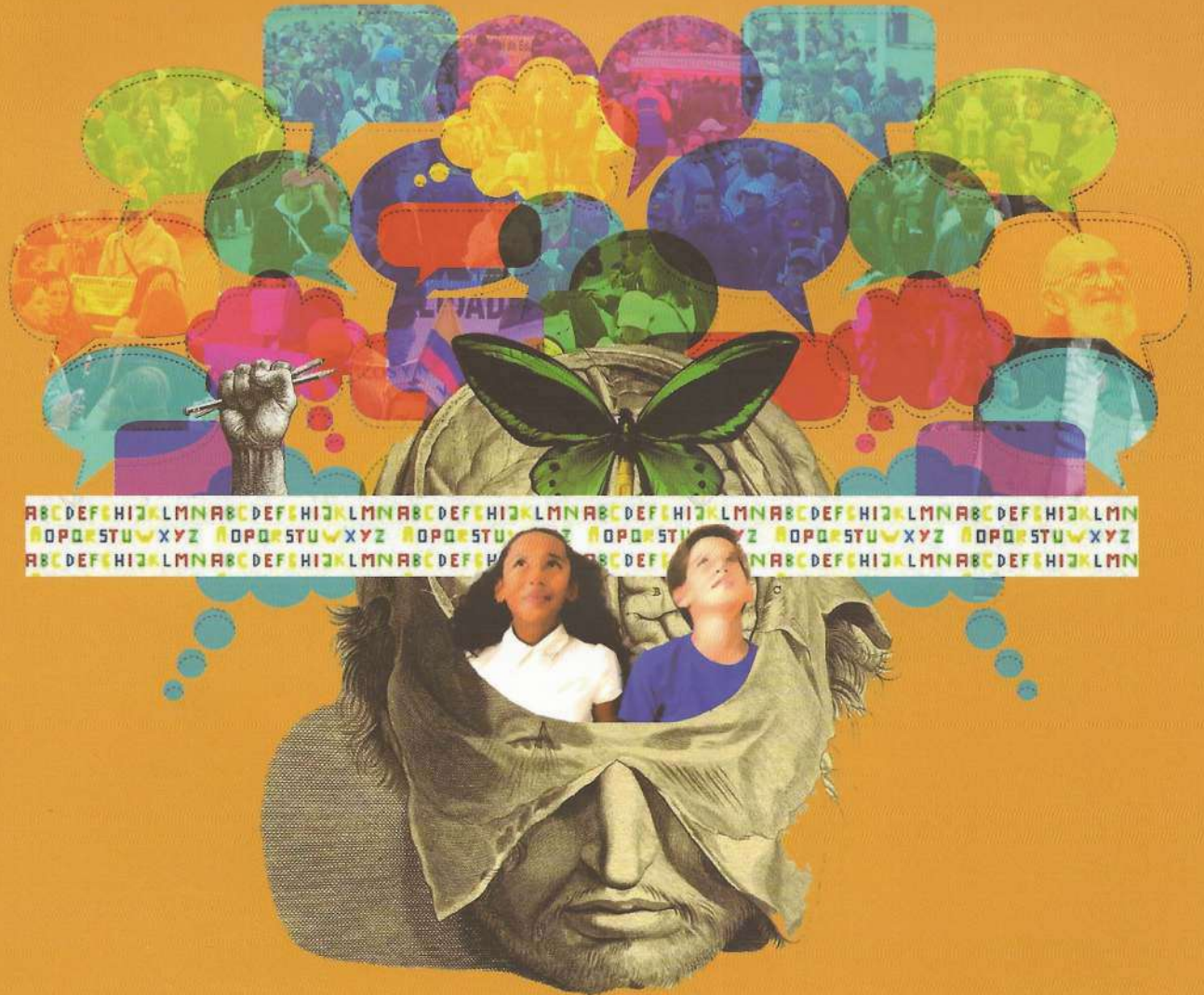


# EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE ABRIL DE 2017

## Pensamiento Crítico



Otra manera de pensar es posible



# PAUTE EN

## REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

Más de 30 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, sicología, sociología.



**Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente**



[www.facebook.com/revistaeducacionycultura](http://www.facebook.com/revistaeducacionycultura)

**Contáctenos:**

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - [direccioncomercialrevista@fecode.edu.co](mailto:direccioncomercialrevista@fecode.edu.co)  
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

# Homenaje Día Internacional de La Mujer

## *Ascensión*

*A Marianita Morantes*

*Invadida por el aire  
del páramo  
danza el agua  
la quimera  
de pasos forasteros.*

*La bruma  
redescubre el ritmo  
de frailejones  
en sosiego  
y el frío se pierde  
entre mullidas hojas.*

*Mutante neblina  
se hace juguete  
en las manos de la niña  
conjurando  
el rugido de pájaros extraños.*

*Un sol de invierno  
se sumerge en nuestros cuerpos  
invitándonos  
a seguir el viaje.*

## *En el perfil del coraje*

*Martillados los caminos  
por la saña y el dolor  
graban la soledad del hombre.*

*Y abismado el río  
acoge escombros humanos  
donde antes se apareaban  
los manatíes  
cargados de buenos presagios.*

*Cincelada sobre el perfil  
del coraje  
quedó la mirada  
de un estertor  
deseando que las manos  
no enmudezcan.*

## *Desplazada*

*Ella guarda  
lo que quedó después  
del vendaval  
No desea enseres  
quien los desea  
vive en eterno malvivir.*

*Solo quiere unir  
palabras tras palabras  
hasta tramar ideas  
que pretendan descifrar  
al mundo.*

*Mientras lo vivido  
está a punto de estallar.*

## *Verano de mujer*

*Te entregaré  
un verano de mujer  
cuando el otoño  
nos entregue el abrigo  
de las últimas hojas  
y la borrasca del invierno  
encienda el fuego  
que un día heredamos.*

*No habrá tiempo para el llanto  
La tristeza fiera acosada  
ocupará el rincón  
del misterioso olvido.*

*Y el amor  
ese indescifrable enigma  
evitará la poda que nos mengua.*

## *Si solo bastase*

*Si solo bastase leer a Borges  
en esta mañana de septiembre  
y ante el asombro  
auscultar el tiempo  
en los espejos.*

*Si solo bastase  
este olor a hierba  
recién cortada  
alentando el regreso  
de los jazmines  
y reposar en su inocencia.*

*Si solo bastase  
el sueño de la salamandra  
entre las piedras  
usurpando el poder  
de reconstruir su cuerpo.*

*Si solo bastase  
esta tarde engastada  
en los violines.*

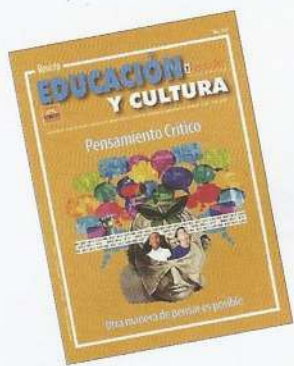
*Si solo bastase  
el maullido de los  
gatos encendiendo  
el origen de la noche.*

*Si solo bastase  
el saludo de la estrella que  
siembra  
su voz en las entrañas*

*Si solo bastase  
este sueño memoria  
de otro tiempo.*

## **Isabel García Mayorca**

Nació en Guamal, Magdalena. Realizó estudios de Periodismo y Pedagogía. Finalista del Concurso Museo Rayo. Fue una de las ganadoras del Concurso Nacional Contrababel -La Poesía en los Oficios, 2007. Su poesía ha sido traducida al inglés y al portugués. Invitada al XVIII Festival Internacional de Poesía de Medellín. Ha publicado el Poemario *Todo abril y lo que va de mayo*. Obra inédita: *Abril en los Espejos, Viaje entre relámpagos, Los Cuentos de la Prima María, Juguemos con Chagall y Poemas de Sol y Vuelo*.



## Revista Educación y Cultura

Marzo -Abril de 2017 No. 119

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711  
Bogotá, D.C., Colombia  
www.fecode.edu.co



## INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión  
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

Revista Educación y Cultura  
Distribución y suscripciones  
Calle 35 no. 14-55  
Teléfonos 2453925 Ext. 104  
Línea gratuita: 01-8000-12-2228  
Celular: 315 529 9515  
Telefax: 232 7418  
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico  
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

## Comité Ejecutivo



**Presidente**  
Carlos Enrique Rivas Segura  
Director Revista Educación y Cultura



**Secretario de Seguridad Social y Pensional**  
Ricardo Avendaño Pedrozo



**Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos**  
Nelson Javier Alarcón Suárez



**Primer Vicepresidente**  
Luis Eduardo Varela Rebellón



**Secretario de Relaciones Internacionales**  
Francisco Alfonso Torres Montealegre



**Secretario de Organización y Educación Sindical**  
Pedro Luis Arango Sánchez



**Segundo Vicepresidente**  
Tarsicio Mora Godoy



**Secretario de Prensa**  
Jairo Arenas Acevedo  
Miembro Comité Editorial



**Secretario de Cultura, Recreación y Deportes**  
Pedro Osorio Cano



**Secretario General**  
Rafael David Cuello Ramírez  
Miembro Comité Editorial



**Secretario de Género, Inclusión e Igualdad**  
Luis Alberto Mendoza Perinián



**Tesorero**  
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



**Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos**  
Fabio Manuel Herrera Martínez



**Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos**  
Over Dorado Cardona



**Fiscal**  
William Velandia Puerto

## Comité Científico



**Larry Kuehn**  
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



**Silvio Sánchez Gamboa**  
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas, Brasil.



**Juan Arancibia Córdoba**  
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM



**Armando Zambrano**  
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



**Luis Huerta-Charles**  
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



**Marco Raúl Mejía**  
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



**Libia Stella Niño Z.**  
Dr. En Educación  
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



**Julio César Carrión Castro**  
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



**Diana María López Cardona**  
Filósofa Universidad Nacional, Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica - CTERA-, Argentina.

## Comité Editorial



**Alfonso Tamayo Valencia**  
Editor  
CEID



**Marcela Palomino A.**  
CEID



**Sandra Mazo**  
Corrección de estilo



**John Ávila B.**  
Director CEID



**Luis Fernando Escobar**  
CEID



**Clara Rueda**  
Secretaria Revista



**José Hidalgo Restrepo**  
CEID



**Giovanny Rojas Morales**  
CEID



**Hernán Mauricio Suárez Acosta**  
Diseño, diagramación e ilustraciones

**4 CARTA DEL DIRECTOR**

**5 EDITORIAL**

**6 AGENDA**

**TEMA CENTRAL**

**8** ¿Qué significa pensar críticamente la educación?

*John Avila, Giovanni Rojas, José Hidalgo Restrepo Bermeo, Fernando Escobar*

**12** Formación de pensamiento crítico desde la Educación Popular

*Alfonso Torres Carrillo*

**21** Refundar la crítica en educación en tiempos de capitalismo globalizado

*Marco Raúl Mejía*

**30** La persistencia del régimen señorial-hacendatario en el sistema educativo colombiano

*Julio César Carrión Castro*

**34** Democratizar la democracia: latinoamérica y su universidad (Artículo Tomado de Bordon, Revista de pedagogía. Madrid España.)

*Guillermo Hoyos Vásquez*

**43** Tránsitos hacia la utopía educativa en Paulo Freire

*Colectivo Freire de Manizales*

**INTERNACIONAL**

**48** Capital humano, educación y metas 2021

*Diana López, Pablo Imen, Maximiliano Gallo, Gisela Brito, Paula Mendoza, Paula Caruso*

**INVESTIGACIÓN**

**52** Programa de formación para el desarrollo de la creatividad en docentes

*John Eder Cuellar-Fandiño, Mónica Victoria Peña Maldonado*

**PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**

**62** Taller de lectura de la obra literaria

*William Echeverry Osorio*

**66** Desarmados, un proyecto transmedia que pretende poner a conversar al país sobre el conflicto armado

*Paola Morales, Fábio Díaz, Juan Sebastián Zuluaga*

**72** Horóscopo de la paz

*Jeritza Merchán, Piedad Ortega*

**74** Poesías

*María Isabel García Mayorca*

**CULTURA**

**75** El cliente – Película iraní-francesa

*Edgar Torres Cárdenas*

**77** HUMOR

**78** QUÉ LEER

Pensar críticamente la realidad colombiana y lo que ocurre con la educación, nos convoca a reconocer la hegemonía del bipartidismo y la jerarquía eclesiástica cuyos intereses no han permitido la construcción de una democracia real en una sociedad donde se pueda vivir productivamente, en medio de las diferencias y no a pesar de ellas.

Esta situación histórica ha tenido profundas consecuencias en la educación. Pues como dice el profesor Carrión:

*“La llamada independencia nacional, no significó realmente la descomposición del régimen colonial que decían los próceres estar confrontando, pues, el sistema de valores económicos y culturales hispano-coloniales, persistiría en la naciente estructura republicana y lograría perdurar, anacrónicamente, hasta nuestros días...”*

Basta sólo tener presente la forma como las oligarquías dominantes, siguen buscando en su “madre patria” el consentimiento a sus definiciones en materia política, como pasan, por estas tierras, arrasadas y ensangrentadas por sus ascendientes, gobernantes y ex-gobernantes peninsulares para darle su confirmación a las ejecutorias de los nuestros. Ahora, como en la colonia – si es que ésta ha dejado de ser – van y vienen los consultores y los asesores que se consideran necesarios para mantener a tono el actuar de una nación empedregada por sus gobernantes para poder obrar de manera soberana frente a la problemática de la región.

Tampoco yerra el profesor Carrión al afirmar que *“Las instituciones administrativas y represivas, así como la hegemonía cultural y moral de las nuevas naciones, siguió bajo la dirección de las oligarquías criollas, de la jerarquía de la Iglesia Católica y de los enriquecidos caudillos militares de la independencia, dando continuidad al régimen señorial heredado de la colonia.”*

Y, en eso, como en muchas otras cosas, no existe una diferencia substancial entre las veleidades del monarquista santafereño que todavía nos gobierna y su mentor de otrora, a quien en tiempos no remotos entregara como su partido, el de la U., para que coronase la labor de rescate, “a sangre y fuego”, del viejo régimen señorial y hacendatario que, como bien afirma Carrión, *“no siempre entraría en contradicción con los intereses de las élites ilustradas, comprometidas con los proyectos modernizantes y con el mundillo universitario; por el contrario, en el seno de estas instituciones se reproducirían las mismas relaciones de poder.”*

Una lectura crítica de la realidad actual no puede menos que destacar el cinismo del monarquista de turno para enfrentar la racha de catástrofes “naturales” que han cobrado y amenazan seguir cobrando muchas vidas humanas en

distintos lugares del territorio nacional. El pretende actuar ahora como salvador o rescatista de víctimas y damnificados de los desastres y, con ello, cree hacernos olvidar que de sus ejecuciones como las de sus antecesores, se derivan, sin duda, las causas principales de los desastres que padecemos. Mocoa y Manizales son apenas, dos hechos destacadados de los muchos que podrían ponerse de presente, como consecuencias de la extrema miserabilización de la vida de muchos colombianos que, si no mueren atrapados por un alud, bien pueden morir en la puerta de un hospital o sometidos a la brutalidad de una fuerza pública que no se detiene en su labor intimidatoria ni ante las personas en condición de discapacidad, porque el miedo que realmente los mueve, les hace perder el sentido del orden que dicen su deber asegurar.

Ese talante que quisiera dejarnos como huella de su presencia en este segundo gobierno el Doctor Santos, también se desdobra en las patrañas urdidas con su antecesor para debilitar el movimiento sindical. La incentivación del paralelismo sindical, como expresión de una concepción muy recortada y peligrosa de la democracia, entendida apenas como argumento para validar, en un planteamiento recortado y artrítica de política de Estado, que “como fuimos los que ganamos hacemos lo que queremos”, es lo que se está poniendo ahora como obstáculo contra un sindicalismo independiente de la férula gubernamental, desconociendo que tal independencia es condición fundamental en cualquier régimen que se pretenda democrático. Democracia no existe sin libertades básicas para que la oposición pueda expresarse y exponer sus reclamaciones y, por ello, es un despropósito pretender su cooptación, si lo que se quiere es blindar la democracia. Pero, más allá de eso, democracia, ni siquiera eso que se pregona como democracia liberal, puede existir, si no se respetan unas reglas de juego que, en efecto, hagan posible procesos de negociación de los intereses de las partes, siquiera con mínimas esperanzas de reconocimiento del otro, de las razones del otro. Y, siendo ello así, cuando una parte ha suplantado a la otra, colocando opositores o adversarios artificiales o comodines, la negociación termina siendo farsa, burla, absoluta negación de la democracia que se dice defender.

**Carlos Enrique Rivas Segura**  
Presidente de FECODE

## Pensamiento crítico en educación

Nos cuenta Platón, en el mito de la caverna, que unos hombres permanecían atados en el fondo de una caverna viendo pasar las sombras o apariencias de lo que sucedía afuera y que ellos tomaban como la realidad.

Nos cuenta también que Sócrates se consideraba el hombre más sabio de Grecia porque, a diferencia de quienes afirmaban saber y no sabían, él afirmaba “solo sé que nada sé pero algunos ni siquiera esto saben”.

Nos dijo Estanislao Zuleta que la filosofía fue posible en Grecia, porque inventaron la lógica y no estuvieron sometidos al dominio dogmático del monoteísmo.

Aristóteles, Pitágoras y Euclides, fueron maestros en el arte de la demostración lógica argumentada.

Pero fue E. Kant quien inaugurando la razón moderna estableció que ser ilustrado era pensar por sí mismo, ponerse en el lugar del otro y ser consecuente con lo que se piensa en el nivel práctico, inaugurando así el uso público de la razón para el ejercicio de la democracia.

En la época moderna y posmoderna, las ciencias naturales y sociales se consolidan como el epicentro de la argumentación verdadera y de la comprensión de sentido para explicar y comprender la naturaleza y la sociedad.

Existe entonces un patrimonio cultural de la humanidad cuyos resultados o legados nos permiten tener una visión del mundo y construir sobre ella nuevas rutas para hacernos más humanos y nuestras sociedades más justas.

*Sin embargo, en épocas de crisis, de corrupción, de vulneración de derechos, de violencia y discriminación, este logro de la humanidad, que nos permite interactuar, argumentar, darle la razón al que la tenga, parece pasar a un segundo plano y cualquier referencia a él prende las alarmas entre quienes detentan el poder.*

Es por tanto urgente preguntarnos por el valor del pensamiento en la construcción de democracia y los efectos de un pensamiento crítico que vaya más allá de la lógica y la gramática de los enunciados, para ir a la raíz de las condiciones que han hecho posible la crisis y han naturalizado una noción de realidad que no es más que la suma de sus propios intereses.

¿Qué significa pensar? ¿Cuál es la importancia del pensamiento crítico para la construcción de democracia? ¿por qué convocar a la reflexión y a tomar distancia de los aparatos mediáticos que reproducen verdades a medias, análisis sesgados, interpretaciones acomodadas a los intereses de los grupos económicos que viven de la explotación de esas mismas condiciones de inequidad?

En este número de la revista, decidimos consultar con pensadores críticos que nos ayuden a superar las visiones ingenuas, que como los habitantes de la caverna, nos hacen pensar que el mundo es así y no se puede cambiar.

Es entonces, una convocatoria a desafiar los entornos que nos circundan, a sobreponernos a los escepticismos y la parálisis que la desesperanza impone, y que cosifican la acción humana, al asumir ingenuamente que esa catapulta de desastres, corrupción, mentiras y violencia, ya no son posibles de superar. “Pesimismo de la conciencia, optimismo de la voluntad” era el llamado de Gramsci, para provocar otro pensamiento crítico, un pensamiento crítico que compaginaba una visión sobre la fatalidad con una política de la esperanza.

Es la sociedad de corte capitalista y el predominio del capital financiero y sus lógicas de mercado, que además son depredadoras del mundo, el planeta, la vida, la sociedad, los afectos y el individuo, la fábrica de esas visiones y prácticas de eclosión del pensamiento crítico que tiene postrada la sociedad y la educación a dinámicas de mercado, despojadas de sentido, pero encubiertas en la falsa idea de que la construcción de sentido está dada en la indiferencia, la apatía política, el consumo desmedido y el trabajo compulsivo subordinado a las demandas del rendimiento.

Ante esa manifiesta crisis mundial del capitalismo y sus dramáticas sombras de corrupción, guerra, amenaza a la vida y mentiras mediáticas, organizadas para la generalización de la mercantilización de la vida, la cultura y la educación, es urgente dinamizar otros modelos educativos, otras formas de formación y educación, capaces de volver la mirada al pensar crítico como o ese poderío del pensamiento para concebir la educación y la sociedad de otra manera; es acudir al pensar distinto, por peligroso que sea, para la lucha contra-hegemónica a ese pensamiento único que lo somete todo a la dinámica del mercado.

## Latinoamérica Encuentro de Pares Académicos Latinoamericanos



### Propósitos:

Generar espacios de interacción para presentar reflexiones, experiencias, propuestas, metodologías, perspectivas y tendencias en torno a esta actividad, que permita llegar a conclusiones propositivas para el fortalecimiento de la misma y en consecuencia de la calidad educativa y de vida.

Proponer macroproyectos institucionales alrededor de la práctica de la praxis de los procesos adelantados por los pares académicos iberoamericanos, de los cuales deriven investigaciones interinstitucionales, publicaciones (de artículos, libros y colecciones iberoamericanas) y procesos de formación, entre otros.

### Encuentros 2017

- I. Encuentro. Universidad Católica del Maule (Talca), 6 y 7 de abril de 2017 y/o Universidad Andrés Bello (Santiago), 10 y 11 de abril, Chile.
- II. Encuentro. Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta 9 y 10 de mayo de 2017. Cartagena, 11 de mayo, Colombia.
- III. Encuentro. Universidad de Nueva York (CUNY), 18 de mayo de 2017 (versión en español).
- IV. Encuentro. Universidad de La Habana, UCP, UCI, U. Matanzas/Varadero, Cuba, 12 al 16 de junio de 2017.
- V. Encuentro Universidad Complutense de Madrid, junio 27 al 29 de 2017.

Informes: (+57) 311 722 3248 / Email: [direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)

## Medellín Universidad de Antioquia VIII Congreso Internacional de Literatura Medellín Negro "La paz como ideal individual o acuerdo social"



### Convocatoria de ponencias

13, 14 y 15 de septiembre de 2017

El Congreso Internacional de Literatura Medellín Negro tiene como propósito fortalecer un espacio académico de discusión interdisciplinaria abierto al público en torno al tema del crimen, tomando como eje articulador la literatura negra. En general, Medellín Negro estimula la reflexión ética y estética sobre el sentido del

crimen para las sociedades contemporáneas: qué se considera crimen en un momento dado, a qué supuestos sociales o culturales responde (el mercado, la hegemonía cultural de centros dominantes, la preeminencia de discursos políticamente correctos o la persistencia de ideales tradicionales de justicia, orden o derecho) y cuáles son sus representaciones literarias.

En su octava versión, el Congreso girará en torno al tema de la paz: la pregunta por la paz como ideal individual o acuerdo social en el marco de la globalización económica, política, tecnológica y cultural plantea un fecundo campo de creación literaria y de estudios para la academia; asuntos como la impunidad, la venganza, el castigo y la justicia en relación con las víctimas, la memoria, la reparación, la reconciliación y la verdad tienen singulares manifestaciones en el desarrollo del género negro y son de capital importancia para las sociedades actuales, caracterizadas por su rechazo de la diferencia (racismo, xenofobia, fundamentalismo político y religioso) y, por ende, desplazamiento forzado, masacres, guerras civiles y todo tipo de crímenes transnacionales. La paz –como idea o como fruto de un acuerdo, un convenio o simplemente de una promesa– constituye un buen punto de referencia para verificar el curso del género novela de crímenes en la actualidad.

Cada año, Medellín Negro publica un libro que recoge las conferencias de los escritores y académicos invitados, así como los mejores artículos derivados de las ponencias participantes. Puede conocer las publicaciones en: [http://congresoliteraturaudea.blogspot.com.co/p/publicaciones\\_7.html](http://congresoliteraturaudea.blogspot.com.co/p/publicaciones_7.html)

## Bogotá VIII Congreso Latinoamericano de Semiótica "Materialidades, Discursividades y Culturas. Los retos de la Semiótica Latinoamericana"



El Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura - IECCO- de la Universidad Nacional de Colombia y la Federación Latinoamericana de Semiótica -FELS- convocan a los socios de la FELS, docentes, investigadores y estudiantes interesados en la semiótica y los estudios del lenguaje a participar en el VIII Congreso Latinoamericano

de Semiótica: "Materialidades, discursividades y cultura. Los retos de la semiótica Latinoamericana", que se realizará en el campus de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, edificio de Posgrados de la Facultad de Ciencias Humanas - Rogelio Salmona-, los días 27, 28 y 29 de septiembre de 2017.

Para mayor información comuníquese con [infocongresofels2017@gmail.com](mailto:infocongresofels2017@gmail.com)

Sin costo, previa inscripción <http://www.felsemiotica.org/>

## Lima Coloquio Miradas al Futuro de América Latina



**Fechas:** martes 2 y miércoles 3 de mayo. Sala de conferencias, 5 piso, Centro Cultural Pucp, Lima

**Temáticas:** La política y el futuro de la democracia en América Latina. La ciencia, el saber y la colonialidad del poder.

Los dilemas de la democracia en América Latina: poder económico, ética pública y corrupción. Democracia y derechos ciudadanos: ¿el fin del ciclo progresista?

Homenaje a Aníbal Quijano.

Inscripciones: <http://www.clacso.org.ar/50 aniversario/peru/index.php>

## Convocatoria Diplomas superiores CLACSO 2017



Se encuentra abierta la inscripción a los Diplomas Superiores CLACSO, edición 2017.

Los Diplomas Superiores iniciaron en el 2013, tras una extensa experiencia en educación a distancia en el nivel superior, desarrollada en el marco de la Red de Posgrados de CLACSO. El principal propósito de los Diplomas Superiores consiste en ampliar las oportunidades de formación en ciencias sociales y humanidades desde una perspectiva original, crítica y creativa, comprometida con los desafíos que enfrentan las sociedades latinoamericanas y caribeñas.

Los Diplomas Superiores permiten articular los diversos seminarios virtuales que forman parte de la oferta de la Red de Posgrados de CLACSO ofreciendo una formación integral y posibilitando una certificación de mayor grado.



**Líneas temáticas de formación:**

- Diploma Superior en Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño
- Diploma Superior en Integración Regional y Cooperación Sur-Sur
- Diploma Superior en Ecología Política y Medio Ambiente
- Diploma Superior en Investigación Social
- Diploma Superior en Estudios de Género
- Diploma Superior de Desarrollo y Derechos Sociales
- Diploma Superior en Estudios y Políticas en Infancia y Juventud
- Diploma Superior en Educación
- Diploma Superior en Estudios Culturales
- Diploma Superior en Derechos Humanos y Diversidad Sexual

Consultas: diplomassuperiores@clacso.edu.ar

**Concursos y convocatorias**

**Premio de ensayos Haydée Santamaría Para investigadores/as de América Latina y el Caribe**



**Temas:**

Cuba: política, movimientos y desafíos del legado revolucionario, para investigadoras/es cubanas/os

Dilemas de la izquierda y de las fuerzas progresistas en América Latina, para investigadoras/es de otros países

**Características generales de la convocatoria:**

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) invita a los/as investigadores/as de América Latina y el Caribe a participar en este concurso de ensayos. El presente premio es un homenaje a Haydée Santamaría (1923-1980), revolucionaria e intelectual cubana quien, entre otras importantes obras, fundó y dirigió la Casa de las Américas.

La convocatoria se presenta en dos categorías:

1. Premio de ensayos Haydée Santamaría: "Cuba: política, movimientos y desafíos del legado revolucionario" (para investigadores/as cubanos/as).  
Otorga 4 (cuatro) premios de USD 1.500 cada uno y la presentación de los ensayos ganadores en las actividades previstas para el cincuentenario de CLACSO en Cuba durante octubre de 2017. También la publicación de los ensayos ganadores en un libro impreso y disponible en acceso abierto.
2. Premio de ensayos Haydée Santamaría: "Dilemas de la izquierda y de las fuerzas progresistas en América Latina" (para investigadores e investigadoras de Centros Miembros y Asociados a CLACSO de otros países).

Otorga 4 (cuatro) premios de USD 1.500 cada uno y el apoyo para el viaje a Cuba para la presentación de los ensayos ganadores en las actividades previstas para el cincuentenario de CLACSO durante octubre de 2017.

Publicación de los ensayos ganadores en un libro disponible en acceso abierto.

Inscripción en línea a partir del 21 de abril de 2017

Informes: premio-santamaria@clacso.edu.ar; otras convocatorias: www.clacso.org

**Buenos Aires Nota Pública de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO contra la represión a docentes argentinos en la Plaza de los Dos Congresos**



Buenos Aires, lunes 10 de abril de 2017

Desde la Secretaría Ejecutiva de CLACSO, expresamos nuestra más enfática condena a la violenta represión que sufrieron docentes argentinos que se manifestaban pacíficamente frente al Congreso Nacional, ayer domingo 9 de abril.

La represión de movimientos y organizaciones que se movilizan en defensa de sus derechos, se ha vuelto cada vez más intensa y cruenta en Argentina. Ataques indiscriminados y provocaciones por parte de las fuerzas de seguridad públicas se multiplican día tras día, facilitados por un blindaje mediático que oculta el origen y las consecuencias de acciones represivas que debilitan el estado de derecho democrático.

El gobierno del presidente Mauricio Macri asume así una dimensión autoritaria y abusiva, que contrasta con sus habituales apelaciones al diálogo y a la reconciliación entre los argentinos. Una demanda que a 15 meses de asumir su gestión, no parece otra cosa que una edulcorada y cínica impostura.

Diversos dirigentes del gobierno nacional han expresado que las encuestas muestran que un importante sector de la población exige "mano dura y firmeza" para enfrentar a los movimientos y organizaciones que luchan por las conquistas sociales alcanzadas durante los últimos años o que denuncian el vertiginoso crecimiento de la pobreza y el aumento de los niveles de desigualdad existentes en el país.

La represión y la criminalización de la protesta social se ha concentrado, especialmente, en los docentes, en sus dirigentes y organizaciones. Los ataques personales, la violencia discursiva y el escarnio público al que son sometidos diariamente los sindicatos magisteriales y sus líderes democráticamente elegidos, se lleva a cabo de forma cada vez más intensa y desmedida por parte del Ministro de Educación, Esteban Bullrich, por la Gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, así como por un conjunto de funcionarios de muy breves y difusos antecedentes democráticos, pero que cuentan con la connivencia de los más importantes medios de comunicación del país.

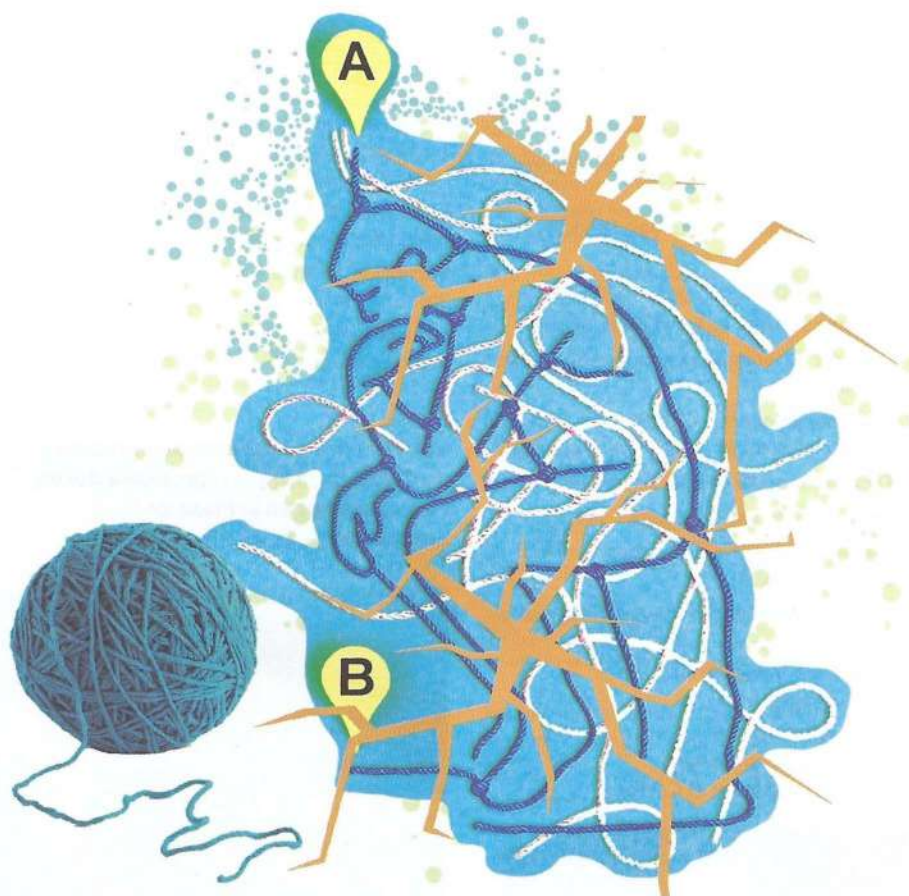
Atacan a los docentes porque, aunque parezca un grotesco contrasentido, pretenden dar una lección: exigir derechos, movilizarse en defensa

de los espacios públicos, levantar las banderas de la justicia social y liderar las luchas por la igualdad y la democracia, será combatido de forma violenta y decidida por un gobierno que ha asumido que la protesta social se resuelve con protocolos de seguridad que aplican las fuerzas represivas del Estado.

Expresamos nuestra solidaridad y condenamos las brutales agresiones sufridas por los dirigentes y militantes de CTERA, SUETBA, UTE y de otras organizaciones sindicales del magisterio argentino. Llamamos al gobierno nacional y frenar inmediatamente su política represiva contra los movimientos y fuerzas populares que se manifiestan democrática y pacíficamente en defensa de sus derechos.

CLACSO acompaña, participa y es parte activa de los procesos de movilización por la defensa de la escuela pública, así como por la legalidad y legitimidad de la protesta social, base de toda sociedad democrática y libre. Estaremos siempre con los trabajadores y las trabajadoras de la educación que se movilizan en defensa de sus derechos y de nuestro derecho inalienable a vivir en sociedades donde la educación de calidad sea un patrimonio de todos y no sólo un privilegio de los que pueden pagar por ella. Estaremos con los docentes, donde quiera que sea.

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo CLACSO



## ¿Qué significa pensar críticamente la educación?



**Jhon Ávila**

Director CEID-FECODE

**P**ensar críticamente la educación es una tarea histórica y política permanentemente inaplazable. Es la tarea de poner en evidencia las lógicas de poder que subyacen en las prácticas que dan forma a los distintos modos como se constituye lo educativo y despliegan sus dispositivos sobre el sujeto y la sociedad; al mismo tiempo, esa tarea conduce a la lucha, la resistencia y la emergencia de diversos campos de resistencia que entran en

pugna y buscan transformaciones en esas relaciones de poder hacia la apertura de espacios para el ejercicio de la libertad y la emancipación.

Esa tarea se sitúa históricamente. Esa es la primera pugna que tiene la tarea del pensamiento crítico: mostrar que la educación es un hecho social, y por tanto, relacionado históricamente con las condiciones de su tiempo. La tarea crítica tiene en frente suyo el hecho de poner de manifiesto que hay concep-

ciones sobre lo educativo que asumen que la educación no tiene ninguna relación con el contexto histórico en el que se produce un sistema educativo. Ante eso, pensar críticamente la educación es mostrar esa falacia de este tipo de concepciones, las cuales circulan como estrategia para encubrir los nexos ideológicos y políticos de las concepciones sobre lo educativo con el aparato capitalista que las produce. Un ejemplo de ello es la pugna con las concepciones neoliberales sobre la educación, la cuales, evitan el debate señalando a quienes los cuestionan como portadores de un discurso ideológico, pretendiendo hacer creer que la postura de ellos es técnica y la del otro ideológica, cuando en realidad, la postura técnica encubre la ideológica.

En ese contexto, el pensar crítico es la aventura de reconocer que la educación no es un hecho técnico, sino que por el contrario es un acontecimiento ligado a la experiencia humana, y por tanto, es social, histórico, económico y político. Y por eso, está relacionado con las condiciones materiales del momento histórico en el que se produce. Denunciar el neoliberalismo es parte de esta pugna. El neoliberalismo se encubre con fachadas técnicas, y por ende, absolutas. En esa medida, el neoliberalismo concibe la educación como un hecho rígido, preciso, eficaz, medible y controlable por medio de estándares, indicadores, índices y un cúmulo de recetas que se suponen exactas e incuestionables.

Esto también tiene otra implicación frente a la verdad. Para el neoliberalismo la educación está hecha de recetas infalibles. Y la educación, por estar constituida directamente por lo humano, no es totalmente predecible, no es un hecho que pueda reducir la experiencia a recetas, es un fenómeno social, hecho de la nudosa madera con que está hecha todo lo humano, madera que además no es moldeable sino sinuosa y entrecruzada con una red de relaciones indeterminada, incierta, incompleta inacabada que se va tejiendo en los meandros zigzagueantes del complejo tejido social, en las cuales, la verdad es provisional y atada a

las determinaciones de poder que la produce. Verdades como eficacia, eficiencia, competencia, desempeño, no son más que ejercicios de poder para fabricar al individuo de la competencia y la sociedad del rendimiento que el neoliberalismo del mercado le impone como dogma a la educación.

En ese contexto, la educación regida por los dogmas del mercado, además de sus poderes para configurarse como destructores de humanidad por su capacidad de cosificar lo humano reduciéndolo en recetas, formulas técnicas de planificación, procedimientos totalitarios de estandarización, logros y resultados, que desconocen a los sujetos, también han pretendido domesticar el concepto de lo crítico. Domesticar es someter a una relación de dependencia, y en esa medida, han elaborado el término de “lectura crítica”, para subordinar la lectura a una acción estrictamente funcionalista y mecánica. Es entonces, una lectura crítica domesticada. Según el neoliberalismo, leer críticamente es leer para interpretar. En esa medida, la educación necesita hacer una crítica a la crítica, para tomar distancia de esa crítica domesticada, de servidumbre, y reconocer que el pensamiento crítico es una lectura política, es la lectura del mundo, de la visión del mundo dominante y su lucha contra ella para vislumbrar otro mundo posible.

Haciendo una paráfrasis a una expresión de Estanislao Zuleta sobre la filosofía, la asumimos también para el pensamiento crítico: la crítica, como

la filosofía, en estos tiempos de neoliberalismo, tiene que asumirse combatida y afirmarse combatiente.



**Giovanni Rojas**

Secretario CEID-FECODE

Pensar críticamente la educación es un imperativo ético político de los docentes, cuestionando el statu quo mediante la palabra y la acción, el supuesto tradicional de las escuelas como dispositivo de la materialización de un orden social que reproduce las formas ideológicas y simbólicas de dominación, se contraponen a la propuesta reflexiva de los maestros sobre sus prácticas pedagógicas y deriva en la necesidad de construir y profundizar intelectualmente en la pedagogía crítica.

El momento que pervive el sistema educativo, en todos sus niveles y grados, no sólo se ve aquejado por un mal general que consiste en percibir las realidades sociales de una manera restringida, regida por los medios de comunicación hegemónicos, sino también por una mirada del saber escolar que legitima el régimen instaurado a través de los saberes que imparte, lo que muchas veces no es

**...Para el neoliberalismo la educación está hecha de recetas infalibles. Y la educación, por estar constituida directamente por lo humano, no es totalmente predecible...**

reflexionado por las premuras del hacer constante de la escuela o la rutinización del ejercicio docente. Lo que nos lleva a plantear que el conocimiento analítico, crítico y emancipatorio debe orientar y comprometer la acción social de quienes apostamos por su transformación.

En una sociedad capitalista donde la educación contribuye a legitimar la división y segmentación de los grupos sociales y distribuye el conocimiento socialmente disponible de manera profundamente jerárquica y desigual, la crítica no ha dejado de tener vigencia. Puesto que existe la ausencia de una auténtica voluntad transformadora de la educación hacia la equidad y hay una actitud de permanente condescendencia por parte del gobierno, cuando no de abierto acatamiento, ante los intereses particulares del sector privado y de los lineamientos internacionales que está al servicio del mercado.

Por otro lado, lo que se ha llamado el nuevo discurso de la renovación pedagógica, ha quedado olvidado entre un marasmo de rígidas normativas y palabrería vacía, atrapada en la innovación educativa más desacreditado y debilitado que nunca, pues ha olvidado el discurso pedagógico que movilizó y ha quedado atrapada en el discurso de las nuevas estrategias y modelos instaurados por la psicología de la educación centrada en el aprendizaje y las políticas económicas.

Nadie más que los maestros debemos ser conscientes de las dificultades, también debemos apostar firme y racionalmente por la vía de la reflexión y la acción colectiva para superarlas solidariamente. Conscientes de que la racionalidad crítica y los procesos de investigación no pueden desarrollarse al margen de la acción social, ni deben quedar circunscritos en los circuitos de unos cuantos intelectuales. Sino que deben circular desde diferentes posibilidades para minar los cimientos de las estructuras que no permiten la transformación.

Nuestra mirada crítica por otro lado, debe ir acompañada de la construcción de nuevas posibilidades de pensar la educación. Es en este escenario que el discurso ético, político y pedagógico de la Pedagogía Crítica aparece como referente de prácticas participativas horizontales por su capacidad de denuncia de los mecanismos autoritarios de control social, por ser testimonio de nuevos aprendizajes desde una pedagogía alternativa y por la apuesta a una noción de lo político construido desde abajo, como discurso crítico, transformador, por su capacidad para potenciar la participación ciudadana al interior de la escuela, movimientos sociales y organizaciones, también para generar procesos de resistencia a través del discurso.

Es necesario reestablecer las redes, los encuentros el intercambio de sueños, de avatares, de luchas. Porque solo el aprendizaje y la crítica conjunta, y consciente, ética, sistemática, permanente, contextualizada permitirá que los maestros construyan y reconstruyan su existencia colectiva de un modo inquebrantable, al aprender-desaprender-reaprender, la misma educación.



### José Hidalgo Restrepo

Integrante CEID - FECODE

Pensar críticamente la educación, significa situarnos en los procesos históricos de construcción del pensamiento crítico y apropiarnos de la pedagogía crítica como campo intelectual para sentir, pensar, imaginar, tomar decisiones y actuar en la educación y en la escuela en la perspectiva de la emancipación humana.

Es importante aclarar que cuando hablamos del pensamiento crítico nos referimos al conocimiento, al arte, la

cultura, a la sensibilidad y emociones, a la formación de las subjetividades, vinculadas a la construcción de proyectos éticos - políticos de mundos mejores fundados en el buen vivir universal, es decir, en la dignidad humana sin discriminaciones de ningún tipo. EL pensamiento crítico asume la educación como práctica social política y pedagógica, comprometida con los procesos sociales de cambio y de lucha de los pueblos por la paz, la democracia, la justicia social.

En este sentido, la educación no es neutral ni el pensamiento crítico se reduce a las correcciones rigurosas gramaticales y sintácticas del lenguaje con los cuales los ideólogos, expertos y técnicos neoliberales invocan la neutralidad en aras de la objetividad del conocimiento, para maquillar los discursos con los cuales justifican como hechos naturales las desigualdades sociales, alegan razones para la intensificación de las guerras y las explosiones de las armas atómicas y biológicas, destruyen la naturaleza, en defensa de sus democracias mezquinas.

En consecuencia, pensar críticamente la educación significa optar por un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo en el que la escuela, como esfera pública de la democracia, según Henry Giroux, contribuye a develar las injusticias del sistema educacional y social, y, le apuesta a una educación integral, humanista, transformadora de las subjetividades de las comunidades educativas para que participen de manera creadora en los procesos de cambio de las condiciones materiales y culturales hacia la construcción de una sociedad que se fundamente en el derecho universal a la vida con dignidad.

Lo anterior implica decidirnos por una escuela democrática y con autonomía en las definiciones del Proyecto Educativo Institucional, la defensa de la educación como derecho fundamental, pública, gratuita, integral, que se potencia en los más altos niveles del desarrollo de las facultades humanas.



## Fernando Escobar

Integrante CEID-FECODE

*¿Cómo, si no es con la aplicación rigurosa de un pensamiento crítico como podemos hacer de la educación una práctica de libertad?*

Freire advertía, en su momento que: “En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las consciencias, la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes. Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, “la educación como práctica de la libertad” postula necesariamente una “pedagogía del oprimido”. No pedagogía para él, sino de él”

Pero, ¿cómo podría el oprimido, tener una pedagogía que, en su caso sería una manera de aprender, sino es gestando en él un pensamiento crítico, que empieza siendo liberador de sí mismo, en tanto tenga la posibilidad de descubrirse y conquistarse reflexivamente?

Sólo indagando el mundo de su vida lo puede hacer, problematizándose en su actuar y pensar y problematizando todo cuanto le acontece. Una mente despierta que se sacude de la somnolencia creada por los discursos y las distracciones engañosas que pululan en su entorno, que lo asaltan tratando de seducirlo para hacerlo esclavo, del deseo o la pasión, pero también de la debilidad o la dejadez. Buscar la respuesta fácil, admitir como cierto lo aparente, rendirse al deslumbramiento de las formas y de las luces artificiales, no lo dejará avanzar en el descubrimiento de las razones. “Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera; él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente.” – dice Freire- No es la mano de Dios, sino su voluntad de poder, su

deseo de ser él, lo que puede sacar al oprimido de su doblegamiento.

Ahora, el pensamiento crítico requiere de unas condiciones para su construcción. El niño, llega al mundo de nosotros, diría Skliar, con la necesidad de saber. Esa necesidad o disposición al conocimiento empieza a ponerse de manifiesto desde el mes sexto de la gestación, estando aún en el vientre materno. Allí el niño participa de las emociones de la madre, no solamente succiona su cuerpo, se alimenta de ella, sino que empieza a compartir sus emociones; por eso, desde ya, en el momento del alumbramiento, el punto de partida, en cuanto sujeto de conocimiento no es el mismo para todos los niños; pero todos, no obstante, nacen necesitados de conocer y podrán avanzar en ello en la medida en que hayan caído o no en un entorno propicio para ello, un espacio donde el adulto, los adultos que lo apañan, sean medianamente conscientes de que él es otro, desde ya, necesitado de ser él.

Por lo antes dicho es que resulta fundamental que los padres, las madres, cuando van a serlo, hayan ganado ya unas capacidades para ser tales. No solo las capacidades y disposiciones de para cuidar y alimentar que como cualquier animal posee por dotación natural, sino también, capacidades reclamadas en cada momento de la evolución de la especie. Poner en juego desde el alumbramiento y en toda la crianza esas capacidades, en función de que la criatura recién parida pueda llegar a ser un sujeto dueño de sí y para sí, poseedor de una consciencia crítica, va a ser, entonces, al menos desde el alumbramiento, en buena medida, un logro de la crianza, cuando esta se centra en posibilitar que ese niño pueda llegar a ser él, no el muñeco o la muñeca – la cosa de entretenimiento y/o satisfacción del ego de sus padres y allegados más cercanos-, sino el Otro. Otro necesitado de desplegar plenamente todas sus potencialidades que, en cierta forma serán, las potencialidades construidas o prefiguradas por la especie en el curso de su desarrollo.

Sin embargo, la plasticidad y maleabilidad del ser que somos, da cabida a que dentro de este puedan producirse

cambios que, hasta cierto punto posibilitan sanear y/o corregir errores de la crianza que hubiesen incidido en la formación de la personalidad. El sujeto puede autocorregirse porque la subjetividad puede, en cierta forma y solo hasta cierto punto, reconfigurarse. Aun siendo sujetos, no dejamos de ser un producto cultural; o, en cierta forma, por eso es que lo somos.

Enzo Del Bufalo (2007) propone considerar que la inteligencia,

*“como aquella capacidad que tiene un cuerpo de operar con cierta autonomía respecto al comportamiento programado el cual impone una relación rígida entre señal y respuesta”(p.43), es el origen de la subjetividad; y, se remite a una referencia de Foucault sobre Adorno para decir que, “en un contexto estrictamente filosófico, es imposible hablar del conocimiento sin presuponer el sujeto y viceversa, no se puede hablar de subjetividad sin pensar en el conocimiento... El conocimiento, productor de los saberes operativos inextricablemente unidos al cuerpo, depende del sujeto individual... La subjetividad strictu sensum, nace como algo diferenciado de la simple sensibilidad corporal; es en principio externa al cuerpo, y se impone en contra de su programación biológica a la cual desplaza parcialmente. Emerge como un orden social de la producción inconsciente que los cuerpos realizan bajo el empuje pulsional. El orden social es un sistema de codificación que se yuxtapone a la programación genética de los cuerpos y termina modificándola. Además, establece entre los cuerpos una cohesión que difiere de la cohesión de la manada, por su capacidad de almacenar experiencias que la memoria genética no registra inmediatamente. Cada cuerpo individual participa de esa cohesión, desarrolla actividades mediatizadas por esa codificación, la cual amplía enormemente su saber hacer. De este modo, tanto en el interior de los cuerpos como en sus relaciones recíprocas se produce una síntesis que compone el orden social de acuerdo con lo cual cada cuerpo individual y todo el conjunto social operan seleccionando el saber-hacer más eficaz en cada circunstancia. Esta actividad sintetizada es el trabajo mediante el cual el hombre modifica la naturaleza incluyéndose el mismo.” (Del Bufalo, 2007, pág. 44).*

# Formación de pensamiento crítico desde la Educación Popular



## Presentación

Es común encontrar en Proyectos Educativos Institucionales, en los fines y objetivos de algunos currículos y programas escolares, así como en conversaciones entre maestros, afirmaciones acerca del desarrollo de actitudes críticas, conciencia y pensamiento críticos de los estudiantes, e incluso, de su formación como sujetos críticos. Sin embargo, esta reiterada referencia documental y oral a lo *crítico* no siempre está respaldada de argumentos acerca de lo que significa ser crítico, ni sobre qué es pensar críticamente, sobre cómo se forma pensamiento crítico

y mucho menos, sujetos críticos. Salvo en algunos casos, en los que se hace mención a las pedagogías críticas, las referencias que predominan son de autores y enfoques, que restringen el significado de lo crítico a la adquisición y desarrollo individual de "habilidades de pensamiento crítico".

Este reduccionismo de lo crítico a un asunto didáctico instrumental, nos lleva a plantear la necesidad de retomar y potenciar otros sentidos de lo crítico, que se han venido configurando desde la larga tradición de la izquierda política, intelectual, social



**Alfonso Torres Carrillo**

Decano Facultad de Humanidades  
Universidad Pedagógica Nacional

y educativa; en particular en América Latina, donde emergió una de las corrientes pedagógicas críticas de mayor influencia mundial, la educación popular, hoy prácticamente proscrita de la escuela.

Es por eso que en este artículo, me propongo argumentar, en primer lugar que la crítica no es patrimonio exclusivo de alguna disciplina, sino un patrimonio de la humanidad que se expresa en diferentes campos y prácticas sociales; en segundo lugar, apoyado en las ideas de Paulo Freire, retomo los aportes de la educación popular sobre formación de pensamiento y sujetos críticos; en tercer lugar, retomo algunos planteamientos de Matthew Lipman acerca del tema, para finalmente, proponer algunos criterios pedagógicos para la formación del pensamiento crítico en contextos escolares.

### Lo crítico, más allá de la crítica

En el mundo académico, las expresiones “crítica”, teoría crítica y pensamiento crítico, tienden automáticamente a ser asociadas con una corriente filosófica, en particular con la llamada Escuela Crítica de Frankfurt y a pensadores como Adorno y Horkheimer. Los más eruditos nos aclararán que la crítica, nació como una operación auxiliar de la filología y de la historia (crítica interna y externa de documentos), se elevó en Kant a un ejercicio de cuestionamiento filosófico sobre los límites de la ciencia, la ética y la estética y en los hegelianos de izquierda se orientó a develar cuanto había de alienación y extrañamiento en la religión, el arte y la filosofía misma. (Puerta 2015, p. 125).

También sabemos que en manos de Marx, la crítica filosófica pasó a ser una crítica a la propia filosofía y a las nacientes disciplinas sociales (como ideologías), y una crítica a la sociedad capitalista en su conjunto, transitando de crítica intelectual a praxis revolucionaria. A lo largo del siglo XX, el marxismo se fue erigiendo como la corriente crítica por excelencia, así también se hubiese convertido en dog-

## ...La crítica no es patrimonio exclusivo de alguna disciplina, sino un patrimonio de la humanidad...

ma para algunos ortodoxos; por ello, pensadores como Gramsci, Luckacs, Korsch, Bloch y Lefebvre, apuntaron su mirada crítica a tales versiones ortodoxas; más recientemente, autores europeos como Badiou, Ranciere y Žižek, y de América Latina como Dussel, Hinkelamert, Gallardo, Mauro Marini y Zemelman, renuevan esta tradición crítica.

Pero si entendemos la crítica “como una acción que permite la emergencia de una política y una ética de la vida y como una perspectiva para analizar las complejas relaciones entre la vida y el poder” (Walzer, 1993), no existe un modo único o superior de pensar crítico; por lo menos, en la tradición reciente de la filosofía, varias corrientes se han asumido como críticas; así, buena parte de la obra de Foucault, podemos considerarla como crítica, quien la definió como “el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva” (Foucault, M. 2013).

En esta misma dirección, podemos ir más allá, y reconocer, que la crítica social no es exclusiva o consecuencia de la invención filosófica y está presente en diferentes escenarios, prácticas y entre diversos actores contemporáneos. En efecto, el cuestionamiento frente a las verdades y los poderes establecidos, se ha dado tanto en la filosofía, como en las ciencias sociales y otras prácticas intelectuales y cul-

turales; también es reconocida toda una corriente de investigación social crítica, desde el Norte, que se sustenta en los planteamientos de la escuela de Frankfurt, en particular de la idea de “ciencia social crítica” de Habermas; en el campo educativo encontramos investigadores educativos como Carr y Kemmis (1988), quienes plantean una investigación educativa crítica, y Giroux, Apple y McLaren, referentes de la pedagogía crítica.

También desde el Sur global, han emergido propuestas críticas de investigación social que, a partir de la crítica al carácter imperial, colonial y capitalista de la ciencia social, han construido pensamientos, teorías y prácticas investigativas que pretenden contribuir a la emancipación intelectual, cultural y política de nuestros países y continentes “periféricos”. Es el caso de los estudios post-coloniales y subalternos en la India y el amplio repertorio de pensamiento social crítico latinoamericano, representado en científicos sociales como Camilo Torres Restrepo, Pablo González Casanova y Anibal Quijano, quienes cuestionaron las ciencias sociales desarrollistas y abogaron por la necesidad de unas ciencias sociales latinoamericanas desde un horizonte político y epistémico anti-hegemónico.

Cabe destacar, en este sentido, a Orlando Fals Borda, quien no solo contribuyó a la crítica al colonialismo intelectual de las ciencias sociales, sino que planteó la posibilidad de una “ciencia popular crítica”, que finalmente materializó en la Investigación



Fotografía - Alberto Motta

Acción Participativa; dicha propuesta metodológica, propone producir conocimiento comprometido con y desde las luchas populares, involucrando como sujetos de conocimiento a los actores de dichas prácticas; su obra es en la actualidad un referente de otras metodologías y formas de producción de conocimiento alternativas a nivel mundial como la recuperación colectiva de la historia (Torres, 2014), la sistematización de experiencias (Barragán y Torres, 2017) y la investigación acción crítica (Collete y Thiollent, 2017).

Si la crítica es una visibilización y problematización de las articulaciones entre poder y conocimiento, ésta no se limita al campo intelectual e investigativo, también podemos reconocerla en otras prácticas culturales, sociales y educativas que controvierten el *statu quo*. Es el caso, en América Latina, de un conjunto de discursos y prácticas alternativas, tales como la educación popular, la comunicación alternativa, el derecho alternativo y la teología de la liberación, que en las últimas décadas se han convertido en movimientos de gran influencia en una amplia gama de procesos organizativos y movimientos sociales a nivel mundial.

Estos también han sido referente y lugar de emergencia de pensar y actuar críticos, aportando a su vez, a la configuración de las corrientes filosóficas, las ciencias sociales y las prácticas intelectuales críticas ya mencionadas. En efecto, han sido las diferentes ac-

ciones colectivas contemporáneas, las que han inspirado al marxismo, así como a los diferentes feminismos, al ambientalismo, la ecología política y la interculturalidad crítica; así mismo, han sido las luchas y procesos organizativos populares, el nicho privilegiado de iluminación y recepción de las prácticas educativas, comunicativas y culturales alternativas.

Finalmente, en un sentido aún más amplio, podemos reconocer como críticas, las actitudes, posiciones y acciones de colectivos sociales que resisten a situaciones o condiciones que interpretan como injustas, y frente a las cuales despliegan un conjunto de sentires, saberes y sabidurías portadores de sentidos críticos. Estos modos de sentir/pensar/actuar crítico no son meramente “reactivos” a las políticas hegemónicas; son también creativas, pues generan otros lugares de enunciación, desde los cuales se cuestionan los poderes y verdades establecidos y se promueven otras relaciones y sentidos de vida.

Estos sentires y saberes no se manifiestan siempre en forma de sistemas discursivos, sino de ideas poco articuladas, de expresiones simbólicas y difusas prácticas culturales de resistencia (Scott, 2000). En esa perspectiva, me identifico con Useche (2016: 22) acerca de que “el pensamiento crítico de resistencia se propone aportar a una analítica del acontecimiento resistente, fundado en la práctica de los exclu-

dos que buscan afirmar su propio poder molecular basado en la diferencia. Esto implica interrogar las prácticas y los discursos de lo(a)s resistentes sociales y examinar los trayectos por los que fluyen sus luchas en los límites, siempre inciertos, de la reconstitución de sus condiciones de existencia social; desde allí se cuestiona al conjunto de relaciones sociales y a las diversas formas de dominación social”.

### La formación del pensamiento crítico desde la educación popular

La educación popular (en adelante, EP) es una corriente pedagógica latinoamericana, que surgió en la década de 1979, a partir de la circulación y recepción de la pedagogía concientizadora de Paulo Freire, por parte de educadores y militantes sociales comprometidos con los movimientos sociales que desde hace medio siglo cuestionan y construyen alternativas a las múltiples injusticias que acentuó y trajo consigo el capitalismo en nuestro continente. Sin desconocer la pluralidad de sus ideas, áreas de acción, sujetos y prácticas de la EP a lo largo de su trayectoria, podemos identificar un conjunto de rasgos que le dan singularidad con respecto a otras corrientes pedagógicas (Torres, 1993 y 2007):

1. Su posicionamiento crítico e indignado frente a las injusticias del orden social y al sistema escolar don-



de se expresan y perpetúan, sean la opresión política, la explotación, las inequidades sociales o las discriminaciones raciales y de género.

2. Su horizonte ético y político emancipadores. Siempre están en juego esperanzas, utopías y visiones de futuro “otros mundos posibles” que alimentan los deseos, las necesidades y proyectos de transformación de la educación y la sociedad.
3. Su propósito de contribuir a que los sectores populares (llámense “oprimidos”, pobres, campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes, etc.) se constituyan como sujetos de transformación. Dicha opción, generalmente ha sido asumida desde el acompañamiento y fortalecimiento de sus luchas, procesos organizativos y movimientos sociales.
4. Como acción pedagógica, busca la transformación subjetiva de los sujetos educativos; ya sea su conciencia, su cultura, sus creencias, su memoria, sus emociones, su voluntad y su corporeidad.
5. La EP ha gestado y puesto en práctica estrategias metodológicas y didácticas de carácter dialógico, participativo y activo como el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento y las cartografías sociales y corporales.

En este contexto, las imbricaciones de la EP con lo crítico están presentes en diferentes planos y dimensiones. Por un lado, como “interpretación y posicionamiento crítico frente a la realidad social y educativa; por otro, en su vocación transformadora y el empoderamiento de los sujetos desde su concientización, la ampliación de sus marcos interpretativos y la formación de subjetividades alternativas desde la praxis y la pedagogía dialógica.

Acudiremos inicialmente a Paulo Freire, dado que la EP nació a partir de la recepción y radicalización de sus ideas expuestas en *Educación como práctica de la Libertad* (1969) y *Pedagogía del oprimido* (1970); además, durante las décadas siguientes (hasta

su muerte en 1997) el pedagogo brasileño continuó aportando a la construcción de esta concepción y práctica educativa crítica.

A partir de su cuestionamiento a la “educación bancaria”, Freire plantea que la educación puede ser emancipadora, si se asume como praxis - reflexión y acción - de los hombres y las mujeres sobre el mundo para transformarlo; es desde esta praxis comprometida con la transformación de las condiciones de opresión que, educadores y educandos, se forman como sujetos autónomos y críticos. “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por ende, que no sea praxis” (Freire, 1970: 99).

Superar la conciencia ingenua conformista y desesperanzada por el sistema solo es posible con “la *inserción crítica* de los oprimidos sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970: 43). “Mientras la educación bancaria, im-

“... en la práctica problematizadora, los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo, que en sus relaciones con él se les presenta, ya no como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso” (1970: 90).

La educación problematizadora, “en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdadera de las personas sobre la realidad...” (1970: 91). Dicha práctica pedagógica crítica sólo es posible mediante el diálogo basado en la confianza, la apertura y el amor hacia los otros, lo que garantiza una comunicación auténtica: “Sin él no hay comunicación y sin esta, no hay verdadera educación” (1970: 107).

Por otra parte, el diálogo, el pensar crítico y los sujetos críticos sólo son posibles si hay esperanza, pues “está en la raíz de la inconclusión de los humanos, a partir de la cual se mueven

### ...Freire plantea que la educación puede ser emancipadora, si se asume como praxis - reflexión y acción - de los hombres y las mujeres sobre el mundo para transformarlo...

plica una especie de analgésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexiva, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad... busca la emergencia de las conciencias, de la que resulta su *inmersión crítica* en la realidad” (Freire, 1970: 88).

Para Freire la educación liberadora busca transformar la conciencia ingenua de los oprimidos en una conciencia crítica que sea capaz de apropiarse reflexivamente de la realidad como totalidad desde la problematización:

éstos en permanente búsqueda (1970: 105); tal búsqueda, no es individual sino en comunidad, lo que hace más viable la superación de las situaciones de opresión. Esta virtud crítica es necesaria en un mundo en el que reina la desesperanza, que “es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él” (1970: 105).

Para Freire, la esperanza no es pasividad: “me muevo en la esperanza en cuanto lucho, y si lucho con esperanza, espero; si el diálogo es el encuentro entre personas para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza” (1970:

106). Esta inmoviliza y desalienta a la acción transformadora; por eso la esperanza es un imperativo ético e histórico. Con todo, para Freire la esperanza es necesaria pero no suficiente: “Ella sola no gana la lucha, pero sin ella, flaquea y titubea: necesitamos la *esperanza crítica* como el pez necesita el agua incontaminada” (Freire, 1993: 8).

Estos planteamientos de una educación concientizadora desde la praxis, la reflexión y el diálogo, fue acogida por las generaciones posteriores de educadores populares, quienes desde sus singulares contextos y prácticas fueron incorporando otras preocupaciones y aportes. Así, por ejemplo, en 1974, Julio Barreiro y un colectivo de educadores brasileños, quisieron dar un paso adelante al plantear el proceso de concientización como emergencia de la existencia oprimida hacia la conciencia de oprimido, como conciencia de clase.

Ya en la década de 1980, algunos educadores retomamos la idea de Freire de ver la educación como “acción cultural”, reconociendo que la conciencia crítica no era solo un cambio intelectual, sino principalmente una transformación del entramado de significaciones que constituyen el entramado cultural (Torres, 2007); ello, implicaba reconocer el universo simbólico desde el cual los colectivos sociales interpretan y actúan sobre la realidad, y tratan de intervenir desde prácticas pedagógico - culturales diferenciadas, conforme a los ámbitos culturales de los que participan los estudiantes (como lo indígena, lo campesino, lo urbano popular, lo juvenil o lo afro).

Por esta vía, la educación popular fue ampliando la idea freiriana de “diálogo” a secas, a la de “diálogo de saberes” (Fals Borda) y a la de “diálogo cultural” (Cendales y Mariño, 2004), cuando se trataba de llevar a cabo investigaciones participativas o experiencias pedagógicas concretas. También, fuimos reconociendo en la categoría de subjetividad, una posibilidad más amplia para comprender y potenciar las dimensiones desde las cuales de-

seamos, leemos, sentimos, gozamos, sufrimos, pensamos y soñamos la realidad, y desde las cuales nos vamos haciendo sujetos.

En esta apertura en la comprensión del pensar y el actuar crítico, desde la educación popular ha acogido los planteamientos acerca del pensar epistémico, de la ecología de saberes y las epistemologías del Sur (Santos, 2006 y 2010). En el primer caso, para el chileno Hugo Zemelman (1989, 1991 y 2004), evidenciar los límites de la razón analítica para dar cuenta de la complejidad e historicidad de la realidad social, implica: una apertura gnoseológica que permita “captar” su riqueza y multiplicidad, a la vez que incorpore otras dimensiones no cognitivas del sujeto, como la voluntad y la emocionalidad. Esta racionalidad crítica exige un posicionamiento de los sujetos frente a sus circunstancias, una apropiación de la realidad desde diferentes lenguajes, un reconocimiento de sus posibilidades de desenvolvimiento y una voluntad de construcción de realidad.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos, a partir de un cuestionamiento a la ciencia social y a la teoría crítica occidentales, propone refundar el pensamiento crítico desde el reconocimiento de los sentidos, saberes y visiones de futuro presentes en las prácticas emancipadoras. Para él, estamos frente a una crisis general de las ciencias sociales constituidas en la modernidad, que se expresa en su imposibilidad de comprender y decir “algo nuevo” frente a las problemáticas más significativas del mundo actual. Desde el Sur y desde los movimientos y organizaciones sociales alternativos, “no es simplemente un conocimiento nuevo el que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas” (Santos, 2005, p.16).

Por último, desde las prácticas y reflexiones más recientes de educadoras y educadores populares a lo largo y ancho del continente, también se

han venido generando aportes en la comprensión y potenciación pedagógica de las subjetividades críticas. Ello, porque desde su acción educativa con mujeres, jóvenes, víctimas de la violencia o en situación de encierro, han valorado la importancia de la corporeidad, el autocuidado, la acogida y lo comunitario como dimensiones ineludibles a la hora de educar para la formación de sujetos y sujetas indignados, críticos y transformadores.

A modo de balance, a partir de esta trayectoria histórica del pensamiento educativo popular, así como de la reflexión sistemática de sus experiencias y el diálogo con otras prácticas emancipadoras, los educadores populares hemos llegado consensos en torno a algunas ideas y orientaciones pedagógicas que posibilitan la potenciación del pensar crítico y la formación de sujetos críticos, las cuales esbozamos a continuación:

- Lectura problematizadora de la realidad y de las lecturas que construimos de ella. Ello implica una permanente sensibilidad al contexto y la capacidad para reconocer y propiciar situaciones límite que permitan cuestionar la naturalidad de lo dado, reconocer los factores, las estructuras y los elementos culturales e ideológicos que lo sostienen; así como su posibilidad de transformación desde otros referentes éticos, políticos y culturales.
- Desarrollo de capacidades intelectuales, valóricas, emocionales y sociales críticas para comprender y transformar las realidades, prácticas y relaciones sociales que nos impiden el vivir y pensar bien. Algunos de ellos son: las capacidades de asombro e indignación, la apertura y flexibilidad de pensamiento, la humildad y el compromiso de identificar y analizar situaciones problemáticas, de interpretarlas adecuadamente y formular propuestas para su resolución.
- Rescate y potenciación de la esperanza y el sentido utópico. Frente al pensamiento único hegemónico

que naturaliza la desesperanza, el conformismo y la pasividad, desde las prácticas de educación popular se cultiva la esperanza de “otros mundos posibles”, a partir de la elaboración y conversación sobre nuevas visiones de futuro, que se materializan en la elaboración de proyectos viables.

La formación de valores colaborativos y sentido de comunidad. Involucran no solo la adquisición de capacidades prácticas y procedimentales como la toma conjunta de decisiones, la construcción colectiva del conocimiento y la resolución de problemas, sino de sentidos y criterios más profundos como la interacción dialógica, la valoración y respeto por la diferencia y la construcción de valores, significados y visiones de futuro compartidas. Ello debe conducir a la con-formación de comunidades reflexivas, que fortalezcan el potencial de interpretación y transformación de los colectivos sociales.

Articulación y coherencia entre pensar y hacer: retomando a Freire, desde la educación popular se procura que exista una unión inquebrantable entre acción y reflexión, entre prácticas e ideas de transformación. También, de la mano de Fals Borda se insiste en que además de dicha *praxis*, debe incorporarse el buen juicio (la *phronesis* griega); ello implica, por un lado, no sólo reflexión permanente sobre la acción, sino también un cuidado y una prudencia críticos, que conduzcan al buen vivir.

La formación de pensares, valores, voluntades y sentires críticos apunta a la formación de sujetos autónomos, solidarios y transformadores. No es una sumatoria de “habilidades” críticas a ser entrenadas y reducidas a estándares, sino la conjunción de dimensiones humanas que conducen a la permanente construcción de sujetos solidarios, capaces de colocarse junto a otros, frente a sus circunstancias y potenciar sus capacidades para construir realidad.

## Los aportes de Mathew Lipman

Entre los autores contemporáneos que reivindican la formación de pensamiento crítico desde la educación, se destaca el filósofo Matthew Lipman (1998 y 2016), para quien más que una facultad psicológica individual, es un proceso de construcción intersubjetivo inscrito en coordenadas culturales y en prácticas sociales concretas. El pensamiento crítico, desde la perspectiva de Lipman, tiene unas características específicas que lo diferencian de otras formas de pensamiento superior. Los juicios críticos se caracterizan por el uso de criterios, su capacidad autocorrectiva y su sensibilidad al contexto (Zapata, 2010: 32).

Para el autor, el pensamiento crítico implica la formación de criterios que orientan la comprensión y resolución de problemas prácticos en contextos cambiantes. Los criterios son razones valiosas que justifican y defienden formas de pensar y hacer que consideramos relevantes, confiables y potentes; se expresan a través de principios, acuerdos, valores, normas, propósitos

y pautas de acción comunes; involucran esquemas cognitivos (analizar, argumentar, interpretar y evaluar) y valores compartidos (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se aprehende la realidad y se orientan acciones individuales y colectivas (toma de decisiones, diálogo y solución de problemas).

Aunque el proceso de pensamiento es individual, pensar críticamente es siempre un proceso social; se desarrolla desde una comunidad interpretativa específica. Por eso, los criterios son el resultado de una historia, y unas experiencias compartidas comunitariamente. Son nuestras formas de vida compartidas las que forman y coordinan el juicio y esto, lo que a su vez produce acuerdos en relación a los criterios (Lipman, 1998: 201); por tanto, son las comunidades las que preceden a los juicios y los juicios preceden a la selección de criterios desde los cuales actúan los individuos.

En todas las sociedades han existido formas ideales de juzgar bien, una sabiduría adecuada a la cultura, como a



sus expectativas y necesidades históricas. En los pueblos antiguos se ha reivindicado la sabiduría (en los griegos, la *phronesis*; en los aztecas la *tla-matiliztli* y en el pensamiento andino, *yachay*), como conjunto de saberes valiosos y criterios para comprender el mundo y orientar prudentemente la acción. Por tanto, no existe una única manera de pensar críticamente, porque existen diversas “matrices de criterios, donde éstos se forman, cobran sentido y son pertinentes”.

En segundo lugar, para Lipman, el pensamiento crítico es auto correctivo. No toda reflexión sobre nuestro pensamiento es crítico; las metacognición también puede ser acrítica; el pensar crítico debe estar atento a identificar sus propias debilidades y a rectificar los errores en sus procesos. Por ello, debe convertirse en un hábito el cuestionarnos constantemente por la solidez, pertinencia, fuerza y demás características importantes de nuestras razones, de aquello que guía nuestro pensamiento. En las comunidades críticas predomina la reflexividad, es decir, la práctica de explicitar los principios y criterios que orientan los discursos y las acciones; ello posibilita que sus integrantes sean más autónomos, evitando su dependencia a discursos que imponen su autoridad aludiendo a un estatus y no a la argumentación.

En tercer lugar, el pensamiento crítico no es un pensamiento encerrado, descontextualizado y totalmente rígido. Por el contrario, desarrolla una alta sensibilidad al contexto. Por ello, debe estar atento a reconocer circunstancias excepcionales o irregulares, las limitaciones específicas, contingencias y constricciones a la vida social; así mismo, debe estar alerta a identificar las configuraciones de cada contexto y la posibilidad de que algunos significados no puedan trasladarse de un contexto a otro. (Lipman, 1998: 182).

Finalmente, para el autor en mención, el pensar crítico articula las prácticas sociales. Dado que las creencias y las actuaciones buscan ser confluyen-

tes; el cultivo del pensamiento crítico debe estar atento a la comprensión de los contextos específicos y a la adecuación de la acción a los criterios y sentidos que agencian el pensar crítico.

### Pedagogía para formar pensamiento crítico y emancipador

Potenciar el carácter crítico de la educación popular desde las prácticas pedagógicas no consiste en divulgar contenidos críticos, sino de incorporar estrategias y criterios para la formación de pensamiento y subjetividades críticas y emancipadoras.

De nuevo Paulo Freire nos ofrece las líneas centrales de lo que pueden ser los criterios pedagógicos para formar saberes, pensares y subjetividades críticas; a continuación, los sintetizo, incorporando aportes de otros pensadores críticos, en particular los de Lipman (Torres, 2010, p. 37 a 43):

#### Curiosidad epistémica y actitud problematizadora

En primer lugar, debe existir capacidad de asombro, disposición, voluntad de querer pensar desde una perspectiva crítica. Ya Freire ha señalado que no es posible conocer si no hay deseo de conocer, si no hay involucramiento con lo que se aprende. Conocer no es una actividad aséptica: es una actividad intencional y ligada de manera densa a un proyecto. Ese papel activo de los sujetos que aprenden también conlleva una actitud problematizadora frente a la realidad y frente a sus propios esquemas de interpretación de la misma.

Por ello, es que su propuesta metodológica también es problematizadora: los temas generadores revisten una característica importante: expresar “situaciones límite”, es decir, problemas que evidencian los límites del orden social y el potencial humano para superarlas. Las situaciones límite representan un desafío al pensamiento, al permitir reconocer las determinaciones sociales de su actuar y la ca-

pacidad de los hombres para generar otras circunstancias (el *inédito viable*) para superarlas.

#### Posicionamiento crítico e indignado frente al mundo

La curiosidad es necesaria, pero no suficiente en la perspectiva de asumir un pensamiento y una subjetividad crítica. Ella plantea “colocarse frente a la realidad”, posicionarse críticamente frente al contexto, a las circunstancias históricas que nos desafían y nos condicionan. Pensar críticamente no es una facultad o proceso abstracto sino concreto, histórico, que exige del sujeto reconocerse y asumirse frente a dicha historicidad, es decir, preguntarse para qué y para quienes va a servir el conocimiento o pensamiento que quiero generar. Así, cualquier acción educativa popular debe partir de una actitud intelectual y moral crítica frente al contexto; dicha actitud implica sensibilidad al contexto y capacidad para reconocer lo que Freire denominó “situaciones límite”, acontecimientos y realidades emergentes, a partir de las cuales reconocer los factores, elementos e ideas que permiten comprenderlas.

#### Pensar desde opciones y praxis de transformación

La aprehensión crítica del mundo, más que operación cognitiva es un desafío frente a la necesidad de transformarlo, que requiere lucidez y rigor, pero también voluntad de hacerlo:

*“Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sino para transformarlo, no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo...”*  
(Freire, 2001, p. 43).

Este posicionamiento ético y político de construcción, implica reconocer los condicionamientos y límites que impone la realidad, pero también la posibilidad y capacidad para hacerlo – con otros– desde sueños, utopías compartidas. El reivindicar hoy la plausibilidad de pensar y construir “otros mundos posibles” cuestiona la

ideología neoliberal que plantea la imposibilidad e indeseabilidad del cambio. Freire también insiste en la necesidad de confianza en la construcción de utopía; sin visiones de futuro, no hay esperanza: “El ejercicio constante de una lectura de mundo, que exige la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia, y por otra, el anuncio de lo que aún no existe” (Freire, 2001, p. 52).

### Reconocimiento de las formas de razonar y conocer que impiden el pensar crítico

Es necesario reconocer que cargamos con una herencia cultural impregnada de racionalidades, formas de conocer, de valorar y de sentir acrílicas, ingenuas, fatalistas, dogmáticas, dicotómicas, excluyentes, que bloquean el pensamiento y la voluntad de transformación. Como lo afirma Lipman, retomando a Paul, [...] *el pensamiento crítico se presenta como un desafío permanente contra el dogmatismo, la estrechez de miras y la manipulación intelectual, hacia una sociedad crítica que se enfrente al adoctrinamiento y cultive la interrogación reflexiva, la independencia intelectual y el disenso razonado* (Lipman, 1998, p. 105).

### Pensar crítico, más que contenidos críticos

Pensar críticamente no es hacer afirmaciones con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismos. Ello implica la formación de criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes. Los criterios son razones valiosas que justifican y defienden formas de pensar y hacer que consideramos relevantes, confiables y potentes. Los criterios se generan y son pertinentes en comunidades interpretativas específicas y se expresan a través de principios, acuerdos, valores, normas, propósitos y pautas de acción comunes; involucran esquemas cognitivos (análisis, argumentación, interpretación y evaluación) y valores

compartidos (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se aprehende la realidad y se orientan acciones individuales y colectivas (toma de decisiones, diálogo y solución de problemas).

### Pensar críticamente no se agota en lo cognitivo

Freire ha sido insistente en mostrar que el asumir una posición crítica no es un asunto meramente intelectual: involucra a los sujetos en todo su ser; por eso, es más pertinente hablar de subjetividades críticas para involucrar tanto las opciones y concepciones conscientemente asumidas, como los valores, las voluntades y actitudes críticas necesarias para posicionarse y transformar la realidad. Frente a la

ir al aquí de los educandos e intentar ir con ellos, no a su acá, sino a su allá que está en el futuro”.

Del mismo modo, la construcción de un pensamiento y unas subjetividades alternativas solo es posible a partir del diálogo entre quienes, desde sus singularidades y diferencias, compartimos la voluntad e interés de transformar la realidad en función de visiones de futuro emancipadoras. En ese sentido, el pensamiento crítico se construye y regula intersubjetivamente en comunidades dialógicas de indagación: *El conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva. La interrogación, el asombro, el cuestionamiento, el misterio, el diálogo, son motores de indagación intelectual, social, artística, moral y política* (Ferrer, 1998: p 23).

**...Pensar críticamente no es hacer afirmaciones con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismos...**

cultura hegemónica neoliberal, con sus valores subordinados a la lógica del mercado, es necesario reivindicar unos valores, voluntades y visiones de futuro coherentes con el proyecto transformador.

### La formación de pensamiento y subjetividades críticos como experiencia comunitaria

Freire propuso que la educación debe servir para que hombres y mujeres se formen como sujetos autónomos y críticos, a partir del diálogo y de la acción transformadora de su realidad. En una entrevista con Rosa María Torres en 1985, ella señaló que “el educador tiene que ser una especie de vagabundo permanentemente: caminar para allá y para acá constantemente, para

### El pensar crítico es reflexivo

Pensar críticamente, exige estar alerta para no naturalizar nuestra propia mirada y convertir en objeto de reflexión crítica todas y cada una de las operaciones mentales, así como las decisiones que tomamos. Corresponde a lo que Freire llama una actitud autocrítica frente a nuestras propias lecturas y prácticas frente a la realidad. Para Lipman, [...] *el pensamiento complejo es el que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que apoya sus conclusiones... Examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y su punto de vista propios... de la misma manera que implica pensar sobre la materia objeto de examen* (Lipman, 1998, p. 67).

## Los sujetos críticos buscan una coherencia entre el pensar y actuar

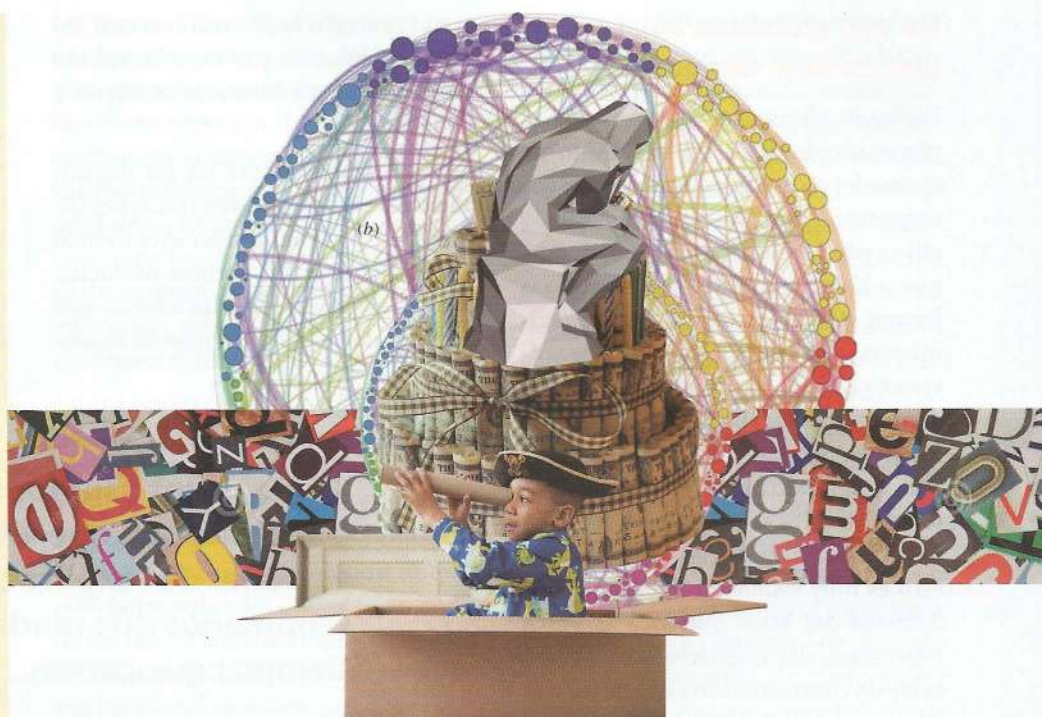
El pensamiento y la subjetividad crítica cobra sentido en la medida en que posibilita orientar adecuadamente las prácticas transformadoras (*praxis*). Esta articulación de teoría y práctica acorde con los criterios y valores alternativos, corresponde a lo que los griegos denominaban *phronesis*: el actuar desde el buen juicio, con prudencia y responsabilidad (Fals Borda, 1995). El pensamiento crítico posibilita una autonomía solidaria de los sujetos. En fin, podemos afirmar que la educación desde paradigmas críticos debe fomentar comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémicos, sensibles hacia las problemáticas del contexto, con opciones de futuro viables, autónomas, reflexivas, dialógicas y responsables.

### Bibliografía

- Arciniegas, Carolina (2003). *Aproximación psicológica a la categoría de pensamiento crítico*.
- Barragán, Disney y Torres, Alfonso (2017). *Sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá, SINTESIS - El Búho (en prensa).
- Barreiro Julio (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. México, Siglo XXI.
- Boisbert, Jacques (2004). *La formación de Pensamiento crítico. Teoría y Práctica*. México, Fondo de Cultura económica.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- Cendales, Lola y Mariño, Germán (2004). *Educación no formal y educación popular*, Caracas, Fe y Alegría.
- Fals Borda, Orlando ((1994). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá, Tercer Mundo.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Investigación Acción, ciencia y educación popular en los 90'*. La Habana: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Taller Internacional.
- Ferrer, Virginia (1998). Introducción. En: Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, La Torre.
- Freire, Paulo (1970). *La pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Lipman, Mathew (1998). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, La Torre.
- \_\_\_\_\_ (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona, Octaedro editorial.
- Mejía, Marco Raúl (2009). "Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica", en: *La Piragua* N° 30. Panamá.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Bogotá, Magisterio editorial
- Puerta, Jesús (2015). *Interpretar el horizonte*. Caracas, CELARG.
- Sánchez, Irene y Sosa, Raquel (coordinadoras) (2004). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México D.F., UNAM - Siglo XXI.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, CLACSO.
- \_\_\_\_\_, (2009). *Una epistemología del Sur*, México, CLACSO - Siglo XXI.
- Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*, México D.F., Editorial Era.
- Torres, Alfonso (1993). "La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas", en *La Piragua* N° 7. Santiago de Chile: CEAAL.
- \_\_\_\_\_ (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*, Bogotá, El Búho.
- \_\_\_\_\_ (2010). "Educación popular y paradigmas emancipadores". En: *Contexto y educação* # 83. *Revista do programa de pós-graduação em Educação nas Ciências*, Ijuí, Editora UNIJUI.
- \_\_\_\_\_ (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá, Desde abajo.
- Useche, Oscar (2016). "Pensamiento crítico y subjetividades de resistencia", en: Piedrahita Claudia, Díaz, Álvaro y Vommaro, Pablo, *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica*. Bogotá, DES - CLACSO.
- Walzer, Michel (1993). *Interpretación y crítica social*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Zémelman, Hugo (1987). *Uso crítico de la teoría*. El Colegio de México, México D.F.
- \_\_\_\_\_ (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI - Universidad de las Naciones Unidas.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente* (2 vols.). Barcelona, Anthropos - El Colegio de México.
- \_\_\_\_\_ (2004). "Pensar teórico y pensar epistémico", en: Sánchez, Irene y Sosa, Raquel, *América latina: Los desafíos del pensamiento crítico*, México, UNAM - Siglo XXI.
- Zapata, Yamile (2010). *La formación del pensamiento crítico: entre Lipman y Vygotski*. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Filosofía, Bogotá, Universidad Javeriana.

### Notas

- Desde algunas corrientes psicológicas y pedagógicas se habla de la formación de pensamiento crítico, como una estrategia o conjunto de habilidades cognitivas "superiores" que permiten que los individuos puedan comprender críticamente la realidad, juzgar y resolver problemas (Arciniegas, 2003). Sea visto como estrategia de pensamiento, como proceso reflexivo o como proceso investigativo, la mayoría de los planteamientos consultados en torno al desarrollo del pensamiento crítico son de un corte cognitivo (Boisvert, 2004).



# Refundar la crítica en educación

## en tiempos de capitalismo globalizado<sup>1</sup>

Cambios radicales se están produciendo en lo que las sociedades democráticas enseñan a los jóvenes, y estos cambios no han sido bien pensados. Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación, están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona. ¿Cuáles son estos cambios radicales? Las humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria/secundaria como en la técnica/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global, éstas están perdiendo rápidamente su lugar en los planes de estudio y también en las mentes y corazones de padres y niños. De hecho, lo que podríamos llamar aspectos humanísticos de la ciencia y las ciencias sociales - el aspecto creativo imaginativo y el aspecto del pensamiento crítico riguroso - también están perdiendo terreno, debido a que las naciones prefieren perseguir beneficios a corto plazo cultivando habilidades útiles y altamente aplicables, adaptadas a fines lucrativos.

Martha Nussbaum<sup>2</sup>



Marco Raúl Mejía J.

Planeta Paz  
Expedición Pedagógica Nacional

Esta cita nos permite darle entrada a este texto, en el cual intento mostrar que las formas de la crítica en educación se han transformado a partir de las nuevas realidades, de los cambios que se viven, en las formas de producir la vida simbólica y material y las formas culturales que le

corresponden, haciendo que muchos de los enunciados críticos del pasado no nombren con precisión las nuevas formas como los desarrollos del capitalismo exigen la construcción de nuevos mapas conceptuales, metodológicos y pedagógicos para dar respuesta a estos tiempos.

## No solo globalización, también cambio de época

Podemos afirmar que estamos a nivel planetario frente a un momento de ajuste del proyecto educativo para dar respuesta a estas nuevas realidades, y allí se produce una ambigüedad, porque a la vez que muestra sus nuevas formas desde la ciencia y el conocimiento, y el control que se hace volviendo a éstos fuerza productiva fundamental, no acaba de constituirse la institucionalidad que corresponde a ello, generando dinámicas permanentes de modificación en los procesos educativos. Para el caso colombiano, esto es muy visible en la infinidad de decretos del MEN que toca aspectos específicos del quehacer educativo o la ley de contrarreforma educativa con bastantes similitudes a la 715 nuestra, que enfrentan actualmente las maestras y maestros latinoamericanos.

Por ello podemos decir que la educación en sus múltiples formas y la escuela desde el jardín de infantes hasta el PhD es un campo en reconfiguración y en disputa, y en ese sentido no hay respuestas claras. Quienes lo afirman desde ministerios u organismos multilaterales, lo hacen más soportado en un discurso desde el poder político y económico que poseen. De igual manera, el pensamiento crítico y emancipador ensaya respuestas desde la impugnación a las nuevas formas de control en educación.

Esta situación de tránsito entre un mundo que ya no es y una institucionalidad oficial y crítica, inadecuada para las nuevas realidades ha venido generando en algunos casos confusión, lo que ha llevado a que sectores críticos se sumen en coro a la modernización de la escuela capitalista como si fuera parte del proyecto transformador. Personas ayer muy radicales e impugnadoras de la escuela capitalista se suman hoy a su realización en forma acrítica a nombre de un nuevo discurso técnico fundado en la "titulometría" y en la "bibliometría"<sup>3</sup>, razón por la cual la discusión de la innovación vuelve a colocarse de forma urgente

como central a la discusión actual sobre la innovación y la transformación en los asuntos educativos escolares y pedagógicos.

Esta situación genera en las organizaciones sociales de la educación dificultad para comprender este tiempo y reestructurar sus formas de lucha, comprensión de los educadores, que permita dar lugar a las nuevas mane-

jarlos concluye que: "...mantendremos la idea de que se trata de una mutación..., ¡Nada menos! Todas las causas que se señalan son secundarias, con excepción de una sola, la aparición de la ciencia hace cuatro siglos. Es la segunda vez que se produce una mutación de esta envergadura, la anterior, la primera, tuvo lugar al inicio del neolítico, hace doce mil años."<sup>5</sup>

**...Uno de los asuntos centrales para cualquier persona que viva en esta sociedad, es poder dar explicación de los múltiples fenómenos que modifican su vida en los tiempos que corren...**

ras de la protesta y de las reivindicaciones, generando un momento histórico en el cual se requieren propuestas que acompañen las protestas.

### Un nuevo escenario de reconfiguración<sup>4</sup>

Uno de los asuntos centrales para cualquier persona que viva en esta sociedad, es poder dar explicación de los múltiples fenómenos que modifican su vida en los tiempos que corren, tanto en lo teórico como en lo práctico y ellos requieren nuevos mapas conceptuales, metodológicos, de actuación, de interacción para explicar lo que acontece en la vida cotidiana de las personas y en los múltiples cambios que acontecen en nuestras realidades y el impacto que ellas han tenido en sus vidas.

Se ha llegado desde múltiples lugares a una especie de acuerdo común sobre esos elementos que han configurado las transformaciones de este tiempo y que cada quien elabora según sus énfasis profesionales, colocando la importancia conforme a sus intereses específicos. Un ejemplo emblemático es el del premio nobel de física, Georges Charpak, quien después de traba-

En una mirada desde nuestros contextos, un autor como Jesús Martín-Barbero nos plantea que:

"Nos enfrentamos así a otro cambio mucho más radical, consistente en los nuevos modos de producción del conocimiento y más específicamente a las nuevas relaciones entre lo sensible y lo inteligible. Ahí reside la lucidez de Castells, quien ata la mutación digital a la superación definitiva de la separación entre los dos lóbulos del cerebro: el de la razón argumental y el de la emoción pasional, ¡que por mera casualidad resulta ser el del arte! Pues bien, hoy día a lo que en las ciencias claves como la física y la biología se llama cada día más frecuentemente 'experimental', es a simular digitalmente en computador."<sup>6</sup>

Existe un acuerdo de que esos elementos configuradores de este tiempo-espacio actual son: el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación y el entramado de relaciones que constituyen en lo que algunos han comenzado a denominar tecnologías convergentes<sup>7</sup>, las cuales traen profundos replanteamientos en la comprensión de aspectos constitutivos de estas nuevas realidades.



Observemos de manera somera esos cambios:

**El conocimiento.** Configurado en el paradigma científico de la modernidad capitalista que funda el Modo 1 de la ciencia (Copérnico, Descartes, Galileo, Newton, Hobbes) y que a lo largo del siglo XX, en su replanteamiento, da lugar al Modo 2 de la ciencia (Heisenberg, Einstein, Planck, Peat), el cual ha sido el factor básico de las modificaciones estructurales de la sociedad en los últimos cien años.

**La tecnología,** la cual hace su tránsito de la técnica, produciendo una relación con el conocimiento de nuevo tipo, al generar procesos en donde las relaciones teoría-práctica se modifican a través de esas cuatro edades de la máquina: la del vapor, la de los motores eléctricos, las electrónicas, y las de la microelectrónica e informacionales.

**Nuevos lenguajes.** El soporte de los cambios de los dos aspectos anteriores es la emergencia de un nuevo lenguaje en la historia de la humanidad, el digital, el cual unido al escrito y al oral complejiza las formas de la cultura estableciendo una serie de cambios socio-metabólicos que inciden en las nuevas creaciones culturales y en las relaciones generacionales.

**La información.** Se convirtió en un elemento central en los procesos que reorganizan y reestructuran las formas del conocimiento, ya que ella es clave para el funcionamiento de todo el sistema de máquinas y tecnológico, así como de los aspectos de la producción convertidos en servicios. La información se hace complementaria y diferente al conocimiento.

**La comunicación.** Emergen infinidad de procesos en las nuevas realidades de la tecnología y la información, en las cuales la imagen vehicula gran parte de ellos, generando dinámicas culturales sobre nuevos soportes y una producción que ha llevado a construir de otra manera los procesos de socialización y las dinámicas de la industria cultural de masas.

**La innovación.** Aparece como uno de los elementos que ha tomado más preponderancia en las transformaciones en curso. La velocidad del cambio en el conocimiento, ligado a la producción permanente de nuevos productos, ha convertido este aspecto en uno de los ejes de la discusión para darle su lugar en las empresas, en la educación, en las tecnologías y en las diferentes dinámicas de la sociedad.

**La investigación.** Ella se ha convertido en uno de los factores básicos de las transformaciones en los aspectos anteriormente reseñados, y a la vez se ha constituido a sí misma como un campo de saber configurando nuevas realidades sobre las que se tejen parte de los cambios estructurales del poder en la sociedad actual y se fundamentan las modificaciones.

El sistema-mundo que se organiza a partir de estas realidades anteriores, supone no solo una reorganización de las formas de producción material y simbólica de la vida, a la vez que ha hecho invisible también una crisis profunda y una reorganización de múltiples sentidos y explicaciones de la marcha de la vida y la sociedad, en cuanto los supuestos en los cuales

actual y desde la cual se re-articula la organización y los procesos de relacionamiento de una situación paradójica, de un cambio de época al cual hay que responder, y de una reorganización del poder que construye nuevas formas de control y reorganiza la sociedad, generando en este tránsito una sensación de novedad que pareciera dejar atrás las maneras y formas cómo el poder ha actuado, en cuanto las reactualiza a través de otras dinámicas complementarias de las anteriores.

Esto da origen a múltiples lecturas que hacen ver estos cambios fruto del desarrollo de la sociedad como si se tratara de dinámicas neutras, en donde el conocimiento, la tecnología o cualquier otro aspecto –de acuerdo al marco conceptual de quien escribe– hubiesen llegado a un nivel máximo de su evolución produciendo una transformación de la sociedad desde ellas, y anunciando en el nuevo lugar del consumo su disfrute para todas y todos, lo que da origen en lo educativo a un discurso sobre el conocimiento de tipo técnico-instrumental, soporte de su industria y de la fundamentación del quehacer educativo en sus múltiples aspectos.

**...En esta perspectiva se hace necesario en el análisis ir más allá, en cuanto no solo estamos ante unas transformaciones epocales y civilizatorias, sino que la forma del control capitalista se ha transformado...**

estaba basado el mundo de poder euro-norteamericano, comienzan a ser cuestionados y se exige replantear esa manera cómo se han relacionado con la naturaleza y han construido una visión del mundo que homogeneiza y controla desde centros epistémicos, conceptuales, y tecnológicos.

Con esta apretada síntesis, dejamos abierta una problemática que está a la base de la constitución de la sociedad

La particular manera de nombrar estos cambios hace el énfasis en el elemento visible que los constituye: “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información”, “la tercera ola”, “sociedad informacional”, “sociedad posindustrial”, “sociedad tecno-científica”, “sociedad posmoderna”, “sociedad líquida”, entre otras. Sin embargo, como aspecto importante para el análisis hay que tener en cuenta cómo ol-

vidan que ellas se dan en unas relaciones de poder y de reconfiguración de los procesos de control, que vuelven a generar desigualdad e inequidad en la sociedad, reestructurando el proceso de acumulación del capital<sup>8</sup>.

En esta perspectiva se hace necesario en el análisis ir más allá, en cuanto no solo estamos ante unas transformaciones epocales y civilizatorias, sino que la forma del control capitalista se ha transformado, exigiendo nuevas interpretaciones y acercamientos, y por lo tanto, la emergencia de nuevas formas de construir las resistencias.

### También nuevas formas del control del capital y sus manifestaciones en la sociedad y la educación en este cambio de época<sup>9</sup>

La crisis que vivió el capitalismo en la década de los 70 del siglo anterior, no solo tenía que ver con la entrada de un nuevo sector hegemónico en su proyecto de control y poder. El capital financiero, el cual desplazaba al manufacturero, ante las dificultades de pago de los préstamos realizados a muchas de las economías emergentes generó una crisis en la cual uno de los lugares más visibles de ella fue la deuda externa. También, como otro factor adicional, el mundo se encontraba ante unas modificaciones estructurales, las cuales emergieron como nuevas realidades en donde las tecnologías convergentes<sup>10</sup> y sus interacciones constituían núcleos emergentes en la sociedad, generando sectores que dinamizaban la producción de vida y sus bienes materiales y simbólicos, reestructurando relaciones en sus diferentes ámbitos culturales, económicos, políticos, y sociales, produciendo un fenómeno de "cientificación" de los procesos de producción.

Ciencia y tecnología no solo se manifiestan en la vida cotidiana transformando los entornos locales, sino que se convierten en fuerzas productivas materiales, en donde ellas son utilizadas como un empleado más, un



miembro del obrero colectivo del capital social, gestando una nueva producción de plusvalía a nivel mundial, dando lugar al mayor desarrollo del trabajo inmaterial. Los trabajadores de esta nueva economía se convierten en portadores de su medio de trabajo: el conocimiento y las diferentes tecnologías reorganizando no solo la producción sino las relaciones sociales y sus dinámicas de poder, reasignando y reestructurando el papel de los sujetos en ello y de las luchas y de los movimientos de resistencia. Basta ver en estos días la discusión de los sectores agrupados en Vía Campesina y la transnacional de los cereales y el glifosato, Monsanto.

### Comprendiendo las modificaciones del capital y la reconfiguración de la teoría crítica

Una de las mayores dificultades se encuentra en comprender en clave de teoría crítica y desde los acumulados de ella<sup>11</sup>, el tiempo que vivimos, los procesos de reproducción material y social donde la realidad se ha transformado a pasos acelerados. Las nue-

vas fuentes de productividad centradas en el conocimiento, la tecnología la información, la comunicación, la innovación y la investigación nos colocan frente a un modelo productivo con características particulares, y sobre nuevas bases materiales y sociales.

Ahí, según Rifkin<sup>12</sup>, la riqueza hoy no se soporta sobre las mismas bases que en el pasado, sino en la imaginación y la creatividad, transformando también las subjetividades, lo cual para las teorías del post-marxismo hace necesario reconocer las características de esas nuevas formas de acumulación, en donde el conocimiento y el trabajo intelectual ya no se presentan ni se autorrealizan como actividad útil, sino como relación salarial directa e indirecta, exigiendo la construcción y ampliación de la teoría política del valor para estas nuevas formas de acumulación.

No cambia la esencia contradictoria del modo capitalista de producción (monopolización, incremento de la tasa de ganancia, velocidad en los ciclos de realización de la ganancia, apropiación privada de ella, y explo-

tación), pero sí cambian las formas de su realización y las formas de control y poder a partir de las nuevas realidades, emerge un trabajo inmaterial que es parte del proceso de trabajo, el cual pertenece al sujeto productor. Algunos autores ven acá la modificación del trabajo abstracto marxista, lo que transforma la manera de producir subjetividad en la generalización de ese trabajo, que acorta los ciclos del capital fijo<sup>33</sup>.

Otros autores<sup>34</sup> ven una reactualización de “la inteligencia general” trabajada por Marx en los Grundrisse, en donde las transformaciones producidas por la gran industria al comienzo del capitalismo se hacen desde el trabajador, quien anima con su saber hacer, con su habilidad, los instrumentos para efectuar la transformación de las materias primas. Sin embargo, el maquinismo va dejando atrás el instrumento del trabajador individual y la actividad productiva se manifiesta como actividad de la máquina convirtiéndose en una “unidad virtuosa” que posee en ese momento la fuerza y la habilidad que antes era del obrero.

La ciencia va a ser ese intelecto general –que Marx ve materializado en el sistema de máquinas– convertido en una nueva fuente de riqueza y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se vuelvan fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano, usurpada por el capital sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia generada al capital configurando un nuevo tipo de trabajo que ya no tiene su soporte principal en la materia prima, sino en el conocimiento, la información, la innovación, la investigación, que ha de requerirlas para que funcione el nuevo sistema de máquinas y tecnológico en lo que ha sido denominado “la nueva geografía del trabajo”<sup>35</sup>.

Estos cambios se manifiestan en la salida de ciertos capitales individuales y estatales a niveles geoestratégicos, la expansión de una esfera de la producción hacia la del consumo, un ataque

directo al salario por vía de la desprotección sindical, y ausencia de trabajo humano por vía de la tecnología en múltiples actividades ligadas al ciclo productivo<sup>36</sup>.

Esta dinámica se acompaña de una fragmentación de la producción en forma de descentralización productiva, externalización, sub-contratación, produciendo una disolución de la clase obrera clásica y un quiebre de las organizaciones, en cuanto la excesiva temporalidad y las nuevas condiciones de los asalariados produce una reestructuración de la organización clásica de los trabajadores, los cuales al no entender por qué no se les da respuesta en sus nuevas condiciones desertan de la organización y buscan nuevas articulaciones, generando una caída de afiliación y una reducción de las bases sociales organizadas<sup>37</sup>.

Además, con dos zonas contrapuestas en esa organización social del trabajo en la sociedad, una vulnerable con producción precaria y de trabajo simple en la nueva organización social del

Algunas posiciones construyen una mirada que explica cómo el trabajo intelectual se ha convertido en relación salarial directa o indirecta y aparece una reificación del conocimiento-poder, en donde esa forma inmaterial del trabajo como mercancía se visibiliza y sufre una desvalorización social, constituyendo un trabajador que por primera vez es portador y dueño del instrumento de trabajo, lo que le otorga también ciertas particularidades para la lucha que no estaban dadas en el escenario anterior.

Al manifestarse nuevas formas de la subjetividad que se constituye socialmente en esa relación salarial establecida desde el trabajo inmaterial, se genera una dinámica diferente de control de los mecanismos de producción de significantes, socialmente intercambiables. Esto muestra a un grupo reducido que se erige como gestor del monopolio de sentidos y significantes, lo cual se hace posible desde esos nuevos controles educativos, comunicativos y del lenguaje, que son colocados en el

**...La ciencia va a ser ese intelecto general –que Marx ve materializado en el sistema de máquinas– convertido en una nueva fuente de riqueza y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se vuelvan fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano...**

trabajo –por ejemplo, algunas de las maquilas– y otra de innovación y alto dinamismo en el conocimiento y la tecnología, a la cual quedan adscritos los procesos educativos y de la cual salen y entran según los resultados que vayan entregando en la producción material de la sociedad, abriendo una disputa de alta producción de valor a partir de la ciencia con características bastante nuevas comparadas con la forma de producción anterior.

mercado en función de la maximización de las ganancias (rentabilidad).

Aparece de una manera clara cómo la modernidad capitalista ha estado fundada sobre dos homogeneizaciones: la biótica, a través de la cual convirtió la naturaleza en mercancía y produjo un modelo antropocéntrico para controlarla, cuyas consecuencias estamos viviendo; y la cultural, basada en una lectura única del mundo, del conocimiento, fundada en el eurocentrismo

y en esa idea de ciencia como la única manera de entender, comprender y transformar el mundo. Asistimos en estos momentos a la búsqueda de la tercera homogeneización para construir un mundo único, y ella se realiza a través de la educación y la escuela.<sup>18</sup>

### La educación, campo reconfigurado y en disputa

Es el marco explicado anteriormente uno de los elementos centrales a la reconfiguración de la educación y la escuela y uno de los lugares donde se hace visible en el siglo anterior, van a ser las discusiones curriculares en el mundo norteamericano y que con su “asesoría técnica” se implementaban en algunos países que hacían parte de su bloque hegemónico<sup>19</sup>. Una comisión organizada a comienzos de los 80 del siglo pasado para pensar el lugar de la educación en lo que se señalaba como la crisis del desarrollo en los EEUU como potencia, se veía con

superan nuestros niveles académicos ... si una potencia extranjera hostil hubiera intentado imponer a Estados Unidos el mediocre rendimiento educativo que impera en la actualidad, es muy posible que lo hubiéramos considerado un acto de guerra. Hoy por hoy, lo hemos permitido sin que nadie de fuera haya intervenido en ello”.

El informe alerta sobre el futuro de la Unión como potencia y de su economía para garantizar en el largo plazo el bienestar del que habían disfrutado sus habitantes. En este contexto, la comisión de la educación de calidad de la Secretaría Nacional de Educación realiza su replanteamiento tomando como base lo planteado y traza el derrotero de lo realmente importante (mínimos educativos y formativos) de lo cual deben ocuparse las escuelas para formar el ciudadano de este tiempo, y se señala que las prioridades son las tres “R” del inglés Reading, Writing, and Arithmetic: lectura, es-

el sistema descentralizado de la educación norteamericano, que tiene entre algunos de sus hitos en el año 1992, una organización centrada en estándares y competencias. El acuerdo para elaborar durante diez años la nueva ley de educación es aprobada en el año 1995 en el gobierno del presidente Clinton, la cual fija los objetivos sobre qué enseñar y cuáles disciplinas son esenciales.

Estos criterios de la importancia de la educación en la globalización son recogidos por el Banco Mundial, que en la década del 70 del siglo pasado había promovido la revolución verde como el gran factor de movilidad social en el mundo y había destinado parte importante de sus recursos al campo y a la agricultura, realiza el giro hacia la educación como el factor central para darle forma a estos nuevos tiempos signados por el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación, la investigación y en el lapso de una década gran parte de sus dineros van a educación<sup>21</sup> para promover las nuevas leyes educativas guiadas por el STEM y las tres R, las cuales son colocadas en las diversas naciones del mundo bajo su asesoría y financiamiento.

Este perfil educativo se va convirtiendo en hegemónico y es perfeccionado paulatinamente a medida que el discurso oficial sobre él es acogido por políticos y economistas, en lo que algunos han denominado “una educación dirigida por banqueros”, lo que llevó a la relatora de educación de Naciones Unidas a afirmar: “la experiencia de la relatora especial indica que en ninguna escuela de economía se enseña ni la normativa internacional de derechos humanos ni las razones económicas que la sustentan, y que los economistas que elaboran las estrategias de educación o de desarrollo en general, no reciben formación en materia de derechos humanos”<sup>22</sup>. Esto ha generado preocupantes consecuencias sobre el funcionamiento de la educación, introduciendo modificaciones en los procesos educativos, cuyas principales características serían el siguiente decálogo:

### ...Esto muestra a un grupo reducido que se erige como gestor del monopolio de sentidos y significantes, lo cual se hace posible desde esos nuevos controles educativos, comunicativos y del lenguaje, que son colocados en el mercado en función de la maximización de las ganancias (rentabilidad)...

preocupación la pérdida de importancia frente a Japón, lo cual prende las alarmas y muestra cómo la educación que se desarrollaba en esos momentos no daba cuenta de los cambios que se estaban dando y o se abría ante las nuevas realidades del conocimiento y las tecnologías. Ese informe fue publicado en 1983 por el Departamento de Educación de los Estados Unidos con el nombre de *A Nation at Risk*,<sup>20</sup> Una nación en riesgo. En este informe se decía: “Una mediocridad amenaza nuestro futuro como nación y pueblo, lo que era inimaginable está sucediendo, otros países igualan e incluso

critura y aritmética, y privilegian las disciplinas que se necesitan bajo el nombre del STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), ciencias naturales, tecnología, ingeniería y matemáticas. Sobre ellos debe ejercerse un control de su nivel académico. De igual manera, ellas deben garantizar el acceso a la universidad.

Estos elementos son considerados bajo el horizonte de formar una fuerza laboral que permita hacer frente a la competencia extranjera y construir la nueva economía basada en el conocimiento. Para ello se inician en 1986 procesos de experimentación e innovación en

- a) Jerarquización del conocimiento que se imparte en las escuelas a partir del STEM y las disciplinas asociadas a él con la exclusión paulatina de las otras.
- b) Un conocimiento objetivo, lo que ha devenido en la organización y transmisión de él de manera instruccional generando una despedagogización del oficio de maestra/o.
- c) Un currículo de mínimos para insertarse en la globalización, expresado educativamente en estándares y competencias bajo la idea de derechos básicos de aprendizaje, constituyendo una educación centrada en el homo faber, humanos que saben hacer para el desempeño laboral.
- d) Verificabilidad de aprendizajes a través de un sistema de pruebas estandarizadas, en un comienzo las TIMSS y luego las PISA<sup>33</sup>, desechando todo tipo de valoración que no sea cuantificable.
- e) Valoración del trabajo docente e institucional de acuerdo a los resultados de niñas, niños y jóvenes, verificado en las pruebas, estableciendo una serie de incentivos económicos y de exigencias para el ascenso en los escalafones docentes, instaurando una competencia que ha terminado distorsionando la formación en aras de buscar los resultados positivos en la prueba.
- f) Incorporación de las tecnologías (TIC) como soporte fundamental del proceso educativo, tanto en sus aspectos académicos de gestión, de evaluación y de control, lo cual ha terminado haciendo un uso instrumental de ellas (ferretería) sin lenguaje digital ni realidad virtual y menos como parte de la cultura de la época.
- g) Recambio de los directivos docentes para dar respuesta al cambio, construyendo su gestión en torno a un control administrativo de las instituciones, lo que ha generado un grupo de rectores gerentes con gran desconocimiento de lo pedagógico.
- h) Para dar forma a la sociedad del conocimiento, se promueve la ampliación de la cobertura universitaria (Bologna), lo cual ha terminado en una titulometría con infinidad de profesionales sobreeducados desempleados, y fortaleciendo una nueva industria del conocimiento centrada en la universidad.
- i) Construye un sistema de calidad realizado en paralelo y en coordinación con los otros grupos de la OECD basado en una estandarización de corte empresarial y administrativo, convirtiendo los criterios de excelencia de cada disciplina en estándares. Ello se ve hoy con claridad en Colciencias, como diría Kant hace mucho tiempo, “comerciantes de la ciencia”.
- j) Privatización, un nuevo discurso de la sociedad civil y su responsabilidad generó un nuevo pacto empresarios-gobiernos para que la educación se asumiera en forma concertada ya que los recursos y los sentidos de ella eran definidos por el futuro laboral de sus miembros, apa-



Fotografía - Alberto Motta

reciendo nuevas formas de escuelas públicas: concertadas, libres, chárter, que bien analizadas ha dado lugar a las formas iniciales de la industria del conocimiento, la cual mueve billones de dólares en el mundo y van desde textos escolares, pruebas estandarizadas, contenidos digitales, gestión de centros y muchas otras.

A medida que se evaluaba la oleada de nuevas leyes de educación se fue recomponiendo la escuela desde patrones centralizados, lo que da entrada a una segunda generación de reformas educativas más ajustada a los criterios de la economía, el mercado y la administración, en donde estaría la ley 715 del 2001 en nuestro país (y su doble vinculación, lo que da origen a los dos estatutos profesionales) y su correspondiente en EEUU (No child left behind), ningún niño dejado atrás, en donde se impusieron estándares nacionales, evaluaciones sistemáticas que por ejemplo en estos momentos en más de la mitad de los EEUU son realizadas por un grupo privado, Pearson.

El programa educativo de Obama, “Carrera a la cima” (Race to top) llenó de incentivos económicos a los centros educativos para mejores resultados en los índices académicos y los exámenes en las materias del STEM. Éstos están contruidos con base en un racionamiento analítico, privilegiando el conocimiento proposicional en donde los esquemas son conceptos de los objetos y están basados en el “saber qué”.

La consecuencia de estas políticas es la construcción de una industria del conocimiento, la cual, de acuerdo con Robinson, en evaluación significó:

La industria que se ocupa de preparar exámenes de práctica y material de apoyo está en auge. En 2013, solo en Estados Unidos tuvo unos ingresos totales de 16,500 millones de dólares. Para que usted se haga una idea, los ingresos brutos de taquilla de los cines estadounidenses ese mismo año fueron algo inferiores a 11,000 millones de dólares y la Liga nacional de fútbol americano genera hoy en día 9,000 millones de dólares. (...) En Estados Unidos, la industria de los exámenes está dominada por cuatro contendientes principales: Pearson, CTB McGraw-Hill, Riverside Publishing y Education Testing Services (ETS).<sup>24</sup>

Además, como lo regional y el gobierno central es tan fuerte en Estados Unidos, se llenó de incentivos a los gobiernos estatales (departamentales) que entraran en la estandarización nacional de la educación. En nuestro país el actual ministerio de educación ha venido planteando la necesidad de descentralización administrativa para organizar un currículo nacional de mínimos (competencias, estándares y derechos básicos de aprendizaje), así como una serie de decretos que van haciendo el ajuste de nuestra educación al modelo. Con ello trata de acabar los intersticios que había dejado la ley 115 de 1994 para imponer las dinámicas del proyecto empresarial administrativo que monitorea la OCDE<sup>25</sup> a través de su club de buenas prácticas por el mundo como exigencia para el ingreso a ella y verificada con las pruebas PISA<sup>26</sup>, lo que ha denominado el estudio internacional de la educación Pasi Sahlberg<sup>27</sup>, “el movimiento mundial de reforma educativa” (GERM), lo cual muestra con claridad que estamos discutiendo la nueva homogeneización propuesta por el capital, y si la formación del ser humano es para el cambio de época o para ser un trabajador del nuevo capitalismo cognitivo y global.

### A manera de cierre

Construido el escenario anterior, una de las consecuencias más claras es reconocer el carácter de reconfiguración que vive la sociedad y, por tanto, la educación y la escuela, la cual curio-

samente se está resolviendo con formatos del pasado que han mostrado dudosos resultados, a la vez que nos hemos llenado de discursos y palabras que se recitan incesantemente, como si pronunciándolos exoneráramos a la educación de los males que la aquejan, sin darnos cuenta que esas palabras pronunciadas a nombre del discurso técnico-científico muestran la polisemia que da cuenta de los múltiples sentidos y apuestas políticas e ideológicas que están puestas hoy en el campo de la educación y de la escuela, convirtiéndolas en escenario de disputa.

En ese sentido, en la perspectiva de las páginas anteriores nos tendremos que ocupar los educadores y las educadoras de un campo que en su reconfiguración nos señalan unos ámbitos que buscan las nuevas formas integrales de la educación y la escuela de este tiempo, de manera tentativa los principales serían:

1. Un nuevo estatuto contextual: dar respuesta a estas realidades de hoy, exige una educación para formar ciudadanos y ciudadanas del mundo e hijas e hijos de la aldea, mucho más cuando nos tenemos que reconocer de estos territorios del sur y en nuestro caso que evocamos otras maneras del saber y tramitar los conflictos, en un escenario de post-conflicto.
2. Un nuevo estatuto del conocimiento: los desarrollos de la ciencia que nos han llevado del modo uno al modo dos de la ciencia, las búsquedas de la ciencia no lineal, de lo disciplinar a la inter y transdisciplinar de las TIC, a las tecnologías convergentes, nos llaman a otras lógicas y la misma ciencias artificiales.
3. Un nuevo estatuto pedagógico: los dos puntos anteriores son claves en la crisis de los aprendizajes, lo que lleva necesariamente a recorrer esas múltiples maneras como hoy se intenta ir más allá de las pedagogías acumuladas para ser reconfiguradas, lo que nos coloca en una recreación de ellas, que algunos lla-

man las geopedagogías de un nuevo escenario.

4. Un nuevo estatuto ético: frente a un nuevo mundo que se abre, la pregunta por el proyecto del ser humano al que le apostamos con nuestro quehacer se pone a la orden del día en la educación, y nos exige no permitir que sigan existiendo mandatos educativos y políticos internacionales y nacionales que no le da la posibilidad a todos y todas los actores la posibilidad de pensar la pertinencia de la actividad que les permitan recuperar la responsabilidad social e identitaria de su que-hacer
5. Un nuevo estatuto de gestión y organización: hoy hemos convertido la gestión en la manera como se administra lo financiero, el currículo, y la organización de esa escuela que solo cambia de palabras para adecuarse a esa escuela restrictiva de los requerimientos internacionales, administrados en los ministerios nacionales, trampa en la que caen las organizaciones gremiales que al tener que responder en forma coyuntural a esto, termina atrapado en procesos que no le permite a ellos tampoco hacer su propia reconfiguración para estos tiempos.
6. Un nuevo estatuto de subjetividad: la pregunta por la integralidad en educación y sus consecuencias pedagógicas, se convierte en orientadora de las disputas y las propuestas, por eso el camino que se toma debe dar razón de ello y constituye la justificación para reconocer de forma reiterada que es un asunto de TODA la sociedad y no solo de los servicios expertos en educación

El proyecto del capitalismo global con argumentos “técnico-objetivos” sigue profundizando la promoción de las reformas basadas en los modelos de gestión del sector empresarial, en muchos casos, haciendo una transposición mecánica sin diferenciar ni hacer explícitas las especificidades educativas. Curiosamente, algunos de esos elementos que se comienzan a legislar

en nuestro país y columna vertebral de nuestra ley 715 de 2001 y su reglamentación, así como de algunas de las reformas educativas latinoamericanas, ya había sido cuestionada por una de las arquitectas de este movimiento de nuevas leyes educativas después de trabajar para ellas en su formulación y apoyar su implementación durante 24 años, Diana Ravitch:

Los nuevos reformadores corporativos demostraron su precaria comprensión de la educación, construyendo falsas analogías entre la educación y el mundo empresarial. Ellos piensan que podríamos concertar la nueva educación aplicando los principios de los negocios, la organización, la administración, las leyes de la economía y el marketing, y con un buen sistema de recolección de datos que proporcione las informaciones necesarias para incentivar la fuerza de trabajo —directores, profesores y estudiantes— con recompensas y sanciones apropiadas. Como esos reformadores, yo escribí y hablé con convicción en los años 90 y comienzos del 2000 sobre lo que era necesario para reformar la educación pública, y muchas de mis ideas coincidían con las de ellos.<sup>28</sup>

(...) hoy, observando los efectos concretos de estas políticas, cambié de opinión: ahora considero que la calidad de la enseñanza que reciben los niños es más importante que los problemas de gestión, organización o evaluación de los establecimientos<sup>29</sup>.

Diana Ravitch

## Notas

- 1 Apartes del libro de próxima publicación: Mejía, M. R. Educación y escuelas en las globalizaciones del siglo XXI, reconfiguración, disputas y caminos alternativos. Tomo III. Bogotá, Ediciones Desde Abajo.
- 2 Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado Honoris Causa en UdeA, 10 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>
- 3 La importancia del trabajo inmaterial en la sociedad actual exige la necesidad de acreditarlo para incorporar a su organización social y el lugar más visible son los títulos y la escritura, transformando estos dos elementos como centrales a la nueva industria del conocimiento, pruebas, calidad, ranking, etc.
- 4 Desarrollado con base en: Mejía, M. R. (2016). Reconfiguración del capitalismo globalizado

- y resistencias en América Latina. *Nómadas* 43. Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. Bogotá. Universidad Central IESCO. 2015. Pp. 149-166.
- 5 Charpak, G. y Omnès, R. Sed sabios, convertíos en profetas. Barcelona. Anagrama. 2005. Páginas 15-16.
- 6 Martín-Barbero, J. ¿Razón técnica vs. razón pedagógica? En: Zuleta, M.; Cubides, H. y Escobar, M. R. (Editores). ¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas. Bogotá. Universidad Central – IESCO. Siglo del Hombre Editores. 2007. P. 215.
- 7 Maldonado, C. E. Introducción al pensamiento científico de punta, hoy. Bogotá. Editorial Desde Abajo. 2015.
- 8 Meszaros, I. El desafío y la carga del tiempo histórico: El socialismo del siglo XXI. Edición cedida por: Vadem Hermanos/CLACSO. 2008. Caracas. Fundación Editorial El perro y la rana. 2009.
- 9 Este numeral lo constituyen apartes del texto de mi autoría "Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC, una aproximación desde la educación popular".
- 10 Con este término nos referimos a la sigla NBIC+S, que se refiere a la nanotecnología, biotecnología, información, conocimiento y su dimensión social.
- 11 Para ampliación, ver: Mejía, M. R. "Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI", en: Revista Internacional de Filosofía. No.58. 2010 y en: Revista Ciencia Política, No. 11, 2011.
- 12 Rifkin, J. La era del acceso. La revolución de la nueva economía. Buenos Aires. Paidós. 2000.
- 13 Amin, S. Crítica de nuestro tiempo. A los 150 años del Manifiesto Comunista. México. Siglo XXI. 2001.
- 14 Virno, P. Gramática de la multitud. Madrid. Traficante de sueños. 2003.
- 15 Sassen, S. ¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización. Barcelona. Bellaterra. 2001.
- 16 Offe, C. y Hinrichs, K. La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro. Madrid. Alianza. 1992.
- 17 Tronti, M. Obreros y capital. Madrid. Akal. 1999.
- 18 La revolución industrial anterior necesitaba más un trabajador manual. Por ello, colocó su fuerza en la pirámide de final de la secundaria y es así como en el mundo alemán se da una separación entre los oficios, los trabajos administrativos y la gente que va a la universidad. De igual manera en Inglaterra, las reformas educativas en la escuela pública formaron para un empleo de trabajos manuales, de oficios y para emplear profesionales en la universidad. Las familias adineradas iban a las universidades que tenían un renombre en las artes liberales y en elementos de ciencia, y eran quienes se empleaban en el gobierno y en las administraciones coloniales.
- 19 Recordemos cómo el movimiento pedagógico colombiano une a los trabajadores de la educación y a la intelectualidad crítica de los más variados matices con el sindicato para enfrentar la reforma curricular que se proponía en ese marco
- 20 Departamento de Educación de USA. A Nation at Risk, The Imperative for Educational Reform. 1983.
- 21 Mejía, M. R. Educación(es) y globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Desde Abajo. 2006. Capítulo 2. P. 117-130.
- 22 Tomasevski, K. Sexto informe sobre el derecho a la educación. Consejo Económico y Social de Naciones Unidas. Capítulo II, No.10. Nueva York. 2004.
- 23 Las pruebas PISA están fundadas sobre el conocimiento proposicional, que viene de la teoría de los esquemas, en el cual la realidad se representa como concepto de los objetos, olvidando el conocimiento procedimental, declarativo, empírico y de saberes cotidianos. Por ello, quienes participan en propuestas innovadoras integrales de estos conocimientos, resultan con puntajes muy altos en las pruebas PISA a diferencia de quienes se preparan solo para las pruebas.
- 24 Robinson, K. y Aronica, L. Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. Bogotá. Grijalbo. 2015. P. 222.
- 25 En el caso de Colombia, es visible en los requerimientos "como parte del proceso de adhesión". En el último documento: OECD Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia. MEN. 2016, en el cual solicitan cuatro aspectos: 1) mejora de la calidad y pertinencia del resultado de aprendizaje. La gran crítica es a la falta de un marco nacional curricular. 2) promover la equidad de oportunidades educativas, en donde señala como prioritario avanzar en la jornada única y el índice sintético de calidad. 3) recoger y usar datos con el fin de orientar las mejoras, solicita una política para ayudar a docentes e instituciones educativas a transformar la información en documentos de políticas. 4) usar los instrumentos financieros para orientar las reformas y pide profundizar los esquemas de incentivos basados en los resultados.
- 26 El peso de la OCDE en educación por estas pruebas ha ido en crecimiento. De poco relevante a principios del nuevo milenio a convertir sus resultados en un fenómeno mundial en 2012 con una gran difusión mediática, lo que ha generado comparaciones y precipitación en los ejecutores de política para copiar modelos exitosos sin contexto, como pasa actualmente con las propuestas del MEN en Colombia.
- 27 Sahlberg, P. El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo? Madrid. Paidós, Grupo editorial Planeta. 2015.
- 28 Ravitch, D. (2011). Vida e muerte do grande sistema escolar americano. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação. Porto Alegre: Editora Sulina.
- 29 Le Monde Diplomatique "El Dipló" Edición Colombiana. Volumen 8, No.94. Octubre, 2010. "¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión." Páginas 4-5.

## La persistencia del régimen señorial-hacendatario en el sistema educativo colombiano



**Julio César Carrión Castro**

Exdirector Centro Cultural Universidad del Tolima, investigador, escritor y analista político y social, miembro del comité científico de la Revista Educación y Cultura

La llamada independencia nacional, cuyo bicentenario recientemente ha sido celebrado de manera alborozada, tanto en el mundillo académico como en los medios de comunicación, bien sabemos, no significó realmente la descomposición del régimen colonial que decían los próceres estar confrontando, pues, el sistema de valores económicos y culturales hispano-coloniales, persistiría en la naciente estructura republicana y lograría perdurar, anacrónicamente, hasta nuestros días. Las instituciones administrativas y represivas, así como la hegemonía cultural y moral de las nuevas naciones, siguió bajo la dirección de las oligarquías criollas, de la jerarquía de la Iglesia Católica y de los enriquecidos caudillos militares de la independencia, dando continuidad al régimen señorial heredado de la colonia.

El núcleo constitutivo del nuevo Estado nacional, en ausencia de una intelectualidad responsable, se forjó

alrededor del caudillismo militar formado en las guerras independentistas. Las antiguas relaciones de los encomenderos con sus sometidos y, en general, la continuidad del poderío señorial ejercido por una aristocracia de comerciantes, latifundistas y propietarios de minas que conformaban las élites locales desde la colonia, les garantizaría que como caudillos de la independencia, lograsen movilizar, con relativa facilidad, amplios sectores populares, distribuyendo recompensas, beneficios y promesas entre sus clientelas. Los generales y caudillos de la independencia perpetuarían el viejo régimen señorial y hacendatario, lo que no siempre entraría en contradicción con los intereses de las élites ilustradas, comprometidas con los proyectos modernizantes y con el mundillo universitario; por el contrario, en el seno de estas instituciones se reproducirían las mismas relaciones de poder.



Mentalidades moldeadas por siglos de presencia religiosa, por la beatería y el clericalismo y por todo el sistema de lealtades personales que estructuró el régimen colonial hacendatario, serían el sustrato del modelo educativo que subsistiría aún después de la Independencia. En los comienzos de la vida republicana el problema fundamental para los dirigentes revolucionarios fue cómo alcanzar la cohesión económica, política, administrativa y cultural en un territorio constituido como un archipiélago de regiones, multiétnico y pluricultural, en una sociedad profundamente estratificada y establecida a partir de relaciones de servidumbre y subalternidad.

Quizá una de las principales características de nuestra formación histórica la constituye el hecho de que, luego del proceso independentista americano, se dio una incipiente estructuración de Estados disminuidos por los particulares intereses de los caudillos regionales y no el establecimiento de una coherente conciencia nacional.

Las clases populares, disminuidas y heterogéneas, no tuvieron los niveles de cohesión y solidaridad que sí expresaron los diversos estamentos de la oligarquía criolla, quienes lograron reclutar a las masas como grandes mesnadas y clientelas, pero sin darles a éstos ningún tipo de ilustración o politización. De esta manera resulta lógico entender cómo la hacienda pasó a constituirse en modelo de gobierno y de vida en el gueto académico y universitario: *“el caudillismo clásico consistió en grupos de bandas armadas de patronos-clientes, unidas por lazos personales de dominación y sumisión y por un deseo común de obtener riqueza por la fuerza de las armas... El caudillo surgió como un producto de las guerras de independencia en el momento en que se destruyeron las instituciones del Estado colonial”* (LYNCH, J. 1987). La revolución de independencia les permitiría a estos caudillos criollos un mayor acceso a la administración y a la burocracia estatal, pero la estructura social basada en las tierras, la riqueza, y el prestigio y la

educación esencialmente no cambiaron. Los intereses particulares, locales y regionales, llegaron a tener, entonces, una mayor significación que el propio concepto de nación y por ende el de un poder estatal centralizado.

Concluida la dominación española, luego de las batallas de la independencia, la organización de un sistema de Instrucción Pública, pasó a ser una de las principales preocupaciones de las nacientes repúblicas, pues la instrucción, como creyeron los fundadores del nuevo sistema “independentista”, nos haría libres, por ello fue la instrucción pública el escenario donde se efectuaron los enfrentamientos entre la escuela confesional tradicional y la escuela laica durante el siglo XIX (ECHEVERRY, A. 1989) pero la astucia de la tradición y de la religión, consistió en colarse por los resquicios de la “ilustración”, como lo ha expresado el profesor Rubén Jaramillo Vélez:

*“Una de las primeras tareas que se debieron plantear los patriotas americanos una vez que han logrado expulsar al español y sentar las bases de la nacionalidad entre los pueblos recién independizados de su yugo será la de “universalizar” por medio de la educación a esas gentes, multitudes ignorantes cuya única cultura, cuyo único vínculo con la historia universal ha sido durante siglos la religión y la moral cristianas en su versión hispánica, que resume a finales del primer siglo colonial y concretamente a partir del año 1599 el Catecismo de la Doctrina Cristiana del padre Gaspar Astete, del cual afirma Gutiérrez Girardot que gracias a su influjo “los niños del siglo XVIII, de los siglos XIX y XX han sido acuñados en un momento decisivo de su socialización por una concepción del mundo y de la vida no solamente anacrónica sino determinada por los problemas de militancia que acosaron al catolicismo español del siglo XVI, por los problemas que le plantearon la Reforma de Lutero y el Erasmismo”.*

*Y agrega: “Tras su forma simple de preguntar y de responder, tras su apariencia “racional”, se oculta la intolerancia*

*y su forma decisionista de pensamiento (¡Sí o no, como Cristo nos enseña!, que impone naturalmente el sí y crea la noción de amigo-enemigo, popularizada luego en la asignatura de “Historia Sagrada” con la frase de Cristo, ¡el que no está conmigo está contra mí!). Para el niño, el mundo histórico se reduce a los partidarios del “sí”, los buenos y los católicos, y los del “no”, necesariamente los malos por no católicos. Esta estructura antagonista se profundiza con el curso de los estudios cuando al adolescente se le enseña a odiar literalmente... a todas las figuras históricas que dijeron no al Padre Astete y a lo que él representaba, a los otros que, para agravar la maldad, no eran españoles. El odio trajo como consecuencia la calumnia y la difamación, y al mismo tiempo la hipocresía...”*

*Consecuencias inevitables de ese mecanismo paranoide que parte del principio según el cual “los otros son los malos”, justamente el antagónico a ese otro de la convivencia civil entre los hombres por el cual se estaba librando las batallas decisivas por entonces en Europa, los sacrificios de calvinistas y hugonotes... de individuos pensantes y autónomos -como sus antecesores y precursores, un Erasmo, un Lutero- que creían indefectiblemente en la suprema dignidad y absoluta verdad del ser humano genérico. Ése habrá sido uno de los efectos de tal catequesis si bien sería torpe e injusto desconocer el efecto civilizador que de todos modos albergaba la prédica del Evangelio (JARAMILLO V, Rubén. 1998).*

Como vemos, la Independencia significaría, en materia educativa, solamente una pequeña interrupción histórica a la dictadura cultural y espiritual que desde la colonia viene ejerciendo la Iglesia (una breve interpelación de los intereses criollos y populares con respecto a la ideología dominante). Toda la lucha emancipatoria sustentada en una nueva concepción del mundo y en los nuevos saberes ilustrados, que tenían como propósito la abolición de la subalternidad del hombre, se verían nuevamente frustrados, ya fuese por



Fotografía - Alberto Motta

la aplicación de la violencia directa ejercida contra sus promotores intelectuales o porque astutamente estos terminaban siendo asimilados, cooptados, por el discurso oficial tradicional. Situación que fue ampliamente estudiada por Adorno y Horkheimer en *la Dialéctica de la Ilustración: "La filosofía que en el siglo XVIII a pesar de la quema de libros y de hombres, inspiraba a la infamia un terror mortal, bajo Napoleón había pasado ya al partido de ésta. Incluso la escuela apologética de Comte usurpó la sucesión de los inflexibles enciclopedistas y tendió la mano a todo aquello contra lo cual estos lucharon"* (ADORNO T. y HORKHEIMER M. 1994).

Este tipo de renuncia ideológica, de acomodamiento e inconsecuencia política con las tesis y postulados que se dice abrazar, pareciera una característica permanente no sólo de los politiqueros, sino, también, de los académicos e intelectuales colombianos, tanto en los comienzos del régimen republicano, como durante todo el proceso histórico nacional.

La mentalidad cristiano-feudal heredada del régimen señorial-hacendatario, ha continuado vigente en el territorio colombiano, hasta el presente, permeando de manera absoluta el mundillo universitario y mostrando una gran solidez y permanencia a pesar de los esporádicos embates de las modernas concepciones y de la constante expresión de repudio y confrontación expresado desde el pensamiento ilustrado, los imaginarios colectivos

y las mentalidades populares; -bastaría con repasar cuántas universidades colombianas, y latinoamericanas, no son más que meras extensiones de las muchas congregaciones o comunidades religiosas que nos colonizan- .

Como lo analizara el maestro Antonio García, el tipo histórico de régimen señorial-hacendatario cobró de nuevo una mayor fuerza y vigencia, cuando se instauró un Estado autoritario y centralista a partir de 1886 -de acuerdo con las líneas ideológicas diseñadas por Miguel A. Caro- y cuando se restablecieron las relaciones de servidumbre en las haciendas de colonato, el antiguo rango de la aristocracia latifundista y la ideología, los mitos, el tipo de cultura, la hegemonía eclesiástica y las formas escolásticas de pensamiento de la sociedad hispano-colonial. Dice García: *"...El modelo político de este proceso fue la república señorial, el modelo autoritario de gobierno, la estructura de poder apoyada en la transmisión dinástica de los rangos políticos entre las grandes familias liberales y conservadoras, el ordenamiento patriarcalista y vertical de los partidos -sin democracia interna, ni proyectos coherentes a largo plazo- el manejo abusivo y clientelístico de los aparatos del Estado y, en fin, la consagración de la lealtad incondicional de las clientelas a los grandes electores como base fundamental del sistema de representación política. En todo esto ha consistido la contemporaneidad de este modelo que, pese a las transformaciones ocurridas en el*

*aparato del Estado, a partir de la república liberal de López Pumarejo, ha continuado operando en los modos de funcionamiento y en el estilo del sistema de representación política sin participación popular y sin Estado liberal de derecho..."* (GARCIA A. 1981).

El gran pedagogo argentino Alberto Merani, nos enseñó que la primera tarea de la educación en las formaciones económico-sociales capitalistas, es asegurar la discontinuidad de la 'filosofía popular' y su suplantación por la 'filosofía erudita' de la ideología. De esta manera se crea la ruptura necesaria para que los individuos olviden sus propias perspectivas y la solidaridad concreta de grupo, de clase, y acepten la solidaridad abstracta de la ideología que es poder, ya que sus tesis siempre serán señaladas como "ignorantes", "marginales", "no pertinentes" o "lumpenescas". Partiendo de este tipo de premisas, expresadas por los sectores "cultos" que manejan la vidilla académica y universitaria, el hombre está indisolublemente cortado de sus orígenes sociales y se debe a las exigencias y necesidades del Estado (MERANI, A. 1980); y por supuesto, a los lineamientos establecidos por las entidades internacionales, ya se trate de la internacional cristiana que representa el Vaticano o la internacional imperialista del llamado "mundo libre", que hoy agencia la llamada Organización de las Naciones Unidas.

El ocultamiento de sus verdaderas intenciones, tras un velo de una supuesta "racionalidad" y "cordura",

siempre ha caracterizado a la ideología burguesa. Así, muy tempranamente, se renunció al radicalismo del proyecto de la Ilustración y se pactó con los viejos poderes constituidos, beneficiando a las clases dominantes, que perviven como los herederos del régimen señorial-hacendatario. Hoy nos encontramos en todos estos países supuestamente “independientes”, con unas “modernas” directivas universitarias -y en general de todo sistema educativo-, incapaces ya de sostener las más mínimas posibilidades de una reforma soberana, autónoma. Inscritos exclusivamente en el compromiso de cumplir con los mandatos de las entidades prestamistas, de llenar los requisitos de “acreditación”, los currículos, las competencias y los estándares de calidad que les son impuestos internacionalmente a nuestras instituciones educativas, con el embuste de hacerlas más “competitivas”.

Es en esta perspectiva de contradicción que debemos entender, no sólo la búsqueda de la eficiencia productivista que traería para nuestras repúblicas “independientes” la arbitrariedad de sustituir el proyecto de formación de ciudadanos, de hombres públicos, ya no sólo para formar súbditos y hombres religiosos, sino, para la formación del denominado “capital humano”, sujetos exclusivamente útiles para la producción y el consumismo.

Con los proyectos educativos centrados, primero en la ampliación de cobertura, la masificación y el especialismo; y luego la flexibilidad y la polivalencia, se ha buscado transitar de las propuestas forjadas por la Ilustración, y sus ideales de formación integral de los individuos en los valores de la autonomía y los intereses emancipatorios, a la simple producción de sujetos informados y capacitados, meros apéndices de los procesos productivos, a la promoción de los “recursos humanos”, como les gusta denominar el proceso educativo al tecno-fascismo que se apoderó de las universidades, manteniendo incólume esa especie de régimen señorial-hacendatario legado por la colonia.

### Referencias Bibliográficas:

- ADORNO Theodor y HORKHEIMER Max. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Editorial Trotta. Madrid. Pág. 60.
- ECHEVERRY, Alberto. (1989). *Santander y la instrucción pública*. Editado por Foro Nacional por Colombia y Universidad de Antioquia. Medellín. P. 9 y ss.
- GARCIA Antonio ¿A dónde va Colombia? (1981). *Tiempo americano editores*. Bogotá. Pág. 15.
- JARAMILLO VÉLEZ, Rubén. (1998). *Colombia la modernidad postergada*. Editorial Argumentos. Segunda edición. Bogotá 1998.
- LYNCH, John. (1987). *Hispanoamérica 1750-1850. Ensayos sobre la sociedad y el Estado*. Universidad Nacional. Primera edición. Pág. 79.
- MERANI, Alberto. (1980). *Educación y relaciones de poder*. Editorial Grijalbo. México D. F. Pág. 20.



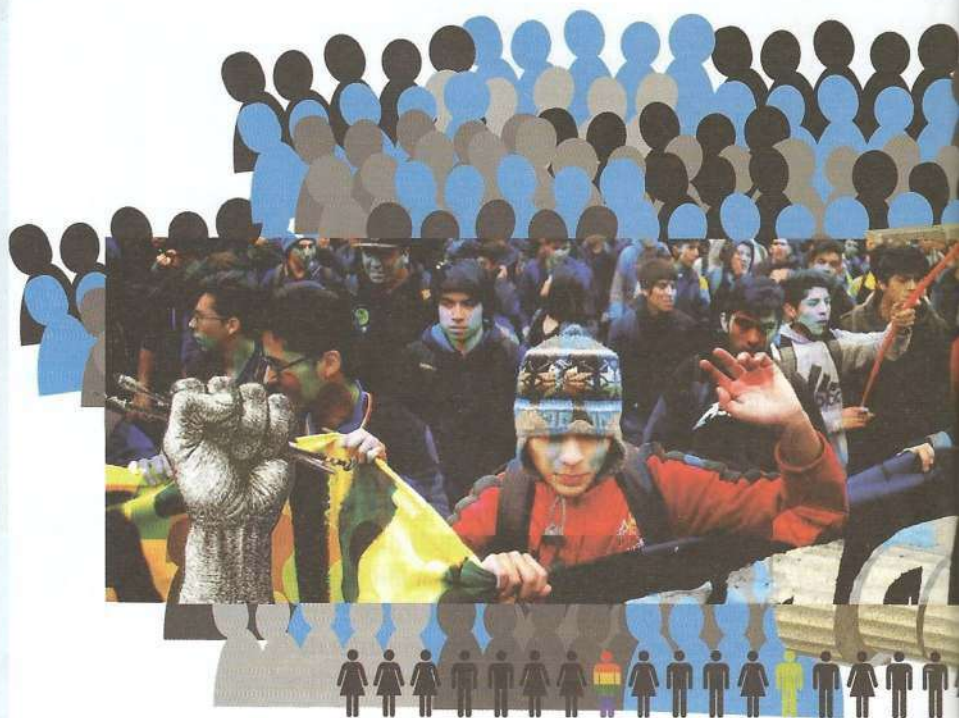
## 32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



### Contacto:

[www.fecode.edu.co/ceid](http://www.fecode.edu.co/ceid)  
[ceid@fecode.edu.co](mailto:ceid@fecode.edu.co)  
Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918  
Móvil: 3158916832



# Democratizar la democracia: Latinoamérica y su universidad

## Resumen

Partimos de los recientes movimientos estudiantiles en Chile y Colombia para mostrar la necesidad de reforma de la universidad en Latinoamérica, tomando distancia de quienes la conciben como empresa y buscan modernizarla dentro de los marcos de la economía neoliberal.

Buscamos la alternativa a partir del Manifiesto de Córdoba de 1918, en el que se defendía la autonomía universitaria en lo político, académico, administrativo y financiero; el cogobierno universitario; la apertura de la universidad a las capas sociales emergentes y la misión social de la universidad, así como de otros movimientos

universitarios en su tradición. Pero, especialmente, analizamos la idea de universidad de Humboldt y su influjo en el pensamiento acerca de la universidad moderna en Occidente, para concluir que una reforma de la universidad que busque fortalecer la cultura política, la democratización y emancipación de los ciudadanos en Latinoamérica, debería tener en cuenta aquellas ideas sobre la universidad que ya desde principios del siglo XIX marcaron su desarrollo en Occidente.

Que esta idea de universidad esté en crisis podría significar que su naturaleza consiste precisamente en ser sensible a las crisis tanto de las personas



**Guillermo Hoyos Vásquez (q.e.p.d)**

Doctor en Filosofía, Universidad de Colonia Alemania. Profesor Universidad Javeriana y Universidad Nacional, Director del Instituto Pensar y del Instituto de Bioética, Universidad Javeriana. Artículo Tomado de Bordon, Revista de pedagogía, Madrid España. Vol.1 64 No. 3-2012, páginas 117 a 131



como de la sociedad en su conjunto. En qué términos y en qué momentos de la historia reciente se haya señalado dicha crisis, es secundario con respecto a la pregunta por las posibilidades de desarrollo de la idea de universidad como proyecto que pudiéramos asumir hoy desde Latinoamérica los universitarios en nuestra situación social y política.

### Palabras clave

Autonomía, Democracia, idea de universidad, Movimiento estudiantil, Latinoamérica.

### Introducción

Son suficientemente conocidos los recientes movimientos estudiantiles en Chile y en Colombia reclamando una reforma de la universidad. No es la primera vez que esto sucede en Latinoamérica, aunque no siempre haya sido tenido en cuenta ni por la opinión pública, ni menos todavía por los gobiernos de turno. Podría decirse que en esta ocasión ocurrió algo parecido

a lo que sucedió en Alemania cuando, con motivo de las protestas estudiantiles contra la Reforma de Bolonia de hace dos años y medio, reclamaba la opinión pública que ahora sí era necesario tomar en serio la protesta estudiantil, para que no ocurriera como en mayo del 68, cuando ni siquiera la revuelta parece haber preocupado a los responsables de las universidades.

En la actual coyuntura, que queremos analizar, el movimiento chileno tumbó un ministro de Educación e hizo descender significativamente la imagen del presidente de la derecha Sebastián Piñera, mientras el movimiento colombiano logró devolver la nueva ley de educación superior ya inscrita en el congreso de la República y, si lo hubiera querido, hubiera podido tumbar a la ministra de Educación o al menos a su viceministro, cerebro (o anticerebro) del proyecto de ley presentado sin consultar siquiera a los rectores de las universidades públicas. Esto para mencionar solo los últimos movimientos estudiantiles en Latinoamérica, donde los ha habido en los últimos años también, entre otros, en Argentina, Brasil, México y Venezuela.

Desde la perspectiva concreta de los movimientos en 2011 en Chile y en Colombia, queremos reconstruir algunos acontecimientos del siglo pasado y leer algunos textos que nos ayuden a sustentar la tesis acerca del significado ético-político de los movimientos universitarios en Latinoamérica.

### La universidad empresa

Hoy, tanto los críticos del estado actual de la universidad como muchos de sus presuntos reformadores insisten en las características empresariales de la universidad para un futuro próximo. No faltan incluso quienes ya hablan de universidades de «tercera generación». Son las que Hans Wissema (2012) ha caracterizado como el desafío contemporáneo de superar la segunda generación, la universidad moderna, la de Humboldt, que todavía muchos añoramos, para llegar a universidades líderes en colaboración

con empresas tecnológicas. Estas universidades, investigan y colaboran con universidades de alta calidad en un contexto de globalización, que garantiza la movilidad de profesores y estudiantes en busca de la competencia entre las universidades por los mejores entre ellos, como también por los contratos más rentables de investigación o consultoría. Son universidades motivadas por la revolución educativa de gobiernos que exigen de ellas ser incubadoras de la nueva ciencia o tecnología (da lo mismo), basadas en actividades comerciales, en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad (términos que parecen tener claros), que facilitan la creación de centros de investigación y desarrollo (I+D, los llaman hoy), ubicados entre la investigación académica y la industria con vínculos muy estrechos (los económicos, y dependiendo de ellos, los políticos) entre las dos. Se dice que en las UTG (ya tienen sigla) la investigación es «fundamental» como actividad nuclear de la universidad. Son universidades de tercera generación en red, que colaboran con la industria, la investigación privada y el desarrollo, son financieras, proveedoras de servicios profesionales y forman un carrusel por la vía del capital cognitivo en la sociedad del conocimiento con otras universidades, gracias a lo cual pueden acceder a un mercado internacional competitivo. Los críticos de esta universidad del futuro la consideran producto del así llamado capitalismo cognitivo.

Esta etapa de la universidad empresa sería entonces la última en un desarrollo de la universidad latinoamericana, no muy diferente al que intentara tipificar yo mismo hace unos años con motivo del cincuentenario de una de nuestras mejores universidades públicas, la Universidad Industrial de Santander, UIS, en Bucaramanga. Me refería entonces (Hoyos, 1998) a la historia reciente de la universidad colombiana, en la que ubicaba, a partir de la postguerra, un proceso de modernización con base en el desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología

como la clave para la industrialización del país. La segunda etapa viene con la universidad revolucionaria, muy influida, como lo mostramos antes, por el triunfo de la revolución cubana y por el mayo del 68. Se piensa que la universidad es la cantera de los revolucionarios, o por lo menos del cambio social, y caja de resonancia de los conflictos de la época. Quienes llegamos a esa universidad con el convencimiento de que allí estábamos inventando la nueva Colombia, añoramos todavía hoy el *ethos* comprometido de los años 70. Vino luego la reacción a la universidad politizada desde la universidad de investigación, que pretendió retomar la vieja idea de los claustros universitarios en la nueva figura de la comunidad investigadora científica. La universidad se repliega sobre sí misma en un narcisismo sospechoso, los mejores establecen los vínculos académicos con el extranjero, se acentúa la ruptura con una sociedad que ya comenzaba a desconfiar de la academia y a veces quisiera prescindir de ella. La universidad y sus profesores se encierran en lo suyo: producción de conocimientos, publicaciones internacionales, acreditación de los mejores. Es la universidad de la excelencia. La última etapa, muy marcada por experiencias de jóvenes académicos, en especial economistas exitosos en puestos de gobiernos neófitos en las artes del neoliberalismo, pertenece a quienes buscaron un nuevo protagonismo de la universidad, saliendo abruptamente del aislamiento para ubicarse como asesores o gestores en los órganos del poder y de la política como protagonistas en la gestión económica. Es una nueva universidad política, ahora en el gobierno, que no raras veces confunde la política universitaria con meterle política partidista o politiquería a la universidad. Lo único que decimos hoy de ella, así sus defensores nos detesten por solo pensarlo, es que parecen haber errado también el camino, con la gran diferencia de que los anteriores modelos, menos dogmáticos que los de los neófitos del neoliberalismo, todavía

se preguntaban por el *ethos* de la universidad, así lo buscaran en el lugar equivocado.

En efecto, ni la universidad modernizante que redujo muy afanadamente la modernidad a mera modernización, ni la revolucionaria que en su fundamentalismo no quiso diseñar alternativas políticas de cambio, ni la narcisista que todavía no logra reencontrarse con el país real, ni la neoliberal que sigue buscando un futuro al final de la historia, han podido relacionarse con la sociedad civil, con esa de carne y hueso a la que pertenecemos y a la que de todas formas se debe la universidad del progreso, la del cambio, la de la excelencia y la de la política. Desde un desarrollismo a ultranza hasta la frivolidad desalmada de los pragmáticos, pasando por el protagonismo revolucionario y por el elitismo cientificista, se ha considerado al pueblo como masa, como inculto, como menor de edad y se ha mirado a la sociedad civil desde las alturas, desde una autonomía colindante con cierto protagonismo vanguardista. Es la dialéctica de la ilustración, la crisis de la modernidad en el alma mater, allí mismo donde esta nació y se nutrió.

Por ello, una universidad que busque asumir su *ethos* en las dimensiones política y económica tiene que reconstruir las redes y tejidos que le hagan reconocer su pertenencia a esta sociedad concreta, la que resuena en todos los discursos sobre universidad y sociedad. Quizá por esto pocas áreas de la actividad social han sido en los últimos años tan diagnosticadas y evaluadas como la educación superior.

### La idea de universidad y la reforma

Que la universidad latinoamericana requiere ser modernizada y que solo así podrá responder a la tarea ético-política de democratizar la democracia, tanto hacia adentro como hacia afuera de los claustros, nadie sensato lo pone en duda. Lo que ocurre es que, para algunos, modernizar significa modernización de las estructuras, de la admi-

nistración y en general de todo el sistema, para hacerlo más funcional para los fines de la economía. Las relaciones entre universidad, sociedad y Estado, se transforman en relaciones entre universidad y Estado desde la empresa moderna. Nadie lo ha caracterizado tan bien como lo ha hecho recientemente Martha C. Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades (2010).

En este libro, parece desesperar la autora de que su idea acerca de las humanidades, desarrollada en su ya clásico libro *El cultivo de la humanidad*. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal, con base en las humanidades y la filosofía, haya tenido alguna acogida. En efecto, ahora renueva su propuesta como solución a la que ella llama crisis de la democracia, causada por una crisis de la educación, que como un cáncer invade todo el mundo, dedicada hoy cada vez más a la formación profesional en las áreas de la economía, la administración, las tecnologías, los proyectos de CTI —ciencia, tecnología e innovación— que reemplazan los de CTS —ciencia, tecnología y sociedad—, propiciando exclusivamente la competitividad y la productividad, y olvidándose de la formación de la persona y la solución de los problemas de convivencia humana. La propuesta de Nussbaum se desarrolla en estos puntos:

- a) Autoexamen socrático, el cuidado de sí, la autorreflexión y la autocrítica. Es lo que hoy defendemos como «individualismo democrático».
- b) Educación cosmopolita en un mundo globalizado: «somos ciudadanos del mundo», idea de los estoicos ya antes de que Kant hablara de ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 1999). Esto significa que la democracia, antes que categoría política, es forma de vida.
- c) Formación de la imaginación narrativa, la imaginación «compasiva» en el sentido de «sentir con»: el cultivo de la literatura, el fomento de la interculturalidad con base en el reconocimiento del multiculturalismo.

d) Puesto el fundamento de las humanidades, entonces sí las ciencias, ante todo las sociales y las básicas. Luego las aplicadas en cuanto instrumentales, especialmente la economía política.

En esta propuesta, es importante considerar que los tres primeros pasos se deben dar simultáneamente, por cuanto, cuando reflexiono sobre mí y mi historia y mis valores, de todas formas tengo en cuenta a los otros y los contextos culturales en los que me encuentro y se encuentran los otros. La afirmación explícita de que la democracia necesita de las humanidades ayuda a caracterizar la ciudadanía en términos de convivencia, cooperación y calidad de vida como bases de una auténtica democracia, forma de vida moderna.

En el nuevo libro al que nos referimos, sostiene Nussbaum la tesis de que la decadencia de las humanidades en la educación actual puede significar un verdadero desastre para la democracia, ya que estas son esenciales para formar ciudadanos que se reconozcan democráticamente. Pero, recientemente, se piensa de las humanidades como si fueran en contravía de los objetivos prioritarios de la educación. Preocupados solo por el crecimiento económico, tratamos la educación cada vez más como si su objetivo primario fuera enseñar a los estudiantes a ser productivos económicamente, más que a pensar críticamente y a formarse como capaces de aprender de su experiencia y de comprender a las instituciones y a sus conciudadanos. Esta visión tan corta acerca de la utilidad de la educación ha socavado nuestra habilidad para criticar la autoridad, ha reducido nuestra simpatía con los marginados y diferentes y ha pervertido el sentido de nuestras capacidades para ocuparnos de problemas globales complejos. Y la pérdida de estas «competencias» básicas pone en riesgo la salud de las democracias y la esperanza en un mundo decente. Como respuesta a esta grave situación, Nussbaum argumenta que deberíamos resistir a los intentos por reducir

la educación a un mero instrumento del gran producto interno bruto. No podemos aceptar que la educación se ofrezca solo por demanda de una sociedad y un Estado cada vez más inclinados a una especie de capitalismo cognitivo. En lugar de ello, debemos trabajar para reconectar la educación a las humanidades para poder dar a los estudiantes la capacidad de ser ciudadanos críticos y creativos de acuerdo con las utopías democráticas para sus países y para el mundo.

Esto nos lleva a proponer que toda reforma necesaria de la universidad en Latinoamérica debería inspirarse en la idea de universidad, refundadora de la universidad en occidente, surgida hace dos siglos en coincidencia con nuestra independencia, también dos veces centenaria. Me estoy refiriendo a la idea de Universidad de Wilhelm von Humboldt, plasmada en la Universidad de Berlín en 1810, idea que llegó a ser fundamental para la universidad moderna. Aceptando el reto de reformas necesarias en la universidad contemporánea, creemos que para ello no es necesario renunciar a la idea humboldtiana de universidad. Pienso que ya está presente en la reforma de Córdoba y que la motivación fundamental de mayo del 68 estaba más

cerca de los ideales humboldtianos que de la concepción antidemocrática y autoritaria que ya desde entonces comenzaba a dominar la universidad. De aquí la insistencia en los procesos de participación, de, entre muchos, Paul Ricoeur, uno de los actores del mayo parisino. En sus comentarios a las concepciones sobre la universidad después de la revuelta del 68, argumentaba a favor de la «idea de universidad», asociada con el pensamiento sobre universidad de la tradición del idealismo alemán desde Humboldt hasta Karl Jaspers (Ricoeur, 2008). Dicha idea no es otra que la del vínculo necesario entre verdad, humanidad e investigación libre. De aquí se sigue tanto el sentido de la investigación libre de condiciones, como el imperativo de la libertad académica en un ambiente democrático. Esto significa concretamente, según tesis de Ricoeur, para la universidad inspirada por la «idea de universidad»:

- a) Tender a la liberalización y a la desprofesionalización, para ofrecer selecciones múltiples y combinaciones variables, en investigaciones interdisciplinarias, de suerte que los conocimientos puedan ponerse siempre en perspectiva con respecto al movimiento global de la cultura.



- b) Esforzarse en la participación para realizar el sentido de la idea de universidad, dado que la búsqueda libre de la verdad es crítica, búsqueda en común.
- c) Establecer relaciones cada vez más cercanas entre la universidad y la sociedad, no para seguir simplemente los mandatos de la demanda, sino precisamente para comprender cada vez mejor el mundo de la vida de los estudiantes, su cultura y las necesidades sociales, y poder responder mejor a las urgencias de la democracia.

Un planteamiento todavía más amplio, en especial para la universidad que piensa en español, es el de Faustino Oncina Coves (2008), quien en el colectivo *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad* (de Kant a Nietzsche), que edita para mostrar desde el idealismo alemán la idea misma de universidad, muestra esta tradición como absolutamente necesaria hoy para oponerse a la mercantilización de la educación en general. Para Oncina la universidad humboldtiana en el marco del idealismo alemán (Humboldt, Fichte, Hegel, Schleiermacher, Schelling y Heidegger) sigue vigente con sus ideas fundamentales, y debería defenderse si no se quiere perder el sentido de educación como formación y dejarlo en manos del mercado.

Humboldt concibe su idea de universidad para Berlín, marcado por ideas de emancipación política, en medio de la discusión teórica alimentada por Kant y renovada por Fichte, Schelling y Schleiermacher. Allí está la concepción de Kant, según la cual en la universidad la filosofía, en la izquierda, como lo enfatiza (Kant, 1990, 45), se relaciona con los tres saberes que tienen que ver con los ciudadanos en cuanto personas morales (facultad de teología), en cuanto ciudadanos de un Estado y de una nación (facultad de derecho) y en cuanto personas interesadas en su calidad de vida (facultad de medicina). Son las tres facultades, a la derecha, escribe de nuevo el mis-

mo Kant (1990), que forman ciudadanos. No se trata tanto de una intervención directa en su conciencia cuanto de un debate público en el ámbito de la universidad en el que se elaboran los diversos saberes que constituyen la cultura y el ethos de una sociedad.

Inscrito en esta tradición concibe Humboldt una universidad, como la describe en su escrito *Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín* (Humboldt 1960: 1993). Aquí seguimos en general la interpretación que de su idea de universidad hace Joaquín Abellán de la Universidad Complutense de Madrid, en su ensayo sobre *La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt* (Oncina, 2008). Él comienza por destacar estos puntos como los más significativos en el pensador alemán con respecto a la educación en general: a) un sistema educativo como espacio para el desarrollo de todas las energías humanas: no solo la razón sino también el afecto y la capacidad imaginativa; b) buscando la formación de la persona, en el sentido

A partir de esta concepción de la educación y de la prioridad de la filosofía propone Humboldt sus tres principios orientadores para la universidad: a) el de la «soledad y libertad» (*Einsamkeit und Freiheit*): «a la universidad le está reservado aquello que el hombre puede encontrar solo por sí mismo y en sí mismo, la comprensión de la ciencia pura. En función de este acto individual en el sentido más propio, es necesaria la libertad y es útil la soledad; de estos dos puntos deriva al mismo tiempo toda la organización externa de las universidades» (Humboldt, 1964: 191); b) el segundo principio es la cooperación como método de relación y de trabajo en la universidad: «lo humano no puede desarrollarse más que en forma de cooperación (...) para que los frutos logrados por unos satisfagan a otros y todos puedan ver la fuerza general, originaria, que en el individuo solo se refleja de un modo concreto o derivado» (Humboldt, 1964: 251); c) y el tercero la unidad de investigación y docencia: «la particularidad de las instituciones científicas

### ...La afirmación explícita de que la democracia necesita de las humanidades ayuda a caracterizar la ciudadanía en términos de convivencia...

de que cada individuo consolide una forma individualizada de su identidad; c) teniendo como meta lograr una armonía entre todas las fuerzas del individuo para obtener una forma de vida bella; d) armonía que debe presidir también las relaciones entre el individuo concreto y el mundo y la comunidad; e) como ejemplo de educación armónica y equilibrada se toma la concepción del hombre de la Antigüedad Clásica, no para imitarla, sino para que despierte el entusiasmo de los ciudadanos.

superiores debe ser el tratamiento de la ciencia como un problema aún no resuelto del todo que debe ser objeto de constante investigación» (Humboldt, 1964: 251).

El sentido de autonomía universitaria es, para Humboldt, el que debe también determinar las relaciones entre la universidad y el Estado (Oncina, 2008). Humboldt considera, lo mismo que Kant, que la ciencia y las instituciones dedicadas a su cultivo constituyen una esfera autónoma que requiere libertad para su propio desa-



rollo. Pero también entiende que solo el Estado puede institucionalizar esta libertad y garantizar a la larga la autonomía de la universidad. Esto se logra no solo con el reconocimiento político y jurídico, sino también, al mismo tiempo, suministrando los medios que hagan posible la autonomía de la ciencia y de sus instituciones, sin exigir nada a cambio para él mismo, pero sí con el íntimo convencimiento de que, en la medida en que las universidades cumplan con el fin último que les corresponde, cumplen también con los fines propios del Estado, es decir, los de servir a la nación, que es el nombre que Humboldt da a la sociedad civil. Es por ello que, para estos fundadores de la universidad moderna, los asuntos relacionados con el bien común, la política y la moral no son ajenos a la universidad. Su carácter de pública la vincula con los intereses de la nación como un todo, en el mismo sentido en el que Kant concibe el conflicto de las facultades.

Igualmente, Jürgen Habermas, al celebrar la Universidad de Heidelberg sus 600 años, en la que había comenzado su actividad docente bajo los ojos de Hans Georg Gadamer y Karl Löwith, toma partido de nuevo en 1986 por esta idea de universidad: procesos de aprendizaje, a saber por los procesos dialogales, comunicacionales, de cooperación, formadores de ciudadanos demócratas (Habermas, 1987). A esta tradición se sumará Jacques Derrida con su Universidad sin condición, gracias a las nuevas humanidades, en las que lo impredecible pueda llegar a ser acontecimiento (Derrida, 2002).

### La universidad que queremos para democratizar la democracia

Los recientes movimientos estudiantiles en Chile y en Colombia tienen como objetivo común la reforma de la universidad en cada uno de los dos países y a nivel latinoamericano. Pero como les ocurrió a los argentinos con la guerra de las Malvinas, que en ese momento volvieron a recordar que es-

taban en Latinoamérica, como ya lo ponderaban los estudiantes de Córdoba en 1918, también ahora los chilenos —han enfatizado los medios— han tenido que reconocer que son de este subcontinente y no del primer mundo. Y Colombia ha tenido que reconocer que lo que tiene que aprender de los chilenos y del primer mundo no es la educación con fines de lucro o financiada por las familias para quedar hipotecadas de por vida. Y esto vale en general para todas las políticas públicas servidas por nuestras democracias fetiches al apetito privatizador del neoliberalismo. La justificación, legitimidad y pertinencia del movimiento estudiantil chileno, lo que también vale para el colombiano, lo expresó en septiembre de 2011 Axel Honneth, actual director del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Frankfurt, donde enseñaron, como lo anota al inicio de su presentación, Max Horkheimer y Theodor Adorno. Honneth considera que la revuelta estudiantil chilena y su protesta vehemente contra el Estado de derecho son legítimas. Se basan en el sentido del contrato social moderno, base del Estado de derecho democrático que tiene la obligación, como carta de legitimidad, de contribuir a la formación ciudadana de sus miembros. Esto significa que debe ofrecer oportunidad de educarse a todos por igual, de acuerdo con sus capacidades para cooperar en el buen funcionamiento de las relaciones entre Estado y sociedad para fines del bien común y de la convivencia ciudadana. Esto no se restringe solo a la educación básica, sino que se extiende a la educación superior y a la preparación para el ejercicio de las profesiones. El Estado debe comprometerse de tal forma que dicha formación sea gratuita y, cuando no se pueda totalmente, debe esforzarse por sistemas compensatorios de becas y ayudas para que los estudiantes y las familias de menores recursos no queden hipotecadas de por vida al antojo de entidades crediticias. El Estado no puede entregar su obligación de responder al derecho de educación

privatizando el sistema. Oponerse a ello no solo es moralmente coherente y legítimo, sino que debería merecer el apoyo internacional, especialmente de aquellos que saben que con el nacimiento de la universidad moderna en el siglo XIX comienza a consolidarse la democracia en occidente (Honneth, 2011).

He insistido en páginas anteriores en la inspiración de la universidad moderna en la idea de universidad humboldtiana, y ahora en la declaración del director de la Escuela de Frankfurt, para justificar mi desacuerdo con Boaventura de Sousa Santos en su concepción de una Epistemología desde el Sur (Sousa, 2009), compartiendo, eso sí, su ya famosa propuesta de universidad para Latinoamérica: La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad (Sousa, 2005). Allí retoma la tesis de su libro *De la mano de Alicia: de la idea de universidad a la universidad de las ideas* (Sousa, 1998: 229), pasaje en el que alude a la tradición de Humboldt y Jaspers, buscando distanciarse de ella para proponer un modelo más democrático, menos elitista e inmóvil, más comprometido con las realidades de nuestros pueblos.

En algunos de sus escritos, Boaventura ha enfatizado su diferencia con los planteamientos de J. Habermas, indicando que el discurso del alemán sobre la modernidad inconclusa sigue prisionero del paradigma sociocultural occidental y que, en ese sentido, la crisis de la teoría crítica moderna (Sousa, 2008), a pesar del brillante tour de force adelantado por Habermas, está más cerca de un postmodernismo celebratorio, triunfalista y apologético, que del de oposición, crítico y libertario. Más allá de la diferencia entre modernidad (entendida como oposición en cuanto crítica y como emancipación en cuanto utopía) y modernización (entendida como celebración de los vencedores), distinción esta que con Norbert Lechner (Lechner, 1988) sí considero absolutamente necesaria, y más acá de una

disputa de pensadores, estoy de acuerdo con la idea de universidad defendida por Boaventura. Precisamente por ello, pienso que la teoría discursiva habermasiana, en cuanto propuesta epistemológica crítica y en cuanto pragmática universal, significa la clave del cosmopolitismo, que nos abre a quienes conocemos desde el sur también a oriente, al norte y a occidente, una referencia casi trascendental al mundo de la vida, como horizonte de horizontes de los diversos contextos y posibilidades de diálogo con sectores cercanos a los movimientos sociales, tanto en el primer mundo como en los mismos países en desarrollo (Hoyos, 2011).

La distinción entre modernidad y modernización nos ayuda a tomar una actitud diferente a la de Boaventura con respecto a la idea de universidad, heredada del idealismo alemán en la tradición del origen de la universidad occidental. Como enfatiza Lechner: cierta idea de ilustración ha llevado a confundir las tareas de la modernidad con los logros de la modernización. Precisamente es lo que los padres de la teoría crítica de la sociedad, Adorno y Horkheimer, definieron como Dialéctica de la ilustración, la misma que inspira hoy a los críticos de la reforma universitaria europea: en Bolonia nació la universidad, en Bolonia está muriendo. Podría pensarse que la universidad latinoamericana, desde la que Boaventura pretende desarrollar Una epistemología del Sur (Souza, 2009), para promover una política emancipatoria, todavía por fortuna no ha perfeccionado la reducción de modernidad a modernización, lo que significa su oportunidad de una reforma en el horizonte de la modernidad como proyecto inconcluso.

La idea de universidad moderna, al pretender recoger en la respuesta a lo que es Ilustración la tradición universitaria de occidente, incluyendo el humanismo y el renacimiento, es el proyecto y la utopía de la universitas, como campus para todos los saberes: los de las ciencias, los de la moral y los de la estética; los mismos que, como experiencia en el mundo de la vida, constituyen nuestro habitar el mundo y nos ayudan

a comportarnos coherentemente en nuestro mundo objetivo (ciencias duras), en nuestro mundo social (ciencias blandas) y en nuestro mundo subjetivo (humanidades y artes).

Que esta idea de universidad en occidente esté en crisis, como señalamos con Boaventura, más bien podría significar que es de su naturaleza, precisamente, ser sensible a las crisis tanto de las personas como de la sociedad en su conjunto. En qué términos y en qué momentos de la historia reciente se haya señalado dicha crisis, es secundario con respecto a la pregunta por las posibilidades de desarrollo de la idea de universidad como proyecto que pudiéramos asumir hoy desde Latinoamérica universitarios en nuestra situación social y política.

### Movimientos sociales y reforma de la universidad latinoamericana

Quiero ahora, para finalizar, incluir los recientes movimientos estudiantiles de Chile y Colombia en esta idea de universidad por la democratización de la democracia. Desde los inicios de este movimiento los chilenos se inspiraron en «la revolución de los pingüinos» de los estudiantes de bachillerato en 2006. Muy pronto lograron convocar también a sus familiares y a la sociedad en general, de acuerdo con la proclama de Camila Vallejo al asumir en julio de 2011 la presidencia de la Federación de Estudiantes Chilenos, FECH: «Cremos en una Universidad permanentemente vinculada con los problemas que nuestro pueblo le presenta, activa en la búsqueda de soluciones y en la entrega de aportes por medio del conocimiento» (Vallejo, 2011).

Las universidades estatales chilenas, que reciben muy pocas aportaciones del Estado en comparación con otros países, son las más caras de América Latina. Sus matrículas triplican las de Italia, cuadruplican las de España, quintuplican las de Bélgica y son 19 veces mayores que las de Francia. Esta situación obliga a muchas familias a endeudarse y a destinar hasta el 50% de sus ingresos al pago de la edu-

cación y de créditos bancarios. Hoy existen 60 universidades en Chile, la mayoría privadas. No existe una sola universidad pública gratuita ya que todas —tanto las públicas como las privadas— cobran los más altos aranceles de América Latina.

Contra esta situación marcharon durante meses los estudiantes, pero un movimiento que parecía solo perseguir reivindicaciones económicas justas para el sector educativo resultó siendo relevante ética y políticamente para la concepción de sociedad de los chilenos: a) porque ha revelado la crisis de legitimidad de los últimos gobiernos; b) porque contribuye a la ampliación del segmento de nueva clase media, incluyendo a intelectuales en formación para sus profesiones; c) porque las orientaciones del movimiento apuntan a ejercer control reflexivo, a través de medios administrativos, sobre la organización de la educación y otros sectores sociales; y d) porque la clase de sectores medios y trabajadores intelectuales irrumpe para plantear un proyecto alternativo de sociedad (Fleet, 2012).

Se llegó a hablar del «mayo chileno» —en referencia al mayo del 68 francés—, ya que cada día tenía lugar una manifestación diferente; las hubo masivas simultáneamente en todas las ciudades de Chile. Un fenómeno interesante a nivel global es que se ha relacionado este movimiento con el de los indignados en España, Grecia e Israel, o hasta se lo ha comparado con las «primaveras árabes» de Túnez, Egipto, Libia, Siria, hablando del «invierno chileno», que ya se convirtió por su larga duración en la «primavera chilena». En el contexto internacional se desarrolla un doble proceso, por un lado se multiplican las muestras de apoyo y solidaridad que llegan de todo el mundo, y por otro empieza a aparecer un efecto de contagio, especialmente en la región, donde los estudiantes colombianos, mexicanos y brasileños han comenzado a movilizarse por la educación pública (Pulgar, 2011).

Antes de pasar al movimiento colombiano, conviene destacar en este lugar el sentido de latinoamericanismo de

la problemática universitaria, ya resalada en Córdoba y acentuada por muchos de los comentaristas de los movimientos de entonces y de ahora. Es precisamente el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, el que publica los dos tomos referentes al Manifiesto de Córdoba. Es importante analizar la función que, desde su fundación en Bogotá en 1967 y desde su sede en Buenos Aires, ha cumplido y puede cumplir CLACSO —que reúne a la fecha 314 centros de estudios en ciencias sociales en todos los países de América Latina y en muchos del Caribe— con respecto al fortalecimiento de una universidad crítica y democrática y de una cultura política que fomenta y se comprometa con una posible y necesaria unión latinoamericana.

El movimiento universitario colombiano cuenta en su agenda con un triunfo democrático significativo, al lograr como cosa propia con la séptima papeleta en las elecciones de marzo de 1990 el que se convocara la Asamblea Nacional Constituyente que dio origen a la Constitución de 1991. En ella, se lograron avances significativos con respecto a la participación democrática incluyente, a los derechos fundamentales y a la reestructuración democrática del Estado de derecho. Lamentablemente, la reforma nefasta que permitió la reelección de Álvaro Uribe Vélez en 2006 casi acaba con todo lo logrado. De todas formas, en la Constitución del 91 quedó plasmado en el artículo 67 que: «la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura». Concretamente con respecto a la universidad el artículo 69 es enfático: «se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley». Apenas había pasado un año de la nueva Constitución, cuando el Gobierno Nacional presentó y logró la aprobación de la Ley 30 de 1992, en la que se reglamentaba la educación superior en Colombia en desarrollo del principio de inspección y vigilancia propio del Estado de derecho.

A principios de 2011, la propuesta unilateral por parte del ejecutivo para reformar la Ley 30 mediante la aprobación de una nueva ley de educación superior por parte del legislativo, constituyó la manzana de la discordia. El presidente, Juan Manuel Santos, habló de las bondades de modelos de empresas educativas con ánimo de lucro. La ministra de Educación, María Fernanda Campo, proveniente del sector empresarial, y Javier Botero Álvarez, repitente en el viceministerio para la Educación superior, pretendieron defender el proyecto sin haberlo concertado con la Asocia-

y por otro los estudiantes tanto de instituciones de educación superior públicas como privadas, se pronunciaron en contra de la iniciativa no consultada. Los rectores convocados por ASCUN iniciaron un proceso de elaboración de una Ley estatutaria de autonomía de las universidades que desarrollará el principio de la autonomía consagrado en el artículo 69 de la Constitución. La idea es que esta ley estatutaria anteceda prioritariamente a la que proponga el Gobierno como desarrollo del principio de inspección y vigilancia y dentro del marco de la autonomía de las universidades.

**...Creemos en una Universidad permanentemente vinculada con los problemas que nuestro pueblo le presenta, activa en la búsqueda de soluciones y en la entrega de aportes por medio del conocimiento...**

ción Colombiana de Universidades, ASCUN, que acoge a la gran mayoría de las universidades colombianas, 33 públicas y 48 privadas —dentro de ese marasmo que constituye el sistema de educación superior colombiano con 52 instituciones tecnológicas, 32 técnico profesionales y 117 instituciones universitarias y escuelas tecnológicas—. Obviamente, el Gobierno no se había dignado a concertar reuniones, ni con profesores ni con estudiantes de las universidades públicas, ni tampoco parece que esté interesado en dar alguna claridad y lógica al universo conocido en Colombia como Instituciones de Educación Superior, IES.

De inmediato la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, de orientación de izquierda, convocó a un rechazo nacional de la propuesta de reforma del Gobierno, con la muy atinada proclama: «La educación es un derecho, no una mercancía». Muy pronto también ASCUN, por un lado,

El movimiento estudiantil por su cuenta, e involucrando a los profesores, sin distinción de universidades públicas o privadas, se manifiesta masivamente en todo el país. Ante el trato habitual de los medios de comunicación de tales manifestaciones —en el sentido de acusarlos del desorden y vandalismo que acontece algunas veces—, los estudiantes asociados en la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), ganan una primera batalla, la de los medios, al convencerlos públicamente de que en esta ocasión los fenómenos de vandalismo no ocurrían en las manifestaciones mismas, ni eran de la responsabilidad de la MANE. Ya con el acceso a los medios ganan una segunda batalla frente al Ministerio de Educación y al Congreso de la República, al convencerlos de que ellos han leído mejor el proyecto presentado por el ejecutivo que los mismos parlamentarios, que pretenden discutirlo, e insisten en que no dejarán de manifestarse hasta que el

Gobierno no retire su proyecto de la Cámara de Representantes. Logrado esto, se toman el tiempo necesario para elegir a quienes entrarán a debatir la nueva propuesta con el Gobierno y con ASCUN. A la fecha de hoy, se acaba de constituir esa comisión para entrar a discutir un proyecto de reforma de la educación superior para Colombia, cuyos temas fundamentales serán: autonomía universitaria y estructuración del sistema; financiación por parte del Estado y universidades privadas sin ánimo de lucro; participación de profesores, estudiantes y exalumnos en la vida universitaria; mejora de la equidad y de la calidad, entendida esta desde perspectivas críticas y no solo con base en indicadores cuantitativos; y relaciones entre universidad y sociedad. Seguramente, surgirán otros temas, pero lo fundamental es que parece que por ahora la educación superior en Colombia podría salvarse de ser una empresa productiva más en manos del neoliberalismo.

La consigna de la MANE reza: por una nueva educación, para un país con soberanía, democracia y paz. No parece alejarse ni del Manifiesto de Córdoba, ni del mayo parisino, ni de la idea de universidad, ni del proyecto de una universidad para el siglo XXI desde una perspectiva emancipadora y democrática.

## Referencias bibliográficas

- DERRIDA, J. (2002). La universidad sin condición. Madrid: Trotta.
- FEBRES CORDERO, F. (1959). Reforma universitaria. Caracas: Imprenta Universitaria Universidad Central de Venezuela.
- HABERMAS, J. (1987). Die Idee der Universität – Lernprozesse. En J. HABERMAS, Eine Art Schadenabwicklung, Frankfurt, a.M.: Suhrkamp.
- HOYOS VÁSQUEZ, G. (1998). El ethos de la universidad, UIS-Humanidades, 27, (1). 13-23.
- HOYOS VÁSQUEZ, G. (2011). Doble bicentenario: la emancipación inconclusa y la idea de universidad. En J. E. MARTÍNEZ y F. O. NEIRA, Miradas bicentenario: reflexiones sobre el desarrollo humano en el devenir de doscientos años. Cátedra Lasallista 2010, Bogotá: Universidad de La Salle, 25-56.
- HUMBOLDT, W. VON (1903-1936). Gesammelte Schriften, GS, Berlin: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften.
- HUMBOLDT, W. VON (1960). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. En W. MÜLLER-LAUTER y M. THEUNISSEN, Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Berlin: De Gruyter.
- HUMBOLDT, W. VON (1964). Der litauische Schulplan". En A. FLITNER y K. GIEL, Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Stuttgart: Cotta.
- JASPERS, K. (1945). Die Idee der Universität. Berlin: Springer.
- KANT, I. (1990). El conflicto de las facultades. Buenos Aires: Losada.
- LECHNER, N. (1988). Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política. Santiago de Chile. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.
- NUSSBAUM, M. C. y COHEN, J. (comp.) (1999). Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial". Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2005). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz Editores.
- ONCINA COVES, F. (ed.) (2008). Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche). Madrid: Editorial Dykinson.
- RICOEUR, P. (2008) (prefacio) En J. DREEZÉ y J. DEBELLE (2008), Concepciones sobre la Universidad. Medellín: Litografía Solingraf, 11-27.
- SADER, E., ABOITES, H. y GENTILI, P. (eds.) (2008). La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- SOSA SANTOS, B. de (1998). De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- SOSA SANTOS, B. de (2005). La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. México: UNAM.
- SOSA SANTOS, B. de (2008). Conocer desde El Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: Plural Editores.
- SOSA SANTOS, B. de (2009). Una epistemología del Sur. Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO.
- TÜNERMANN, C. (2008). Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

## Fuentes electrónicas

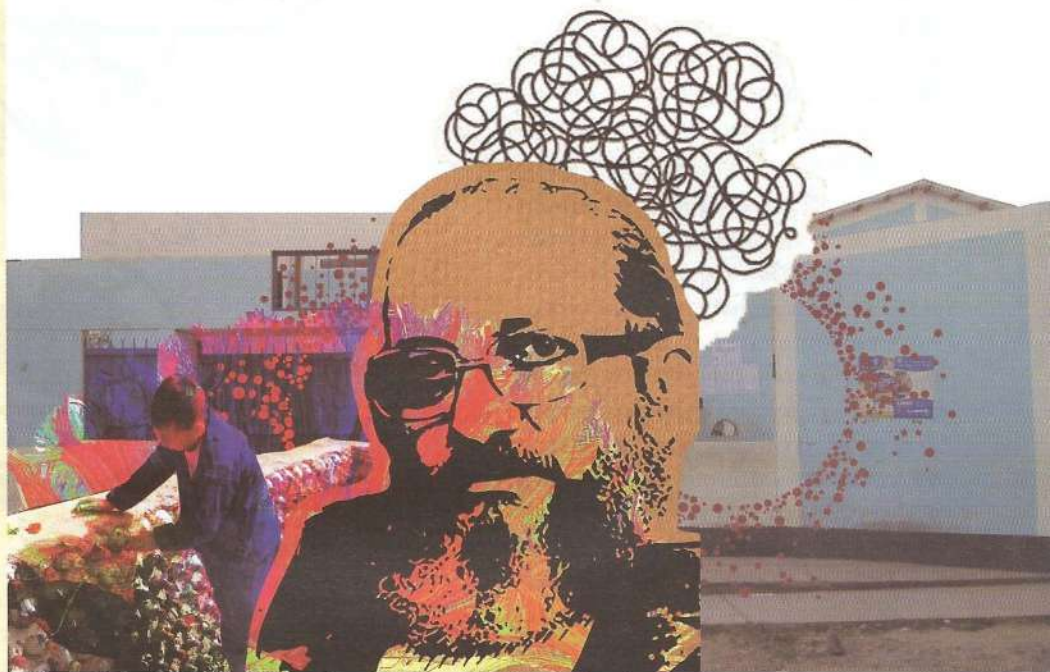
- FLEET, N. (2012). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica, <http://polis.revues.org/2152> [Fecha de consulta: 19/marzo/2012].
- HONNETH, A., <http://filosofiacr.wordpress.com/2011/10/10/axel-honneth-apoya-el-movimiento-estudiantil-chileno/> [Fecha de consulta: 19/marzo/2012].
- PULGAR PINAUD, C. (2011). "La revolución en el Chile del 2011 y el movimiento social por la educación". <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view-File/10967/10057> [Fecha de consulta: 19/marzo/2012]
- VALLEJO, C., [http://es.wikipedia.org/wiki/Camila\\_Vallejo](http://es.wikipedia.org/wiki/Camila_Vallejo) [Fecha de consulta: 19/marzo/2012].
- WISSEMA, H., Towards the Third Generation Universities, <http://www.wissema.com/index.php?language=UK&pid=64> [Fecha de consulta: 12/marzo/2012].

## Notas

- 1 Expreso mi reconocimiento por lo que he aprendido de educación con el llamado Eje 3 del doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana, «Sociedad de la información y del conocimiento, comunicación y procesos socio-educativos», en especial de las colegas María Caridad García Cepero y Fabiola Cabra Torres.

Tránsitos hacia la  
utopía educativa en

# Paulo Freire



“Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo, en el que sea menos difícil amar.”

Paulo Freire<sup>1</sup>



## Colectivo Freire de Manizales

Albanery Martínez  
Adriana Mercedes Ocampo B  
Jaime Hernán Echeverry Gómez  
Javier Humberto Arias o  
Jorge James Sánchez G  
María Cielo Osorio Restrepo  
María Gladys Ramos Cañas  
María Rocío Betancurth  
Mario Guapacha Duran  
Stella Cárdenas Agudelo  
Teresa Enciso R

## Resumen

En este artículo se hace una reflexión general sobre las ideas pedagógicas de Paulo Freire, especialmente al afirmar que la pedagogía es el camino para la construcción de un sueño, y que para construir ese sueño es necesario tener saberes y reconocerse como seres inacabados. Es así como en ese tránsito hacia la utopía Freire plantea la necesidad de transformar, de expresarse y tomar decisiones a partir del diálogo.

Un aspecto que se enuncia en el texto es la vigencia de las ideas, es la de pensar que desde la educación otro mundo es posible, aplicando la teoría de la acción dialógica.

## Palabras clave

Utopías- esperanza- acción crítica- otredad- praxis- liberación- acción dialógica.

## Presentación

El anterior epígrafe, tomado de Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, bien nos sirve para comenzar este artículo; ya que sintetiza la idea del grupo de profundizar y pensar que desde la educación otro mundo es posible.

Hace más de cuatro años, un grupo de maestros hemos conformado el Circulo Pedagógico o Colectivo Paulo Freire para analizar la obra de este pedagogo

brasileño, como también, hemos realizado cada año la Semana de la Pedagogía Crítica, espacio de diálogo de saberes entre académicos, estudiantes de las normales, maestros y maestras, que buscan fortalecer y profundizar en Pedagogía Crítica como estrategia a la construcción de otra educación, una educación alternativa a la educación homogénea y mercantilista que plantea el gobierno desde los escritorios siguiendo las directrices de los organismos multinacionales.

Pensar en la creación de otro mundo nos lleva a transitar por las utopías donde florece la esperanza y la necesidad de transformar y cambiar procesos y personas que han estado sometidas y este sometimiento les impide expresarse y tomar decisiones de manera hábil, creativa y libre, sin temor de perder su *statu quo*. Ese tránsito nos permite creer que la comunidad educativa va alegre y feliz en la búsqueda de una educación que garantice sus derechos y de la construcción colectiva de un proyecto de nación.

Retomado las ideas de Freire, el texto se refiere al tránsito hacia las utopías educativas, a que somos a través de los otros y finalmente la creación de un mundo donde sea menos difícil amar, un mundo donde no haya excluidos, sólo paz.

### Tránsitos hacia las utopías

En la obra renacentista "Utopía", su autor, Tomás Moro (Londres: 1478-1535), narra la historia de una isla imaginaria llamada Utopía, en donde existe un Estado en el cual la vida de sus habitantes transcurre en medio de una democracia perfecta. Utopía está situada en algún lugar de la Atlántida y su capital es Amaurota, que significa sitio "esfumado a la vista" o también "entre brumas", es decir, algo así como un lugar difícil a la vista para cualquier visitante.

Con esta breve descripción, queremos señalar la trascendencia que para Paulo Freire tiene la "Utopía" a través de toda su obra, pero no ya como lo



propuso Tomás Moro en el sentido de ser una ficción o algo irrealizable. La palabra "Utopía", invención de Tomás Moro, proviene de los términos griegos "U": negación, y "topos": lugar, es decir, "ninguna parte" o un "no lugar".

Paulo Freire retoma el término "Utopía" como la categorización histórica de la "Esperanza" y ésta como la capacidad de lucha hacia la emancipación, valor esencial descrito por Freire en su obra "Pedagogía del Oprimido", para los hombres radicales o progresistas a quienes los define su amor a la libertad, ante lo cual deben tener coherencia existencial con las acciones liberadoras frente a todo lo que signifique el miedo a la libertad, propio del mundo de los opresores.

La idea humanista de la Utopía, aparece en la obra de Tomás Moro en su sentido renacentista: "ideal de un impulso por la libertad y el cultivo de la inteligencia".

En la profusa obra de Paulo Freire, la Utopía se vuelve "Denuncia y Anuncio". Esta es quizás la invitación profética a la que hace alusión Freire cuando

nos habla del "derecho y del deber de cambiar el mundo". Por ello, al final de su vida, en una entrevista que le hicieron, al preguntársele: -¿Cómo podría usted definirse?, contestó con decisión: "Soy un peregrino de la utopía".

La concreción histórica de la Utopía desde Freire puede entenderse como la capacidad de que "las personas luchan con alegría y con esperanza", este es el sentido progresista de un ser humano esperanzado, comprender que cambiar es difícil, pero posible mediante la praxis, es decir, la unidad dialéctica entre la reflexión y la acción. Asumir que todo cambio es difícil y que en sus procesos hay obstáculos, avances, retrocesos, demoras. Esta utopía, en la perspectiva de la lucha se hace visible, deja de estar entre brumas, deja de parecer irrealizable y esta posición frente a los hechos del mundo es lo que nos convierte en seres políticos esperanzados y no en fatalistas y dominados con capacidad de adherirse a la irracionalidad, o sea, al mito desesperanzador de que la realidad es estática y por tanto un destino irremediable.

Como síntesis histórica, los seres humanos con Utopía son aquellos que tienen una presencialidad en el mundo, implicándoles “elección y decisión”. La presencialidad en el mundo nunca es neutra y esto es nuestro horizonte como seres que siempre “estamos siendo políticos”, en palabras de Freire, con capacidad de transformar el mundo, de dar nombre a las cosas, de percibir las, de valorarlas, de involucrar los sueños por cuya realización luchamos, es decir, como seres humanos tenemos la capacidad de “eticizar el mundo”, nos transformamos en seres que elegimos, que decidimos, que intervenimos en el mundo, nos transformamos en seres responsables, nunca declinamos con nuestra lucha frente a toda falsificación de la verdad.

Consecuentemente, como maestras y maestros de praxis, tenemos el derecho y el deber de fortalecer nuestros espacios de participación gremial y sindical en todos los escenarios de construcción de realidad, pues esta nunca se transformará por sí misma sino con la inserción crítica de los sujetos colectivos en ella. Es a través del fortalecimiento de nuestras organizaciones sindicales y sociales y de la coherencia de estas en su accionar como colectivos políticos y democráticos que apuntamos a conseguir los procesos de “concienciación”, denominados por Paulo Freire, y que son los dispositivos de lucha para la inserción de cada uno de los sujetos en los procesos de transformación, de anunciar en todos nuestros actos que no hay destinos irremediables, sino que es a través de las luchas colectivas como construimos futuros; nos tomamos la denuncia para develar el cómo estamos viviendo y proclamamos nuestro anuncio de cómo podríamos vivir, de cómo intervenimos en el mundo.

Como maestras y maestros con utopía debemos orientarnos hacia una educación que denuncie la realidad deshumanizante del subjetivismo e individualismo del capitalismo de la era de la globalización, que convierte la construcción colectiva de la historia y de la cultura en un asunto de culto

al éxito, al consumismo, al fanatismo opresor de las ideologías reaccionarias, sustentadas en el fetichismo del “tener más y más” sin importar “ser menos” con una mirada antropocéntrica que ha puesto paradójicamente en riesgo la vida en el planeta.

La misión de los educadores progresistas con utopía, en el sentido del pensamiento de Paulo Freire, es luchar con esperanza por una humanización con respuestas transformadoras, con dimensiones significativas en todos los actos educativos del espacio

interesa que permanezca como está. De ahí, la importancia de reconocernos como seres humanos que intervenimos en la historia, que hacemos historia, que dejamos huellas, que constituimos pensamiento esperanzador, que como seres de lucha, según Freire, encaramos la dialéctica entre la denuncia y el anuncio, apoyados en lo que él definió como “Lectores del mundo y de las palabras”, para tener presencialidad en el mundo a la altura de su tiempo y en todas las dimensiones de la experiencia histórico-social.

**...Es la acción crítica por excelencia, la que nos garantiza la ruptura de la ideología dominante del individualismo y de asumir que el presente tenga futuro...**

escolar y de su entorno; esto es “Serres de Praxis”, sujetos históricos con coherencia, en donde seguramente siempre se encontrarán momentos de desencanto, pero jamás se perderá la esperanza, pues ésta como categorización histórica de la lucha se constituye en la verdadera utopía.

En suma, es la acción crítica por excelencia, la que nos garantiza la ruptura de la ideología dominante del individualismo y de asumir que el presente tenga futuro. No como se ha señalado desde las orillas de la posmodernidad reaccionaria a partir de la caída del muro de Berlín en el año 1989, que era considerado: “El fin de la historia y de las ideologías”, paradigma con el que se pretende desterrar todo tipo de acción crítica transformadora y reemplazarla por acciones de sujetos instalados en la historia o algo así como seres que “no pueden, ni saben soñar hacia adelante”. Al neoliberalismo no le interesa que la historia cambie, le

### Somos a través de los otros

En el tránsito hacia la utopía, a la esperanza, a la construcción de un sueño, de un mundo en que sea menos difícil amar, es necesario saber cómo construir ese sueño, esa esperanza, qué saberes o cómo transitar para alcanzarlo. Es así como Freire plantea: “No hay uno sin los otros, sino ambos en permanente interacción” (FREIRE, P. 1975. Pág. 30).

La utopía la construyen todos en interacción, en relación, de manera conjunta. El reconocimiento del otro, la existencia del otro que no forma parte de mi identidad, que es diferente pero que me reconozco en él, esto es importante para puntualizar que somos a través de los otros. La otredad, no significa que el otro deba ser domesticado, sometido, estigmatizado, vulnerable; por el contrario, reconocer que hay otro enriquece y permite vivir en la diferencia y la diversidad.



Fotografía - Alberto Motta

Una educación que parta desde la otredad ha de formar en la diversidad y para la diversidad. Es una educación que admite la pluralidad, que acepta la diversidad del pensar, sentir y actuar. Una educación sin opresores ni oprimidos porque todos están en el mismo plano, por ello, se respeta, se vive la tolerancia y se construye de manera conjunta sin autoritarismos, ni dogmatismos.

Paulo Freire, propone una educación dialógica a través de la relación educador-educando, educando-educador. Solo así, la educación será comunicación, diálogo, no transferencia de saberes, sino un encuentro de sujetos que se afirman y reconocen en el diálogo. El hombre dialógico es crítico, creador, transformador.

Las enseñanzas repetitivas de Freire están relacionadas con la importancia del diálogo, y éste no es posible en forma aislada; para comunicarse se necesita al otro y por ello, propone los círculos de cultura o los grupos pequeños donde las personas puedan entablar conversaciones y participar de las mismas. "Al intentar un adentramiento en el dialogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en

el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que este se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos" (Ídem pág. 116).

La tecnología ha desplazado todo tipo de comunicación. La comunicación no se hace de manera aislada, solitaria, se necesita otro. En la búsqueda de los elementos constitutivos de la palabra encontramos la acción y la reflexión; una palabra sin autenticidad no puede transformar la realidad. Esta forma de educar como manifestación exclusivamente humana, basada en el debate, en la discusión, en la lectura analítica, reflexiva y crítica de la realidad, realizada de manera colectiva proyecta personas autónomas, creativas, críticas, libres que tratarán de resolver sus conflictos de manera razonada, buscando argumentos, evitando la confrontación y usando la creatividad.

La educación como acto dialógico es creativa, es praxis, es reflexión para transformar. "Los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión." (FREIRE, P. Pág. 97).

En consecuencia, si somos a través de los otros, es prioritario una relación dialógica, de respeto, de libertad para

crear y construir, para admirar y aventurarse a soñar. Una relación dialógica que permita el reconocimiento del otro. "Si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo" (FREIRE, P. pág. 100)

### La creación de un mundo donde es posible amar

La liberación es la finalidad de la educación. Liberarse de la realidad opresora y de la injusticia propone Freire en sus textos y por ello, propone la concientización que permite la posibilidad de insertarse en el proceso histórico como sujeto, evitando los fanatismos y proponiendo procesos de afirmación. De esta manera, los hombres y las mujeres pueden ser reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos.

Crear un mundo sin sometimiento, sin dominaciones, sin opresión, sin opresores ni oprimidos, es un deber en la educación, y los maestros juegan un papel de suma importancia cuando educan en libertad. Una educación liberadora debe permitir una lectura crítica de la realidad que lleve a un diálogo entre los actores del proceso educativo, educandos y educadores.

Todo lo que una persona hace desde que se levanta hasta que se acuesta, cobra sentido cuando reflexiona sobre la praxis. Todos nos damos cuenta de lo que hacemos pero no indagamos, ni buscamos respuestas a las razones por las cuales las hacemos. Este es un actuar automatizado y como es automática nuestra mente no actúa creativamente y no indaga para dar respuestas a todo lo que acontece. Cuando se indaga aparece la curiosidad y la creatividad y por ende la ciencia.

Paulo Freire sustentó la teoría de la acción dialógica. Esta se fundamenta en la importancia del diálogo, porque el diálogo es comunicación, intercambio de ideas, colaboración. El diálogo no se impone, no somete. En el diálogo, hay individuos que se encuentran para la transformación, para el debate, el análisis, el cambio. La teoría dialógi-



ca no enseña a repetir palabras, ni se restringe a la capacidad de pensarlas; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantear críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra. Con el diálogo se puede construir conocimiento colectivo, porque como dice Freire: “nadie educa a nadie. Nadie se educa solo. Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (FREIRE, P. pág. 80).

Así, se busca producir un cambio práctico y real en el ser humano, en su auto comprensión y en la comprensión del mundo y la realidad que lo rodea. Se forman sujetos políticos, que discuten sobre la cotidianidad, el mundo de la cultura, el entorno y a medida que van tomando y aclarando ideas y alcanzan la conciencia de la realidad en la cual están implícitos, buscan propuestas de cambio, de transformación, utilizando el diálogo de saberes. Y en ese diálogo se abre la posibilidad de hablar sobre sus necesidades, sus insatisfacciones y el reconocimiento de su

esperanza de que se puede transformar la realidad y pensar en un mundo mejor. La organización de las comunidades, el encuentro y la vivencia para conocer sus problemas, analizarlos y valorarlos y transformar la realidad

De ahí que las ideas pedagógicas de Paulo Freire toman vigencia; primero, por el contexto en que estamos, es decir, un mundo capitalista, que viene socavando las libertades individuales y violando los derechos humanos, sociales, económicos y culturales, ampliando la brecha entre ricos y pobres. Segundo, por el tipo de educación que se imparte, una educación para el empleo, para la productividad, una educación homogenizante que desconoce las capacidades de los educandos y sólo los prepara para presentar las pruebas censales de manera operativa e instrumentalista.

En síntesis, para construir un mundo donde sea posible el amor es necesario el diálogo. Un diálogo horizontal, donde exista la confianza, el poder de hacer, de crear, de transformar, de poder hablar y expresar el mundo. Sólo

lucha, por cuanto como seres inacabados debemos estar en permanente búsqueda y transformación. Paulo Freire lo expresa así: “Si lucho con Esperanza, espero”. Por ello es que a través de la obra Freiriana se insiste en entender el futuro, no como algo determinístico o inexorable, sino como algo problemático y en permanente construcción y significación. Para el futuro problemático se requiere coherencia, es decir, disminución de la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, y esta unidad es lo que constituye la praxis como lucha y manifestación existencial de la acción transformadora.

Lo más importante en la educación, según lo escrito por Paulo Freire, es la lectura, el análisis y la reflexión de la realidad para luego transformarla, posibilitar la construcción de futuro y la idea de que otro mundo es posible.

El reconocimiento de un hombre nuevo, un hombre que se reconoce en el otro, que facilita la convivencia, el respeto, la confianza, la creación, el diálogo y el amor permite que tengamos la esperanza y la fe en la creación de un mundo, en que sea menos difícil amar.

## ...Hoy, más que nunca se hace necesario retomar la “Utopía” en todos los escenarios como ciudadanos y maestros...

situación de exclusión. Es así como al referirse a aspectos de la realidad del mundo, de lo que conocen, su visión aumenta porque pueden hacer sugerencias o comparten sus ideas y al hablar pronuncian las palabras y la palabra da poder. Y aparece la búsqueda del derecho de ser.

Un estudioso de las ideas de Freire no puede acumular y promulgar sus ideas si no se compromete con la construcción de otro mundo, si no está convencido de que otro mundo es posible, si no reconoce al otro, si no tiene la

de esta manera es posible otro mundo donde la democracia también esté presente.

### A manera de conclusiones

Hoy, más que nunca se hace necesario retomar la “Utopía” en todos los escenarios como ciudadanos y maestros. Utopía como posibilidad de cambio, utopía, que no puede concretarse de manera aislada sino en comunión con los demás. No “somos”, señala Freire, siempre “estamos siendo”, esto a su vez concreta la Esperanza, en cuanto

### Bibliografía

- FREIRE, Paulo, (1975). *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI editorial.
- \_\_\_\_\_, (2005). *Pedagogía de la Esperanza* Siglo XXI editorial.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Pedagogía de la indignación*. Editorial siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1997). *La educación como práctica de libertad*. Editorial siglo XXI
- \_\_\_\_\_. (1996) *El grito manso*. Siglo XXI Editores.

### Nota

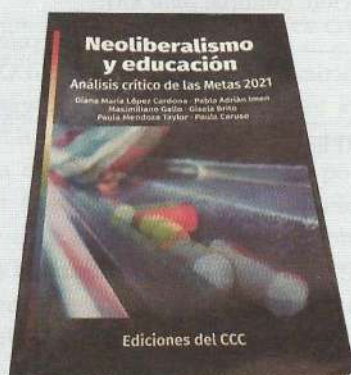
- 1 Cita tomada del libro *Pedagogía del Oprimido*, escrito por Paulo Freire. Editorial América, 1975 pág. 262



## Capital humano, educación y metas 2021

Diana López  
Pablo Imen  
Maximiliano Gallo  
Gisela Brito  
Paula Mendoza  
Paula Caruso

Grupo del Centro Cultural para la  
cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.



Artículo tomado del libro: Neoliberalismo y  
Educación: análisis crítico de las metas 2021

**E**l neoliberalismo trajo consigo transformaciones en la visión de la economía del mundo, consolidando un sistema distinto de las relaciones sociales y una disminución del rol del Estado; la educación no ha sido ajena a estos embates en la planificación y desarrollo de las políticas públicas, so pretexto de la modernidad se ha ido tendiendo hacia la privatización, descentralización, reducción del presupuesto en educación, sistemas de evaluación basados en resultados para demostrar eficiencia en el sistema:

El argumento explícito de las reformas para el “adelgazamiento del Estado” es la necesidad de hacer eficiente al aparato administrativo, mediante la reducción de la estructura burocrática estatal,

considerada en el neoliberalismo como causal de la ineficiencia económica y social. Con el propósito de obtener la legitimidad de este discurso se presenta la necesidad de los cambios para el beneficio de las mayorías, aunque su sentido real sea favorecer las leyes del mercado y mantener el control de las clases sociales. (Guerra& Flores, 2006:7)

En este escenario se sitúa la teoría del capital humano, la cual es asociada a Theodore W. Shultz (1960), pero en rigor, el término es acuñado dos años después cuando el *Journal of Political Economy* lo hace aparecer en un suplemento sobre la *inversión de los seres humanos*. Pero será Adam Smith quien plantee con anterioridad, que si bien no es teoría como tal, hace referencia a “(...) que la fuerza de trabajo es la fuente de riquezas de las nacio-

nes y que las destrezas de los trabajadores se incrementan a través del propio trabajo. Él considera la experiencia como acumulación del capital humano". (Centro de Estudios para el Desarrollo, 2004:4).

En este sentido, la educación es entendida como la forma más importante con la cual los seres humanos adquieren habilidades, pero desde una perspectiva de inversión por la cual es posible obtener retornos.

La teoría del capital humano no es una teoría única, ya que se construye desde la economía del trabajo, la economía de bienestar, finanzas públicas, economía industrial, etc. Desde la mirada de la educación, el capital humano está compuesto por las destrezas, conocimientos, capacidades de los individuos, que lo hacen el indicado para unas u otras áreas.

Desde la perspectiva económica, la educación radica en un incremento del stock de calificaciones, conocimientos y comprensión de las personas o de la sociedad en su conjunto (Leyva & Cárdenas, 2002). La teoría del capital humano tiene una doble interpretación y fundamentación, una desde la perspectiva economicista, que plantea que la productividad del trabajador en función de la educación recibida, es decir, a mayor especialización mayor productividad, por tanto los salarios aumentarían. Otra perspectiva puede denominarse asignacionista, donde la educación tiene fundamentalmente funciones de asignación. Por tanto, las calificaciones escolares son criterios de selección para el empleador. La educación tiene una influencia en la actitud y comportamiento de los trabajadores, por tanto tiene efectos no cognitivos. En este sentido, se puede decir que la educación se instala en el que la recibe y transforma sus capacidades, es decir, capital humano, generando mejoras en los resultados del puesto de trabajo, que hacen los esfuerzos tanto de tiempo y dinero sean cubiertos con las futuras ganancias. De esta manera se instala la idea de que las ganancias obtenidas constituyen un elemento

importante en el costo privado de la escolaridad, viéndose la educación como un bien privado e individual, lejos de las perspectivas planteadas en las Metas 2021, donde se plantea que "existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y la inclusión social" (OEI, 2010: 16). Coincidentemente con las Metas de la UNESCO el año 2006 planteaba:

La educación para todos es uno de los aspectos esenciales del desarrollo. Es indispensable para el desarrollo de las capacidades humanas la erradicación de la pobreza. Lo es así mismo para la promoción del crecimiento económico, la creación de oportunidades de empleo, el fomento de la participación cívica y el desarrollo personal (UNESCO, 2006:19).

Pero al instalar la economía de la educación desde la teoría del capital humano, estos beneficios, aumento de estos de calificaciones, son más bien individuales, con promesas de futuras ganancias, que serán reguladas por las leyes del mercado al ingresar al mundo laboral. Esta idea sobre los beneficios y ganancias de la educación y su componente inversión, alejan y confunden las premisas planteadas tanto por las Metas 2021, como por la UNESCO, ya que la cohesión e inclusión social, están lejos de ser concretadas cuando la educación es entendida como una inversión personal y no como un bien público. Mirado desde este prisma de inversión personal, la educación es entendida, en países donde la educación es arancelada, como un bien de consumo, en donde los quintiles más bajos deben recurrir a créditos con altos intereses, sustentados en las futuras rentabilidades personales, falla cuando se deja de ser capital humano ingresando al mundo laboral siendo mano de obra, donde esas ganancias futuras, no son tales, ya que las regulan leyes de oferta y demanda, como el caso de la educación superior en Chile.

En las Metas 2021 se dice que la CEPAL

(...) ha planteado en reiteradas ocasiones que concluir la enseñanza secundaria en la región constituye el umbral educativo mínimo para asegurar el fu-

turo de las personas fuera de la pobreza. (...) La culminación de este nivel es crucial en el contexto regional no sólo para adquirir las destrezas básicas que requiere un mundo globalizado y democrático, y que permiten al sujeto desenvolverse libremente y con capacidad para aprender por el resto de su vida, sino que también es determinante para acceder a niveles mínimos de bienestar y así romper los mecanismos de reproducción de la desigualdad que, de lo contrario, afectarán a sus hijos. (OEI, 2010: 47).

Este párrafo extraído de las metas podría estar a tono con una educación inclusiva, pero cuando a los educandos se les integra el concepto de capital humano, más bien esto se relaciona a la instrucción de mano de obra, que no asegura la superación de las desigualdades sociales.

Así como la Teoría del Capital Humano ha ido transformándose debido a las crisis estructurales económicas y las transformaciones de las sociedades, también las políticas educacionales se han ido adaptando con facilidad a estas nuevas teorizaciones, pero curiosamente se van manteniendo líneas que no hacen desaparecer por completo, ni siquiera difuminar las desigualdades de clase. Por tanto, se puede decir que la teoría del capital humano ha sido utilizada con astucia para ser el puente entre la educación y las esferas de la sociedad, principalmente las de la producción y el trabajo (Aronson, 2007).

La teoría del capital humano, en su primera versión, plantea que es producto de la educación, esta teoría se caracteriza por su carácter instrumental centrado en los contenidos, proponiendo que la educación debe entregar conocimientos que sean útiles para mejorar la producción en el trabajo. En tiempo de la era industrial fordista, donde se amalgama y organiza el trabajo especializado, que se realiza en forma de cadena de montaje, el capital humano es planteado como el resultado necesario del paso por la educación, entendiéndose como un bien intangible adquirido. La educación, para ese periodo es vista como la

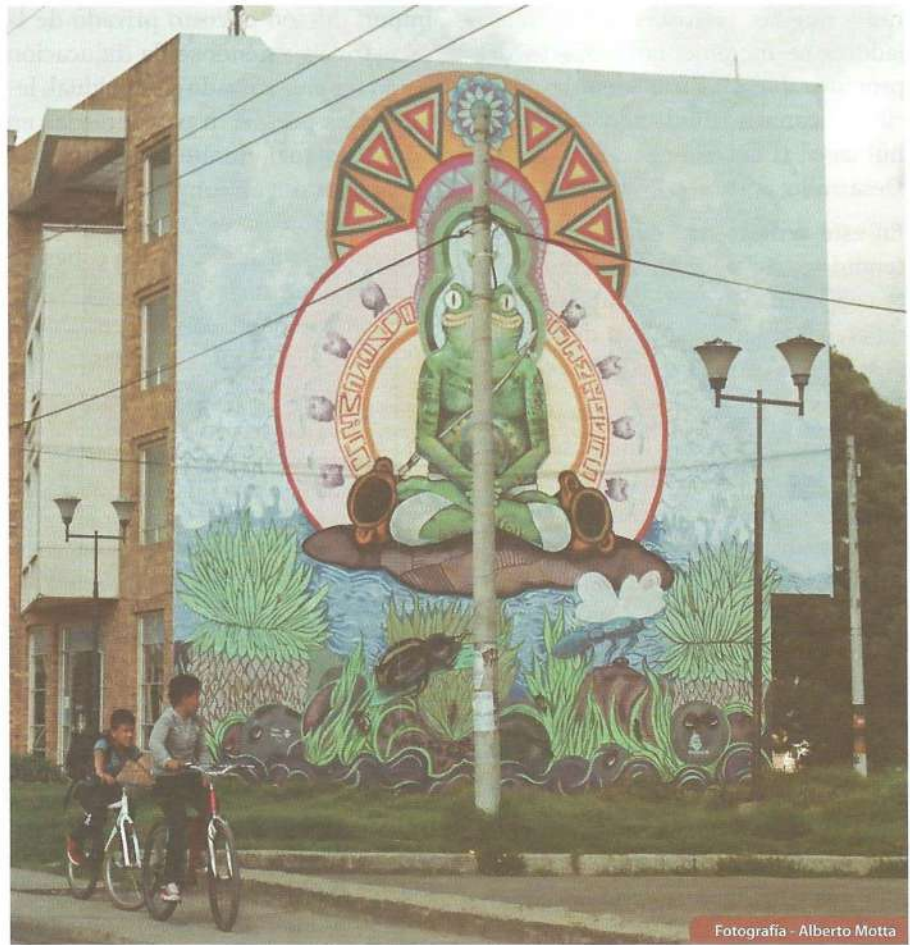
medida con que se habilita a los trabajadores capacidades, para desempeñarse en el trabajo les da opciones de optar a un aumento de ingresos.

En el mundo globalizado actual, la teoría del capital humano como se conocía en los 60 no es suficiente. "Según los teóricos de la nueva teoría del capital humano, las competencias laborales necesarias para hacer funcionar economías de baja productividad y externamente poco competitivas ya no alcanzan para desempeñarse en economías abiertas y sometidas a intensas presiones hacia la competitividad global (Aronson, 2007: 14), lo que en definitiva quiere decir que en este periodo es necesario nutrir de habilidades cognitivas para hacer frente a escenarios muy diversos y complejos, para lo cual, el solo dotar de conocimientos y técnica no es suficiente, por tanto es preciso que se desarrolle la creatividad y la toma de decisiones. Aquí el papel socializador de la educación es más potente en desmedro de la instrucción.

Al realizar una revisión de las características de la teoría del capital humano, tanto en su primera como en su segunda versión y compararla con lo que plantean las Metas 2021, en más de un párrafo nos encontramos con frases como: aprender continuamente, destrezas básicas para el mundo globalizado, formación de ciudadanos activos, responsables, ejemplos de esto es el párrafo siguiente:

Si bien la pobreza y la vulnerabilidad pueden ser clasificadas como fenómenos externos al sistema educativo, tienen en él importantes causas y consecuencias. Un estudiante con capital educativo depreciado tendrá muchas dificultades para la inserción laboral con sus consecuentes repercusiones a nivel de remuneraciones, siendo por ello que la educación recibida un mecanismo clave para el acceso al bienestar de toda persona. Por otra parte, si se concibe a la pobreza como condición de entorno familiar, sus repercusiones se expresarán en la dificultad que los niños tendrán para acceder y progresar dentro del sistema educativo (OEI, 2010: 53).

Curioso resulta al menos que aun en lineamientos educativos que respon-



Fotografía - Alberto Motta

den a los desafíos para este periodo, se estén amparando en las lógicas de la teoría del capital humano en sus ambas versiones, transformándolas en una argamasa que robustecen las metas, pero que al mismo tiempo hace que éstas se contradigan. Las Metas en distintos párrafos se refieren a la necesidad de formación de ciudadanos que tengan características de ser cultos, libres, activos, responsables, solidarios, tal como lo plantea la segunda fase del capital humano, la educación de ver quien forma ciudadanos capaces de enfrentarse a las dificultades y capacitados para decidir, como por ejemplo:

La participación en la construcción de un futuro sostenible, haciendo frente a la grave situación de emergencia planetaria (...) puede y debe ser hoy una meta de interés colectivo que proporcione a los jóvenes (...) la ocasión de movilizar los valores de una ciudadanía solidaria. La necesidad de una profunda revolución cultural (educativa, tecno científica y política) para dar respuesta al conjunto de problemas estrechamente

vinculados a los que la humanidad ha de hacer frente hoy, se convierte así en un reto de la mayor relevancia, capaz de dar sentido a nuestras vidas promoviendo cambios de actitud y de comportamiento. Es este un reto que exige la incorporación de la educación para la sostenibilidad en el currículo de los diferentes niveles educativos y en la formación del profesorado de los países de la zona, para contribuir a la adquisición de competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática. Se da respuesta a reiterados llamamientos de Naciones Unidas para que los educadores de todas las áreas y niveles, tanto de la educación formal como de la no reglada (prensa, museos, etc.) contribuyan a formar ciudadanos conscientes de la grave situación de emergencia planetaria y preparados para participar en la toma de decisiones y contribuir a la adopción de medidas para sentar las bases de un futuro sostenible (OEI, 2010: 111).

Más bien parece que se preparan ciudadanos para tener la capacidad de enfrentar y superar creativamente las crisis cíclicas del sistema econó-

mico hegemónico y que en conjunto busquemos las formas “creativas de superarla”, pero bajo lógicas de este sistema, ya que la educación se plantea como un bien de consumo y que genera rentabilidades tangibles y no tangibles, pero no se ve como una herramienta que termine con las diferencias de clase.

Un término importante de destacar, que viene de la mano con la segunda arremetida de la teoría de capital humano en la educación, es la calidad: “antes importaba cuántos se educan y con qué medios e insumos (...), ahora en cambio importa más cuánto se educan y con qué impacto sobre los niveles de productividad de la economía” (Brunner y Elacqua, 2003:8), y se plantea la capacidad de aprender a aprender como necesaria en la actualidad, alejando la movilidad social asociada a la educación y las estrategias de los estados para generar oportunidades laborales de la primera teoría. Como lo muestra esta cita de las metas:

El objetivo final es lograr a lo largo del próximo decenio una educación que dé respuestas satisfactorias a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva, y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. (OEI, 2010: 16).

Bajo esta lógica actual, el mercado laboral requiere trabajadores bien formados, con educación secundaria y frecuentemente con título superior, y confina a quienes no poseen preparación a las ocupaciones menos productivas y peor remuneradas (Brunner y Elacqua, 2003: 7). Nos encontramos con párrafos de las metas en concordancia con lo que se plantea que dicen:

Al respecto, es necesario desarrollar programas específicos para abordar el fortalecimiento de la educación técnico-profesional, para definir modelos del sistema de calificaciones y formación profesional que, de acuerdo a las especificidades de cada mercado de trabajo, puedan servir como marcos orientadores y de convergencia de las políticas de reformas desarrolladas en los países de Iberoamérica. (OEI, 2010: 52).

El Estado que se digne de políticas económicas equitativas para la sociedad, debe a lo menos asegurar un sistema educativo que permita el acceso a la continuidad de los estudios, si bien la primera teoría del capital humano se fundamentaba bajo las premisas del acceso a la educación para todos, hoy lo fundamental es el origen de esa educación. El papel que juega el Estado bajo este contexto es de intervenir en las instituciones que impartan educación bajo los parámetros de “calidad”, entendida como personal calificado. Lo que plantea Bruner y Elacqua “es que no se debe intervenir como Estado, en toda la educación, sino más bien propiciar una selección que dirija los recursos a instituciones que sean autónomas y por tanto son vitales” (...) “todas las formas posibles para atraer recursos privados a la enseñanza pública” (Brunner y Elacqua, 2003: 10), sin que esto implique la exclusión de estudiantes y una mayor segmentación social de la oferta educativa. Instando a la participación del mundo privado en temas tan estratégicos e importantes como lo son la educación.

Las estrategias de desarrollo que dejan a la educación técnico-profesional al exclusivo arbitrio de la oferta y la demanda sólo permiten el acceso a los niveles más avanzados de calificación a una élite reducida de jóvenes. (...) La debilidad en la vinculación entre el sistema educativo y el mercado laboral también genera efectos negativos en aquella población que logra concluir su formación más especializada. Cuando la oferta laboral no se ajusta a los tipos de formación más especializada. Cuando la oferta laboral no se ajusta a los tipos de formación alcanzados se llega a producir una subutilización del capital humano, llevándolo a insertarse laboralmente en trabajo de menores requerimientos de formación y a no obtener la retribución esperada, o incluso a aumentar los niveles de desempleo en la formación calificada. (...) Al respecto, es necesario desarrollar programas específicos para abordar el fortalecimiento de la educación técnico-profesional, para definir modelos del sistema de calificaciones y formación profesional que, de acuerdo a las especificidades de cada mercado de trabajo,

puedan servir como marcos orientadores y de convergencia de las políticas de reformas desarrolladas en los países de Iberoamérica. (OEI, 2010: 52).

En esta cita de las metas, y al cotejarla con los párrafos anteriores, podemos ver cómo de cierta forma las metas con respaldo de la teoría del capital humano van sugiriendo sutilmente (o quizá no tan sutil) la necesidad de incentivar al mundo privado en invertir en esta, pero como se plantea más arriba, que responda a las características necesarias que requiere el mundo laboral para el sistema económico actual.

Para finalizar es de vital relevancia citar un par de párrafos que aparecen en el documento de la *Cumbre Empresarial de las Américas* (2012), donde uno de los paneles a discutir por los representantes de los gobiernos y el sector empresarial, fue llamado *Capital Humano para la Economía del Conocimiento*, donde, entre otras cosas, se planteaba que la palanca para consolidar el crecimiento en los últimos años en la región es la disponibilidad de capital humano y la fuerza del sistema de innovación: donde, según se plantea en este encuentro, un esencial papel es el que juega el sector tanto público como privado y en el mismo sentido de los párrafos anteriores y la arremetida del mundo privado en la educación, abundan frases como “los jóvenes deben ser alineados con la demanda laboral” (BID, 2012:34), “la capacitación y el aprendizaje continuo son particularmente importantes dado el acelerado ritmo de cambios tecnológicos”, “el rol del sector privado es acercar los lugares de trabajo a la escuela” (BID, 2012: 4). Lo alarmante de estas palabras, es la gran correlación que tienen con las Metas 2021 y estas lo distantes que se encuentran de la mirada de una educación emancipadora, que permita el real desarrollo de las sociedades, con hombres y mujeres capaces de tomar decisiones y de pensar libremente, no como máquinas repetidoras, programadas como capital humano llenos de conocimientos y prácticas rígidas al servicio del mercado y no de las grandes mayorías.



## Programa de formación para el desarrollo de la creatividad en docentes



**John Eder Cuellar-Fandiño**

Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Coordinador Colegio La Salle. Bogotá



**Mónica Victoria Peña Maldonado**

Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

### Resumen

Este trabajo apeló a la implementación de un programa de formación docente para el desarrollo de la creatividad, fundamentado en los Modelos Cognitivos Creativos: *Enfoque Computacional de la Mente* y el *Modelo Geneplore*, el cual se impulsó por medio de la elaboración de una cartilla compuesta por tres apartados: a) Desmitificación de la creatividad, b) *Creatividad* (conceptualización) y c) *Fases* (de aplicación y desarrollo) *Fase I Comprender*, *Fase II Cartografiar*, *Fase III Evaluar*; valorados a través de cuatro instrumentos emplea-

dos con dieciocho docentes de dos colegios De La Salle de la ciudad de Bogotá y veinticuatro estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Los resultados obtenidos arrojaron la validez del programa, destacando la importancia de potenciar los procesos cognitivos creativos en la escuela, donde el docente desempeña un rol indispensable como agente de cambio y formador de nuevas generaciones con la posibilidad de dar soluciones innovadoras a cualquier problema o situación desafiante a la que se enfrenten.

## Palabras clave

Creatividad, docentes, educación, procesos cognitivos.

## Introducción

Hablar de creatividad se ha vuelto algo común, como si se tratara de un ingrediente mágico con el que se pueden llegar a obtener buenos resultados en cualquier actividad que se quiera emprender. Es así como la ciencia, la tecnología y los sistemas educativos han sido permeados por la creatividad, incluso, naciones enteras han dirimido sus principios y fines hacia ella, en busca de un mañana mejor. Un ejemplo claro de dicha situación es el de países como Canadá, Finlandia, Singapur y Corea del sur, los cuales se han transformado positivamente, enfatizándose en el desarrollo de habilidades creativas, alcanzando «[...] en periodos relativamente cortos (dos o tres décadas) hacer una transición de economías precarias a naciones del conocimiento [...]» (Fundación Compartir, 2014, p. 84).

En este sentido, podríamos afirmar que la creatividad se ha tomado el mundo al expresarse como una necesidad que se debe buscar para mejorar la calidad de vida, haciéndola más interesante y productiva (Pascal, 2005). Y no es para menos en una realidad que se encuentra en constante cambio y requiere de soluciones oportunas e innovadoras de cara a las situaciones que se presentan en el cotidiano. En palabras de Finke, Ward y Smith (1995) «El desarrollo del pensamiento creativo es crucial para la adaptación al mundo actual tan lleno de cambios» (p. 1).

Pero ¿cómo posibilitar el desarrollo de la creatividad? Según Canadá, Finlandia, Singapur y Corea del sur, que ya vivieron esta experiencia, reconocen que es fundamental dirigir la mirada hacia el sistema educativo de la nación para que se instaure como insumo central de cambio (Fundación Compartir, 2014). No obstante, es importante plantearnos algunas preguntas acerca del concepto de creati-

vidad, a saber: ¿qué es la creatividad? ¿dónde está la creatividad? ¿quiénes son realmente creativos? ¿Se puede desarrollar la creatividad? Puesto que ciertas teorías implícitas erróneas giran en torno a ésta, como sombras que no permiten tener una idea de su aplicación y desarrollo, condenando a la escuela como aquel lugar que dificulta los procesos creativos. Gómez (2013) afirma que entre las falsas creencias se encuentran 'la niñez como la edad dorada de la creatividad', 'la escuela no puede hacer nada', 'en la escuela la creatividad solo puede ser desarrollada a través de las asignaturas artísticas' y 'la escuela mata la creatividad'.

Las respuestas a los interrogantes anteriormente planteados, se develan en el desarrollo de este artículo, que a través de su marco teórico muestra los diversos matices que ha tenido la creatividad, desde el modelo místico hasta el modelo cognitivo. Este último desplegado como punto de referencia de la investigación a partir de los Enfoques Cognitivos creativos, Modelo Geneplore de Finke, Ward y Smith y Enfoque Computacional de la Mente de Margaret Boden, los cuales convergen en afirmar que la creatividad se basa en los procesos mentales comunes que todos los seres humanos poseemos.

forma, para romper barreras y sobrepasar los límites que imposibilitan el crecimiento de un territorio.

Por lo tanto, inmerso en los párrafos que se despliegan a continuación, se hace explícito el fundamento de nuestra propuesta investigativa, dada en la creación de un programa de formación para el desarrollo de la creatividad en docentes - que hace parte de un programa aún mayor llamado *Ecreática*<sup>1</sup> -, a través del diseño de una cartilla<sup>2</sup> - *Desarrollo de la creatividad en docentes* - estructurada en diferentes apartados (1. Desmitificación de la creatividad, 2. Conceptualización de creatividad, 3. Fases para el desarrollo de la creatividad: *Fase I Comprender, Fase II Cartografiar, Fase III Evaluar*), con la esperanza de aportar en el desarrollo, evolución y bienestar de nuestro país.

El contenido de este artículo, se divide en las siguientes secciones: antecedentes, marco teórico, método, materiales, resultados, discusión, y referencias.

## Antecedentes

El proceso lo iniciamos con una revisión sobre la creatividad en Colombia y el resto de Latinoamérica, que

## ...El desarrollo del pensamiento creativo es crucial para la adaptación al mundo actual tan lleno de cambios...

Asimismo, en el resto del trabajo se permite comprender que el camino se debe iniciar en la escuela como el pilar en el que construye la sociedad, descrito ya por los países mencionados, y además a identificar al docente como agente generador y trasmisor de cultura dentro de esa sociedad. Puesto que es indispensable formar al que

hemos agrupado en tres categorías: fundamentación, concepciones y mediaciones, y agentes educativos.

En Colombia, la primera categoría (fundamentación) está centrada en la propuesta que hace Marín y Tesillo (2015) sobre *Fundamentación de un programa para el desarrollo de la*

creatividad denominado "Ecreática"<sup>3</sup> en niños entre cinco y seis años de la edad de preescolar. El sustento teórico está dado por los modelos de las ciencias cognitivas desarrollados por Margaret Boden (1994) Modelo Computacional de la Mente y Finke, Ward y Smith (1992), Modelo Geneplora. En la propuesta se describen unos principios orientadores y unos principios de acción, basados en la teoría cognitiva. Los principios orientadores tienen como propósito replantear el concepto de creatividad que poseen los docentes. Y principios de acción, responden al cómo se puede desarrollar la creatividad en los estudiantes a partir de estrategias.

En la segunda categoría (concepciones), encontramos los estudios que se han realizado en torno a las concepciones que tienen los docentes sobre Creatividad. Por ejemplo, Castro, Santamaría, Bernal, Gómez y García (2014) presentaron un estudio sobre las teorías implícitas en los educadores egresados de programas de Licenciatura y Maestría en Educación de la Universidad Javeriana que buscó desmitificar las falsas creencias que se tienen sobre este tema. Para ello se emplearon cuatro categorías de análisis: concepciones acerca de la creatividad, la persona creativa, condiciones para el desarrollo de la creatividad y la escuela como lugar de desarrollo de la creatividad.

La última categoría está relacionada con las mediaciones, donde se ubica la investigación realizada por Álvarez, Barreto y Cano (2009) orientado a desarrollar la formación en docentes, a través de la metáfora en la formulación de preguntas en el primer y segundo ciclo del Colegio Rural Mochuelo Bajo. La propuesta se apoyó en la elaboración de seis talleres donde se empleó la metáfora como mediador cognitivo.

En Latinoamérica, son pocas las investigaciones que se realizan desde el modelo cognitivo. Sin embargo, retomamos propuestas que se preocupan por el desarrollo de la creatividad en la época contemporánea.

## ...Los razonamientos científicos quedan relegados y toman valor los estados espirituales a los que el ser humano puede alcanzar...

Es así como desde 1998 en la Habana-Cuba se cuenta con un programa para el desarrollo de la creatividad denominado *Prycrea*, concebido para la transformación social, a través de un proceso integral –reflexivo, orientado a las necesidades del desarrollo educativo, cultural y científico-técnico, para la formación de educadores, gestores comunitarios y culturales. Se ofrece en la modalidad de diplomado y especialización.

En México, Dolores, Zambra y Lara (2010) proponen trabajar la creatividad en niños con superdotación y talento, desde los diferentes contextos que integran al individuo, donde la familia y la escuela pueden desarrollar y estimular la creatividad.

Finalmente en Ecuador, Piguave (2014) le da una mirada a la creatividad desde un contexto universitario, al atender a la generación de productos y servicios innovadores que les permitan a los estudiantes resolver los problemas del medio. De esta manera, la propuesta se encamina a concebir a los docentes como promotores de la creatividad.

### Marco Teórico

El sustento teórico del programa de formación docente para el desarrollo de la creatividad lo fundamentamos en las propuestas esbozadas por Robert Sternberg y Todd Lubart (1999), quienes hacen una muestra de las diversas comprensiones del concepto de creatividad expresada en seis enfoques (*místico, psicoanalítico, sociopersonal, pragmático, psicométrico*

y *cognitivo*); Margaret Boden (1994), teórica que se ubica en el Enfoque Cognitivo, preocupada por responder al cómo se desarrolla la creatividad en las personas, simula los procesos mentales en ordenadores y se refiere a ellos por medio de conceptos computacionales; Finke, Ward y Smith (1992), al igual que Boden (1994), se sitúan en el Enfoque Cognitivo a través del *Modelo Geneplora* creado por ellos, el cual consiste en la generación y exploración de ideas para potenciar la capacidad creativa de las personas. Veamos cada uno de ellos.

### Disposiciones sobre creatividad

De acuerdo con Sternberg y Lubart (1999) la concepción de creatividad se distingue según el modelo desde donde nos ubiquemos, de tal manera que en el *Modelo Místico* la inspiración trascendental y divina juega un papel indispensable en su significado. Los razonamientos científicos quedan relegados y toman valor los estados espirituales a los que el ser humano puede alcanzar (Parra, Marulanda; Gómez y Espejo, 2005).

El *Modelo psicoanalítico*, «[...] parte de la idea de que la creatividad emerge de la tensión entre la realidad consciente y la inconsciente» (Parra, et al., 2005, p. 46). Consciente, cuando se da como resultado de procesos simbólicos reconocidos, e inconsciente cuando el pensamiento no es controlado a causa de desórdenes mentales o la intervención de sustancias que afectan la salud mental.



El *Modelo Pragmático* se enfoca en cómo desarrollar la creatividad, es decir en su ejecución de manera práctica, más allá de teorías o análisis acerca de esta. Edward De Bono, es quizá su mayor representante. Centra su propuesta en el pensamiento lateral con el que especifica la no linealidad o uniformidad del paso a paso para la ejecución de una idea (Parra, et al., 2005).

En el *Modelo Psicométrico* se destaca Guilford, al declarar que las personas creativas poseen ciertas características como sensibilidad, fluidez, flexibilidad y novedad. Este modelo se orienta a la medición de los elementos que contribuyen para que la creatividad se pueda dar.

El *Modelo sociopersonal* tiene en cuenta a la persona, sus motivaciones y el medio social y cultural en el que se desenvuelve. «En este enfoque, la creatividad se concibe como parte de la autorrealización personal» (Parra, et al., 2005, p. 49).

Por último, encontramos el *Modelo Cognitivo* de donde se toman los enfoques para el fundamento de la investigación (Enfoque Computacional de la Mente y Modelo Geneplore). En este modelo la creatividad se comprende como el fruto de la interacción de procesos mentales que todos los seres humanos tenemos, y su estudio se centra en el análisis de dichos procesos.

### Enfoque Computacional de la Mente

Margaret Boden como la mayor representante de este enfoque, busca responder a las preguntas en torno al qué y cómo es posible la creatividad en los humanos. Para ello, acude a las ideas derivadas de la Inteligencia Artificial. Esta teórica inglesa considera que las ideas y conceptos computacionales pueden ayudarnos a entender el funcionamiento de la creatividad en las personas, basado «[...] en las habilidades ordinarias que todos compartimos y en la experticia mediante la práctica, a la que todos podemos aspirar» (Boden, 1994, p. 346).

Es así que a partir de conceptos tales como *espacios conceptuales*, *sistemas generativos*, y *heurísticas*, entre otros, abre la posibilidad para el estudio de la mente. De tal manera, que *Los espacios conceptuales*, son formas de organización de cierta información en la mente que un sujeto posee sobre un dominio; un *sistema generativo* permite la exploración y transformación de un espacio conceptual y las *heurísticas* son una forma de *pereza productiva* y a la vez un *recurso de economía mental* (Boden, 1994) que aporta a la solución de un problema o una situación específica, al identificarse como caminos que se dirigen por ciertas rutas dentro de un *espacio conceptual*. Esto lleva a Boden (1994) a discurrir que la creatividad nace de la exploración, evaluación y transformación de los espacios conceptuales.

### Modelo Geneplore

Modelo propuesto por Finke, Ward y Smith (1992), se configura a través de dos tipos de procesos, generativos y exploratorios, de los cuales resulta el pensamiento creativo.

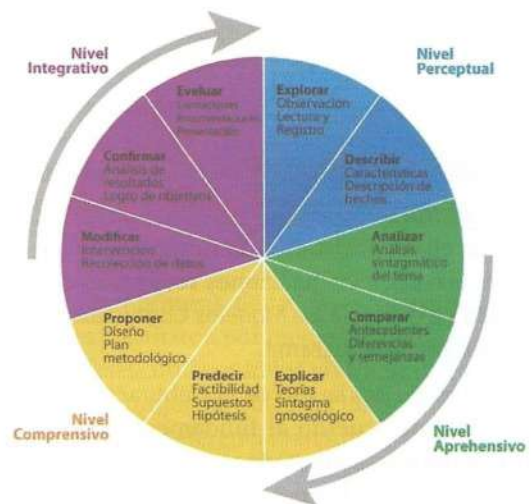
Los procesos enmarcados en el modelo se entienden también como fases, la primera de ellas advertida como la concepción de ideas nuevas (generativa) donde los procesos que intervienen, originan representaciones mentales llamadas estructuras preinventivas y la segunda, señalada como la evaluación de las mismas ideas (exploratoria) y sus estructuras preinventivas. Lo que lleva a visualizar el modelo de forma cíclica entre la generación y exploración de ideas que se pueden concretar como creativas en un solo ciclo, o por el contrario requieren de iniciar el proceso una vez más desde la fase generativa (Finke, Ward y Smith 1992).

### Método

La investigación se establece dentro del enfoque holístico de tipo proyectivo, debido a su propuesta determinante, al querer dar solución a una problemática específica. Este tipo de investigación, según Hurtado (2002), «Implica explorar, explicar y proponer alternativas de cambio [...]» (p. 103). En este caso nuestra propuesta consistió en la elaboración de un programa de formación docente para el desarrollo de la creatividad, teniendo en cuenta que poco se había escrito sobre creatividad en docentes.

El alcance dentro la investigación proyectiva, de acuerdo a las fases operativas que se presentan en el ciclo operativo de Hurtado (2002), alcanzó la fase interactiva al buscar evaluar y validar el programa por medio de la producción de una cartilla (Figura 1).

Figura 1: Ciclo holístico de la investigación, adaptado de Hurtado 2002 por Marín y Tesillo (2015)



La aplicación y el pilotaje del programa diseñado en la cartilla que lleva como título el *Desarrollo de la creatividad en docentes*, lo realizamos en dos colegios de La Salle (Bogotá) y en dos clases correspondientes a la Maestría de educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Los colegios

fueron el Instituto San Bernardo de la Salle y el Colegio De La Salle, ubicados en la ciudad de Bogotá, y el Seminario de Creatividad y Cognición y la cátedra de Fundamentos Cognitivos fueron los correspondientes a las clases de la Maestría en Educación.

La población la seleccionamos por conveniencia, los docentes pertenecían a varias áreas del saber, diversos grados educativos y años de experticia. El número total de participantes fue de 42 docentes entre mujeres y hombres, contando los integrantes del programa de la Maestría.

### Materiales

Utilizamos cuatro instrumentos sin contar la cartilla como material principal, debido a que esto contenía el programa a evaluar y validar. El primer instrumento, *Encuesta sobre la creatividad*, fue una encuesta que contenía tres preguntas con las cuales buscábamos descubrir las teorías implícitas que manejaban los docentes sobre creatividad. Este instrumento lo tomamos de la investigación realizada por Castro-Fajardo, Santamaría, Bernal-Hernández, Gómez-Hernández y García-Cepero (2014) *¿Cómo entienden los profesionales vinculados a la educación la creatividad? Estudio sobre las teorías implícitas sobre el tema de la creatividad de una muestra de educadores.*

El segundo y tercer instrumento llamados *Evaluación de la Cartilla*, también tipo encuesta, tenían como objetivo evaluar cada uno de los apartados de la cartilla, además de sus ilustraciones y diagramación. El segundo instrumento presentó cinco preguntas abiertas; mientras el tercero seis preguntas tipo escala Likert, más un espacio para observaciones.

El cuarto instrumento que empleamos *Aplicación de las fases*, fue una guía de aplicación que se centró en identificar si era posible llevar a cabo el programa como lo habíamos propuesto.

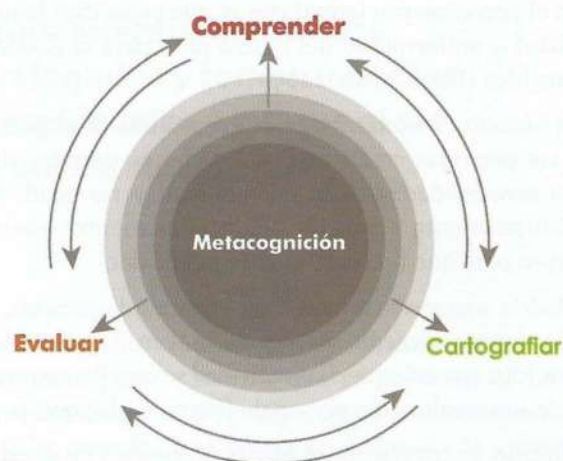
### Etapas de la investigación

La investigación la pudimos consolidar en tres Etapas: la primera de ellas consistió en la fundamentación teórica, que retomaba las investigaciones realizadas acerca de la creatividad y establecía los *Modelos Cognitivos* como bases fundamentales del programa.

La etapa número dos se dio en la elaboración y aplicación de la cartilla; de acuerdo al fundamento epistemológico implementamos tres apartados para que el lector tuviera una mayor comprensión del tema: a) *desmitificación de la creatividad*, b) *concepto de creatividad* y c) *Fases para el desarrollo y aplicación de la creatividad: Fase I Comprender, Fase II Cartografiar y Fase III Evaluar* (Ver figura 2).

La tercera y última etapa recogió los resultados obtenidos en los cuatro instrumentos diseñados y se llegó a la discusión en la que se validó el programa ejecutado.

Figura 2: Ciclo de las fases para el desarrollo de la creatividad, Cuellar y Peña, 2016



### Resultados

A continuación exponemos los resultados obtenidos en el estudio de cada instrumento:

El Instrumento 1 *Encuesta sobre la creatividad*. Lo aplicamos a dieciocho docentes, nueve por institución de los dos colegios mencionados. Las respuestas se analizaron de las preguntas sustraídas de Castro-Fajardo, et al. (2014) *¿Qué entiende usted que es la creatividad? ¿puede la escuela desarrollar la creatividad? y ¿quiénes cree usted que son más creativos: los niños o los adultos?* Las cuales nos permitieron agruparlas en tres categorías de análisis: *concepciones acerca de la creatividad, el lugar de la escuela en el desarrollo de la creatividad y la persona creativa* (Castro-Fajardo, et al., 2014). Y subcategorías emergentes que aparecen descritas en nuestro trabajo de investigación.

En los resultados de la primera categoría logramos identificar que la mayoría de los docentes entienden la creatividad como una capacidad con la que se puede inventar, crear, transformar e innovar y además desarrollar ideas originales. Sin embargo, no se evidencia como aquella que es común a todos los seres humanos y se puede potenciar como lo estiman Parra, et al., (2005)

[...] la creatividad no es el fruto de un único talento o capacidad, sino que es resultado de la interacción de diversos procesos mentales que todo individuo puede desarrollar y refinar por medio de la experticia. En tal sentido, no estiman que la creatividad esté limitada a unos pocos elegidos (p. 50).

### Algunas respuestas de los docentes

- «Proceso cognoscitivo y sensible donde se transforma el conocimiento adquirido en oportunidades tangible o intangible para mejorar la experiencia de vida»

- «Es la capacidad para transformar realidades, para crear a partir de la nada, para buscar la utilidad de elementos o situaciones que nos permitan aprovechar al máximo los recursos y/o el tiempo»
- «Es construir, innovar, puede ser una idea, o una ciudad, es el todo»
- «Creatividad es la expresión original, propia y espontánea con la que una persona resuelve una situación que puede ser o no ser un problema. Puede ser a nivel manual, literario de la vida diaria»

En cuanto a la segunda categoría, encontramos que a diferencia de las falsas creencias en las que se menciona a la escuela como aquella que mata la creatividad o solo es desarrollada en determinadas áreas (Gómez, 2003), la mayoría de docentes acertó en considerar que la escuela si desarrolla la creatividad, siempre que el docente y las estructuras que rodean el acto educativo trabajen en ello; mientras que un número reducido de ellos piensan que la escuela debe desarrollar la creatividad pero no lo hace a causa de fallas estratégicas, tanto de la institución como de los docentes, distinguidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### Algunas respuestas de los docentes

- «Si, considero que está llamada hacerlo y no dejar que los niños pierden esta habilidad que es tan innata en ellos, se requiere apertura y no ser tan esquemáticos, romper paradigmas en la enseñanza, en sus métodos»
- «El modelo actual de escuela en Colombia puede desarrollar pensamiento creativo si adapta y mejora estrategias metodológicas»
- «Siempre, en todo momento en el que se dé la opción al cambio o se genere espacio y condiciones para buscarlo no convencional»
- «Sí, porque los docentes pueden dar herramientas que permiten a los estudiantes proponer, crear, cambiar, solucionar»

La tercera categoría, nos dejó entrever que las respuestas están divididas entre los que consideran que los niños son más creativos que los adultos, confirmando la teoría implícita errada de -la niñez como la edad dorada de la creatividad- y aquellos que aseguran que tanto niños como adultos son creativos, y lo atribuyen a los contextos en los que se desenvuelven. Tan solo un docente opta por los adultos, como se lo demuestra la teórica M. Boden (2004) al afirmar que «Con seguridad, la creatividad exige conocimiento experto [...]» (p. 29).

### Algunas respuestas de los docentes

- «Creo que los niños, pues ellos tienen menos prejuicios, menos paradigmas son más espontáneas y recursivos. Les gusta trabajar en grupo y pueden conocer mejor a

las personas que lo rodean y pueden generar soluciones más generales que un adulto»

- «Somos Igualmente creativos, probablemente los adultos hemos perdido la visión simple y sencilla de las cosas, vemos más limitantes»
- «Los niños no se limitan a hacer ideas que tal vez surgen de un juego, de una actividad, son creativos todo el tiempo. Sin embargo creo que el ingenio, la innovación y el desarrollo que impacta es generado más por la experiencia de un adulto, en esa medida creo que deberíamos ser más los adultos»

El Instrumento 2 *Evaluación de la Cartilla*, lo empleamos con ocho docentes del colegio De La Salle de la ciudad de Bogotá. La encuesta contó con cinco preguntas abiertas, las cuales consolidamos en cinco categorías de análisis, las tres primeras para evaluar el contenido de las fases y las dos siguientes para identificar aportes y sugerencias como se muestra a continuación:

Categorías		Preguntas
a.	Síntesis de las fases: expone por medio de un esquema los fundamentos de cada una de las fases.	1. Elabore un esquema de todo el proceso expuesto en el desarrollo de las fases e indique qué busca cada una de las fases
b.	Claridad y utilidad de las fases: evalúa el entendimiento de la información presentada.	2. ¿Qué tan clara y útil es la información presentada por cada una de las fases?
c.	Contenido de las fases: comprende lo que se debe realizar en casa fase.	3. ¿Cada uno de los apartados que contiene las fases son pertinentes y suficientes para la comprensión de lo que se debe hacer?
d.	Recomendación para mejorar las fases: sugiere cambios para mejorar el entendimiento de las fases.	4. ¿Tiene alguna recomendación o sugerencia para mejorar el entendimiento y comprensión de las fases?
e.	Presentación de la cartilla: evalúa la diagramación, estructura e ilustración en que está presentada la cartilla.	5. ¿Tiene alguna recomendación o sugerencia acerca de la forma como está presentada la cartilla (diagramación, estructura e ilustración)?

En la categoría a) Síntesis de las fases, identificamos que cinco docentes plasmaron por medio de ideogramas la idea central de las fases, utilizando los nombres de cada una de ellas. Otros dos, aunque no ubicaron los nombres de las fases en los esquemas, referenciaban una comprensión total de este apartado expuesto en la cartilla.

Situación que destacamos de este punto, es que tan solo cuatro docentes tuvieron en cuenta la metacognición en sus ideogramas, habiéndola planteado en las fases como eje transversal en el proceso, al tener en cuenta la premisa que:

Si la creatividad resulta de la aplicación de operaciones mentales ordinarias de manera especial, el ser creativo exige que nos hagamos cargo de nuestras ideas. Para lograr

esto es necesario practicar el arte de monitorear nuestro propio pensamiento, llamado: la metacognición (traducción Gómez, 1995, p. 6).

En la categoría *b) Claridad y utilidad de las fases*. Percibimos aprobación por los docentes al material presentado en las fases, como lo expresan en sus respuestas.

### Algunas respuestas de los docentes

- «Manejó un lenguaje claro y a través de los ejemplos lo explica aún más»
- « La información es muy clara. La consecución de las etapas con ejemplos coherentes y sistemáticos»
- «Los conceptos son claros y los ejemplos muestran y aclaran cada una de las fases. El lenguaje es sencillo y fácil de entender»

En la categoría *c) Contenido de las fases*. Encontramos que los docentes rescatan la estructura contemplada en las fases, permitiéndoles facilidad en su comprensión.

### Algunas respuestas de los docentes

- «Si, es clara la información y demasiado práctica en el momento de la comprensión de procesos de metacognición. Las preguntas son muy orientadoras»
- «Si es pertinente y se comprende, se muestra de forma general y luego se resalta cada uno»
- «Me parece que falta alguna definición de los subprocesos, no todo el mundo tiene los niveles apropiados de manejo y claridad conceptual de los mismos»

En la categoría *d) Recomendación para mejorar las fases y e) Presentación de la cartilla*, los comentarios fueron positivos. Algunos de ellos usaron calificativos con los que ponderaron el trabajo de la cartilla, y al mismo tiempo plantearon sus recomendaciones.

### Algunas respuestas de los docentes

- «Me parece demasiado interesante el diseño ilustración de la cartilla, la estructura es llamativa, fuera de lo normal, invita a continuar con la lectura y a descubrir más información»
- «Tener en cuenta la división de los temas, de ser posible que los títulos comiencen al inicio y no en la mitad de la hoja, en la parte desmitificación»
- «En la primera fase organizar lo de las preguntas, numerarlas, volverlas a mencionar en los subprocesos»
- «Se podrían sugerir temáticas que sirvan de ejemplo en otras áreas como artes o lenguaje, sin desarrollar en ellos todos los subtemas, aunque básicamente la idea

de la cartilla es “invitarnos” a proponer temáticas en nuestra área»

- «Me gusta mucho la diagramación, estructura e ilustración, es muy llamativa, limpia y Clara»

El Instrumento 3 *Evaluación de la cartilla*, lo planteamos a veinticuatro estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, donde obtuvimos los siguientes resultados:

### Desarrollo de la creatividad en docentes “ecreática”. Evaluación de la cartilla

De acuerdo con la lectura realizada de la cartilla Desarrollo de la creatividad en docentes “Ecreática” por favor responda las siguientes preguntas.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	desacuerdo
1. Hay claridad en cada uno de los apartados expuestos	8	13	3	0
2. La información suministrada es útil	14	9	1	0
3. Se puede desarrollar la creatividad a partir de las fases expuestas	5	16	0	0
4. El contenido trabajado es práctico y aplicable desde su área de conocimiento	12	10	2	0
5. La estructura, diagramación e ilustraciones son coherentes con el tema que se presenta	6	13	5	0
6. La cartilla enriquece la práctica pedagógica	12	10	2	0

Aunque la mayoría de los estudiantes indicaron estar *totalmente de acuerdo o de acuerdo* en cada una de las afirmaciones de la encuesta, en la primera de ellas con una aprobación de 87,5%, en la segunda 95,8%, en la tercera 87,5%, en la cuarta 91,7%, en la quinta 79,2%, y en la sexta y última 91,7%. También observamos que un número representativo de estudiantes optó por la casilla en desacuerdo; algunos de ellos manifestaron sus puntos de vista en el ítem correspondiente a las observaciones:

### Algunas respuestas de los estudiantes

- «Es una herramienta útil sobre todo porque argumenta que todas las personas pueden desarrollar creatividad y es valioso que los docentes tenga una idea de cómo desarrollar la creatividad»
- «Considero que para poder saber su efectividad tendría que aplicarlo en el aula. Me gusta que la cartilla da un espacio para la representación del proceso en cada fase. La diagramación es muy limpia y maneja un lenguaje claro»

- «Buen material para docentes. Su gerencia, organizar a nivel de redacción, organización algunos conceptos y postulados»
- «Excelentes ilustraciones, muy buena disposición de los temas y orden. Les recomiendo diagramar mejor las preguntas y replantear los números del índice porque comprenderlo es difícil»
- «Se deben corregir aspectos de diagramación»

El Instrumento 4 guía de *aplicación de las fases* lo desarrollamos con nueve docentes del Colegio De La Salle, con el propósito de validar el apartado de las tres fases del programa expuestas en la cartilla. Para su análisis se utilizaron 10 categorías, las cuales pertenecieron a cada uno de los ítems que la guía pedía contestaran: a) *disciplina o profesión*, b) *asignatura o saber*, c) *semestre o bimestre*, d) *tema de la unidad*, e) *número de horas empleadas para esta unidad*, f) *número de alumnos*, g) *subprocesos a desarrollar*, h) *actividades por desarrollar (describir las fases y subprocesos empleados en cada actividad)*, i) *recursos a emplear* y j) *metacognición*.

Las categorías de la a a la f fueron datos específicos solicitados a los docentes, que aunque son importantes a la hora de planear un encuentro educativo, no tenían que ver con el desarrollo de las fases, por esa razón solo presentamos los resultados obtenidos en las otras categorías.

g) *Subprocesos a desarrollar*: de acuerdo al trabajo realizado por los docentes, los subprocesos más utilizados en cada una de las fases fueron:

- Fase I *Comprender*: intencionalidad, condiciones y recordación.
- Fase II *Cartografiar*: asociación, síntesis mental y transferencia analógica.
- Fase III *Evaluar*: contratación, búsqueda de limitaciones y cambio contextual.

h) *Actividades por desarrollar*: En cuanto al desarrollo de las fases y su aplicación en una clase, hallamos

buena comprensión por parte de los docentes. Ejemplo:

### Algunas respuestas de los docentes

#### Ética

- F1 Comprender: ¿Qué es la ética para San Agustín (S.A) y Santo Tomás (S.T)? ¿cómo ser o llegar a la felicidad? ¿cómo puede ser o alcanzar la felicidad? ¿Qué me impide alcanzar la felicidad? Intencionalidad: asociar el concepto de ética en estos filósofos aplicándolo en el proyecto de vida de los estudiantes.

- F2 Cartografiar: ¿Cómo comprenden el término de felicidad? ¿Cómo desarrollarlo en su vida diaria? ¿qué entienden por ser virtuosos?

Asociación, conceptos E.SA. Y E.ST. (Contemplación divina, libertad, virtud, dios existe, felicidad, voluntad conocimiento, relación fe).

Transferencia analógica ¿en mi proyecto cómo lo aplicó? Relación entre la presentación de su proyecto de vida y la aplicación con la ética de estos 2 autores.

Transformación mental ¿cómo desarrolló actualmente en mi vida la felicidad? ¿Cómo puedo ser feliz?

- F. 3 Evaluar, en grupos verificar que se está llevando a la práctica las acciones que me acercan más a la felicidad.

Aplicación para estudiante actividad –propuesta:

1. Realice un rompecabezas donde asocie los conceptos de la ética agustiniana y tomista aplicando los conceptos vistos de felicidad, voluntad, libertad, virtud.
2. El rompecabezas debe explicar cómo vive estos conceptos en su proyecto de vida personal.
3. Invente una actividad donde explique cómo busca la felicidad en su vida.
4. Comprobación en mi vida ¿qué medio puedes utilizar para demostrar que lo aplicas en tu vida?

i) *recursos a emplear*: Según el área y la temática que los docentes trabajaron encontramos recursos como:

### Algunas respuestas de los docentes

- «Periódicos, libro del plan lector: mitos griegos, útiles escolares (tijeras, cartulina marcadores, etc.)» G6
- «Materiales desechables como vasos, botellas, cartones. Marcadores, colores, reglas, lápiz. Video beam proyector. Pinturas, cuerdas, resaltadores, tijeras y pegante» G9

h) *Metacognición*: en esta categoría de análisis, evidenciamos que de los nueve docentes, siete de ellos presentaron la metacognición como un proceso que está en constante desarrollo, es decir, que su manifestación fue continua en cada fase. Sin embargo dos docentes presentaron inconvenientes en este ítem, uno de ellos no lo solucionó y el otro, aunque elaboró un esquema en el que escribe las fases, difícilmente se puede asociar con la metacognición.

### Algunas respuestas de los docentes

- «Desde el inicio con la fijación de objetivos. Trabajo autónomo. Centrar la atención desde diferentes metodologías de aprendizaje –afinidad. Analizar y comparar el producto propio y el de los compañeros. Hacer un cierre colectivo, a manera de repaso para llevar a la memoria la información»
- «En esta guía se presenta en cada fase, al tener que interiorizar y concientizar, está haciendo por ser una situación nueva. Tendrá que hacer ensayo y error y optar por nuevos caminos, cálculos para obtener mayor precisión. Se puede estar devolviendo a verificar lo hecho, volver a repetir el paso a paso. Como docente tuve la intención de plantear algo nuevo para estudiantes en un contexto de resolución de problemas y coherentemente tuve que hacer una categorización de preguntas para orientar las fases en

el aprendizaje y que llevan al estudiante a producir un nuevo conocimiento»

## Discusión

Los resultados obtenidos en los instrumentos nos han permitido validar el programa de formación docente para el desarrollo de la creatividad.

El instrumento *Encuesta sobre la creatividad* nos ayuda a confirmar la existencia de falsas teorías implícitas que los docentes poseen acerca de la creatividad, como lo relaciona Gómez (2013) en su artículo *Creatividad*,

desarrollar la creatividad. Estas fases presentan un *propósito*, una *fundamentación teórica*, unas *preguntas orientadoras*, una *ejemplificación a modo de ilustración* y unos *subprocesos cognitivos orientadores* que guían a los lectores por el camino del desarrollo de los procesos cognitivos creativos.

La validez del programa de formación no indica que el proceso para potenciar la creatividad en docentes no ha finalizado, este es solo un aporte al programa *Ecreática* que busca hacer una transformación en el sistema educativo, motivándonos a ser generadores de nuevas propuestas, a cambiar el

producido material suficiente para desarrollar la creatividad en los diversos ámbitos que componen la sociedad, especialmente en la escuela, que se muestra como fundamento en el que se consolida el progreso de una nación. Entonces, de qué sirve que se reconozca que la creatividad se ha tomado el mundo o que la creatividad es indispensable en nuestra época, si poco se hace para dilucidar el camino para conseguirla, ¿acaso en Latinoamérica solo nos conformamos con saberlo y no hacemos nada para construirlo? En este sentido el programa justifica por sí solo su aplicabilidad en el docente como agente y promotor de cambio cultural, social, económico y político.

Finalmente, abrimos la invitación a continuar formándonos e implementando programas que respondan a los cambios mundiales y por qué no, a alimentar el programa *Ecreática*, para hacer realidad la inmersión de los procesos cognitivos creativos en el sistema educativo colombiano.

## ...Es necesario practicar el arte de monitorear nuestro propio pensamiento, llamado: la metacognición...

*mentiras y educación*, especialmente la que identifica a *-la niñez como la edad dorada de la creatividad-*. De esta manera, podemos afirmar que para trabajar el tema de creatividad y asimismo potenciarla en los docentes, el primer y segundo apartado de la cartilla *Desarrollo de la creatividad en docentes*, titulados *Desmitificación de la creatividad*, y *Creatividad* toman valor, haciéndose necesarios para dar claridad a los interrogantes que en torno al concepto se puedan originar.

Los instrumentos *Evaluación de la cartilla*, tanto el de preguntas abiertas como el de escala Likert, corroboran que el material dispuesto en el programa por medio de la cartilla, en cuanto a contenido, estructura y diagramación, es pertinente y oportuno para utilizarse en el contexto educativo. Además, el último instrumento *aplicación de las fases*, a través de los resultados logrados validan la propuesta diseñada en tres fases: *Fase I Comprender*, *Fase II Cartografiar*, *Fase III Evaluar* para

pensamiento para que encontremos respuestas diferentes a problemas cotidianos y a innovar en el ahora de esta *economía global del conocimiento* como describe Oppenheimer (2014) al mundo actual.

Por lo tanto, este es un llamado a seguir construyendo desde el pensamiento creativo, y más aún, cuando queda develado que pocas investigaciones se han realizado sobre el tema desde el modelo de la Cognición creativa. Los antecedentes registran que en Latinoamérica difícilmente se puede hallar documentos que aporten al constructo teórico de creatividad y cognición, solo algunas propuestas se encuentran en Colombia al tomar de referencia el *Enfoque Computacional de la Mente* de Margaret Boden (1994) y el Modelo Geneplore de Finke, Ward y Smith (1992).

Lo que nos lleva a decir que a pesar de tener las teorías por más de una década, a nivel investigativo no se ha

## Referencias bibliográficas:

- Acosta, L.; López M.; Niño L. Suarez, J. y Vásquez, F (2013). *Teorías implícitas de creativas en docentes de básica secundaria en tres colegios de Bogotá D.C.* (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
- Álvarez, Y.; Barreto, N. y Cano, M. (2009). *Formación docente en procesos creativos exploratorios mediante el uso de la metáfora para transformar las preguntas que los maestros hacen en el aula.* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. Colombia.
- Boden, M. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos.* Barcelona. España: Gedisa S.A.
- Castro L.; Santamaría, A.; Bernal, K.; Gómez, F. y García, M. (2014). *¿Cómo entienden los profesionales vinculados a la educación la creatividad? Estudio sobre las teorías implícitas sobre el tema de la creatividad de una muestra de educadores.* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. Colombia.

# Revista Educación y Cultura Distribuidores a nivel nacional

Finke, R. A.; Ward, T. B. y Smith, S. M. (1992). *Creative cognition. Theory, research and applications*. Cambridge: The MIT Press.

Fundación Compartir (2004). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-339957\\_recurso\\_1.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-339957_recurso_1.pdf)

Gómez, F. (2013). Creatividad, mentiras y educación. *Revista Javeriana: La Universidad en Diálogo con el Mundo*. 791 (T. 149).

Hurtado, J. (2002). El proyecto de investigación. Bogotá: Colección Holos, MAGISTERIO.

Marín Ardila, A. M. y Tesillo Gómez, E. (2015). *Fundamentación de un programa educativo para el desarrollo de la creatividad en niños entre cinco y seis años*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. Colombia.

Oppenheimer, A. (2014). ¡Crear o morir! *La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación*. España: Editorial Debate.

Parra, J.; Marulanda, E.; Gómez, F.; y, Espejo, V. (2005). Tendencias de estudio en creatividad. En: *Tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje* (pp. 35-52). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. En: *Arte, Individuo y Sociedad*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6651>

Piguave, V. (2014). Importancia del desarrollo de la creatividad para los estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista educación, departamento de educación PUCP*. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/articulo/view/8939>

Sternberg, R. J. y Lubart, T. (ed.). (1999). *Handbook of Creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.

Valadez, M., Zambrano, R. y Lara, B. (2010). *Cómo maximizar el potencial creativo en la niñez con superdotación y talento*. *Revista de Educación y Desarrollo*. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antecedentes/14/014\\_Valadez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/14/014_Valadez.pdf)

## Notas

- 1 Programa para el desarrollo de la creatividad, diseñado en el año 2015, en la Línea de investigación en desarrollo cognitivo, creatividad y aprendizaje en sistemas educativos, perteneciente a la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. El proyecto fue creado por el doctor Félix Antonio Gómez-Hernández.
- 2 Decidimos presentar el programa por medio de una cartilla para llegar al mayor número de docentes de una forma didáctica y amena. La idea que el contenido allí expresado sea de fácil lectura y aplicación para que se pueda llevar a nuestras prácticas educativas diarias.
- 3 Programa para el desarrollo de la creatividad, diseñado en el año 2015, en la Línea de investigación en desarrollo cognitivo, creatividad y aprendizaje en sistemas educativos, perteneciente a la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. El proyecto fue creado por el doctor Félix Antonio Gómez-Hernández.

Agustín Artunduaga  
Calle 52 No. 19 B - 45  
3461968 - 3002611874  
agustinmagisterio@yahoo.es  
Barranquilla

Alejandra Libros y Distribuidor  
Cra 14ª No 70ª - 69  
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo  
Carrera 11 N° 85-52  
2368186 - Bogotá

Librería Universidad  
Externado de Colombia  
Calle 12 No 1 - 17 piso 1  
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS  
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531  
3173831173 Bogotá  
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana  
Carrera 7 N° 40-62  
Edificio Central Piso 1  
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS  
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2  
6212550 - Bogotá

Henry Castro B  
3115417896 Bogotá  
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte  
Calle 92 N° 15-23  
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro  
Av. Jiménez # 4-35  
2823049 - Bogotá  
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica  
Calle 11 N° 5-60  
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América  
Cra 3 No 19-15 local 105  
Centro Comercial Barichara,  
Telefono: 3345032 Bogotá

Librería el Educador  
Carlos Felipe González  
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3  
6454884 - 3157922908  
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio  
Carrera 12 No. 5-67  
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.  
Carrera 10 N 23-19 Apto 202  
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda  
Avenida 6 No. 15-37  
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

María Cristina Orozco Lugo  
311282886 Girardot  
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro  
6856152 - 3116659169  
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier  
Carrera 25 N° 19-57 Local 110  
C.C. Sebastián De Belalcazar  
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense  
Calle 16 No. 3-40  
4200993 - 3016281702  
elamanuenselibros@gmail.com  
Santa Marta

Cecilia Ramos  
Carrera 11 No. 4-22  
8297949 - 3108312245  
ceramel2008@hotmail.com  
Santander De Quilichao

Ruby Martinez Julio  
Calle 19 No. 19-20 Local D3  
2818818 - 3004700699 - 3177822563  
libreriamagisterio@hotmail.com  
Sincelajo

Luz Adriana Castañeda  
3138578601  
lucitacas@hotmail.com  
Tunja

Luis Eduardo Correa  
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3  
Casa Del Educador  
3134414102 - 6358885  
ecor28@hotmail.com  
Yopal

Librería Tienda Cultural  
Carrera 15 N° 19-40 local 12  
Centro Comercial Cristóbal Colón  
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café  
Transversal 19BIS N° 45D -23  
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz  
Carrera 19 N° 104A - 60  
2142363 - Bogotá

Librería Internacional  
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso  
Manzana del Saber  
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA  
Universidad de Antioquia  
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2  
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria  
Universidad de la Sabana  
8615555/ 8616666 ext. 32451  
Bogotá

Librería Galara  
Calle 20 N° 10-36 Interior 101  
7431827 - Tunja

Librería Café Libro  
Universidad Sergio Arboleda  
Carrera 15 No 74 - 40  
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín  
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12  
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café  
Esquina Calle de la Iglesia  
y Mantilla No 3 - 86  
6648290 - 3153517305  
Cartagena

Karín Libros  
Cra 3 No 1/38 local 1  
3146852847 - Popayán

Introducción a la pedagogía de la lectura



## Taller de lectura de la obra literaria

*“Escribiré mi informe como si contara una historia, pues me enseñaron siendo niño, que la verdad nace de la imaginación.” Ursula K. Le Guin*



### William Echeverry Osorio

Bibliotecólogo de la Universidad Javeriana con especialización en Administración de Empresas de la Universidad del Rosario y con estudios en Gestión y Liderazgo Estratégico de la Universidad de los Andes. Ha trabajado como asesor en la organización de Bibliotecas y Archivos. Desde el año 2007 dicta talleres de lectura y escritura para docentes, bibliotecólogos, gestores culturales y profesionales de todas las áreas.

### Resumen

Este artículo presenta el taller de lectura con su metodología, sus contenidos y el propósito que se quiere alcanzar. La lectura se entiende como una experiencia que permite a través de la imaginación, el descubrimiento y la revelación de las posibilidades de vida más enriquecedoras.

También nos cuenta una experiencia con docentes quienes después del taller continúan leyendo un libro cada mes y llevan más de 50 libros leídos.

Finalmente hace una reflexión sobre la lectura en la universidad y propone que sea en esta etapa de la educación en donde se permita a los estudiantes descubrir el valor inapreciable de la literatura para la vida.

### La concepción del Taller

En el Quijote nos cuentan la historia de un hombre de 50 años que vive tranquilo en su hacienda retirado del





mundo del trabajo. Dos mujeres lo atienden y un criado se ocupa de las labores del campo. Conversa con frecuencia con dos personas del pueblo, el cura y el barbero. Es lo que llamaríamos hoy “un pensionado”. De pronto se interesa por la lectura, por los libros de caballería. Se entrega a la lectura de una manera intensa hasta perder todo interés por la marcha de su hacienda. De la lectura sale transformado y da comienzo a la realización de un proyecto que lo llevará lejos de su casa y que va en contra de lo que todo el mundo esperaba de él.

Estanislao Zuleta, considerado el pensador más importante de Colombia, abandonó el colegio antes de terminar el bachillerato. Consideró que aprendía más en su casa con la lectura de las obras literarias que escuchando a sus profesores en el colegio. La biblioteca de su padre, quien había fallecido cuando él era niño, tenía una colección muy valiosa de las obras de los grandes autores. Con la orientación de un tío dedicó su tiempo a

leer con atención y con tal entusiasmo que, años más tarde, el desarrollo de su pensamiento alcanzó un nivel muy destacado. La Universidad del Valle le otorgó el grado honoris causa y fue durante muchos años profesor, asesor gubernamental y conferencista.

El taller de lectura de la obra literaria se inspira en el acontecimiento narrado por Cervantes. Tiene como propósito acercar a las personas al conocimiento de las grandes obras de la literatura universal. Propone hacer una lectura cuidadosa y tranquila de estas obras con el fin de disfrutar de su contenido y también busca una reflexión que les permita avanzar en el conocimiento de sí mismos. En este camino es posible encontrar nuevas posibilidades de vida que se revelan cuando los relatos son atendidos con una mentalidad abierta y despreocupada.

Una vez hecha la lectura de los libros se realiza una sesión con el grupo de participantes. Con la orientación del profesor se comparte la apreciación del libro. La expresión oral, la capacidad de síntesis, el análisis del contenido, la relación de lo leído con lo vivido, todo esto se promueve para enriquecer la lectura. El énfasis se hace en la imaginación, procurando que la historia se pueda recrear a través de las imágenes que han cautivado al lector. La reflexión sobre la vida cotidiana llega con la evocación de los momentos más cautivadores de la narración.

El método propone que los participantes vayan encontrando por sus propios medios los principales momentos de la narración y también descubran la relación que esto tiene con sus vidas cotidianas. La riqueza de la narración se va completando con las distintas apreciaciones de los participantes. Se procura que el libro leído sea asimilado, vivido y comprendido de manera tan lúdica y profunda que le permita a la persona realizar con mayor plenitud sus posibilidades de vida.

El taller está programado para cinco sesiones de dos horas cada una. Entre una sesión y otra los participantes tienen ocho días para hacer la lectura del

siguiente libro. Entre las obras que se leen están: las mil y una noches, Edipo rey, cien años de soledad, Frankenstein, madame Bovary y la muerte de Iván Ilich. El público al que está dirigido el taller lo componen estudiantes universitarios, profesionales de todas las áreas y educadores.

### Una experiencia con profesores de Bogotá

En la Universidad de los Andes, el taller se ofreció para el proyecto Escuela Itinerante. Este proyecto orientado por Alejandro Sáenz de Santamaría, reúne a docentes de colegios de Bogotá y a profesionales de todas las áreas interesados en reflexionar sobre la educación. El lema central que orienta esta propuesta propone que en la educación debe ser más importante el ser que el conocimiento. Por esta razón se invita a los docentes a reflexionar sobre las dificultades que tiene cada uno como persona en su labor educativa y en su relación con los alumnos.

El taller se ofreció a las personas de Escuela Itinerante como una oportunidad para avanzar en el conocimiento de sí mismos a través de la lectura de las grandes obras de la literatura universal. Los participantes fueron docentes de colegios de Bogotá, interesados en aprender a conocer el universo literario y sus aportes para el desarrollo personal. Con frecuencia se lamentaron por no haber tenido un taller como éste en toda su vida de formación académica. Cabe pensar si la vida de estas personas sería diferente si hubieran tenido un encuentro de este tipo con la literatura a una edad más temprana.

Terminado el taller, del grupo surgió la idea de continuar con un proceso de lectura programada. Se reunirían cada quince días para compartir la lectura de una obra literaria. El profesor entregó primero un listado de 25 títulos y año y medio después otro con 25 más que los participantes recibieron complacidos. Libros como “Qué leer y por qué”, de Harold Bloom y “La Biblioteca Ideal”, de María José Nasarre, sirvieron

para esta selección. Las reuniones las hicieron en las casas de los profesores, turnando el lugar para cada encuentro. Acordaron seguir la metodología aprendida durante el taller y elegir para cada sesión un coordinador que llevara los temas y los tiempos. Terminada la lectura de los 50 libros continuaron con otros títulos seleccionados por ellos mismos. La satisfacción expresada por los resultados del taller insisten en la transformación de sus vidas a partir de las lecturas realizadas con esta propuesta.

Este es el testimonio de Alfonso Lorza, uno de los participantes en el Taller:

“Durante dos años y medio un grupo de miembros de Escuela Itinerante, convocados para un taller de literatura dirigido por el profesor William Echeverry, descubrimos un método de lectura que nos indujo a encontrarnos con el alma de los personajes descritos, tocando nuestra conciencia en lo más íntimo. Ha sido una aventura que nos llevó a leer 50 obras de literatura listadas en dos niveles. Con metodología sui géneris, desde aprender a corregir la escritura de un párrafo hasta la insinuación de atrevernos a escribir sobre momentos de nuestras vidas, periódicamente nos hemos reunido para intercambiar la sensibilidad sobre las textos leídos. Tertulias que cohesionaron en diversos sentidos el grupo bautizado como los Siete Poluelos. Autores latinoamericanos y de tierras lejanas llegaron a nosotros para comprender cómo han enriquecido el espíritu del género humano en las diversas etapas de su historia y cómo la de cada uno de nosotros hace parte de ese concierto universal orquestado por los grandes maestros de la literatura”.

Este es el testimonio de María Teresa Quintana, una de las participantes en el Taller:

Transito la estela de aquel que se desnuda y escribe para encontrarse y encontrar al otro. Vaya, vaya, ¡qué emoción!, ¡qué manera de vivir la vida!

Cada lectura, cada autor, ha pincelado de manera maravillosa el reencuentro con mi alma, mi ser y mi espíritu.



Fotografía - Alberto Motta

Leyendo me doy cuenta, respiro, veo, comprendo, actúo y profundizo. Se revela mi fuente para ahondar en el proceso del encuentro conmigo misma. Transito el camino de la vida descubriendo quién soy. En la intimidad y con el apoyo del grupo, ando y monitoreo para avanzar hacia mi interior para conectarme conmigo misma y con los otros, al fin y al cabo, somos uno.

¿Cómo? Siendo yo. Soy yo. Soy yo. Yo soy.

### La educación y la literatura

Por lo general, en el colegio, el encuentro con la literatura no se produce. La lectura por obligación se impone en los colegios haciendo de los alumnos lectores funcionales, aburridos, obligados a realizar una tarea que no tiene mucho sentido. Estudiantes de 10º suelen quejarse de tener que leer libros como “El Quijote” durante las vacaciones de mitad de año. Después de la lectura obligada, los comentarios son negativos. Se quejan de lo largo del texto, de la presión del tiempo que los obligó a atragantarse con el libro y en general no hay ninguna satisfacción en la lectura, sino más bien todo lo contrario, un rechazo y la decisión de no volver a ver ese libro nunca más en su vida.

En la universidad, por lo que se puede apreciar, los estudiantes están dedicados al estudio de sus materias con la presión de la nota. Su interés primordial es pasar las materias y graduarse lo

más pronto posible. Leen fotocopias a toda velocidad y su mayor ayuda para esta tarea es la lectura rápida. Contestar las preguntas sin analizar, sin tener un momento para la reflexión, educa para la inmediatez de las respuestas y de los resultados. En la universidad, el desarrollo del pensamiento se dificulta porque la presión para la entrega a tiempo de las tareas académicas, no lo permite. La prioridad es graduarse pronto y no queda tiempo para leer, pensar, escribir, conocerse a sí mismo y desarrollarse como personas.

En el trabajo se da una situación similar, aunque la presión aumenta de nivel. Las personas manifiestan el deseo de leer pero la prioridad de la entrega rápida de informes y tareas impide que esto se pueda realizar. El empleado está obligado a escribir y está obligado a leer pero siempre con la presión del tiempo. No desarrolla una lectura atenta y cuidadosa y, por esta razón, sus escritos están cargados de lagunas y las propuestas, elaboradas y bien documentadas, brillan por su ausencia. Ante la pregunta de cuántos libros ha leído este año, la respuesta más frecuente es ninguno. En la Feria del libro, que se realiza cada año en Bogotá, la afluencia de público es muy alta. El éxito en las ventas se repite con ganancias muy apetecidas, especialmente por las editoriales más posicionadas en el mercado. Por lo general la gente pregunta al vendedor de turno qué libro le recomienda y com-

pra libros que después no lee. El paso por el colegio y por la universidad no les da a las personas el conocimiento ni el criterio para escoger sus lecturas.

En Colombia, en el 2003, el Ministerio de Cultura inició el Plan Nacional de Lectura. Desde la Biblioteca Nacional se promovió la dotación de libros nuevos a más de 853 bibliotecas en todos los municipios del país. Se compraron más de 2 millones de libros nuevos y se adelantaron talleres de promoción de lectura con profesionales bien capacitados. En los municipios es normal encontrar bibliotecas con colecciones muy completas en literatura universal. Los libros están a disposición de quien quiera leerlos pero no es fácil encontrar un lector que responda con propiedad a la pregunta: ¿qué libro está leyendo en este momento? Las encuestas más favorables dan como resultado para Colombia dos libros leídos por año. El taller de lectura se ha realizado con profesionales de todas las áreas, pero la queja constante para avanzar y profundizar en la lectura, es la falta de tiempo. Podría pensarse más bien en una escala de prioridades que deja para después algo que por ahora no se considera muy importante. Tal vez sea necesario todavía buscar, como lo hizo Diógenes en Grecia, a ese raro personaje, el lector autónomo, que tenga siempre presente un libro en su memoria.

### Abrir un espacio a la imaginación

El desarrollo del pensamiento es una posibilidad que la lectura atenta y cuidadosa logra hacer realidad. A través de las historias, las situaciones complejas que viven los personajes, el lector está obligado a pensar, a elegir, a ponderar, a sopesar las diversas situaciones, las variables, y a dar su veredicto. La imaginación que la literatura desata, le da a la mente el recurso de las imágenes que necesita para proyectar posibilidades a las situaciones que la vida presenta en su cotidianidad. “Que la realidad es compleja y cambiante; que no hay situaciones fáciles, que todo no

puede medirse con el mismo criterio; que la mente humana es inabarcable y no puede reducirse a un solo aspecto”, todo eso, lo va descubriendo el lector a medida que se interna en el misterio del mundo literario.

Tal vez no sea necesario descuidar su hacienda como hizo nuestro querido Don Quijote. Probablemente no se requiera tampoco dejar el colegio

para dedicarse a leer en su casa como ocurrió con Estanislao Zuleta. Durante el tiempo de formación y en la vida laboral, el afán de lucro puede llevar al fracaso de la existencia. Es importante entender que lo que está en juego es de vida o muerte. Se trata de alcanzar la realización de nuestro ser, de lograr realizar aquello para lo que nacimos. El riesgo que se corre es muy alto, podemos perder la valiosa oportunidad que la vida nos ofrece una sola vez.

En el libro “Arte y filosofía”, Zuleta nos plantea que para aprender a pensar por sí mismo se requiere tiempo. Según el autor, el pensamiento como proceso se toma su tiempo, pero el resultado es una transformación del ser en su totalidad. Nuestra sociedad impone unas prioridades que acaparan todo el tiempo de las personas. La educación es la instancia que podría poner en el centro el ser, antes que el hacer y el tener. Como en Frankenstein, la novela de Mary Shelley, el joven científico en su búsqueda de la fama, produce un ser monstruoso que acabó con todo lo bueno que la vida prometía para él. Encontrar a tiempo el verdadero camino puede ser la diferencia entre una vida plena, valiosa y reconfortante o un rotundo fracaso.

Las universidades podrían abrir espacios que permitan proponer una lectura más reflexiva, pausada y atenta. Una lectura que se tome su tiempo para que la imaginación pueda aparecer. Un tiempo de recreo con la literatura en donde la nota, las evaluaciones, la presión de los contenidos, no impidan que se pueda producir un encuentro con las otras dimensiones

## ...Las universidades podrían abrir espacios que permitan proponer una lectura más reflexiva, pausada y atenta...

más profundas del ser. Facilitar espacios que no estén aplastados por el régimen de los resultados inmediatos, por las entregas de los informes o por el afán de tenerlo todo ya, antes de saber bien qué es lo que verdaderamente se necesita. Tiempo para encontrar el ser, para escucharlo y recrearlo con el arte, la reflexión y la imaginación.

### Bibliografía

- BLOOM, Harold. (2002). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Ediciones Anagrama, 311 p.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. (1997). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Bogotá: Panamericana, 1016 p.
- FADIMAN, Clifton y MAJOR, John S. (2008). *Un plan de lectura para toda la vida: la guía definitiva de lo que hay que leer*. Barcelona: Editorial Planeta, 426 p.
- MANGUEL, Alberto. (1999). *Una historia de la lectura*. Bogotá: Norma, 477 p.
- NASARRE, María José. (1995). *Coord. La biblioteca ideal*. Barcelona: Editorial Planeta, 592 p.



**Fabio Díaz Vergara**

Sacerdote Salesiano, Licenciado en Teología y Máster en Comunicación Transmedia de Eafit. Trabaja en la Institución Ciudad Don Bosco de Medellín, donde es el encargado de coordinar la pastoral juvenil. Es amante del cine, la radio y la fotografía.



**Paola Morales Córdoba**

Comunicadora Social y Periodista de la Javeriana y Máster en Comunicación Transmedia de Eafit. Trabajó en El Tiempo, donde escribía e investigaba sobre medio ambiente, derechos humanos y grupos vulnerables. Tiene interés en el cine y en la literatura.



**Juan Sebastián Zuluaga**

Periodista de la Universidad de Antioquia y Máster en Comunicación Transmedia de Eafit. Ha trabajado en la producción de contenidos audiovisuales para canales de televisión regionales. Disfruta contando historias y aprendiendo a narrarlas.



# Desarmados.

un proyecto **transmedia** que pretende poner a conversar al país sobre el conflicto armado

**D**esarmados es un proyecto multiplataformas que posibilita el encuentro de los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de los colegios públicos y privados del país, en el marco de la Cátedra para la Paz, con las diversas voces de la guerra: campesinos, indígenas, afrodescendientes, soldados, exguerrilleros y exparamilitares. Ellos cuentan sus experiencias a través de videocartas (relatos íntimos narrados en primera persona) para que quienes los escuchen comprendan el origen de las violencias que han producido el conflicto durante más de 60 años.

En el proyecto se parte de considerar como “armas” los prejuicios sociales, culturales, económicos y políticos que

se han creado sobre los actores y víctimas del conflicto armado en Colombia. Por eso hacemos una invitación a desarmarnos para abrir nuevos horizontes de comprensión basados en el reconocimiento del otro. Con esto pretendemos aportar a la transformación del país, a través de mediaciones pedagógicas que inviten a los estudiantes a adquirir mayor compromiso con su propia formación y a ser conscientes del presente y el pasado de su nación; para que desde allí tengan las herramientas para aportar en la construcción de nuevas perspectivas de futuro.

La correspondencia será el hilo conductor que posibilitará las narraciones, y la retroalimentación surgirá a

partir de preguntas, diálogos y, sobre todo, a través de nuevas cartas o videocartas producidas de manera colaborativa. Esto se complementa con datos del lugar en donde el narrador vivió, con los acontecimientos más relevantes de la época y con la descripción de las acciones violentas que ocurrieron en dichos territorios.

Para lograr una mayor eficacia en el aprendizaje, fueron construidas unas guías pedagógicas, como un recurso para organizar, desarrollar y evaluar el aprendizaje dentro del sitio web, que proporciona pautas para el uso de la plataforma, referencias sobre conceptos, teorías y bibliografía, para que los procesos de aprendizaje significativo se consoliden en el aula y propicien dinámicas para el reconocimiento del Otro.

Con estas mediaciones pedagógicas, *Desarmados* pretende llevar a los jóvenes a asumir la paz como un derecho fundamental y como una construcción colectiva por la que debemos trabajar desde cualquier ámbito. Al finalizar el proyecto, los estudiantes habrán comprendido que el desarrollo de una cultura de la paz depende de cada integrante de la sociedad, pues se basa en premisas y actitudes individuales, como en el respeto por la diferencia y la exigencia del cumplimiento de los derechos, en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos, y en la disposición para la resolución pacífica de los conflictos.

*Desarmados* tiene un proyecto piloto con 10 colegios de Medellín y uno de La Ceja, oriente de Antioquia: El colegio de la UPB, colegio San Ignacio de Loyola, colegio Pedro Justo Berrío, Institución Educativa Ciudad Don Bosco, Institución Educativa Aures, Institución Educativa y Cultural Jesús Amigó y el colegio Salesiano Santo Domingo Savio del municipio de La Ceja.

Ellos han acogido la estrategia pedagógica y comenzarán el recorrido que tendrá lugar en la plataforma [www.desarmados.org](http://www.desarmados.org). Con ese objetivo hemos realizado talleres y actividades en las aulas de clase, incentivan-

do a la reflexión y a la creación de historias sobre el conflicto armado y las violencias en las zonas rurales y urbanas, pero también a responderles las cartas a los protagonistas del conflicto armado.

En este primer acercamiento a los colegios e instituciones educativas hemos constatado la necesidad de un diálogo entre los jóvenes, las personas que han vivido el conflicto armado y la sociedad. En sus interlocuciones los docentes y estudiantes nos han contado qué es para ellos la guerra, la paz, la solidaridad, qué significado tiene para

**...Son ellos, los estudiantes y docentes, con la ayuda del círculo social, los que reconstruirán la historia de conflicto y violencia...**

ellos desarmarse, cómo se sueñan esa Colombia en paz y cómo podrían comenzar a construirla.

Después de una de las sesiones de transferencia, Luis Carlos Valencia, docente de lengua castellana de la Institución Educativa Ciudad Don Bosco, señaló que se puede constituir un aula de clase en paz desde el respeto, “en un ambiente en donde se comprendan las diferencias del otro y se aprenda a través de ellas. Esas experiencias deben gestarse a través de todos los ámbitos de la educación, ya sea desde lengua castellana, matemáticas o ciencias sociales. Todos los docentes debemos contribuir a este cambio de imaginarios”.

Nathalie Vargas, de 16 años, una de las jóvenes de la misma institución educativa, y que estuvo en la sesión de transferencia dijo: “Nosotros somos una generación muy visual por eso creo que *Desarmados* es un proyecto creativo, que nos da la posibilidad de compartir nuestros relatos o los de nuestros familiares y amigos, porque la violencia

no solo se vivió en el campo sino que se vive en el barrio o el colegio. Eso es realmente desarmarse, decir lo que uno piensa y siente sin ser juzgado”.

Son ellos, los estudiantes y docentes, con la ayuda del círculo social, los que reconstruirán la historia de conflicto y violencia. La plataforma es de todos ellos. Los aportes, comentarios, lecturas, actividades para trabajar en el aula de clase y, sobre todo, reflexiones e historias (videocartas, cartas, audios, fotografías, postales y dibujos) serán siempre bienvenidos. Sus experiencias serán vitales para ir construyendo

entre todos una mirada más incluyente de la historia del conflicto armado, de sus causas y consecuencias y, por esta vía, un mecanismo para pensar un presente y una sociedad en paz.

### **Memoria histórica del conflicto armado**

El objetivo de *Desarmados* es ayudar en la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado en Colombia y convertirse en una herramienta pedagógica para recuperar por medio de testimonios, las voces subalternas de habitantes de las zonas rurales y urbanas que han hecho parte del conflicto armado y que aún no han tenido voz en los procesos políticos y sociales del país. Para esto, se abandona la mirada opositora, de buenos y malos, víctimas y victimarios, Estado e insurgencia, civilizado y bárbaro, términos y concepciones de los que ha estado constituida la historiografía desde la independencia hasta nuestros días.

De esta manera, los protagonistas de este mundo narrativo serán las personas que han vivido el conflicto armado y las violencias desde cualquier posición, ideología, ámbito o territorio. Muchos de ellos son campesinos, indígenas, afrocolombianos, desplazados o despojados de sus tierras, víctimas de secuestro, extorsión, explotación sexual o desaparición forzada. Pero también son aquellas personas que en este momento están construyendo paz y convivencia desde sus territorios, como activistas de derechos humanos o medio ambiente, docentes, integrantes de colectivos ciudadanos, músicos o pintores que le apuestan a sensibilizar a través del arte.

Los jóvenes y docentes serán los encargados de plasmar esas historias propias y ajenas de violencia y exclusión social, pero también de paz y solidaridad. Ellos se irán convirtiendo en nuevos protagonistas, que a través de sus relatos y reflexiones generarán una gran conversación sobre las causas y consecuencias del conflicto armado, las heridas que ha dejado la guerra en las personas y sus territorios, además de proponer mecanismos para ir sanando como sociedad.

### Propuesta pedagógica de la Cátedra para la Paz

Después de 51 años de disputa armada, de tres intentos de procesos de paz en el gobierno de Belisario Betancur de 1982 a 1986 y de Andrés Pastrana de 1988 al 2002. El 4 de septiembre del año 2012, el presidente Juan Manuel Santos, inició un nuevo proceso de diálogos de paz con las FARC-EP, grupo guerrillero nacido en el año de 1964. Desde entonces se estableció una mesa de negociación en la que se han concertado temas agrarios, de participación en política, cultivos ilícitos, sometimiento a la justicia a través de la justicia transicional y la reparación a las víctimas.

Como parte de este proceso de paz, el 25 de mayo de 2015 el gobierno colombiano emitió el decreto 1038 que instaura en las instituciones públicas

y privadas del país la obligación de dar una cátedra para la paz, con el objetivo de fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica.



Aunque el decreto instaura la obligación de impartir la cátedra en el marco de las asignaturas fundamentales de la educación básica y media (Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia/ Ciencias Naturales y Educación Ambiental/ Educación Ética y en valores humanos) aún no se han desarrollado herramientas pedagógicas específicas que permitan su implementación y desarrollen la comprensión de los tres temas fundamentales mencionados en el decreto: cultura para la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible.

El decreto además establece doce temas, cualquier institución, según su consideración, puede escoger dos de ellos: Justicia y Derechos Humanos; Uso sostenible de los recursos naturales; Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; Resolución pacífica de conflictos; Prevención del acoso escolar; Diversidad y pluralidad; Participación política; Memoria histórica; Dilemas morales; Proyectos de impacto social; Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Ante este panorama surge la necesidad de diseñar un proyecto Transmedia con fines pedagógicos, que reúna a través del intercambio de correspondencias una serie de relatos a partir del testimonio de personas que han vivido el conflicto armado colombia-

no, que servirá como herramienta de aprendizaje para estudiantes de Instituciones Educativas en el marco de la Cátedra para la Paz.

### La correspondencia

Precisamente, la escritura íntima, como cartas y correspondencia, en tanto método para el examen de la conciencia, es una de las tradiciones occidentales más antiguas. Según Michel Foucault, en la edad helenística la escritura pasó a ser la forma de expresar no solo los relatos del día a día, sino la forma de conducirse en sociedad. “El cuidado de sí se vio relacionado con una constante actividad literaria. El sí mismo es algo de lo cual hay que escribir, tema u objeto (sujeto) de la actividad literaria”, dice el filósofo francés, en su libro *Tecnologías del Yo*.

En el diálogo ficticio entre Alcibiades y Sócrates, dice Foucault, “el alma mantenía una relación especular con ella misma, relación que remite al concepto de memoria y justifica el diálogo como método para descubrir la verdad en el alma”. En *Nietzsche, la genealogía de la historia*, el autor

señala que el concepto de memoria debe ser reinventado y formula la teoría de la contramemoria, que según Vladimir López, de la Universidad Autónoma de Barcelona, “pretende zambullirse en las madejas interpretativas y bucear en la profundidad de las cosas, pero no en busca de esencias perdidas, arcanas verdades u orígenes inmemoriales. Ella tiene la paciencia suficiente para encontrar los significados penetrantes que residen en la superficie, en lo contingente y accidental” (López, 26: 2013).

En esa búsqueda, el historiador descubre que en el tramo que separa a los acontecimientos de su justificación se enmarañan cantidad de incongruencias, prejuicios, inconsistencias; por eso debe eliminar, contrarrestar todo lo que se opone a esa verdad. De ahí la posibilidad, dice Foucault en la *Genealogía*, de localizar a los silenciados y recuperar sus voces, para reevaluar esa historia sobre nuevos hechos y llegar a la verdad.

“El primer gesto implica la erudición de una contrahistoria; el segundo, la valentía de erigir con ello una contramemoria. Con ambas se puede desdejar el discurso del presente y mostrar el peso muerto de los silencios, las exclusiones, las derrotas y las ausencias entre todo lo que nos hace ser lo que somos”, explica López.

Esa recuperación de las voces subalternas, de las personas que han estado en el conflicto armado, que lo han vivido y sufrido, es lo que precisamente nos proponemos hacer en este proyecto transmedia. Aunque sabemos que no reconstruimos la memoria de Colombia, si aportamos una reflexión para que futuras investigaciones historiográficas, sociológicas o antropológicas puedan recoger esas voces, analizar sus contenidos y darle un nuevo significado al futuro, presente y al pasado del país.

Por ahora, pretendemos que los niños y jóvenes que están en las instituciones educativas puedan conocer de primera mano los testimonios de estas personas que han sido silenciadas

y olvidadas, de las exclusiones y derrotas, de las ausencias y todo lo que nos hace ser como somos, un pueblo sin una identidad definida. Pero también desde las voces de académicos, historiadores, periodistas, fotógrafos y políticos, que también han sufrido el conflicto armado o que tienen un conocimiento más intelectual de este tema. Desde ahí, ampliar su comprensión de fenómenos como la guerra y el conflicto violento, advirtiendo las complejidades en cuanto a las causas y las ambigüedades a las que se enfrentan las personas involucradas en tales fenómenos sociales.

La correspondencia será el hilo que sujetará las narraciones, que permitirá la retroalimentación de las historias con preguntas, diálogos, cartas o videocartas como respuesta. Es un entramado de historias que iremos complementando con datos del lu-

entre los protagonistas del conflicto armado y personas ajenas a estas situaciones, las que todos los días se sientan en frente del televisor a ver noticias de masacres, asesinatos, tomas guerrilleras o paramilitares, pero no logran reconocerse en el otro, no logran desarrollar conexiones o empatías.

Por tanto, nuestro objetivo público son las niñas, niños y jóvenes de las instituciones educativas que por ley, reciben la Cátedra para la Paz. Ellos, los más jóvenes son los que deben llevar a sus casas el mensaje de la contrahistoria, de la historia contada por ellos mismos y por los sujetos que han vivido esa violencia. Pues según Honneth (1997) el ser humano sólo se constituye como tal, en relación con otros seres humanos, en un medio intersubjetivo de interacción. Es por ello que el reconocimiento es el elemento fundamental de esa relación.

### **...Muchos de ellos son campesinos, indígenas, afrocolombianos, desplazados o despojados de sus tierras, víctimas de secuestro, extorsión, explotación sexual o desaparición forzada...**

gar en donde el narrador vivió, de los acontecimientos que se vivían en esta época, de las tomas guerrilleras o paramilitares que hubo allí, con fotos y mapas. Eso permitirá que el niño o el joven que vea cualquiera de las historias se entere, no solo de la vida privada, de la vivencia íntima del suceso, sino también del contexto en el que ocurrió.

Para lograr ese objetivo haremos uso de la teoría del reconocimiento, propuesta por Axel Honneth (1997) como herramienta pedagógica para estimular el intercambio de correspondencia

En el plano de los individuos, la ausencia o falta de reconocimiento, o el mal reconocimiento o reconocimiento fallido, se constituirá como el principal daño a la subjetividad de las personas; estos daños serán tanto más graves cuanto más profundo dañen la estructura de personalidad de los sujetos. Honneth (1999: 27) señala que “las ofensas morales se perciben como tanto más graves cuanto más elemental es el tipo de autorrealización que dañan o destruyen”. De esta manera, su argumentación parte de una visión negativa, pues sólo es posible reco-

nocer distintas formas o esferas de reconocimiento, allí donde la forma de subjetividad de las personas se encuentra dañada.

Este autor establece tres esferas del reconocimiento al amor, el derecho y la solidaridad. Para hablar de amor, no sólo debe tomarse la valorización romántica de la relación sexual sino un modo neutro de empleo “por relaciones amorosas deben entenderse todas las relaciones primarias, en la medida en que (...) estriban fuertes lazos afectivos” (1997: 123). Citando a Hegel, Honneth considera que el amor representa el primer estadio del reconocimiento recíproco, ya que en su culminación los sujetos se confirman en su naturaleza necesitada y se conocen como entes de necesidad. Honneth ejemplifica la relación hijo-madre con la primera relación de reconocimiento, pues el primero (hijo) necesita de la segunda (madre) para sobrevivir durante sus primeros meses de vida.

La segunda esfera que menciona Honneth, es la esfera de derecho, esta es una esfera universal; en ella se expresan los derechos universales donde los seres humanos se reconocen como fuente de deberes y derechos independientemente de toda caracterización de orden social, económica o cultural. Las relaciones de derecho son relaciones recíprocas “no podemos llegar al entendimiento de nosotros mismos como portadores de derechos, si no poseemos un saber acerca de qué obligaciones normativas tenemos que cumplir frente a los otros ocasionales” (Honneth 1997: 136).

La tercera esfera es la de solidaridad, en esta esfera Honneth hace especial énfasis en el reconocimiento y la valoración de las particularidades de los sujetos que responden al marco interpretativo que a cada sociedad entrega a determinadas características sociales; para este autor “El reconocimiento social será entendido como la valoración en el contexto del marco interpretativo de una sociedad determinada, de las características que los sujetos presentan para el cum-

plimiento de objetivos socialmente compartidos”. Esta valoración se manifiesta principalmente en la forma de remuneración y prestigio, aunque el mismo Honneth (2005) señala que los criterios no son suficientes para determinar la valoración social en las sociedades actuales.

Partiendo de esta teoría del reconocimiento que propone Honneth, planteamos tres temas o categorías de análisis para desarrollar la narrativa transmedia y la construcción de algunos de los ejes temáticos del Libro del Docente. Las videocartas que emanan de estos ejes temáticos son la obra seminal del proyecto y las que instauran la posibilidad de comenzar el intercambio de correspondencia.

### ¿Qué le brinda *Desarmados al docente*?

La Guía del docente, un recurso para organizar, desarrollar y evaluar el aprendizaje dentro del sitio web, le proporciona al docente pautas para el uso de la plataforma, que a su vez hace más eficaz el proceso de enseñanza de la Cátedra para la Paz; aporta referencias sobre conceptos, teorías y bibliografía, para que los procesos de aprendizaje significativo se consoliden en el aula; además, se ofrecen sugerencias didácticas sobre cómo planificar, desarrollar y evaluar las actividades de aprendizaje en el marco de la Cátedra.

Las actividades de aprendizaje propuestas en el Libro del Docente suponen una evaluación a través de acciones y medios de expresión que permiten visibilizar las competencias desarrolladas. Las orientaciones no se centran en la memorización de datos, sino que buscan favorecer el aprendizaje significativo a través de la producción individual o grupal de piezas como videos, videocartas, dibujos, audios, infografías o afiches que sirvan como evidencia de un proceso de búsqueda y elaboración de información.

Adicionalmente, la nota o calificación que el docente entregue podrá orientarse alrededor de los siguientes crite-

rios: a) Participación en las actividades individuales o en grupo, b) Grado de aceptación de los distintos valores e ideas puestos en juego en el desarrollo de cada actividad, c) Capacidad de diálogo, d) Nivel de compromiso con las temáticas y e) Calidad de la información y pertinencia de los productos desarrollados.

En el transcurso del proyecto *Desarmados*, que tendrá la duración de un semestre escolar, los estudiantes irán conociendo las historias de las personas que han sufrido en carne propia la guerra. A la par, tendrán acceso a los mapas interactivos y a la línea de tiempo en la que podrán ver los videos de algunos hechos destacados de la confrontación armada en el país (contexto, origen de las guerrillas, surgimiento de los paramilitares y ejecuciones extrajudiciales). La navegación por el sitio web será asesorada por los docentes a cargo de la Cátedra para la Paz, que se basarán en las guías para el desarrollo de las actividades, ejercicios y el proceso de evaluación. Cada tema que se trate en la plataforma será desarrollado en la Bitácora que fue diseñada para los estudiantes, donde habrá espacio para que queden consignadas las reflexiones y el análisis.

Por último, es importante que los docentes induzcan a los jóvenes a comprometerse desde un principio a respetar a los protagonistas de las historias del conflicto; es decir, a escuchar en silencio, dejarse permear por el relato y reflexionar acerca de este. Pues su participación en el proyecto es de vital importancia para su expansión, circulación y aplicación a la realidad nacional.

### Bibliografía

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona Crítica.
- Honneth, A. (1999). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata.



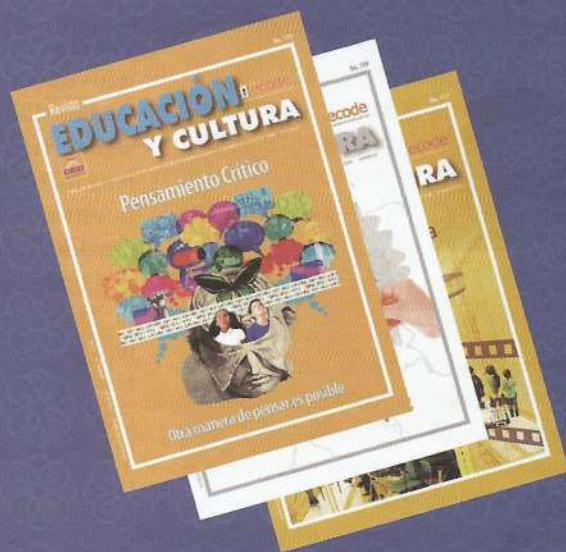


# SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES

\$125.000



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



[www.facebook.com/revistaeducacionycultura](http://www.facebook.com/revistaeducacionycultura)

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - [direccioncomercialrevista@fecode.edu.co](mailto:direccioncomercialrevista@fecode.edu.co)

<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

# Horóscopo de la Paz\*

*Yo digo que las estrellas  
le dan gracias a la noche,  
porque encima de otro coche  
no pueden lucir tan bellas  
(Silvio Rodríguez)*



**Jeritza Merchán**

Profesora Facultad de Educación,  
Universidad Pedagógica Nacional.  
Antropóloga Universidad Nacional.  
Maestría en investigación Social  
Interdisciplinaria, Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas.



**Piedad Ortega**

Profesora de la Maestría en Educación  
Universidad Pedagógica Nacional.  
Investigadora. Bogotá. Doctora en Teoría  
de la Educación y Pedagogía Social.

**N**uestro horóscopo de la paz, no es un sistema adivinatorio, es una invitación al posicionamiento ético ante el momento histórico de coyuntura que estamos viviendo. Las influencias de los cuatro signos: tierra, agua, aire y fuego que han marcado la historia reciente de nuestro país, nos sitúan el conflicto armado, así lo sugieren el informe de la Comisión Histórica del Conflicto de la Habana donde se muestra que el destino de los colombianos ha sido trazado por poderes, intereses y acciones violentas que se han enriquecido con nuestras tierras, nuestros recursos vitales (agua y aire) y han orientado no el destino futurista, sino las realidades de nuestras regiones con un fuego constante.

La dignidad, resistencia y acción política de sabias colectividades, nos asignan responsabilidades de posición política y ética y un complejo y exigente sistema de conexión con nuestras realidades, experiencias y compromisos que pueden ser condicionadas por distintas narrativas sobre el conflicto armado colombiano, el cual es mostrado no por las constelaciones sino por las lecturas, visitas, procesos de estudio e invita-

ciones que aparecen en cada signo. Cumplirlas, no nos asegura nada, pero sí nos predice que seremos más conscientes con nuestro propio devenir. ¡Disfrútenlo, amplíenlo, diviértanse y colectivícenlo!, y comprobarán que el presente y el futuro de quien lo lee y lo cumple se alimenta del pasado, precisamente para transformar este ahora.

El horóscopo por la paz es una propuesta didáctica para pensar e invitar a su lectura y recreación, a jugar con los signos, a materializar rutas de trabajo y sobre todo nos invita a sensibilizarnos con las realidades de nuestro país que nos exige responsabilidades y solidaridades dialogantes y vinculantes con lo que somos y podemos sostener en el contexto de una pedagogía de la memoria.

\* Las invitaciones, designios y recomendaciones, corresponden a bibliografía, distintas narrativas testimoniales y diversos testimonios sobre conflictos armados, violencia política, sobre los que se ha escrito e investigado. Se invita a los lectores a que amplíen y profundicen sobre estos recomendados en el texto:

Ortega, P.; Castro, C.; Merchán, D, J.; Garzón, L.(2016) Narrativas testimoniales, poéticas de la alteridad. UPN, Bogotá.

Todas las invitaciones para visitas o escucha, las pueden encontrar en virtual y acceder por el nombre que indica el signo correspondiente.

**ARIES** (22 MARZO - 21 ABRIL)

Hoy pasa por la Plaza de la Memoria, conoce a tus compañeros del mural y comprométete con su memoria viva, verás cómo construyes caminos de paz, mejoras tu entorno y alegras tu día. Es importante que te enteres que ha pasado con los acuerdos de paz. Momento especial para seguir las obras fotográficas de Daniel Esquivia Zapata, Juan Manuel Echavarría y Jesús Abad Colorado<sup>1</sup>.

**TAURO** (21 ABRIL - 21 MAYO)

La vida te sonríe, sonríe tú también. Genera espacios para ti donde prime la lectura obras literarias que narren el conflicto armado colombiano, esto te permitirá construir la paz conociendo el contexto que ha suscitado la guerra. Día especial para que conmemores a las víctimas de la masacre de Segovia y la Toma y Retoma del Palacio de Justicia. Semana oportuna para leer ley de víctimas<sup>2</sup>.

**GÉMINIS** (22 MAYO - 22 JUNIO)

Reconcíliate con tu ser político. Veras como todo a tu alrededor cambia de manera favorable, este es el principio para la construcción de paz con base en el conocimiento de tu historia reciente. Tiempo oportuno para visitar el *museo memoria y tolerancia*<sup>3</sup>. Como ciudadano o ciudadana de Colombia tu responsabilidad es leer los acuerdos de paz. Tiempo propicio para consolidar un grupo de estudio.

**CÁNCER** (22 JUNIO - 23 JULIO)

Genera espacios de conversación, de diálogo y de debate a tu alrededor. Pero cuidado, ten en cuenta que estos deben estar sustentados por los argumentos fuertes que le den rigor al debate. Buen día para enterarnos que es el delito de desaparición forzada y por qué es de lesa humanidad. Buen momento para leer una de las obras del profesor Darío Bentacourt<sup>4</sup>.

**LEO** (24 JULIO - 23 AGOSTO)

Hoy regala un abrazo, una sonrisa y palabras amables. Esto aporta a la construcción de espacios armónicos y de convivencia. Invita a tu parche a la lectura conjunta. Día especial para conocer y leer el nuevo código de policía y alimentar el análisis leyendo el informe del profesor y miembro de la Comisión Histórica Renán Vega Cantor<sup>5</sup>.

**VIRGO** (24 AGOSTO - 23 SEPTIEMBRE)

Aprende a reconocer tus errores, tus actos de violencia y de irrespeto a Otros. Esto sin duda, cambiará tu perspectiva de las personas y del mundo. Día especial para que invites a tu pareja, personas amigas y conocidas a ver la película "la profesora de historia". Excelente momento para leer el texto: *pedagogía de la memoria para un país amnésico*<sup>6</sup>, editado por la UPN

**LIBRA** (24 SEPTIEMBRE - 23 OCTUBRE)

Busca el equilibrio, escuchando responsablemente los testimonios de las víctimas del conflicto armado; evita instrumentalizarlas, aprende de dolor, compromete con el

¡Nunca Más! Estudiando, investigando y accionando para la construcción de una paz con justicia, verdad, reparación integral y garantías de no repetición. La ética te aconseja averiguar que está pasando con los habitantes del "bronx". Oportunidad perfecta para leer *El olor del Humo, Auschwitz y la pedagogía del exterminio*<sup>7</sup> de Raffaele Mantegazza. Los astros te avisan que está en la Luis Ángel.

**ESCORPIÓN** (24 OCTUBRE - 22 NOVIEMBRE)

Desarrolla y potencializa el pensamiento crítico. Esto te permitirá expresar mejor tus ideas y así mismo, comprender, debatir y respetar el criterio de los demás, no sobre imaginarios sino con lógica y desde la razón. Tiempo oportuno para escuchar la canción de *la memoria* de León Gieco, acompañada de las disertaciones de María teresa Uribe de Hincapié<sup>8</sup>: ética y política (te iluminan, está en virtual).

**SAGITARIO** (23 NOVIEMBRE - 22 DICIEMBRE)

Hoy realiza un acto que contribuya a la paz de tu entorno. Reflexiona sobre este acto y analiza sobre tus aportes en la cotidianidad del entorno donde vives. Este fin de semana importante ver documental *volver a nacer. Memoria desde el exilio del genocidio de la Unión Patriótica*. Excelente con la visita que hagas a la página del padre Javier Giraldo Moreno<sup>9</sup>.

**CAPRICORNIO** (23 DICIEMBRE - 20 ENERO)

A veces guardar silencio ayuda a organizar nuestras ideas, a profundizar en nuestros pensamientos y hacer reflexiones de nuestro papel en la construcción de paz. Día propicio para pedirle a uno de tus mayores que te cante *a quien engañas abuelo*, melodía perfecta para hacer diálogo con la lectura de la obra del Arturo Alape: *Soy un libro en prisión*<sup>10</sup>.

**ACUARIO** (21 ENERO - 19 FEBRERO)

Pensar antes de hablar, básico para la sana convivencia. Además, procura que tus actos concuerden con lo que piensas y dices. Esto requiere de reflexión permanente. No esperas que todo te llegue de la secretaria de educación, ni memos del MEN, recuerda la acción se basa en la organización, el criterio y la decisión. Lee la reforma a las licenciaturas y amplía tu análisis con la invitación de Estanislao Zuleta<sup>11</sup>: *el campo de la educación es un campo de combate*. Los elementos del agua te invitan a navegar en internet, allí lo encontrarás.

**PISCIS** (20 FEBRERO - 21 MARZO)

Nunca juzgues los actos de los demás sin garantizar el debido proceso. Haz una autoevaluación constante de tus actos y pregúntate si contribuyen a la construcción de escenarios donde el debate y el conflicto nunca recurran al desconocimiento del Otro, y mucho menos, a la violencia como medio resolutivo. Invita a tu familia a ver el documental *sobre las madres de Soacha*. Luego en un ambiente más íntimo lee a Gabriel García Márquez<sup>12</sup>: *por un mundo al alcance de los niños*.

NOTAS

- 1 Artistas colombianos que desde la fotografía y la pintura narran el conflicto armado colombiano.
- 2 Ley 1448 de 2011, ley de víctimas y Restitución de tierras. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado.
- 3 Espacio museográfico que se puede visitar por medio virtual, que tiene como objetivo "Crear conciencia a través de la memoria histórica, particularmente a partir de los genocidios y otros crímenes. Alertar sobre el peligro de la indiferencia, la discriminación y la violencia para crear responsabilidad, respeto y conciencia en cada individuo que derive en la acción social.
- 4 Profesor de la UPN sometido al delito de desaparición forzada en 1999, verdad, le dedicó su vida a la enseñanza de la Historia y al estudio de dos temáticas principales: la Historia de la Violencia en Colombia, particularmente en el Valle del Cauca, y la Historia de la mafia en Colombia desde sus orígenes.
- 5 Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la UPN, participó en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas a la Mesa de Diálogos de La Habana, con la investigación sobre La dimensión internacional del conflicto social

- y armado en Colombia Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado.
- 6 Ortega, P.; Castro, C.; Merchán D, J.; Vélez, G. (2015) Pedagogía de la memoria para un país amnésico. UPN, Bogotá.
  - 7 Obra que desarrolla una pedagogía de la cultura desde la memoria, aborda el abismo humano que ha creado la cultura occidental: Auschwitz, paradigma del fracaso de esta cultura y del que no puede prescindir en su tarea permanente de preparar las condiciones para la creación del sujeto humano
  - 8 Profesora de la Universidad de Antioquia, investigadora, cofundadora del Instituto de Estudios Regionales, ha hecho parte de varias comisiones para pensar el país la más reciente de ellas sobre el tema de Memoria
  - 9 Padre Jesuita. Ha acompañado a las víctimas de San José de Apartado. Hace parte de la Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz. Participó en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas a la Mesa de Diálogos de La Habana, con la investigación sobre, "Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos"
  - 10 Se enfoca principalmente a revivir historias olvidadas de nuestro país, sucesos que por algún motivo están empolvados y que nadie los cita en la

- actualidad. Dice Alape sobre su libro "Para cumplir esa labor periodística desempolvo viejas historias personales que yacían en la memoria y también rescate para la escritura historias escuchadas en voces ajenas, lo mismo que en historias leídas en periódicos y libros"
- 11 Filósofo, escritor y pedagogo colombiano trabajó en el campo de la filosofía a la cual dedicó toda su vida como autodidacta. Dice este investigador "Se rompió la rutina de una amarga resignación y ahora puede brotar libremente una renovadora, una santa indignación. Y de la dispersión mecánica de nuestras vidas, en los dormitorios y puestos de trabajo, surge la comunidad, la asamblea que delibera, grita, teme y calcula. Ahora no es necesario aturdirse de fútbol y de alcohol, porque el pensamiento se ha vuelto interesante y útil y ha dejado de ser simple incremento del dolor de nuestras vidas que solo le agrega la conciencia de su insensatez."
  - 12 Premio nobel de literatura (1982), hizo parte de la Comisión de sabios, durante el gobierno de Cesar Gaviria. En 1994 al entregar el primer "gran informe" de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, dijo el Nobel "Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner al país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan."

**PRIMER CONCURSO NACIONAL DE CUENTO Y CRÓNICA**  
**"WILLIAM OSPINA"**

**PREMIACIÓN DE CUENTO**  
 PRIMER LUGAR: \$ 3.000.000  
 SEGUNDO LUGAR: \$ 2.000.000  
 TERCER LUGAR: Mención de honor  
 CUARTO LUGAR: Mención de honor

**PREMIACIÓN DE CRÓNICA**  
 PRIMER LUGAR: \$ 3.000.000  
 SEGUNDO LUGAR: \$ 2.000.000  
 TERCER LUGAR: Mención de honor  
 CUARTO LUGAR: Mención de honor

**METODOLOGIA**

El presente concurso, pretende fortalecer los procesos de escritura en los docentes de Colombia; por lo tanto, los invitamos a participar en los dos géneros propuestos. Sabemos que son muchos los educadores, que en su trabajo cotidiano incentivan a sus estudiantes a crear universos a través de la palabra. Nuestra invitación para que sean partícipes de esta iniciativa cultural.

Se realizarán talleres de creación literaria en las ciudades capitales, para conocer las características específicas de cada género.

Habrà una categoría única de participación a nivel nacional.

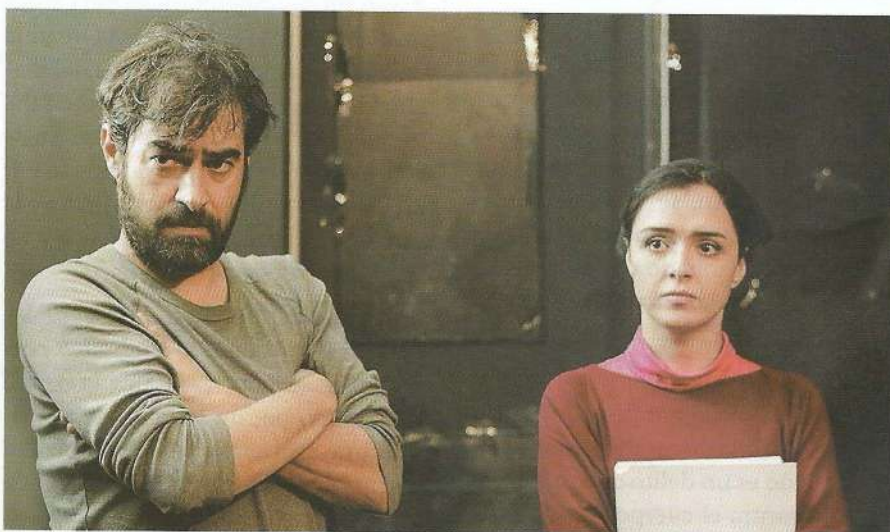
El jurado será elegido por los organizadores del concurso

**NOTA:** Los maestros participantes ceden los derechos de autor a la federación colombiana de educadores "FECODE" para fines publicitarios y/o comerciales.

# El cliente

## Película iraní-francesa

Una oportunidad para reflexionar sobre el mito, la mujer y la construcción de la sociedad futura



### Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" [tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com](http://tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com)

**E**l profesor Joseph Campbell, hablante perfecto del inglés -su lengua materna- y además alemán, japonés, francés moderno y antiguo, provenzal, latín y sánscrito entre otras lenguas antiguas, nunca terminó sus estudios formales de posgrado lo que no impide que sea considerado uno de los más importantes autores sobre historia comparada de las religiones y la mitología. Como profesor universitario, conferencista, autor de centenares de libros y publicaciones, se distinguió por su capacidad comunicativa tanto con interlocutores ingenuos como con los más prestantes intelectuales. Al contrario de algunos autores que hemos mencionado en comentarios anteriores, este hombre era modelo de modestia y de realismo, al punto que reclamaba que no fuese tratado como *doctor Campbell*, sino simplemente como *señor Campbell*. En ese orden de sencillez, se refería al

sentido del mito diciendo que "Cuando uno puede sentirse a sí mismo relacionado con el Universo de un modo tan completo y natural como el niño con la madre, está en completa armonía con el Universo. Armonizarse y sintonizarse con el Universo, y seguir así, es la función principal de la mitología".

En su vastísima obra, sostiene que las estructuras profundas del mito en la historia de la humanidad son las mismas y que sus variaciones particulares se deben a los contenidos sociales de las diferentes épocas y lugares. Canceladas las sociedades de recolectores y cazadores, por una parte, de agricultores, por otra parte, y llegados a las sociedades patriarcales los dioses fundantes se nos aparecen y modelan como tales señores protectores: "Aquí tienen a Teseo secuestrando a Antíope, reina de las Amazonas -escribió en *Los mitos en el tiempo*-: el poder del macho y la sumisión de la hembra.

La hembra es físicamente vulnerable. Así mismo es un botín, y uno de los problemas del macho es proteger de un secuestro a las hembras de la comunidad”.

Elijo este punto de partida para comentar la película iraní-francesa “El cliente” porque a pesar que aparenta ser una narración extrema de solidaridad del marido con su esposa violada por alguien que ella no pudo distinguir, contiene residuos que alteran la conformidad del espectador con el desenlace de la anécdota.

La cartelera de cine presentó dicha película en los siguientes términos: “Con su viejo apartamento dañado, Emad y Rana, una pareja de jóvenes que viven en Teherán, se ven obligados a mudarse a un nuevo apartamento. Un incidente relacionado con el anterior inquilino cambiará drásticamente la vida de la pareja”.

El incidente que refiere la presentación es la violación de la esposa, y cómo no habría de cambiarle la vida si la violación es un delito que se ejecuta no sólo contra el cuerpo sino, principalmente, sobre el amor propio. El crimen consiste en la humillación y la destrucción del alma, y su herida sangra de soledad, miedo y asco. La víctima no encuentra palabras para expresar la naturaleza de su dolor; sólo hay lugar para la confusión, el llanto y la vergüenza. Pero cuando se trata de la violación de la esposa, el dolor se duplica acompañado de las recriminaciones y la rabia de la pareja. Por su parte, el marido marcado por el mito patriarcal lucha contra un fantasma siguiendo el llamado de actuar sin saber dónde, ni cómo, ni con quien, pero en todo caso hierve la sangre con el infinito deseo de venganza, sin pensar siquiera en la acción institucional de la Justicia sino como el desafío de cobrar por la mano propia del macho ultrajado.

Así es esta historia leída desde los símbolos de la sociedad patriarcal. La mujer necesita la protección de su

hombre para encontrar un camino que le permita reconstruirse; pero el dolor del varón describe su propio camino: identificar, descubrir y castigar al violador; para ello se convierte en perro de presa, prende simbólicamente al victimario, convoca a la propia esposa de este y a su familia y en presencia de todos -sin que nadie se dé cuenta de lo que ocurre- lo arrastra, lo pisotea sin compasión hasta el borde de su muerte corporal, lo hunde en la vergüenza, desoye sus clamores e ignora sus lágrimas y ruegos de quitarle la vida antes que los suyos se enteren de la infamia de su acto inicial. La venganza del macho es implacable. Sólo su esposa sabe lo que está pasando pero el temor la recorre. La mujer conoce el miedo y el asco de las víctimas. La venganza no la satisface porque su dolor es suyo y no tiene vías de escape.

En este punto, la película abre las puertas a otro mundo simbólico porque en las secuencias finales, la esposa se desplaza por un sendero de transición que está más allá de la sociedad machista; intuye que la vida profunda exige reconstrucción en el amor a sí misma, en vez de la acción rabiosa que no distingue las sangres. Ella es distinta. Y cuando su hombre se convierte también en agresor, sólo puede sentir desprecio por él. No hay vuelta atrás.

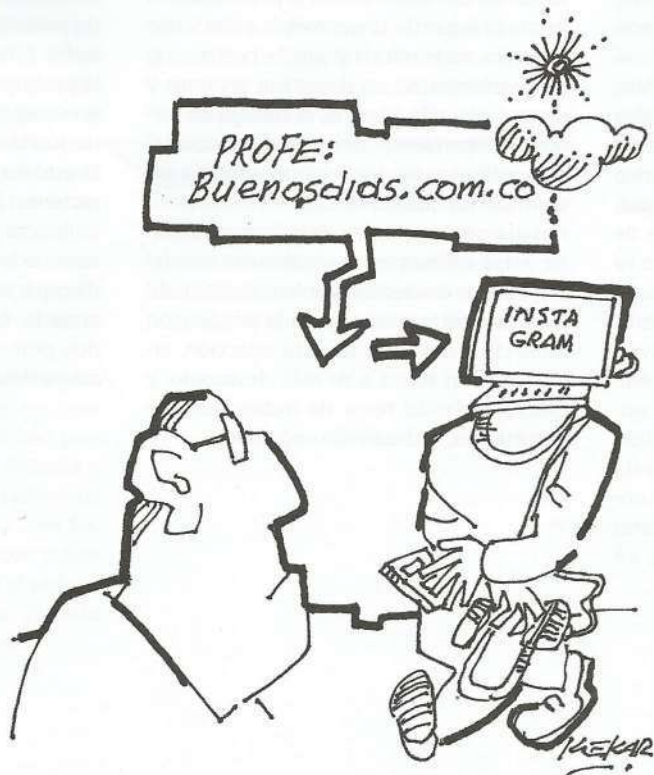
Vista de esta forma, la linealidad progresiva de las formas del mito no aparece tan consistente. En este punto se impone referir que George Lucas escribió los guiones e ideas para su saga “La guerra de las galaxias” teniendo presente el libro “Las máscaras del héroe” y cientos de horas de conversación con su autor el señor Campbell. En armonía con ello y con las nuevas tendencias de la sociedad deslizó marginalmente el asunto de género. En ruptura con sus propios modelos de aventuras interplanetarias protagonizadas por héroes masculinos como Buck Rogers y Flash Gordon, los personajes femeninos resultan cada vez más protagónicos, desde la Princesa Leia Organa hasta la recogedora

de chatarra Rey que es el personaje principal en la destrucción física de la superarma de la perversa Primera Orden y conlleva la restauración de la opción de democracia en el Universo.

Pero más acá del espectáculo, en el mundo simbólico de la realidad patriarcal, la mujer se escribe cada vez menos con caracteres de debilidad y sumisión; se ha ido configurando a sí misma de conformidad con las aspiraciones de igualdad solidaria; comparte con otros hombres semejantes a ella la tarea de fundar una nueva sociedad frente a los retos del poder masculino y la concentración del capital en pocas manos. En todo el mundo hay valiosísimos ejemplos de estas líderes, cada de las cuales se ha enfrentado con valor al Establecimiento y la injusticia. Algunas han logrado mejores condiciones de vida para sí y para su comunidad mientras que otras han tenido que cargar con su dolor y el desconocimiento de sus luchas.

Claro que también hay mujeres cuya aspiración es ascender en las escalas de la sociedad patriarcal y ocupar los cargos de máxima responsabilidad y excelente remuneración, sin pensar la diferencia de género, ni la necesidad histórica de construir una sociedad igualitaria, de la mano con hombres nuevos y solidarios. Igual las hay escandalosas y radicales del tipo de Francisca Bella Martín-Cano Abreu que hace unos años salió a la Romería de la Virgen de la Bella, en Andalucía, completamente desnuda, montando despernancada en su precioso caballo castaño, enjaezado con hermosas riendas y aperado sólo con una manta a modo de silla de equitación.

Cuántos tipos de estas mujeres y hombres serán del conocimiento de nuestros estudiantes. Cuáles serán de su admiración. Por cuáles modelos se estarán constituyendo y qué tipo de sociedad podemos esperar en el futuro. Son cuestiones que pueden abrir los márgenes de la interlocución y el conocimiento en la nueva educación.



## Crítica de la crítica

**Autor:** Tzvetan Todorov  
**Editorial:** Paidós Surcos II  
**ISBN:** 84-493-1795-9  
**Páginas:** 187

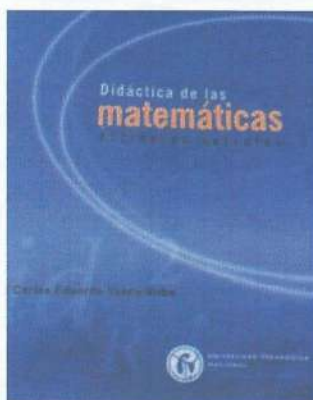


Tzvetan Todorov, uno de los intelectuales más prestigiosos del círculo de los estructuralistas franceses, fue director del Centre Recherche sur les Arts et le Langage de París. Entre sus libros se cuentan *Los abusos de la memoria*, *El jardín imperfecto* o *Las morales de la historia*, también publicado por Paidós.

Este libro no se contenta con desentrañar y cuestionar la labor crítica, sino que propone una nueva manera de abordar la literatura mediante el diálogo: un diálogo con la única opción válida para la vida, el hombre mismo, que deja de lado las máscaras conceptuales y acaba trazando un atractivo panorama de la crítica del siglo XX. El resultado es un análisis del pensamiento teórico de Sartre y Blanchot, de Döblin y Brecht, de Jakobson y Bajtin, de Barthes y Frye, de Watt y Bénichou. De este modo, el texto va adquiriendo densidad a medida que avanza, es decir, a medida que rastrea nombres y estilos, verdades y vivencias, para convertirse finalmente en el relato de un aprendizaje, el del autor, lleno de amores y decepciones. A la vez una indagación del sentido de la crítica artística y una nueva propuesta ideológica, este libro supera el debate entre el dogmatismo clásico y el relativismo moderno para abrir una puerta hacia un porvenir tan incierto como atractivo.

## Didáctica de las matemáticas Artículos selectos

**Autor:** Carlos Eduardo Vasco Uribe  
**Editorial:** UPN  
**ISBN:** 958-8226-85-6  
**Páginas:** 148



Aunque correspondientes a diferentes épocas, los cinco artículos que se recogen en este libro destacan por la profundidad en los temas que abordan, por las respuestas que desde ellos se aproximan a debates álgidos en el momento en que se escribieron y por la actualidad de los asuntos centrales que, a manera de líneas que los conectan, podemos seguir identificando. La reflexión en torno al estatuto epistemológico de las matemáticas, la preocupación frente al lugar de la geometría en el vasto universo matemático y por la pertinencia de su enseñanza, así como por los retos y riesgos que ella encarna, el trabajo en torno al pensamiento variacional, la modelación y las nuevas tecnologías, unido a las condiciones que demanda y las implicaciones que se desprenden de la incorporación de estas últimas en los currículos escolares, ilustran los temas que han constituido motivos permanentes para la producción intelectual del autor de esta selección, articulados en torno a su más destacado, y quizás preferido tema de indagaciones y excursiones, el desarrollo cognitivo.

## Familia, discapacidad y educación

**Autores:** Dora Manjarrés, Elvia Yanneth León González, Andrés Gaitán Luque  
**Editorial:** UPN-CIUP  
**ISBN:** 978-958-8908-20-5  
**Páginas:** 238



Este libro es el resultado de un ejercicio investigativo desarrollado por el grupo interinstitucional de investigación *Familia y Escuela*, el cual busca generar análisis académico e investigativo sobre temáticas de familia relacionadas con la formación de educadores. Desde allí, la línea de investigación en *Familia y Discapacidad* pretende aportar a la comprensión de la interacción de las categorías familia-discapacidad y educación, buscando, a partir de procesos de investigación, liderar este campo de estudio. Esta investigación se desarrolló con la participación y cofinanciación de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Fundación Universitaria Monserrate. El estudio tiene como objetivo central, caracterizar las dinámicas que se establecen en los contextos escolares frente a los procesos educativos de niños y jóvenes con discapacidad, destacando la interacción entre la familia y la escuela como escenarios primordiales de formación, socialización y desarrollo.



## Filosofando con el universo voces de la infancia

**Autores:** María Teresa Suárez Vaca  
y Oscar Pulido Cortés (Organizadores)

**Editorial:** Nefi, Río de Janeiro

**ISBN:** 978-85-9357-04-5

**Páginas:** 148



## La convivencia universitaria. Entre el peso y la levedad

**Autores:** Piedad Ortega Valencia, Jeritza  
Merchán Díaz, Jhon Diego Domínguez y  
Guillermo Andrés Pérez

**Editorial:** Editorial Aula de Humanidades

**ISBN:** 978-958-59541-8-2

**Páginas:** 172



## Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia

**Autores:** Carlos Ernesto Noguera  
Ramírez, Alejandro Álvarez Gallego,  
Claudia Ximena Herrera Beltrán

**Editorial:** Magisterio

**ISBN:** 978-958-8908-44-1

**Páginas:** 223



¿Cómo crees que se originó el universo?  
Yo creo que fue por medio de Dios.

Él hizo un gran agujero negro y un mundo  
de puntos llenos de luz llamadas estrellas y  
unos balones de colores: algunos llenos de  
agua, tierra y aire, y todos con característi-  
cas diferentes.

Y, que de este agujero, salió o formó mu-  
chísimas cosas llenas de información, para  
tener después qué indagar.

Tal vez si lo hubiera dicho Anaximandro de  
Mileto hace veintisiete siglos tendríamos  
a los filólogos y filósofos volcados sobre  
él intentando desentrañar su significado.  
Lo dijo, sin embargo, una niña boyacense  
que, como los filósofos de todas partes y de  
todas las épocas, no hacen más que buscar  
significado en su experiencia del mundo,  
del contexto en que viven y de su propio  
entorno interior. Y, sin embargo, en este  
trozo infinitesimalmente pequeño del gran  
rompecabezas del mundo está casi todo lo  
esencial. Diego Antonio Pineda

La infancia es una fuente inagotable de  
pensamiento y de palabras... si no, que  
lo digan estas niñas y niños que han par-  
ticipado de un campamento de filosofía y  
lo han honrado con estos pensamientos  
tan ricos, estimulantes, variados... en fin,  
se trata de un libro-universo y, que mejor  
fuente que este libro para pensar el univer-  
so el que Deisy concibe "como un planeta  
de la filosofía". Walter Omar Kohan

En la Universidad colombiana y, podríamos  
decir, en América Latina, se ha instalado  
un clima de vigilancia y delación que ha  
socavado toda práctica de confianza. No  
hay confianza en la palabra del Otro. Es una  
convivencia habitada por una lógica mora-  
lizante, llena de miedos y fantasmas. Una  
convivencia hecha de identidades cerradas  
y agresivas. Una convivencia hostil, lejana y  
huidiza. Por supuesto, tampoco creemos ni  
afirmamos una convivencia «armoniosa»,  
con declaraciones como «convivir con ale-  
gría» o en la instalación de «comunidades  
ilusorias e incluyentes», ni mucho menos  
habitando en un «mundo feliz». Es insigni-  
ficante una convivencia *que es solidaria con  
sus semejantes y agresiva con los diferentes*.  
Por ello se invita a leer este libro para reco-  
nocer los discursos y prácticas de la convi-  
vencia universitaria en la que también se si-  
túa la escolar o comunitaria en el contexto  
de una memoria de saberes y afectos.

Hemos recurrido a la historia de la peda-  
gogía para titular este libro, el cual podría  
entenderse como un término anacrónico  
pues, desde algunas perspectivas pedagó-  
gicas contemporáneas, las lecciones for-  
man parte de la historia de la pedagogía,  
es decir que pertenecen a un pasado ya  
superado. Hoy no se dan lecciones, se pro-  
ducen ambientes para que los estudiantes  
aprendan y se busca que el profesor funcio-  
ne como un acompañante del proceso de  
aprendizaje de los primeros. Estas leccio-  
nes son el resultado de una lectura juicio-  
sa de varios trabajos sobre la historia de la  
educación y la pedagogía en Colombia y, a  
la vez, son una propuesta de lectura de tres  
componentes claves de la historia de la pe-  
dagogía: la escuela, el maestro y la infancia.

# Guía para la presentación de artículos

## Guía para la presentación de Artículos de divulgación

**Extensión máxima:** 2.500 palabras en word.

**Estructura:** Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

**Clases de artículos.** Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

## Guía para la presentación de Artículos de Investigación

**Características técnicas de los artículos.** Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición [www.apa.org](http://www.apa.org)). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

**Clases de artículos.** deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

**1- Artículo de informe de investigación.** Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

**2- Artículo de reflexión investigativa.** Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

**3- Artículo de revisión.** Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

**4- Artículo breve de investigación.** Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

**Forma y preparación del artículo**

**Título** del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

**Autor o autores** con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

**Naturaleza del artículo:** clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

**Palabras clave:** Estandarización por tesauros

**Resumen** hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

**Introducción, cuerpo del artículo** deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

**Las referencias bibliográficas,** según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico [revistaeducacionycultura@fecode.edu.co](mailto:revistaeducacionycultura@fecode.edu.co).

# Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras  
Filiales a Nivel Nacional

**Arauca - Arauca**  
ASEDAR  
Calle 19 N° 22-74  
Celular: 3203997736  
Teléfono: (097) 8850981

**Armenia - Quindío**  
SUTEQ  
Carrera 13 N° 9-51  
Celular: 3128710280  
Teléfono: (096) 7369060

**Bucaramanga - Santander**  
SES  
Carrera 27 N° 34-44  
Celular: 3164734165  
Teléfono: (097) 6341827-6342748-  
6348008

**Barranquilla - Atlántico**  
ADEA  
Carrera 38B N° 66-39  
Celular: 3205670736  
Teléfono: (095) 3607683  
Bogotá

**ADE**  
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE  
Celular: 3153678897  
Teléfono: (091) 3440742  
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR  
Teléfono: (091) 2890266-2898908

**ADEC**  
Calle 22F N° 32-52  
Celular: 3103415277  
Teléfono: (091) 3440862-3680284

**USDE**  
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10  
Celular: 3206928763  
Teléfono: (091) 3348826-2814552

**Calí - Valle**  
SUTEV  
Carrera 8 N° 6-38  
Celular: 3168846926  
Teléfono: (092) 8801008-8841949-  
8802936

**Cartagena - Bolívar**  
SUDEB  
Calle del Cuartel N° 36-32  
Celular: 3153580652  
Teléfono: (095) - 6642517

**Cúcuta - Norte de Santander**  
ASINORT  
Avenida 6 N° 15-37  
Celular: 3164245035  
Teléfono: (097) 5723384-5722899-  
5723922

**Florencia - Caquetá**  
AICA  
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella  
Celular: 3118482756  
Teléfono: (098) 4354253-4354254-  
4346152

**Ibagué - Tolima**  
SIMATOL  
Avenida 37 Carrera 4 Esquina  
Celular: 3176595853  
Teléfono: (098) 2646913-2651899

**Leticia - Amazonas**  
SUDEA  
Carrera 9 N° 14-32  
Celular: 3112054247  
Teléfono: (098) 5924247

**Manizales - Caldas**  
EDUCAL  
Calle 18 N° 23-42  
Celular: 3104551714  
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

**Medellín - Antioquia**  
ADIDA  
Calle 57 N° 42-70  
Celular: 3217630732  
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

**Mitú - Vaupés**  
SINDEVA  
Carrera 12 N° 15-17  
Celular: 3107987153  
Teléfono: (098) 5642263

**Mocoa - Putumayo**  
ASEP  
Carrera 4 N° 7-23  
Celular: 3112877181  
Teléfono: (098) 4204236-4295968

**Montería - Córdoba**  
ADEMACOR  
Calle 12A N° 8A-19  
Celular: 3108829773  
Teléfono: (094) 7865231-7835630-  
7836918

**Neiva - Huila**  
ADIH  
Carrera 8 N° 5-04  
Celular: 3142434197  
Teléfono: (098) 8720633-8713468-  
8716106

**Pasto - Nariño**  
SIMANA  
Carrera 23 N° 20-80  
Celular: 3162398622  
Teléfono: (092) 7210696-7213789

**Pereira - Risaralda**  
SER  
Calle 13 N° 6-39  
Celular: 3155385316  
Teléfono: (096) 3251807-3355458

**Popayán - Cauca**  
ASOINCA  
Calle 5 N° 12-55  
Celular: 3166936478  
Teléfono: (092) 8220835-8240793

**Puerto Carreño - Vichada**  
ASODEVI  
Carrera 10 N° 19-71  
Celular: 3107857471  
Teléfono: (098) 5654213-5654717

**Puerto Inírida - Guainía**  
SEG  
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín  
Celular: 3208461986  
Teléfono: (098) 5656063

**Quibdó - Chocó**  
UMACH  
Carrera 6A N° 26-94  
Celular: 3104691151  
Teléfono: (094) 6710596-6711769-  
6710769

**Riohacha - Guajira**  
ASODEGUA  
Calle 9 N° 10-107  
Celular: 3157244365  
Teléfono: (095) 7285061-7285062-  
7288995

**San Andrés Islas**  
ASISAP  
Carrera 3 N° 6-25  
Celular: 3156805671  
Teléfono: (098) 5123829-5128676

**San José del Guaviare**  
ADEG  
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro  
Celular: 3134778973  
Teléfono: (098) 5840327

**Santa Marta - Magdalena**  
EDUMAG  
Carrera 22 N° 15-10  
Celular: 3135239242  
Teléfono: (095) 4347701

**Sincelejo - Sucre**  
ADES  
Carrera 30 N° 13A-67  
Celular: 3126223630  
Teléfono: (095) 2820352-2815582

**Tunja - Boyacá**  
SINDIMAESTROS  
Carrera 10 N° 16-47  
Celular: 3108088424  
Teléfono: (098) 7441546-7422055-  
7441549-7441545

**Valledupar - Cesar**  
ADUCESAR  
Calle 16A N° 19-75  
Celular: 3157227826  
Teléfono: (095) 5713516-5703915

**Villavicencio - Meta**  
ADEM  
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro  
Celular: 3102800122  
Teléfono: (098) 6615558-6624551

**Yopal - Casanare**  
SIMAC  
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3  
Celular: 3132411688  
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 1:30 p.m. a 2:00 p.m. por el canal Uno

# Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en [www.youtube.com/use/fecode](http://www.youtube.com/use/fecode)



Las expresiones de vida con que se construye  
Colombia tienen un punto semanal de

# Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

# Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.



[www.facebook.com/fecode](http://www.facebook.com/fecode)



<https://twitter.com/fecode>



[www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

ISSN 01207164

