguez, C. (2017) "El desafío cultural en las sociedades del conocimiento," *Voces de la Educación*. 2 (1) pp. 89-97.

Recepción: 2 de junio
Aceptación: 10 de junio

El desafío cultural en las sociedades del conocimiento

1. El des-conocimiento en las sociedades de la información

La sociedad del conocimiento ha cambiado la creencia sobre el saber científico como algo capaz de controlar la naturaleza y contribuir a una verdad objetiva, por un conocimiento distribuido y difuso, que surge como un mosaico sin organizar. Esto unido a la cantidad de información que se genera y a su rápida difusión propicia una mayor democratización y participación en el saber, a la vez que puede someternos a marcos de pensamiento dominantes ante un mundo que se presenta con una mayor complejidad.

Los cambios tecnológicos, en todos los campos, están suponiendo una auténtica revolución basada en el conocimiento y que altera sensiblemente los modos en que trabajamos y convivimos. Precisamente ha sido la revolución tecnológica, asociada al modo de producción capitalista y a la continua expansión del comercio mundial, la que ha provocado la globalización, entendida como; "la interrelación e interdependencia creciente de todas las sociedades del planeta en un único sistema mundial de relaciones económicas, políticas y culturales".

La globalización de los sistemas políticos y económicos está teniendo consecuencias para el modelo de sociedad que no son siempre positivas. La educación ha pasado de tener sentido en sí misma para la formación de una ciudadanía crítica, aunque también haya servido a la reproducción del orden existente, a ser un instrumento para el desarrollo económico, un productor de riqueza, con los riesgos que esto puede suponer en la formación de las nuevas generaciones.

Un primer riesgo es la instrumentalización del conocimiento bajo la servidumbre del trabajo. El conocimiento, en su sentido más restrictivo y fundado en la teoría económica, adquiere hoy valor para la sociedad[1] por su capacidad para generar riqueza (Brey, 2009). Se incorpora como un nuevo factor de producción junto a la tierra, el trabajo y el capital. El conocimiento, igual que la tierra y el trabajo, se ponen al servicio del capital y reciben el trato de mercancías comunes como si fueran un "cachivache" más (Fraser, 2012). Esta instrumentalización del conocimiento y la consideración de su valor de uso nos llevan a confundir la información neutral o especializada, de lo que constituye un conocimiento con sentido, haciéndonos sumisos a los marcos globales económicos.

Un segundo riesgo es el exceso de información que puede convertirnos en ignorantes. Las tecnologías han propiciado un incremento de la información, de su acceso y de su distribución a través de la sociedad en red, pero este incremento de información no supone directamente un incremento del conocimiento. Accedemos a informaciones más o menos elaboradas, como pueden ser "El origen del Universo de Hawking" o "el catálogo de Ikea", que mientras no estén vinculadas a un sujeto, bajo el proceso de elaboración de la mente humana, no son más que informaciones.

Este cambio sustantivo que se produce en las sociedades de la información no nos conduce directamente a una mejor comprensión del mundo y de nuestro lugar en el mismo, como personas libres y autónomas que participan en su construcción. En la medida que la información

[1] Según los discursos de políticos, plutócratas del G7 y del G20 y tecnócratas de organismos y bancos internacionales.

se amplía y se incrementa el conocimiento especializado para desarrollar actividades tecnológicamente complejas, tenemos una menor comprensión global de la realidad que nos rodea y utilizamos un bajo contenido reflexivo que nos aboca, según Antoni Brey (2009), hacia una "sociedad de la ignorancia". La sociedad es cada vez más compleja por la acumulación exponencial de información. Sufrimos una intoxicación por exceso de información, que se traduce en una dificultad cada vez mayor de discriminar lo importante de lo superfluo.

Un tercer riesgo es la adquisición de un conocimiento no experimentado, en un mundo de segunda mano. La complejidad de nuestro mundo hace que nuestro conocimiento no derive de la experiencia directa, sino que lo adquirimos a través de determinadas instancias mediadores: la escuela, los medios de comunicación, etc., nos muestran un saber de segunda mano, no vivido, que nos aleja de una comprensión directa sobre el mismo (Innenarity, 2011). "Y no podría ser de otra manera: sabríamos muy poco si sólo supiéramos lo que sabemos personalmente" (p.19).

La cantidad de información se acompaña de la supeditación de las informaciones a los medios de comunicación con mayor profusión, siempre financiados por consorcios o grupos de poder, con claros intereses económicos y que influyen en el pensamiento y la opinión de gran parte de la ciudadanía. Mientras las barreras geográficas se difuminan y las distancias físicas se vuelven relativas, los medios, sobre todo los abiertos y generalistas, son cada vez más homogéneos en servir a los intereses de los "holdings" a los que pertenecen.

La información se dirige a domesticar la mente de las personas según intereses propios de las sociedades en que habitamos, individualistas, competitivas y consumistas. La mayor parte de la información que circula por el mundo surge de los mismos centros neurálgicos, como es EEUU; la mayoría de los usuarios son consumidores pasivos de los contenidos que ya existen en Internet, que lejos de convertirse en la solución de las carencias de la humanidad también reproducen algunas de las desigualdades más notables. Se duplican –y multiplican— actitudes, opiniones, pensamientos y circunstancias que están presentes en nuestras sociedades (Sacristán, 2013).

La cantidad de información, junto al poder de los medios de comunicación y a la inmediatez que nos permite internet y las redes, lejos de facilitar el acceso al conocimiento, distorsiona e intoxica la información y dispersa nuestra mente y conciencia del mundo. Esto, lejos de convertir el aprendizaje en un proceso de adquisición de destrezas meramente técnicas, se vuelve una tarea de formación compleja.

2. El conocimiento escolar en la cultura mercantilista

La cultura mercantilista se impone ante la deriva de la educación entendida como una actividad que busca satisfacer a sus clientes en un modelo competitivo y privatizador. El conocimiento tiene un valor de uso que reproduce el interés de la sociedad en su desempeño, guiado por estándares del mundo del trabajo.

El propio concepto de cultura en la época actual está sujeto a la demanda de los clientes y la esfera cultural se incorpora plenamente a las relaciones mercantiles y adopta la forma de pago por el entretenimiento y la diversión personal. Se impone una nueva figura, la de los gestores culturales, que no son artistas, ni intelectuales, sino empresarios que rentabilizan y convierten actividades culturales en productos. Los productos culturales no tienen valor por sí mismos, por lo que no son transmitidos de generación en generación, sino comprados y vendidos en un mercado donde predomina el poder de compra de cada actor o sector social.

Como dirá la escritora Etxenique "La cultura se convierte en una actividad de tiempo libre y no en lo que nos hace libres todo el tiempo*"* (el diario.es 26/04/2015).

En educación las teorías del capital humano demandan un conocimiento para ser competentes en el mundo del trabajo, con la formación en competencias básicas, demandadas por informes como PISA, para desarrollar aprendizajes neutrales, y en conocimientos cada vez más especializados, aplicados y tecnológicos, que conduce a dos tipos de castas sustentadas en el conocimiento: "una masa acomodada a su ignorancia, fascinada por la tecnología y cada vez más alienada, y otra formada por los expertos en los saberes productivos y los resortes de un modelo económico insostenible" (Brey, 2009: 38).

Es la formación que demandan "los mercados" o más bien las élites del poder económico. Este conocimiento no es el que nos da capacidad para pensar, tomar postura crítica ante la vida y la sociedad y ser libres intelectualmente.

Para Tedesco (2008) este concepto de cultura y la pérdida de transmisión en las instituciones del legado cultural, aunque sea para ser discutida de una forma crítica, crea una situación social contemporánea que se define por la ausencia de sentido, provoca una fuerte concentración en el presente, como consecuencia de la falta de horizontes, por un lado, y una ruptura con el pasado, por el otro[2].

La ausencia o déficit de sentido y la crisis de transmisión cultural minan la cohesión social, a la vez que contribuyen al deterioro, legitimidad y sentido de instituciones como la escuela y la familia. Ello crea una doble paradoja, que siendo, en esta época, cada vez más necesaria la formación de sujetos, las instituciones se están deteriorando por esta falta de sentido que damos a la cultura y al conocimiento (Tedesco, op. cit.).

Los contenidos escolares se convierten en instrumentales, como si fuera posible aprender sin que cobre sentido el contexto de la propia cultura, sin tener en cuenta nuestros hábitos de pensamiento, concepciones del mundo, creencias, conocimientos científicos y expresiones artísticas, como marco desde donde se construyen nuestras ideas. O se plantean bajo modelos de eficacia que buscan la consecución de aprendizajes, sin someter a discusión el interés de los objetivos esperados o los indicadores de este logro que son aceptados por un "supuesto" consenso general, en muchas ocasiones externos, generalizados e impuestos por las políticas globales a través de currículos estandarizados. La "calidad educativa" sería el resultado de las prácticas evaluadas con procesos de aprendizaje poco complejos, que nos conducen hacia un cambio en una dirección dudosamente adecuada.

El conocimiento es planteado con un objetivo práctico, implementado de forma externa, y sin ninguna perspectiva social, ideológica o ética: usar aquellos "conocimientos útiles" y usar "conocimientos demandados por las empresas" que sitúan a la educación como una realidad construida y no como actuaciones en construcción, donde son relevantes los contextos y los propósitos. Es una forma de entender la educación y la enseñanza como un asunto técnico, una pericia, visión reforzada en los últimos tiempos por los organismos internacionales.

[2] Así ha sido defendida la nueva cultura del capitalismo por autores desde distintos campos académicos como Anthony Giddens y Richard Sennet.

3. El desafío de la educación para las sociedades del conocimiento

La reconstrucción del conocimiento en una escuela pública con autonomía, implica, al menos, dos horizontes pedagógicos.

El primero sería una "pedagogía de la consciencia" (Novoa, 2013), que está dirigido hacia un esfuerzo de comprensión, entendimiento y hasta de lucidez sobre la cultura escolar y el marco social, económico y político donde se produce, para que favorezca la comprensión sobre lo que acontece en nuestro mundo.

Un segundo horizonte es "una pedagogía comunitaria" que constituya la nueva dimensión democrática del conocimiento reforzándose la dimensión colaborativa del trabajo escolar y pedagógico. Supone un cambio en el desarrollo del trabajo escolar encaminado a la investigación y al desarrollo de proyectos que den sentido a la relación pedagógica y a constituir verdaderas comunidades educativas.

Giroux (2013) y Novoa (2013) sitúan en el espacio público las posibilidades de denuncia y reivindicación, como lugar donde se moldean las ideas y preferencias de la ciudadanía y donde las ideologías están en disputa.

La pedagogía de la consciencia: lucidez sobre lo que acontece en nuestro mundo

La transmisión del conocimiento es el acto fundacional por el que la educación se asegura "la continuidad del mundo" (Arendt, 1996). Un mundo que les viene dado a las nuevas generaciones y que se debe transmitir para vigorizar el pensamiento, no para aceptar las convenciones. Por eso este conocimiento no es solo un relato de lo que ocurrió, sino análisis e interpretación de por qué ocurrió y de la propia acción humana en las decisiones que se tomaron. Es la interpretación del pasado para entender el presente.

Un conocimiento participativo, con sentido y transformador para construir una escuela democrática, deliberante y reflexiva que evolucione desde la estrechez cultural a una verdadera ciudadanía universal conocedora de su legado. Porque lo que ocurrió en el pasado es el contexto, el marco donde habitamos, la base de las ideas que construye el pensamiento, la experiencia que sustenta la acción y lo que da sentido al presente y al futuro.

El problema es que la escuela ha creado unos modelos de escolarización que se basan en métodos pedagógicos relativamente seguros, que fracasan a la hora de promover la confianza en los estudiantes para moverse en la complejidad de nuestro mundo. Doris Lessing (1989: 28) decía refiriéndose al sistema educativo:

> "Lo que aquí se os está enseñando es una amalgama de los prejuicios en curso y las selecciones de esta cultura en particular. La más ligera ojeada a la historia os hará ver lo transitorios que pueden ser. Os educan personas que han sido capaces de habituarse a un régimen de pensamiento ya formulado por sus predecesores. Se trata de un sistema de autoperpetuación…"

Pues bien, no queda lejana en el tiempo esta afirmación de Doris Lessing, aunque en la actual sociedad de la información se convierte en algo que desacredita a la propia institución escolar porque no sirve para responder a la incertidumbre de nuestro tiempo.

Los contenidos del currículum escolar (Pérez Gómez, 2012) deben versar no sobre los contenidos de las disciplinas sino sobre los problemas reales que afectan a la vida de los

individuos y los grupos humanos en su contexto social actual dejando a los sujetos la posibilidad de su autodeterminación.

Con ello establecemos una postura diametralmente opuesta a la costumbre de nuestro país de elaborar currículos extensos y centralizados, que con la nueva ley educativa (LOMCE) se refuerzan aún más y que conciben la cultura escolar como algo concluso, determinado, verdades objetivas que nos acercan a la comprensión de la realidad exterior, en lugar de dispositivos para crear un espacio de convivencia.

El desafío cultural en una sociedad del conocimiento se desplaza hacia una democratización del saber experto, en la cual ya no hay una diferenciación nítida entre ciencia y sociedad, porque una y otra tienen valor en función de su relación y no en función de la división tradicional entre valores y hechos. El saber es una cuestión del público en general y las instancias de mediación, como la escuela, son las que convierten el conocimiento en un saber participado y deliberativo y no son transmisoras de conocimientos legitimados.

El desafío educativo es aprender de una cultura situada con referentes para su comprensión y para su cuestionamiento. La conciencia sobre la creación de la cultura la adquirimos cuando el conocimiento está situado en su contexto de producción y ofrece posibilidades alternativas sobre lo que ocurrió; trabajar un conocimiento productivo frente a un conocimiento reproductivo que incluye una lectura particular sobre el mismo. Ello requiere una organización diferente, de una forma más global en la que cobre sentido e interés para el alumnado.

El saber es un proceso reflexivo sobre el pasado y la construcción y de-construcción de los intereses sociales, hegemónicos y jerárquicos, que promueven la transformación de la sociedad.

Pedagogía comunitaria: conocimiento colectivo y creativo

La formación ya no es almacenamiento de información, ni es suficiente con saber interpretarla o incluso ser crítico con ella. Va más allá, supone un nuevo conocimiento que modifica y cambia la mirada sobre sus antiguos marcos, estructuras y conceptos. Esto introduce nuevos términos en la educación, como son la creatividad y la innovación, en un conocimiento que se construye con libertad, para tomar decisiones sobre el mundo futuro. Sin embargo, no nace en el presente, sino que parte de la cultura anterior, aunque proporcione nuevas lecturas de nuestro legado.

Educar para la creatividad supone diferenciar entre pericia y formación: “La pericia nos convierte en autómatas que reaccionan con la misma respuesta ante los estímulos; la formación nos hace modificar las preguntas” (Innerarity, 2011: 194).

Aprender de la experiencia y del conocimiento supone negar la repetición, y cuestionar las formulaciones, una rebelión, algo para lo que la propia cultura escolar es bastante resistente.

La creatividad como propuesta de aprendizaje no es una actividad que se pueda provocar, porque es un saber que no existe y no sabemos cuando se va a producir. Pero sí sabemos que necesita configurarse en comunidades y formas colectivas de aprendizaje que nos proporcionen diferentes puntos de vista (Opus cit., 2011). El conocimiento no es algo personal, en el sentido de que no corresponde solo a nuestra experiencia, porque equivale a hablar de los otros, de sus problemas, conjeturas y certezas y porque se desarrolla en relación.

La concepción democrática del conocimiento también nos sitúa en una óptica de aprobación inter-subjetiva desde la que son otras personas las que valoran el conocimiento, su construcción y su innovación.

Los escenarios de cooperación favorecen, además, el intercambio de informaciones y estimulan a los estudiantes para que se sumerjan en ambientes de investigación e innovación aprovechando las diferentes capacidades y rompiendo las barreras entre disciplinas y tareas. Las redes sociales e Internet favorecen la cooperación con otras personas, grupos y culturas en marcos hasta ahora desconocidos (Pérez Gómez, 2012).

Hoy es necesario insistir más que nunca en la necesidad de aprender a vivir juntos, con el desarrollo de una solidaridad reflexiva, consciente y con grados más altos de voluntarismo que en el pasado.

> "(…) en el nuevo capitalismo, la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia <<natural>> del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida" (Tedesco, 2011:38).

La educación no puede ser vista como una cuestión en la que se tratan solo aspectos cognitivos, sino de una formación ética en particular y de la formación de la personalidad en general que trasciende lo cognitivo.

La sociedad del conocimiento requiere reestructurar los pilares fundamentales del aprendizaje para fomentar el trabajo colectivo, impulsando las relaciones interpersonales, la deliberación crítica y la educación en la responsabilidad, que conducirá a la formación de personas que piensen por ellas mismas y construyan colectivamente un conocimiento democrático para mejorar nuestra convivencia.

> "(Formar a) una ciudadanía libre, tolerante, crítica, participativa, responsable… ¿Quién no apostaría por ella? Y sin embargo ¡qué difícil es aceptar que lo que queramos ver en la sociedad tenemos que ponerlo en la escuela!" (Rodríguez Penin, 2002: 13).

Bibliografía

ARENDT, Hanna (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península: 185-208

BREY, Antoni (2009). La sociedad de la ignorancia. En BREY, Antoni, INNERARITY, Daniel y MAYOS, Gonçal. *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos,* Barcelona: Zero Factory. http://www.infonomia.com/blog/libros.php (Consulta 6/4/2011).

LESSING, Doris (1989). *El cuaderno dorado*. Madrid. Circulo de lectores (1962).

FRASER, Nancy (2012). Reflexiones en torno a Polanyi y la actual crisis capitalista. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio social*, 118: 13-28.

GIROUX, Henry A. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-ciencia Social*, 17, 55-72.

INNERARITY, Daniel (2011). *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente.* Barcelona : Paidós.

NOVOA, Antonio (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-ciencia Social*, 17, 27-38.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

RODRÍGUEZ PENÍN, Ana M. (2002). Valores cívicos en tiempos confusos. *Andalucía Educativa*. 31. (Discurso pronunciado en el acto de entrega de Medallas al Mérito en la Educación, el día 26 de junio de 2002).

SACRISTÁN, Ana (2013). Sociedad del Conocimiento. En *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Morata: Madrid: 19-72.

TEDESCO, Juan Carlos (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En TENTI FANFANI, e. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina: 53-64.

TEDESCO, Juan Carlos (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación.* 55. Enero-abril: 31-47.

Carmen Rodríguez Martínez

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga y profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz. Ha ocupado el cargo de Directora General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y Directora General de Ordenación y Evaluación Educativa en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía durante los años 2004-2008.

En su trayectoria docente e investigadora destacan los trabajos dirigidos a la Formación del Profesorado, a la igualdad en educación y a las tecnologías de la información y la comunicación.

Entre sus publicaciones podemos destacar los siguientes libros: De alumna a maestra: Un estudio sobre el género y las prácticas de enseñanza en la socialización docente (2002) Universidad de Granada. Colección Feminae. La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares (Comp) (2003) Buenos Aires: Miño-Dávila. Género y Currículo: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo (comp) (2006). Madrid: Akal. Educar a la ciudadanía. Un proyecto político (2008). Buenos Aires: Miño-Dávila. Género y Cultura escolar (2010). Madrid: Morata.

LAS ORGANIZACIONES INDIGENAS PERUANAS, PIONERAS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

THE PERUVIAN INDIGENOUS ORGANIZATIONS, PIONEERS OF THE BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION

Alfredo Rodríguez Torres[1]

Mónica Sicchar Vela[2]

[1]Universidad Nacional Mayor de San Marcos- Lima, email: alfredo.alroto2002@gmail.com

[2]Universidad Nacional Mayor de San Marcos- Lima, email: monasic@gmail.com

Resumen:
El artículo aborda de manera introductoria el problema de la educación básica de los pueblos indígenas amazónicos en el Perú y las iniciativas de las organizaciones indígenas amazónicas articuladas en la AIDESEP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana) para el desarrollo de la educación superior indígena intercultural; sobre todo en las experiencias de formación inicial de maestros indígenas y de profesionales de la salud con un currículo intercultural y bilingüe desde la visión del "otro indígena". El Estado peruano tardó años en asumir la formación de maestros interculturales bilingües y abordar la educación intercultural bilingüe (EIB) como política pública, pero ambas con un enfoque tradicional y funcional que mantiene la colonialidad, aun así las organizaciones indígenas siguen aportando y apostando por una EIB desde la visión de los pueblos indígenas.
Palabras claves: educación intercultural bilingüe, amazonia, organizaciones indígenas, colonialidad, políticas educativas.

Summary:
The article addresses as an introductory way the problem of the basic education in the native Amazonian communities in Peru and the efforts of the native Amazonian organizations articulated in the AIDESEP (Interethnic association for the development of the Peruvian jungle) for the progress of the native intercultural higher education, especially in the early formation experiences of native teachers and professionals of health with an intercultural and bilingual curriculum from the view of "another native". The Peruvian state delayed years to take over the formation of bilingual intercultural teachers and to address the bilingual intercultural education (EIB) as a public policy, but both with a traditional and functional approach that keeps the coloniality, even so the native organizations keep contributing and betting for an EIB from the view of the indigenous communities.
Key words: education, intercultural bilingual, Amazonia, native organizations, coloniality, educative policies.

Forma de citar: Rodríguez, A. Sicchar, M. (2017) "Las organizaciones indígenas peruanas, pioneras de la educación intercultural bilingüe" *Voces de la Educación*. 2 (1) pp. 98-103.

Recepción: 23 de mayo **Aceptación**: 25 de mayo

LAS ORGANIZACIONES INDIGENAS PERUANAS, PIONERAS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

CONTEXTO HISTORICO SOCIAL

El Perú es una sociedad multicultural desde hace miles de años – chavín, paracas, chimús, nazcas, quechuas y otros pueblos que vivieron a lo largo y ancho de la cordillera de los andes y la amazonia.En 1532 se agregaron a esa diversidad ancestral, la multiculturalidad europea del siglo XVI y la multiculturalidad africana que acompañó a la europea en calidad de esclavos. La diferencia entre la sociedad multicultural ancestral y la que se inserta después está en que la segunda impuso una relaciónasimétrica, donde la cultura europeaoccidental se convirtió en la cultura colonizadoradominante y las culturasamericanasse convirtieron en subalternas y colonizadas.

Las revoluciones burguesas del siglo XVIII y XIX, se manifestaron como revoluciones anticoloniales en AbyaYala[1]. En el Perú, la independencia acabó con el estado colonial pero no con la colonialidad. El movimiento "criollo" que dio origen a la "República"[2] peruana se mantuvo fiel a la ideología y la cultura colonial. La construcción del "Estado – Nación", como diría Anderson[3], se hizo sobre la base del imaginario occidental, católico, apostólico y romano. Aún en el siglo XXI, la secularización del Estado sigue siendo una tarea pendiente[4].

La derrota de la guerra con Chile, a fines del siglo XIX, empujó a la República criolla a buscar la "incorporación" de la población indígena, que entonces representaba el 80% de la población. La "civilización de los indios" fue la tarea encargada a la escuela pública y confesional durante casi todo el siglo XX. Así nace la educación fundamental (sólo 2 grados de primaria) para las poblaciones indígenas rurales, cuya esencia consistía en la castellanización forzosa y la evangelización.

Desde los años 90 del siglo pasado, el Perú es signatario del "Consenso de Washington"[5] y viene implementando políticas neoliberales en el marco de dicho consenso. 26 años de

[1]AbyaYala: Nombre con el que conocían los pueblos indígenas del Caribe a la parte continental de lo que hoy se denomina América.

[2] República entre comillas porque el Estado peruano continua siendo una promesa de República en cuanto los principios de igualdad ante la ley, libertad y fraternidad.

[3]ANDERSON, ANDERSON, Benedit (1993) Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Mexico DF, Ed. FCE.

[4] El Estado peruano está obligado a enseñar religión católica en las escuelas públicas, a exonerar de impuestos a las escuelas privadas católicas y a pagar sueldo a la jerarquía eclesiástica.

[5] Política impuesta a los países llamados "subdesarrollados" por el Fondo Monetario Internacional que contenía como puntos fundamentales la garantía de la propiedad privada, la desregulación del mercado de mano de obra, la privatización de toda empresa pública, la apertura de los mercados nacionales al capital extranjero mediante los TLC, entre otros.

neoliberalismo nos han convertido en un satélite del capitalismo salvaje en el sistema mundo capitalista.

Este preámbulo ha sido necesario para poder encuadrar el desarrollo de las políticas públicas de educación, dentro de las cuáles está la política de laEducación Intercultural Bilingüe (EIB) en todos los niveles del sistema.

La EIB en el Perú, al igual que en el AbyaYala es un movimiento político de raíces indígenas e indigenistas que se desarrolla como parte de un movimiento de liberación de los pueblos indígenas, a diferencia de la EIB europea que tiene un carácter "inclusivo", para los migrantes extranjeros que llegan al viejo continente en busca de trabajo.

La EIB, en nuestro continente ha tenido diversos enfoques: tradicionales, funcionales y críticos. Los primeros han estado dirigidos fundamentalmente al bilingüismo, que los curas coloniales consideraron indispensable para la evangelización de los indios; los segundos han sido impulsados por los organismos internacionales y los gobiernos neoliberales, con propósitos "inclusivos" de los indígenas a la economía de mercado y a la civilización occidental; y, los tercerosson fruto del encuentro entre la intelectualidad indigenista y el movimiento indígena continental. La formulación crítica, señala claramente los objetivos descolonizadores y las propuestas contrarias al modelo neoliberal, incluyendo una visión distinta de mirar el futuro de la humanidad: el buen vivir[6]

En el Perú se mezclan los tres enfoques de la EIB en las propias políticas públicas. Declarativamente la EIB que fomenta el Ministerio de Educación se fundamenta en la "interculturalidad crítica"[7]; sin embargo, en la realidad – para los pueblos indígenas -la implementación de las políticas públicas está más enfocada en la visión tradicional y funcional de la EIB.

LAS ORGANIZACIONES INDIGENAS EN EL PERU.

El mundo indígena peruano se divide en dos espacios muy definidos: la sierra y la selva. En la costa sólo quedan algunos rezagos culturales de las grandes civilizaciones pre coloniales porque la costa de convirtió en el hábitat "natural" de los colonizadores. Los pueblos indígenas serranos (comúnmente denominados andinos), lo integran dos grandes pueblos: el pueblo Quechua y el Pueblo Aymara, además de algunos remanentes de pequeños pueblos. Los pueblos indígenas selváticos o amazónicos los integran 46 pueblos de 14 familias lingüísticas, siendo los de mayor población los pueblos Awajun, Ashaninka y Shipibo. A pesar de no haber aún datos censales actualizados de la población indígena,

[6] El "Buen Vivir" o "SumacKausay" es una propuesta indígena que se contrapone al concepto de "desarrollo", entendido como modernización o desarrollo del capitalismo y cuyas formulaciones todavía están madurando en el seno del movimiento indígena-

[7] Ver documento de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural en http://www.minedu.gob.pe/digeibir/

ésta se calcula en un 40% de la población nacional, incluyendo los indígenas migrantes que viven ahora en las grandes ciudades[8].

Desde la década de los años 70 del siglo pasado, bajo las políticas del gobierno reformista de las Fuerzas Armadas del General Juan Velasco Alvarado, se iniciaron la organización nacional de las poblaciones indígenas. En la sierra, alentada por el gobierno, se conformó la Confederación Nacional Agraria (CNA) yalentada por los grupos de orientaciones marxistas, la Confederación Campesina del Perú (CCP); ambas con una orientación inicialmente "campesinista", rechazando la identificación "indígena" por considerarla peyorativa – además del sesgo marxista de la época de priorizar la clase social sobre la identidad cultural-. En la amazonia, a partir de la promulgación de la Ley de Comunidades Nativas, se dieron los primeros pasos para organizar, reconocer y titular a las Comunidades Nativas o Indígenas (CCNN). En 1980 nace recién la organización nacional de estas comunidades con el nombre de Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP).

A pesar de los avances en la organización de las poblaciones indígenas a nivel nacional, la educación de estas, mantenían la colonialidad, siendo la educación de los niños, jóvenes y adultos indígenas una estrategia sustractiva de su lengua. Sólo se enseña utilizando la lengua indígena durante los primeros grados de la escuela primaria; no hay EIB en Inicial ni en Secundaria, menos en Superior. Los resultados son los esperados: castellanización forzosa de los jóvenes indígenas, aculturación acelerada en la escuela y en la sociedad, fracaso académico y rechazo de los padres y jóvenes hacia sus idiomas.

POLITICAS EDUCATIVAS INDÍGENAS INTERCULTURALES BILINGÜES

Mientras el Estado camina en el desarrollo de la EIB tradicional y funcional[9], las organizaciones indígenas, particularmente amazónicas, vienen desarrollando políticas educativas interculturales desde el "otro" indígena. Desde 1985 AIDESEP, con el apoyo de la cooperación extranjera, viene formando maestros EIB con jóvenes indígenas, para proveer de maestros a los diversos pueblos de la amazonia. El Programa se llama "Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana" (FORMABIAP), reconocido por la sociedad peruana e internacional, ganador de un premio internacional pero que sigue formando maestros como "anexo" de un Instituto Pedagógico Público.[10]

Desde el año 2000, el Programa de Salud Indígena de AIDESEP (PSI), viene implementando un "Proyecto de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural", con el resultado de tres promociones de Enfermeros Técnicos cuyo perfil profesional difiere sustancialmente de los Enfermeros Técnicos que forman los Institutos

[8]Ver el Censo Nacional 2007: Resultado definitivos sobre Comunidades Indígenas en https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0789/Libro.pdf

[9] Política visible en la consulta de la política de EIB por el Ministerio de Educación, el tratamiento de los jóvenes indígenas en el Programa de Becas de educación superior y la anulación práctica de la diversificación curricular

[10]http://www.formabiap.org/

Tecnológicos (IST) del sistema público. Nuestros egresados manejan la medicina occidental en los niveles de enfermería y la medicina indígena de cada uno de los pueblos de donde proceden. Nuestros egresados atienden partos con cualquiera de las tecnologías (indígena u occidental), supervisan el desarrollo del niño desde el embarazo; utilizan todas las medicinas indígenas para las diferentes enfermedades y los llamados "síndromes culturales".

La experiencia de FORMABIAP y del PSI ha sido objeto de estudio de varios especialistas y se está evaluando el impacto de este "nuevo enfermero" en la salud de las comunidades indígenas donde están trabajando. Un estudio realizado por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) recientemente, muestra el impacto en la atención de salud de estos enfermeros técnicos interculturales en la atención del derecho a la salud de las comunidades amazónicas[11]

El debate sobre los enfoques pedagógicos, los currículos y otros aspectos internos de estas experiencias, podrían ser parte de una segunda entrega.

Lima, mayo 2016

[11]http://www.iep.org.pe/

*Alfredo Rodríguez Torres**, Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con estudios de post grado en la Universidad de Paris I (La Sorbonne), ejerció la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo y la gestión de instituciones educativas estatales y privadas. Desde hace 15 años se incorporó al trabajo de promoción del desarrollo de los pueblos indígenas de la amazonia peruana como asesor y consultor de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana – AIDESEP y sus diversas federaciones atendiendo sus demandas de capacitación, principalmente en Educación y Salud, a través del Programa de Salud Indígena de AIDESEP siendo parte del equipo de dirección del Proyecto de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural. En la Gestión Pública ha desempeñado asesorías en el Vice ministerio de Interculturalidad del Ministerio de Cultura, la Dirección de Tutoría y Orientación del Estudiante del Ministerio de Educación y la Asamblea Nacional de Rectores.

Mónica Sicchar Vela, Educadora con experiencia en la enseñanza de niñas, niños, jóvenes y personas adultas de pueblos indígenas amazónicos. Egresada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con especialidad en Educación Secundaria – Ciencias Históricas Sociales, estudios de postgrado en educación intercultural bilingüe y evaluación y acreditación de la calidad educativa. Además, cuenta con experiencia en la formación de profesionales indígenas, trabajando con organizaciones indígenas nacionales, regionales y locales articuladas en la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP).Dirección de AIDESEP: Av. San Eugenio 981 – Urbanización Santa Catalina – Distrito de La Victoria – Lima.

HACIA UNA SOCIEDAD INCLUYENTE DE LA DISCAPACIDAD

TOWARDS AN INCLUSIVE SOCIETY OF DISABILITY

Hugo Romano Torres[1]

[1]Profesor titular de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores- Iztacala, UNAM, email: hromanot@gmail.com

Resumen

La discapacidad es una condición biológica y social que se distingue por la presencia de limitaciones funcionales de una persona en contraste con la actividad "normal" de otros individuos. En este artículo se revisa el concepto de discapacidad y los términos de inclusión-exclusión a fin de reflexionar sobre la situación del discapacitado en un mundo por tradición excluyente.
Palabras clave: discapacidad, inclusión, exclusión, discriminación, historia

Abstract

Disability is a biological and social condition which is characterized by the presence of functional limitations of a person in contrast to the "normal" activity of other individuals. In this article the concept of disability and the inclusion-exclusion terms are reviewed on purpose to reflect on the situation of the disabled in a world with exclusive tradition.
Keywords: disability, inclusion, exclusion, discrimination, history

Forma de citar: Romano, H. (2017) "Hacia una sociedad incluyente de la discapacidad" *Voces de la Educación*, 2 (1) pp. 104-112.

Recepc : 4 de mayo
A**ceptac** : 10 de mayo

Hacia una sociedad incluyente de la discapacidad

El reloj de la población mundial consigna que en el mundo viven alrededor de 7,400 millones de individuos divididos entre hombres y mujeres, con una diferencia numérica entre géneros menor al 1.0 % (Countrymeters, 2016)[1]. En esta conformación global de la población es posible advertir un gran número de semejanzas generalizables a todas las personas y un sin número de diferencias; algunas de ellas ostensibles a simple vista y otras apenas reconocibles o solo asequibles mediante microscopio o por medio de estudios de laboratorio o imagen.

Las semejanzas se aprecian en la biología que compartimos como miembros de la especie humana y nos distingue de otras clases del reino animal, que igualmente posee sus propias similitudes en apariencia y función biológica. Bajo esta perspectiva el hombre, como el ser más desarrollado en la escala evolutiva de los seres vivos, ostenta entre sus principales características: una estructura anatómica, eminentemente humana; el funcionamiento de un sistema nervioso altamente desarrollado; el desempeño de competencias cognitivas superiores útiles para modificar el entorno y establecer reglas de funcionamiento social; la comunicación oral y escrita con un lenguaje estructurado; la capacidad de ideación para representar imágenes y ubicarse en el tiempo; el uso de destrezas motoras para el manejo ergonómico de herramientas; o la resolución de tareas simples y complejas con base en la razón y la inteligencia; todas ellas características comunes a la mayoría de los seres humanos.

En sus distinciones, podemos partir del hecho que no todos los individuos son – en razón del término – iguales; es decir, desde la apariencia personal que se puede expresar por el color de la piel, la forma de sus rasgos faciales, la consistencia y tonalidad del cabello, el timbre de voz, etcétera, hasta pequeñas características que nos vuelven únicos e irrepetibles, como la huella dactilar, los patrones del iris o la biométrica de las orejas; condiciones fenotípicas que remiten a la diferenciación de todos los individuos.

Con base en estas condiciones, vistas como propiedades biológicas heredadas de la especie y de la genética de nuestros ancestros, es posible reconocer la física humana; sin embargo, en desconocimiento de nuestras igualdades y en desmesura de nuestras diferencias, en diversos contextos el hombre ha empleado estas distinciones como estigma para hacer de ello un trato desigualitario.

En este universo humano, el hombre mismo ha clasificado a sus iguales y les ha otorgado membresía en uno o varios grupos o clases definidos con base en características compartidas; de esta forma, es posible reconocer a los grupos a partir de su adjetivación, por ejemplo: los hispanos, los migrantes, los mulatos, los homosexuales, los indígenas, y muchos otros más dependiendo del rasgo o condición en que se desee integrarlos. En este mapeo social para referir a las personas, se identifica a un grupo o categoría de individuos cuya condición psicológica, social y/o biológica se traduce en algún tipo de limitación o deficiencia en el funcionamiento en contraste con la mayoría de las personas. Este grupo genéricamente se les denomina como discapacitados y su reconocimiento e inserción social forma parte de una de las mayores preocupaciones del mundo globalizado.

En el presente escrito abordaremos brevemente la noción de discapacidad, cuyo concepto abarca a todos los individuos que, no obstante ser sustantivamente semejantes al resto de sus congéneres, presentan algunas diferencias funcionales que los hace merecedores de un trato particular en lo educativo, social o

[1] Country,meters.info/es/world. Consultado el 30 de Marzo del 2016

biológico. Posteriormente revisaremos los términos exclusión e inclusión como condición social a considerar con el grupo de las personas discapacitadas. Con base en la numeralia expondremos algunos datos relacionados al fenómeno de la discapacidad y finalmente reflexionaremos sobre la condición de los individuos discapacitados en un mundo que en lo general les es excluyente.

Sobre la noción de discapacidad

En la terminología empleada en las áreas de la salud y de educación especial, el término discapacidad ha venido sustituyendo en la actualidad a otros denominativos como: atipicidad, minusvalidez, excepcionalidad, invalidez, retardo mental, entre otros. Genéricamente, discapacidad es el nombre que se emplea para identificar a las personas disminuidas en sus funciones corporales y/o mentales y que por tanto acusan una limitación en el desarrollo de funciones calificadas socialmente como "normales". En su acepción más directa su uso es visto como contraparte conceptual u operacional de los términos "capacidad" e "incapacidad", por lo que su descripción nos refiere irremisiblemente a la comprensión de estos términos. De esta forma, "*capacidad*", es un término que alude a un "constructo"[2] que indica el máximo nivel posible de funcionamiento que puede alcanzar una persona en un momento dado en alguno de los dominios de funcionamiento (Romano, 2014). Por otro lado, *"incapacidad"* hace referencia a una alteración biológica (física) o intelectual (mental) que afecta, eliminando o limitando, la capacidad del individuo para el desempeño de sus funciones. La falta de capacidad no puede ser restituida, por lo que el empleo de este término implica la imposibilidad de realizar una función determinada. Por ejemplo, se es incapaz para leer, cuando se carece de visión o imposibilidad para aprender; incapaz para caminar, cuando faltan las piernas o se lesionan los nervios o estructuras que lo coordinan, o incapaz para hablar, cuando se ven afectadas las partes del aparato fono-articulador. El resultado es el mismo: "no poder hacer" (Romano, op. cit.). Para la OMS (2011) "discapacidad es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una "condición de salud") y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)".(p.4).

En pocas palabras, discapacidad es el nombre que refiere a una condición particular que limita a una persona para entender o ejercer una habilidad o función determinada, pero que no lo somete a la imposibilidad de sustituir o asistir dicha capacidad lesionada para el desempeño de sus funciones; por ejemplo, se puede caminar o desplazarse con ayuda de muletas; escuchar con el empleo de auxiliares auditivos; o comunicarse con la escritura en remplazo del lenguaje oralizado.

La prevalencia de la discapacidad, moderada o leve, se estima que alcanza a un 15.3% de personas de la población mundial (1,132 millones de individuos); a la vez que se calcula en un 2.9% (322 millones) el número de personas que experimentan una discapacidad grave; datos que se traducen en un total de 1454 millones de discapacitados en el mundo (OMS, 2011)[3]; sin embargo, cabe hacer mención que la discapacidad, como condición de morbilidad poblacional para este organismo, abarca diversas causas y condiciones de salud que incluyen desde problemas congénitos hasta problemas relacionados a la edad avanzada, como: artritis, diabetes, enfermedades coronarias, renales, autoinmunes, etc., que pueden ser visibles o invisibles; temporales o de largo plazo; estáticas, episódicas o degenerativas; dolorosas o sin consecuencias.

[2] Se refiere a una entidad que se infiere a través de una manifestación externa
[3] Datos traducidos en cifras actuales

Para nuestros fines, referimos el problema de la discapacidad con relación a los grupos etarios que abarca desde el neonato (0-28 días) hasta el adolescente (de 11-12 a 18 años), por lo que identificamos esta condición vinculada al desarrollo humano, cuya heterogeneidad permite su clasificación en las taxonomías de educación especial bajo diversas categorías para su estudio y tratamiento. Con base en estos preceptos, nos referimos a la discapacidad como una condición general que abarca distintos tipos de alteraciones que se pueden clasificar como: discapacidades visuales, auditivas, motoras, intelectuales, del aprendizaje, conductuales y del lenguaje (nombradas por la OMS como "*discapacidades clásicas")*. Observamos esta problemática como un fenómeno social que se encuentra determinada por diversos factores de índole biológica, social, psicológica y cultural, que operan interactivamente para su producción individual.

La preocupación internacional por esta problemática ha dado lugar a diversas cumbres internacionales (Vgr. Jomtien, 1990; Salamanca, 1994; Dakar, 2000), cuya convocatoria ha reunido a una gran cantidad de países, organismos y asociaciones a fin de compartir marcos de acción y sumar esfuerzos en diversos terrenos, como el legislativo, laboral, educativo y social. En esta línea, uno de los objetivos fundamentales ha sido la lucha contra la segregación y el maltrato social de los discapacitados y la búsqueda de condiciones para propiciar la integración educativa e inclusión comunitaria, necesarios para reconocer la valía de las personas, evitar su desagregación y aislamiento social e incorporarlos a patrones normativos de funcionamiento cotidiano, que en lo general les es adverso.

Sobre los conceptos de inclusión y exclusión

Es común para la mayoría de las personas que la palabra inclusión aluda al acto de incluir o de introducir "algo" o "alguien" que está afuera de un contexto (una casa, un vecindario, un grupo social, un país) delimitado físicamente o por convención social. Por contraste, exclusión implica sacar o no permitir la entrada al interior de los márgenes del contexto. En este sentido, inclusión y exclusión son caras de la misma moneda. Generalmente, cuando hablamos de la sociedad o de los grupos sociales, implícitamente apelamos a las normas o reglas que lo regulan y por tanto decimos que es convencional, ya que es el grupo o la comunidad de referencia quien define las condiciones de aceptación y rechazo al que se someten todos sus miembros. De esta forma, si un grupo decide que todos deben ir vestidos de color azul, los que no respeten la regla quedarán excluidos; o en un club de fumadores, quienes no consuman tabaco estarán fuera. La determinación de incluirse o excluirse generalmente recae en la responsabilidad de quien toma la decisión de asumir o violentar las disposiciones grupales. Si estas se violan, entendemos que el individuo se "auto-excluyó" y en consecuencia no se integra al grupo; pero ¿qué sucede cuando el individuo hace caso a las reglas y el grupo decide no integrarlo?, o ¿cuándo los criterios del grupo cierran deliberadamente sus puertas de admisión? … Ahí está el dilema de lo que se identifica como un grupo o una sociedad excluyente. Fuentes (2013), nos dice que la exclusión es resultado directo de la discriminación en el no cumplimiento del derecho de las personas y que esta se encuentra asociado a situaciones de desigualdad y pobreza. Entonces, si exclusión y discriminación son premisas condicionales o sinónimas, se vuelve necesario bien entenderlas para su aplicación correcta.

Tratando de entender términos, identificaremos la discriminación básicamente como el resultado de una disposición biológica o de un proceso de aprendizaje. Discriminar implica reconocer diferencias. Por ejemplo, el oído está capacitado, a través de receptores de sonido a diferenciar altas y bajas frecuencias (sonidos agudos y graves). Cuando los reconoce, casi siempre escucha y entiende bien, pero cuando no discrimina los sonidos, decimos que está perdiendo la audición. Igualmente diferenciamos, distinguimos

o discriminamos diferentes tonalidades y colores en el ambiente. Cuando una persona no discrimina entre el verde y el rojo decimos que es "daltónico", por lo que requiere atención y restricciones especiales. Un bebé aprende a diferenciar a su madre por el tacto, el olor o la voz, y esta misma reconoce diferencialmente a sus hijos aun cuando se trate de gemelos o trillizos idénticos. En los primeros ejemplos advertimos que el problema en sí mismo es la no discriminación, mientras que en el último es un acierto. Sobran ejemplos para referir la importancia de la palabra discriminación en el contexto de la biología o el aprendizaje.

La connotación social del empleo del término "discriminación" se establece cuando una persona o grupo de individuos se comportan diferencialmente o de manera ortodoxa con sus congéneres con base en una característica o rasgo de la persona (apariencia personal, color de piel, preferencia sexual, clase social, nivel de educación, etcétera), en tal caso se establece como un estigma que lleva a los individuos a percibir y comportarse con distingo en rechazo de un grupo o persona. Nuestro interés se centra en la discriminación social que aqueja a los individuos discapacitados, lastre que la humanidad viene cargando desde tiempos remotos.

En la línea del tiempo, con base en evidencias documentales descritas por Gearheart y Litton (1979), los griegos (1550 a.c) y romanos (450 a.c) con el ideal de una sociedad sin defectos, permitían y auspiciaban el exterminio de todos los individuos considerados "tontos" o "monstruos" (véase las leyes de Licurgo sobre el abandono premeditado). Durante la edad media (después del siglo V), pasaron del exterminio al ridículo; la nobleza los retenía con motivo de juego y exhibición. La iglesia del siglo XIII fue la primera en dar esperanza a las personas desventajadas al proveerles de asilo; no obstante, su principal motivo era proporcionar cuidado a fin de separarlos de la sociedad. La reforma protestante (siglo XVI) con Lutero y Calvino, adujo que los individuos con desventajas eran poseídos del diablo, carentes de alma y olvidados de Dios, por lo que se les torturaba para exorcizarlos. Durante el siglo XIX los discapacitados comúnmente eran expuestos al ridículo, persecución, exterminio y algunas veces reverencia, teniendo raíces en la superstición y en el desconocimiento.

Como lo ilustra la historia, las personas con anomalías físicas, defectos de nacimiento, lesiones de desarrollo o afectaciones intelectuales han estado lejos de recibir un trato digno. El siglo XX, no obstante el interés profesional que surgió, margino al discapacitado como efecto de conceptos como los de "normalidad" y psicología diferencial, que ponderaron, por una parte, el tácito reconocimiento de las desigualdades y, por la otra, la estratificación estadística de la población a partir de la distribución poblacional de atributos como la inteligencia (representada en una campana de Gauss). Este hecho con la aparición y empleo en la educación de los test psicométricos (Vgr. Stanford- Binet, 1916) dio lugar a la diferenciación en la escuela de los alumnos normales, los dotados y los subnormales, con el consecuente trato diferencial a nivel institucional. Este hecho de la mano con la expectancia de bajo rendimiento, las actitudes sectarias del entorno educativo y la incompetencia del profesor entrenado para atender solo casos "normales", a la larga impulso el desarrollo de dos modelos de enseñanza: el regular y el especial. Con las reformas educativas se pretendió retornar al modelo único en aras de la normalización o integración educativa. La pregunta es si dicho esquema es incluyente y propicio para los niños y adolescentes con discapacidad.

Algunos datos para reflexionar

El número de discapacitados en México, de acuerdo al censo del 2010, se cuantificó en más de 5 millones 700 mil individuos, lo que representa el 5.1% de la población**,** mismos que se encuentran distribuidos en diversos tipos de dificultades: motoras, sensoriales, de comunicación, atención y aprendizaje, y autocuidado (INEGI, 2013); dato crudo que además de establecer la magnitud del problema nos lleva a pensar en sus implicaciones.

La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS, 2010) refiere que el 34 % de las personas encuestadas considera que no se respetan los derechos de los discapacitados, mientras que el 65% de las personas en esta condición señala que ese respeto no se ejerce. Algunos ejemplos se establecen en diversos ámbitos, como el laboral, considerado por la población discapacitada (27%) como el principal problema y donde solo 4 de cada 10 tienen ingreso por trabajar, y más de la mitad considera insuficiente lo que percibe por dicha actividad. A este respecto, CONAPRED (2006) al estimar la población discapacitada ocupada en 540,991 personas, menciona que el 35.8 por ciento están trabajando por cuenta propia, 40.3 por ciento son empleados, 10.7 por ciento jornaleros y 7.2 por ciento son trabajadores sin pago.

En el rubro de vivienda, 95 de cada 100 personas viven con la familia, y carecen de habitación propia. La idea de convivir en el mismo hogar con los discapacitados no es compartido por el 12.5% de encuestados y el 11 % solo lo acepta parcialmente. En este apartado, como en el de la atención a la salud, el apoyo familiar es fundamental, sin embargo, resalta que 8.2% de la población con discapacidad no recibe cuidados de ninguna persona y que no obstante que en un 72% asisten a recibir servicio en los programas de salud públicos, no se sufragan las necesidades de atención médica de las personas discapacitadas. En este punto, seis de cada diez personas con discapacidad en el país consideran que los servicios médicos que reciben son insuficientes.

Otro aspecto a destacar es la carencia de espacios, condiciones arquitectónicas (rampas, guías, baños, etc.). y de transporte, en donde la mayoría de las personas encuestadas lo muestra como problemas que se derivan de la falta de estos servicios y vuelve a la ciudades contextos poco funcionales e inseguros.

Un aspecto fundamental lo constituye la atención educativa, en donde menos de la mitad (46%) en edad escolar asisten a la escuela; no obstante que la mayor concentración de escolares con alguna discapacidad se concentra en la educación primaria (entre 6-11 años), alcanzando un 81.4% y decayendo en los siguientes niveles educativos. Según datos del pfeeie[4] (2012), el total de alumnos por discapacidad atendidos (143,122) correspondiente al 22% de los alumnos con discapacidad, se realiza a través de los servicios de USAER (3695) CAPEP (138) y CAM (1529); sin embargo, se carece de información específica que permita evaluar sistemáticamente la condición que guardan los alumnos en correspondencia a su aprovechamiento escolar, condiciones de aceptación de los compañeros, rechazo y bulling al que se ven expuestos y condiciones institucionales, que abarcan desde la adecuación de espacios y preparación docente ligado al seguimiento de los alumnos discapacitados en su formación académica y social.

Reflexiones finales

[4] Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (ciclo escolar 2001-2012)

La integración de los individuos discapacitados, que abarca distintos aspectos vinculados al desarrollo humano (trabajo, vida comunitaria, salud, etc.), requiere ser satisfecha para cumplir con los principios de igualdad e inclusión social. La necesidad de incorporar a todos los individuos en los distintos contextos "normalizados" se establece como una exigencia, ya que se vincula, de manera sustantiva, a la producción de muchos valores de comportamiento individual, como el dominio del lenguaje expresivo o de recepción; o el empleo de habilidades académicas para dar solución a problemas de la vida cotidiana. Bajo estas consideraciones, es importante destacar que el individuo con discapacidad estará en condiciones de beneficiarse de los aprendizajes en los contextos sociales, si y solo si, existe un ambiente de permisividad; en otras palabras, el desarrollo personal basado en la incorporación del individuo discapacitado a los contextos "normalizados", solo se verá favorecido cuando las condiciones sean "incluyentes".

La inclusión es una palabra cuya acción no se determina por decreto. Desafortunadamente, aun cuando se debe reconocer avances en las condiciones de carácter administrativo o legal, que se miran en la adopción de leyes internacionales o en la incorporación de un gran número de niños con desventajas en la educación regularizada, al presente no se puede pensar que las personas discapacitadas gozan de condiciones adecuadas para su integración social (véase los datos de la ENADIS, 2010).

Con base en estas líneas, que destacan la necesidad de mayores acciones que se traduzcan en cambios operativos y de apreciación y colaboración comunitaria, dejamos abierta la siguiente pregunta de reflexión personal sobre el tema: ¿las condiciones para la integración social, en los contextos "normalizados", son los suficientemente incluyentes y benignas para generar en los individuos discapacitados beneficios de aprendizaje y adaptación social o se requiere revalorar el esquema de los contextos "especiales" para facilitar el mejor desarrollo de habilidades funcionales en las personas con desventajas?, yo creo que la respuesta no es fácil ni sencilla.

Bibliografía

Romano,T.H.(2014). "La terminología en Educación Especial: confusiones y malinterpretaciones conceptuales. Integra2, Revista Electrónica de Educación Especial, Vol5, No. 2, 2014. pp. 5-16.

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Capt 1 y 2 (3-59). (www.who.int).

Fuentes, M. (2013). Discriminación y pobreza. México Social. Columna publicada bajo el mismo nombre en el periódico *Excélsior*, 26- Marzo- 2013, p.17.

Gearheart, B. & Litton, F.(1979). *The Trainable Retarded*: *A Foundation Approach*. Second edition. Capt.1, pp 1-27, C. Mosby Co. USA.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2013). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010 (México), ISBN 978-607-739-055-8.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, ENADIS (2010). ISBN 978-607-7514-26-8.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), (2006). *Informe sobre la discriminación en el campo laboral*. México.

Hugo Romano Torres

Profesor Titular de Psicología, FESI –UNAM. Estudios de licenciatura, maestría y doctorado en la UNAM. Impartición de 40 cursos extracurriculares en Psicología y Educación. Titulación de 20 alumnos y más de 30 exámenes profesionales de licenciatura y maestría en la UNAM; Tutor de Programas Institucionales de la UNAM. Publicación de 2 libros, 1 antología, 8 capítulos y 17 artículos. 84 trabajos en congresos nacionales e internacionales. Participación en 9 proyectos de investigación. Exmiembro de diversos órganos colegiados y puestos institucionales: Secretario Técnico de Psicología; Comisiones dictaminadoras; Comité Académico Auxiliar de Psicología (CAAX). Actualmente, miembro del Comité de Carrera y Jefe de Área de Educación Especial y Rehabilitación.

APUNTES LITERARIOS PARA UNA FILOSOFÍA Y UNA PEDAGOGÍA DE LA SOLEDAD.
NOTAS LITERÁRIAS PARA UMA FILOSOFIA E UMA PEDAGOGIA DA SOLIDAO

Carlos Skliar[1]

[1]CONICET/FLACSO, Argentina, email: skliar@flacso.org.ar

Resumen
Este artículo se plantea un pensamiento de la soledad a partir de un conjunto de obras filosóficas y literarias que permitan ir más allá de una imagen de "fortaleza" o "debilidad" con la que se describe en la actualidad su devenir. Soledad, en este texto –recuperando algunos fragmentos presentes en Nietzsche, Derrida, Deleuze y Jabés, entre otros- que nos plantea un dilema ética a propósito de la idea de "voz interior" o "intimidad" en tanto cuerpo que confirma y elabora su fragilidad inicial y final.
Palabras clave: SOLEDAD – IDENTIDAD – ALTERIDAD – INTIMIDAD.

Resumo
Este artigo sugere um pensamento da solidão que coloca-se a partir de um conjunto de obras filosóficas e literárias que vão para além de uma imagem de "força" ou "fraqueza" com o qual descreve-se hoje o seu devir. Solidão neste texto -recuperando alguns fragmentos presentes em Nietzsche, Derrida, Deleuze e Jabés, dentre outros- nos descreve um dilema ético sobre a idéia de "voz interior" ou "intimidade" enquanto um corpo que confirma e elabora a sua fragilidade inicial e final.
Palavras Chave: Solidão – Identidade – Alteridade – Intimidade

Forma de citar: Skliar, Carlos. (2017) "Apuntes literarios para una filosofía y una pedagogía de la soledad.". Voces de la Educación, 2 (1) pp. 113-129.

Recepción: 11 de abril de 2016 **Aceptación:** 21 de julio de 2016

NOTAS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA SOLEDAD.

1. El grito de Munch y el secreto de la soledad.

Hace ya más de ciento y cincuenta años Edward Munch dejó el legado de un grito famoso, un grito que aún está gritando: un rostro en el límite de lo humano, los ojos solos, la boca abierta hasta sus fauces, las manos apretándose los oídos, el bosquejo de una nariz escasa, nula, irrelevante.

El grito de ese rostro-calavera que expresa la inaudible experiencia de la soledad, la angustia o el dolor –que es tan interior como exterior-, como si el individuo no fuese más que el límite de una vibración sonora, un fragmento de un mar revuelto en la agonía contenida y ahora expuesta en carne viva: círculos o esferas del sonido más regresivo y más conmovedor.

No hay modo de sustraerse a esa desesperación de una voz que muestra el horror de la especie, o el límite insuperable de las continuas tragedias, el final visible de una larga historia de torturas, sacrificios y violencias.

Después del grito lo humano acaba, se pulveriza o se revierte: el estruendo ensordece y alcanza todos los sitios, todos los tiempos, aturde al pasado y al futuro, a la pradera, al río y al acantilado, al niño, al anciano.

Un grito puede ser la culminación de la soledad, su despertar o su temblor último.

Complicidad, el otro como cónyuge, de tanto conocerse, de ser lo humano tan conocido, perdió la intimidad consigo. Y se sorprende de algo que ha dicho, hecho o pensado, como si se tratara de un otro, incapaz de comprenderse, de ayudarse, de quererse. Cansancio, agotamiento, el límite de la finitud parece estar frente a si mismo.

La voluntad de escapar, aunque necesaria, aunque urgente, cavará su propia fosa: ya algo no regresará, ya alguien no estará con otro nunca más. Quien amaba, perseguirá; quien acompañaba, tomará tal velocidad que se perderá enseguida de vista; quien hablaba, ya no escuchará.

Lo humano está extenuado, no puedes más: es aquí donde la fragilidad se quiebra en cien pedazos y, aunque permanezca un hilo de voz, se sabe que no se recompondrá la historia de la vida, porque esa historia no existe como tal, es una composición descompuesta desde el inicio, el artefacto de un lenguaje pulverizado por la norma, por el embate de lo nuevo sobre lo viejo, por la pérdida progresiva de las buenas razones, porque, en fin, no hay una única narradora ni una única narración.

A menos que se experimente otra vez la voz huérfana, la voz que tiembla y cambia; se oirá decir y se escuchará decir cosas mucho más compasivas, más complacientes.

Un grito puede acabar o cambiar una vida.

Cambiar, sí, pero no el trueque de mercancías. Cambiar como el riesgo que corre la belleza en destrozarse, cambiar como el peligro que asume la insensatez del amor, cambiar como desorden nuevo. Moverse desde un rostro que calla hacia un destino que tiembla.

¿Y si cambiar no fuera sino la transformación del tiempo en una disyuntiva entre lo urgente y lo paciente, la prisa y la pasión?

Es cierto: la soledad gira en el sentido contrario a las agujas del reloj, en la dirección opuesta a la traslación de la tierra, en el camino inverso de la humillación y en el mismo abismo que la intensidad del amor. No ser nada, no ser nadie, no ser alguno, no tener nada para decir o pensar o hacer que trascienda alguna frontera, alguna persona. Esto es, también, la voz de la soledad: la que nos confirma la nulidad del ser, la ausencia de sentido, los paisajes desiertos de símbolos que digan algo a propósito de donde venimos y hacia donde vamos. Viene a la mente la imagen de un secreto invertido, la inadvertencia de unas palabras que rozan el cuerpo, de uno en uno, dentro, como un escalofrío que enmudece y habla a la vez, bajo una suerte de descubrimiento sin nada dentro, un escozor absoluto y vacío, fecundo y yermo.

Hay algo, un susurro, un secreto que se calla o se silencia o empalidece, pero no para abandonar la palabra y que permanezca en la retaguardia del cuerpo y de la lengua -como escribió Derrida[1]-, sino porque todo secreto es extraño a la palabra, es extranjero a su sonido.

Y el secreto dice: quedarse uno solo, quedarse a solas. Retiro o residuo. Centralidad o despojo. Hostilidad del amor ausente, de la amistad vaciada en el cuenco de arcilla seca, de los sueños retirados, de los huesos anclados a la dádiva de los fantasmas. Ser uno su propio pordiosero. O bien: permanecerse, sostenerse con lo poco que somos en las migajas de nuestras pasiones indecisas.

La hospitalidad de un cuerpo siempre en ascuas, siempre en puntos suspensivos, siempre entre paréntesis. La soledad como condición, como despedida o, en fin, como el grito último del desgarramiento.

El secreto de la soledad no desea traducir de afuera hacia dentro ni de dentro hacia fuera, como si se tratara de un lenguaje enmendado en su pasaje por la piel -la piel luminosa que mira hacia el sol, la piel oscura que se topa con sus vísceras- si no, más bien, contradecir; esta es su voluntad: hacer que toda afirmación se vuelva torpe, que toda pregunta insista en preguntarse, que los adjetivos no encuentren calma ni reposo, en fin, que las palabras no transiten como tibios pasajeros de un viaje de iniciación y desfallecimiento.

[1] Derrida, Jacques. *Políticas de la amistad*. Madrid: Editorial Trotta, 1994.

En vez de historias, aquello que la soledad cuenta son secretos nunca tocados y que se acercan a lo que hay de más vital en la muerte y de más mortal en la vida. Es como si el lenguaje de la soledad desconfiara de nosotros, de nuestros argumentos y explicaciones y esperase a que la humanidad se duerma: las verdades se desmoronan, los gestos adquieren otro rubor, la vergüenza y el deseo hacen todo lo restante.

La experiencia de la soledad es la experiencia de aquello que no se podrá nunca y aún insiste; de sabernos precarios, provisorios todo el tiempo, frágiles en cada sitio, seguros de nada, vulnerables a cualquier palabra, a cualquier caricia, a cualquier otro, quienquiera sea, donde quiera que éste, en cualquier momento, en un instante que ya está hecho de silencios, dilataciones, revueltas y penumbras.

Sin embargo, la vida es un relato alternado de soledades e interrupciones, es decir, también existe el lenguaje que ordena, que controla, que guía, que habla, un lenguaje que interrumpe casi siempre en el momento menos deseado y con efectos impredecibles: hay veces que una cierta interrupción a la soledad es necesaria, la sacudida a la pereza oxidada o a su idea, el despojo de la parsimonia frente al horror; es bien cierto que para pensar hay que verse interrumpido en el pensamiento.

Pero hay otras veces en que una interrupción es una tragedia y es preferible no ser interrumpido ni en el lenguaje, ni en la atención, ni en la memoria, ni en la ficción, ni en la lectura, ni en el amor. La vida queda cansada, agotada, por las interrupciones y es entonces cuando reaparece la soledad en su destino de morada, de refugio, la construcción de un silencio impermeable, con restricciones de paso.

¿Hay acaso una soledad a la que se pueda considerar soberana y *alegre*?

Tal vez sí, pero es imposible darse cuenta de su sonrisa ni de su ternura ni de su belleza, hasta que alguien, hasta que algo la interrumpe con el soplido renegrido que anuncia, una vez más, la insistente gravedad del mundo.

2. El miedo, los silencios y las vacuolas de Deleuze.

El segundo después del golpe es la soledad. No el golpe, el segundo después.

Cuando lo que ha estallado en el rostro o en el abdomen o en la espalda o incluso lo que no ha dado en el blanco se derrama hacia todo el cuerpo, hacia toda la vida, hacia adelante y atrás, como si sacudiera el pasado y humillara el futuro dejándolo sin porvenir.

El golpe, sí, pero sobre todo el inmediato recuerdo de un motivo sin motivo, la furia, el desdén, lo insostenible, la soledad que da miedo porque allí está el recuerdo del golpe anterior. Éste es el miedo: la memoria infinita de los golpes.

Pues el miedo es, siempre, una sustracción violenta a la soledad. Pero: miedo a qué, miedo

de qué, miedo porqué, miedo dónde. Bajo la persecución de los sueños impropios, la disciplina, el mandato, la vanidad de lo normal; de frente a lo que es aún mayor que el propio cuerpo, mirando una sombra que no es la propia.

En la ciudad, en medio de la espalda de la noche, como si no hubiera espacio a los lados y la tierra se abriese sin nada debajo, sin sostén, sin atmósfera.

Miedo a la obligación de permanecer aquietado, inmóvil o a la imposibilidad de recordar u olvidar, o una detención jamás deseada en el umbral del deseo.

Lo humano como el relato del miedo.

Los primeros astrónomos sentían miedo del cielo excesivo. Los primeros vivos sentían miedo de los primeros muertos. Los primeros lectores sentían miedo de las primeras lecturas. El libro fue ahogado en la hoguera. Todos sintieron miedo del fuego lector. Y aún hoy es así.

Toda lengua en el miedo se debilita, se contorsiona, se seca. Habrá que dejar el miedo en reposo para que no sea una respuesta sino una pregunta que venza su tartamudez. Dejarlo aparte, no ignorarlo, no desquiciarlo, pero aparte.

Hacer que el miedo interrogue, que se traduzca. El miedo puesto en palabras, tiene miedo de sus palabras. El miedo debería ser anterior: miedo al amor antes del amor. Miedo al destino antes del destino. Miedo al suicidio de la hojarasca antes del invierno.

Pero también el miedo como duración: durante el amor miedo a perder el amor, durante el destino miedo a no tener porvenir, durante la hojarasca miedo a la precipitación de un último invierno, durante la soledad miedo a no poder estar solos.

¿Estar solos?

Vacuolas de soledad, escribe Deleuze[2].

No saber qué es la soledad, pero mucho menos qué significa vacuolas. Dice el diccionario que son como sacos limitados por una membrana, llenos de agua con varios azúcares, sales, proteínas, y otros nutrientes disueltos en ella; y que cada célula vegetal contiene una sola vacuola de gran tamaño que usualmente ocupa la mayor parte del espacio interior de la célula.

Vacuolas de soledad, y de silencio, escribe Deleuze. Basta de expresión, basta de esas palabras inútiles que se posan sobre el aburrimiento como moscas en la miel resecada, basta, incluso, de creer que siempre habrá algo para decir, como si el lenguaje fuese la obediencia de la realidad a las palabras o el sometimiento de uno hacia el lenguaje.

[2] Deleuze, Gilles. *Diferencia y repetición.* Barcelona: Júcar Universidad, 1988.

Compelidos a decir, forzados a desatar el nudo de la garganta, a deambular como seres murmurantes, pensar que el único remedio para el anegamiento del sonido es el silencio: la abstención del hablar, el vacío del ruido, la detención musical.

Podrían coleccionarse las formas en que, paradójicamente, el silencio es pronunciado: el silencio en la noche, el testigo silencioso, el silencio de los inocentes, el silencio es salud, el silencio sepulcral, el silencio-hospital, el silencio de las bibliotecas, el crimen silencioso, el silencio cómplice, el silencio del bosque, el silencio del claustro, la muerte silenciosa, la calle silenciosa, el silencio creativo, el muro de silencio, los sonidos del silencio, el silencio de los amantes, el silencio de la lectura –a partir de san Ambrosio, aclaras-, esa frase atribuida a Shakespeare: *«es mejor ser rey de tu silencio, que esclavo de tus palabras»*, o aquella cita que se dice corresponde a Beethoven: «*Nunca rompas el silencio si no es para mejorarlo»*, el silencio es oro, el silencio interior, el silencio del más allá.

El silencio como la falta de sonido, el lugar y el tiempo, donde nada ni nadie parecen querer ni poder decir, decirse. La simpleza del callarse, se trasmuta en la complejidad de lo que parece ocultarse: es tan simple el silencio que crees que no hay nada para comprender ni para interpretar. Pero a poco que lo piensas sientes que el silencio es como el reverso de la voz o, bien, como una voz que está pronta a evocar su forma más pura.

¿Habrá que darle soledad y silencio a la gente, en vez de cantidades ingentes de proposiciones desgastadas, pisoteadas, nulas?

No existe ese privilegio, existe el don, la donación. Pero, cuidado: siempre han dicho que hay que dar voz a los que no tienen voz. Esto no es cierto: no hay que dar voz a los que no la tienen, porque todo el mundo tiene voz. La cuestión es ir a los sitios donde la gente ya habla. La cuestión es escucharlos.

Da la sensación que el silencio tiene algo de concluyente, de definitivo, de decisorio que la palabra ya dicha no tiene. Como si el silencio ocupara el espacio de lo innombrable, de lo indefinible e, inclusive, de lo ambiguo, lo bizarro y tal vez de lo efímero, de aquello que irremediablemente se te escapa, se te pierde, se diluye. No hay palabra conocida que pueda con ello.

Después del grito lo humano quisiera pensar el silencio en lo que tiene de calma, pero no de parsimonia; sentir al silencio como un aliado de la mirada, pero no del halago ni de hostilidad; quisiera el silencio como una vigilia contra esos estafadores de palabras que creen doblegar con su hablar toda la fatalidad del universo; quisiera lo humano retirarse en silencio, bajar la voz, apagar todas las luces, no hacer nada que huela a lenguaje; quisiera no ser nombrada por nadie a toda hora, ni nombrar la soledad de ninguno todo el tiempo, en todas partes; quisiera un espacio de soledad, encontrar ese lugar solitario, como dice Pascal Quignard[3], para ensalzar allí la inseguridad de pensar, el silencio

[3] Quignard, Pascal. *Las sombras errantes*. Buenos Aires: Cuenco del Plata, 2014.

tembloroso del pensamiento.

3. El castillo de Montaigne y la patria de Nietzsche.

Es entonces acaso posible una soledad soberana o *alegre* o, al menos, una soledad que se muestre y revele satisfecha, orgullosa de sí misma, incluso un tanto egoísta, quizá arrogante.

Montaigne solía encerrarse en una de las torres de su castillo fortificado para quedarse a solas con la lectura y la escritura, y desobedecer así los mandatos de la sociedad y la tiranía del tiempo utilitario, pero nulo.

La soledad como retiro.

Pero es cierto que por más que uno se mueva, que por más que se refugie, se aísle, o busque un lugar donde nadie pueda hallarlo, hasta allí lo seguirán la ambición, la palabra, la avaricia o el miedo, persiguiéndolo, no dejándolo en paz, impidiéndolo o interrumpiendo su deseo solitario y la soledad de los libros.

Está claro: toda soledad es, para Michel de Montaigne, lo contrario de la ocupación, del ocuparse; lo opuesto a la usurpación. Cada uno de los hábitos del mundo, los más cotidianos y los más palaciegos, los más familiares y los más políticos, se vuelven un estorbo inoportuno para el deseo del vivir a solas, sin cuidados y agradablemente.

Su soledad es, así, una ambición y una voluntad: la de huir de la sociedad para quedarse con los brazos sueltos y libres. Y también es una virtud: poder estar solo, si de verdad se pudiera escoger, si de verdad existiera el libre albedrío, escapándose del tedio y la insistencia de los vicios de una obligada discusión sin tregua, de una extenuante participación en la vida social.

Hasta los sitios más recónditos se yergue, inapelable, la sombra del peso de la compañía y no basta con viajar hasta el otro lado del mundo, cambiar de sitio a cada instante, ocultarse de las conversaciones o de las tareas innecesarias: habrá entonces que apartarse, sí, de esas convenciones en las que un ser se hunde a sí mismo, para tomar pose de uno y recogerse, replegarse, desafiliarse del hastío.

Y es que es solo de uno la causa del tormento y es únicamente de uno, también, la ansiada libertad por desamarrarse.

La soledad verdadera como aislamiento, sí, como un asilo para el goce, la dicha únicamente personal, la prescindencia de lo vacuo y de las personas, *"el arte de vivir de acuerdo a nuestra satisfacción"*[4]; un desprendimiento de los lazos que nos sujetan a los

[4] Montaigne, Michel de. La soledad. En: *Los ensayos*. Barcelona: Acantilado, 2007.

caprichos, las preocupaciones, los humores y malhumores de los demás.

La simpatía por esta idea de soledad se ve amenazada por su acentuado romanticismo, por la liviandad extrema de una atmósfera en demasía noble, burguesa, aristocrática.

Pues se trataría de elegir los tesoros convenientes para el alma individual y resguardarlos de toda intemperie provocada por otros, ocultarlos en un lugar que nadie conozca, guardarlos en una suerte de trastienda donde la única traición posible sea la de uno para consigo mismo: nada ni nadie –los bienes materiales, la influencia ajena, o bien la moral- deberán ser culpados si no somos cada uno de nosotros, capaces de ser nuestra propia compañía, y permanecer y discurrir en su interior.

A la soledad solo le preocupa la muerte, escribe Montaigne. Y es por ello que no valdría la pena ocuparse de cosas inferiores a ella, ni romperse la cabeza con un peso desmesurado sobre los hombros, y ni siquiera pedir prestado algún interés o servicio de otro hombre.

La soledad como la vida para uno solo.

Dedicar la existencia a lo que realmente importa, despidiéndonos de toda nimiedad inservible: la soledad de aquellos que han dedicado su vida para consagrarse al espíritu del mundo. Aprender de Sócrates: que los más jóvenes se instruyan, que los hombres adultos dediquen su tiempo al bien, y que los ancianos vivan al fin libres, y despojados de toda obligación.

Después de todo: ¿por qué hacer caso a las accidentales y azarosas influencias del exterior, que no hacen más que trabar el grato destino de calma y tranquilidad? ¿Para qué someterse al poder riguroso del ojo vigilante, que condiciona y dirige nuestras acciones hacia una vida de tormentos?

Allí está el mendigo, en la puerta del castillo, más contento y más sano que Montaigne. Y Montaigne piensa que no se horrorizará por lo que no le causa horror de ese hombre desvalido, que no será impaciente con la paciencia de ese ser inferior. Será cuestión de abandonar las delicias y comodidades, apartarse y apartar el mundo de verdad, pues la pena definitiva sobrevendrá y no habrá fama ni religión que la consuele.

El retiro es absoluto y sincero, lejos de toda ambición, huyendo de la vana gloria, sosteniéndose en el verdadero camino del retiro que no es otro que aquel de: *"contentaros de vosotros mismos, en no buscar nada que de vosotros no provenga, en detener y sujetar vuestra alma en el recogimiento, donde pueda encontrar su encanto"*[5].

La soledad de Montaigne es el texto sobre la soledad del propio Montaigne, que ensayó a partir de 1571, con 38 años de edad.

[5] Ibídem, pág. 211.

Su soledad como un objeto de estudio de sí mismo, apartado de todos y de todo, retirado en su castillo, dedicado por completo al placer y el goce de la lectura y la escritura, mientras la pena, el tormento y la muerte aguardaban por su cuerpo con demorada paciencia.

Y es que hay demasiado ruido alrededor, como si desde hace dos o tres siglos o desde el origen o incluso antes del origen no fuera posible pensar, ni imaginar, ni sentir, y un alud de voces ásperas, sucias, repitiera un sonido que nunca llega a ser lenguaje sino más bien un turbio revoltijo de barullos, una sucesión de tumultos sin pasiones, la condescendencia estéril y sin corazón del abandonar las pasiones, de bajar los brazos, de andar con la cabeza gacha y las ideas arrastradas.

Travesía del lenguaje: salirse para encontrar el mundo, permanecer para narrarlo. Entre el mundo y la forma en que se asumen los sonidos de la existencia, todo permanece en la atmósfera de la punta rugosa y tensa de la lengua. El lenguaje: mendicidad y opulencia, la revelación del vacío, la presencia de la falta, el estupor por haber encontrado lo inhallable, la perplejidad por no poder volver a repetirlo.

Así hablaba Zaratustra, sí.

La soledad como una patria sin fronteras, ni ejércitos, ni jurisprudencia, ni enemigos, a no ser la propia indefensión: no podrá la soledad ser pensamiento al abandonarse en el barullo de los demás, en el descansar sobre la débil placidez de los sueños ajenos, ésa moral sin singularidad que está lejos, fuera de sí, rabiosa de una sociedad abarrotada de estafadores de ideas y de almas. La soledad es una patria amistosa: el refugio donde el gozo del pensar se extiende por largas horas y se encuentra a sí mismo en un silencio indestructible y conmovedor.

¿Qué pensamiento nace en la soledad, sino aquel capaz de decir algo sobre lo particular, sobre lo pequeño, esa mínima luminosidad que podría hacer temblar toda la oscuridad del universo? La contracción de uno con uno frente a la incandescencia de los demás; buscarse en una intimidad que se retuerce hasta convertirse uno en una excepción a toda regla. Si nos pensáramos y pensásemos, si fuera posible murmurar lo ínfimo que se nombra y nos nombra, no se confundiría lo pequeño con el empequeñecimiento, la aflicción con la burla, la pena con la esterilidad.

Más allá del bien y del mal, sí, está la soledad.

La patria fecunda que nos recluye en un desierto ajeno a los embrollos de una sociedad que todo el tiempo obliga a pensarnos como regla y no como su contrario. Si Pessoa decía que somos a excepciones a una regla que no existe[6], Nietzsche nos muestra cómo transformarnos en esa excepción particular: la soledad como virtud, la limpieza del pensamiento. Y es que nadie nos enseñará a soportar el peso de la soledad, nadie lo

[6] Pessoa, Fernando. *O livro do desassossego*. Sao Paulo: Companhia das Letras, 1997.

aprenderá nunca, porque ninguno a ello aspira[7].

Por el contrario: la profecía se cumple sin remedio y aquello que se enseña –y lo que se aprende- es, en realidad, el arte fútil de la evasión, eludir sin disimulo y a cada instante la supuesta peligrosidad del estar solo, abandonarse a un vértigo sinfín donde poder moverse siempre hacia delante, con acciones sin ecos, palabras roídas por un consenso vano y fatal.

Humano, demasiado humano, sí.

El ritual del hombre es la soledad, ésa es su patria; de allí, del territorio de la voz que piensa, de la palabra que piensa, nace una conversación tan agradable como implacable: contarte la vida, reírse de uno mismo, odiarse, sostenerse, la alegría de un monólogo que fluye como arterias de un río sin principio ni final; pero también la depreciación de uno en comparación con otros, esa suerte de austera revelación de aquello que pueda significar, suponer, expresar creer ser quien uno cree ser.

Quizá no haya más en la vida que pedir que se nos conceda la soledad y que la apreciación de los demás no sea la del ruin juzgamiento, que ninguno confunda soledad con indefensión, soledad con amargura.

4. Tres insinuaciones sobre la soledad: presencia, violencia y rebelión.

El presente está solo, escribió Borges[8].

Un presente fugaz, tenue, que se mira en los espejos desgastados de la noche, mientras se aguarda el alba sin la ilusión de encontrar ni otro cielo ni otro infierno

El presente no deja de moverse, intuyó Deleuze.

Saltos de tiempo que se tropiezan unos con otros, se confunden. La paradoja más sublime del presente: habitar el tiempo y pasar a ser ese tiempo constituido. Presente, como el signo de lo que acaba de pasar y no es pasado.

Presente, bajo la inquieta sensación de lo que vendrá y que no es futuro. Presente como la palabra dicha y ya ineficaz, ya yaciente.

Pero: ¿dónde está el eco, dónde la reverberancia, dónde lo que queda inscripto y permanece siempre con la percepción de su presente?

Nos engañan y engañamos, porque en vez de habitar el presente nos fuerzan y forzamos

[7] Nietzsche, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. Madrid: Akal, 1996.

[8] Borges, Jorge Luis. *Poesía Completa*. Barcelona: Ediciones Destino, 2009.

a lo actual: el actual asesinato, el actual político, el actual sismo, la actual tragedia, el actual tiempo y la actual temperatura.

Pero la actualidad no es el presente, no está presente, está impuesta, es su impostora, es la impostura.

Ni lo actual, ni lo vigente: la vigencia de aquello que se hace o dice o se piensa o se cree o se escucha, tendrá más que ver con cómo te haces presente, que con el presente. Hay formas de hacerse presente que, incluso, nada tienen que ver con el presente.

Ficciones de identidad, por ejemplo. O ejercicios de desplazamiento. ¿Acaso se piensa el presente, en el presente? ¿O es pura maquinaria de sensación y percepción, pero aún no es pensamiento?

El presente mira, sobre todo. Y escucha, además. Los ojos y los oídos están en el presente. Y está allí la piel, no su envoltura, no la epidermis recelosa, sino la porosidad sin límites.

Cuerpo presente, la única expresión verosímil; mucho más que estar presente o presentarse o hacerse uno presente o responder: *presente*. Corrección: cuerpo presente es frase fatídica; mejor sería decir *con el cuerpo presente*.

El presente es el cuerpo: único instante en que mirar no quiere decir juzgar, interpretar, inferir, dictaminar, interpelar, comprender; única vez en que escuchar querrá decir dejar pasar, dar paso uno a uno los sonidos de lo hasta aquí ausente. Y la piel recibe, no ejecuta, no elabora, no transforma una sensación en sentimiento, pasión en paisaje, padecimiento en sufrimiento.

Al abrir la poesía, algo se encuentra: Philippe Jaccottet escribe que no quisiera ya posarse, ni volar a la velocidad del tiempo; que sólo desea creer por un instante que su espera es inmóvil, quieta.

Las palabras, entonces, se presentan, se hacen presentes. Como súbitos relámpagos en un cielo claro, como aves rapaces. Y toman cuenta de los ojos, los oídos y la piel. Las pocas palabras en el centro de la mirada, que no dejan ver; en medio del oír, sin poder escuchar; las que deciden cómo habrá que sentir lo sentido u olvidar lo olvidado.

Si de verdad es posible creer en el presente como único tiempo, quedará apenas una forma de conjugarlo, el gerundio: estar percibiendo, es decir, estar siendo. Y dejar de serlo, como esos pájaros que pasan de rama en rama a la espera de una luz distinta y efímera: estar siendo es el más huidizo de los tiempos y de los verbos.

Y si no es posible creer en el presente como ese único tiempo, pues se deberá recordar a Philippe Claudel[9]: el hombre en medio de la guerra, atrapado en su trinchera, aterido por el frío de la nieve y de los muertos que siempre se decía *que había tiempo*. Claro que sí,

[9] Claudel, Philippe. *Almas grises*. Barcelona: Salamandra, 2008.

siempre hay tiempo, y esta frase es una de las más tontas que se pueden escuchar: que mañana se hará, o dentro de unos días, o el año que viene. Mientras tanto, todo se muere alrededor y en pocos minutos seguiremos los ataúdes en vez de atender una conversación.

El presente toma la forma de un segundo. No era, está siendo, ya pasó: un segundo, sí.

Es por ello que el lenguaje masculla, balbucea, tartamudea y gime destemplado. No hay lengua constituida en el presente, aún cuando todas las palabras del universo quisieran expresarse.

La violencia es de la lengua que no acaba de expresarse.

Violencia en el presente, ahora mismo. Y toda soledad alterada, desquiciada, destrozada.

Alguien mira de tal modo que otro siente una extrema y acuciante necesidad de inspeccionarte. Algo parece, así, estar equivocado en uno y otro: una suerte de sospecha que inicia el lento y estruendoso derrotero de la herida; una herida que jamás se medirá en proporciones, sino en densidad y en humedades.

La violencia es una medusa. Una sacudida, un movimiento inesperado de dolor; enseguida agujerea la sensibilidad, la endurece, se vuelve hormigón. Y permanece el rencor, es decir, una mordedura en el pensamiento. Podría ser olvido, o indiferencia. Pero no lo es.

La violencia es un látigo que desciende vertical hacia el cuerpo quieto, indefenso; y otro látigo de vuelta, el de las palabras sin voz que todo lo empeoran: desidia, crispación, injuria, grito, golpe, sorna, risotada, crueldad, profanación, ferocidad, furia, agresión, ensañamiento, humillación, brusquedad, dureza, atropello, violación, asesinato, masacre, desaparición, muerte.

¿Muerte? ¿Acaso no es ya muerte el deber de replegarse, esconderse, escudarse, huir, o incluso devolver, retornar la violencia a su pretendido origen? ¿No es ya muerte ser eso el cuerpo, apenas el lugar donde se extienden las marcas de la estampida?

Dicen que toda la violencia proviene de la Edad Media, que somos Edad Media, que nunca dejaremos de serlo en sus barbaries y en sus represalias. Dicen que todo nace de la ecuación entre la inocultable tentación de matar y la ansiada -y ansiosa- penalidad de la muerte.

La violencia como el género literario de la época.

Por ejemplo.

Unas monjas atacan al obispo de su propio monasterio y una tropa de hechiceros, adúlteros y asesinos se reúnen para dar paso a la venganza.

Unos clérigos se disgustan con las actitudes de su obispo, y lo castran.

El joven Sicharius se entera del asesinato de sus padres, y reacciona cortando con un serrucho las cabezas de todos los supuestos asesinos.

Esta es la estupidez inaugural con la que se ha creado el mundo, aquí y ahora presente. La imbecilidad con que lo habitamos. La violencia como el fin de la conversación, como la desaparición del amor, de la amistad.

El mundo como el sepulcro repetido de los cuerpos violentados.

Por eso la rebelión.

La rebelión de la soledad. No la crispación burguesa y aturdida, o la destrucción errática. Si existe rebelión es porque las cosas desaniman y hartan y engañan. La soledad humana exige rebelión allí donde las aguas están demasiado quietas y envenenadas. La vida merece rebelarse en sí misma y con otros: rebelarse al hábito de la muerte y, sobre todo, a la postración de la vida.

Rebelarse es contra qué, sí.

Pero hay algo más: es junto a quién.

Y es que contra qué significa: quizá contra todo.

Todo lo que compone el mundo, este mundo, es causa de su contrariedad. Estar contrariado con el mundo, con este mundo. El que uno habita. Hace. Deshace. Dice, desmiente. Prefigura, configura, desfigura.

El porqué de la vida y el sin qué de la muerte, provocan contrariedad. Uno es la contrariedad del otro. Otro es la contrariedad de uno. Estar juntos perturba. Estar lejos desespera. La distancia justa, la justa medida, la medianía, el hombre medio, la medianera se han vuelto insoportables.

Contra el mundo. Contrariados y contrariándonos.

Rebelarse: ser intolerante con un mundo que no tiene paz ni te deja en paz.

Rebeldía: acción de no ocultarse, de no esconderse.

Pero: no solo contra qué. Sino junto a quién. Junto a quién quiere decir que uno no es un *Ícaro* sino, quizá, una de las voces presentes en *El Banquete*.

La cofradía es junto a quién.

El gesto iracundo es contra qué. El golpe es contra qué.

La amistad es junto a quién.

La amenaza, el asesinato es contra qué.

Mirar hacia los lados, andar a los lados, estar en los lados, es junto a quién.

"Una mirada desde la alcantarilla / Puede ser una visión del mundo".

Desde una alcantarilla o detrás de la ventana o bajo la cama o sobre el hombro humillado y pisoteado de otro hombre o frente al débil o atrás de un árbol.

"La rebelión consiste en mirar una rosa / Hasta pulverizarse los ojos"[10].

Pulverizarse, estremecerse, conmoverse, desencadenarse la rebeldía.

Mirar una rosa, sí.

Lo que es decir: mirar al mundo.

Y pulverizar con los ojos toda su maloliente atrocidad.

5. El intervalo de Jabés, la distancia de Blanchot y la amistad de Derrida.

Que la soledad sea como la amistad. Un interés supremo por lo puramente desinteresado, esa palabra, amistad, que una vez pronunciada se exime de toda repetición. Un pacto de proximidades y de distancias, inviolable e inolvidable, como si fueras amiga de ti misma, aunque no lo supieras, aunque a veces se olvidara.

Lo humano quisiera que nadie ni nada irrumpiese, percibirse sin intrusiones ni extrañezas. Lo intruso: lo que no fue llamado, lo que fuerza el cerrojo de la intimidad abierta, lo que violenta ese límite inexpugnable de la piel, por dentro y por fuera.

La amistad, en cambio, como una conversación con unas palabras quizá sin palabras, una relación que no admite ni conocimiento ni autoridad -¿quién tendrá más poder: uno sobre su soledad o su soledad sobre uno? ¿Vale la pena, acaso, esta cuestión?-.

Una renuncia a conocerse, a interpretarse, a traducirse, a explicarse, para dar paso, para dejar pasar sin más, esa conmovedora reunión entre dos cuerpos – o dos almas, o dos voces, o dos silencios- que se reconocen sin adjetivación ni acusación, sin interpelación ni infamia.

Más que una renuncia al conocimiento, el principio esencial y sobrecogedor del desconocer: acoger al otro –la soledad a uno, uno a la soledad- pues hay allí una ligadura esencial, como la arena y el limo, como la arteria y la sangre.

Es cierto: no hablar acerca de tus amistades, no hablar sobre la propia soledad, sino con ella, en esa extrañeza común de una conversación que nunca se vuelve un tema en sí

[10] Pizarnik, Alejandra. *Poesía completa*. Buenos Aires: Editorial Lumen, 2000.

mismo, sino en una separación que permite la relación.

Está en Blanchot: hay en la amistad una distancia infinita y aquello que separa es, justamente, lo que se abre a la reunión[11].

Dos siempre extraños, apartados, situados en una lejanía inmedible pero claramente trazada, que no confunden lo extraño con lo extravagante, ni la extravagancia con lo extranjero, ni lo extranjero con una amenaza; dos extraños que se intercambian tanto lo que poseen como lo que no poseen, y que dejan sin valor de mercancía aquello que ponen en común.

Un juego de entendimiento, no de cognición, porque en cada uno siempre habrá cada uno, y la línea que traza la frontera entre dos en vez de dividir, aúna. Sin sobreposición, sin usurpación.

Está en Edmond Jabés:

- *"Yo soy el intervalo"*.

- *"El intervalo es nexo"*[12].

Relación de una amistad como soledad que hace posible el acontecer, porque crea un intervalo que actúa –es decir: que lee, habla, escribe, juega, imagina, siente, padece, calla, desea- sin poner en juego la disponibilidad obligada, forzada, de uno sobre otro.

Se es indisponible para la propia soledad, así como la soledad está indisponible para uno. Pero en esa indisposición hay un intervalo donde es posible medir sin juzgar todo lo que hay de acontecimiento.

En todas las edades la amistad tiene un valor que no se cuenta; no hay cantidades, es innúmera. Se transfigura de amistad en amistad y la afección presente en cada una de ellas jamás se suma y jamás se resta. Y es por ello que la voz presente en uno deviene de incontables voces de otros. Ya no importa de quién. Ya no importa cómo. Ya no importa dónde.

Extraña sensación la de un cuerpo que acompaña, una compañía sin condición que, aún ausente en el presente, suele permanecer a los costados. O en el interior.

La amistad es ser, como amigos, amigos de la soledad; y nos buscamos, en nuestras diferencias, en lo incomparable, en la desigualdad, para compartir lo imposible, lo inaccesible: la propia soledad, una soledad común, pero sin parentesco, sin simetrías.

Alejarse de la soledad, de las amistades, para poder regresar sin saber cuándo y llevar

[11] Blanchot, Blanchot, Maurice. *L'Amitié*. Paris: Gallimard, 1971.
[12] Jabés, Edmond. *El libro de las preguntas*. Madrid: Ediciones Siruela, 2006.

consigo la invitación sin condiciones, de la que también las amistades y la soledad se apartan sin remedio, en medio de esa singularidad solitaria en la que nacemos, vivimos, morimos.

Amistad entre solitarios, como quería Nietzsche.

El único caso, la única situación en la que el "yo" se pronuncia como "nosotros"; una llamada a la cual habrá que convocar y responder, una llamada de urgencia, una llamada celosa, una llamada secreta.

Amistad de media-noche, la soledad más honda, la confesión menos conocida y más pronunciada del amor.

Carlos Skliar

(Buenos Aires, 1960) es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina (CONICET), y del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Es Doctor en Fonología, con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana con estudios de Pos-doctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil y por la Universidad de Barcelona, España. Ha sido profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, y profesor visitante en: Universidad de Barcelona, Universidad de Siegen (Alemania), Universidad Metropolitana de Chile, Universidad Pedagógica de Bogotá y Universidad Pedagógica de Caracas.

Es autor de los libros de poemas Primera Conjunción (1981), Hilos después (2009) y Voz apenas (2011), del libro de aforismos y ensayos La intimidad y la alteridad (2006). Recientemente ha publicado los títulos No tienen prisa las palabras (Candaya, 2012) y Hablar con desconocidos (Candaya, 2014).

Es también autor de varios libros de pedagogía y filosofía, entre ellos “Lo dicho, lo escrito, lo ignorado” (Tercer premio nacional de Ensayo, Secretaría de Cultura de Nación, 2013).

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA: Pasi Sahlberg (2013). ***El cambio educativo en Finlandia; ¿Qué puede aprender el mundo?*** Paidós, Buenos Aires. 236 pp.

Axel Didriksson Takayanagui*
axeldidrik@gmail.com

Se presenta la reseña del libro del autor finlandés, Pasi Sahlberg, porque más allá de la relevancia académica del autor, del extraordinario contenido y expresividad de su texto, el mismo contiene un conjunto de experiencias muy bien documentadas -para la fecha de esta reseña- sobre el caso finlandés, que se presenta como ejemplo de una de las más exitosas reformas educativas del mundo, y porque da pie para poder establecer y constatar las enormes diferencias respecto de lo que se les ha ocurrido poner en marcha en México, desde lo que se ha denominado "la primera y más importante reforma estructural del actual sexenio: la reforma educativa".

El contraste es abismal, y mostrarlo es el principal motivo de este trabajo. En la lectura de esta reseña, el lector con seguridad va a encontrar puntos de comparación bastante fáciles entre ambos casos, el de Finlandia y el de México, y también comentarios críticos. Por supuesto que la intención de Pasi Sahlberg no fue realizar la comparación con nuestro país, sino de quién ha considerado que vale la pena conocer sus puntos de vista.

Pasi Sahlberg es, desde los datos que se presentan en la edición que se toma de referencia, el Director General del Centro para la Movilidad y Cooperación Internacional (CIMO) del Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. Su más grande orgullo es haber sido profesor, pero ha pasado por el Banco Mundial, por la Comisión Europea de Italia, ha trabajado en temas de educación en Estados Unidos, Canadá, Europa, Medio Oriente, África y Asia, y ha sido profesor de la Universidad de Oulu en su país (www.pasisahlberg.com).

El punto de arranque del análisis sobre el caso finandés, es la crisis educativa que se está presentando en diversos casos nacionales, otrora dominantes, como el de Estados Unidos y Europa en donde, como indica el autor se mantienen reproduciendo la paradoja de Albert Eistein: "siguen haciendo lo mismo mientras esperan obtener un resultado diferente". Como el modelo de las "charter school" de Estados Unidos, el modelo de competencias, la evauación por estándares, la coerción sobre los maestros, la baja paga a los mismos junto a su descrédito social, y los modelos de curriculum basados en logros homgéneos. A estos enfoques pedagógicos y educativos, que se han extendido en algunos países, como en México, el autor los caracteriza como de "salvataje", en donde los especialistas "son poco más que sicópatas narcisistas obsecionados por el control y mentalmente perturbados", citando a Kets de Vries (2006) (p. 22).

Esta idea obsesiva por el control de las escuelas es contraria al espíritu de la reforma educativa de Finlandia - la "***pereskoulu***" ("una nación educada no puede ser creada por la fuerza" (p. 30)), y por ello el principal mensaje que se promueve en la lectura de este libro, es que el modelo que ahora es emblemático por el éxito alcanzado por sus estudiantes y profesores, por su sistema en conjunto, se ha construido al revés de lo que se ha organizado en el sistema educativo de México, así como en otros países; porque en Finlandia: no se promueve la competencia entre los alumnos o en los maestros, no se pretende suprimir a los sindicatos, las evaluaciones deben ser muy limitadas y bien orientadas, se promueve la confianza y la responsabilidad de los maestros, se les dignifica , no se les exige rendir cuentas, no se impone un currículum único, ni se mercantiliza la educación. La educación en Finlandia está considerada como un bien público (tiene sus costos, por supuesto) y un derecho humano universal. De hecho en Finlandia no hay escuelas ni universidades privadas.

Como dice el autor:

"Uno de los mensajes clave de este libro es que, a diferencia de muchos otros sistemas contemporáneos de educación, el sistema finlandés no ha sido infectado por polítcas mercantilistas de competencia y exámenes de gran presión. La principa razón es que la comunidad educativa del país continúa sin estar convencida de que la competencia y la selección mediante más pruebas estandarizadas…serían buenas para las escuelas. El objetivo final de una política de exámenes de gran presión es exitoso si afecta positivamente el aprendizaje del estudiante. No si incrementa las calificacioes de los estudiantes en una prueba en particular…si tomarlas conduce a una enseñanza discriminatoria, la validez de estas pruebas de alto riesgo para los alumnos debe ser cuestionada…Las autoridades…y los docentes no están convencidos de que un frecuente control externo basado en evaluaciones y una mayor rendición de cuentas sean beneficiosos para el estudiante y su aprendizaje" (p. 80).

Ser profesor en el sistema educativo finlandés está considerado como la carrera profesional más exitosa, por encima de ser médico, administrador o abogado, debido a que la misma es altamente valorada socialmente y no reprimida ni vilipendiada, aún y para los profesores que mantienen una posición crítica sobre el propio sistema.

La reforma educativa en ese país tiene una historia de cerca de 40 años, desde sus primeros enfoques en los ochenta a la fecha, pero son muestra de que si se ha comenzado temprano y a tiempo se puede llegar mejor al futuro deseado, y no, como pasa en Mexico, que se ha dejado perder la oportunidad de hacer las cosas bien hechas desde hace décadas, y se las sigue haciendo peor con lo mismo.

"Menos es más", es la fórmula que el autor menciona de forma insistente, para indicar que es el mensaje central de la reforma eductiva de su país. Se tienen menos horas de clase, pero se trabaja con mayor profundidad en las horas de clase, y los horas libres son aprovechadas

para el estímulo abierto a la construcción de un nuevo aprendizaje. Una de las claves del éxito de Finlandia, es que tiene el menor número de horas-escuela de entre los países de la OECD (en México se ha considerado las horas calendario como si fuera algo en extremo importante para fines de gestión y organización administrativa, y no los contenidos sobre lo que se aprende en el tiempo escolar), sobre todo para permitir que los docentes puedan trabajar más en la preparación de sus clases.

El factor docente es una pieza clave de la reforma en Finlandía, desde una perspectiva harto distinta a lo que ocurre en México:

"La experiencia finlandesa indica que es más importante asegurarse de que el trabajo de los docentes en las escuelas esté basado en la dignidad profesional y en el respeto social, a fin de que puedan cumplir con su intención de elegir la docencia como una carrera de por vida", (p. 125).

Es por ello que en ese país no hay inspección escolar rigurosa y no hay pruebas estandarizadas para los estudiantes ni para los profesores, los educadores tiene la más amplia autonomía para dirigir sus clases, programas y cursos, y no hay un curriculum nacional estándar. Ser profesor es la profesión más altamente valorada por la sociedad, por encima de todas las otras profesiones, cualquiera de ellas (p. 128). El concepto de autonomía (a diferencia de lo que se concibe ahora en el "nuevo" modelo educativo de México), no se concentra en las autoridades directivas o administrativas (como aparece en la idea denominada "la escuela en el centro"), sino en la autonomía del profesor:

"Los maestros en Finlandia esperan experimentar la autonomía profesional, el prestigio, el respeto y la confianza en su trabajo…Las condiciones de trabajo y el ambiente moral y profesional son lo que cuenta para que los jóvenes finlandeses decidan si van aseguir una carrera docente o buscar trabajo en otro campo" (p. 133).

Como el tema magisterial ha sido uno de los de mayor controversia y conflicto en México, vale la pena reseñar lo que presenta el autor al respecto, desde el caso de ese país, que debería de ser punto de comparación crítica, pero también constructiva, con el nuestro.

Como se ha divulgado de forma profusa, el tema de la calidad en la formación de los docentes finlandeses, se ha considerado uno en los aspectos centrales del éxito de la reforma educativa en ese país. Y esto es así. La formación de los profesores es una parte muy importante de su educación superior. Por lo pronto no se le considera una de tipo técnico y semi-profesional, sino netamente universitaria, en donde el profesorado tiene como meta obtener por lo menos el grado de "maestría", dado el fuerte componente que tiene el profesor en sus tareas de investigación académica:

"La formación académica de los docentes se centra en el desarrollo equilibrado de las competencias personales y profesionales de un futuro educador. Se presta especial atención

a la construcción de capacidades pedagógicas de pensamiento, lo que permite a los educadores gestionar los procesos de enseñanza de acuerdo con los conocimientos contemporáneos y la práctica educativa. La educación finlandesa del maestro de primaria se caracteriza por el estudio de la educación como un tema principal compuesto de tres áreas temáticas: 1) teoría de la educación; 2) conocimiento del contenido pedagógico; 3) didáctica y práctica de las asignaturas" (p. 136-137).

En el plan de estudios, sustentado en los acuerdos europeos del denominado proyecto Bolonia, la formación del profesor busca articular conocimientos vinculados a la profesión, a la psicología y a la sociología educativa, a la teoría curricular, a la evaluación, a la educación especial y al conocimiento pedagógico de los contenidos (p. 139). A ello se suma una formación general universitaria en Física, Química, Filosofía, Música y por lo menos dos idiomas extranjeros, además de los dos idiomas nacionales (p. 140), y deben contar con calificaciones superiores al resto de los que buscan graduarse en otras profesiones.

La investigación es obligada y central para ser un maestro en Finlandia, que se concibe como vinculante al mejoramiento de la calidad de sus programas y de su formación:

"Una formación del docente basada en la investigación significa que la integración de las teorías educativas, las metodologías de investigación y la práctica desempeñan un papel importante en los programas de formación. Los planes de estudio de formación docente están diseñados de manera que construyan un continuo sistemático desde los fundamentos del pensamiento educativo hasta las metodologías de investigación educativa y posteriormente a los campos más avanzados de la ciencia de la educación. Cada estudiante construye así una comprensión de la naturaleza sistémica e interdisciplinaria de la práctica educativa. También adquiere habilidades de diseño, realización y presentación de trabajos de investigación originales sobre aspectos prácticos o teóricos de la educación. Un elementos integral de la educación docente basada en la investigación es la capacitación práctica en escuelas, componente clave del currículo" (p. 143).

Dado el tiempo escolar real, los docentes pueden dedicar más tiempo al perfeccionamiento de su práctica y de su labor profesional y de investigación, y es esto lo que les permite gozar de una verdadera autonomía, no entendida como control desde el interior de la escuela por los directores o los supervisores (como se ha propuesto en México), sino desde su actividad social y personal fuera o dentro de la escuela.

" …los maestros han exigido una mayor autonomía y responsabilidad en la planificación curricular y en la evaluación de los alumnos. El contexto profesional de la enseñanza de este país difiere significativamente del de otros países respecto de cómo los educadores experimentan su trabajo. El entorno profesional de respeto que experimentan los educadores en Finlandia es un factor importante, no sólo para las políticas formativas de los educadores,

sino también para explicar por qué tantos jóvenes consideran la enseñanza como una carrera tan admirada" (p. 149).

Una gran diferencia comparativa, como se ha señalado con antelación, estriba en que no existe un currículum nacional, porque este es una responsabilidad del profesor, así como de los colectivos escolares para generar el diseño y desarrollo continuo de sus programas de estudio, y no del Estado, aunque este sea el que lo autorice.

Otra de las grandes diferencias estriba en si el trabajo docente o de investigación es valorado sólo por la vía de pagos extraordinarios. En el caso Finlandés el tema es abismal:

" Pagar a los docentes según el desempeño de sus alumnos es una idea ajena en Finlandia. Las autoridades y la mayoría de los padres entienden que la enseñanza, el cuidado y la educación de los niños es un proceso demasiado complejo para poder ser medido solamente mediante indicadores cuantitativos. En las escuelas finlandesas, el principio operativo es que la calidad de la enseñanza y de la escuela se define a través de la interacción mutua entre las escuela y los estudiantes, junto con sus padres" (p. 154).

En resumen el autor considera como los ejes centrales del desempeño docente, tan valorado en la experiencia finlandesa, a los siguientes: 1) los individuos más capaces y con mayor talento se dedican a la enseñanza; 2) existe una estrecha colaboración entre las facultades de asignatura y las escuelas de educación; y, 3) la formación docente está orientada hacia la investigación. Con ello las diferencias con la formación de maestros en México tiene granes brechas y mucho que aprender, no para imitar, sino para reflexionar de forma crítica sobre lo que aquí se hace, porque como dice el autor:

"…una condición fundamental para poder atraer a los jóvenes más capaces año tras año a la formación docente es que el trabajo de un maestro debe representar una profesión independiente y respetada en lugar de una profesión solo enfocada en la implementación técnica de normas obligatorias externas, pruebas interminables y cargas administrativas" (p. 158)

Con esta última cita, se puede decir mucho o realmente poco, para los políticos en turno y para los expertos diseñadores de lo que se presenta como el "nuevo modelo educativo" del país (…que ocurrirá, dicen, hasta el 2018), o también absolutamente nada, cuando predomina la ignorancia y la fórmulas más cercanas que pretenden seguir haciendo que todo cambie para que todo siga igual.

* Dr. Axel Didriksson Takayanagui

Investigador titular, de tiempo completo y definitivo de la UNAM, adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Doctor en Economía, Maestro en Estudios Latinoamericanos y Licenciado en Sociología (UNAM). Presidente de la Global University Network for Innovation (GUNI) para América Latina (2012-2014) Secretario de Educación del Gobierno del Distrito Federal (Noviembre 2006- Octubre 2009). Asesor del Secretario de Educación Superior de la República de Ecuador (2011-2012). Coordinador del tema "Educación" para la Agenda Ciudadana Nacional para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (2012).

Director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), y durante su gestión este Centro fue transformado en Instituto (IISUE) y construidas sus nuevas instalaciones. Investigador Nacional Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Coordinador de la Cátedra UNESCO "Universidad e Integración Regional" (desde 1995 la fecha). Consultor del Instituto de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, desde 1995 a la fecha). Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC). Miembro del Consejo Consultivo de la Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA, Foz de Iguazú, Brasil). Creador del modelo académico y curricular de la Universidad de la Ciénega de Michoacán (UCM). Fundador y Coordinador de la Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe (1999-2007). Vicepresidente de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (2004-2006).

Premio "Al Buen Comendador" de la Universidad Misael Saracho (Tarija, Bolivia). Premio "Al Mérito Académico" de la Universidad San Buenaventura (Cali, Colombia). Premio Iberoamericano sobre Innovación Tecnológica (1995). Investigador invitado y becario del Instituto Sueco en la Universidad de Estocolmo, del Programa Fullbright, en la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY), y de la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia, en el Instituto de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación de Japón (1990-1992). Asesor académico en temas de planeación y prospectiva en distintas universidades de México, de América Latina, del Caribe y de Italia.

Autor de más de veinticinco libros (cuatro más en proceso), de más de cincuenta como coautor, coordinador o editor y, de más de cien artículos publicados en revistas especializadas e indexadas. Estos trabajos han sido publicados en español, inglés, francés, portugués y chino. Articulista de opinión desde 1993, y actualmente es parte del equipo de colaboradores de la sección "Análisis" de la revista Proceso (México).

Pauta editorial para artículos

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobaci manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepci de un ulo no garantiza su publicaci
2. Los originales deb viarse por correo electr co a la siguiente direcci oces_educa@hotmail.com
3. Todas las contribuciones deber er i tas en espa .
4. El contenido debe estar orientado a incidir en al aspecto de la educaci cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el ero determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los dem criterios, el art ulo ser aprobado para ser incluido en otr mero.
6. Se aceptar n principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigaci como tales no s aceptados, a menos que s un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensi deber ser de un m mo de cuatro nas tam carta y un m imo de diez (seis para las res), escritas a doble espacio en 2 puntos. La fuente ser tipo Times New Roman, en versión Word. Los m rgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
8. Se de untar un resumen de entre 20 y 60 palabras.
9. Se sugiere s ar divisiones dentro del ulo que favorezcan su claridad.
0. Los cuadros cos e ilustraciones deb esentarse numerados e incluirse en ginas separadas.
Las notas deber ser breves y se utiliz s o cuando sean indispensables. aparecer al final del ulo y no ser de c cter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibli ficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 2 y 3 de este documento.
2. Des de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se coloc un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el y la na. En el caso de citar m de una obra del mismo autor y del mismo a o, se distinguirá cada una con u ndice alfabético en mi culas. Ejemplos:
Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Dom ez, 200: 28-46)
Dom ez ha desarrollado este argumento (200: 28-46)
Este argumento ha sido explorado por varios autores (Dom ez, 200: 28-46; Marsh, 999: 4-77)
El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Barriga (2002a: 87-2)
Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 999: 2-52; Rueda y az Barriga, 2002b: 95-23)
"(...) estos elementos no podr tar disociados" (Morin, 2004: 84)
3. La bibliografía referida en el texto se deber incluir al final del ulo, bajo el o de "Referencias". No deber incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. aparecer en orden alf tico, empleando sangría francesa, con may culas y mi culas, en el siguiente formato:
Libros:
Autor. T tulo (itálicas). Número de la edici
(nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colecci mero. Ciudad: Editorial o.
Rogers, Carl. El proceso de convertirse en persona. Mi cnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 966.
Hasta tres autores:
Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y
Aurora Leal. (...) M de tres autores:
Quirk, Randolph et al. (...)
Autores corporativos y documentos oficiales:
Fondo de las Naciones Unidas para la In-
fancia (UNICEF). 50 a favor de la infancia. M ico: UNICEF, 996.
Capítulo o parte de libro:
Autor. "T o del c o" (entrecomillado). Título del libro (i icas). Autor del libro (si es diferente al del c lo o parte del libro). ero de la edici (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colecci y ero. Ciudad: Editorial, o: páginas. Bazdresch Parada, Juan E. "La integraci n afectiva". Unidad, diversidad y conciencia: introducci n al problema del hombre. Coords. Ignacio Her ez Magro, y Patricia Villegas. M ico: Universidad Iberoamericana, 996: 95-98.
Artículos:
Autor. "T o del ulo" (entrecomillado). Nombre de la revista (i icas) volumen y/o ero e bigos (año): p ginas.
Cantón, Manuel, y Pedro S nchez. "Desarrollo de un instrumento para la detecci del lector deficiente". Educaci y Ciencia 4. 9 (200): 78-84.
P na web:
Autor. "T o del ulo" (entrecomillado). Nombre del sitio (i licas). Fecha de publicaci n. ((fecha de) consulta (día de mes o)) <URL completo>.
B Mabel. "G ro y psic lisis: subjetividades femeninas vulnerables". Psico-Mundo. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <http://www.psiconet.com/fo- ros/genero>.
Otras fuentes:
Consultar el MLA Handbook for Writers of Research Papers, 6a edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

REFERENCIAS

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

BETA MIAR
Matriz de Información para el Análisis de Revistas
Versión 2016 live

LATINOAMERICANA
asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales

COMIE
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Organização de Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura)

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

El Centro de Documentación para América Latina (CEDAL)
www.cedal.ilce.edu.mx

FLACSO Andes
Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales
REGIÓN ANDINA Y AMÉRICA LATINA
FLACSO ECUADOR

Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

ALAS
Asociación Latinoamericana de Sociología

Actualidad Iberoamericana
Índice Internacional de Revistas

RIIN
Red de Investigadores sobre Identidades Nacionales

¿Dónde lo publico?
La información sobre revistas de ciencias sociales que te ayuda a mejorar tus publicaciones