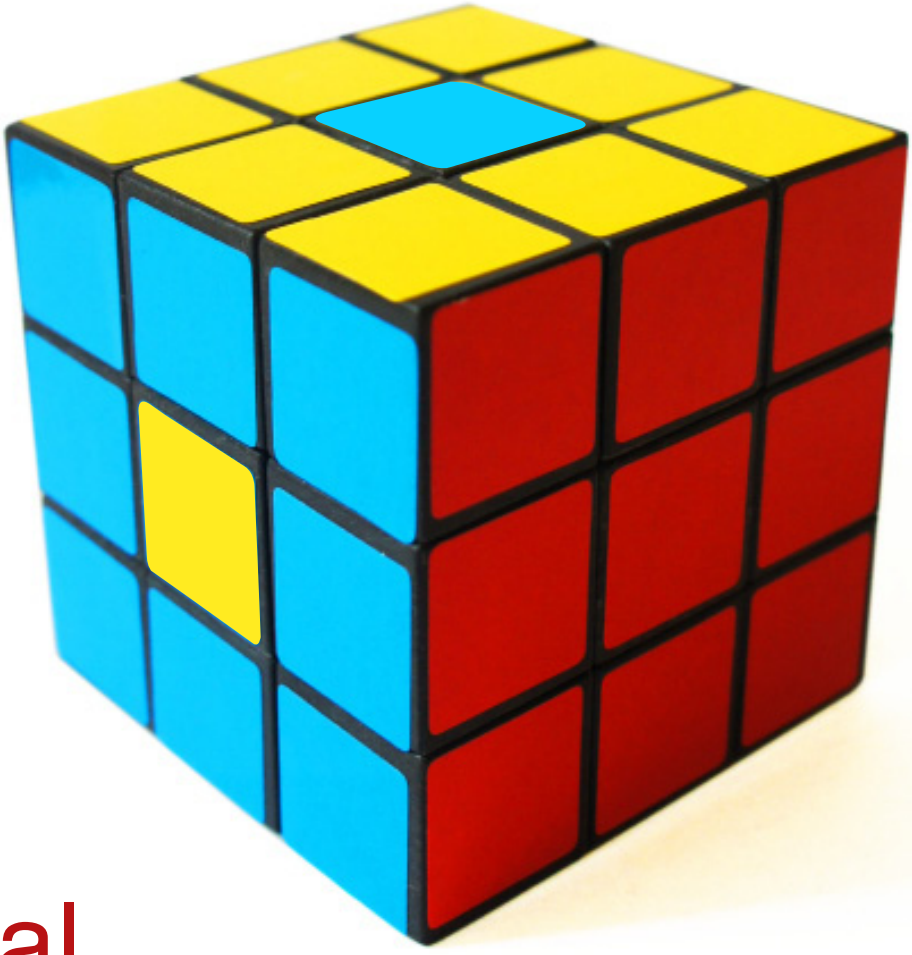
Boletín informativo de la Red Iberoamericana de Pedagogía con artículos e información de máxima relevancia.

boletín redipe

816
Septiembre 10 de 2012 - ISSN 2256 -1536



Editorial

PENSAMIENTO LATERAL & Educación Socioemocional

Comité Editorial

Aileen Dever, Quinnipiac University, Handem - CT – AATSP

Karina Rodríguez, Universidad La Salle de México

Carlos Arboleda A, Southern Connecticut State University

Pedro Horruitiner Silva, Ministerio de Educación Superior de Cuba

Sergio Tobón Tobón, Director Instituto Cife, perspectiva socioformativa

Susana Gonçalves, Directora (CInEP) Ensino Superior Coimbra Portugal

Mario Germán Gil, Líder Grupo Humanidades y Universidad, USC

Miguel de Zubiría Samper, Director Fundación Intern. Alberto Merani

Giovanni M. Iafrancesco V., Director Coripet, Pedagogía Transformadora

Mireya Cisneros, Universidad Tecnológica de Pereira – Colombia

José Gabriel Domínguez, Universidad Autónoma de Yucatán

Germán Piloneta, Proyecto CISNE, Universidad Javeriana

Isis Morales Franky, Diseño y Diagramación

Contenido

EDITORIAL "Pensamiento lateral, Aprendizaje y Cotidianidad"

Julio César Arboleda, Director

Red Iberoamericana de Pedagogía

1 El pensamiento crítico en el ámbito escolar, una experiencia de encuentro consigo mismo y con el otro

Olga Patricia Anturí Almario, Aura Lilia Gómez Briceño, Wilmar Pulido Pulido y Norelly Soto Builes - Universidad de Manizales.

P. 12 - 24

2 Educación y Postmodernidad. Escenarios para la Resignificación de las Humanidades en Educación Superior

Luis Vicente Sepúlveda Romero - Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

P. 26 - 30

3 Discursos que se han gestado en la educación superior referidos a la práctica pedagógica del sujeto docente en la última década

Yadira del Pilar Camperos Villamizar, Claudia Yaneth Fernández Fernández y Gladys Socorro Quintana Fuentes - Universidad de Pamplona.

P. 32 - 35

4 Acerca de la pedagogía del arte y de la filosofía

Mónica Lucía Vélez H. - Universidad de Caldas- Universidad Tecnológica de Pereira.

P. 38 - 42

5 "Las Tics como estrategia metodológica en la construcción de conocimiento"

Silvia Patricia Villa - Universidad San Buenaventura Cali.

P. 44 - 46

6 El papel del adulto y la familia en la educación socioemocional de los hijos. Informe de la tercera parte del proyecto aprender a pensar lo social

María Alexandra Rendón Uribe - Universidad de Antioquia.

P. 48 - 57

7 Aproximación a una educación diferenciada. Tres casos específicos

David Fabricio Velasco Molina - Universidad del Valle.

P. 59 - 76

Editorial 816
Pensamiento lateral, aprendizaje y cotidianidad

Julio César Arboleda* - Dirección Redipe

Resumen

En un mundo asimétrico difícilmente prosperan los esquemas rígidos. El reto de quienes fijan su acción en un modelo dado no reside en moldear las situaciones a tal lógica, sino en acomodar el esquema a estas. A diferencia del pensamiento vertical, el pensamiento lateral no se rige por las secuencias lineales que limitan la percepción y la acción, no ignora alternativas, opciones o aspectos que no encajen dentro del esquema. Por el contrario, regala la posibilidad de beneficiarse de estos, flexibilizando la percepción y la manera de obrar y de actuar. En materia de aprendizaje el pensamiento lateral potencia los procesos que conducen a la apropiación, uso y comprensión de conceptos y conocimientos.

Palabras clave

Pensamiento lateral, pensamiento vertical, aprendizaje, atrevimiento, experiencia.

Casi siempre miramos sin ver, y cuando pensamos poco actuamos. Si logramos identificar y aceptar algún error o debilidad, no siempre asumimos estos de manera responsable o acertada. Pareciera que no viéramos los problemas o no quisiéramos verlos. Cuando los advertimos nos enfrentamos a otras dificultades: las limitaciones de nuestra mirada, la incapacidad de ver aquellos en una perspectiva más amplia o diferente a la que estamos acostumbrados. Así las cosas, terminamos postergando la resolución de hacerles frente. Nos conformamos con mirarlos y hasta somos espectadores pasivos del daño que ocasionan. Todos los seres humanos vivimos al menos una situación de esta naturaleza.

Estas limitaciones, inherentes a todas las personas, tienen que ver en gran medida con el grado de desarrollo de nuestra facultad de pensamiento, particularmente del pensamiento lateral. El pensamiento lateral tiene relación con la capacidad de ver lo que rutinariamente solo miramos, y recíprocamente; así mismo, con la capacidad y disposición para atreverse a realizar lo que muchas veces no hacemos por temores, miedos, creencias, suposiciones, fantasmas, obsesiones, entre otros óbices que signan nuestra vida cotidiana. No estamos preparados para ver las cosas que nos hacen infelices, ni siquiera reparamos con atención en aquellas que supuesta o realmente nos hacen felices. Por no querer, saber o poder ver algunas cosas, terminamos llenando nuestras vidas de nuevos escollos, ahondando las dificultades.

Lateralidad vs verticalidad

Contrario al pensamiento cerrado, unidimensional, monolítico, convergente que caracteriza a los dogmáticos de la razón y de las emociones, el pensamiento lateral es flexible, no agrega ni es agregado por otros pensamientos, por otros modos de ver. Quien posee pensamiento lateral tiene cierto grado de flexibilidad para advertir las cosas, y una mayor posibilidad de actuar constructivamente, que las personas carentes de esta capacidad y aquellas que se pueden caracterizar como verticales, rígidas. Provee a las personas de mejores posibilidades analíticas, emotivas, intuitivas, racionales y no racionales. Por principio, el pensamiento lateral no cierra ninguna de las puertas de la mente.

* Una ampliación de este artículo se encuentra en: Revista Magisterio (marzo- abril, 2008) Julio César Arboleda. j.c.arboleda@hotmail.com, jcarboleda1@yahoo.com

La mente no está preparada para ver las cosas desde sus múltiples posibilidades ni para modificar hábitos y conductas. Las mentes analítica, analógica, crítica, emocional y creativa requieren formación en pensamiento lateral, para actuar con flexibilidad en las situaciones requeridas del mundo de la vida y en mundos posibles. La formación de pensamientos múltiples es una tarea que se debe iniciar desde muy temprana edad, si se quiere desde el preescolar.

El pensamiento es plural. Hemos educado en pensamientos rígidos, aún en los procesos analíticos y argumentativos. El análisis y la argumentación no garantizan el desarrollo, una vida feliz, digna; igual que la carencia de estas habilidades. La vida no requiere sólo de análisis y argumentación -- estas habilidades de pensamiento crítico han constituido ciertamente la base de la educación tradicional y del pensamiento dogmático --; no obstante sus bondades para la comprensión y solución de problemas y situaciones, no bastan, a mi modo de ver, para responder a ciertos imperativos de la vida y la sociedad, los cuales demandan, más que un pensamiento de confrontación, capacidad de control y pilotaje metacognitivo, así como hábitos de pensamiento más constructivos tales como el pragmático, el analógico, el axiológico-lateral, el investigativo o el de diseño. El pensamiento lateral acompaña a otros pensamientos y es acompañado por estos cuando actúa en situaciones que lo reclaman.

Lugar del pensamiento lateral en la vida de las personas

El pensamiento lateral es la serie de operaciones mentales, estrategias y representaciones que alguien usa en su experiencia de mundo en razón de capturar las situaciones, fenómenos y objetos de conocimiento como unidades complejas y desde diversas dimensiones, enfrentando las inhibiciones, mismidad y linealidad que impera en nuestras vidas (Arboleda, 2006). Es el potencial en virtud del cual un sujeto se atreve a proceder en una situación o evento de manera diferente a la costumbre y el hábito, a la luz de sus sentimientos, razones, creencias y corazonadas, para generar mejores oportunidades para los ámbitos en los cuales interactúe (Arboleda, 2011) [1]

Alguien con determinado grado de pensamiento lateral podría prevenir o resolver dificultades o problemas con menor tensión y esfuerzo, y, dependiendo de la situación, quizás con mayor grado de placer, que alguien que siga las dinámicas de la lógica basada en secuencias lineales, en patrones de pensamiento único, rígido, vertical, que moldea todo, inclusive lo nuevo, a este esquema mental. Tendría la posibilidad de moverse a contrapelo o de modo flexible, provocadoramente. Fluiría al compás rítmico de su espíritu explorador de nuevas situaciones, de caminos inesperados, de estrategias y alternativas diferentes; en virtud del cual transgrede la norma-lidad, se fuga de la rutina, de la mismidad, acaso rompiendo temores, miedos, creencias que le impidan modificar hábitos, modos de obrar, pensar, actuar, percibir, ser y vivir.

Alguien con determinado grado de pensamiento lateral se atrevería quizás a desapegarse, a “destetarse”, a ver de modo distinto, a ponerse en el lugar de otra u otras personas, a barajar alternativas distintas o diferentes, menos convencionales o convergentes; a ser menos imponente, menos débil, menos pasivo, más autónomo, proactivo, respetuoso de la solidaridad y la privacidad. Digno.

Necesitamos crear nuevas alternativas, nuevas

1. La experiencia de aplicación a los mundos laboral, escolar, familiar y cotidiano de técnicas de pensamiento lateral diseñadas por Edward de Bono, creador de este pensamiento, me ha conducido a crear otras y ahondar en este concepto, hasta el punto de proponer nuevos rasgos característicos del mismo (Arboleda 2000, 2001, 2002, 2007, 2011). Una ampliación de esta temática, incluida la presentación de estrategias, la realizo en los siguientes libros: Pensamiento lateral y aprendizajes (editorial Magisterio, 2007), Reflexión lateral: mirar viendo (editorial Colegio de España, asociada a la Universidad de Salamanca, en prensa), Estrategias para la comprensión significativa (Edit Magisterio, 2005), Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida (Fundación Penser-Universidad Autónoma del Cauca, 2007), Modelos pedagógicos autónomos: elementos para su construcción, fortalecimiento y flexibilización (Fundación Penser- UAC, 2007), entre otros más recientes.

formas de vivir, estrategias para cambiar conceptos y percepciones, mejores formas de hacer las cosas, de relación intra e interpersonal; asimismo, advertir consecuencias, predecir, tomar decisiones. Ello no lo posibilitan, por sí solos, los pensamientos crítico y lógico, inclusive la lógica modal, que es sustantiva en la creación de alternativas y mundos posibles, según lo tratamos de mostrar en la conceptualización y aplicación de mapas cognitivos de Pensamiento lógico-analítico, conceptual y axiológico- lateral (Arboleda, 2000).

El pensamiento lateral permite advertir aspectos que la vida diaria no deja ver, muchos de los cuales representan impases u oportunidades para la felicidad y calidad de vida. El mundo actual nos embebe en la rutina de la prisa, del afán, de la inmediatez. En razón de la eficiencia, de la rapidez, del rendimiento debemos actuar inmediatamente (!), y no hay tiempo para pensar en uno mismo, en su vida, en su dignidad, en las acciones ni en las consecuencias y prevención de algunas de estas. Entonces dejamos de ver muchas cosas, situaciones, fenómenos de nuestro diario vivir; nos acostumbramos a repetir los errores. En el afán de hacer, del día a día nos asaltan nuevos problemas, se profundizan los que tenemos, y hasta vivimos la ilusión de haber resuelto alguno.

En el aprendizaje

Alguien con pensamiento lateral podría estar en capacidad de formar mayores o mejores aprendizajes, de construir conocimientos, significados y sentidos a partir de cierta información inherente a una situación o aspecto determinado que le cause inquietud. Uno puede aprender bajo patrones convencionales enmarcados en la repetición de información (aprendizaje memorístico), o bajo esquemas de apropiación intelectual de esta (aprendizaje semántico). Puede inclusive ir más allá del conocimiento, explorando ambientes diversos para la aplicación y uso de este (aprendizaje por competencias); ir más allá de la aplicación – proceso que también puede configurar una lógica mecánica, útil al mercado común del conocimiento --, si reflexiona sobre la utilidad del conocimiento apropiado y usado (aprendizaje por comprensión); y puede avanzar escenarios en los que gestiona y usa conocimiento con sentido edificador, para el desarrollo de sí mismo, del entorno y de la vida (aprendizaje por comprensión y proyectos de vida) [2].

En el proceso que va de la información a la comprensión, pasando por el conocimiento y las competencias (Arboleda, 2006-2007A-B), cumple un papel fundamental el pensamiento lateral, pues dota la mente de la dinámica, heurística y pensamiento hacedor y actuante que precisa el aprendizaje activo y exitoso. En esta línea, la institución educativa debe formar el pensamiento, mejor aún, los pensamientos múltiples, incluido el pensamiento lateral; generar espacios para desarrollar en los maestros conocimientos, habilidades y actitudes para asumir la formación acompañando sus procedimientos exitosos de estrategias correspondientes a diversos enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas, y formar esquemas cognitivos, pedagógicos y actitudinales flexibles.

De este modo el estudiante se formaría en un espacio que podría hacer tácita la provocación, la necesidad de subvertir los patrones dominantes de pensamiento, los modos rutinarios de aprender, percibir, inclusive de ser, actuar y obrar; naturalizaría el acto de interrogarse proactivamente (a través de preguntas que trascendieran las meras razones) sobre el otro lado de las cosas, otras posibilidades de capturar las situaciones y aspectos que tejen su vida y la vida, la posibilidad de acercarse a características y dimensiones de un objeto de aprendizaje que no estaban previstas, contempladas o vistas como posibles.

2. Una ampliación de esta temática, incluida la presentación de estrategias, la realizo en los siguientes libros: Pensamiento lateral y aprendizajes (editorial Magisterio, 2007), Reflexión lateral: mirar viendo (editorial Colegio de España, asociada a la Universidad de Salamanca, en prensa), Estrategias para la comprensión significativa (Edit Magisterio, 2005), Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida (Fundación Penser-Universidad Autónoma del Cauca, 2007), Modelos pedagógicos autónomos: elementos para su construcción, fortalecimiento y flexibilización (Fundación Penser- UAC, 2007), entre otros más recientes.

Educar la mirada

Es necesario educar la mirada para ver lo que a simple vista no vemos en la vida laboral, familiar, escolar o cotidiana. Alcanzar la mayoría de edad en la mirada es ya una manera de aprender a mirar viendo, si se prefiere, aprender a ver mirando, a ver y mirar reparando, a ver flexibilizando (dignificando) la percepción humana. Ese debería ser el fundamento de la formación de niños, jóvenes y adultos.

Educar la mirada implica al pensamiento, acompañar la mirada rutinaria de un ojo avizor que posibilite ver a través de operaciones reflexivas, cognitivas y metacognitivas que permitan construir sentidos y significados a lo que hacemos, a la manera como vivimos, como sentimos, como actuamos, como resolvemos o dejamos de resolver los conflictos, los problemas, los retos de vivir. Implica también al sentimiento, a las emociones, a las corazonadas, la intuición, la percepción, la disposición a ver con otra mirada, crítica, divergente, compleja, hacedora o atrevida. Implica funciones psíquicas racionales y no racionales. Implica la experiencia, el reto de transformarnos, de quebrarnos, de ser otros; pasar de la mirada unilateral a la mirada plural, múltiple, flexible; del monolitismo a la flexibilidad del pensamiento.

La mayoría de edad precisa de una actitud cognoscitiva que incluya la exploración de sí mismo, la necesidad permanente, si se quiere insaciable de conocer y esclarecer los objetos de conocimiento, y de asumir todas las esferas de nuestra vida personal y social como objetos de conocimiento, mejor como objetos de comprensión. He ahí la mirada lateral, la posibilidad de ver lo que a simple vista no vemos o tememos ver, de reparar lateralmente en el entorno, en lo que pensamos, decimos y hacemos o estamos siendo, en nuestros miedos y temores, en lo que nos impide amar con la razón y el sentimiento, ser libres, independientes, ser amigo de sí mismo, solidario, y asumir las relaciones y todos los fenómenos, aspectos y situaciones de la vida con mayoría de edad.

Acaso dos tareas tenga la escuela en esta dirección. Una: generar oportunidades para desarrollar en los estudiantes pensamientos múltiples: lógico matemático, lógico lingúístico, lateral, conceptual, divergente, inclusivo, crítico, analógico, axiológico, complejo, emprendedor/hacedor, paralelo e investigativo, entre otros; aplicado al aprendizaje el pensamiento lateral, en particular, es capital no sólo para la construcción de conocimiento, sino, además, para la formación de valores, actitudes, disposiciones, comprensiones y proyectos de vida. Dos: dignificar la formación de pensamiento, tanto del pensamiento que requiere tomar decisiones inmediatas para atender las exigencias del mundo de la vida, como del pensamiento que obra al ritmo de nuestra propia espiritualidad, es decir de nuestra capacidad y disposición para vernos y congraciarnos con nosotros mismos, con la vida, con el otro; para autoplaticar, reconocernos; reparar en lo que ordinariamente solo miramos; rumbear por caminos inciertos, nuevos, diferentes. Es necesario que la escuela lidere la formación de pensamiento lateral digno, el uso de un pensamiento para el desarrollo de la persona humana y de la vida en un mundo asimétrico.

Es necesario crecer en pensamiento lateral: la felicidad es del tamaño de nuestro empoderamiento para asumir las complejidades de la existencia.

Referencias Bibliográficas

ARBOLEDA, Julio César (2000). Mapas cognitivos: aprendizaje y desarrollo del pensamiento, Santiago de Cali, Unilibre- Fundación Penser.

_____ (2001). Toma de decisiones: aprendizaje, emociones y creatividad, Santiago de Cali, USC- Fundación Penser.

_____ (2002). Mi proyecto de vida: Desarrollo del pensamiento axiológico, cooperativo y emprendedor, Santiago de Cali, Ecap RFG - Fundación Penser.

_____ (2007). Pensamiento lateral y Aprendizajes: Aplicaciones a la vida escolar, familiar, laboral y cotidiana.Santa fe de Bogotá, E. Magisterio.

_____(2001). Competencias pedagógicas: conceptos y estrategias, Ed. REDIPE).

DE BONO, Edward (1992). Más allá de la competencia. Ed. Paidos- empresa, Barcelona.

_____ (1995). El pensamiento creativo. Paidos.

_____ (1997). Yo estoy bien, tú estás mal.

_____ (1998). El pensamiento lateral. Paidos, Plural.

Introducción Pensamiento lateral, crítico y Educación Socioemocional

Pensamiento lateral, aprendizaje y cotidianidad es el título de la editorial de REDIPE 816, artículo de Julio César Arboleda, director de Redipe. Finaliza con un pensamiento (constituido a su vez por dos o tres enunciados, si se tiene en cuenta los dos puntos): "Es necesario crecer en pensamiento lateral: la felicidad es del tamaño de nuestro empoderamiento para asumir las complejidades de la existencia. Plantea que en un mundo asimétrico difícilmente prosperan los esquemas rígidos. El reto de quienes fijan su acción en un modelo dado no reside en moldear las situaciones a tal lógica, sino en acomodar el esquema a estas. A diferencia del pensamiento vertical, el pensamiento lateral no se rige por las secuencias lineales que limitan la percepción y la acción, no ignora alternativas, opciones o aspectos que no encajen dentro del esquema. Por el contrario, regala la posibilidad de beneficiarse de estos, flexibilizando la percepción y la manera de obrar y actuar. En materia de aprendizaje el pensamiento lateral potencia los procesos que conducen a la apropiación, uso y comprensión de conceptos y conocimientos.

En el marco del desarrollo del pensamiento también se incluye el texto: "El pensamiento crítico en el ámbito escolar, una experiencia de encuentro consigo mismo y con el otro". Artículo de investigación a cargo de Olga Patricia Anturí Almario, Aura Lilia Gómez Briceño, Wilmar Pulido Pulido y Norelly Soto Builes de la Universidad de Manizales. En éste se plantea una reflexión en torno a la importancia de crear ambientes favorables para el desarrollo de procesos de pensamiento crítico en el ámbito educativo, ofreciendo una serie de teorías, afirmaciones de valor y consejos que permiten propiciar un ambiente significativo en torno al pensamiento crítico, la metodología que sigue el artículo es el dar respuestas a esos interrogantes:

¿Cómo comprender el pensamiento crítico en el ámbito escolar? ¿Qué imaginarios existen acerca del desarrollo de procesos de pensamiento en el ámbito escolar? ¿Qué propuestas existen para el desarrollo de procesos de pensamiento? ¿Qué compromisos se pueden implementar en pro del desarrollo de procesos de pensamiento crítico?

Educación y Postmodernidad. Escenarios para la Resignificación de las Humanidades en Educación Superior

Educación y Postmodernidad. Escenarios para la Resignificación de las Humanidades en Educación Superior, artículo de reflexión de Luis Vicente Sepúlveda Romero, del grupo de investigación "Religio" de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, en torno a la crisis de las humanidades y cómo en el contexto de la postmodernidad, dicha crisis ha impactado las estructuras fundamentales de la educación superior. Se analiza, desde los escenarios planteados por el informe Delors, las posibilidades de resignificación de las humanidades, como elemento fundamental para recuperar el tejido social, dentro y fuera de las instituciones educativas.

Acerca de la pedagogía del arte y de la filosofía

Artículo de Mónica Lucía Vélez H. de la Universidad de Caldas- Universidad Tecnológica de Pereira. Constituye un conjunto de reflexiones en torno al problema de la pedagogía, especialmente de frente a las posibilidades de articulación entre las artes plásticas y la Filosofía. Según su autora la enseñanza del arte no puede poseer, como única meta ni como práctica, la calidad técnica según "las exigencias del mercado", sino que debe involucrar una crítica más general de la información visual y de los soportes formales de la obra. Sin esta función crítica de selección y de organización de la información, las disciplinas técnicas (bidimensional, tridimensional, dibujo, metales, etc. aisladas), tienden a convertirse más bien, en "cárceles mentales" que impiden ver con mayor amplitud, fincadas en un purismo anacrónico de la práctica del arte.

Los dos siguientes trabajos constituyen documentos de ponencia presentados en el Simposio Internacional de Pedagogía organizado el año pasado por REDIPE en la Universidad de Cartagena. Uno es

"Las Tics como estrategia metodológica en la construcción de conocimiento"

de Silvia Patricia Villa de la Lic. en Tecnología e informática Universidad San Buenaventura Cali. Plantea, entre otros aspectos, que las herramientas informáticas deben cumplir su función como compiladoras y recuperadoras de información para permitir a los estudiantes desarrollar habilidades de orden superior como la resolución de problemas, la creación de proyectos, el moldeamiento de procesos (contenidos biológicos por ejemplo) que ellos ya manejan y usar el computador como herramienta para presentar la organización que en su mente da a tales ciclos.

El otro, El papel del adulto y la familia en la educación socioemocional de los hijos.

Informe de la tercera parte del proyecto aprender a pensar lo social, artículo de investigación de la profesora María Alexandra Rendón Uribe de la Universidad de Antioquia. Pone de presente la importancia trascendental de fortalecer en las instituciones la competencia sociemocional de los estudiantes y de generar espacios de formación para los padres de familia.

En esta última línea está el trabajo Aproximación a una educación diferenciada. Tres casos específicos. David Fabricio Velasco Molina. Universidad del Valle, Grupo Región. En este artículo de investigación el autor aborda, entre otros aspectos en torno a la educación socioemocional, la interrogante: ¿Qué es la educación además de representar un conjunto de diferencias espaciales y ocupacionales que denotan privilegios y condicionamientos que se mantienen y acentúan?

Artículos}

El pensamiento crítico en el ámbito escolar

Una experiencia de encuentro consigo mismo y con el otro

Olga Patricia Anturí Almario[1]
Aura Lilia Gómez Briceño[2]
Wilmar Pulido Pulido[3]
Norelly Soto Builes[4]

Universidad de Manizales

Una experiencia de encuentro consigo mismo y con el otro

Resumen

En este artículo se plantea una reflexión en torno a la importancia de crear ambientes favorables para el desarrollo de procesos de pensamiento crítico en el ámbito educativo, ofreciendo una serie de teorías, afirmaciones de valor y consejos que permiten propiciar un ambiente significativo en torno al pensamiento crítico. La metodología que sigue el artículo es el dar respuestas a esos interrogantes:

¿Cómo comprender el pensamiento crítico en el ámbito escolar? ¿Qué imaginarios existen acerca del desarrollo de procesos de pensamiento en el ámbito escolar? ¿Qué propuestas existen para el desarrollo de procesos de pensamiento? ¿Qué compromisos se pueden implementar en pro del desarrollo de procesos de pensamiento crítico?

Los lectores podrán acceder a una serie de elementos valiosos para argumentar en sus instituciones educativas la importancia de emprender programas o proyectos que hagan realidad el desarrollo de procesos de pensamiento, ya sea fundando una cátedra o armando un proyecto transversal que comprometa a todas las áreas y asignaturas de la institución educativa.

Palabras claves

pensamiento crítico, habilidades, estrategias, metodología, encuentro reflexivo, autonomía.

Summary

This article proposes a reflection on the importance of creating environments for the development of critical thinking processes in education, offering a number of theories, statements of value and advice to foster an environment that allow significant about thought critical methodology that follows the article is to give answers to these questions:

How to understand critical thinking in schools? What are imaginary about the development of thought processes in the school? What proposals exist for the development of thought processes? What commitments can be implemented for development of critical thinking processes?

Readers can access a number of valuable items in their school argue the importance of undertaking programs or projects that will realize the development of thought processes, and is founding a chair or putting together a cross-cutting project that engages all areas and subjects of the school.

Keywords

Critical thinking skills, strategies, methodology, I find reflective autonomy.

1. Licenciada en Educación Religiosa y Moral - Universidad de la Sabana; Profesora de la I.E. San Antonio del Pescado – Garzón.
2. Licenciada en Educación Básica - Universidad Pontificia Javeriana; Profesora de la I.E. Divino Salvador- Altamira.
3. Licenciado en Ciencias Sociales - Universidad de la Sabana; Profesor de la I.E. Liceo de Santa Librada -Neiva.
4. Licenciada en Educación Especial; Magíster en Educación: Psicopedagogía; Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales; Profesora de la Universidad de Manizales. Directora del proyecto - Material original autorizado para su primera publicación en la revista plumillas de la universidad de Manizales.

1. Hacia una comprensión del pensamiento crítico en el ámbito escolar

Sigue siendo común encontrarse con ambientes o contextos laborales, educativos y de interacción social en los que evidenciarse como un sujeto crítico puede generar rechazo, puede ser percibido como un acto de imprudencia, de agresividad, hasta el punto de considerar arbitrariamente a quien realiza como un individuo no grato. Esta percepción es el resultado de la ausencia del desarrollo de procesos de pensamiento crítico en numerosos contextos escolares, donde la enseñanza se sigue limitando al aprendizaje de una serie de contenidos que el estudiante aprende y posteriormente da cuenta de los mismos mediante unas evaluaciones escritas que en su mayoría se centran en el planteamiento de preguntas convergentes, descuidando significativamente las preguntas divergentes (claves en los procesos de interacción con el pensamiento crítico).

El anterior contexto sigue existiendo en el ámbito escolar a pesar de que en la misma sanción de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en el que se regula la educación formal en Colombia, en su Artículo 5 se hace explicito que uno de los fines de la educación es: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (Congreso de la República, 1994).

No solo en Colombia la Ley General de Educación hace explícita la necesidad de activar el pensamiento crítico; también lo hacen los demás documentos oficiales de los diversos estados en América latina; por ejemplo:

Formar un ciudadano crítico es un imperativo legal de la educación venezolana desde 1980 cuando se promulgó la Ley Orgánica de Educación y en su artículo 3 se estableció tal desiderátum. Más recientemente, en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) se refuerza tal finalidad al señalarse que “(...) es necesario promover espacios y proveer experiencias para que los y las estudiantes aprendan a reflexionar sobre las acciones, situaciones o realidades en las cuales interactúan” (p. 19), por cuanto el aprendizaje debe concebirse como generación de nuevos escenarios que permitan transformar el pensamiento lineal en un pensamiento crítico y creativo. (citado por Páez, H. 2008,pág. 148)

Posteriormente, en la actualización de la Ley orgánica de educación del 2009, capítulo I. Disposiciones fundamentales, en el artículo 3 referente a los principios y valores rectores de la educación, se establece que:

Se consideran como valores fundamentales: (…) la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe. (Ley Orgánica de Educación, 2009)

Así que por cuenta del estado hay una evidente invitación a propiciar ambientes en los que se interactúe con el pensamiento critico. Sin embargo, es muy poco lo que se evidencia en las instituciones educativas de la primera infancia, la básica primaria, básica secundaria y en la educación media; específicamente en Colombia la preocupación se sigue centrando en preparar a los alumnos para las pruebas saber ICFES.

Al igual que la creatividad, el pensamiento crítico no es una abstracción o habilidad que se pueda desarrollar en un ser humano con el dictado de un curso; pero si es posible implementar programas, proyectos, actividades y estrategias que permitan propiciar ambientes educativos en torno al desarrollo de procesos de pensamiento crítico; en este sentido, al hablar de pensamiento crítico surgen numerosos interrogantes, algunos de ellos son: ¿Cómo comprender el pensamiento critico en el ámbito escolar? ¿Qué imaginarios existen acerca del desarrollo de procesos de pensamiento en el ámbito escolar? ¿Qué propuestas existen para el desarrollo de procesos de pensamiento? ¿Qué compromisos se pueden implementar en pro del desarrollo de procesos de pensamiento crítico?

Iniciemos el compromiso que hemos planteado en este artículo con la pregunta que sigue:

1.1. ¿Cómo comprender el pensamiento critico en el ámbito escolar?

Existen diversas concepciones acerca de lo que es el pensamiento crítico; por ejemplo, en la Enciclopedia de pedagogía de la universidad Camilo José Cela se considera al pensamiento crítico como:

Un pensamiento de orden superior caracterizado por la flexibilidad, la apertura, la tolerancia a la ambigüedad y la discriminación entre la observación (objetivo) y la inferencia (subjetivo). Es un pensamiento que produce soluciones múltiples a un problema, genera incertidumbre y es auto correctivo, es decir, identifica las inconsistencias, clarifica expresiones vagas y reconoce los propios errores de pensamiento. Está dirigido a probar supuestos implícitos, realizar razonamientos hipotético-deductivos y hacer a las personas conscientes de su propio razonamiento en términos de planificación, evaluación y transferencia (Espasa, 2002, pág. 1070).

Aunque no estamos de acuerdo en darle la categoría de superior a un proceso de pensamiento, consideramos que los planteamientos del grupo de investigadores de la Universidad Camilo José Cela, permiten inspirar el diseño de un proyecto encaminado al desarrollo de procesos de pensamiento creativo en el ámbito escolar a partir de los conceptos: flexibilidad, apertura, tolerancia a la ambigüedad, incertidumbre, auto corrección, clarificación de expresiones vagas, reconocimiento de errores, incluso de los propios, soluciones múltiples y conciencia del razonamiento entre otros componentes del pensamiento critico.

Otra concepción afirma que el pensamiento crítico es “el pensamiento reflexivo y razonable que está dirigido a decidir en qué creer o qué hacer” (Ennis, 1985, p. 45). Y en efecto, en el ámbito escolar existe la necesidad de formar seres humanos que sean capaces de ser conscientes en qué creer, qué hacer, cómo, dónde, cuándo y por qué hacerlo; de lograrlo, estaríamos en sintonía con Platón cuando afirma que:

La tarea central de toda educación es retirar el “ojo del espíritu” enterrado en el áspero pantanal del mundo aparente, en constante mutación, y hacerlo mirar hacia la luz del verdadero ser, de lo divino; pasar gradualmente de la percepción ilusoria de los sentidos a la contemplación de la realidad pura y sin falsedad. Para él, solo con el cumplimiento de esta tarea existe educación, la única cosa que el hombre puede llevar a la eternidad. Para que se alcance ese objetivo es necesario “convertir” el alma, encarar la educación como “arte de conversación”. (Gadotti, M. 2005, pág)

Cuando en el ámbito educativo se propician experiencias para el desarrollo de procesos de pensamiento crítico, sin duda se forman seres humanos que superan la apariencia (como lo afirma Platón), que son capaces de pasar gradualmente de la percepción ilusoria de los sentidos a la contemplación de la realidad pura y sin falsedad.

1.2. ¿Qué imaginarios existen acerca del desarrollo de procesos de pensamiento en el ámbito escolar?

En una sociedad que está vestida por la enajenación o alienación visual y audiovisual que propician la televisión, la internet y los múltiples juegos bélicos interactivos, urge implementar programas y proyectos educativos encaminados al desarrollo de procesos de pensamiento creativo que esté presente como criterio de enseñanza en todas las áreas desde la educación inicial hasta la educación media.

Es un hecho que tanto el desarrollo de procesos de pensamiento creativo y crítico en el ámbito escolar aún no es parte ni de la filosofía ni del currículo de la mayoría de las instituciones educativas en Colombia.

En América latina y concretamente en Colombia, existen diversas investigaciones relacionadas con el pensamiento crítico en el ámbito escolar; una de esas las desarrolló el Dr. Pablo Romero I. Entre el año 1999 y el año 2005 (con el aval y la financiación del IDEP. Instituto de Investigación educativa y desarrollo Pedagógico y la intervención académica de la U. El Bosque, U. De San Buenaventura y el colegio Stella matutina) se llevaron a cabo tres investigaciones: Susurro de la creatividad (1999 – 2000), Didácticas para el desarrollo del pensamiento creativo. Investigación desarrollada con la Universidad El Bosque con el aval y financiación Instituto de Investigación educativa y desarrollo Pedagógico (IDEP. 2000 – 2001) y la Investigación en evaluación

y procesos de pensamiento (2003 – 2005 Secretaría de educación. Resolución 76 de 2003, Convocatoria 01 de 2003), en el que Pablo Romero Ibáñez con su equipo de investigadores evidenciaron la ausencia del pensamiento crítico y creativo en los pocesos de enseñanza aprendizaje de estudiantes de colegios oficiales y privados de la ciudad de Bogotá D.C. Muestra tomada a 9 colegios (6 colegios oficiales y 3 colegios de carácter privado, con una población total de 3600 estudiantes y una población de 70 docentes encuestados), si se desea profundizar, véanse cinco publicaciones que resultaron de estos procesos de investigación en torno al pensamiento creativo y al pensamiento crítico (Romero, P. 1999, 2000, 2001, 2006, Romero, Rodríguez y Ramírez, 2003a).

Esta doble preocupación (Pensamiento creativo y pensamiento crítico) se ha continuado investigando en el desarrollo de los procesos de investigacion de la perspectiva educativa Pedagogía de la humanización liderada por Pablo Romero I. Que ya cuenta con más de 90 coinvestigadores graduados con esta perspectiva educativa y con diez trabajos de grados, algunos publicados en libros, otros en revistas, en el que en todos los documentos se advierte la ausencia del desarrollo de procesos de pensamiento creativo y crítico.

Algunas de las conclusiones acerca de los imaginarios educativos de los docentes que resultaron de los procesos de investigación dirigido por Romero Pablo son:

La mayoría de los docentes admiten la importancia y necesidad de implementar y evaluar proyectos encaminados al desarrollo de procesos de pensamiento crítico y creativo, pero a su vez hacen evidente que en sus instituciones no existe literatura orientadora, programas de referencia, no se observa la evidencia de un PEI. o un currículo que abra espacios o comprometa a los docentes hacia la formacion intencionada del pensamiento critico y creativo; por otrto lado, además de no existir los recursos, no hay una preocupación explícita por parte de las directivas. En este sentido, los docentes admiten no tener la preparación para aplicar programas encaminados al desarrollo de procesos de pensamiento creativo y crítico. (Romero, P. 2003b, pág. 39)

Continuando con esta preocupación, por ejemplo, en el macroproyecto Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Valle del Cauca y Risaralda. Macroproyecto inscrito a la línea de investigación: alternativas pedagógicas (Universidad de Manizales facultad de ciencias sociales y humanas programa de educación), en la categoria: Pensamiento crítico y educación (responsables de esta categoría: los autores del presente artítculo), se planteó una pregunta diagnóstica a los docentes ¿Cómo provocan el pensamiento crítico los docentes en un colegio del departamento del Huila – Colombia?, los docentes afirman que a pesar de no existir en la institución educativa un proyecto encaminado al desarrollo de procesos de pensamiento crítico, llevan a cabo una serie de actividades que a criterio de ellos propician la activación del pensamiento crítico en sus estudiantes tales como:

La aplicación de los presupuestos de la escuela activa o nueva donde se enfatiza al estudiante en adquirir su conocimiento aprendiendo haciendo, se le invita al estudiante a desarrollar dicho conocimiento a practicarlo, a darse cuenta si es verdad o no, y donde se busca que el estudiante conserve el medio ambiente, aproveche el medio en que lo rodea y saque sus propias conclusiones de lo que el profesor le enseña o esta contemplado en el plan de estudio (entrevista a docentes de una institución educativa del Huila, 2012)

En este sentido, si bien existe un compromiso con el desarrollo de los procesos de pensamiento critico, hay ausencia de un programa o proyecto educativo que responda por el desarrollo de los procesos de pensamiento critico que es sin duda, la constante en la mayoría de las instituciones educativas de Colombia.

En el caso concreto en las instituciones educativas diagnosticadas, existen evidencias de la ausencia de un programa o proyecto educativo en pensamiento crítico porque además de no existir tal documento, no hay una práctica educativa generalizada y concreta entre los maestros en relación a una intención

explícita en torno al pensamiento crítico; por ejemplo, tanto coordinación académica como orientación y docentes admiten que:

En nuestra institucion eucativa, hay unos docentes muy capacitados, muy interesados, preocupados por que los estudiantes adquieran sus competencias, se están capacitando continuamente; sin embargo, algunos docentes (no todos) tienen la actitud de estar con las mismas estrategias, se rutiniza, no se muestran cosas novedosas (entrevista a docentes de una institución educativa del Huila, 2012).

Al indagar sobre el comportamiento de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento crítico, se observa una situación semejante:

Niñas y niño con grandes capacidades, potencialidades, pero en algunos una pereza, algunos no han encontrado todavía la importancia de estudiar, de prepararse. Son niños con grandes capacidades que pueden hacer cosas muy grandes por ellos, por la institución y por el país (entrevista a docentes de una institución educativa del Huila, 2012).

La ausencia de un programa o proyecto encaminado al desarrollo de procesos de pensamiento crítico se evidencia en las preguntas explícitas sobre pensamiento crítico que se plantearon a la institución educativa intervenida; por ejemplo, ante la pregunta: ¿Qué entiende usted por pensamiento crítico? Sencillamente se respondió: Cuando se lee un artículo, se da a conocer su propio punto de vista, a veces dando aspectos positivos y negativos del artículo.

¿Qué elementos del pensamiento crítico conoce? Tenemos como elementos del pensamiento crítico, razonamientos, inferencias, comparaciones, deducciones.

¿Cree Usted que los profesores de la institución buscan el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes? La mayoría responde positivamente: sí, cuando al estudiante se le pone a comparar

¿Por qué? Son competencias necesaria que se desarrollan en matemáticas y que en algunas situaciones evalúan las pruebas saber.

¿Con qué otros conceptos relacionaría el pensamiento Crítico? La respuesta directa fue: Evaluación, análisis.

¿Qué métodos o estrategias, utilizan en sus prácticas, los maestros, para provocar el Pensamiento Crítico en los estudiantes? Las respuestas continuaron siendo lineales y ambiguas; por ejemplo, la respuesta: Cuando los colocan a analizar, razonamiento.

¿Considera que las prácticas pedagógicas de los maestros desarrollan la curiosidad meticulosa, la agudeza mental y la apertura mental? Creemos que haría falta mas practicas pedagógicas, donde el estudiante se le despierte la curiosidad, el ánimo o ganas de investigar, de aprovechar sus capacidades.

Así que para comprender y hacer realidad el desarrollo de procesos de pensamiento crítico en el ámbito escolar no basta con tener buenas intenciones y aplicar una serie de actividades aisladas en las que cada docente en forma subjetiva improvisa una serie de ejercicios que en ocasiones solo entretienen al alumno o lo alejan de la crítica y la innovación, pero a veces, hay una buen noticia: podría llevarlo al interés por la pregunta, pero lamentablemente es el resultado de una coincidencia o evento accidental y no de un programa o proyecto encaminado a tal fin.

2. Elementos para una propuesta en el desarrollo de procesos de pensamiento crítico

El propósito de este articulo no es desarrollar un tratado en torno al pensamiento crítico y tampoco se pretende desarrollar una propuesta para el desarrollo de procesos de pensamiento crítico; pero si, plantear una serie de reflexiones, consejos y elementos que contribuyan al desarrollo de este

proceso de pensamiento en el ámbito escolar; por tanto, a continuación relacionaremos una serie de elementos y consejos a considerar en pro del desarrollo de procesos del pensamiento crítico.

2.1. ¿Qué propuestas existen para el desarrollo de procesos de pensamiento?

En el ámbito educativo existen numerosas propuestas, programas, proyectos, enfoques, estrategias, actividades y metodologías que permiten el desarrollo de procesos del pensamiento crítico; por ejemplo: El Programa de Enriquecimiento Instrumental desarrollado por Reuven Feuerstein, considerado por algunos como Perkins, Nickerson y Smith como uno de los programas mejor documentado y conocido en la mejora del desempeño cognitivo.

Programa de la Estructura del Intelecto (SOI). El Instituto SOI. Es una corporación de investigación educacional no lucrativa que ha desarrollado un enfoque para enseñar a pensar y para transmitir las habilidades del aprendizaje basado en el modelo de inteligencia "Estructura del intelecto" (SOI) de J.P Guilford.

El "Pensar- sobre" es una serie de sesenta programas de video de 15 minutos diseñados para estudiantes de quinto y sexto para desarrollarles habilidades de pensamiento esenciales para el aprendizaje y la solución de problemas. Estos programas de video se iniciaron a partir de 1977 en el ámbito experimental y su producción regular en 7978. La ciencia... un enfoque del proceso (SAPA) es un programa que fue desarrollado por un período de seis años por la Comisión de Educación Científica de la American Association for the Advancement of Science (AAAS). (Citado por Romero, P. y Pineda J. 2001, Pág. 33)

Un programa con fundamento pedagógico y de sencilla aplicación es el programa PROGRESINT:

Programas para la estimulación de las habilidades de la Inteligencia. Se preocupa por mejorar la Inteligencia pasando de la teoría a la práctica. Esta es la principal inquietud del programa y lo hace en forma experimental con la enseñanza de habilidades básicas intelectuales que permitan en el futuro procesar y analizar la información más adecuada a las necesidades reales.

En una palabra, que más vale enseñar a un niño a pensar sobre la información que pueda recibir en cualquier momento futuro, que atiborrarle de información ya organizada por otros en el presente". (Yuste, C. 1998, Pág. 12)

Según los autores del programa, el método de este programa pretende ser: a) integrador b) útil y práctico c) completo d) con escasa presencia de contenidos e) insistiendo en aspectos perceptivos f) teniendo en cuenta el aprendizaje de la lecto-escritura g) flexibilizador del pensamiento h) estimulador de un clima de espontaneidad i) estimulador de un clima de actitud crítica j) motivador para el alumno.

Este programa de inteligencia asume la conceptualización de la inteligencia desde su relación íntima con la capacidad; es decir, capacidad para clasificar patrones, capacidad para aprender, capacidad de razonamiento deductivo, capacidad de razonamiento inductivo, capacidad para desarrollar y utilizar modelos conceptuales y capacidad de entender. En este programa atienden los cinco componentes que propone Sternberg en los procesos de razonamiento: 1.- Metacomponente o proceso de control. 2.- Componentes de ejecución. 3.- Componentes de adquisición. 4.- Componentes de retención y 5.- Componente de transferencia.

Inteligencia Genial: Son siete principios claves para desarrollar la inteligencia, inspirados en la vida y obra de Leonardo da Vinci. Esta propuesta, si bien no es un programa organizado como el Basic, el Programa Inteligencia, el PEI: Programa De Enriquecimiento Instrumental y otros aquí contemplados; constituye una valiosa reflexión sistemática para comprender el ilimitado potencial mental del ser humano. Michael Gelb, basándose en estudios realizados sobre el pensamiento de Leonardo da Vinci desarrolla su propuesta así:

Curiositá: es la actitud de acercarse a la vida con

una curiosidad insaciable y la búsqueda continua del aprendizaje.

Dimostrazione: es el compromiso de poner a prueba el conocimiento a través de la experiencia, la persistencia y la disposición de aprender de nuestros errores.

Sensazione: implica el continuo refinamiento de los sentidos, especialmente el de la vista.
Sfumato: es aceptar la ambigüedad, la paradoja y la incertidumbre.

Arte/Sciencia: es poder establecer equilibrio entre la ciencia y el arte, la lógica y la imaginación. Pensar con todo el cerebro.
Corporalita: aquí, Gelb, nos invita a cultivar la gracia, la ambidestreza, la condición física y el deporte.

Connessione: es el reconocimiento de la interconexión de todas las cosas y de todos los fenómenos. Pensar en términos de sistemas (Gelb, M. 1999).

En esta propuesta, Michael Gelb propone una experiencia didáctica, exponiendo una serie de ejercicios prácticos para ser aplicados, incluso en cualquier momento o espacio.

El Proyecto Inteligencia: Este programa posee influencias de enfoques cognitivos y heurísticos. Hace énfasis en la observación, la comparación, la clasificación, la inferencia y la invención y toma de decisiones. Este programa surge en Venezuela con colaboradores de la Universidad de Harvard, de la Bolt Berank and Newman Inc. Y del Ministerio de Educación Venezolano. Este proyecto se inició en 1979; su objetivo:

Aumentar la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo de un modo eficaz toda una serie de tareas intelectuales- exigentes, tareas que exigían una observación cuidadosa con razonamiento deductivo e inductivo, el empleo preciso del lenguaje, el empleo inferencial de información en la memoria, la formulación y prueba de hipótesis, la solución de problemas, la inventiva y también la toma de decisiones. (www2.gobiernodecanarias.org/educación)

Patrones de solución de problemas: Es un intento de enseñar a solucionar problemas como un curso universitario. Este curso hace énfasis en los procesos de solución de problemas y en la importancia de transferir lo aprendido a las aplicaciones prácticas.

La enseñanza heurística de Schoenfeld: Este autor, es un matemático interesado en la solución de problemas y en cómo enseñarla.

Un Practicum en el Pensamiento: Es un curso desarrollado por la Universidad de Cincinnati para estudiantes universitarios. Nace hacia el año de 1979. La idea surge de Albert Steiner, filántropo que considera que en lo general, nuestro sistema educativo no enseña a los alumnos cómo aprender, y ni siquiera intenta hacerlo; este curso se preocupa por el problema recalcando la importancia de la autoconciencia.

El Proyecto de estudios cognitivos: Se inició en Manhattan.

El programa propuso cursos a nivel de escuelas superiores en lectura, matemáticas, ciencia, ciencias sociales, inglés y solución de problemas a militantes veteranos que regresan a la escuela. Aquí se busca fundamentalmente: 1.- Ayudar al estudiante para que adquiera conciencia de sus propios procesos de pensamiento e intervenga en ellos. 2.- Ayudar al estudiante para que sea más activo en su experiencia de aprendizaje. 3.- Familiarizar a los estudiantes con los métodos sistemáticos y deliberados de pensamiento que pueden mejorar sus capacidades para solucionar problemas y para pensar (Hutchinson, 1980 citado por Romero, P. y Pineda, J. 2001, Pág. 37).

Pensamiento Lateral y el Programa CORT: Asociación de Investigación Cognitiva. Edward De Bono, desde finales de los años 60, desarrolla la idea del pensamiento lateral como el generador de ideas y el pensamiento vertical las desarrolla. Este programa fue publicado en Inglaterra en 1973 y es el esfuerzo más grande de aplicar las ideas de De Bono al aprendizaje de las habilidades para pensar en la clase.

Este programa consta de seis unidades con 63 lecciones y cada lección tiene una duración de 35 minutos. Este programa, según Edward De Bono, se está utilizando actualmente en muchas culturas e ideologías (católica, protestante, marxista, islámica, china, etc.). Esto se debe a que el programa CORT fomenta el pensamiento constructivo. Las reflexiones de Edward De Bono son importantes a la hora de estudiar los procesos de pensamiento divergente (De Bono, 1995).

La anterior socialización de algunos programas, cursos y propuestas para el desarrollo de procesos de pensamiento es una evidencia más de la preocupación que existe a nivel mundial por mejorar la interacción cognitiva, el razonamiento y los procesos de pensamiento en alumnos tanto de la básica primaria, básica secundaria, media como del ámbito universitario.

Sin duda, la aplicación de programas educativos para el desarrollo de procesos del pensamiento crítico existen desde mediados del siglo XX, (pero este compromiso no está consolidado en las instituciones educativas de América latina). Algunos de estos programas, poseen un enfoque integrador que permiten funcionar como ejes transversales en todas las áreas académicas o como un área o asignatura independiente; por ejemplo, el programa ADAPT permite integrarlo a todas las asignaturas o materia de una institución educativa (es una propuesta transversal) y el programa PROGRESINT: Programas para la estimulación de las habilidades de la Inteligencia es independiente, contiene un constructo teórico, sus propios ejercicios y estrategias didácticas (independiente de las áreas académicas, pero sirve de apoyo a todas las áreas).

Para continuar con el ejercicio de conocimiento de programas, consúltese a Serrano y Tormo (2000). Ellos socializan una serie de programas o propuestas, algunas de ellas son:

ADAPT (Acento en el desarrollo de los procesos abstractos de Pensamiento): Desarrollado en la Universidad Lincoln de Nebraska, por un grupo de profesores universitarios que deseaban integrar la enseñanza para la habilidad para pensar en los cursos de contenido convencional.

DOORS (Desarrollo de las Habilidades de Razonamiento Operacional): Se llevó a cabo en la Universidad Central de Illinois. El objetivo de este programa es facilitar el movimiento de los estudiantes recién llegados a la Universidad hacia el estadio de razonamiento formal.

COMPAS (Consorcio para el Programa de Dirección y Organización para el Desarrollo de Habilidades).

DORIS (Desarrollo De Razonamiento en la Ciencia). (Serrano, M. Tormo, R. 2000).

La revisión de estos y muchos programas más en las instituciones educativas, sin duda, sensibilizaría a los directivos y docentes entorno a la importancia de planificar un proyecto pedagógico para el desarrollo de procesos del pensamiento crítico, contribuiría a la fundamentación epistemológica y didáctica.

Si no existe conocimiento respecto a estos programas, proyectos y metodologías para el desarrollo de procesos del pensamiento, se corre el riesgo de seguir improvisando o aplicando actividades aisladas y arbitrarias que en vez de propiciar ambientes entorno al pensamiento critico, se sigue haciendo énfasis en el cultivo de una instrucción lineal de reproducción de información o instrucción bancaria como bien ya lo había advertido Paulo Freire.

2.2. ¿Qué compromisos se pueden implementar en pro del desarrollo de procesos de pensamiento crítico?

Existen numerosos compromisos y actividades que se pueden emprender en pro del desarrollo de procesos del pensamiento crítico; algunos de estos compromisos son:

2.2.1. Aprender a pensar, un compromiso de todos:

El aprender a pensar debe estar en el listado de los pilares de la educación: tradicionalmente se ha afirmado que los pilares de la educación son: Aprender a conocer como la posibilidad de acceder a conocimientos generales; aprender a hacer, en busca de la adquisición de una competencia que le permita al individuo poner en escena su saber; aprender a vivir juntos, que permite reconocer y entender al otro en todas las dimensiones, para trabajar cooperativamente; aprender a ser, para que cada cual tenga la posibilidad de una realización personal y aprender a aprender, que implica el desarrollo de competencias para la adquisición, organización y manejo de información (Argüelles, D. y Nagles, N. 2007, pág. 96).

Para la profundización en el estudio de los 4 pilares de la educación consúltese además a Delors, J. (1994). A partir de esta propuesta de Jaques Delors con el aval de la UNESCO, tanto los ministerios de educación nacional, secretarias de educación e instituciones educativas replicaron en todos sus Proyectos educativos que los cuatro pilares de la educación son: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a aprender, quedando por fuera el aprender a pensar; aunque en algunos escenarios se justifica que el aprender a pensar está incluido en el hacer y en el saber, tal creencia es un error porque se está desconociendo los procesos complejos e intrínsecos que exige el acto de pensar que van mucho más allá de la ejecución o puesta en escena de un saber, mucho más allá del aprender por sí mismos; pensar tiene que ver con un acto intencionado de razonamiento, no es casual, produce soluciones múltiples a un problema, genera incertidumbre y es auto correctivo, es decir, identifica las inconsistencia, clarifica expresiones vagas y reconoce los propios errores del acto de pensar.

2.2.2. Comprender la importancia que tiene el desarrollar procesos del pensamiento crítico en el ámbito escolar:

Desarrollar procesos de pensamiento crítico, tiene una vital importancia en un contexto mundial que, agobiado por las crisis en todos los ámbitos: sociales, políticos, religioso y económicos entre otros, demanda cada vez más la presencia de hombres y mujeres capaces de actuar con autonomía, con criterio (lejos de toda actitud alienante) en la búsqueda de soluciones a los conflictos, cualquiera que sea su dedicación o campo de acción.

Diferentes autores como Elliot Eisner, están de acuerdo en que Rudolf Arnheim, hace un llamado urgente en desarrollar procesos educativos en la percepción como una forma de enseñar a pensar; por ejemplo Arnheim sostiene que percibir, ver es pensar; en este sentido esta autoridad afirma que:

El problema, por supuesto, es que en las escuelas se presta tanta atención a las cuestiones de gramática, de puntuación y de ortografía –la mecánica de la escritura- que se suelen dejar de lado las de percepción (…) a menos que se desarrolle tal facultad perceptiva es poco probable que los estudiantes tengan demasiadas cosas de interés sobre las que escribir , y a menos que aprendan a oír la música del lenguaje tampoco es muy probable que sea un placer leer lo que escriben (…) La visión misma es una función de la inteligencia, que la percepción es un suceso cognitivo, que interpretación y significado son un aspecto indivisible de la visión y que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas. (Arnheim, R. págs.. 18 – 20)

Nadie está afirmando que no debamos continuar enseñando las áreas y asignaturas (materias) desarrolladas en la tradición académica, lo que sucede es que tenemos abandonados los asuntos relacionados con la percepción, el desarrollo de procesos de pensamiento que son en esencia lo que nos permite acceder a un alumno autónomo que se autorregula, que es gestor de su propia transformación, desarrollo y evolución integral. Pensar es atreverse a ser autónomo. En este sentido, Guy Avanzini expone que:

La autonomía consiste en internarse en un camino de trasformación y en explorar el inventario de nuestras posibilidades. Esto implica que hayamos comprendido que el sentido es de “surgimiento”, que

no está prestablecido, captado, tratado, trasmitido… Se trata pues de reemplazar, como lo propone F. Varela, la cultura de la información, etc., por la cultura de la autonomía, la del individuo y del grupo social, que consiste en colocar en el centro de la dinámica del acoplamiento el proceso de surgimiento continuo (Avanzini, G. 2000).

Así que la importancia que tiene el desarrollar procesos de pensamiento crítico en el ámbito escolar está en que lo primero que se debe consolidar en un alumno es su autonomía, su autorregulación, su autodeterminación, su autocritica y en definitiva, su gestión de conocimiento. Si graduamos estudiantes dependientes con muletas cognitivas, entonces, habremos perdido nuestro tiempo.

2.2.3. Determinar como área o campo de estudio el desarrollo de procesos del pensamiento crítico:

En el año 1995, respecto a la preocupación en torno a la educación en la reflexión y el desarrollo de procesos del pensamiento, bien lo afirmó Gabriel García Márquez cuando nos hace esta invitación:

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a si misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depreciación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos. Al alcance de los niños. (Márquez, G. 1995, citado por Bogoya, D. Et al. 2000, pág. 5)

Ese país próspero y justo que Gabo y todos los colombianos soñamos, en verdad, lo vamos a hacer posible si nos comprometemos con una escuela que centra todos sus procesos educativos en el desarrollo de procesos de pensamiento, en especial, el pensamiento crítico.

2.2.4. Adoptar o diseñar un programa o proyecto educativo encaminado al desarrollo de procesos del pensamiento critico:

En la administración de un programa o proyecto educativo en el que nos comprometamos con el desarrollo de procesos de pensamiento crítico es importante determinar una serie de teorías del desarrollo cognitivo entre las que se pueden citar por ejemplo la posición de Vygotsky:

Nuestro concepto de desarrollo supone un rechazo del punto de vista frecuente de acuerdo con el cual el desarrollo cognitivo resulta de una acumulación gradual de cambios separados. Creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, desigualdad en el desarrollo de diferentes funciones, metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma en otra, entrelazamientos de factores internos y externos y procesos adaptativos que superan las dificultades a las que el niño se enfrenta. (Vygotsky, 1960/79, pág. 73 citado por Gutiérrez, F. 2005, pág. 89)

Los aportes de Vygotsky, sin duda han contribuido a la comprensión de cómo se pueden desarrollar procesos de pensamiento en el ámbito escolar; por ejemplo, el logró demostrar que:

El desarrollo individual es inseparable del contexto sociocultural en el que tiene lugar y de los procesos de aprendizaje que lo condicionan y configuran.

Partiendo de esta premisa básica Vygotsky aportó ideas ciertamente originales sobre el desarrollo cognitivo , que constituyen el fundamento de la perspectiva que hoy conocemos como “socio-cultural” y que son precursoras, asimismo, de una visión más general que podemos llamar “contextualista” –en la que encajan también el denominado enfoque ecológico y la moderna perspectiva del “life-span” –y que ha tenido importantes implicaciones en el marco de la psicología educativa. (Gutiérrez, F. 2005, págs.. 89-90).

En diversas innovaciones educativas que el IDEP. Instituto de Investigación educativa y desarrollo pedagógico ha avalado, financiado e intervenidas, se han tomado como fundamento teórico, los aportes de Vygotsky, sobre todo en lo relativo a la tesis del contexto social y el desarrollo del lenguaje como elementos claves en el desarrollo cognitivo del ser humano. Si se desea profundizar al respecto, consúltese por ejemplo, las diversas innovaciones e investigación en educación, relacionadas con el desarrollo de procesos de pensamiento, memorias publicadas por el IDEP con el título: Educación en lectura y escritura, Investigaciones e innovaciones del IDEP. Por ejemplo en la investigación en educación: Leyendo y Escribiendo juntos: Maestros y niños aprendemos a pensar, se afirma que:

El lenguaje se aborda aquí como un medio de comunicación que le permite al niño expresar su pensamiento y construir significado mediante la creación de narraciones, descripciones, diálogos, informaciones, mensajes, etc. Para las docentes que implementan el proyecto, está claro que el lenguaje del niño es diferente al del adulto (…) el proceso de pensamiento se ha concebido como aquel proceso mental que se activa mediante estímulos que provee el medio o el entorno. La forma como se procesan estos estímulos está condicionada por las experiencias previas, conocimientos y emociones de la persona. Estos procesos de pensamiento son: Observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento, análisis y síntesis. (Porras, E., Carrillo, N., De Sánchez, C., Durán, N. 2001, págs.. 97-98).

Existen miles de argumentos y evidencias que demuestran que el uso del lenguaje y la interacción social, facilitan el desarrollo de procesos del pensamiento; pero además, nos liberan de la mentalidad y acciones dogmáticas, permitiendo la formación de un ser humano con mentalidad abierta flexible, divergente y crítica. Ya es hora de hacer realidad una escuela que trascienda las estructuras cerradas y dogmáticas de aquellos modelos de “educación” con los que una institución se esclaviza así misma, ahora necesitamos una escuela abierta, flexible que permita al niño expresarse sin temor, de inventar y re-inventar, de enojarse y de alegrarse, de emocionarse y de acomodarse, de llorar y reír, de aceptar y de criticar.
Bien lo ha planteado Moacir Gadotti:

No existe un único modelo capaz de volver exitosa la acción educativa. Cada escuela es el fruto de la evolución de sus propias contradicciones. Existen muchos caminos; el camino que puede ser válido en una determinada coyuntura, en un determinado lugar o contexto, puede no serlo en otra coyuntura o contexto. Po eso, es necesario que se tenga una mentalidad abierta a lo nuevo y que se crea en la posibilidad de operar cambios a partir de la escuela. Esto presupone creer en ella, en el profesor y en la capacidad de la comunidad de tomar decisiones. (Gadotti, M. 2003, pág. 243).

Tanto las instituciones educativas como los docentes, si no demuestran con evidencias que están desarrollando procesos de pensamiento en los alumnos, será muy complicado que la sociedad (padres de familia, académicos, medios de comunicación y políticos) crea en el magisterio.

2.2.5. Evaluar y socializar la implementación del programa o proyecto en el desarrollo de procesos del pensamiento crítico:

En el compromiso de evaluar un programa, proyecto o actividades encaminadas al desarrollo de procesos del pensamiento critico, es importante atender una serie de variables como: autonomía, comprensión de texto, capacidad para interpretarlos, analizarlos,

confrontarlos, transformarlos; autonomía, autocrítica, flexibilidad, mentalidad abierta, interlocución y capacidad para actuar razonablemente.

El tema que aquí hemos abordado es de nunca acabar, así que antes de concluir nuestra reflexión, queremos llamar la atención en una de las variables que hay que evaluar en un proyecto centrado en los procesos de desarrollo de pensamiento, nos referimos a la capacidad para actuar razonablemente. Según Dearden, Hirst y Peters, en sintonía con M. Black:

Un hombre actuará razonablemente en tanto en cuanto trate de formarse una idea clara del fin a conseguir y su valor probable para él, recoja la mejor información que pueda sobre los medios disponibles, su probable eficacia y el precio del fracaso, y a la luz del todo esto escoge la línea de acción recomendada del modo más fuerte por buenas razones (…) El actuar razonablemente es querer razonar y por consiguiente someterse a un juicio impersonal (…) el hombre razonable tendrá un tinte demasiado fuerte a juez concienzudo; si el amor perfecto descarta la razonabilidad, no es razón para no ser razonable. (Dearden, R. Hirst, P. y Peters, R. 1982, pág. 200).

En este sentido, consideramos que no es acertado diseñar, implementar y evaluar programas o proyectos de procesos de desarrollo de pensamiento y en especial los que hacen énfasis en el pensamiento crítico, sin el desarrollo de la razón.

Cuando no razonamos, no pensamos y mucho menos podremos interactuar con el sentido crítico, acción que debe empezar por la autocrítica; si la formación en el pensamiento crítico no nos lleva a ser conscientes de nuestras miserias y aciertos, entonces no hubo desarrollo, aprendizaje del pensamiento critico. En este sentido, si existe un desarrollo en el pensamiento crítico, entonces adquirimos una ética de la argumentación que nos hace ser conscientes del daño o bien que hacemos a otros y a nosotros mismos, de la basura o liberación que construimos en nuestra cotidianidad, en la escuela, en nuestro lugar de trabajo y en nuestro hogar, este último escenario: el hogar, es donde más acumulamos nuestras miserias o basuras, acción inconsciente que se produce por la ausencia del pensamiento crítico en nuestras acciones; al respecto Annie Leonard nos ofrece la siguiente reflexión:

Algo extraño ocurre con la mayoría de nuestras cosas apenas las compramos. Lo que pagamos en la tienda y llevamos a casa era un tesoro, un premio: un juguete deslumbrante, una prenda de estilo, el último modelo de teléfono celular o de computadora portátil o de cámara fotográfica. Sin embargo, una vez que nos pertenece y ocupa espacio en nuestra casa, esa cosa comienza a perder valor. “Nuestras casas son, en esencia, centros de procesamiento de basura”, declaró el comediante Jerry Seinfeld durante una gira de 2008. La transformación comienza apenas las cosas hacen su entrada triunfal en nuestro hogar. Compramos algo, y primero lo exhibimos en un lugar prominente, después lo trasladamos a una alacena o un estante, después lo arrojamos a una caja del garaje y lo conservamos allí hasta que se transforma en basura. Las palabras garaje (garaje) y garbage (basura) deben de estar relacionadas, señala Seinfeld, porque casi todo lo que entra en el primero se convierte en lo segundo. (Leonard, A. 2010, Pág. 245)

Así que aprender a cuidar es aprender a pensar, es aprender a ser críticos con nuestra propia realidad de alienación alimentado por los medios de comunicación.

Algunas conclusiones

Hemos dado un primer paso en la respuesta a los siguientes interrogantes:

¿Cómo comprender el pensamiento crítico en el ámbito escolar? ¿Qué imaginarios existen acerca del desarrollo de procesos de pensamiento en el ámbito escolar? ¿Qué propuestas existen para el desarrollo de procesos de pensamiento? ¿Qué compromisos se pueden implementar en pro del desarrollo de procesos de pensamiento crítico?

A pesar de las limitaciones de los documentos ministeriales de educación, hay un elemento a destacar y es el haber dejado expresado el interés por el desarrollo de los procesos de pensamiento.

Dejamos claro que entendemos por pensamiento crítico, aquel que: produce soluciones múltiples a un problema, genera incertidumbre y es auto correctivo, es decir, identifica las inconsistencias, clarifica expresiones vagas y reconoce los propios errores de pensamiento. Está dirigido a probar supuestos implícitos, realizar razonamientos hipotético-deductivos y hacer a las personas conscientes de su propio razonamiento en términos de planificación, evaluación y transferencia.

Dejamos claro que: el desarrollo de procesos de pensmaiento creativo y crítico en el ámbito escolar aún no es parte ni de la filosofía ni del currículo de la mayoría de las instituciones educativas en Colombia.

Quedaron evidenciados los imaginarios de algunos docentes entorno a lo que significa desarrollar procesos del pensamiento.

Citamos algunos resultados de investigación que visibilizan el anhelo de múltiples docentes: los docentes admiten la importancia y necesidad de implementar y evaluar proyectos encaminados al desarrollo de procesos de pensmaiento crítico y creativo, pero a su vez hacen evidente que en sus instituciones no existe literatura orientadora, programas de referencia, no se observa la evidencia de un PEI. o un currículo que habra espacios o comprometa a los docentes hacia la formacion intencionada del pensamiento crítico y creativo.

Existen numerosos programas y cursos que permiten facilitar el desarrollo de procesos del pensamiento crítico, algunos de los que aquí socializamos fueron: El Programa de Enriquecimiento Instrumental desarrollado por Reuven Feuerstein, Programa de la Estructura del Intelecto (SOI), El “Pensar-sobre”, La ciencia... un enfoque del proceso (SAPA), PROGRESINT, Inteligencia Genial, El Proyecto Inteligencia, La enseñanza heurística de Schoenfeld, Un Practicum en el Pensamiento, El Proyecto de estudios cognitivos, Pensamiento Lateral y el Programa CORT, ADAPT (Acento en el desarrollo de los procesos abstractos de Pensamiento), DOORS (Desarrollo de las Habilidades de Razonamiento Operacional), COMPAS (Consorcio para el Programa de Dirección y Organización para el Desarrollo de Habilidades) y DORIS (Desarrollo De Razonamiento en la Ciencia).

Alguno de los compromisos que es importante adquirir en pro del desarrollo de procesos del pensamiento: Aprender a pensar es un compromiso de todos y por tanto debe ser uno de los pilares de la educación; comprender la importancia que tiene el desarrollar procesos del pensamiento crítico en el ámbito escolar; determinar como área o campo de estudio el desarrollo de procesos del pensamiento crítico; adoptar o diseñar un programa o proyecto educativo encaminado al desarrollo de procesos del pensamiento crítico; evaluar y socializar la implementación del programa o proyecto en el desarrollo de procesos del pensamiento crítico.

Las variables claves en un proceso de desarrollo de procesos del pensamiento son: autonomía, comprensión de texto, capacidad para interpretarlos, analizarlos, confrontarlos, transformarlos; autonomía, autocrítica, flexibilidad, mentalidad abierta, interlocución y capacidad para actuar razonablemente.

Referencias Bibliográficas

- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística, Barcelona: Paidós.
- Argüelles, D. (2007). Aprendizaje autónomo, Chile: Alfaomega.
- Avanzini, G. (2000). La Pedagogía hoy, México D.F. Fondo de cultura económica.
- Bogoya, D. (2000). Competencias y proyecto pedagógico, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C.
- De Bono E. Cómo enseñar a pensar a tu hijo. Barcelona: Paidós, 1995.
- Delors, J. (1994): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Dearden, R. Hirst, P. y Peters, R. (1982). Educación y desarrollo de la razón, formación del sentido crítico, Madrid: Narcea.
- Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007).
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational leadership, 43 - 48.
- ESPASA (2002). Enciclopedia de la educación, la ciencia de la educación. Glosario, España: Espasa.
- Gadotti, M. 2003). Perspectivas actuales de la Educación, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Gadotti, M. (2005). Historia de las ideas pedagógicas, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gelb, M. (1999). Inteligencia Genial. Bogotá D.C: Norma.
- Gutiérrez, F. (2004). Teorías del desarrollo cognitivo, Madrid: Mc. Graw Hill.
- Ley Orgánica de Educación de Venezuela (2009). Asamblea Nacional Nº 124, capítulo I. Disposiciones fundamentales, artículo 3: Principios y valores rectores de la educación.
- Leonard, A. (2010). La historia de las cosas, México D.F: Fondo de cultura económica.
- Márquez, G. (1995). Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en: Colombia al filo de la oportunidad, Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1995.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115. Ley General de Educación.
- Páez H. (2008). Pensamiento crítico en el foro electrónico de discusión, en: Investigación y postgrado. Vol.23, No. 2. Págs. 145 – 174.
- Porras, E., Carrillo, N., De Sánchez, C., Durán, N. (2001). Leyendo y Escribiendo juntos: Maestros y niños aprendemos a pensar, en: Educación en lectura y escritura, Bogotá D.C. IDEP/ Magisterio.
- Romero, P. (1999). Didáctica y Expresión, Hacia una didáctica de la expresión, Santafé de Bogotá D.C. Escarg editores
- Romero, P. (2000). Susurro de la creatividad, Bogotá D.C. IDEP. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá D.C.
- Romero, P. y Pineda, J. (2001). Cómo desarrolla el pensamiento creativo, Bogotá D.C.
- Romero, P. Rodríguez y Ramírez (2003a). Pensamiento hábil y creativo. Herramientas pedagógicas para desarrollar procesos de pensamiento creativo, Bogotá D.C.
- Romero, P. (2003b). Sistematización y memorias: Evaluación y procesos de pensamiento para el aprendizaje significativo (documento de trabajo) Bogotá D.C. IDEP. Alcaldía de Bogotá y C. Stella Matutina.
- Romero, P. (2006). Evaluación y procesos de pensamiento para el aprendizaje significativo (Págs. 39 – 91), en: Ambientes de Aprendizaje y evaluación interlocutiva, Bogotá D.C. IDEP.
- Romero, P. (2008). Pedagogía de la humanización en la educación inicial, Bogotá D.C.
- Serrano, M. y Tormo, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). RELIEVE, vol. 6, n. 1. Consultado en: http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_1.htm en (julio de 2012).
- YUSTE C. (1998). PROGRESINT Programas para la estimulación de las habilidades de la Inteligencia 3ed. Madrid: CE PE.
- Vygotsky, L. S. (1960/79). Mind in society. The development of higher psychological processe. Cambridge, MA: Harvard university Press, Crítica.
- www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/ceatejina/contenidos/materiales/proyectoharvard/historia_del_proyecto_de_inteligencia.html

Educación y postmodernidad. Escenarios para la resignificación de las humanidades en educación superior[1]

Luis Vicente Sepúlveda Romero [2]

Resumen

El autor presenta unas reflexiones en torno a la crisis de las humanidades y cómo en el contexto de la postmodernidad, dicha crisis ha impactado las estructuras fundamentales de la educación superior. Se analiza, desde los escenarios planteados por el informe Delors, las posibilidades de resignificación de las humanidades, como elemento fundamental para recuperar el tejido social, dentro y fuera de las instituciones educativas.

Palabras clave: formación humanista, educación superior, crisis ética, prácticas pedagógicas, postmodernidad.

Contexto global: La crisis ética actual

Hoy, más que nunca en la historia, están dadas las condiciones científicas y tecnológicas para resolver los problemas actuales de la humanidad. El mapa del hambre del 2011, publicado por la FAO, por ejemplo, refleja que el número global de personas desnutridas llega casi a los 1.000 millones de personas, cifra equivalente a la población de América del Norte y de Europa. Llama la atención que después de tantos siglos de desarrollo, económico, social y comunitario, la humanidad aún esté atravesando por situaciones moralmente intolerables, cuyas profundas implicaciones no se habían visto en la historia de la humanidad como se ven hoy.

Colombia, desde las últimas décadas, ha venido presenciando una crisis generalizada de valores, traducida en el imparable conflicto armado, en la cultura de la ilegalidad, en el narcotráfico, la delincuencia común, la corrupción de las instituciones públicas, la creación de negocios de inversión piramidales ilegales, la pobreza, entre otros. En el campo de la educación superior, es preocupante que muchos profesionales terminen prestando sus servicios a la guerrilla o al paramilitarismo; o son muy hábiles para

1. El presente artículo de reflexión surge en el contexto del macroproyecto de investigación "perspectiva y prospectiva de la educación" del grupo de investigación "Religio" de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

2. Profesional en Ciencias Bíblicas de la Universidad Minuto de Dios de Bogotá. Licenciado en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Docente–Investigador de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja. Correo Electrónico: vicente.sepulveda@gmail.com.

brindar asesoría financiera en los negocios ilícitos, evadir impuestos, sobornar funcionarios públicos, robar al erario, cometer delitos informáticos… la lista continua. Según la Revista Semana han sido reportados más de 1845 casos de corrupción, directamente vinculados con los gobernadores y los alcaldes del país. El hecho es que es prácticamente imposible ganar una licitación o un contrato con el Estado, de manera honesta y transparente.[3]

Bajo esta perspectiva, las políticas económicas colombianas y de todo el planeta han llevado a la comunidad mundial a una profunda crisis, donde las desigualdades sociales son mucho más evidentes y han logrado que los ricos sean cada vez más ricos y los pobres, cada vez más pobres. Así lo demuestra el índice Gini : la inequidad en Colombia, en vez de reducirse, avanza. Pasó de 0,546 en 1991 a 0,578 en el 2009. Según el Informe de Desarrollo Humano publicado por la Organización de las Naciones Unidas, Colombia es el segundo país más desigual de la región, después de Haití y en condiciones similares a las de Bolivia. Más de la mitad de la población colombiana se encuentra en la informalidad, es decir, no goza de protección social ni económica. Del total de población ocupada, más del 30 por ciento está subempleada .[4]

Es, en este contexto, donde juega un papel importante la educación humanista, para la consolidación del proyecto social que los colombianos queremos construir. La educación no puede centrarse únicamente en la instrucción en un campo de conocimiento o en una ciencia. Es fundamental repensar la formación humana de los colombianos, entendida como un proceso sistemático que implica no sólo el sistema educativo, sino a los demás entes sociales como la familia, la religión, entre otros.

Encuadre histórico de las humanidades

Históricamente, las ciencias humanas gozaron de una importancia que permitió configurar distintos modelos de sociedad. En la Paideia del humanismo griego, tres eran los fines que se le asignaban a la educación: formar el cuerpo, inculcar la moral y cultivar el intelecto. Una vez alcanzados, se poseía al hombre sabio. En el Imperio Romano “el concepto de humanitas implica también conocimiento de sí mismo y perfeccionamiento de la persona. El lema de Humanismo Romano es: Soy hombre y nada de lo humano lo considero ajeno” .[5] En el Romanticismo Alemán, la Bildung implicaba la configuración interior del ser humano en torno a la virtud, para transcender su singularidad y llegar a lo universal. Es decir, tener la capacidad de transcender es aprender a pesar de los otros o de lo otro distinto a él. Con la llegada de la modernidad, esta noción de humanismo se concibió como el germen de la paz perpetua, del entendimiento de los pueblos, y desde el imperativo categórico, del pensar responsable .[6]

Con la palabra humanismo, clásicamente se ha comprendido el reconocimiento de la totalidad del hombre, la exaltación de su dignidad y su libertad, la reivindicación del valor del placer, el reconocimiento de su historicidad, o sea, de los nexos con su pasado, así como su naturalidad, es decir, su estrecha relación con la naturaleza como elemento indispensable de la vida (Abbagnano, 2004, p. 262-263). Humanismo, también suele ser identificado como las “buenas artes”, aquellas disciplinas cuyo valor radica en ser medio para la formación de una conciencia humana, que se remontan al legendario trívium medieval: Gramática, Retórica y Dialéctica. Finalmente, se identifica un “nuevo humanismo” que, dado a luz a principios del siglo XX, reivindica el papel de la sociología, el derecho, la historia, la literatura y las artes, en diálogo con la filosofía, el saber de la totalidad .[7]

3. Método técnico frecuentemente utilizado para medir la desigualdad. “0” representa perfecta igualdad y “1” desigualdad.
4. Informe de Desarrollo Humano 2011.
5. Rojas Osorio, Carlos. Filosofía de la Educación: de los griegos a la tardomodernidad. Medellín: Universidad de Antioquia, 2010.
6. Orozco Silva, Luis Enrique. Conferencia: Responsabilidad del docente en la formación integral. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2002.
7. Bautista, Milton. El Humanismo en la encrucijada: acercamientos y perspectivas. Revista Quaestiones Disputae. Universidad Santo Tomás Tunja. 2012

El Desplazamiento de las Humanidades en la Postmodernidad

Es especialmente en la segunda mitad del siglo XX, cuando llegan a Latinoamérica los modelos y los discursos de desarrollo económico, y con ellos, las reformas educativas que privilegiaron la formación en tecnología y en maquinaria. Aquí la formación humanística comienza a ceder espacio e importancia a los intereses capitalistas y del mercado.

Los discursos desarrollistas que entraron en los países latinoamericanos, tuvieron grandes consecuencias, no sólo a nivel económico, sino cultural, social y educativo. Poco a poco los ideales humanistas de la modernidad comenzaron a ser remplazados por la preocupación de activar las precarias economías de América Latina, muchas de ellas sujetas a los lineamientos de organizaciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial. El primer problema ético al que los gobiernos se enfrentaron fue el del sostenimiento de los países en vía de desarrollo, dado que debían cancelar deudas externas prácticamente impagables, aún sin tener modelos económicos consolidados. Hoy la deuda externa colombiana asciende a los 54 mil millones de dólares [8]. El interés por promover el crecimiento del PIB, bajo cualquier circunstancia, dio inicio a una carrera vertiginosa e inescrupulosa de la competencia: quién vende más, quién gana más, quién produce más.

Al centrarse en este interés económico se impactó profundamente la educación. El sistema educativo dejó de ser concebido como un dispositivo que permitía que las personas pensaran en un proyecto social, que se realizaran personal y profesionalmente y que se permitiera el desarrollo de sus dimensiones humanas. Se primó la posibilidad de tener un título sólo para incorporase, rápidamente, al sistema productivo.

El sistema educativo pasó a fundamentarse en el Taylorismo Educativo [9], que paulatinamente sustituyó la reflexión por la pedagogía y por consiguiente por las humanidades. El nuevo modelo social del Neoliberalismo comenzó a abrirse paso, privilegiando la lógica basada en la oferta y en la demanda. Aparece, en términos de la educación tecnológica, la creación de instituciones como el Sena y los Inem. Así, la educación comienza a concebirse como si se tratara únicamente de un proceso productivo, con indicadores medibles y controlables para obtener eficacia, rendimiento y rentabilidad.

Las consecuencias de los discursos del "desarrollismo" replantearon el campo semántico de la palabra desarrollo. Economistas como Manfred Max Neef plantearon la necesidad de un cambio de paradigma, de entender que el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos. Esto implica, que el desarrollo de los países no debe ser únicamente medido a través del PIB. Así aparece el índice de desarrollo humano, IDH, que incluye otras variables, no necesariamente relacionadas con la producción de capital. Hablar de desarrollo de las personas, es hablar de la gente como sujetos y no como objetos o simples eslabones del sistema productivo. En este nuevo paradigma de desarrollo humano, aparece la opción de entender el desarrollo como un proceso dinámico para satisfacer las necesidades [10] humanas de las personas, donde la economía está al servicio de las personas –y no como hoy vemos– que las personas están al servicio de la economía.

La crisis del humanismo en el contexto de la educación superior

Según el Informe Delors de 1996 los pilares de la educación, a lo largo de la vida del ser humano son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir

8. CIA World Factbook. http://www.indexmundi.com/es/colombia/deuda_externa.html. Consultado el 29 de Febrero 2012

9. La principal característica del taylorismo es la separación entre quienes piensan y quienes ejecutan; se trata de ver al ser humano como un instrumento del capital. Este sistema afectó en gran parte la salud mental de los trabajadores, el sistema de producción en cadena de los grandes centros industriales atraía a granjeros jóvenes quienes después de laborar durante cuatro o cinco años bajo el sistema de trabajo en cadena terminaban con los nervios deshechos. Véase BOTERO C, Carlos A. La Formación en Valores en la Historia de la Educación Colombiana. http://www.rieoei.org/deloslectores/932Botero.PDF Consultado el 27 de abril de 2011.

10. Max Neef distingue la necesidad de una simple carencia, convirtiendo la necesidad en una posibilidad para la persona.

juntos y aprender a ser. Actualmente, los sistemas educativos formales dan prioridad a la cantidad de conocimientos, en detrimento de la formación integral de la persona. Por esta razón la educación debe entenderse como un todo.

Sí bien el conocimiento es un detonante para un proceso de enseñanza–aprendizaje, la educación no puede entenderse como el simple proceso de trasmisión de conocimientos ni de conceptos. Precisamente esta es la percepción generalizada de los estudiantes y de los docentes de las humanidades, donde se aprenden de manera memorística conceptos, en su mayoría abstractos, evaluados a través de un examen, pero que en un determinado tiempo, son olvidados. Ese es el sistema que Freire llamó educación bancaria: "En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las funciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia que se constituye lo que llamamos alineación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro" [11]. Pareciera que las humanidades siguen atrapadas en las didácticas de la educación tradicional. El gran reto es apuntar hacia una didáctica de las humanidades que permita construir conocimiento, crear y recrear ideas, de tal manera que las personas estén en capacidad de asociarlas y de contextualizarlas en distintos campos de su vida.

Aprender a hacer dio paso al discurso de la educación por competencias, en el esfuerzo de integrar al estudiante al binomio teoría–praxis, bajo el fundamento de las didácticas activas: el estudiante aprende de mejor manera haciendo las cosas. En este sentido, adquieren importancia la educación para el trabajo, el trabajo en equipo y otras competencias que en el contexto colombiano demandan procesos urgentes de reflexión: las competencias ciudadanas o la misma evaluación por competencias. En el contexto universitario parece privilegiarse la contradicción: los estudiantes aprenden una cosa, pero actúan de otra manera.

Aprender a vivir juntos se plantea como un eslabón importante en la educación, como parte del esfuerzo de superar el individualismo gestado por el modelo neoliberal. Pensar en las relaciones sociales, en el proyecto de sociedad y de nación, sobre todo en un contexto donde la violencia ha penetrado distintas esferas sociales como la familia, la escuela y la comunidad, es una reflexión igualmente urgente. Un significativo número de docentes y de investigadores han ido construyendo un importante estado del arte sobre investigaciones relacionadas con la convivencia, el respeto, la generación de una cultura de paz, la violencia y la intimidación escolar[12] .

Las relaciones entre estudiantes, docentes y administrativos, que estaban mediadas por dinámicas de poder, parecen estar hoy en día mediadas por dinámicas de agresión, violencia e intimidación. En este contexto, sigue cobrando fuerza la discusión sobre el papel de la escuela en una sociedad que, como la Colombiana, ha vivido los últimos años de su historia, en un conflicto no sólo armado, sino en un permanente apremio social y ético.

Esta mirada remite al cuarto pilar propuesto por Delors: aprender a ser. Pensar la formación del sujeto implica reconocer la inseparable relación entre el sujeto y lo social. Paulo Freire, analiza muy bien la relación establecida entre el educador y el educando: "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" a la vez que asume al hombre como "ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del ser más".[13]

11. Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Pág. 52.
12. La comunidad académica parece preferir la traducción "intimidación escolar" del término inglés Bullying, antes comúnmente traducido como "matoneo".
13. Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Pág. 50.

Algunas conclusiones

Las dimensiones propuestas por Delors sustentan la reflexión en el contexto de la educación superior. En primer lugar, "aprender a convivir", permite la observación de las dinámicas relacionales generadas entre los estudiantes y los docentes, además de redefinir el concepto de "campus universitario". Hoy la Universidad no es únicamente entendida como el conjunto de grandes edificios compuestos por salones. Se ha convertido en un espacio donde los estudiantes socializan con sus pares, descansan, juegan, estudian mientras tienen un "hueco" en su horario de clases. En este sentido, una gran posibilidad para recuperar los fines últimos de las humanidades, recaen sobre las estructuras de las instituciones de Educación Superior (pastoral universitaria bienestar universitario, entre otras), para que la universidad sea un espacio de disfrute de lo social y de lo comunitario.

Otro escenario para la resignificación de las humanidades, es el de la relación docente–estudiante. A pesar de los avances y de las propuestas de los modelos activos frente a los modelos tradicionales, parece que la didáctica de las humanidades, por encontrarse en un contexto academicista, aún está determinada por relaciones verticales de poder, ejercidas por el docente. Dispositivos como la falla o la nota en el reporte de calificaciones hacen pensar que la didáctica de las Humanidades sólo ven al estudiante, como eso, un estudiante, por no utilizar la palabra "alumno" utilizada en otros contextos educativos. La didáctica de las Humanidades debe ayudar a superar esas barreras que inconscientemente se instalan en las prácticas pedagógicas. Si en una dinámica de alteridad, aprender a mirar al otro es un objetivo de las humanidades, se debería comenzar con una visión distinta de la relación docente–estudiante. Un elemento que diferencia la relación docente–estudiante, es el hecho de que el maestro sepa quién es su estudiante. Para que sea exitoso, ejercicios como la socialización en el aula, el trabajo sobre relatos autobiográficos, entre otros, permiten apreciarlo como un sujeto, con una historia de vida, con sueños, con expectativas que superan la obtención del título profesional y universitario. En términos de Martin Heidegger: "La educación hermenéutica no tiene por objetivo la posesión de conocimientos, sino un conocer existencial, es decir, un ser."[14]

Otro escenario que amplia la visión del humanismo, es aquel relacionado con la responsabilidad social universitaria. Los programas y los proyectos allí gestados, entendidos como una opción de grado o como prácticas profesionales, son experiencias que permiten acercar a los estudiantes a realidades que muestran el resquebrajamiento del tejido social y hacen énfasis en la necesidad de colocar al servicio de la comunidad los conocimientos adquiridos en la formación profesional universitaria. En este escenario, se gesta un significativo proceso de liderazgo universitario, que acompañado por el cuerpo docente, desarrollan importantes proyectos sostenibles, a largo plazo y con un impacto social perdurable y positivo.

Finalmente – y no menos importante – es el escenario de la familia, ya que es ella la primera responsable de formar personas íntegras, realizadas, plenas y felices. Hoy se podría decir que la sociedad tiene una gran deuda con la estructura familiar, en la medida que le ha dado la espalda a los retos que también a ella le plantea la postmodernidad, ésta deshumanizada postmodernidad.

14. Heidegger. Hermenéutica de la Facticidad. 39

Referencias Bibliográficas

BAUTISTA, Milton. El Humanismo en la encrucijada: acercamientos y perspectivas. Revista Quaestiones Disputae. Universidad Santo Tomás Tunja. 2012

BOTERO C, Carlos A. La Formación en Valores en la Historia de la Educación Colombiana. http://www.rieoei.org/deloslectores/932Botero.PDF Consultado el 26 de Febrero de 2012.

FAO. Programa Mundial de alimentos. Mapa mundial del hambre. Consultado EL 29 de febrero de 2012. http://home.wfp.org/stellent/groups/public/documents/communications/wfp229490.pdf

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Trad. por Jorge Mellado. 2a. ed. México, Siglo XXI, 2005.

HEIDEGGER, Martin. Hermenéutica de la Facticidad. Buenos Aires: Altamira, 2002

MAX NEEF, Manfred. Desarrollo a Escala Humana. Editorial Nueva Comunidad. Montevideo. 1993.

OROZCO, Luis Enrique. Responsabilidad del docente en la formación integral. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2002.

ROJAS, Carlos. Filosofía de la Educación: de los griegos a la tardomodernidad. Medellín: Universidad de Antioquia, 2010.

Discursos que se han gestado en la educación superior referidos a la práctica pedagógica del sujeto docente en la última década

Yadira del Pilar Camperos Villamizar
Magíster en Educación
Claudia Yaneth Fernández Fernández
Magíster en Pedagogía
Gladys Socorro Quintana Fuentes
Especialista en Pedagogía Universitaria
Docentes de la Facultad de Educación.
Departamento de Pedagogía, Ciencias Sociales y Educación Especial

Palabras clave

Discurso, evaluación, currículo, práctica pedagógica, maestro

Introducción

La estructura curricular del programa de Especialización en Pedagogía Universitaria desarrolla los siguientes núcleos de formación: Construcción Discursiva de la Institución Universitaria, el cual permite, comprender el discurso pedagógico como un espacio de estructuración intersubjetiva de significados, de relaciones y de identidades pedagógicas en la institución educativa; identificar el impacto de la construcción discursiva de la pedagogía en la constitución de la comunidad educativa y diseñar una metodología de análisis para el fenómeno discursivo, en tanto dispositivo pedagógico.

El núcleo de Diseño Curricular en la Institución Universitaria, tiene como propósitos centrales conceptualizar una noción de currículo, en la perspectiva de una teoría crítica del currículo; comprender y problematizar el marco de relaciones involucradas en una propuesta curricular moderna; estudiar las manifestaciones curriculares presentes en la institución de educación superior y diseñar estrategias para la investigación y análisis del fenómeno curricular.

Finalmente se destaca el núcleo de Evaluación y Acreditación en la Institución Universitaria el cual pretende establecer, desarrollar y validar pautas y criterios para la puesta en práctica de procesos de evaluación, en el contexto de las exigencias internas y externas que se le plantean a la institución universitaria. Tales pautas y criterios habrán de ser el resultado de la actividad investigativa en este tema; es decir, que la indagación permanente de este tópico será una praxis que permita una construcción paulatina, contextualizada e iluminada teórica y metodológicamente y que pretende ser un aporte fundamental para la institución universitaria.

De acuerdo con lo enunicado se pretende realizar el análisis de los trabajos de grado desarrollados

por parte de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía Universitaria relacionados con los discursos que se han gestado en la última década, realizando un abordaje desde los siguientes aspectos: La construcción discursiva del sujeto educativo, las estrategias planteadas en el requerimiento comunicativo de los diseños didácticos y finalmente discursos que se han gestado sobre evaluación.

Problema

Este trabajo de investigación pretende analizar la apropiación pedagógica y didáctica que tienen los egresados de la especialización en pedagogía universitaria y que se evidencia en cada uno de los trabajos de grado desarrollados por ellos en la última década, los cuales pertenecen a los núcleos propuestos: discurso, currículo y evaluación.

En este sentido, es relevante destacar el aporte realizado por el profesor Alvaro Recio el cual afirma que "El educador para el siglo XXI será un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante."..."La enseñanza se orientará, también, a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos. Debe participar en el proceso educativo. Debe prepararse para la auto-formación, auto-educación y auto-evaluación. Lo cual significa que el estudiante debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación. "[1]

Es así como en el discurso del sujeto docente universitario se hace visible su competencia disciplinar y pedagógica, por cuanto se constituye en la práctica social y lo motiva a explorar sobre la construcción del conocimiento. Sin embargo, algunas situaciones reflejan la falta de apropiación del discurso pedagógico en los maestros, que tiene como consecuencia una práctica que no se piensa, no se reflexiona, no se critica y que se convierte en la mera transmisión de conocimientos. Es por eso que se pretende analizar el componente pedagógico del discurso en los trabajos desarrollados en esta línea por los estudiantes de la especialización.

A partir de estas consideraciones se destaca "la competencia pedagógica como una macrocompetencia conformada por otras competencias, cuya matriz de desarrollo la constituyen las relaciones entre estas competencias, y que dan como resultado una estructura de base constituida por :[2]

- Un dominio sobre una disciplina y sus condiciones de aprendizaje de enseñanza
- Un dominio sobre el contexto de la educación
- Un dominio ético y epistémico

"Los tres dominios enunciados constituyen criterios básicos para la formación de un docente, puesto que propenden a una formación idónea del profesional de la educación. El primer dominio define la idoneidad del docente en tanto especialista en un saber disciplinario de tipo escolar, el segundo dominio la define en tanto sujeto social consciente de la naturaleza de su profesión, de su papel en el contexto sociopolítico, económico, científico y tecnológico de su sociedad; y el tercer dominio define la idoneidad del docente en tanto sujeto ético y epistémico ".[3]

Por consiguiente la Educación superior requiere de un maestro con competencia pedagógica para lograr mayor efectividad en el proceso de formación integral de los estudiantes, no obstante, en la práctica pedagógica se hacen visibles algunas tensiones en el proceso de comunicación entre maestro y estudiante que generan apatía, desmotivación y miedo a la libre expresión. Así mismo, se identifican situaciones reflejadas con el autoritarismo del maestro quien pretende disciplinar, sin el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Por tanto, siguen prevaleciendo modelos tradicionales en el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que el maestro se convierte en un dictador y utiliza como única estrategia, la transmisión de conocimientos, lo que no le permite generar una dinámica dialógica y critica.

1. Carlos Tünnermann Bernheim. EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI
2. CALDERON Dora Ines, "Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna" , En: Colombia , Enunciación , ISSN: 0122-6339 , ed: Fondo De Publicaciones Universidad Distrital Francisco Jose De Caldas , v. 10 , fasc. N/A , p. 113 - 118 , 2005
3. Ibid, p. 118

En este sentido se pretende analizar cómo ha sido la evolución de las estrategias en el requerimiento comunicativo, realizando una comprensión del proceso pedagógico del maestro en relación con las innovaciones y los recursos.

Y finalmente el núcleo de evaluación pretende conocer desde qué punto los estudiantes de la especialización la han abordado, qué sentido le encuentran a la misma, hacia donde la han encaminado y cuáles son los aportes que la especialización les ha dejado en relación con el registro calificado de los programas y las universidades y los procesos de calidad

De esta forma se apunta a dar respuesta a los interrogantes que da origen a la formulación del problema central: ¿Cuáles son los discursos que se han gestado en la Educación Superior referidos a la práctica pedagógica del sujeto docente en la última década?.

Este interrogante permitirá identificar aspectos significativos de la práctica pedagógica del sujeto docente universitario a través de preguntas directrices tales como: ¿Cómo se construye discursivamente el sujeto educativo que participa en la Especialización en Pedagogía Universitaria de la Universidad de Pamplona, a partir de su producción intelectual?, ¿Cómo ha sido la evolución de las estrategias planteadas en el requerimiento comunicativo de los diseños didácticos de la última década de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía Universitaria de la Universidad de Pamplona?, ¿Cuál ha sido la tendencia en evaluación y sus aportes al programa?.

El abordaje de esta situación problémica aporta a la transformación de las prácticas pedagógicas del sujeto docente universitario, toda vez que posibilita la identificación y análisis de aspectos referidos al discurso, el currículo y la evaluación.

Objetivo general

Caracterizar los discursos que se han gestado en la educación superior referidos a la práctica pedagógica del sujeto docente en la última década

Objetivos especificos

- Identificar los discursos que se han gestado referidos a la práctica pedagógica en torno al sujeto docente, el currículo y la evaluación en la Educación Superior.

- Analizar los enfoques, modelos, avances y tendencias de los discursos que se han gestado referidos a la práctica pedagógica en torno al sujeto docente, el currículo y la evaluación en la educación superior.

- Construir el estado del arte analítico de los discursos que se han gestado referidos a la práctica pedagógica en torno al sujeto docente, el currículo y la evaluación en la educación superior.

Conclusiones Discurso

- Con relación a la aparición cronológica de los trabajos estudiados, se evidencia una maduración del discurso profesional evidenciada en la configuración de una identidad estructural en sus planteamientos y en su producción escrita.

- Existe una intención marcada en plantear situaciones comunicativas de tipo argumentativo, organizadas y estructuradas, que guardan un orden lógico que parte de unos antecedentes, plantea un desarrollo y propone un futuro, en donde el interlocutor más que el lector desprevenido es el colega de profesión, el objeto de la argumentación está constituido por una necesidad o problemática del ejercicio profesional y el contexto de interacción constituida por el espacio común de la realidad circundante a la praxis profesional.

- Para todos es importante el reconocimiento de lo histórico y del contexto, por cuanto ellos fundamentan las situaciones de carácter discursivo y evidencian la presencia multivocal de distintos sujetos discursivos que han aportado diversos configuraciones ideológicas y de interacción social.

- Se evidencian los principios de dialogismo y polifonía, en los que Bajtín basa su teoría del lenguaje, por cuanto los sujetos de discurso se constituyen, a través de su producción escrita, en sujetos discursivos sociales que contribuyen a la configuración ideológica de su formación y praxis profesional, y que reconocen en su discurso la presencia de otros sujetos discursivos con los que interactúan en favor de dicho desarrollo ideológico.

- Se manifiesta el aprovechamiento de la interacción intersubjetiva en la conformación de argumentos de mayor autoridad buscando lograr la adhesión de su interlocutor, y mostrándose como una autoridad epistémica, que no sólo tiene un dominio disciplinar, por cuanto los sujetos discursivos reclamaban en forma razonable y sustentada en discursos hechos y en autoridades discursivas (profesionales de mayor experiencia) una mejor realidad en la formación y praxis profesional.

Curriculo

- En los diseños didácticos de los estudiantes de Especialización en Pedagogía Universitaria de la última década de la Universidad de pamplona, se observa que prevalecen estrategias tales como: la clase magistral, el taller, el estudio de caso, la mesa redonda, el trabajo en grupo y la lluvia de ideas.

- En el planteamiento de las estrategias se pudo inferir que la mayoría de los diseños didácticos denotan un método inductivo que parte del estudio de casos particulares hasta llegar a un principio general que lo rige.

- En el requerimiento comunicativo de los diseños didácticos, no se registra la utilización de las TICS como estrategia, solo dos trabajos plantearon el uso de entornos virtuales.

- Se destaca el seminario alemán, como una estrategia que desarrolla competencias comunicativas y argumentativas con los estudiantes, permitiéndoles analizar las temáticas planteadas por el profesor y así mismo incentivar la participación de los estudiantes.

- Los diseños didácticos del área de la salud plantean estrategias que contemplan prácticas y salidas de campo, característica esencial de la profesión para que el estudiante realice una confrontación entre la teoría y la práctica.

Evaluación

El análisis de los discursos que se han gestado referidos a evaluación en el programa de Especialización en Pedagogía Universitaria de la Universidad de Pamplona permitió identificar:

- Se analizan programas académicos y aprendizaje, surgiendo la necesidad de valorar la calidad de la estructura curricular, el proceso enseñanza-aprendizaje y el perfil del profesional que se está formando, con el fin de determinar hasta qué punto se generan profesionales competitivos en el campo laboral e investigativo

- La evaluación como un proceso sistemático, participativo y continúo, orientado a identificar fortalezas y debilidades para la toma de decisiones que permitan alcanzar los objetivos propuestos, fortalecer la calidad e investigación y reducir la distancia entre la teoría y la práctica.

- Los principios de la evaluación como la coherencia entre procesos de un sistema, su conciencia o impacto social y el alcance de sus objetivos, con el fin que el desarrollo de estos aspectos se den a conocer de forma pública, para que finalmente se llegue a la toma de decisiones orientadas al mejoramiento.

- Los propósitos de la evaluación como efectos, alcances o cambios que se plantean a partir de la misma, con miras a alcanzar a través de un plan de mejoramiento los objetivos definidos.

- Los criterios de la evaluación como la validez de los datos analizados, la confiabilidad de los instrumentos utilizados y la objetividad al momento de emitir juicios valorativos que permiten determinan la transcendencia o alcance que puede tener la evaluación.

Referencias Bibliográficas

MEDINA REVILLA, A. y SALVADOR MATA, F. (Coords.) Didáctica General. Pearson Educación, Madrid, 2002

ORTIZ, Torres Emilio, MARIÑO, Sánchez María de los Ángeles. La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología. Universidad de Holguín, Cuba.

Bernstein y Díaz. Un modelo sencillo para la producción del discurso pedagógico. 1985.

EISNER, E.W Cómo preparar la reforma del currículo. Ateneo. Buenos Aires, 1982

MALLART T, Juan, Didáctica del Currículo, España, 2000.

OLIVA, J, Materiales de Didáctica para el Diseño y el Desarrollo del Currículo, Madrid, 1996.

BENEDITO, V, Aproximación a la Didáctica, Barcelona, 1986

FERNÁNDEZ HUERTA, J Enciclopedia Pedagógica, Madrid, 1973

ZABALZA, M.A., Fundamentación de la Didáctica y el conocimiento, Madrid, 1990.

MALLART T, Juan, Didáctica del Currículo, España, 2000.

MATTOS, L.A. de. Compendio de Didáctica General. Buenos Aires, 1963.

CORRELL, W. El aprender. Barcelona, 1969.

FERNÁNDEZ HUERTA, J Enciclopedia Pedagógica. Madrid, 1973

CHEVALLARD (1991) La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado, Aique, Buenos Aires

SCHWAB, J.J. (1978): Un enfoque práctico para la planificación del currículo. Buenos Aires, 197

BELTRÁN, Jesús, WOOLFOLK, Anita. PSICOLOGÍA EDUCATIVA. Eds prentice_Hall, México. 1990

Carlson J. y Thorpe, EL DOCENTE Y LA COMUNICACIÓN EN EL AULA. 2007

ESTEVES, José M. EL DOCENTE Y LA COMUNICACIÓN EN EL AULA. Comunicación didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2007

Carlson J. y Thorpe, EL DOCENTE Y LA COMUNICACIÓN EN EL AULA. 2007

CAPOTE Bracho Lourdes, Monografias.com

Cf. CALDERÓN Dora Inés y LEÓN Olga Lucia, Caracterización de los requerimientos didácticos para la competencia argumentativas en matemáticas en el aula, Revista EMA, Colombia, 2003, vol. 8 pp. 304-306.

CABRALES SALAZAR, Omar. Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización. En: Revista Educación y Desarrollo Social. Bogotá, D.C., Colombia - Volumen II - No. 1 (Enero - Junio de 2008) - ISSN 2011-5318 Págs. 141-165

CORREA URIBE, Santiago, PUERTA ZAPATA, Antonio y RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. Investigación Evaluativa, Módulo 6 de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá, D.C., Colombia. 2002. pp. 17-49.

GÓMEZ POSADA, Francy y SALAZAR GARCÍA, Claudia. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes en las prácticas formativas en fisioterapia de la Universidad de Santander Cúcuta. [Tesis de Especialización]. San José de Cúcuta: Universidad de Pamplona. Facultad de Educación, 2005.

GONZÁLEZ, Luz y RUIZ, Matilde. Revisión documental de los lineamientos tenidos en cuenta para la evaluación del desempeño docente en Instituciones de Educación Superior en Colombia. [Tesis de Especialización]. San José de Cúcuta: Universidad de Pamplona. Facultad de Educación, 2006.

GRANADOS BENEDICO, Humberto, MERCADO GASCA, Ignacio y GUZMÁN DELGADO, Alfredo. Evaluación académica del posgrado: Un estudio de los procedimientos de gestión aplicados en el ámbito latinoamericano. En: Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Unión de Universidades América Latina, No. 027, ISSN 0041-89351. México D.F. 2004. pp. 29-38.

GUADALUPE INGA, Martín y VELÁSQUEZ SILVA, David. La evaluación y acreditación de la calidad en las nuevas leyes de educación superior de América Latina. 2005.

JESÚS, Sebastián. La dimensión internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior. España.

NAVIA LÓPEZ, Martha. Factores de fortalecimiento en el componente concepción de la infancia en la Licenciatura Pedagogía infantil de la Universidad de Pamplona para incrementar los niveles de excelencia en las pruebas de evaluación de la calidad de la educación superior, "ECAES". [Tesis de Especialización]. Pamplona: Universidad de Pamplona. Facultad de Educación, 2009.

PÉREZ PUEYO, Ángel y TABERNERO SÁNCHEZ, Belén. Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. En: Revista de Educación. Salamanca, No. 347, 2008. pp. 435-451.

ROYERO, Jaim. Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. En: Revista Iberoamericana de Educación. Venezuela, ISSN: 1681-5653. pp. 1-13.

VILLAMIZAR RIVERA, Matilde. Autoevaluación de los programas de licenciatura en educación básica de la unidad de estudios virtuales y a distancia del Instituto Superior de Educación Rural ISER de Pamplona N.S. [Tesis de Especialización]. Pamplona: Universidad de Pamplona. Facultad de Educación, 2006.

Ministerio de Educación Nacional. "El sistema de educación superior en Colombia". Citado 01/07/11. http//:www.cna.gov.co.

Ministerio de Educación Nacional. "Sistema de Educación Superior". Citado 01/07/11. http//:www.mineducación.gov.co

Acerca de la pedagogía del arte y de la filosofía

Mónica Lucía Vélez H.*
Universidad de Caldas-
Universidad Tecnológica de Pereira

"La universidad debería ser también el lugar en el que nada está resguardado de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma "cuestión", del pensamiento como "cuestionamiento". Por eso, se ha hablado sin demora y sin tapujos de deconstrucción"

resumen:

Reflexiones en torno al problema de la pedagogía, Especialmente en las áreas de las artes plásticas y la Filosofía con el fin de que ambas se puedan articular

La enseñanza del arte en este caso, no puede poseer, como única meta ni como práctica, la calidad técnica según "las exigencias del mercado", sino que debe involucrar una crítica más general de la información visual y de los soportes formales de la obra. Sin esta función crítica de selección y de organización de la información, las disciplinas técnicas (bidimensional, tridimensional, dibujo, metales, etc. aisladas), tienden a convertirse más bien, en "cárceles mentales" que impiden ver con mayor amplitud, fincadas en un purismo anacrónico de la práctica del arte[1] (y del "rigor del oficio").

Introducción

Las siguientes anotaciones se relacionan con la experiencia estética y la posibilidad de la Pedagogía del Arte, y se sitúan por lo menos en un doble eje problemático:

En primer lugar, se refieren a la función de la pedagogía como propedéutica, es decir, como práctica propiciatoria de la actuación artística, pero que, en modo alguno, puede generar por sí misma el "impulso artístico". Este impulso queda comprendido o circunscrito por la discusión acerca de la sublimidad estética, desde Longino (S.I A.C.) a Boileau, Burke y Kant.

En segundo lugar, señalan un cambio de signo de la función en la pedagogía estética en relación con la irrupción de las nuevas tendencias (y contraprácticas) de las trans.-vanguardias de finales de este siglo. Este último orden de consideraciones remite también al proceso de producción de un contexto de reflexión y de elaboración de la información visual.

Sublimidad Estética y Pedagogía. La Pedagogía se relaciona con la representación artística moderna, como una ciencia canónica de la belleza en relación con los parámetros formales de orden, medida y proporción; parámetros que tradicionalmente se encuentran subordinados a la idea de un clasicismo helénico o renacentista. En este contexto, adicionalmente, la enseñanza del arte es enseñanza del oficio, rigor técnico y (probablemente) artesanal. Nos preguntamos entonces, ¿son estos los profesionales que queremos formar, artesanos?

Por fuera de la Pedagogía, como su límite o su fracaso, se encontraría el impulso creativo mismo, el ímpetu artístico, la sublimindad. Ya Longino en su tratado "Sobre lo Sublime", define la sublimidad como un efecto arrebatador e incomprensible que la obra ejerce en nuestro espíritu, en el espíritu de sus auditores u observadores "(Lo sublime) no consiste

* Licenciada En Filosofía y Letras, Especialista en Educación Lenguaje Audiovisual, Especialista en Semiótica y Hermenéutica el Arte, Magíster en Estética, estudiante doctorado en filosofía. Directora Programa Comunicación en Radio y Televisión Universidad de Caldas, docente Universidad Tecnológica de Pereira.
DERRIDA, J. Universidad sin condición. Madrid: Minima Trotta, pg. 14.

1. Acerca del modelo del collar y de las disciplinas técnicas como cárceles mentales (CAMNITZER, Luis. Pedagogía en Caldas. Artículo que dejó como memorias del curso sobre Pedagogía al Departamento de Artes Plásticas de la Universidad de Caldas, p.5).

en alcanzar la persuasión del auditorio, sino, más bien, en ejercer una atracción tan irresistible, que se impone soberanamente al espíritu ... y, poseído de una especial exaltación, llénase de gozo y orgullo, dejando en nuestra memoria una huella profunda e imborrable" [2].

Esta idea de Sublimidad en Longino, se relaciona con la noción del genio, como el artista que es capaz no sólo de alcanzar la atracción y el patetismo, sino también como aquel en quien la proyección sublime alcanza la reconciliación entre el arte y la naturaleza.

En el siglo XVIII, estas consideraciones serán retomadas por Edmund Burke en su ensayo "Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello". En un contexto psicologista, Burke introducirá la distinción entre lo bello y lo sublime, en relación con los sentimientos de placer y de displacer. Esta distinción se mostrará totalmente operatoria en la Crítica kantiana de la Facultad de Juzgar.

Ahora bien, mientras el sentimiento de lo bello se relaciona con la medida y el equilibrio, la sublimidad en cambio, se relaciona con la desmesura de lo colosal o de lo grandioso. Es por ello por lo que Burke asocia lo bello con un sentimiento de placer, mientras que relaciona lo sublime con el sentimiento de displacer, o de dolor, en la medida en que las impresiones que derivan del dolor son para Burke "mucho más poderosas que las que proceden del placer... todo lo que resulta adecuado para excitar las ideas de dolor y de peligro, es decir, todo lo que es de algún modo terrible, o se relaciona con objetos terribles, o actúa de manera análoga al terror, es una fuente de lo sublime; esto es, produce la emoción más fuerte que la mente es capaz de sentir. Digo la emoción más fuerte, porque estoy convencido de que las ideas de dolor son mucho más poderosas que aquellas que proceden del placer".[3]

En la perspectiva de esta reflexión se considera que la pedagogía del arte puede sólo enseñar la belleza más no la sublimidad. Determina, por tanto, un arte del contentamiento en lo bello, y que excluye la "desproporción" de lo grandioso, lo que se encuentra fuera de toda normatividad o regla.

Se sabe ahora, que esta idea de sublimidad da lugar en el fin de la modernidad a una estética de lo impresentable, y, negativamente, al abstraccionismo, lo que da lugar a comprender este concepto de lo sublime como algo en nuestro contexto ya superado. De allí derivan también las últimas tendencias que proceden a una deconstrucción formal de los parámetros de la obra de arte.

De la Pedagogía del collar a la comunicación visual. La metadiscursividad del arte es un hecho consumado, si por ello se llega a entender su auto-referencialidad, según la afortunada expresión del profesor y artista Luis Camnitser.* El trabajo renovador de las vanguardias es ya un cúmulo de citas; se trata de la irrupción de un arte citacional, de un arte de la recuperación y del recollage, mediante la recreación por fragmentos y citas descontextualizadas. En consecuencia, tiene lugar una "trans-estética" que conquista la elementalidad de las materias primas, y se deja leer como reflexión y como pureza formal en la que se problematiza la posibilidad y la función del arte. Parece que en este caso, la pedagogía del arte comprende una nueva disciplina didáctica de la comunicación visual, que inscribe la intención estética en un campo de reflexión de la información (visual) en general. En esta dirección las experiencias pedagógicas, permiten confirmar que no existe nunca un estrato de lo puramente visual que no posea ya implicaciones sociales, éticas y políticas.

Por el contrario, cuando la práctica pedagógica reconoce en la intención plástica un esfuerzo de comunicación en el que interactúan el artista y un "público periférico" "victimizado por el flujo de información controlado" [4], a través de canales y medios de difusión preestablecidos (hegemónicamente), cambia radicalmente de signo y de objetivos. "El acto de pintar ... trasciende la manualidad para convertirse

2. LONGINO, Sobre lo Sublime, citado en PUIG, Xavier. La crisis de la representación en la era posmoderna. País Vasco: Edit. Facultad de Filosofía, San Sebastián, 1992, pg.126.
3. Ibid., pg. 127.
4. Profesor invitado por el Departamento de Artes Plásticas de la Universidad de Caldas, en 1997. Ibid., pg .28.

en un vehículo de información. Desde ese momento -y esto vale para cualquier técnica usada en arte- las reglas de juego ya no cubren solamente los aspectos de la habilidad o de la estética, sino también de la ética y de las relaciones sociales. La meta de una buena enseñanza de arte no puede ser la de producir un buen pintor -donde la calidad de la pintura se basa en dictámenes del mercado- sino la de formar un buen generador, selector, organizador y comunicador de información".[5]

De la información visual, se anota, como precaución o defensa contra los excesos de conceptualismo. Estos excesos son, por lo demás, inevitables, e ilustran dramáticamente, en nuestro tiempo, la búsqueda de un inencontrable equilibrio entre la teoría estética y una práctica del arte que se sitúa deliberadamente en la marginalidad o en la periferia respecto del control centralizado y los medios de difusión masivos. Pedagogía y crítica se confunden gracias a un acto de "esclarecimiento y de generosidad" que no se atiene esta vez a los criterios del mercado.

Hasta aquí, estas breves consideraciones sobre la pedagogía del arte, que se inscriben en la perspectiva de una reflexión mayor, cuya necesidad es tanto más apremiante cuanto que, como lo advierte el artista Camnitzer, si no analizamos la relación entre el arte, los mass media, los canales de difusión artística y de mercado y distribución de la información, arriesgamos por terminar "creyendo que no hay diferencia entre pintar cuadros y tejer collares a mano".[6]

Este largo preámbulo, apunta precisamente a cuestionarnos la enseñanza del arte, es decir, preguntarnos quiénes somos los responsables de una integración teórica-práctica del arte. Para ello, es necesario un plan de trabajo que establezca relación con los nuevos conceptos del arte y de la estética contemporáneos para apreciar los nuevos mecanismos de representación artística que nos permitan reconocer campos inexplorados desde esta perspectiva, pero inherentes al arte como lo son las formas, la comunicación y la expresión.

Filosofía y pedagogía crítica

Ya desde su nacimiento en la Antigua Grecia, la filosofía se ligó a la vía pedagógica, particularmente en el punto de inflexión y de crisis de la sofística en el mundo griego.

En primer término, para discernir o separar la verdadera sabiduría de su simulacro, y, seguidamente, para diferenciar a la pedagogía filosófica de la mera retórica, según una dimensión humanista, e incluso política, de las filosofías posteriores a Sócrates. La ironía socrática y su mayéutica, arte pedagógico de hacer parir la verdad, preparan la doctrina platónica de la reminiscencia (recuerdo) y de la anamnesia, y explican la función o el papel de los mitos en la filosofía de Platón, del mito de Thot, del mito de la Caverna, del mito de las Cigarras, etc., como elementos de una labor didáctica que es concomitante al ejercicio filosófico, al filosofar. De la misma manera, Aristóteles reconoce una labor o una vocación pedagógica de la filosofía, que permite la elevación desde la experiencia hasta el arte, y, finalmente hasta la sabiduría. La Ciencia exige esta elevación y esta obra pedagógica de la filosofía.

No podemos tampoco dejar de reconocer que la pedagogía ocupa una parte fundamental en la República platónica, puesto que el ejercicio de la política exige del hombre superior el dominio, la templanza: "...como uno de los aspectos de la soberanía sobre sí es, no menos que la justicia, el valor o la prudencia, una virtud calificadora de quien ha de ejercer su señorío sobre los demás", como lo expresa justamente Michel Foucault, refiriéndose al proyecto republicano de Platón en "El uso de los placeres".[7]

Reconocer entonces la vocación pedagógica de la filosofía, es devolverla a uno de sus sentidos más fundamentales y "originarios", ancestrales. Adicionalmente, el interés por la pedagogía no resulta

5. Ibid., pg .30.
6. Ibid., pg. 29.
7. FOUCAUL, Michel. El uso de los placeres. México: Siglo XXI, 1993, pg. 79.

en absoluto extraño o contradictorio con el espíritu de la especulación filosófica, como lo han ya demostrado, incontestablemente, reconocidos pensadores como Rousseau, Voltaire, y, mucho más cerca de nosotros, el interés por la enseñanza universitaria es destacada por dos grandes filósofos contemporáneos, como Michel Foucault y Jacques Derrida. Foucault medita la incorporación de la pedagogía a los "medios del buen encauzamiento", es decir, a los dispositivos de control de una sociedad, a sus procedimientos normalizadores, a sus sistemas de evaluación y de vigilancia jerárquica o jerarquizada. En realidad, Foucault plantea a la pedagogía la exigencia de una transformación de sus prácticas, de sus modelos de disciplina y de sanción o de control prohibitivo, que la haga más fecunda, pero también más liberal y más abierta a las diferencias. Este cuestionamiento es mucho más específico en Derrida, para quien el ejercicio de la censura institucional define la problemática y la topología de la pedagogía universitaria. La responsabilidad académica de la docencia universitaria reside en la crítica concienzuda del régimen de recepción o de censura de las investigaciones, de los discursos, de las formas de enseñanza. "La irrecibilidad de un discurso, la no-habilitación de una investigación, la ilegitimidad de una enseñanza son declaradas tales por medio de actos de evaluación cuyo estudio me parece una de las tareas indispensables para el ejercicio y la dignidad de una responsabilidad académica" [8]

En este mismo texto Derrida reconoce su filiación con las "Conferencias sobre el porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza" de F. Nietzsche.

Nos resulta pues desde todo punto incomprensible la "novísima" y temeraria teoría o doctrina que, en el ambiente académico, reconoce sólo una vocación especulativa sin ninguna preocupación pedagógica, política o pragmática. Por el contrario, pensamos que la enseñanza universitaria entraña responsabilidades que no pueden considerarse ya meramente académicas, y que se relacionan con la deontología fundamental de la institución, con sus objetivos, el logro de las metas y la proyección social de la institución.

La configuración del paisaje académico depende de la responsabilidad y de la seriedad de esta reflexión, de su alcance y de su poder transformador, para propiciar una cierta co-locución entre las diversas tendencias de la sociedad presentes en el ambiente intra-universitario, para propender por la conexidad y la articulación entre diversas disciplinas académicas, y, en el límite, para generar instancias y espacios de intercambio entre el adentro y el afuera de la Universidad.

Dejo flotando esta reflexión de Derrida, como una lúcida opción de autocrítica, y como una altiva invitación a meditar el sentido de nuestra práctica docente universitaria: "Me limito por lo tanto, a la doble cuestión de la "profesión"... 1) ¿tiene la Universidad como misión esencial producir competencias profesionales, que pueden ser a veces extra-universitarias? 2) ¿debe la Universidad asegurar en sí misma, y en qué condiciones la reproducción de la competencia profesional formando profesores para la pedagogía y para la investigación, en el respeto de un código determinado?.[9]

Sin duda, uno de los grandes problemas a los que se ve enfrentado el ser humano, es al cambio de sus tradiciones, de sus costumbres, de sus actitudes, de sus valores, de su conocimiento, de sus prácticas educativas, etc. Cambio significa renovación, permitir la penetración de otros elementos que directricen nuestras acciones en la vida práctica, y para nuestro caso, la educación-pedagogía.

Las Universidades, en su afán de progresar, plantean reformas, construyen nuevos códigos de aprendizaje, ajustes curriculares; no obstante, en su insistencia por el cambio, se ve abrumada por la resistencia pedagógica, por la continuidad de los modelos de enseñanza tradicionales.

8. DERRIDA, J. Las pupilas de la universidad. En Suplementos Anthropos, Barcelona, 1992.
9. DERRIDA, J. o. c., . pg.. 29.

Ahora bien, nos corresponde, sin embargo, meditar más allá de nuestra decepción, la posibilidad y la especificidad de una pedagogía del arte, de la filosofía; nos corresponde meditar si la enseñanza del arte y de la filosofía confirma a la pedagogía como retórica estéril y procedimiento de control, o si, por el contrario, en este campo, como en el general, en la pedagogía de las llamadas Ciencias Humanas, se propicia una crítica de los objetivos político-institucionales, y se logra la proposición de otro modelo o anti-modelo educativo como lo ha pretendido el vanguardismo crítico.

Justamente, la formulación de este anti-modelo pedagógico, supone en primer término, una nueva representación del arte, de los signos, y en la filosofía, una nueva representación del texto, de la escritura, de la diferencia formal significante y prescribe además una nueva práctica didáctica del ejemplo y del acontecimiento. Esta post-pedagogía del acontecimiento, revierte sobre la enseñanza del arte y de la filosofía, cuando se abandona la idea de un universo semántico, idéntico y único que no permiten modificación ni transformación en la obra de arte ni en el discurso filosófico.

Por último, se puede decir que el arte contemporáneo ha reactivado su autoconciencia, la conciencia del arte de ser arte de un modo superior al oficio, de un modo reflexivo que puede muy bien compararse con la filosofía, que es conciencia filosófica. Así los filósofos del arte y el propio mundo del arte, como curvas enfrentadas, deben superar la hostilidad hacia el tratamiento teórico e intelectual que ha sido afín a los artistas, en otras palabras, el arte debe superar la mimesis y la filosofía asumir su responsabilidad en la medida en que “las obras de arte se han transfigurado en ejercicios de filosofía del arte”.[10]

Acaso el post-pedagogo tiene que salir, amargamente y renunciar a esta práctica para meditar las condiciones político-institucionales de su labor? En este punto donde la exigencia académica se cruza con el cálculo de rentabilidad integral, determinando políticas institucionales de investigación y de enseñanza, programadas y orientadas con miras a su utilización técnica y económica.

La discusión crítica de dichas políticas institucionales, de la relación entre la tecno-ciencia rentable y las disciplinas humanísticas, de estatuto, y la responsabilidad de la investigación y de la enseñanza, configura un plexo de responsabilidades que no pueden ya considerarse meramente académicas. Dichas políticas representan factores que limitan la capacidad de enseñar y los objetivos de la enseñanza, las finalidades profesionales de la universidad y las actividades de evaluación.

La post-pedagogía intenta conservar la memoria de una tradición académica, pero, a la vez, intenta explorar más allá de un programa, “aquello que denominamos porvenir” en términos de Nietzsche con todas sus implicaciones éticas, políticas, sociales, teóricas, profesionales, etc. En cierto momento, la post-pedagogía amenaza la deontología de una institución y la axiomática de sus ritos, de su retórica, de sus procedimientos. Propone una imagen del pedagogo más inquietante e histriónica como lo quería Nietzsche, más comprometido con la construcción y con la expresión de un nuevo paisaje académico, de una nueva estrategia educativa, de una nueva comprensión de la función profesional de controlar y emancipar. Se trataría idealmente, de un paisaje intra-universitario-un interior, en suma-, pero que reproduce y acoge los conflictos del exterior, el contexto social, sus contradicciones, sus juegos y sus diferencias, en otras palabras, una Reforma Curricular que ha sido sometida como instrumento de prioridad en el contexto universitario, y que paradójicamente, podría ser una utopía.

Nuestra intención puede ser, la de proponer una alternativa o hacer experimentar las necesidades de una transformación de la racionalidad pragmática educativa, específicamente en este caso de la enseñanza del arte y de la filosofía.

10. DANTO. Arthur C. La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte. Barcelona: Paidós, 2002, pg. 96.

Referencias Bibliográficas

BURKE, E. De lo sublime y de lo bello. Barcelona: Tecnos S. A., 1987.

CAMNITZER, L. La pedagogía en Caldas. Manizales: Texto reflexivo de su visita al programa de Artes Plásticas de la Universidad de Caldas, Manizales, 1997.

DANTO, Arthur C. La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte. Barcelona: Paidós, 2002.

DERRIDA, J. Universidad sin condición. Madrid: Edit. Trotta, 2002.

---------- Las pupilas de la universidad. En Suplementos Anthropos No. 13, Barcelona: 1992.

FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. Madrid: Edic. La Piqueta, 1990.

---------- El uso de los placeres. México: Siglo XXI, 1993.

KANT, I. Crítica de la facultad de juzgar. Caracas: Monte Avila, 1991.

LONGINO. Sobre lo Sublime. Citado en PUIG, Xavier. La crisis de la representación en la era posmoderna. País Vasco: Edit. Facultad de filosofía, San Sebastián, 1992.

PLATON. La República. Madrid: Gredos, 1986.

“Las tics como estrategia metodologica en la construcción de conocimiento”

Silvia Patricia Villa
Universidad San Buenaventura Cali.

Resumen

Esta comunicación (ponencia presentada en el Simposio Internacional REDIPE (2011) reflexiona sobre el uso de las TICS como instrumento didáctico en la construcción de conocimiento, como la implementación de la s TICS genera un impacto en los nuevos diseños curriculares, en el perfil del docente y en la misma manera de concebir a los jóvenes del siglo XXI.

La ponencia explica el proyecto “Sagrado Corazón de Jesús Tecno Siglo XXI”” que la institución aborda después de reflexionar sobre la propuesta educativa institucional. En este sentido se comparte un proyecto de aula de la clase de tecnología e informática en los grado noveno y decimo designado “El video como expresión personal”, el cual invita al trabajo cooperativo y al uso de TICS como instrumento didáctico. Los videos se promocionaron en el pagina web del colegio, youtube y redes sociales como Facebook.

Palabras clave

TICS, Construcción del conocimiento, didáctica,

Mantener a los estudiantes comprometidos y motivados constituye un reto muy grande, que implica dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo como el que se da cuando se incorpora el uso de las TICS como estrategia metodológica en los proyectos de integración curricular.

El rol de las tecnologías en el aprendizaje no es intentar la instrucción de los estudiantes, sino servir de herramientas de construcción del conocimiento, para que los estudiantes aprendan con ellas.

Las herramientas informáticas deben cumplir su función como compiladoras y recuperadoras de información para permitir a los estudiantes desarrollar habilidades de orden superior como la resolución de problemas, la creación de proyectos, el moldeamiento de procesos (contenidos biológicos por ejemplo) que ellos ya manejan y usar el computador como herramienta para presentar la organización que en su mente da a tales ciclos.

De allí que a partir del currículum se analicen actividades que desarrollen habilidades de pensamiento o sociales para apoyar el aprendizaje mediante recursos informáticos.

Nuestra institución educativa Colegio del Sagrado Corazón de Jesús Valle del Lili (Cali), le apuesta a las TICS a través de su proyecto “SAGRADO CORAZON DE JESUS TECNOSIGLO XXI”” donde se reconoce el uso didáctico de las TICS, a partir de tres momentos:

Las nuevas tecnologías pueden emplearse en el sistema educativo de tres maneras distintas:

a. Como objeto de aprendizaje

b. Como medio para aprender
c. Como apoyo al aprendizaje.

Como objeto de aprendizaje:
En el estado actual de cosas es normal considerar las nuevas tecnologías como objeto de aprendizaje en sí mismo. Permite que los estudiantes se familiaricen con el computador y adquieran las competencias necesarias para hacer del mismo un instrumento útil a lo largo de los estudios.

Como medio para aprender:

Se consideran que las tecnologías son utilizadas como un medio de aprendizaje cuando es una herramienta al servicio de la formación a distancia, no presencial y del autoaprendizaje o son ejercicios de repetición, cursos en línea a través de Internet, de videoconferencia, CD-ROM, programas de simulación o de ejercicios, etc. Este procedimiento se enmarca dentro de la enseñanza tradicional como complemento o enriquecimiento de los contenidos presentados.

Como apoyo al aprendizaje:

Pero donde las nuevas tecnologías encuentran su verdadero sitio en la enseñanza es como apoyo al aprendizaje. Las tecnologías así entendidas se hayan pedagógicamente integradas en el proceso de aprendizaje, tienen su sitio en el aula, responden a unas necesidades de formación más proactivas y son empleadas de forma cotidiana. La integración pedagógica de las tecnologías difiere de la formación en las tecnologías y se enmarca en una perspectiva de formación continua y de evolución personal y profesional como un “saber aprender”.

En este orden de ideas no podemos desconocer que la implementación de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad ha modificado sustancialmente nuestra vida cotidiana, al cambiar nuestra cultura, costumbres, modo de trabajar y de formarnos. Por ello, es evidente que el papel que debe desempeñar el profesor ha de sufrir un cambio profundo con respecto al que ha ejercido de forma tradicional. Este cambio consiste fundamentalmente en que el profesor pasará de ser el elemento predominante y exclusivo en la transmisión de conocimientos, a convertirse en un Actor clave de los procesos de enseñanza/aprendizaje, haciendo de mediador y generador-organizador de situaciones en las que el estudiante pueda aprender por sí mismo.

Evidentemente los nuevos recursos ponen en nuestras manos alguna posibilidad de trabajo, tan atractiva y potencialmente innovadora, que incluso se puede pensar en desarrollar actividades que sin su existencia habría sido imposible programar.

Pero realmente estas nuevas herramientas por si solas, no pueden suponer ningún cambio trascendental para la educación. Es el maestro quien, como siempre, puede provocar un proceso innovador en las aulas ayudado, evidentemente, por estos y muchos otros recursos, pero en definitiva, el proceso de cambios está en sus manos.

En definitiva, la presencia de las Nuevas Tecnologías en la sociedad y las potencialidades que éstas ofrecen como recursos para la educación, constituyen una razón suficiente para justificar su incidencia en el perfil del profesor, en la medida en que éste ha de desarrollar su acción educativa de un modo coherente con la sociedad en la que vive aprovechando al máximo los recursos que le ofrece.

A continuación se presenta una experiencia pedagógica que nace del proyecto educativo institucional “Sagrado Corazón de Jesús Tecno siglo XXI” en la asignatura de tecnología e informática nominado “El video como expresión personal”

Estudio de caso:

“El video como expresión personal”
Grado: Noveno y Decimo
Edad de los estudiantes (15 a 16 años)

En la asignatura de tecnología e informática se abordo la temática del video explorando diferentes editores de imagen online, enfatizando en Windows

Movie Maker es un software de edición de vídeo creado por Microsoft. La intención de conocer y utilizar el software va más allá del manejo de la técnica sino reflexionar alrededor del video como medio audiovisual de comunicación, de expresión personal, conceptualizar alrededor de las TICS Y del uso ético en el manejo de información que apuntan hacia los procesos investigativos e informativos, resaltando el impacto que tiene los medios audiovisuales en la sociedad. En la cultura de los adolescentes, el uso de las tecnologías de la comunicación esta espontáneamente incorporado a la vida cotidiana. Sin embargo, esta aproximación intuitiva suele pasar por alto el verdadero alcance de éstos recursos, su impacto sobre el aprendizaje y la posibilidad de utilizarlo en beneficio propio. De esta manera, consideramos que conocer sobre este tipo de contenidos, permite revelar el potencial de las TICs como herramientas al servicio del conocimiento.

A partir de esta conceptualización surge en el grado noveno y decimo la siguiente pregunta: ¿cómo presentar a través de un video un tema de interés que ocasione reflexión en nuestra comunidad educativa?, el interrogante genera foros de discusión al interior del aula, ellos expresan situaciones como “debemos ser cuidadosos en el manejo del vocabulario” “seleccionar bien las imágenes a presentar” “que el tema lo entiendan todos los estudiantes y padres de familias” estas son algunas de las opiniones que los estudiantes manifestaron, siendo este el pretexto perfecto para presentar el plan de trabajo iniciando con la consigna del proyecto: “comunicar temas de interés que generen un espacio a la reflexión como las competencias ciudadanas o temas que ellos consideren importantes para los jóvenes”. Con el fin que los estudiantes asumieran un protagonismo en la ejecución del mismo. En este sentido nuestros estudiantes inician con una selección de temas, generando discusión al interior de los grupos conformados, evidenciando habilidades individuales, liderazgos, e interese particulares y colectivos. Seguidamente los estudiantes inician con la preparación de un guión, selección de locaciones, distribución de tareas entre pares apuntando al trabajo cooperativo, el cual busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre estudiantes, al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable tanto de su propio aprendizaje como del de los demás miembros del grupo.

En consecuencia, nuestros estudiantes tuvieron un pretexto para entender la responsabilidad social que genera el uso de TICS, el impacto social que tiene los medios audiovisuales en una comunidad, reconocer interlocutores, a quien va dirigido, quién es el receptor de mi mensaje, en un proyecto que muy seguramente ellos llevan la batuta en el manejo de la herramienta, haciendo énfasis en que los jóvenes del siglo XXI están inmersos en un contexto tecnológico, es entonces nuestro deber saltar la brecha digital generacional que se vive en la actualidad.

A continuación presentamos algunos videos realizados por nuestros chicos donde abordan temas como el bullying escolar, la drogadicción, el medio ambiente y el sentido de pertenencia.

Referencias Bibliográficas

Links en Youtube

http://www.youtube.com/watch?v=pUrYXUNKO4o
Drogadicción y familia

http://www.youtube.com/watch?v=CyhH5MHI7Ic
una historia sobre bullying

http://www.youtube.com/watch?v=sUD6n--LMno
historia del colegio

1] Unigarro Gutiérrez , Manuel Antonio, Educación Virtual: Encuentro Formativo en el Ciberespacio. Editorial UNAB, Bucaramanga, Colombia, 2001.

[2] Vosniadou, Stella, Cómo Aprenden los Niños (How children learn), International Academy of Education, http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm

[3] Osorio Gómez, Luz Adriana, capítulo "Aprendizaje en Ambientes Virtuales y Colaborativos" del libro "Los Computadores en la Nueva Visión Educativa", Escuela Colombiana de ingeniería, 2000.

[4] Propuesta de Integración de las Tecnologías de Información y Comunicaciones a los Centros Escolares de Fe y Alegría. http://www.feyalegria.org

[5] Escamilla, José Guadalupe, "Selección y Uso de Tecnología Educativa", segunda edición, Trillas, ITESM, 1999.

PONENTE: SILVIA PATRICIA VILLA GUZMAN

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: COLEGIO DEL SAGRADO CORAZÓN DE JESUS VALLE DEL LILI

MUNICIPIO: CALI

CORREO: sipa-villaguzman@hotmail.com

AREA: Tecnologia e informática.

GRADOS: NOVENO-DECIMO

El papel del adulto y la familia en la educación socioemocional de los hijos. Informe de la tercera parte del proyecto aprender a pensar lo social

María Alexandra Rendón Uribe
alexa.rendon01@gmail.com, arendon@ayura.udea.edu.co
Doctora en Ciencias Pedagógicas
Docente Universidad de Antioquia - Facultad de Educación
Medellín-Colombia

Resumen

El proyecto "Aprender a pensar lo social: programa de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar. Formación de 150 padres de familia de 8 instituciones educativas de la ciudad de Medellín", es un proyecto de extensión financiado por la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia a través de la convocatoria del Banco Universitario de Proyectos de Extensión (BUPPE) del año 2009. Esta tercera fase del proyecto Aprender a pensar lo social, tuvo como finalidad promover la competencia socioemocional en el contexto escolar y familiar a través de un proceso de formación con padres que le diera continuidad a los procesos adelantados en la segunda fase de esta propuesta, en la que se trabajó con maestros y estudiantes de la ciudad de Medellín. A través del proceso de formación de padres se buscaba intervenir los problemas que se presentan en el ámbito familiar y que afectan la competencia socioemocional de los estudiantes.

La muestra propuesta fue de 150 padres con quienes se desarrollarían 8 talleres de formación. Mediante los talleres y el diligenciamiento de ciertos instrumentos como listas de chequeo para padres y alumnos sobre conductas asociadas con la CSE (Competencia Socioemocional), se identificaron problemáticas particulares y se abordaron estrategias para el acompañamiento a los hijos y para lograr un mejor y más consiente desempeño como padres en la formación socioemocional de los niños y niñas. Al final, los padres reconocieron ciertos aprendizajes y valoraron altamente las actividades realizadas en los talleres.

Objetivos

Por tratarse de un proyecto de extensión los objetivos son de acción:

General (según Problema, necesidad u oportunidad)

Promover la competencia socioemocional en el contexto escolar y familiar, a través de un proceso de formación con padres que le de continuidad a los procesos adelantados en la segunda fase de esta propuesta

Propósito (según Proyecto)

Intervenir los problemas que se presentan en el ámbito familiar que afectan la competencia socioemocional de los estudiantes, a través de un proceso de formación de padres.

Marco de referencia teórica

Este proyecto parte de una conceptualización de Competencia Socio Emocional (CSE) entendida "como las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problémicas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades

sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre" (Rendón, 2010). Esta competencia está constituida de la siguiente forma:

Componente emocional y afectivo motivacional

Conocimiento de sí
Autoconcepto
Valoración de sí mismo
Confianza en sí mismo
Automotivación
Autoeficacia
Expectativas
Preferencias y valores subjetivos
Sistemas y planes de autorregulación
Autocontrol
Autonomía
Componente Cognitivo
Constructos personales
Capacidad para solucionar problemas
Capacidad para solucionar problemas
Componente Relacional
El conocimiento de la conducta habilidosa apropiada
Habilidades sociales y de comunicación
Conocimiento de las costumbres sociales
Conocimiento de las diferentes señales de respuesta
Capacidad de ponerse en lugar de otra persona (Empatía)
Percepción social o interpersonal adecuada

Teniendo los anteriores referentes, se parte de la idea de que el desarrollo de la CSE favorece la manifestación de actitudes pro-sociales, basadas en la construcción de representaciones mentales del sí mismo y del otro, que propenden por delimitar los roles, funciones, derechos y deberes que cada quien tiene como sujeto activo dentro de un grupo social determinado. Esto posibilita la manifestación de conductas y respuestas emocionales en los sujetos que tienden a garantizar un adecuado vínculo social, que en última instancia es a través del cual se da vía a la construcción de espacios que consolidan estructuralmente a la sociedad, representada en instituciones que como la familia y la escuela mantienen dicha estructura.

Familia y escuela son estructuras dinámicas, en el sentido de que se basan en la interacción de los individuos que las conforman, y evolucionan o se transforman igualmente, en función de los procesos de desarrollo y transformación de sus miembros. Como estructuras dinámicas, familia y escuela requieren de la movilización de sus elementos, encarnados en los sujetos que representan los distintos roles y funciones dentro de la misma.

A través de ellos se movilizan las fuerzas de orden, autoridad y regulación que le son propias a cualquier organización socio-cultural humana, sin embargo, en la medida en que se convierten en núcleos de desarrollo, son determinadas como estructuras formativas. Siempre se habla de la familia como el primer contexto de aprendizaje para los sujetos, siendo no solo una fuente de aprendizaje para los hijos, sino también para los padres, pues estos cumplen este rol a través de la presencia de los hijos. La familia entonces, en su conceptualización contemporánea, representa una unidad no solamente de cuidado y protección a los niños, asegurando su subsistencia en condiciones dignas, sino también en vehículo del desarrollo social, en la medida en que contribuye a la consolidación de pautas de socialización de sus miembros, en relación con valores socialmente aceptados.

Al respecto es válido decir que la responsabilidad de los maestros y en general de los adultos hacia los niños y jóvenes en proceso de formación, está en procurar la adecuada adquisición y desarrollo de esta Competencia Socioemocional. Pero para ello, es indispensable que los adultos ya la posean, a fin de que la reconozcan y potencien en los niños. Por esta razón un maestro y un padre de familia deberían tener conciencia de sus propias emociones y de los procesos emocionales que son típicos en ellos, para que puedan reaccionar y actuar en consecuencia

con sus emociones y con las situaciones, de manera que fortalezcan el entorno educativo o familiar respectivamente. Un maestro y un padre o madre con un adecuado nivel de Inteligencia Emocional y por ende alta CSE, suele ser capaz de motivarse a sí mismo y superar los numerosos retos que plantea la labor formativa. En general, tener las habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones y poder reconocer y dar respuesta adecuada a los conflictos que pueden presentarse en la vida cotidiana, así como para encontrar la vía de comunicación más adecuada en cada situación, hace parte de las grandes habilidades humanas que determinan la labor formativa.

Dada la exigente labor que implica el ser maestro y ser padre de familia, sería pertinente de igual manera que se tuviese la capacidad de controlar sus emociones para afrontar de modo eficaz los acontecimientos y situaciones, a veces críticas, de la tarea educativa y formativa que suelen representarse en trastornos producidos por el estrés y la ansiedad.

Clemente y Adrián (2004) establecen que en la crianza, las madres y los padres enseñan a sus hijos e hijas a regular sus propias emociones, puesto que las diversas culturas suelen considerar más maduros y competentes socialmente a quienes son capaces de un control emocional. Se sabe que en un principio, es la propia maduración biológica la que rige el desarrollo de la regulación, así como las diferencias individuales o temperamentales entre los niños y niñas.

Al respecto se afirma que la autorregulación involuntaria está preprogramada biológicamente o se encuentra determinada por el temperamento de cada individuo. Durante los primeros años de vida primordialmente, los avances madurativos son tan significativos que la acción ambiental solo procura establecer las adaptaciones necesarias para encaminar el desarrollo del bebé hacia actos socialmente competentes. Con el tiempo y con la acción adulta como mediadora, la autorregulación involuntaria va transformándose en un esfuerzo voluntario dirigido por la función y la atención ejecutiva. Pero esta transición está fluyendo durante toda la infancia, período en el cual los adultos implementan muchas formas de acción para apoyar los cambios infantiles y para ir consiguiendo que sus hijos o alumnos actúen emocionalmente de forma competente en el medio social. Numerosos autores insisten en la idea de que los niños toman como modelo a sus adultos de apego, cuando intentan adaptar su comportamiento y dependiendo de las respuestas maternas varían o ajustan sus respuestas (Clemente y Adrián, 2004).

En general, muchos estudios e investigaciones señalan que las posibilidades de regularse emocionalmente o de inhibir conductas indeseables, mejoran con la edad, pero indudablemente son fruto de la acción interpersonal con aquellas personas con las que se convive en los contextos de crianza.

Es obvio o ideal que los sujetos encargados del proceso de formación del niño propendan por transmitir los valores y actitudes sociales que impulsen su desarrollo cultural y social, manteniendo en foco la idea de que es una construcción que él debe hacer y que debe internalizar. Pero esta construcción autónoma irremediablemente tiene como base los referentes externos, los cuales se convierten en parte sustancial del repertorio de representaciones y creencias que el sujeto pone en juego en su contexto. Asumir este rol, es lo que más dificultad trae a los adultos en la familia y la escuela, pues en ocasiones sin hacerlo de forma consciente, hacen uso del autoritarismo más que de la autoridad y lanzan juicios de atribución causal externa, que ponen al niño que se está formando en una posición ambivalente de no tener control ni posibilidad de opinar sobre aquello que le compete, y además observar las conductas de desresponsabilización por parte de sus padres y maestros, en un acto de modelamiento, que desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura, no facilita el tránsito hacia el desarrollo de la CSE. Muchas veces las situaciones de conflicto interpersonal y de conducta que se observan en el hogar y en la escuela, están gestadas a partir del mantenimiento de posiciones arbitrarias y autoritarias por parte de maestros y padres, en donde el saber está del lado de los adultos y no se le atribuye ningún saber ni poder al niño hijo o al niño alumno.

Esto altera los patrones disposicionales y motivacionales del sujeto, y en ese caso, distorsiona los papeles y las relaciones que el sujeto entabla con pares y adultos significativos, generando muchas veces problemas de relación, conducta y convivencia,

que es la queja y problemática reiterada en las instituciones educativas, y que es lo que motivó el proyecto de Aprender a pensar lo social, desde la perspectiva del desarrollo de la competencia socio-emocional.

Por tanto, del clima que se promueva en la familia y en la institución educativa depende la estructura relacional del educando, pero es necesario tener presentes la personalidad y los factores disposicionales, así como los familiares (Martínez Otero, 2001). De lo anterior, resulta conveniente –a partir de situaciones prácticas- desarrollar en niños y adolescentes un comportamiento prosocial que les permita desempeñarse favorablemente en las cada vez más complicadas relaciones interpersonales. Al ejercitar las habilidades y componentes de la CSE, los sujetos reciben la retroalimentación del ambiente, lo que fortalece o debilita su autoeficacia, la percepción de sí mismos, de su propia capacidad en tareas específicas, condicionado por la satisfacción o insatisfacción que signifique para el sujeto tal retroalimentación.

Atendiendo a los anteriores postulados, la competencia socioemocional tiene implicaciones en la labor formativa de los padres, ya que integra conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes correspondientes al desempeño socioemocional, los cuales se ponen en juego ante situaciones concretas o problemas de tipo socioemocional. Asumir el desarrollo de la competencia socioemocional en la familia implica cambios y transformaciones profundas en el proceso formativo y el compromiso con una crianza que busque asegurar la formación integral de las nuevas generaciones. El desconocimiento o la incapacidad para fomentar la CSE puede ocasionar en los hijos complicaciones de toda índole: fracaso escolar, inadaptación, ansiedad, enfrentamientos, etc.

Desarrollo del proyecto

Si bien se tenía previsto que los maestros que participaron en la segunda fase de formación fueran los que se encargaran del procesos de formación de padres, la deserción y no continuidad de ellos y el ingreso de otros maestros e instituciones, determinó que se desarrollara un proceso de capacitación remedial para los docentes antes de emprender el proceso de formación de padres, acción que se llevó a cabo el primer semestre del 2010.

Para lograr la apropiación teórica que se requería en los nuevos maestros participantes, el proceso de formación se desarrolló de forma semipresencial, se hicieron 4 encuentros durante los meses de marzo a junio y se les enviaron semanalmente a las docentes documentos con sus correspondientes guías de lectura, la cuales contenían preguntas de análisis y comprensión para desarrollar colectivamente en cada institución. Los temas que se trabajaron de forma semipresencial fueron:

Ética cívica.

Desarrollo moral y formación en valores.

Habilidades sociales.

Teorías de la inteligencia.

Competencias y competencia socioemocional.

Pensamiento crítico reflexivo.

Habilidades de pensamiento crítico reflexivo.

Aprendizaje cooperativo.

Además de estos se realizaron unos tres encuentros denominados talleres reflexivo experienciales, los cuales buscaban reflexionar sobre el propio desempeño socioemocional como maestros.

De forma simultánea a este proceso de formación teórica, se solicitaron algunas actividades de diagnóstico y de análisis de las problemáticas de tipo socioemocional que están presentes en las instituciones, información que nos serviría de insumo o base para diseñar los talleres con los padres de familia. Dichas actividades implicaron una aplicación de instrumentos y recolección de información por parte de las docentes, la cual se describe a continuación:

Análisis del PEI en cuanto a los componentes que allí se registran relacionados con el proyecto.

Diagnóstico participativo de problemas socioemocionales familia y comunidad.

Compilación de acciones desarrolladas por la institución de forma global y particular en escuela de padres o por grupos.

Aplicación de listas de chequeo a maestros, padres y niños seleccionados.

Las dificultades que se identificaron a partir de los ejercicios anteriores, respecto a los componentes de la Competencia Socioemocional y que permitieron estructurar los talleres para padres fueron:

Componente emocional o Afectivo-Motivacional

Conocimiento de sí: Incapacidad para expresar claramente ideas y sentimientos.

Valoración de sí mismo: Baja autoestima

Confianza en sí mismo: Creen que no es posible resolver dificultades por sí mismos y esperan que otras personas lo hagan por ello(a)s.

Autoeficacia: Escasa autoeficacia para desempeñarse en situaciones de índole social.

Expectativas: Evaden pensar en la situación problema y/o no tratan de solucionarla.

Valores: Falta de una postura crítica frente a las demandas del grupo de coetáneos -demandas que a veces son inadecuadas desde el punto de vista moral.

Autorregulación: Incapacidad para adaptarse a las normas institucionales y a situaciones diferentes. Poca autorregulación inhibiendo, reemplazando o postergando las respuestas conductuales en situaciones sociales.

Autocontrol: Falta de control de las manifestaciones emocionales. Respuestas agresivas o violentas (físicas y verbales) frente a la falta de respeto del otro.

Componente cognitivo

Constructos personales: Se aíslan, no busca ayuda y tienden a tomar decisiones en solitario.

Capacidad para solucionar problemas: No saben cómo o les da pena pedir ayuda. No exploran soluciones alternativas frente a las dificultades.

Componente relacional

Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada: Buscan ayuda en pares que frecuentemente tienen problemas similares o incluso más severos.

Habilidades sociales: Pocas habilidades sociales para relacionarse con otros. Falta de escucha, diálogo y comunicación. Irrespeto hacia el otro (Insultos, desconsideraciones). Juego brusco.

Conocimiento de las costumbres sociales: Intolerancia y falta de aceptación de las ideas y las diferencias (cualidades y defectos).

Conocimiento de las diferentes señales de respuesta: Rivalidad entre hombres y mujeres.

Empatía: Egoísmo. Falta de sensibilidad frente a las dificultades de los demás.

Percepción social o interpersonal adecuada: Discriminación y rivalidad entre compañeros (rechazo por los de estratos más bajos y condiciones socioeconómicas). Poca valoración del par y de sus producciones

En el segundo semestre del 2010 se realizaron los talleres con padres, los cuales se describen a continuación.

Competencia central Otras competencias relacionadas Problemas, situaciones asociadas con dichas competencias Actividades del taller

TALLER 1

Autocontrol Conocimiento de si Empatía

Agresión como forma de solucionar conflictos, la falta de previsión. Lectura y análisis de un caso donde padre e hijo reaccionan de forma impulsiva.

Identificación de conductas y expresiones apropiadas e inapropiadas.

Identificación de situaciones personales de falta de autocontrol y socialización por subgrupos, la mitad del grupo reflexionará sobre conductas o acciones de los hijos que nos hacen perder el control, y la otra mitad sobre acciones que cómo hijos asumíamos con nuestros padres.

Reflexión sobre la importancia de ponerse en el lugar del otro (empatía) como una forma de solucionar conflictos, no perder el control y como alternativa para no recurrir a la agresión física y verbal.

Lectura de un plegable con recomendaciones sobre el autocontrol

Conclusión sobre la violencia a nivel local, regional, nacional.

Actividad final: Miremos la agresividad desde diferentes puntos de vista.

TALLER 2

Autonomía Autorregulación La falta de norma, límites y funciones de los miembros de la familia y de la IE, dependencia Actividad: representación icónica "el test de la familia".

Se proporcionarán unas hojas en blanco y las instituciones deben brindar los lápices. La consigna es dibuja una familia. Cada asistente debe marcar el dibujo con nombre del hijo, grado e institución y responder las siguientes preguntas por escrito detrás del dibujo, esta hoja se recoge. Las preguntas son: A quiénes se dibujó, en qué lado de la hoja se colocaron los miembros de la familia. La actividad dura 10 minutos, y se concederán 20 de análisis con el propósito de darse cuenta en que lugar se representan como padres de familia y que lugar se les otorga a los hijos.

Reflexión acerca del papel de los hijos sus derechos y deberes, del rol de los padres en relación con la autonomía de los hijos.

Actividad por escrito de selección de comportamientos que atañen a los padres o a los hijos.

Reflexión final sobre la autonomía en la familia.

TALLER 3

Habilidades sociales y de la comunicación

Solución de problemas.

Toma de decisiones Falta de escucha, falta de diálogo, comunicar sentimientos e ideas

Actividad escuchando a los demás.

Reflexión sobre la necesidad de combinar una actitud comprensiva con la comunicación efectiva.

Actividad de interpretación de imágenes. La sana comunicación en la relación y solución de conflictos con los hijos.

Análisis de las habilidades sociales que se deben fomentar en la familia y las habilidades sociales que se deben alcanzar de acuerdo con las edades.

Lectura sobre las habilidades sociales, su importancia y dificultades asociadas

TALLER 4

Autoconocimiento Confianza Automotivación

Autoeficacia Se carece de metas, expectativas, proyecto de vida Actividad de análisis personal: responder las siguientes preguntas: ¿Qué ha hecho en la vida y qué valoración hace de ello?

¿Que cosas ha querido hacer en la vida, pero no ha hecho y por qué?

¿A quién o a qué le atribuye lo que ha hecho o no ha hecho?

¿Cuáles expresiones propias o utilizadas por otros han afectado su autoconfianza y le han obstaculizado alcanzar metas?

¿Cuáles expresiones cree usted que utiliza con sus hijos que estimulan o afectan su confianza?

Análisis de pautas para fomentar la autoconfianza y la autoeficacia

Lectura y entrega de plegable en función del proyecto de vida.

TALLER 5

Preferencias y valores Percepción social e interpersonal No hay aplicación de los valores que se supone se tienen. Claridad de los valores familiares. Problemas de convivencia

Lectura del Dilema de HEINZ

Ejercicio de los valores, elaborar un listado y priorizar los que a juicio de cada uno sean los más importantes.

Definición de los valores en que coinciden la mayoría y reflexión sobre las implicaciones en la educación de los hijos.

Lectura de los valores universales.

De forma previa a los talleres, o más bien en el primer taller pero antes de empezar a desarrollar los contenidos, se les solicitó a los padres que respondieran varias preguntas a modo de reconocimiento de saberes previos o para identificar las representaciones sobre competencia socioemocional. Las preguntas que se les propusieron fueron:

1. ¿Qué piensa usted que es ser competente social y emocionalmente?

En general se denomina la CSE como el poder para (3 casos), capacidad para ó de … (26 respuestas) saber (17 respuestas), tener habilidades para (2 respuestas). Se evidencia como las competencias se asocian en mayor medida a las capacidades. Ahora bien, sobre el para que de esta competencia o la función, sorprendentemente ante esta pregunta los padres y madres demostraron grandes claridades, relacionando la CSE con:

ADAPTACIÓN: Adaptarse a reglas y normas de comportamiento o a una situación con respeto y tolerancia, 5, Convivir, vivir bajo parámetros de convivencia pacífica, Cumplir las reglas, vivir en sociedad, vivir en comunidad respetando las diferencias, manera en que una persona se comporta en sociedad, 7; Afrontar situaciones que se presentan en la vida 3, asumir con calma o serenidad cualquier situación que se presente 2, asumir responsabilidades y faltas, corregir errores, 5, comprender y asimilar las diferentes situaciones que se le presentan, entender las cosas, 5

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS: Buscar soluciones a problemas complicados en poco tiempo, solucionar diferentes situaciones; solucionar problemas en forma individual y colectiva, sortear todas las dificultades que se presentan buscando soluciones que contribuyan con el bienestar de las partes, tener soluciones claras, resolver cualquier tipo de problema, dificultades, responder ante problema o situaciones cotidianas que se presentan en las relaciones interpersonales. 12

COMUNICACIÓN: Comunicar asertivamente, expresar lo que se siente, dialogar con los otros, tener buena comunicación 6

CONTROL O REGULACIÓN: Controlar diferentes situaciones, emociones, y manejar dificultades alteraciones y sentimientos en determinadas experiencias, no tener emociones fuertes, saber actuar ante una situación de alegría o tristeza, 16

HABILIDADES SOCIALES: Desempeñarse de forma asertiva en una situación que involucre el aspecto social, desenvolverse en sociedad o grupo; relacionarse con los otros en situaciones y acontecimientos, relacionarse con los demás de acuerdo al lugar y la situación que se le presente, establecer relaciones interpersonales, tener buen comportamiento, buenas relaciones con los demás, 15, tener valores, buena educación, tener responsabilidad 3, respetar 4, Socializar, ser sociable, o tener sociabilidad 3

En menor medida asociaron la CSE a:

Aportar desde las capacidades y conocimiento. Aportar ideas claras,

Compartir con los demás

Conocerse

Crear sus propias cosas,

Disfrutar de la vida en medio de las diferencias sociales

Formar el carácter.

Integrarse

Procesar las cosas

Ser coherente con lo que dice, hace y se piensa y actuar de acuerdo a lo que se piensa y se siente 3

Tener claridad en sus criterios, tomar decisiones acertadas

Tener humildad

Tener inteligencia, tener sabiduría

Tener madurez emocional

Tener seguridad, confianza en los demás.

Transformar una situación a través del diálogo.

También se dieron respuestas que aunque, un poco más alejadas del concepto de competencia socioemocional, son representaciones que la población de padres tiene sobre ello:

Es querer ser mejor que los otros; competencia emocional es cuando los quieren solo por su dinero

Es tener méritos

Salir adelante

Hacer las cosas bien hechas

Es ayudar a la sociedad.

2. ¿Qué características tiene una persona competente socialmente?

En coherencia con las definiciones antes descritas, los padres y madres caracterizaron una persona competente socioemocionalmente como:

ADAPTACIÓN: se adapta fácilmente, buenas normas, buena educación ética y moral, educado, se deja orientar 2

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS: soluciona, enfrenta, maneja, problemas o conflictos, 5

COMUNICACIÓN: con comunicación. 4, dialoga con los otros, escucha 2, expresiva,

CONTROL O REGULACIÓN: buen genio, calmada, 2, demuestra sus emociones, equilibrada 2, estable emocionalmente, esta bien emocionalmente para vivir en sociedad, maneja su temperamento, paciente 2, posee autocontrol 2, posee autodominio de sus sentimientos, tranquila

HABILIDADES SOCIALES: amable, 3, amigable, 5, ayuda a los demás 2, comparte con los demás 4, con empatía, diplomática, sociable 5, se relaciona con otros.

En esta caracterización resultaron otras cualidades de la persona que no se clasifican en las categorías anteriores:

AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOESTIMA: con amor propio, con autoaceptación, con respeto hacia sí mismo, se autoevalúa, maneja defectos, posee autoconocimiento 2, posee autoestima 2, segura de sí misma, y de lo que hace y dice 5.
Otras de las respuestas se resumen a continuación:

Activa 2, dinámica.
Alegre, 1, feliz, 2, positiva
Amorosa 4
Analítica, con poder analítico.
Autónoma 3, clara 2, coherente 2 congruente entre lo que siente, dice, hace y piensa.
Carisma
Comprensiva 5
Con compromiso, con criterio, íntegra, con carácter
Con dignidad.
Con espiritualidad.
Con liderazgo, con manejo de grupo,
Con valores 2, generosa, honesta, humanitaria, humilde, justa, respetuosa (14), solidaria 3, tolerante 6, sencilla, servicial, sincera, culta, 2, perseverante, responsable 6
Inteligente 2
Madurez.
Sabe dar y recibir.
Responde a las emociones,
Sabe más que los demás
Sobresale
Voluntariosa

Resultados

Logros: De los tres objetivos propuestos, y tomando en cuenta los 3 componentes de la CSE (Cognitivo, afectivo-motivacional y relacional), lo que más se fortaleció en el trabajo formativo y reflexivo con los padres de familia fue la parte cognitiva mirada desde el punto de vista del desarrollo de la capacidad para interpretar las situaciones de conflicto interpersonal de manera más flexible y reconociendo objetivamente los niveles de responsabilidad personal puestos en la situación, para dejar de hacer atribuciones externas que culpabilizan o responsabilizan a los otros sin asumir la cuota de responsabilidad propia en las situaciones. Sin embargo, este logro se queda solo a nivel conceptual, puesto que las modificaciones comportamentales y actitudinales tardan un poco más en hacerse efectivas.
Dentro de los aspectos más destacados por los padres, resaltan la capacidad de hacer detención de la conducta para escuchar argumentos de los demás antes de reaccionar emocionalmente frente a una situación, el reconocimiento del origen de sus emociones negativas (como la frustración o la rabia frente a las evasivas o negativas de sus parejas o hijos para hacer lo que ellos desean) y la toma de conciencia de los roles, actitudes, gestos y posturas que asumen en función de la atribución de autoridad que hacen recaer en ellos mismos o en sus hijos. Las tensiones de poder y manejo de la autoridad con base en la distinción entre agresión y sobreprotección fue significativa para todos los grupos de padres.

Aprendizajes de los Padres con los Talleres
En el último taller se hizo un conversatorio con los padres para que comentaran e identificaran los elementos que aprendieron. La instrucción general fue: A partir de los talleres a los que asistió ¿qué aspectos o elementos ha logrado comprender o tiene ahora más claros?

En la tabla siguiente se presentan las respuestas consolidadas por institución:

TEMAS PROBLEMAS A LOS QUE SE ATIENDE
Madre Marcelina Fantasías del Bosque Castillo del Arte San Juan Eudes

TALLER 1
Autocontrol, conocimiento de sí, empatía. Agresión como forma de solucionar conflictos, la falta de previsión. Las técnicas para detenerse y pensar un poco en lo que el otro está haciendo y por qué, antes de que uno reaccione. Las causas u orígenes de sus reacciones emocionales, como una forma de compensar algo que no les gusta de su propia vida. Entender por qué es más fácil dar una respuesta negativa o agresiva antes que una positiva, pues genera mucha más fuerza, mientras que la otra exige mucha capacidad de comprensión. Los pasos para hacer un reconocimiento de uno mismo y del otro para poder reaccionar mejor y en ciertos momentos no lastimar ni ofuscar a los otros.

TALLER 2
Autonomía, autorregulación La falta de norma, límites y funciones de los miembros de la familia y de la IE, dependencia Cómo las relaciones entre los miembros de la familia dependen de la distancia que haya entre ellos a causa de la forma en que se administra la autoridad las representaciones más íntimas e internas que tienen cada padre y madre, en cuanto al lugar real que ocupa y que hace ocupar dentro de la familia. La manera en que las experiencias del pasado afectan la forma en cómo uno proyecta la familia y aplica la autoridad y la disciplina. Los conflictos que hay entre los miembros de la familia por la forma en cómo se aplica la disciplina, se ven reflejados en todo: desde la comunicación hasta la capacidad para expresar afecto.

TALLER 3
Habilidades sociales y de la comunicación, solución de problemas, toma de decisiones. Falta de escucha, falta de diálogo, comunicar sentimientos e ideas. El diálogo sin conciencia de qué está diciendo uno y cómo lo está diciendo no funciona. Hay momentos en que es más sencillo sentarse a hablar y negociar con el otro, pero es justo cuando eso toca con un punto débil en la autoridad y el poder de uno dentro de la familia que se olvidan fácilmente las habilidades para comunicarse. El diálogo y la comunicación necesitan que uno esté muy consciente de la forma en que se quieren decir las cosas y cómo se expresan, pues a veces uno no se da cuenta de que con la cara dice algo muy distinto de lo que quería decir con las palabras. Para solucionar problemas y ponerse de acuerdo con las personas más cercanas a uno se necesita de mucha claridad y entender qué significan las palabras que uno está diciendo y el otro cómo las va a tomar.

TALLER 4
Autoconocimiento, confianza, automotivación, autoeficacia Se carece de metas, expectativas, proyecto de vida Para que uno pueda enseñarles un camino a los hijos con los que puedan cumplir sus metas, es necesario que uno tenga también claras las de uno porque uno es el espejo de ellos. Cómo a veces no es la genética la que genera la transmisión de ciertos hábitos o conductas que se vuelven como estereotipos en las familias, sino el ejemplo que uno da a los hijos y la tranquilidad y confianza para que cumplan sus metas sin afanes y con cuidado para que todos sus objetivos se cumplan en los momentos oportunos. Que nunca es tarde para uno poder recapacitar y darse cuenta de que las barreras para cumplir sus metas se las impone uno mismo con algunos miedos. Y que esos mismos miedos se los transmite uno a los hijos, por eso muchas veces repiten lo mismo que hizo uno y que sería mejor si fuera diferente. Que las áreas de la vida de cada persona merecen tener distintos objetivos porque uno tiene muchas funciones en la vida y puede hacer muchas cosas diferentes; no sólo dedicarse al hogar y al trabajo. Y eso es lo que hay que inculcarles a los hijos.

TALLER 5
Preferencias y valores, percepción social e interpersonal No hay aplicación de los valores que se supone se tienen. Claridad de los valores familiares. Problemas de convivencia. Hay valores que se destacan en la familia de uno, porque son los que con más frecuencia se pone a prueba lo que uno piensa que es la manera correcta de actuar. Los valores tienen una dimensión muy íntima y otra social. A los hijos habría que enseñarles a analizar las dos visiones para que sean coherentes con sus propios deseos y

sean felices, pero sin contravenir la ley ni lastimar a los demás. Los valores son muchos, pero dependen de la forma en que se ejecuten de manera regular y frecuente para que sean realmente funcionales en la vida de la familia. Los valores no dependen solo de que a uno se los enseñen en la escuela o en la casa, cada uno los tiene que ver como una necesidad personal para que los aplique siempre.

Finalmente, se afirmó que el proyecto debería convertirse en eje direccionador del trabajo pedagógico y el acompañamiento familiar a la primera infancia, incluyendo a sus padres y agentes educativos.

Recomendaciones

Es imperativo para la institución escolar asumir la educación de la competencia socioemocional. Esta línea de trabajo exige continuidad, y depende de los profesores y de la institución educativa que se puedan alcanzar mayores logros y más duraderos sobre todo si se trata del trabajo con padres.

La educación de la competencia socioemocional es vital para mejorar el desarrollo social de nuestro país y para superar la inequidad y la violencia en que viven millones de colombianos y colombianas.

Las nuevas generaciones son más vulnerables a otras formas de abuso y explotación humana, por tanto, es necesario crear espacios donde se fomente la conciencia de sí y la autovaloración y donde los padres puedan discutir y reflexionar sobre las prácticas de crianza que utilizan y cómo éstas inciden en el desempeño socioemocional de los niños y niñas.

Para desarrollar la competencia socioemocional es preciso conocer muy bien las situaciones de adversidad que enfrentan los niños y niñas, pero también es crucial construir con y desde los diversos estamentos que conforman la comunidad educativa, alternativas que fortalezcan la convivencia y el bienestar de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Clemente, R.A & Adrián, J.E. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 7, 17-18.

Martínez-Otero, V. (2001). "Convivencia Escolar: Problemas y Soluciones", Revista Complutense de Educación, Vol. 12, No. 1, Págs. 295-318.

Rendón, M. A. (2009). Aprender a pensar lo social. Programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar. Medellín: Litoimpresos y Universidad de Antioquia.

Rendón, M. A. (2010). El desarrollo de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo. Crecemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y pensamiento. Año XII, Número 4, Abril de 2010. Organización para el Fomento del Desarrollo del pensamiento. Puerto Rico.

Rendón, M. A. (2010a). Informe final de la investigación "La educación de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo". Medellín: Universidad de Antioquia.

Aproximación a una educación diferenciada. Tres casos específicos

David Fabricio Velasco Molina. Licenciado en Historia. Universidad del Valle. Miembro del grupo Región, reconocido por Colciencias en categoría A1. Correo electrónico: davidfvelasco@hotmail.com

Title: Approach to differentiated education

Resumen

El presente texto es una aproximación que intenta evidenciar un conjunto de rasgos y características propias de cada espacio en que se ubican tres establecimientos educativos y el lugar de enunciación de cada uno de ellos, permitiendo realizar un acercamiento reflexivo sobre la funcionalidad educativa de determinados espacios y las expectativas de quienes los transitan, los estudiantes y sus familias. El trabajo etnográfico realizado, en tres establecimientos de educación media de la ciudad de Santiago de Cali, se propone develar el propósito de la bifurcación al interior de la educación: privada y pública. La presentación de los tres establecimientos evidenciara elementos que constituyen las bases de lógicas desiguales entre los espacios económicos diferenciados en que se inscriben y obedecen los establecimientos educativos, incitando, de este modo, a reflexionar que dentro de ese contexto la educación queda debilitada para obrar como elemento que permita nivelar los desarrollos diferenciados que tienen su causa en otros aspectos de la estructura social y que, inevitablemente, conducen a las preguntas: ¿Que consecuencias cumple esta diferenciación? Y, ante todo, ¿qué es la educación?

No es la construcción de la infraestructura humana lo que se requiere considerar, sino lo que se genera con la educación.

Abstract

This paper is an approach that tries to show set traits and characteristics of each space in which there are three educational institutions and the place of enunciation of each, to allow an approach reflective of the educational function of certain spaces and expectations of those who pass, students and their families. Ethnographic work three local high schools in Santiago de Cali, it is proposed to reveal the purpose of the bifurcation into education: private and public. The presentation of three establishments evidence elements that form the basis of logical unequal differentiated economic spaces that are part and obey the educational institutions, prompting, thus, to think that within that context, education is weakened to act as factor enabling differentiated level developments are caused by others aspects of social structure and that inevitably leads to questions: ¿What consequences fulfills this differentiation? And, above all, ¿What is education? Not building the human infrastructure that is required to consider, but what is generated in the school.

Palabras clave: Educación, lugar de trabajo, espacialidad, diferenciación, educación privada y educación pública.

Keywords: Education, work, spatiality, differentiation, private education and public education.

El texto se acota al segundo tipo de criterios de selección: Articulo Tipo 2: de reflexión.

El presente texto es el resultado de una beca de investigación otorgada por Colciencias bajo la convocatoria Virginia Gutiérrez de Pineda

(convocatoria 510) realizada en 2010. La tutoría estuvo a cargo del profesor Carlos Murgueitio adscrito al Departamento de Historia de la Universidad del Valle y miembro del grupo de Estudios Regionales, REGION.

Autor: David Fabricio Velasco Molina. Licenciado en Historia. Universidad del Valle. Miembro del grupo Región reconocido por Colciencias en categoría A1. Correo electrónico: davidfvelasco@hotmail.com.

"Las cosas del mismo valor poseídas por diferentes dueños
Se aprecia según sus poseedores" (Shakespeare, 1998, pp. 13)

La historia devela que la humanidad se ha centrado siempre en la habitabilidad de los espacios, que no es mas que la transformación del medio en que se está inscrito y la disposición para hacer de este un factor que permita el gozo efectivo de bienestar y comodidad (Moncayo, 1982; Childe, 1952). En la consecución del gozo efectivo de bienestar y comodidad y, según la modernidad capitalista, se ha establecido como principio normativo el trabajo (asalariado) como la única vía para alcanzar dicho fin, en cuanto mediador igualitario de oportunidades sociales, permitiendo materializar el reconocimiento de los individuos en el engranaje social. Pero la transformación del trabajo asalariado, en el actual sistema económico, ha evolucionado a formas nunca imaginadas presentando de relieve una precarización del trabajo que desencadena en la limitación de adquisición de derechos individuales entre los que se encuentra la educación. (Gaviria, 2002; Warllenstein, 2012; Ocampo, 2001)

Emile Durkheim, nos comentaba que la educación es un conjunto de instituciones y prácticas que se organizaban en estrecho vínculo con la realidad social (Durkheim, 1979). Es decir, la educación, es y tiene como fin u objeto su incidencia en la sociedad, siendo las coyunturas de la realidad social la matriz de la construcción de conocimiento, en donde éste debe ser traducido al plano educativo, intentando dar al sujeto, iniciado en el pensamiento, las caracterizaciones sociales de su entorno, para que así pueda tener una participación directa y consiente. (Duran Vásquez, 2006)

En la construcción de las realidades sociales la educación juega un papel determinante ya que permite ver el tipo de división al interior de las sociedades que pueden ser reflejo de las especialidades del conocimiento que, vistas en general, dilucidan el caminar de los sujetos en cuanto a la consecución de la denominada comunidad imaginada agenciada por la educación. (Adorno & Horkheimer, 1969; Sandoval, Rodrigo Parra, 1986)

En la segunda mitad del siglo XX la educación juega un papel fundamental en cuanto que el aumento en la complejidad de la producción y la división del trabajo demandaron una mayor especialización (Ocampo, 2001; Sandoval, 1971). La educación se convierte en el medio posible para la inserción al mundo laboral, produciéndose una masificación necesaria de esta y, siendo las características situacionales de la producción y el mercado las evaluadoras de la pertinencia de la educación.

La educación logra reconocerse, popular e institucionalmente, como el principal medio de transición y penetración al mundo social y físico, es decir, alfabético y de trabajo, secundando en mejorar las condiciones vitales o de bienestar de los sujetos (Sandoval, 1971). La importancia que alcanza la educación integral de un individuo se hace necesaria, al punto que ninguna nación en la actualidad escapa a su responsabilidad en cuanto a la educación de su pueblo. En esto se puede observar, por ejemplo, que naciones altamente desarrolladas como Japón invirtieron un 11.8% en 2005 de su presupuesto general; Dinamarca destina alrededor de 1929 millones de euros un 7,8% de PIB en 2008, y nuestro vecino continental y fronterizo, Brasil, invirtió cerca de 15 billones de dólares en el 2006 (Banco Mundial, 2011). El conocimiento se convierte en factor y discurso determinante alrededor de la importancia del papel que juega éste en la inserción a los procesos productivos de cada nación (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000). Para el caso de Latinoamérica, y en particular para el colombiano, este discurso ocupa un lugar sobresaliente en cuanto se convierte en una posibilidad para rebasar las circunstancias

de subdesarrollo actuales (CEPAL, 1997; Direccion Nacional de Planeacion, 1998;). La educación es, apreciada como el medio que permite construir las bases necesarias para que los sujetos puedan conocer, aprehender y transitar por la denominada sociedad del conocimiento (Warllenstein, 2012; Giroux, 2004)

Colombia no ha sido ajena a esta intencionalidad de construcción de un escenario escolar que propicie un hábito en torno al conocimiento y una transformación de las realidades sociales, culturales y económicas de sus ciudadanos (Sarmiento, 1999). Pero, en dicha intención o deseo, la educación no ha tenido una linealidad o continuidad ya sea por el conflicto social y armado, u otros factores como: el narcotráfico, paramilitarismo y crimen organizado, y sin duda alguna, los altos índices de corrupción, que inevitablemente han restringido la educación y el imaginario que esta lleva consigo, en cuanto mejoramiento de las condiciones vitales y los fines e intereses supremos que se ha trazado el Estado (Gaviria, 2002; Safford, 1989; Zuleta, 2001). No obstante, este ultimo, es el principal responsable y financiador de la educación en Colombia.

En Colombia, a mediados de siglo XX, con la puesta en marcha del proyecto modernizador y la implementación del modelo de sustitución de importaciones, la educación asume retos mayores asistiendo a la creación de instituciones educativas como: las escuelas normales, el SENA, los institutos nacionales de educación media (INEM), instituciones industriales y agrícolas, los cuales se encaminan a adecuarse con el aparato productivo (Sandoval, 1971; Ocampo, 2001). El país realiza una serie de reformas educativas de acuerdo a las dinámicas económicas, es decir, la formación de la fuerza de trabajo es requerida por la modernización económica (Ocampo, 2001). La consecuente masificación de la educación, ocurrida a partir de los años 70, se presentó bajo la necesidad de recurso humano para ocupar en los emergentes puestos de trabajo que surgieron bajo la implementación del modelo de sustitución de importaciones. Es así, que la educación queda supeditada a la demanda del sistema productivo, en donde la enseñanza de destrezas y habilidades deben contribuir a la formación de trabajadores, estrechando de este modo, la relación: educación y cualificación laboral, olvidando, como señala Rodrigo Parra Sandoval, las funciones fundamentales de la educación: la creación y la distribución de conocimiento. (Elias, 1996; Althusser, 1974; Sandoval, 1971; Sandoval, 1986; Zuleta, 2001; Ocampo, 2001)

En los años noventa se continúa con políticas educativas que toman la educación como un medio instrumentalista que busca generar un sujeto destinado a los requerimientos de la producción o del mercado laboral. La aparición de instituciones educativas técnico industriales (IETI) (Ley 115 de 1994, 2004), refleja el contexto de continuar la formación de una fuerza de trabajo exigida por los contextos de la producción (Gomez, 2004; Ocampo, 2001;). En esta modalidad técnica se busca "[…] la formación calificada en especialidades" (Ley 115 de 1994, 2004), significando que la educación media técnica no es considerada como una fase de la educación, sino como una etapa de transición e inserción al mercado laboral. (Gómez, 2003; Sandoval, 1994)

El sistema educativo en Colombia contiene en su proyecto de enseñanza un modelo de formación no solo para la vida, sino también de formación para el trabajo. En esta, a su vez, se ha insertando una característica especifica, dentro de esta etapa de la formación de los educandos, la educación media técnica. Esta modalidad esta ubicada, según la Ley 115 de 1994, en los grados 10° y 11° y tiene como propósito supremo "prepara[r] a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios" (Ley 115 de 1994, 2004). Lo anterior indica la ineludible supeditación del sistema educativo a las demandas del mercado y del sistema productivo, centrando de este modo los objetivos de las políticas educativas en la modelación de destrezas y habilidades con el fin ultimo de cubrir las demandas laborales.

Para el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, revela que existen en el territorio 11.122.874 estudiantes y 24.514 establecimientos educativos de los cuales un 58.38% son oficiales y atienden un 84,67% de la población estudiantil. El restante 41.62% de establecimientos educativos, son de carácter privado y cubren el 15.33%

restante de la población estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Ello infiere que cada institución educativa pública posee un promedio de 688.9 estudiantes, en tanto que un establecimiento educativo privado acogería 174.9 estudiantes, lo cual evidencia la cobertura educativa por parte del Estado y del sector privado. Cabe señalar que el factor de cobertura es tenido en cuenta por el MEN como indicador evaluativo para la financiación del servicio. Paralelo a esto, y en contraste, el sector privado cubre solo un 15% de la totalidad de población estudiantil, esto en cuanto que posee un cercano porcentaje de establecimientos educativos frente al Estado.

La educación media, según señala el MEN, esta compuesta por 1´149.144 estudiantes en establecimientos educativos públicos, mientras que 24.819 estudiantes están inscritos en establecimientos educativos privados. La educación media, esta dividida en dos modalidades distintas, académica y técnica, según la Ley 115 de 1994:

"Artículo 28º. Carácter de la educación media. La educación media tendrá el carácter de académica o técnica. A su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras.

Articulo 29°. La educación media académica permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior.

Articulo 32. La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación de la educación superior". (Ley 15 de 1994, 2004)

La diferencia de caminos es visible, la media académica se propone crear condiciones que le permitan al estudiante continuar u acceder a la educación superior y su énfasis esta en desarrollar las capacidades de los estudiantes para profundizar en un campo del conocimiento, de acuerdo con sus potencialidades e intereses y; la media técnica infiere la necesidad urgente de elaborar mano de obra según los requerimientos inmediatos de los sectores económicos. En esta modalidad, aparece la categoría de competencias laborales, las cuales surgen a partir de la necesidad de crear mayor pertinencia y calidad en la prestación del servicio educativo y que responda a las demandas tanto de la productividad como de la competitividad del mundo moderno. La finalidad de la educación media técnica se centraría en suministrarle a los estudiantes conocimientos prácticos que les posibilite desempeñarse laboralmente, su ingreso al mundo del trabajo, teniendo en cuenta los constantes cambios que plantea el sector productivo y poder desempeñarse en cualquier entorno. (CORPOEDUCACIÓN, 2003, pp. 3 - 9)

En Colombia la etapa de educación media es considerada decisiva para la configuración de la pirámide laboral debido a la relación creada con los requerimientos del sistema productivo y, es estimada como un instrumento básico que posibilita mejorar las condiciones sociales y culturales a través de una situación laboral con mejores ingresos y que seria producto de la educación realizada.

La educación media técnica, que generalmente se presenta en la educación publica, orienta y propugna las trayectorias de vida de los estudiantes y futuros sujetos económicos que ven con particular atención su rápida o lenta inserción al mundo de trabajo. Las condiciones de las unidades económicas familiares a las que esta adscrito el estudiante se presentan como responsables en la continuidad educativa frente a una dicotomía que pone de relieve: lo deseado y lo posible, en donde, ante todo, se debe mejorar las condiciones vitales. De ahí que el sujeto económico y no el sujeto estudiante, revise sus prioridades inmediatas, formación laboral o continuidad educativa.

Las condiciones socioeconómicas espaciales negativas, ayudan a forjar en el imaginario colectivo, que la educación es el instrumento básico que permite un ansiado estado de bienestar individual que, en términos coloquiales, consiste en mejorar las condiciones sociales y culturales a través de una situación laboral con mejores ingresos y que seria producto de la educación realizada. Por ello es común encontrar en la opinión de las personas, revistas y periódicos, la sentencia: estudiar para ser alguien en la vida. (Revista Semana, 2008; Revista Dinero, 2011; Gamboa, 2012)

Pero, por otro lado, la Ley 115 de 1994 señala que los particulares podrán fundar establecimientos para prestar el servicio educativo de acuerdo a como lo establezca la ley (Ley 115 de 1994, 2004). Esto refleja la existencia de un sector poblacional que puede agenciar su propia educación financiándola por si mismo, infiriendo que no ve reflejado en la educación pública sus intereses o intensiones a futuro, este sector es la educación privada. Actualmente (2012) cuenta con el 41,62% de establecimientos y cubre un 15,33% de la población estudiantil a nivel nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Lo significativo de la educación privada, más allá de igualar en número de planteles a la infraestructura de la educación pública, es que en términos cualitativos y durante la ultima década, 2002-2012, este sector de la educación se ha caracterizado por ocupar los primeros puestos según las mediciones hechas por el Instituto colombiano para la evaluación de la educación, ICFES (ICFES, 2011). Por ejemplo, en el 2011 entre los primeros 500 establecimientos educativos, 381 son privados y 19 públicos, revelando con esto su fortaleza académica. Así mismo se presenta que las dos terceras partes de los establecimientos educativos corresponden al estrato socio económico más alto y solo un 3% al más bajo. La educación privada se legitima en los resultados que arroja a nivel académico. (ICFES, 2011; Revista Dinero, 2011)

Una descripción cuantitativa y cualitativa entre los dos espacios educativos permitirá hacer una aproximación a las desigualdades que se presentan en el campo educativo y los factores que inciden. Así mismo se posibilitara observar la existencia de una educación bifurcada en dos sectores: pública y privada.

A continuación se mostraran tres casos concretos y significativos tomados del mundo de la educación y concretamente de la ciudad de Santiago de Cali, los cuales permitirán establecer el estado material en que se encuentran tres sectores económicos de la población, representados en estudiantes, con ello tendremos un paneo general de las perspectivas de futuro, así como de intenciones, gustos o deseos de cada sector. Intentando encontrar el punto que una a los tres sectores así como el que los separe o diferencie.

Los espacios donde están ubicados los establecimientos educativos, además de los espacios que residen y transitan los y las estudiantes, es de suma importancia, dado que permite verificar las dimensiones materiales de las relaciones sociales y el carácter subjetivo que otorgan los sujetos/habitantes a sus espacios vitales (Moncayo, 1982; Foucault, 2008).

Tres establecimientos educativos que reflejan una diferenciación.

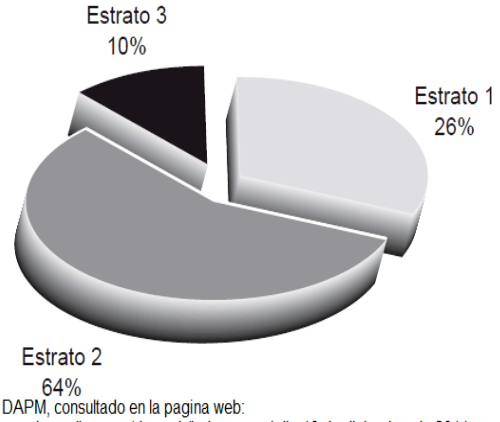
Es bajo el escenario de la ubicación espacial, tomado como reflejo de las condiciones socio-económicas de los sujetos o estudiantes inscritos, que en las siguientes líneas se describe y analiza las condiciones educativas diferenciadas de tres establecimientos educativos ubicados en la ciudad de Santiago de Cali, tercera ciudad en importancia para Colombia. Se evidenciaran las características que hacen posible una educación diferenciada, pero más que ello, las consecuencias de esa diferenciación en cuanto a los deseos de los sujetos económicos, puesto que no es la construcción de la infraestructura humana lo que se desea considerar sino lo que se genera con dicha diferenciación en la educación. Se tiene como presupuesto central que la educación sufre una bifurcación en educación pública y educación privada, en donde esta división contiene y conlleva a que factores de origen social espacial y ocupación aúnen por una educación diferenciada.

Se realizó un trabajo de campo en tres establecimientos educativos: la Institución Educativa Técnico Industrial Pedro Antonio Molina, IETI PAM, con un reconocimiento social medio, perteneciente a los estratos II y III, ubicado espacialmente en la comuna 6. La Institución Educativa Técnica Industrial Luz Haydee Guerrero Molina, IETI LHGM, situado en un sector poblacional de bajos recursos y perteneciente a los estratos I y II, ubicado espacialmente en la comuna 13. Por ultimo, el Liceo Femenino Tacurí, LFT, reconocido socialmente de forma positiva por su alto perfil educativo, se ubica en el estrato VI y se caracteriza específicamente por destinar sus servicios a sectores poblaciones con notables recursos económicos, propios de

los estratos V y VI, este establecimiento se ubica espacialmente en la comuna 22. Estos tres casos específicos no han sido tomados al azar, al contrario, estos cumplen con determinados rasgos espaciales, económicos y académicos, dado que la intención es revelar la diferenciación que atraviesa a la educación en general.

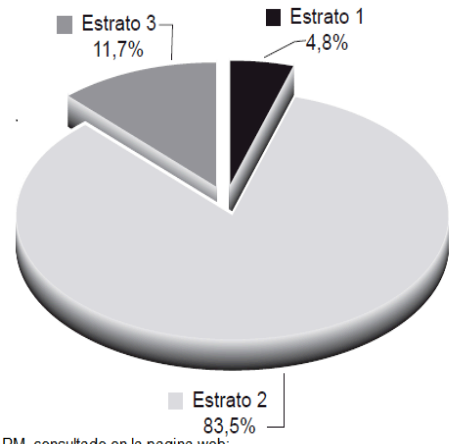
1. Espacialidad.

Grafica: 1A. Estratificación de la comuna 13 donde se ubica el LHGM



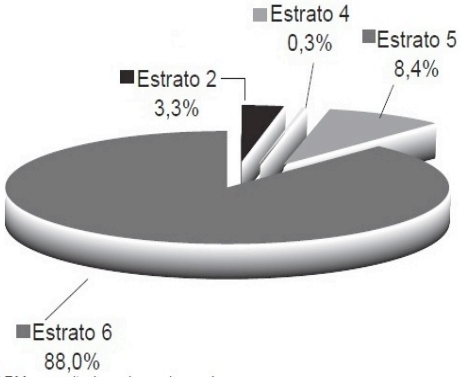
Fuente: DAPM, consultado en la pagina web: http://planeacion.cali.gov.co/dapweb/index.asp; el dia 13 de diciembre de 2011

Grafica: 2A. Estratificación de la comuna 6 donde se ubica el PAM



Fuente: DAPM, consultado en la pagina web: http://planeacion.cali.gov.co/dapweb/index.asp; el día 13 de diciembre de 2011

Grafica: 3A. Estratificación de la comuna 22 donde se ubica el LFT



Fuente: DAPM, consultado en la pagina web: http://planeacion.cali.gov.co/dapweb/index.asp; el dia 13 de diciembre de 2011

Un primer acercamiento espacial a los tres establecimientos educativos son las características espaciales, las cuales permiten ver su ubicación socio-económica y, más aun, la de los sujetos que integran dicho espacio.

La espacialidad o ubicación espacial de los establecimientos educativos se ha tomado como un factor clave para discernir sobre las realidades materiales de los sujetos que lo habitan o transitan.

La forma de delimitación para cada establecimiento se hizo por comunas, ya que esta es una subdivisión espacial y administrativa menor en las ciudades colombianas. Además, se resalta, que el espacio tiene una configuración histórica en cuanto que no es un fenómeno casuístico o circunstancial (Moncayo, 1982; Mendez, 1997; Giddens, 1979; Childe, 1952), sino todo lo contrario, es parte de un interminable proceso de restructuración espacial que se impone en el avance del sujeto económico y las condiciones socio-habitacionales que genera y arrastra consigo.

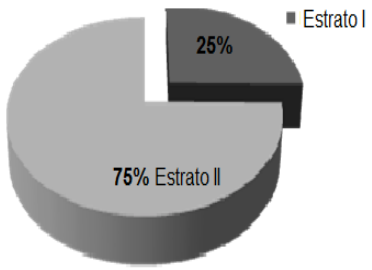
Las graficas 1A y 2A, en cuanto a las instituciones LHGM y PAM revelan entre sí una diferenciación menor en comparación con la grafica 3A de la comuna 22, donde se acentúa la diferencia en la estratificación social. Aunque el estrato media es el

2 para las comunas 6 y 13, se observa que en esta ultima, el estrato 1 tiene un 26% a nivel espacial, a diferencia de la comuna 6 que presenta solo un 4,8%, en el estrato III presentan niveles porcentuales similares.

Por otro lado es importante resaltar la finalidad económica de cada comuna, según los datos ofrecidos por Cali en cifras, tanto la comuna 6 del PAM como la 13 de, LHGM tienen como sector económico dominante el comercio, caracterizándose que las viviendas tienen un uso mixto, es decir, residencial y comercial. Así mismo, señala Cali en Cifras (Departamento Administrativo de Planeacion Municipal, 2010), las viviendas en la comuna 6 están totalmente edificadas en comparación con la comuna 13 donde gran parte de las viviendas se encuentran en obra negra. Mientras, la comuna 22 del LFT presenta el sector servicios como dominante, su estrato moda es el 6 con un 88%, además en la infraestructura de vivienda todas están totalmente edificadas, incluso se exhiben casas-mansiones, el uso mixto no es significativo solo asciende a 3,2%. En esta comuna la propiedad tiene uno de los mayores avalúos comerciales de la ciudad.

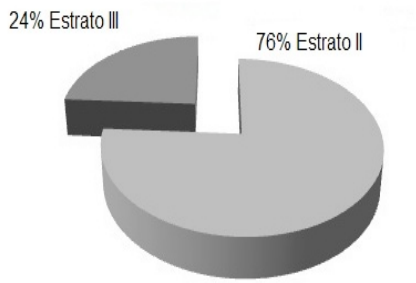
La ubicación del LFT se eleva, según el estrato moda, en cuatro niveles frente a las comunas 6 y 13 (PAM y LHGM), evidenciando, ante todo, condiciones materiales superiores. Por otro lado, mediante la consulta de los archivos de matricula académica en las instituciones y de la encuesta realizada a los estudiantes, se logró establecer la ubicación socio-económica de estos al interior de cada uno de los tres establecimientos educativos, corroborando el anterior mapa de estratificación espacial a nivel de comuna. Las graficas 1B, 2B y 3B señalan dicha diferenciación medida desde el interior de cada establecimiento. Veamos:

Grafica: 1B. Estratificación al interior del LHGM, a partir de la muestra de 123 estudiantes de grado 11°



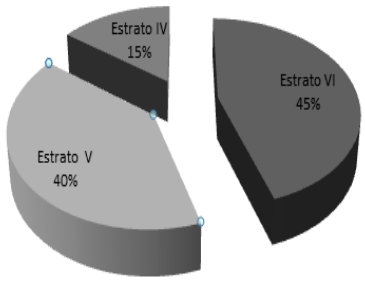
Fuente: Archivo de Matricula Académica del IETI PAM, Santiago de Cali. Consultada en noviembre de 2011. Realizada por David Velasco

Grafica: 2B. Estratificación al interior del PAM, a partir de la muestra de 129 estudiantes de grado 11°



Fuente: Archivo de Matricula Académica del IETI PAM, Santiago de Cali. Consultada en noviembre de 2011. Realizada por David Velasco

Grafico: 3B. Estratificacion al interior del LFT, a partir de la muestra de 20 estudiantes de grado 11°



Fuente: A partir de encuestas realizadas a 20 estudiantes del LFT en diciembre de 2008. Santiago de Cali. Realizada por David Velasco

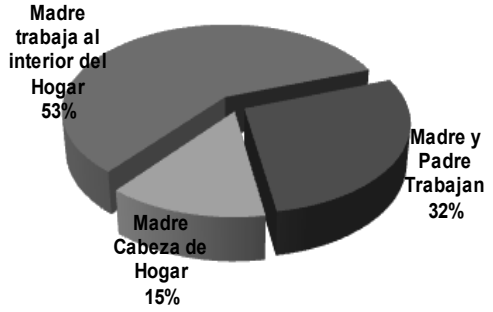
Las diferencias entre los tres establecimientos, siguiendo el parámetro espacial (estratificación interno en cada establecimiento), presentan que al interior del LFT estudiantes de estratos I, II y III están ausentes, así como también los estratos IV, V y VI se ausentan al interior del PAM y en el LHGM. Las graficas 1B y 2B (LHGM y PAM) indican que el estrato moda en los estudiantes continua siendo el mismo que para la comuna, además los datos extraídos de los archivos de matricula académica de las dos instituciones publicas, señalan que el lugar de residencia de los estudiantes, a nivel general, son barrios de la comuna, presentando solo un mínimo porcentaje de estudiantes de otras comunas cercano al 8%.[1] Es de advertir que en el caso del LFT, según la encuesta realizada en el 2008 a 20 estudiantes de grado 11, se detecto que la mayoría no residen en la comuna 22 pero que sus locaciones residenciales están en los estratos IV, V y VI, considerando así, que el cotidiano transitar de las estudiantes del Tacurí se realiza en dichos estratos .[2]

2. Lugar de trabajo.

Se había señalado que el trabajo se presenta como determinante en cuanto a las posibilidades de generar un estado de bienestar individual a cada sujeto económico, y que en el desarrollo o evolución del sistema productivo se incrementó la demanda de mano de obra cualificada dando como consecuencia una expansión del sistema educativo, generando un puente entre educación y trabajo (Giroux, 2004; Cataño, 1989; Vasconi, 1976). Esta relación, según el liberalismo económico, acuerda que según los méritos alcanzados en la educación se pueden obtener logros reflejados en el trabajo el cual repercute en sus condiciones vitales.[3] (Cataño, 1989; Cuevas, 1996). De ahí el motivo de que exista, en el imaginario de la mayoría de los estudiantes, la educación como medio que permite generar condiciones de bienestar económico y social. En esto, los resultados académicos mostrados por el ICFES, índice verificable, demuestran que la calidad es diferenciada en todo el espectro de la educación (privada y publica), deduciéndose que a partir de la calidad en la educación recibida se posibilita cualquier transformación positiva, así como el mantenimiento de privilegios, de la cotidianidad material de los sujetos económicos.

Las siguientes gráficas de las unidades económicas familiares ligadas a los trabajos desempeñados u ocupaciones de estas, revelan las condiciones de la realidad material en que están inscritos e inscritas los y las estudiantes de los tres establecimientos educativos. Veamos:

Grafica: 1C. Composicion de las unidades economicas familiares a partir de la muestra de 123 estudiantes de grado 11° del LHGM



1. Archivo de Matricula Académica, grados 11° de la IETI LHGM. Santiago de Cali. Consultados en Octubre de 2011. Archivo de Matricula Académica, grados 11° de la IETI PAM. Santiago de Cali. Consultados en Noviembre de 2011. En ambas instituciones los archivos se encuentran en proceso de organización.

2. La consulta de archivos de matricula académica que permitieran ver las características de procedencia de las estudiantes no se realizó debido a que las instancias administrativas del LFT argumentaron que, las estudiantes, eran hijas de personas de alto perfil económico y social.

3. Esta visión es propia de la teoría del capital humano que es desarrollada en los años 60´s, para una crítica a esta teoría leer: Bourdieu P. y Passeron, Jean-Claude. La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Consultado en la pagina web: http://www.bsolot.info/wp-content/pdf/Bourdieu_Pierre%20 0La_reproduccion_Teoria_del_sistema_de_ense%C3%B1anza.pdf; Fecha de consulta: Octubre 14 de 2011.

Tabla: 1C. Lugares de Trabajo de los sujetos económicos integrantes de las familias de los Estudiantes del IETI LHGM	
Trabajos en los que Desempeñan los Padres	Trabajos en los que se desempeñan las Madres fuera del Hogar.
Chofer de ferretería, estucador, obrero de construcción; comerciante; diseñador gráfico; eléctrico; maestro constructor; mecánico; vigilante de cuadra; taxista, soldador, vendedor, operario, seguridad privada, estampador, ebanistería, cerrajero, docente, panadería, lustrabotas, litógrafo, zapatero, transportador, vendedor de carnes	Empleada doméstica; comerciante, peluquería, esteticista, vendedora de chance, impulsadora, operaria; Modista; recepcionista; vendedora ambulante; docente; estilista, promotora social.

Fuente: Archivo de matricula académica del IETI LHGM, Santiago de Cali. Consultada en noviembre de 2011. Realizada por: David Velasco.

Gráfico: 2C. Composición de las unidades económicas familiares a partir de la muestra de 129 estudiantes de grado 11° del PAM

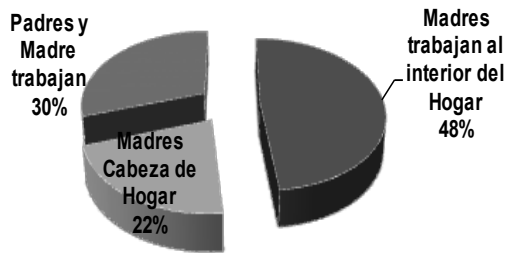


Tabla: 2C. Lugares de Trabajo de los sujetos económicos integrantes de las familias de los estudiantes del IETI PAM	
Trabajos en los que se desempeñan las Madres fuera del Hogar.	Trabajos en los que se desempeñan los Padres
Mercaderista; operaria (supermercado Galerías, Macroflex, Industria de Licores del Valle); empleada domestica; estilista; impulsadora (Pollos Rico) costurera; docente; vendedora (Rica Rondo, Colombina) guarda de transito; cajera de Banco (Banco de Bogotá); enfermera auxiliar (Clínica San Fernando); manicurista; despachadora, vendedora de chance.	Operario (Harinera del Valle, Cementos Argos S.A., Icoltrans, TCC, Lloreda S.A); comerciante; taxista; topógrafo independiente; maestro de construcción; guarda de seguridad privada (Gran-colombiana de Seguridad S.A.); enfermero (Emi); abogado; mensajero; panadero; ebanista; vendedor (Rica Rondo), Policía Nacional; carpintero; oficios varios; soldador; mecánico (Imán S.A.); transportador.

Fuente: Archivo de matricula académica del IETI PAM, Santiago de Cali. Consultado en Octubre y Noviembre de 2011. Realizado por: David Velasco.

Grafica 3C. Composición de las unidades económicas familiares a partir de la muestra de 20 estudiantes de grado 11° del LFT

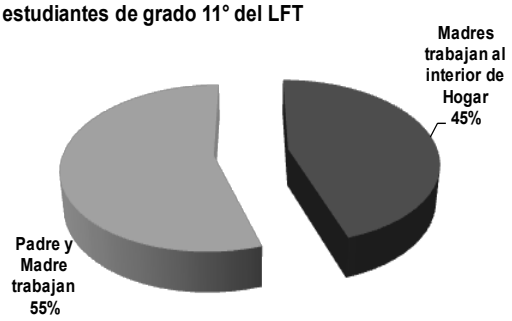


Tabla: 3C. Lugares de Trabajo de los sujetos económicos integrantes de las familias de las Estudiantes del LFT	
Trabajos desempeñados por las Madres fuera del Hogar	Trabajo que desempeñan los Padres
Bioquímica, Administradora de una Joyería, Contadora, Diseñadora Grafica, Docente, Comerciante	Ingeniero Industrial, Administrador, Comerciante, Ingeniero Civil, Transportador, Contador

Fuente: A partir de las encuestas realizadas a 20 estudiantes del LFT en Diciembre de 2008. Santiago de Cali. Realizadas por David Velasco y con la colaboración de Isabel C. López, profesora de Ciencias Sociales en el LFT.

En las gráficas 1C, 2C y 3C, se puede observar la diferenciación en cuanto a unidades económicas de las familias de los y las estudiantes de los establecimientos educativos. Se Observa que en la grafica 3C la unidad económica familiar: madres cabeza de hogar se encuentra ausente, mientras en el PAM esta unidad asciende al 22% por encima del LHGM situada en un 15%. En cuanto a la unidad madres que trabajan al interior del hogar [4], el LHGM tiene la cifra mas alta con un 53%, siguiendo el PAM con 48% y el LFT con un 45%. Las diferencias en este referente son mínimas, infiriendo que cerca de la mitad de las unidades económicas familiares de los tres establecimientos, las madres trabajan al interior del hogar. El tercer referente económico familiar, padre y madre trabajan, tiene una relevancia mayor que los anteriores, ya que presenta que dos sujetos adultos al interior del hogar generan ingresos económicos directos, lo cual remite a un posible bienestar mayor. El LFT encabeza la anterior unidad con un 55%, el LHGM con un 32% y el PAM con un 30%.

Estos referentes en cuanto a las unidades económicas familiares no evidenciarían una diferenciación significativa al interior del espectro educativo si se les situase por si solas, puesto que hay características y similitudes que atraviesan a los tres establecimientos.

Por tanto, las tablas 1C, 2C y 3C, remiten a los lugares de trabajo desempeñados por las unidades económicas familiares que generan ingresos directos, padres y madres.

En las unidades familiares del LGHM se observa que el trabajo predominante para madres y padres son los oficios varios que no requieren una especialización para su desempeño, caracterizados por la baja remuneración salarial y la inestabilidad laboral, en cuanto que la mayoría son propios del subempleo y el rebusque. En tanto, el PAM presenta un salto cualitativo, en cuanto que las unidades económicas familiares tienen lugares de trabajo en empresas, fabricas o multinacionales aunque persiste, en menor medida, la adscripción a subempleos y empleos temporales. Cabe resaltar que el transito por distintas Entidades Prestadoras de Salud, EPS, según se registra en el archivo académica de las instituciones PAM y LHGM, ayudan, en cierta medida, a determinar la estabilidad laboral y los niveles de ingresos en cuanto si es régimen subsidiado o contributivo, teniendo en cuenta que el sistema de salud subsidiado se brinda a familias de escasos recursos. En esto LHGM presenta, según los datos de archivo de matricula académica, un 51% de afiliaciones a EPS de régimen subsidiado y un 39% a EPS de régimen contributivo y un 9% sin seguridad medica (Archivo de matricula acádemica. IETI LHGM, 2011). El PAM presenta un 71% de afiliaciones a EPS de régimen contributivo y un 28% a régimen subsidiado (Archivo de matricula acádemica. IETI PAM, 2011). Es de señalar que en el historial de matricula académica, hay estudiantes que presentan una movilidad en EPS, infiriendo que las unidades económica familiares cambian de lugar de trabajo, es decir, trabajos temporales o inestabilidad laboral; esta característica se presenta con mayor frecuencia en la muestra del LHGM.

Por otro lado, en el LFT, tanto las madres como los padres poseen formación universitaria y, paralelamente, están adscritos a lugares de trabajo con alta remuneración salarial. En cuanto a suscripciones a EPS, no fue posible el acceso a esta información bajo el argumento de seguridad para las estudiantes, ya que muchas de ellas son hijas de personajes notables de la ciudad, lo cual indica el alto perfil de las unidades económicas familiares de las estudiantes del LFT.

Los datos anteriormente descritos visualizan las diferentes condiciones socioeconómicas de las familias de los y las estudiantes de tres establecimientos educativos. Entre el PAM y LHGM se observa una diferenciación menor pero significativa y que continúa en persistencia si las ligamos a las graficas 1A y 2A que hacen referencia a la espacialidad estratificada de acuerdo a las condiciones socioeconómicas y que, de forma directa, la suscripción o cambio de EPS publica

4. Se ha de considerar que las labores domesticas son un trabajo, que aunque no tiene una remuneración económica directa e inmediata no significa que no tenga una connotación de aporte económico y social en la unidad familiar. Para este tema leer: Micolta, Amparo y Maldonado, Cristina. Los nuevos padres, las nuevas madres. Universidad del Valle. Centro de publicaciones. 2003.

o privada, evidencian posiciones sociales. Surgiendo una relación entre unidad económica familiar con educación (espacio), que lleva a considerar que el factor de ocupación posibilita la consecución de méritos (educación) que permitan obtener logros (trabajo) a un plazo determinado o sostener un tipo de privilegios, siendo la solidaridad intergeneracional al interior de las unidades económicas familiares decisiva.

Ahora, se hace pertinente conocer el tipo de condiciones materiales y humanas se presentan al interior de los tres establecimientos, dada una diferenciación significativa de espacio y ocupación.

3.Establecimientos educativos.

Como se había señalado al inicio, los establecimientos educativos son tomados como reflejos de las condiciones socioeconómicas de cada sujeto espacial, de ahí que las condiciones físicas y humanas de los establecimientos sean tenidas en cuenta, las adecuaciones habitacionales donde una significativa parte de las vidas de los sujetos, con intereses educativos, transcurre en la escuela.

a. Las condiciones materiales del LHGM, en cuanto a su infraestructura, son: La planta física con dos niveles en la que alberga a 600 estudiantes por jornada. Posee una pequeña zona de esparcimiento, un coliseo cubierto, catorce salones de clase, un restaurante escolar con una dotación de mesas insuficiente, oficinas administrativas y académicas, una biblioteca con poca iluminación y sin bibliotecaria, dos salas de informática, un taller de electricidad y electrónica, un laboratorio de física, química y biología. Esta institución no cuenta en absoluto con zonas verdes, le han sido vedadas, ni existe el espacio para intentar crearlas, cuenta con un estanque o especie de acuario con 8 peces considerados como las mascotas de la institución, algo importante ya que hace que los estudiantes tomen respeto y aprendan a convivir con otras formas de vida distintas a la humana. La planta física se presenta medianamente deteriorada. En cuanto a su infraestructura humana, cuenta con un total de 60 docentes, 17 de ellos con posgrado.

El LHGM a pesar de ser técnico industrial, no presenta en su PEI cuáles son sus especialidades en relación con la formación técnica, ni metas específicas a corto, mediano y largo plazo, solo señala entre sus objetivos: “Crear a través de proyectos y practicas una real vinculación entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo, entre conocimiento y acción” (IETI LHGM, 2004, pp. 16). La no presentación de objetivos reales a mediano o largo plazo y la consecuente ausencia de vinculaciones o proyectos de integración con otras entidades educativas, sean de educación superior, establecimientos técnicos y tecnológicos, SENA, etc., permiten detectar un vacío en la función escolar, ya que habría una ruptura entre el LHGM y las expectativas educativas de los estudiantes al momento de finalizar su educación básica media. Así mismo, actualmente (noviembre de 2011) no tiene nexos vinculantes de trabajo comunitario o proyectos y trabajos realizados en alianza con la Junta de Acción Comunal que es la entidad comunitaria mas cercana, lo cual rompe el nexo entre comunidad y escuela, perdiendo la escuela la función y la connotación positiva al interior de la comuna, es decir su funcionalidad como medio para la construcción social y negando de facto uno de los objetivos generales de la institución:

“Desarrollar un plan de estudios de modalidad industrial, que le permita al estudiante desempeñarse funcionalmente en el campo laboral y tener acceso a la educación superior […] Orientar a los miembros de la comunidad educativa […] para que, paralelo al progreso de la institución se mejoren las condiciones generales de la vida de los miembros de la comunidad general”. (IETI LHGM, 2004, pp. 12-13)

Por otro lado, cuando se le indaga a los docentes del LHGM sobre las posibilidades de continuidad educativa para los estudiantes, no hay consenso alguno y advierten que cuestiones como la corrupción, problemas de ingresos, pobreza, desinterés de los estudiantes por aprender, así como malos puntajes en el ICFES, son motivo de una posible no continuidad educativa. Entre las opiniones de los docentes, resalta la de Esperanza Narváez, profesora de Ciencias Naturales, quien manifiesta que:

“Mis estudiantes pertenecen a los estratos I y II. Hay muchas dificultades económicas. Esta situación los afecta mucho en su desempeño y aprovechamiento académicos. Sacan bajos puntajes en la pruebas

ICFES y esto les dificulta su acceso a la Universidad Pública que sería su única oportunidad. En conclusión la universidad pública solo es para los estudiantes excelentes y con cierta solvencia de los estratos bajos, llegan más los estudiantes de los estratos más altos" (Narváez, 2008).

También hay docentes que señalan un alto rendimiento de sus estudiantes y que ello genera una posibilidad en la continuidad educativa. Pero la institución no realiza seguimiento académico ni laboral de sus egresados y ante la inexistencia de proyectos que permitan a los estudiantes continuar con el proceso educativo, el LHGM seguirá ocupando a nivel nacional, según los datos arrojados por el ICFES en 2011, el puesto 3450 entre las 12273 establecimientos clasificados por la institución evaluadora de la educación en Colombia, demostrando, además del bajo nivel académico, el no compromiso institucional con la satisfacción de las expectativas de los estudiantes y de sus familias, ya que el examen ICFES y su resultado es el requerimiento para el acceso a la educación superior.

A pesar de este escenario negativo, en las entrevistas realizadas a los estudiantes del LHGM, se presentan sueños y pretensiones para una continuidad educativa, con el objetivo de lograr un cambio en sus condiciones socioeconómicas y habitacionales. La máxima de estudiar para ser alguien en la vida se ve reflejada en las palabras de los estudiantes:

"[Estudiar] Para ser una persona de bien, para poder salir adelante y cumplir mis sueños […] Me gustaría estudiar Salud Oral porque me gusta mucho esta carrera […] sino sigo estudiando es porque mi padre solo no puede pagar la carrera" (Maira Alejandra Colorado Silva. Edad: 16 años, grado 11°)

"Porque la única forma de salir adelante es hacer una carrera, para tener un buen desempeño laboral para estar bien económicamente y por fin vivir en lugar digno" (Jonathan Martínez. Edad: 16 años, grado 11)

"[Estudiar] para sobresalir y ser una persona de bien en la sociedad y brindar ejemplo a los demás, que sepan que estudiar no es malo. [Estudiaría] en la Universidad del Valle, Diseño de Modas, lo voy a lograr teniendo un buen desempeño académico y además en mis ratos libres voy a trabajar. […] Sino continuo estudiando es por falta de dinero por que la situación económica esta muy dura" (Cristina Gonzales Mosquera. Edad: 17 años, grado 11°)

"Para seguir aprendiendo y tener un futuro no tan duro y con mayores facilidades para buscar un empleo con un salario con el que uno se pueda sostener" (Juan Manuel Celis Silva, edad: 17 años; grado 11)

"Debo ingresar a trabajar para poder pagar mis estudios. Lo difícil es encontrar un trabajo donde paguen bien y nos permitan estudiar. Y porque necesito estudiar para salir adelante" (Andrea Narváez, edad: 17 años, grado 11°)

Lo anterior resalta que los estudiantes y las familias tienen una alta expectativa frente a la educación en cuanto que la identifican con bienestar socio-económico.

b. El PAM en su infraestructura se compone de una planta física de dos niveles donde alberga a 1186 estudiantes entre las dos jornadas. Posee una cancha cubierta, talleres de mecánica y electricidad, dos salas de sistemas, una biblioteca, un laboratorio de química, una sala para dibujo técnico, 2 baños escolares, una sala de audiovisuales, una emisora, aunque no se encuentra en funcionamiento y existen zonas verdes. Su infraestructura no se presenta deteriorada. En cuanto a los recursos humanos, tiene 179 profesores licenciados o profesionales de los cuales 74 poseen posgrado.

Es la primera institución educativa oficial de Cali en ser certificada en calidad por la norma ISO 9001-2008 NTC-GP 1000-2009, la cual es un reconocimiento a los procesos desarrollados por la institución en cuanto a calidad, esto le da un prestigio en el espectro de la educación publica en la ciudad.

El PAM es una institución técnico industrial que presenta en su misión y objetivos primarios, transformar a los estudiantes "en individuos productivos para el trabajo y la vida, con espíritu empresarial, […], buscando el engrandecimiento y la actualización de nuestro talento humano comprometido y utilizando las innovaciones y tecnologías disponibles. […] Servir de motor para el desarrollo de la comunidad." (IETI PAM, 2007-2008) En los objetivos del PAM, se presenta la pretensión básica de la escuela en

sí, que es civilizar o humanizar al individuo, siendo reciproco y necesario el segundo objetivo de edificar un individuo como ser productivo o propicio para el mundo del trabajo, objetivo que queda implícitamente circunscrito en lo que se entiende como el motor para el desarrollo de la comunidad, máxima en donde se percibe la razón de ser de la educación en nuestro medio económico, es decir la de reproducir la realidad económica, como lo es formar individuos con bases suficientes para ser competentes en el mercado laboral. En este caso el PAM, ofrece una especialización junto con los conocimientos que ofrece la educación media, presentando un empalme o articulación para una continuidad formativa con el SENA, por lo cual se brinda énfasis en: mecánica industrial, dibujo técnico, química industrial, sistemas y electricidad y electrónica.

El programa de integración que establece el SENA con la educación media consiste en desarrollar una vinculación de los estudiantes de grados 10° y 11° al sistema productivo, donde mediante una formación basada en competencias y evaluación por proyectos y evidencias de estos adquieran los recursos para su ingreso al mundo del trabajo. Los actores institucionales que secundan este programa son: Las instituciones educativas, el SENA, las secretarias de educación municipal, el Ministerio de Educación Nacional, alcaldías municipales, gobernaciones departamentales y el sector productivo. Esta política es agenciada, durante el primer cuatrienio del gobierno de Álvaro Uribe Vélez, para orientar las políticas publicas de desarrollo en donde se propone la capacitación técnica para el trabajo productivo como una solución al problema del desempleo (MEN, 2006). Una integración entre formación para la vida y formación para el trabajo, siendo la educación media técnica la encargada de formar ciudadanos que constituyan la base económica del país, de acuerdo con los requerimientos específicos del sector productivo.

Por otro lado, el PAM, al igual que el LHGM, también registró en las encuestas a los estudiantes una expectativa uniforme frente a la educación, en donde advierten su deseo de continuidad educativa, en este caso, educación superior. A continuación dos opiniones de estudiantes que revelan la percepción frente a la educación en el PAM.

"[Estudiar] Porque espero un bebe y tengo que pensar tanto en el bienestar de él como en el mío, y para llegar a ser una profesional y madre tengo que pensar en los dos […] esperar que mi hijo(a) tenga un poco mas de edad para seguir con mis estudios y poder ser una universitaria, mi carrera seria estudiar idiomas extranjeros" (María Alejandra Ocampo Cardona. Edad: 16 años, grado 11°)

"Me gustaría estudiar Artes Dramáticas y Música en univalle por que me gustan estas dos profesiones y en univalle es un excelente lugar para estudiarlas […] no quedarme solo como un bachiller y ser un profesional, para tener unas mejores posibilidades de trabajo y porque me gusta" (Marlon S. Matta Lozano. Edad: 16 años, grado 11°)

-"Para poder salir adelante, llegar a ser un profesional y desempeñarme en los que gusta hacer […] Estudiaré contaduría publica por que es una carrera que me gusta y por qué las materias que se dictan son de mi interés" (Johan Loaiza Denneys. Edad: 16 años. Barrio: Jorge Eliecer Gaitán. Estrato: II)

"Para asegurar un futuro con buena estabilidad económica ya que teniendo un titulo podré tener buenas competencias en el ámbito laboral" (Andrés Felipe Manrique Marín. Edad: 18 años. Grado 11°)

Estas opiniones advierten que los y las estudiantes tienen una necesidad educativa la cual debe ayudarles, además de colmar sus gustos y deseos, a satisfacer sus expectativas que están centradas en mejorar sus condiciones de vida para ellos, sus familias, y sus hijos, un futuro imaginado al que quieren ingresar.

Pero el SENA no es un establecimiento de educación superior sino un centro de formación para el trabajo[5], lo cual indica un cierre en las expectativas, no las laborales y de mejoramiento de las condiciones socioeconómicas, sino de continuidad educativa en donde el trabajo o los requerimientos inmediatos del mercado laboral se yuxtaponen a la educación, creando un escenario donde el trabajo es la urgencia de la educación media técnica para el caso de la IETI PAM.

Ahora bien, es bajo el ánimo de edificar un sujeto

productivo y de crear competencias laborales en donde la formación en oficios y habilidades concretas aunadas desde el interior de las aulas y que permitan la satisfacer las demandas específicas de mano de obra que el PAM y el SENA establecen programas de articulación en la educación media técnica[6]. Surge así, un contexto de educación/formación técnica para la educación media en donde el SENA, acogiéndose a la cadena de formación y de exigencias del mercado, organizan la oferta educativa de tal manera que le permita a los egresados de instituciones educativas vinculadas al programa de articulación -hoy de integración como en el caso del PAM-, continuar su formación de especialidad escogida en su transición por la media técnica. El propósito real es dar una solución al problema del desempleo, que según el Ministerio de Educación, busca "orientar la expansión del sistema educativo articulando la oferta con las oportunidades de desarrollo de cada región y la política de productividad y competitividad del país". (SENA, 2008. pp. 06)

c. El Liceo Femenino Tacurí, es estilo campestre con amplias zonas verdes, consta de varios complejos de una sola planta. Posee un coliseo cubierto con graderías, una rotonda al aire libre con un busto de la virgen María, una piscina semi-olímpica, tres canchas: una de baloncesto, una de futbol sala cubierta y otra de futbol en césped, una sala de sistemas con 20 computadores. Una serie de kioscos en rededor de los edificios se utilizan para que los estudiantes socialicen en la jornada de descanso. Así mismo, el LFT, cuenta con el servicio de transporte y posee un restaurante escolar. En cuanto a recursos humanos, cuenta con 54 docentes para un promedio de 500 estudiantes y 23 personas en cargos administrativos y directivos.

El LFT propugna que al interior de las familias exista una continuidad educativa de comportamiento de la estudiante. De este modo intentan crear una alianza entre escuela y comunidad, evitando el aislamiento del establecimiento y logrando prolongar el ideario de sujeto y sociedad enunciado por el LFT. Este establecimiento a diferencia del PAM y el LHGM no es laica, el carácter de formación católica en la institución es fehaciente, en cuanto que el manual de convivencia señala que es "un centro educativo femenino, de inspiración católica" y, en los fundamentos pedagógicos indica que, el espíritu y la practica educativa se basa en "Una concepción cristiana del hombre y de la vida, guiada siempre por la fidelidad a las enseñanzas doctrinales y morales del Magisterio de la Iglesia Católica" (Manual de Convivencia L.F.T. 2011; Opus Dei, 2012). El LFT esta inscrita a la Asociación para la Enseñanza, ASPAEN [7], la cual es una entidad colombiana sin ánimo de lucro que dirige establecimientos educativos promovidos por padres de familia. Su proyecto educativo se caracteriza por un enfoque pedagógico de formación personal integral y educación diferenciada de niñas y niño contando con la asesoría espiritual de la Prelatura del Opus Dei. (Opus Dei, 2012) El LFT, presenta formas de selección para quienes pretendan ingresar, principalmente la familia del estudiante deber ser de tipo tradicional (madre, padre e hijos) excluyendo a familias que no tengan estos requisitos; otras como rasgos selectivos a tener en cuenta son:

"Presentación personal: Aspecto físico, forma de vestir, modales, expresión.

Nivel cultural y profesional: Formación académica, intereses culturales y artísticos, lecturas, hobbies.

Posición socioeconómica: Ambiente social en que se mueve, nivel de ingresos económicos, historia y ambiente familiar del que procede cada cónyuge".

5. El SENA señala en su misión y visión que el: "Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) se encarga de cumplir la función que le corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, [...] en total acuerdo con las tendencias y cambios tecnológicos y las necesidades del sector empresarial y de los trabajadores, impactando positivamente la productividad, la competitividad, la equidad y el desarrollo del país.". Pagina web:

6. http://www.sena.edu.co/Portal/El+SENA/; Fecha de consulta: 13 de Febrero de 2012. Esta forma, educación/formación técnica según las exigencias del mercado, se da bajo un documento de trabajo presentado en 2006, Educación Visión 2019, que es considerado como la agenda de desarrollo en una visión de futuro que oriente las políticas públicas en materia de educación. Ver: Uribe Vélez, Álvaro. Mano Firme, Corazón Grande. El Camino de la Confianza. Programa de Gobierno. Bogotá, Mayo 06 de 2002.

7. En la página electrónica del Liceo Femenino Tacurí y la ASPAEN, la reseña histórica de este colegio gira entorno a la vida de José María Escrivá de Balaguer, el Opus Dei y el Magisterio de la Iglesia Católica. Para esto ver las paginas web oficiales del Liceo Femenino Tacurí en: http://www.tacuri.edu.co/manual%20de%20convivencia.html; http://www.es.josemariaescriva.info/; http://www.opusdei.org.co/

(Liceo Femenino Tacuri. PEI, 2011. Capitulo XVIII. Sección: 6.5.3.1. Formas de selección. Familias)

No es objetivo de este escrito ahondar en el PEI, sino presentar sus rasgos característicos, pero es inevitable pasar por alto los requisitos para el ingreso al LFT. El costo de la matricula académica asciende a 1´120.000 pesos, lo cual refleja que las unidades económicas familiares tienen alto ingresos, la capacidad de comprar una mejor educación reflejada en el pago de matricula y en lo que brinda el establecimiento educativo.

Se presenta una diferenciación espacial en la medida de cada unidad económica familiar y su ubicación estratificada, como lo vimos en las graficas 1B, 2B y 3B; pero así mismo el LFT examina el tipo de familias y su lugar ocupacional y cultural, siendo el establecimiento educativo un reflejo de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y convirtiéndose en el espacio educativo deseado por un sector poblacional caracterizado, principalmente, por sus ingresos, ello no infiere que este espacio educativo sea el idóneo o el deseado por la población en general, sino que en la consecución de la educación hay factores de tipo ideológico que intervienen en el interés de determinados sectores poblacionales.

En los principios educativos se apunta que la institución pretende llevar al estudiante a "aprender a pensar" conllevando así a una "formación para la vida, el mundo de trabajo de la familia, medio ambiente, los problemas sociales, [capacitándolas] para convertirse en la líderes que la sociedad necesita".

El LFT tiene certificación de calidad otorgada por la European Foundation for Quality Model, EFQM, que es una es una organización dedicada a "tangibilizar" los principios que posibiliten una calidad total. También, mediante convenio con el British Council, el LFT ha ajustado sus planes de estudio en todos los niveles siguiendo el modelo de Educación con Estándares Internacionales desarrollado por Cambridge para América Latina, este "permitirá que los estudiantes reciban un diploma internacional de reconocimiento global, con el cual podrán acreditar su formación académica y tener acceso a las mejores universidades del mundo como: Cambridge, Oxford, Harvard, Yale, entre otras, incluso en México y Argentina" (Liceo Femenino Tacurí)

En el año 2000, cuando el ICFES decidió revelar el ranking de los mejores establecimientos educativos, el Liceo Femenino Tacurí ocupó a nivel nacional el puesto 28, en el 2009 ocuparía el 37 y en 2011 el puesto 80, permaneciendo entre los mejores 100 establecimientos educativos a nivel nacional (Revista Dinero, 2011). Lo anterior, a pesar del notable descenso, lo ubica como una de los mejores establecimientos prestantes del servicio educativo. La demanda de cupos en este colegio no la conocemos, pero el rasgo económico puede constituir un impedimento real para el acceso a este espacio, teniendo en cuenta los ingresos de las unidades económicas familiares de los sectores sociales descritos, anteriormente, como diferenciados.

Las estudiantes, al igual que en PAM y LHGM, manifiestan su interés de continuar estudiando, de ingresar a la universidad, ya que esta ofrece y representa sus gustos y deseos en cuanto a su formación. Las opiniones son:

"Irme de intercambio y estudiar música en Canadá y estudiar también medicina u odontología […] por que es lo que me gustaría hacer, me parece muy interesante trabajar con la salud de los demás" (María Isabel Barona, grado 11°)

"Irme de intercambio y después a la Universidad […] Porque quiero ser alguien en la vida, y hay que estudiar y es lo que quiero" (Juliana Jaramillo, grado 11°)

"Porque pienso que es importante continuar con mi formación académica llevándola a un nivel mas alto para ser una profesional en el campo que sea de mi agrado" (María de los Ángeles Castañeda, grado 11°)

Yo quiero estudiar quiropraxia [quiropráctica] y fisioterapia por que fisioterapeuta y quiropráctica de algún equipo del futbol profesional colombiano" (Luisa Cardona, grado 11°)

"Porque para mi es la mejor opción, ya que quiero profesionalizarme en la misma carrera que mi padre, ingeniería" (Daniela Rojas, grado: 11°)

Además de la intencionalidad de continuidad educativa, al finalizar la educación media, resalta, en las opiniones de las estudiantes del LFT, un panorama mas amplio en cuanto a la posibilidad de intercambio internacional o estudiar en universidades extranjeras, sin limitarse a la oferta de universidades nacionales, reforzar una segunda lengua (ingles) así como explorar posibilidades y madurar como sujeto cognoscente. El énfasis bilingüe en el LFT mediante la alianza EFQM y el Britsh Council, pueden considerarse decisivos, además de la capacidad real de las unidades económicas familiares para sostener una hija en un país extranjero.

De ahí, que los docentes del LFT, señalen las altas posibilidades de continuidad educativa así como del ingreso al futuro en condiciones favorables.

Lo que hace posible una diferenciación.

Sin duda el trabajo etnográfico realizado en los tres establecimientos educativos de la ciudad de Cali, señalan, implícitamente, la bifurcación de dos sentires sociales: el desear la permanencia o capacidad de mantener los privilegios económicos y sociales que reflejan su lugar de instrucción o educación y; la necesidad de mejorar las condiciones socioeconómicas reales de existencia, su espacio vital. Esto en cuanto que existe al interior de la educación una diferenciación que permite dos intencionalidades educativas: pública y privada, las cuales trazan destinos independientes y dependientes de los contextos sociales de los sujetos. La espacialidad educativa pública es financiada por el estado bajo la directriz de una política pública educativa que traza como meta, de acuerdo a los tres casos concretos anteriormente descritos, alfabetizar y forjar futuros trabajadores mediante la integración entre las instituciones educativas y centros de formación para los trabajadores, (IETI SENA). Este espacio educativo se presenta accesible a la población en general e independiente de los contextos de las unidades económicas familiares pero dependientes de las demandas emanadas por el mercado laboral, de ahí el tipo de especialidades que brinde el IETI. En tanto, la espacialidad educativa privada, tiene por objeto, igualmente, educar pero no incide en ella una política pública educativa del estado en los destinos formativos de los sujetos a mediano y largo plazo y se presenta como dependiente de los contextos de las unidades económicas familiares.

Como se ha expuesto anteriormente, la diferenciación al interior de la educación pone de relieve los destinos laborales y profesionales, así como la clase de conocimientos transmitidos en el establecimiento educativo en donde éste está ligado a los lugares de trabajo y espacios de las unidades económicas familiares. La educación se convierte en el espacio que representa y permite la construcción de subjetividades y destinos en donde los estudiantes pueden aprender habilidades y destrezas necesarias para en un futuro ocupar lugares específicos en la división del trabajo. (Giroux, 2004, pp. 105, 106) En esto es claro, que el conocimiento no esta exento de valoración, en tanto que existen destinos ocupacionales generados por los distintos espacios de los establecimientos educativos.

A esto Henry Giroux aseveraba que

“los privilegiados tiene una relación con el tiempo que les permite hacer planes a largo plazo de su futuro, mientras los hijos de la clase trabajadora […] se encuentran con frecuencia agobiados por las presiones económicas que los encierra en el presente y limitan sus metas a corto plazo”. (Giroux, 2004, pp. 128)

La educación se presenta atravesada por una desigualdad originada de dos factores externos que hacen posible la diferenciación en su interior: espacio y trabajo, y la combinación de estos dos, conllevan a un tercero: establecimiento educativo. A través de este último se hace posible una diferenciación que permite y refleja la materialidad de los distintos sujetos que hacen parte de la estructura social que nos arropa. El tipo de conocimiento enunciado por los establecimientos educativos que es la diferenciación en sus contenidos y sus destinatarios (sujetos receptores). El LFT puede ser definido como el establecimiento educativo que traza el camino a la universidad, mientras los IETI se visualizan como un medio para alcanzar ocupaciones subordinadas (técnicos, mecánicos, etc.) y de limitados ingresos,

que aúnan por específicos destinos al interior de la división del trabajo[8]. De ahí que el investigador Víctor Manuel Gómez señale que las políticas educativas de integración IETI - SENA son: "un paliativo a la mala calidad de la educación media que reciben los pobres. Se les ofrece capacitación para algunos oficios de baja calificación en lugar de una experiencia educativa que ofrezca oportunidades de diversificación y profundización en áreas del conocimiento. […] La capacitación en oficios para estudiantes pobres y colegios con escasos recursos de inversión, y la educación académica intelectualista para quienes pueden continuar con estudios de nivel superior". (Gómez, 2003, pp. 10)

Emile Durkheim había señalado acertadamente sobre el fenómeno de una educación diferenciada al interior de la estructura social, este escribió que:
"… hay tantas clases de educación… como medios distintos. ¿Se halla (la sociedad) formada por castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no es la de los plebeyos; la del brahmán no es la del sudra. Lo mismo en la Edad Media […] Todavía hoy, ¿no vemos variar la educación con las clases sociales y hasta con los medios especiales? La de la ciudad no es la del campo, la del burgués no es la del obrero" (Durkheim, 2004, pp. 67)

Si bien es cierto lo que señala el campo de la sociología de la educación, siguiendo a Rodrigo Parra Sandoval y Alejandro Gaviria, en cuanto que ésta posibilita momentos de movilidad vertical[9] que se traducen en mejoramiento de las condiciones socioeconómicas pero que la falta de oportunidades educativas condiciona la movilidad social (Sandoval, 1971; Gaviria, 2002). También es cierto que la educación hoy se encuentra totalmente limitada por las desigualdades, no de limitación al acceso educativo ya que los niveles de cobertura cubren amplias zonas de la población y del territorio nacional, sino por la falta de oportunidades frenadas por la diferenciación reproducida al interior de la educación así como por desigualdades presentes en la estructural social (Zuleta, 1995; Gomez, 2004; Cataño, 1989; Giroux, 2004). En esto, la sociología de la educación en Colombia, durante un gran tiempo, se redujo a una serie de problemas de entrad –salida, acceso–no acceso, restándole importancia al hecho de que la educación agenciaba la construcción de ordenes y jerarquías sociales, laborales y económicas. (Cataño, 1989; Giroux, 2004; Gomez, 2004)

Los tres casos concretos (LHGM, PAM y LFT) dan una panorámica que evidencia que a medida que mejoran las calidades espaciales y de lugares de trabajo, mejoran, también, las condiciones estructurales, físicas y humanas del establecimiento educativo, así como el tipo de camino en el que inician a los sujetos para su futura incorporación en la estructura social y económica. De ahí que Víctor Manuel Gómez señale que al interior de la educación las "diferenciaciones y jerarquías en contenidos, tipos de instituciones y experiencias de socialización, son el reflejo y la reproducción de la división social del trabajo entre trabajo intelectual y manual, y le consiguiente acceso diferencial a la estructura de ingresos, poder y estatus, en la sociedad" (Gomez, 2004, pp. 5)

Es patente que, en la educación diferenciada, se trazan los destinos de los sujetos, mediante políticas educativas inducidas por las demandas del mercado laboral, produciendo la dicotomía entre lo deseado y lo posible, alejando, de este modo, la continuidad educativa de la perspectiva de vida de los sujetos, una ruptura entre los establecimientos de educación media pública con la continuidad educativa, yuxtaponiendo la formación para el trabajo.

Finalmente el escenario de la educación, tomando como punto de referencia los tres casos concretos (LGHM, PAM y LFT), presenta tres rasgos principales:

La educación se presenta atravesada por una desigualdad originada de dos factores externos que

8. Ver: Cataño, Gonzalo. Educación y estructura social. Plaza y Janes, Bogotá, 1989. Página: 91, "Un antropólogo encontró, por ejemplo, que en Bogotá los vocablos "escuela" y "colegio" indicaban dos estilos de practica educativa […] Cada uno de ellos portaba connotaciones de clase y expresaba distintas formas de socialización: los sectores populares se educaban en "escuelas" y los sectores de clase media y alta en "colegios".

9. Ver: Perea, Clara Inés. Educación y movilidad social en Cali, 1973-1993. Una aproximación empírica. El caso Propal. Tesis de maestría en sociología. Facultad de ciencias sociales y económicas. Universidad del Valle. 2006. En esta tesis, Perea, plantea que la educación es un factor de movilidad social pero determinada por las condiciones socioeconómicas y la oferta de empleo, las cuales definen la posibilitación de oportunidades. Páginas: 75, 76 y 77.

hacen posible la diferenciación en su interior: espacio y trabajo, y la combinación de estos dos, conllevan a un tercero: establecimiento educativo.

De este modo la educación se convierte en una promesa de bienestar futuro ligada a la demanda del sistema de producción pero con una diferenciación en su interior: publica y privada, la cual es reflejo de las condiciones materiales y fragmentadas de la estructura social.

Los establecimientos educativos privados y de nivel socioeconómico más alto ocupan los primeros lugares en la escala del ICFES (Revista Dinero, 2011) ya que se direcciona a sus estudiantes para la preparación profesional en universidades públicas y privadas. Las IETI se destinan a integrarse con centros de formación para el trabajo, en el caso del PAM el SENA[10], , teniendo como máxima que "la cadena de formación facilita la movilidad de los egresados de los distintos niveles educativos hacia otras modalidades y niveles de formación y su inserción al mundo laboral". (SENA, 2004) Es decir, la política educativa se enmarca en una lógica que intenta garantizar un tipo de realidad diferenciada y destinada que se refleja y agencia en los establecimientos educativos públicos.

El restringir o condicionar los elementos básicos para que los hombres y mujeres logren sus expectativas educativas además de ejercer sus capacidades es violentar la dignidad y la participación de estos en la sociedad.

A la pregunta, ¿que se mantiene y que se acentúa?
La respuesta es sencilla, dado que se ha enunciado un problema desde lo empírico, se mantienen una serie de diferencias reales que dificultan cualquier cambio transformativo de la materialidad de los sujetos. Por otro lado, se acentúan una serie de fronteras entre las espacialidades generadas, explícitamente, por los sujetos económicos y sus lugares de trabajo u ocupación, presentando los espacios de los establecimientos educativos condicionados o determinados por privilegios o carencias espaciales y ocupacionales.

Finalmente, cabe preguntar ¿Qué es la educación además de representar un conjunto de diferencias espaciales y ocupacionales que denotan privilegios y condicionamientos que se mantienen y acentúan?

¿Es posible lograr una educación no diferenciada? O ¿Puede la Educación dejar de cumplir una función diferenciadora?

10. Ver: Guía metodológica para el programa de articulación del SENA con la educación Media. Dirección sistema nacional de formación para el trabajo. 2004. Tomado de internet:http://www.sena.edu.co/downloads/dsnfp/GUIA-ARTICULACI%C3%93N norma1%20vigente.pdf; Consultado el día 15 de Enero de 2012. En este documento se señala que los "Centros de Formación Profesional Integral del SENA, por solicitud de los colegios interesados, iniciaron su ejercicio ofreciendo asesoría para el diagnóstico de necesidades y desarrollo de programas, actualización pedagógica de los docentes, evaluación y certificación de la formación de los alumnos. Es de anotar que en algunos casos, los Centros de Formación del SENA, facilitaban sus talleres para que los alumnos de dichos planteles realizaran las prácticas formativas".

Referencias Bibliográficas

Archivo de matricula acádemica. IETI LHGM. (2011). Archivo de matricula académica del IETI LHGM. Santiago de Cali: Consulta realizada el dia 23 de noviembre de 2011. Archivo en proceso de organización

Archivo de matricula acádemica. IETI PAM. (2011). Archivo de matricula acádemica, grados 11°. IETI PAM. Santiago de Cali: Consultados el dia 14 de Noviembre de 2011. Archivo en proceso de organizacion

CORPOEDUCACIÓN. (2003, pp. 3 - 9). Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

IETI LHGM. (2004). Acuerdo de convivencia de la Institución Educativa Tecnico Industrial Luz Hayde Guerrero Molina. Santiago de Cali: Diseartes.

IETI PAM. (2007-2008). Manual de Convivencia. Institución Educativa Técnico Pedro Antonio Molina. Santiago de Cali.

Liceo Femenino Tacuri. PEI. (2011. Capitulo XVIII. Sección: 6.5.3.1. Formas de selección. Familias). Proyecto Educativo Institucional. Santiago de Cali.

Narvaez, E. (02 de Diciembre de 2008). ¿Qué posiblidades tienen los estudiantes del IETI LHGM de continuidad educativa? (D. V. Millán, Entrevistador)

SENA. (2008. pp. 06). Programa de Integración con la educación media. Sistema nacional para el trabajo. Bogotá.

En recurso electrónico:

ICFES. (11 de Octubre de 2011). Instituto Colombiano para la evaluación de la educación. Recuperado el 10 de Febrero de 2012, de Instituto Colombiano para la evaluación de la educación: http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=101&Itemid=990

Direccion sistema nacional de formación para el trabajo. (2005). Guía metodológica para el programa educativo del SENA con la educacion media. Recuperado el 10 de Febrero de 2012, de . Direccion sistema nacional de formación para el trabajo: http://www.sena.edu.co/downloads/dsnfp/GUIA-ARTICULACI%C3%93N norma1%20vigente.pdf

Departamento Administrativo de Planeacion Municipal. (12 de Diciembre de 2010). Cali en cifras. Recuperado el 23 de Noviembre de 2011, de Cali en cifras: http://planeacion.cali.gov.co/dapweb/index.asp

Ley General de la Educacion (18 de Enero de 2004). Ley 115 de 1994. Recuperado el 23 de Octubre de 2011, de Ley 115 de 1994: http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf

Liceo Femenino Tacurí. (s.f.). Liceo Femenino Tacurí. Recuperado el 22 de Julio de 2011, de Liceo Femenino Tacurí: http://www.tacuri.edu.co/british.html

Liceo Femenino Tacurí. (s.f.). Manual de Convivencia Liceo Femenino Tacurí. Recuperado el 23 de Noviembre de 2011, de Manual de Convivencia Liceo Femenino Tacurí: http://www.tacuri.edu.co/manual%20de%20convivencia.html

Liceo Femenino Tacurí. (s.f.). Liceo Femenino Tacurí. Recuperado el 22 de Julio de 2011, de Liceo Femenino Tacurí: http://www.tacuri.edu.co/

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Estadisticas del Sector Educativo. Recuperado el 05 de Enero de 2012, de Estadisticas del Sector Educativo.: http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=1&id_categoria=2&consulta=ee_sector&nivel=1&dpto=&mun=&ins=&sede=

Opus Dei. (2012). Opus Dei Colombia. Recuperado el 11 de Noviembre de 2011, de Opus Dei Colombia: http://www.opusdei.org.co/art.php?p=24656

SENA. (Septiembre de 2004). SENA. Recuperado el 15 de Enero de 2012, de SENA: http://www.sena.edu.co/downloads/dsnfp/GUIA-ARTICULACI%C3%93Nnorma1%20vigente.pdf

Revista Dinero. (11 de Noviembre de 2011). Revista Dinero. Recuperado el 14 de Febrero de 2012, de Revista Dinero: http://www.dinero.com/RevistasDigitales/Mejores%20Colegios%202011/flash.html#/14

Fuentes bibliograficas

Adorno, T., & Horkheimer, M. (1969). Dialéctica del iluminismo. Argentina: Editorial Suramericana.

Althusser, L. (1974). Ideología y aparatos idelógicos de estado. Medellín: La Oveja negra.

Bourdieu, P y, Passeron, J. (1979). La reproduccion, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Ediciones Laia.

Cataño, G. (1989). Educacion y estructura social.

Bogotá: Plaza y Janes.

Childe, Gordon. (1952). Los origenes de la civilización. En G. Childe, Los origenes de la civilización (págs. 85-131; 173-219). Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Cuevas, H. (1996). El capital humano en el sistema de precios. Bogotá: Cuadernos de Economía. Universidad Nacional de Colombia.

Durkheim, E. (2004, pp. 67). Educación y sociología. Bogotá: Editorial Linotipo.

Defensoria del Pueblo. (2000). La educacion y el conflicto armado en Colombia. Su Defensor.Bogotá, pp. 26-30.

Revista Semana. (27 de Octubre a 03 de Noviembre de 2008). País Joven. Numero 1382.

Elias, N. (1996). La Sociedad cortesana. México: Fondo de Cultura Economica.

Foucault, M. (2008). Vigilar y Castigar. México: Siglo XXI.

Gaviria, A. (2002). Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad social en Colombia. Bogotá: Alfaomega colombiana S.A.

Giddens, A. (1979). La eestructura de clases en las sociedades avanzadas. Madrid: Alianza editorial.

Giroux, H. A. (2004). Teoría y resistencia en educación. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Gómez, V. M. (2003). ¿Educación media o articulacion con el SENA? Un analisis critico al programa de articulacion en Bogotá. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigación en Educación.

Gómez, V. M. (2004). Modalidades de educacion secundaria y formacion de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Sociología.

Mendez, R. (1997). Geografía económica: la lógica del capitalismo global. España: Editorial Ariel.

Micolta, Amparo y Maldonado Cristina. (2003). Los nuevos padres, las nuevas madresl. Cali: Universidad del Valle, centro de publicaciones.

Moncayo, V. M. (1982). Espacialidad capitalista y políticas estatales. Bogotá: Cinep. Centro de Investigación y educación popular.

Ocampo, J. A. (2001). Un futuro económico para Colombia. Bogotá: Alfa Omega.

Perea, Clara In´ss. (2006).Una aproximación empírica. El caso se Propal. Tesis de maestría en sociología. Cali: Universidad del Valle, Facultad de ciencias sociales y economicas centro de publicaciones.

Sandoval, R. P. (1971). Analisis de un mito. La educación como factor de movilidad social en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Educación. Informe Parcial de la tesis de Ph.D.

Sandoval, Rodrigo Parra. (1986). La escuela inconclusa. En R. Parra Sandoval, & L. Zubieta, Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia. Bogotá: Plaza y Janes.

Sandoval, Rodrigo Parra. (1994). La escuela vacía. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Shakespeare, W. (1998, pp. 13). Timón de Atenas. Medellín: Editorial Esquilo.

Vasconi, T. (1976). Contra la escuela. Medellín: La pulga editores.

Zuleta, E. (2001). Educación y democracia. Santiago de Cali: Fundacion Estanislao Zuleta.

En recursos electrónicos:

La Jornada. Mexico. (11 de 03 de 2012). Recuperado el 17 de 03 de 2012, de La Jornada. Mexico: http://www.jornada.unam.mx/2012/03/10/index.php?section=opinion&article=022a1mun

Duran Vásquez, J. F. (23 de Junio de 2006). Athenea Digital. Universidad Autonoma de Barcelona. Recuperado el 14 de Noviembre de 2011, de Athenea Digital. Universidad Autonoma de Barcelona: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=53700909

Warllenstein, I. (11 de 03 de 2012). La Jornda. Mexico. Recuperado el 17 de 03 de 2012, de La Jornda. Mexico: http://www.jornada.unam.mx/2012/03/10/index.php?section=opinion&article=022a1mun

Gamboa. (18 de Enero de 2012). La silla vacia. Recuperado el 18 de Enero de 2012, de La silla vacía: http://www.lasillavacia.com/elblogueo/blognotas/30809/igualdad-de-oportunidades-en-educacion

Revista Dinero. (11 de Noviembre de 2011). Revista Dinero. Recuperado el 13 de Diciembre de 2011, de Revista Dinero: http://www.dinero.com/Revistas-Digitales/Mejores%20Colegios%202011/flash.html#/16/