



**TRASFONDOS
Y PERSPECTIVAS**

V Foro Nacional de Filosofía
y Licenciatura en Filosofía
Filosofía, educación y tecnología

UNAD
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia



**MEMORIAS
V FORO NACIONAL
FILOSOFÍA Y LICENCIATURA
EN FILOSOFÍA:
FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA Y
TECNOLOGÍA**

Medellín, 2013

**Escuela de Ciencias de la Educación
Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**

Directivos

Jaime Alberto Leal Afanador. Rector
Constanza Abadía. Vicerrectora Académica y de Investigación
Clara Esperanza Pedraza. Decana Escuela de Ciencias de la
Educación
Sandra Milena Morales. Decana Escuela de Ciencias Sociales,
Artes y Humanidades

Comité académico

Paola Lozano
Carmen Sofía Jiménez
Dignora Paez
Jhon Castaño
Oscar Augusto Bello
Adolfo Alvear
Laura Giselle Sáenz
Dénix Rodríguez
Edwin Bonelo

Grupos de investigación

Amautas
Cibercultura y territorio

Comité organizador

Viviana Vargas
John Fredy Vélez
Felipe García
Beatriz Amador

Diseño de portada

Raúl Alejandro Martínez

Contenido

| | |
|---|--|
| <i>LA REAPROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO.....6</i> | |
| <i>Ernesto Hernández B.</i> | |
| <i>Carlos Enrique Restrepo</i> | |
| <i>SENTIDOS DEL CYBERPUNK Y POSTCYBERPUNK EN EL CINE, E IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA EN LA SOCIEDAD: OVEJAS ELECTRÓNICAS Y SÚPER JUGUETES.....22</i> | |
| <i>Diego Francisco Calderón Aponte</i> | |
| <i>Claudia Patricia Munera Mora</i> | |
| <i>INHOSPITALIDAD Y DESARRAIGO46</i> | |
| <i>Einar Iván Monroy Gutiérrez</i> | |
| <i>ANTROPOLOGÍAS DE LA INTERFAZ: METÁFORAS Y CONEXIONES FUTURAS EN EDUCACIÓN.....61</i> | |
| <i>John Jairo Cardozo Cardona</i> | |
| <i>COMUNICACIÓN GLOBAL: ¿ERA DE LA SOLEDAD O MARGINACIÓN?75</i> | |
| <i>Leopoldo Zapata Armas</i> | |
| <i>ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN LA ADAPTACIÓN A LA EDUCACIÓN VIRTUAL89</i> | |
| <i>Diana Marcela Pinto Parra</i> | |
| <i>ESCUETA REFLEXIÓN SOBRE EL MUNDO DE LA VIDA EN LA NECESIDAD DE SER MEDIADO POR UNA EDUCACIÓN CON SENTIDO Y UNA TECNOLOGÍA COMO INSTRUMENTO DE ESE SENTIDO105</i> | |
| <i>Francisco Javier Portilla Guerrero</i> | |
| <i>EL MAESTRO INVESTIGADOR EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL.....115</i> | |
| <i>PhD. Arley Fabio Ossa Montoya</i> | |
| <i>Magister. Ruby Cristina Giraldo Calle</i> | |
| <i>EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: DOS VERDADES EN BUSCA DE UNA MEJOR FORMACIÓN CIUDADANA..176</i> | |

Jhairo Molina Castaño

**LA LIBERTAD EN EL AULA VIRTUAL: UNA
PERSPECTIVA KANTIANA 192**

Obed Góngora Picón

**APRECIACIONES DE LA ESCUELA COLOMBIANA EN
EL SIGLO XXI 204**

Emerson Ortega Buitrago

**LA FILOSOFIA PARA: NIÑOS UNA PROPUESTA
SIGNIFICATIVA PARA LA FORMACION DE
COMPETENCIAS CIUDADANAS 216**

Luz Estella Restrepo Zapata

**DE BOYACÁ EN LOS CAMPOS Y EN LAS REDES
SOCIALES. ESTUDIO DE CASO, PAPEL DE LAS REDES
SOCIALES EN EL PARO AGRARIO BOYACÁ..... 231**

José Manuel Alba Maldonado

**FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS
AUXILIARES DE POLICÍA DE MEDELLÍN, EN LA
PREVENCIÓN DEL PANDILLISMO EN JÓVENES DE
SECUNDARIA 246**

Héctor Betancur Giraldo

**LA DOMESTICACIÓN DE LA FILOSOFÍA
(FRAGMENTO) 257**

Victor Raúl Jaramillo

LA REAPROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

*Ernesto Hernández B.**

*Carlos Enrique Restrepo***

UniNómada, Colombia

www.uninomada.co

Resumen: El texto presenta la noción de capitalismo cognitivo a la luz de la cual se ordenan las prácticas de investigación y la producción del conocimiento en la actualidad. Se propone la lucha global por el conocimiento como espacio para la reivindicación autonomista de la producción de saber. Se esbozan algunas de las consecuencias de este modelo de gestión del saber para la universidad.

Palabras clave: Capitalismo cognitivo, Cognitariado, Investigación libre, Autonomismo, General Intellect.

* Estudiante de Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Cali, Colombia). Traductor e investigador independiente. Director de las revistas *El vampiro pasivo* y *Sé cauto*. Autor de artículos en las revistas *Nomadas* (Universidad Central, Bogotá), *Euphorion* (AIF, Medellín), *Avatares* (Universidad de Nariño, San Juan de Pasto). Militante de la Red Universidad Nómada. Correo electrónico: ehb_cali@yahoo.com

** Doctor en Filosofía por la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Profesor del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Traductor de obras de teología francesa contemporánea. Autor de artículos en las revistas *Escritos* (Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín), *Euphorion* (AIF, Medellín). Militante de la Red Universidad Nómada. Correo electrónico: alteridad@quimbaya.udea.edu.co

Vivimos una época de extraordinario florecimiento de los “objetos técnicos”. Cada vez mayores cantidades de inteligencia humana se incorporan al objeto técnico, al igual que una ingente variedad de inteligencia maquínica es objeto de apropiación y compactación que dotan a la máquina de una unidad indisoluble e indivisible. De esta manera, la máquina se hace cada vez más autónoma y se libera una enormidad de fuerza y tiempo humanos. La conexión del hombre con el objeto técnico y su composición maquínica están variando aceleradamente, de tal manera que el automatismo humano —como trabajo material— es absorbido por la máquina, y la conexión humana con la máquina es cada vez más “inmaterial”. El hombre experimenta así un doble conjunto de relaciones: de un lado, como parte o pieza de la máquina, que aporta un trabajo como conocimiento; de otro lado, parasita a la máquina separando el producto del producir y apropiándose para hacerlo circular bajo la forma de mercancía o de comunicación. Está en juego el cuerpo, y eminentemente, en las condiciones del capitalismo contemporáneo, el cerebro como órgano rector de la afectividad y la conducta. Sobre el cuerpo humano se monta una serie de prótesis —incluyendo desde la conexión e instalación de dispositivos hasta la modificación del genoma— que amplifican la percepción, modifican sus hábitos, inducen posturas, compensan las mutilaciones propias de la alienación del cuerpo en cuanto se lo socializa: en suma, remodelan la relación consigo mismo.

Ahora bien, toda esta potencialidad maquínica que debería inducir una movilización renovadora de la subjetividad, la amplificación de los universos referenciales, la afirmación positiva de ámbitos colectivos de existencia, el

acrecentamiento de los vectores de creatividad social, ética y política, está por el contrario acarreado consecuencias de grandes proporciones que amplían las diferencias entre ricos y pobres, incrementan los márgenes de desocupación, condenan a poblaciones enteras a una vida marginal, de *ghetto*, incrementan y fortalecen las fronteras urbanas que se han convertido en verdaderos muros infranqueables, multiplican las asimetrías en el ejercicio de la vida comunitaria entre los pobladores segregando y condenando a amplios sectores al atraso, la desprotección o la simple y llana asistencia; de otra parte, los individuos son captados en las megamáquinas comunicacionales que les inyectan un flujo continuo de irrealidad, infantilización y trivialización de su mundo y sus referencias existenciales, lo cual está conduciendo aceleradamente a que se extienda un sentimiento de soledad, abandono, empobrecimiento y vacío espiritual a nivel planetario, no sólo en los grandes centros capitalistas. Estas condiciones son las propicias para el retorno y florecimiento de la religiosidad, de la que nos dice Peter Sloterdijk que como un fantasma “ronda hoy el mundo occidental” (Sloterdijk, 2012: 13).

El dominio de la información y la tecno-ciencia parecen haber adquirido hoy en día una autonomía e independencia respecto de los demás dominios de la vida y de la producción social, económica, estética, etc. Marcado por el ritmo de la religiosidad ecuménica del mercado de los objetos y en función de esta autonomía e independencia, se reorganizan los diferentes universos referenciales y una nueva axiomática modifica las esferas de valoración. Sobre el fondo de esta mutación, el viejo conservadurismo adquiere una función actual ligada al modelo de la seguridad y el terror. Se

configura así un conjunto de coacciones específicas al cual se enfrentan la creación científica, técnica, filosófica, estética y política, y estas coacciones modelan la conducta de los hombres dotándolos de una subjetividad orientada hacia la pura y simple empiricidad inmanente del consumo.

La modularidad de las facultades y su segmentación cada vez más fina restablece sin duda los dualismos, y al tenor de estos dualismos se restablecen bajo figuras renovadas las trascendencias homogenizantes del tipo Dios, el Ser, la Energía, el Hombre, etc. (cf. Guattari, 2008: 71-90).

Empiricidad inmanente del consumo y trascendencia dualista estandarizan todos los procesos de individuación, imponiendo de manera irrenunciable una jerarquía compleja de deberes, derechos y normas que restituyen un Universal para cada composición local, tales como el mercado, la democracia, los derechos humanos, etc., desconociendo así la procesualidad singularizante de los movimientos locales que permanentemente se desvían de la homogenización y restablecen una heterogénesis en la que lo ancestral vuelve en función de una reconstitución territorial que se procura una nueva consistencia y nuevos modos de valoración ético-política y ético-estética.

La producción del conocimiento en las condiciones actuales pasa por la criba de esta axiomática, sin duda más rígida e implacable que los anteriores modelos de codificación o sobre-codificación, pues está ritmada al tenor de las crisis mundiales y sus recomposiciones globales. Se hace evidente que en este terreno, como lo muestran los *autonomistas*

*italianos*¹, existe una división internacional del trabajo intelectual, con una sectorización rigurosa que origina lo que se ha dado en llamar el *capitalismo cognitivo*. Esta sectorización concentra y distribuye la fuerza de trabajo intelectual según un mapa de valoraciones dinámicas y permanentes en el que se distribuyen los productores-consumidores de información.

La concentración del conocimiento en manos de las corporaciones ecuménicas y la sectorización y división internacional del trabajo configuran un nuevo modelo en red en el que todos los puntos se conectan, pero a esta configuración en red se le superpone un régimen que mantiene y refuerza relaciones jerárquicas en función de la concentración de los conocimientos, su circulación codificada y controlada, la distribución de la investigación. El mapa mundial de las “universitas magistrorum et scholarium” deja entrever esta jerarquización y concentración intensiva del conocimiento, ligado al predominio de la producción capitalista de bienes y servicios, de nuevos medios y dispositivos. Como lo ha mostrado Samir Amin (1975; 1993; 1998), las relaciones de dominación centro-periferia son cada vez más marcadas, pero ahora la periferia está en todas partes y el centro en ninguna. La distribución asimétrica y su variación reconfiguran y modifican continuamente la red y los centros

¹ Los orígenes de este movimiento se remontan a los tiempos del “operaísmo” italiano a finales de la década de 1960, representado por Mario Tronti, Raniero Panzieri, Toni Negri, Sergio Bologna y Romano Alquanti. Actualmente, esta línea se prolonga en una “nueva generación” de pensadores post-obreristas o *autonomistas*, como Paolo Virno, Franco Berardi (Bifo), Maurizio Lazzarato, Cristian Marazzi, Giuseppe Cocco, Sandro Mezzadra, Gigi Roggero, entre otros.

de poder, dibujan cada vez un mapa intensivo y variable. Esta complejidad acrecienta la marginalidad de amplios sectores del “sur”, que limitan su “prosperidad” a ser grandes proveedores de materias primas y excelentes consumidores de los bienes y servicios que de manera homogénea oferta el mercado.

Por su parte, la llamada “investigación científica” se organiza y gestiona en función de esta “prosperidad”, de tal manera que se concentra en sectores “secundarios” de gestión de la vida humana con el refinamiento de la biotecnología, y en la investigación y creación tecnificada de procesamiento primario de las materias primas. Por lo demás, no le es ajeno a esta gestión de la investigación todo un entorno burocrático en el que priman prestigios y créditos por sobre los apremios y exigencias colectivas. Dejada a un margen o considerada tan sólo por su utilidad para la gestión del Estado, para el control de la población y la producción de nuevos axiomas, la investigación en “ciencias humanas” ocupa un pequeño lugar en este modelo, lo cual no le resta su importancia en su promoción y consolidación.

Si el límite de la máquina técnica era el desgaste, el límite de la nueva máquina tecnológica en el régimen contemporáneo del capitalismo cognitivo será la obsolescencia, y esto impone una condición aún más dura de dependencia maquínica y de usura respecto del corporativismo mundial. Así también la investigación científica, con su descomunal aparataje y bajo el sistema cada vez más opresivo y violento de economía de las patentes, está sometida al rigor de la obsolescencia. Esto nos pone en la condición de usufructo

marginal y secundario respecto de los dispositivos mundiales de producción de conocimiento.

En estas condiciones, que definimos aquí en clave guattariana, se nos impone la necesidad de recomponer la subjetividad, de tal manera que seamos capaces de reapropiar sus procesos en las condiciones de un presente brumoso, pero en el que no dejan de insinuarse por todas partes destellos, cargas, fuerzas que enriquecen esta nueva subjetividad. El arte de esta ontología de nuestro presente radica en no dejar escapar esos destellos, en hacerlos compatibles con los nuevos universos de valoración que ahora mutan aceleradamente, de tal manera que la analítica, la literatura, las pedagogías innovadoras, el reordenamiento urbano, las nuevas arquitecturas, en fin, toda la creatividad rompa la red de hierro que el régimen actual del capitalismo cognitivo y de su integración mundial levanta sobre nuestra subjetividad “sureña” y podamos así conjurar la barbarie social y política, la contaminación mental y la degradación existencial para revertirlos en riqueza y promesas tangibles que reinventen la vida social y humana.

Ciertamente, para América Latina —y en general para el “tercer mundo”— esta incursión capitalista y corporativa se reduce al imperativo pseudo-científico de que la educación deba ser funcional y pragmática, orientándola en una “pirámide del desarrollo del conocimiento hacia paradigmas y hacia el uso práctico del conocimiento” (Cuero, 2012: 2-7). Contra este paradigma funcional, cabe plantear otra fórmula, aparentemente análoga, pero completamente diferente en su concepto: la *reapropiación social del conocimiento*. Esta consigna, lejos de toda gramática institucional, debe servir

para poner en práctica una operación discursiva, y por tanto, también política, que comienza por reconocer que *el conocimiento es una producción social*, hoy en día enajenada y confiscada por los dispositivos de la investigación finalista, dirigida o aplicada que se han instalado en todas las universidades del mundo y en los institutos de investigación avanzada, prefigurando una verdadera lucha por el conocimiento a nivel global. Contemporáneamente, los filósofos *autonomistas* son quienes mejor han formulado las categorías fundamentales para describir esta lucha y para trazar estrategias en ese escenario de lucha, al calor de las agitaciones propias de una Europa en la que vemos surgir infinidad de movilizaciones sociales, toda vez que las dinámicas capitalistas han dejado tras de sí una clara crisis social, mientras que a nosotros se nos presentan apenas bajo el embeleco de opciones de vida social consideradas promisorias.

Los pensadores de dicho movimiento coinciden en distinguir tres fases en el proceso de expansión capitalista: en primer lugar, un capitalismo mercantil, formado alrededor de los intercambios de la producción artesanal y agrícola; en segundo lugar, con la revolución industrial iniciada en Inglaterra a comienzos del siglo XIX, se dio el paso a un capitalismo industrial organizado mediante la producción fabril, fase en la cual surgieron los sujetos políticos constitutivos de toda la teoría marxista: una burguesía de propietarios industriales y el proletariado. Y en tercer lugar, una nueva fase del capitalismo post-industrial en la que nos encontramos hoy, la del capitalismo cognitivo.

Entre cada una de estas fases, lo que resulta determinante son las transformaciones en la concepción del trabajo y de la producción. En el primer caso, se trataba de un capitalismo rural, con viejas maneras heredadas todavía de la producción feudal, con clases sociales bastante simples como la aristocracia, los artesanos o el campesinado. En el segundo caso, se trataba de un capitalismo cuyo proceso era correlativo al surgimiento de las urbes, y en el que la producción se organizaba alrededor de las máquinas, lo que propició una organización en masa de las fuerzas productivas, en razón de lo cual la producción de valor pasó a depender directamente de la producción de manufacturas. Marx y Engels describieron con gran precisión el campo de fuerzas formado por este capitalismo industrial mediante las relaciones de clase, con categorías que todos conocemos como la lucha de clases, el trabajo enajenado y la explotación, nociones que sirvieron para la autocomprensión de las clases proletarias y su proyecto de emancipación. En el tercer caso, en cambio, se trata de la producción en condiciones sociales de un alto nivel de desarrollo tecnológico, de sociedades comandadas por máquinas informáticas y sistemas de información masivos, en las que el valor no depende ya de la producción de bienes ni mercancías, sino de la *producción de saber*. Dicho en otras palabras, en el capitalismo cognitivo el conocimiento es la genuina fuente de la producción de valor. Para ello han tenido que darse estas enormes transformaciones en la concepción del trabajo, no siempre reconocidas y a veces imperceptibles en la cotidianidad.

El postulado de base para estos teóricos es, pues, que hemos pasado del *trabajo material*, propio de las dos primeras fases

del capitalismo, a un tipo de trabajo llamado *trabajo inmaterial*. Se trata del *trabajo cognitivo*, del trabajo que realizan los desarrolladores de tecnología o los manipuladores de signos, de la formulación y circulación de consignas, *eslogans* y enunciados, de la producción estética, de la producción de discurso, en suma, de un trabajo más abstracto: el que realizamos investigadores, científicos, docentes, programadores, comunicadores, mercadotecnistas, publicistas, artistas, creadores de todo tipo, un trabajo que en sus inicios estaba altamente valorizado, que en consecuencia precarizó todavía más los viejos regímenes de producción material (del campo, del taller, de la fábrica), ocasionando otros escenarios de trabajo como el laboratorio, otras prácticas como las del trabajo ingenieril, y otras formas de vida como las del trabajo deslocalizado o el teletrabajo. Esta transformación se refleja en todos los órdenes: aparecen los discursos del capital humano, la educación es relanzada vertiginosamente a las dinámicas de la mercantilización general, las universidades pasan a verse disgregadas en una enorme gama de saberes imposibles de ordenar en facultades, calan en ellas los sistemas de competencia e incentivos, se disuelven las fronteras entre el tiempo de vida y el tiempo de trabajo, aparecen otras urgencias como la de la innovación y toda una orquestación económico-política que apunta a confiscar la *producción de saber* imponiéndole sus ritmos y sus finalidades. Esto no significa, lógicamente, que el trabajo material desaparezca; ciertamente sobrevive, como sobreviven también los trabajadores operarios de estos sectores de la producción, a saber: en condiciones precarias e infamantes, sólo que pasan a un renglón muy secundario de la economía que en adelante se orienta a explotar las nuevas formas de producción.

El propio Marx (1972: 216-230), en un texto de los *Grundrisse*, había previsto este cambio de la producción material al trabajo inmaterial, cuando advertía que también el desarrollo industrial y tecnológico era producido en un movimiento de apropiación progresiva del *trabajo vivo*, sólo posible donde se había alcanzado un desarrollo determinado de las fuerzas productivas, específicamente, las del conocimiento y la ciencia. Esto significa que las fuerzas asociadas al trabajo del conocimiento se ponen en el centro de las fuerzas vivas, y por tanto, en el centro de los intereses del capital. El desarrollo del capitalismo, de este modo, demuestra —dice Marx— “hasta qué punto el conocimiento social general se ha convertido en fuerza productiva inmediata”, para lo cual acuña una noción nueva: la de *General Intellect* o Intelecto General (1972: 230).

El *General Intellect* se refiere, de un lado, al gran capital de los conocimientos acaudalado en el trasegar de las generaciones humanas, que no pertenece a nadie, sino que puede considerarse el patrimonio inmaterial colectivo de la humanidad. El conocimiento no es un acto privado, si bien es cierto que hay individuos que lo relanzan permanentemente a dimensiones otrora desconocidas. Sin embargo, su producción, transmisión, conservación y reinención son un trabajo social, al que concurrimos todos, cada uno a su manera: desde las soluciones básicas que damos a las necesidades prácticas hasta la agrupación de los conocimientos en sistemas (matemáticos, filosóficos, teológicos, jurídicos, técnicos o de signos) altamente complejos.

Con estos presupuestos, Paolo Virno (2003) por su parte ha sabido extraer asombrosas consecuencias del concepto marxista de Intelecto General, a saber: que el trabajo del conocimiento deviene la columna vertebral de la producción social, lo que lo convierte en el primer objetivo del control capitalista; que la politización del trabajo se inicia, no tanto cuando se lo somete a la explotación material, sino cuando el pensamiento deviene el resorte principal de la producción de riqueza; que la actividad del pensamiento deja de ser privada, es decir, una labor individual como en las antiguas élites académicas de la burguesía, y que más bien se vuelve exterior y pública, es decir, política, al punto que “la actividad laboral puede absorber en sí muchas de las características que antes pertenecían a la acción política” (Virno, 2003: 37, 65).

En suma, el trabajo cognitivo se sitúa en el centro de los intereses del capital. Esto ocasiona una nueva lucha social, la lucha global por el conocimiento, que pasa por muchos registros, y entre ellos, lógicamente, por el de la universidad. Las transformaciones a nivel del trabajo implican, ciertamente, la disolución de la universidad canónica, tan bien descrita por Kant (1999) en *El conflicto de las facultades*, y el paso de la universidad burguesa al proceso de masificación de la universidad. Con esto surge también, en palabras de Virno (2003: 114 ss), una nueva figura del intelectual: la “intelectualidad de masas”, un nuevo sujeto social que hace ya insostenibles figuras como la del “intelectual orgánico” descrito por Antonio Gramsci, y que en su lugar conforma una intelectualidad difusa, dispersa, masificada, hecha de especialistas, que pierde los privilegios de clase del intelectual burgués para aproximarse más bien a

una condición pseudo-proletaria del trabajo intelectual, también éste paulatinamente precarizado a medida que se masifica y se cierne sobre él una mayor explotación.

A este nuevo sujeto social, otro teórico italiano, Franco Berardi (Bifo), designa de un modo más simple: el *cognitariado* (cf. Berardi, 2003; 2005). Según él, así como antaño hablábamos de explotación en la producción del proletariado, el *cognitariado* resulta ser el sujeto de la explotación en el régimen inmaterial de la producción del capital. Según el autor, la noción de *cognitariado* tiene la ventaja de no perderse en la vaporosa noción de *General Intellect*, y en su lugar le devuelve carne y cuerpo al sujeto de la explotación intelectual. El *cognitariado*, como agente real del Intelecto General, es en la definición de Bifo: “el flujo de trabajo semiótico socialmente difuso y fragmentado visto desde el punto de vista de su corporeidad social” (Berardi, 2003: 96). Se trata de los cuerpos agentes del conocimiento general, bajo el estrés psíquico derivado de la explotación constante de las facultades de la atención y del pensamiento, de los cuerpos que dan vida al proceso consciente de la Inteligencia Colectiva (como la llama por su parte Pierre Lévy): esa comunidad consciente de individuos cuyo trabajo por naturaleza es el más autónomo, el trabajo del conocimiento, comunidad que tiene frente a los poderes la ventaja de darse a sí misma su propia norma, pero que hoy en día vemos paradójicamente envuelta en relaciones de subordinación y de explotación.

El *cognitariado* aparece así como una noción en la que, junto con los precarios y los migrantes, quedan comprendidos los nuevos sujetos metropolitanos en condiciones de explotación

para un capitalismo cognitivo que hoy se enmascara en los manidos *eslogans* como el de la innovación tecnológica o la sociedad del conocimiento. Tenemos que empezar por hacer una conciencia de clase de este cognitariado disperso, que hoy va siendo cada vez más arrinconado, y donde más perceptiblemente, en las universidades. Desde el escenario de la lucha global, la tarea es inmediata: emprender la *reapropiación social del conocimiento* entendida bajo la prerrogativa de devolverle al trabajo cognitivo su fuente colectiva, su naturaleza común: ya no la divulgación científica ni su aplicación, sino la defensa de lo común en su carácter común, lo cual implica levantar una trinchera: la de la *producción de saber*, contra el agenciamiento económico-político de la investigación administrada, burocrática, privatizada, patentada, indexada, clasificada, enganchada a las lógicas de la *apropiación y expropiación* o de la usura que impone el capital. La *reapropiación* del conocimiento como función social y para el cuerpo social, necesariamente prefigura un campo de fuerzas que institucionalmente pasa por la disidencia y la confrontación. Se trata de recuperar el patrimonio inmaterial colectivo, bajo las formas alternativas de cooperación autonomista del cognitariado, pero también en la inmensa diáspora de movimientos que adelanta ese “arlequín geopolítico” que son los agenciamientos de la *multitud*. En palabras de la ecologista y jurista ecuatoriana Lucía Gallardo Fierro, “la reapropiación social del conocimiento la entenderemos como la capacidad de la sociedad de exigir un debate político, que resignifique el espacio local como espacio de expresión de formas no-capitalistas de producción” (2005: 16). Eso implica nuevas y difíciles luchas: contra el derecho de autor, las patentes, la indexación, las bases de datos que comercian a gran escala la

producción científica, los *rankings*...; implica, por tanto, liberar el conocimiento de la usura universal corporativa, e inventar nuevas formas de circulación del saber para salvaguardar entre todos el “derecho de lo común” (las políticas de *open access*, el software libre, etc.); pero sobre todo, implica hacer valer ante los poderes tecnocráticos, ante los llamados “expertos”, que *nosotros, cognitarios, somos los que sabemos*, que la *producción de saber* se traduce en una autonomía real que impone nuevas tareas y nuevos retos al trabajo del pensamiento. Querámoslo o no, el acto del pensamiento compone hoy un trabajo político: algunos escuchamos en ello reverberar a lo lejos los ecos de un nuevo clamor: “¡cognitarios del mundo, uníos!”.

Referencias

- Amin, S. (1975) *Cómo funciona el capitalismo*. México: Siglo XXI.
- Amin, S. (1993) *Capitalismo y sistema mundo*. Barcelona: Lafarga.
- Amin, S. (1998) *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Berardi, F. (2003) *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Berardi, F. “Del intelectual orgánico a la formación del cognitariado”. En: *Archipiélago*, No. 66. (2005): 57-67.
- Cuero, R. (2012) “La educación contemporánea debe desarrollar la cultura de la creatividad hacia la

- sostenibilidad”. En: *Revista Debates*, No. 61. Medellín, pp. 2-7.
- Gallardo Fierro, L. (2005) “Los nuevos confinamientos del saber. Propiedad intelectual y nuevas biotecnologías”. En: *Ecología política*. No. 29. Barcelona, pp. 15-28.
- Guattari, F. (1993) *El constructivismo guattariano*. Cali: Universidad del Valle.
- Guattari, F. (2008) “El nuevo paradigma estético”. En: *La ciudad subjetiva y post-mediática. La polis reinventada*. Ernesto Hernandez & Carlos Enrique Restrepo (Eds.). Cali: Fundación Comunidad, 2008, pp. 71-90.
- Kant, I. (1999) *El conflicto de las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta.
- Marx, K. (1972) “Fragmento sobre las máquinas”. En: *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, Vol. 2. Trad. Pedro Scaron. México: Siglo XXI, 1972, pp. 216-230.
- Sloterdijk, P. (2012) *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Virno, P. (2003) *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2003.

SENTIDOS DEL CYBERPUNK Y POSTCYBERPUNK EN EL CINE, E IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA EN LA SOCIEDAD: OVEJAS ELECTRÓNICAS Y SÚPER JUGUETES.

Diego Francisco Calderón Aponte²
Claudia Patricia Munera Mora³

Resumen

El ciberpunk es el espíritu de nuestra era desencantada, es el contrapeso al conservadurismo que en tiempos de depresión intenta imponerse. Es la estética de la banalidad y la crueldad de este mundo (visto en los 80s) sobre informado y desensibilizado.” Naief Yehya (Cortes, 1998, p.115).

TRAILER: Una investigación en construcción.

Las páginas que siguen muestran un ejercicio de investigación en gestación. Dicho proceso de indagación busca realizar un análisis de los planteamientos realizados por el cyberpunk y postcyberpunk, obrados a través del

² Economista y filósofo de la Universidad Industrial de Santander, Magister en Historia de la Universidad Javeriana, correo electrónico: cabamiuni@gmail.com

³ Licenciada en Idiomas y Especialista en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna de la Universidad Industrial de Santander y Magíster en Educación Online de UNAD Florida, correo electrónico: cpmuneram@gmail.com

séptimo arte por parte de este movimiento estético de la ciencia ficción y entorno al *problema del impacto de la tecnología sobre el individuo y la sociedad*. El primer momento de la investigación consistirá en llegar al planteamiento de una estructura actancial que dé cuenta de las narraciones identificadas y catalogadas dentro del género. Este texto (y ponencia) es un informe parcial de lo alcanzado hasta el momento, y constituye más que un texto terminado, un documento de trabajo.

En un primer momento se explicará qué es el cyberpunk y postcyberpunk, señalando los problemas fundamentales que plantean las narraciones de este género en su apuesta narrativa sobre *el impacto de la tecnología en el individuo y la sociedad*, para pasar a exponer el segundo punto de anclaje de nuestra investigación: la semántica estructural y el modelo actancial.

Después de estas consideraciones contextuales y teóricas se planteará una estructura actancial que tiene un carácter provisional, ya que el volumen de material fílmico catalogado y analizado ha aumentado considerablemente a medida que avanza la investigación, encontrándose ésta en pleno estado de construcción. Para finalizar, se realizará una exposición de dos películas que hacen parte del catálogo. Dichas exposiciones no tienen la pretensión de ser fichas técnicas de las mismas, ni tampoco completos análisis, sino que intentan ser muestras del cyberpunk, y postcyberpunk conectadas con el análisis estructural.

FOTOGRAMA 1. ¿Qué es el Cyberpunk y postcyberpunk?

En la década de los 80 del siglo XX, un grupo de escritores de ciencia ficción crearon relatos en contextos distópicos y post-industriales de sociedades hipertecnologizadas, en contraposición de la visión utópica de la tecnología que existía (como por ejemplo la que proyectaba la serie los supersónicos, en inglés *The Jetsons* creada en 1962). Dichas narraciones nacieron en el mundo literario y trascendieron al séptimo arte teniendo como eje central la relación semántica estructural: Alta tecnología / Baja calidad de vida. Dicha estructura de significado ha logrado la configuración de relatos de ficción que plantean *reflexiones descriptivas del impacto de la tecnología en la sociedad y el individuo*, hoy realizadas también desde la filosofía de la tecnología, junto a los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). El lugar de estas descripciones sobre el impacto de la tecnología, y desde la ciencia ficción, es un futuro distópico y tecnológico en el que la economía corporativa monopoliza el cuerpo, la vida y la existencia.

La apuesta estética del cyberpunk se realizó mostrando cómo la percepción sensorial cambia cuando el cuerpo humano es transformado por la alta tecnología, ya sea con la tecnología de las drogas de diseño (como en la *Naranja Mecánica* de Stanley Kubrik), la genética (en *Gattaca* de Andrew Niccol), la robótica (*Yo Robot* de Isaac Asimov), la realidad virtual o ciberespacio (la trilogía de la *Matriz* de los hermanos Wachowski), y la biomecánica (*eXistenZ* de David Cronenberg). Este tipo de estética creó relatos, propuestas musicales, modas en la forma de vestir, convirtiéndose en un movimiento estético underground que

se consolidó con la obra literaria y teórica de escritores como William Gibson y Bruce Sterling.

Los sentidos juegan también un papel en la estética del ciberpunk, pues el propio cuerpo se convierte en protagonista, al ser alterado por las drogas de diseño o la tecnología de los implantes y las prótesis electrónicas. Su esfuerzo por evidenciar todo un mundo sensorial, de una perturbadora sensualidad, provocado por la alteración de los sentidos a través de psicodélicos viajes al fondo de la mente, constituye una verdadera novedad en la CF y confiere un peculiar sabor surrealista a muchos paisajes (Sterling, 1998, 13).

La palabra Cyberpunk fue usada por primera vez por Bruce Bethke, como título de un cuento publicado en 1983, y un año más tarde Gardner Dozois utilizó dicha palabra en un artículo publicado en el Washington Post para describir el género de la literatura de ciencia ficción que estaba naciendo de la mano de escritores como Sterling, Cadigan y Gibson, que en pocos años dejaría de ser término para convertirse en la contracultura anglosajona de los 80s (Santana Cardoso, 2001). Pero en los noventas el movimiento contracultural dejó de ser una cultura de subsuelo, se suavizó la agresividad visual en las películas, el nihilismo radical desapareció, sus personajes dejaron de ser solitarios para convertirse en individuos de grupo y sociedad, su repertorio se amplió al de la biotecnología y transversalidad tecnológica, y se incluyeron reflexiones éticas a sus crudas descripciones del impacto de la tecnología en la sociedad (Sterling, 1998, 13).

Un ejemplo de postcyberpunk es una película producida por Tim Burton y dirigida por Timur Bekmambeto, en el año 2009: Número 9. A pesar que el personaje 9 es el héroe, todos los otros 8 personajes (post-humanos) cumplen una función indispensable en la trama de la película. Todo el grupo de posthumanos y su creador hacen parte de una misma unidad ética, que generan dentro del film un debate moral. Además de lo anterior, esta película nos recuerda al mito del monstruo creado por el Doctor Víctor Frankenstein, fuente de la narrativa del cyberpunk clásico. El postcyberpunk conserva la esencia de su antecesor de los 80s a pesar de suavizar el barroquismo visual e introducir a la descripción clásica de los problemas filosóficos⁴ reflexiones éticas. Frente a lo planteado anteriormente dice Bruce Sterling, quien fue uno los padres del cyberpunk como movimiento literario, ideológico y filosófico, citado por Ferrara:

En un análisis cyberpunk, Frankenstein es ciencia-ficción humanista. Promueve el dictamen romántico de que hay cosas que el hombre no debe conocer. No hay mecanismos meramente físicos para esta ley de la alta moral, su alcance trasciende el entendimiento de los mortales, es algo emparentado con la voluntad divina. Ahora imaginemos una versión cyberpunk de

⁴ Una revisión del catálogo de películas dejan ver que el cyberpunk clásico se mueve en los problemas de tipo: Epistemológico, antropológico, ontológico y político. Por ejemplo, los problemas típicos planteados en los relatos plantean problemas filosóficos como: El cuerpo y la mente, el posthumanismo creado por la tecnología, la utilización del poder del estado por parte de la corporación económica.

Frankenstein... el Monstruo podría ser el bien costeadado proyecto de Investigación y Desarrollo de alguna corporación global. El Monstruo podría llevar a cabo sangrientas incursiones, preferentemente contra transeúntes ocasionales. Pero incluso así, nunca le permitirían escaparse a pasear por el Polo Norte, profiriendo profundidades byrónicas. Los monstruos del cyberpunk nunca se desvanecen tan convenientemente. Ya están sueltos por las calles... El Monstruo tendría un copyright, a través de las leyes genéticas y sería producido en todo el mundo a muchos miles. Pronto los Monstruos tendrían piojosos trabajos nocturnos, atendiendo restaurantes de fast food (2008, p. 2007- 2008).

Este género artístico y cultural no ha partido de cero, las ideas seminales se pueden encontrar en la ciencia ficción de los 60s, de la mano de autores como J.G Ballard, Brian Aldiss, Philio K. Dick, Tomas Pynchon, Norman Spinrad, Moorcock, y en los clásicos de la Ciencia ficción visionaria como H.G. Wells, Aldous Huxley, y Olaf Stapledon, para referir solo algunos. Siguiendo el planteamiento de Sterling de la cita anterior, el género pretendió ser una vuelta a los orígenes de la ciencia ficción con herramientas, recursos, y preguntas de la contemporaneidad (Burgos, 2011).

Este tipo de narrativa es una combinación de la novela policial y negra; tanto el cyberpunk clásico como el post-cyberpunk introducen personajes marginalizados, solitarios que luchan contra la alienación de la economía corporativa, viven sus existencias en el subsuelo social de un futuro distópico.

De acuerdo con Lawrence Person:

los personajes del cyberpunk clásico son seres marginados, alejados, solitarios, que viven al margen de la sociedad, generalmente en futuros distópicos donde la vida diaria es impactada por el rápido cambio tecnológico, una atmósfera de información computarizada ubicua y la modificación invasiva del cuerpo humano (1998,p.35).

Los protagonistas en el género de cyberpunk que suelen ser hackers, post-humanos etiquetados en el mundo en que viven, de visionarios, criminales, parias, inconformes, problemáticos, disidentes, cargando con un halo de anarquía sus personalidades y existencias. A pesar de lo anterior y de representar la disidencia del futuro, estos son manipulados: sus esfuerzos por estar en la posición de límite y de borde del control del poder (que no es el del estado, sino el de la gran corporación) resulta paradójica, ya que no logran escapar totalmente del control ejercido sobre ellos; luego entonces el cyberpunk en sí, no planteó una postura anarquista frente al problema del poder, más bien se planteó desde un nihilismo político, antropológico y epistémico, (Sterling,1998) que está de la mano con el nihilismo propuesto por Giovanni Vattimo en su libro *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, y por Jean-Francois Lyotard en su libro *La condición postmoderna: informe sobre el saber*.

El post-humano del cyberpunk también trae consigo la reflexión y las preguntas por la relación mente-cuerpo, el tiempo, la realidad, las formas de saber, la verdad, la

estética del cuerpo humano, preguntas clásicas en toda la historia del quehacer filosófico. Un eje semántico que plantea la mayoría de las anteriores preguntas es el cuerpo post-humano. Dicho cuerpo es invadido con prótesis, tanto en los miembros motrices como en el sistema neuronal. La tecnología se instala en la piel o en las redes del sistema nervioso del cuerpo. Las drogas tecnológicas, la genética, el ciberespacio y la realidad virtual transforman la estructura del cuerpo, y los posthumanos invadidos y modificados por la tecnología tienen cuerpos modificados, creados y sustituidos por conexiones a otras realidades, hombres mitad carne mitad robot, y cyborgs o androides que constituyen un nuevo cuerpo y mente (Dyaz, 1998).

En la estética de este tipo de CF, el cuerpo humano es usurpado por la corporación económica, o la máquina que gobierna tanto a humanos como a posthumanos (producida también por una empresa que busca el control total del planeta), para convertirlo en esclavo, en una batería de ciento veinte voltios para proveer de energía a las máquinas⁵. Las prótesis implantadas, o los cuerpos cyborg⁶ que usan la estructura del “cuerpo natural”, configuran una corporeidad tecnificada y manufacturada, más producto de la ciencia que de los procesos biológicos naturales (Ferrara, 2008). Pero el cuerpo humano no es sin la mente, y aquí aparece el problema del cuerpo y la mente en dicha narrativa al introducirle a esa nueva corporeidad inteligencias artificiales, capaces no sólo de pensar, sino también de sentir emociones y deseos. El humano ha inventado y

⁵ Dato extraído a partir de la exploración realizada de la película *Matriz*.

⁶ Dato extraído a partir de la exploración realizada de las películas: *Yo robot*, *IA*, y *Terminator*.

creado una nueva especie, reviviendo con la tecnología el mito del monstruo del doctor Frankenstein, pero esta vez no lo ha hecho de pedazos de otros humanos, sino lo ha hecho de cables, cromo, metal, compuestos resistentes y cerebros artificiales.

Para finalizar este apartado, transcribiremos la respuesta del escritor español Horacio Moreno a ¿qué es el cyberpunk?

El movimiento Mirrorshades (anteojos espejados, cyberpunk) desde la década de los 80s se convirtió en un movimiento de culto. El negro y el cromo se erigieron como los colores emblemáticos de esta integración de mundo tradicionalmente separados: La tecnología de punta y la cultura callejera se amalgama para dar forma a esta vanguardia que trascenderá lo literario (...) El progreso técnico desintegra al sujeto racional, libre, moral y ético. El poder (del estado) ya no es piramidal, sino lineal, (la corporación) todos se controlan y son controlados (2003, p.33)

Las palabras de Horacio Moreno nos transportan a los apartados del libro Vigilar y castigar del filósofo Michel Foucault, cuando explica la arquitectura de panóptico y sus implicaciones en la formación de la sociedad disciplinaria. Dicha prisión diseñada a la sazón de la razón utilitarista del pensamiento liberal de Jeremías Bentham, no necesita de cadenas, grilletes, puertas en todas las celdas, y otros dispositivos, realizado en un diseño de prisión eficiente, que es llevado también al hospital, a la

escuela, y más tarde a la fábrica. (Foucault, 2002). Pero aquí la idea de Moreno consiste en mostrar la evolución del esquema del panóptico, ya que ahora no somos observados desde un mismo punto por un mismo vigilante sino que a partir de los dispositivos tecnológicos todos vigilamos de todos, desaparecen los guardianes, al convertirnos todos en guardianes de todos, de la misma manera que en Foucault, el dispositivo es llevado a más ámbitos de la vida humana con la tecnología que nos permite a todos controlar y todos ser controlados.

FOTOGRAMA 2. El análisis semántico estructural y el estructura actancial.

A partir de la sociología de las estructuras simbólicas, que se asocia con metodologías de la semántica, es posible analizar datos e informaciones (materiales) de tipo cualitativo.

El análisis estructural es una técnica del análisis semántico de los contenidos que va más allá del análisis del discurso, ya que esta considera que este es un contenedor de los significados. Por lo anterior este tipo de análisis apunta a los contenidos de los discursos, permitiendo estudiar de forma científica la información cualitativa en niveles de abstracción más altos que el alcanzado a un nivel interpretativo-discursivo.

Esta técnica hace parte de los métodos usados por la ciencia general del signo: la semiótica. Dicha ciencia investiga los fenómenos significantes y de sentidos, sistemas

de significación, lenguajes, discursos y los procesos a ellos asociados como la producción e interpretación. La producción de sentidos constituye una práctica importante de los humanos, o como los llama Charles Peirce, los procesos de semiosis⁷ que se vehiculizan mediante signos y se materializa en textos.

La semiótica o semántica estructural puede considerarse como una gramática de los lenguajes. Su interés analítico se concentra en el funcionamiento del sentido a partir del principio de la binariedad del pensamiento y el lenguaje: la lógica humana es binaria, esto es, pensamos únicamente por oposición⁸, no existe sentido más que en la diferencia. Por otra parte, el análisis estructural es un método científico y a la vez una teoría sobre lo social que tiene sus antecedentes teóricos en la semántica estructural de A. J. Greimas (1976), y en la antropología estructuralista de *Levi Strauss* (1983). Su uso se ha hecho extensivo para el análisis del contenido de los discursos y de los modelos simbólicos que inciden en la producción de

⁷ La semiosis es cualquier forma de actividad, conducta o proceso que involucre signos. Incluyendo la creación de un significado. Es un proceso que se desarrolla en la mente del intérprete; se inicia con la percepción del signo y finaliza con la presencia en su mente del objeto del signo. "*el proceso de la asociación de signos en la producción de significación interpretativa*" (Chandler, D. 1999, p.23).

⁸ Oposición aquí no se refería a la opción dialéctica tradicional. Entiéndase opción en términos de la diferencia, por ejemplo: Blanco más negro en posición a solo negro. Observemos la función semántica de la anterior afirmación. Opciones del negro= Blanco + negro / negro.

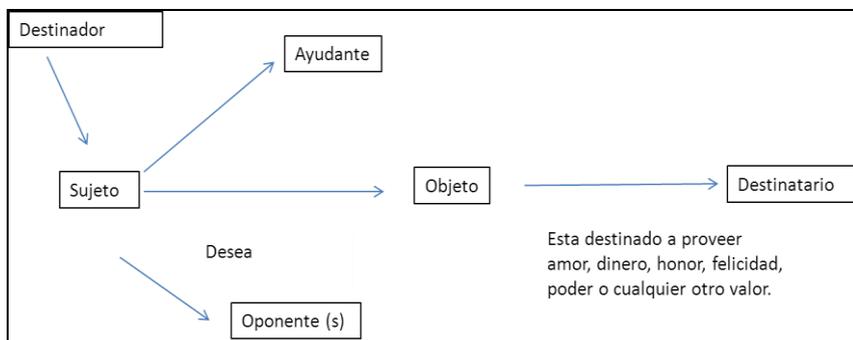
dichos discursos en el campo de la antropología y de la sociología (Martinic, 1992).

2.1 La estructura actancial.

Una de las herramientas analíticas del análisis semántico son los modelos actanciales. El primer tipo de estructura fue propuesta por Vladimir Propp al realizar el análisis de los cuentos folclóricos rusos, encontrando treinta y un (31) elementos estructurales, es decir 31 elementos que en todos los cuentos analizados se encontraban con diferentes nombres y con tramas diferentes (Propp, 1985). La evolución de los estudios narratológicos, y la discusión en torno a las funciones y las acciones de los personajes dentro del relato, de la cual participa Lévi-Strauss (1972) (uno de los padres del estructuralismo), reduce los 31 elementos identificados por el estudio, a seis elementos y tres ejes semánticos, propuesta realizada por A J Greimas en su semántica estructural (García, 1998).

En la figura 1, se observa que el modelo actancial está constituido por seis elementos y tres pares de binomios. 1) Destinatario-Destinador 2) sujeto-objeto 3) ayudantes-opponentes.

Figura 1: Estructura actancial greimasiana.

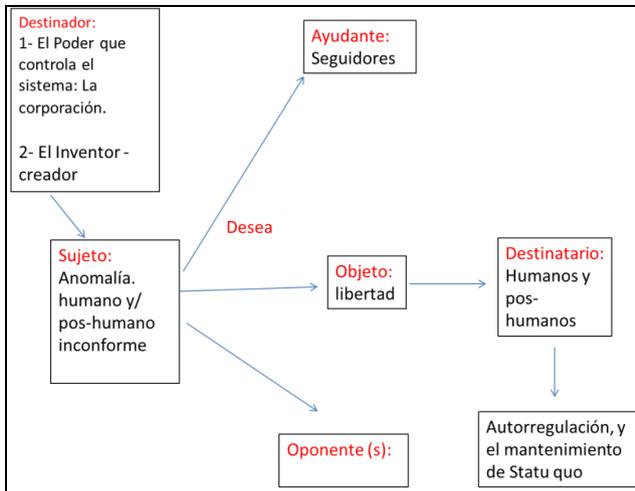


El sujeto es el héroe(s) de la historia; para sugerir un ejemplo, en la trilogía de la película Matrix de los hermanos Andy y Larry Wachowski, el personaje Neo interpretado por Keanu Reeves sería dicho sujeto. Para seguir con este ejemplo, su objetivo es liberar a los posthumanos que sirven como biobaterías (esclavos que producen energía) dentro de la Matrix, liberando al tiempo a los últimos humanos que habitan en la ciudad de Zion. Es decir que el objeto en esta narración es la liberación. ¿La libertad de quiénes, para quién, cuáles son sus destinatarios? Pues los humanos y posthumanos que viven en Zion, y los posthumanos que viven como biobaterías conectadas a la realidad virtual creada por la Matrix. Los oponentes de Neo son los agentes, las máquinas centinelas que persiguen la nave capitaneada por Morfeo, y Tank que los traiciona a cambio de volver a la Matrix. Los ayudantes son la pitonisa, Neo, Trinity, el resto de la tripulación de la nave Nebuchadnezzar y los habitantes de Zion. En esta narración el destinador es la misma Matrix, dejando ver el argumento de la película la postura nihilista del cyberpunk.

FOTOGRAMA 3. La estructura actancial del cyberpunk y postcyberpunk.

Como cualquier narración, inclusive las teóricas, las historias tramadas y narradas en el cine por los géneros cyberpunk y postcyberpunk comparten una estructura actancial. Identificar esta estructura es uno de los objetivos de nuestra indagación, ya que esta podría significar una síntesis valiosa de cómo el séptimo arte, desde una perspectiva nihilista del futuro, crea una visión crítica del impacto de la tecnología en la sociedad, convirtiéndose la reflexión del cyberpunk y postcyberpunk en la antesala de la filosofía de tecnología y los estudios de CTS. Como se planteó desde la introducción, la estructura que presentamos en este texto es provisional, ya que por el momento tan sólo se han catalogado 103 películas, encontrado 75, se ha realizado una primera observación de 39 y observado y analizado con mayor detenimiento 30.

Figura 2: Estructura actancial provisional del cyberpunk y postcyberpunk en el séptimo arte.



Como se observa en la figura 2, el sujeto es una anomalía y puede ser un humano o un posthumano. Identificamos a este como anomalía, en la medida en que el sujeto se sale de la norma establecida sin percibirlo de una vez, sin esperárselo, su rol parece asignado aleatoriamente; en un primer momento es un accidente de las situaciones y acciones de la trama, pero cuando las historias están en plena epicrisis descubrimos que dicha anomalía es producida por el mismo sistema poder o por error y/o prevención (creado como salvaguarda) de su inventor-creador (científico). El objeto que siempre persiguen los sujetos (héroes) del cyberpunk y postcyberpunk es la libertad, la liberación del yugo de la máquina, de la gran corporación, del poder reinante y tiránico, en beneficio de los humanos y posthumanos esclavizados de múltiples maneras (Destinatarios). En la línea de acción del Sujeto (anomalía), el objeto (libertad), y los destinatarios (humanos y posthumanos), la investigación ha identificado que el elemento destinador genera el nihilismo asociado a dicha

narrativa, ya que este es el mismo poder que subyuga, o es el inventor-científico que ha estado al servicio de dicho poder. En cuanto a los ayudantes (simples seguidores), como los oponentes (guardianes y policías del poder tecnológico), son simples peones/seguidores al servicio del sujeto o del destinador. Poco se ha podido avanzar en estos dos elementos de este modelo actancial provisional, como estructuras de significado que lleven a una reflexión profunda. Debemos aclarar en este punto, que la estructura mejor lograda es la de libertad, las otras aún están identificadas de forma tentativa, dado el estado actual de la investigación.

FOTOGRAMA 4. El sueño de las ovejas eléctricas: Blade Runner

Una pirámide neomaya con una longitud de kilómetro y medio, signo del poder de la corporación Tryller (destinador), se erige como símbolo de poder sobre la sobria ciudad de los Ángeles del 2019. La lluvia acida producida por la contaminación de la pirámide cae sobre las enormes imágenes de neón, y sobre las personas que no han podido migrar a un mejor planeta. (Mike, 2001) Al detective retirado Deckard (sujeto-posible replicante) se le solicita que cace a un grupo de replicantes (potshumanos-opponentes) fugitivos. Rick Deckard es un endurecido cazador de replicantes que ha perdido sus habilidades de exterminador. Este personaje es un justiciero individualista que aplica su propia ética y se encuentra en el límite entre el gánster y el policía. Los replicantes se encuentran en la tierra buscando a su creador, J. F. Sebastian (el Dr. Frankenstein en el mito de Frankenstein), para obligarlo a frenar su caducidad de cuatro años. Estos potshumanos de corta vida, son

revolucionarios y se niegan a aceptar su esclavitud y caducidad (objeto) (Naief, 1994).

Blade Runner, película dirigida por Ridley Scott e inspirada en la novela de Philip K. Dick, ¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas? es considerada una de las piezas de cine más representativas del *cyberpunk clásico*, junto con *Videodrome* del director David Cronenberg.⁹ Cabría aclarar aquí que *Matrix*, la trilogía de los hermanos Wachowski es un intermedio entre el *cyberpunk clásico* y el *postcyberpunk*, tal matiz se percibe al observar *Blade Runner* y *Videodrome* (clásicas), en comparación a *Número 9* (*postcyberpunk*).

Retomando a *Blade Runner*, esta película delinea las características expuestas más arriba y plantea los problemas básicos del género: génesis de posthumanos, control por parte de la corporación económica, alta tecnología/bajo nivel de vida, con un guion simplificado pero de implicaciones profundas. Uno de los problemas (planteados en casi todas las películas del género) claves para el funcionamiento de las narraciones, es la implantación de recuerdos falsos en los individuos como control de la memoria y conciencia histórica. Aunque en la bibliografía referenciada y consultada hasta el momento no se encuentra señalado ni discutido dicho problema, en la gran mayoría de películas del *cyberpunk* y el *postcyberpunk* se encuentra esta

⁹ Este director ha realizado más películas bajo esta influencia, pero no todas se puede catalogar en el *cyberpunk clásico*, ya que algunas cabrían en la clasificación de predecesoras y otras en *postcyberpunk*: Por ejemplo podríamos clasificar a *Shivers* (1975) – en español *parásitos asesinos* – de predecesora, y a *Cosmopolis* (2012) de *postcyberpunk*.

idea de radical importancia, para explicar una de las formas de control sobre humanos y posthumanos. Algunos replicantes tienen recuerdos implantados que en algunos casos los hace creer que son humanos, como es el caso de Rachael y posiblemente también el Blade Runner.

El problema del recuerdo implantado y la memoria histórica, plantea en dicha narrativa un control sobre la conciencia. Este problema también explorado en otras películas, revela una discusión de tipo filosófico poco tratada en la bibliografía disponible, pero sí muy trabajada en las películas. La replicante Rachael, quien trabaja en la pirámide de la corporación no sabe que es un modelo avanzado de replicante, ella está convencida de ser un “humano de verdad”, y a medida que la trama avanza, se dan pistas para plantear que Deckard es otro replicante (Burgos, 2011).

La historia tiene en apariencia un desenlace feliz, tal vez más por razones políticas su final fue editado, ya que Estados Unidos para la época se encuentra bajo el gobierno de Ronald Reagan, y a este no le caía muy bien el nihilismo triste de dicha narración. (Burgos, 2011) Muchas versiones y muchas ediciones tiene la película, pero a pesar de dicho final feliz, ésta es un importante pieza que encarna el espíritu del Cyberpunk clásico. Una mirada de profundidad de la película y sus versiones saca a la luz la siguiente pregunta: ¿Pero si será un desenlace realmente feliz, para la humanidad?

El desenlace se presenta optimista, Decard logra huir con su pesado bagaje de preguntas sin respuestas y la

bella Rachel (sin fecha de caducidad) a su lado. Es irónico que el héroe se haya comportado como un asesino cobarde y se salga con la suya. A bordo de su nave recorren bosques y tierras fértiles que contrastan notablemente con el hacinamiento urbano de los Ángeles. Incluso en su extremo bucolismo hacen pensar en un engaño; como si esas tierras míticas no pudieran convivir en el mismo planeta (Naief, 1994, p.20).

FOTOGRAMA 5. El Pinocho del siglo XXI: El proyecto de I.A. de Stanley Kubrick heredado a Steven Spielberg.

Nuestros dinosaurios (Juguetes sintéticos) en miniatura son casi igualmente estúpidos. Hoy lanzamos una forma de vida sintética inteligente: Un criado de tamaño natural. No solo posee inteligencia, sino una cantidad controlada de inteligencia. Creemos que la gente tendría miedo de un ser con cerebro humano. (...) Hemos adelantado a la competencia, Pet –dijo-. Cada centímetro cúbico de córtex del cerebro humano contiene cincuenta millones de neuronas. Es a eso a lo que nos enfrentamos, desengáñate. La época de los cerebros sintéticos ha terminado. Olvídala. Estamos fabricando cerebros reales desde ayer. (Aldiss, 2001, p.23, 35).

David con su súper-juguete Teddy, un oso de peluche con inteligencia artificial, son abandonados en el bosque por Mónica, ante la inminente desmantelación de David (posthumano) por los conflictos tenidos con su hermano Martin (humano). David recuerda la historia de pinocho,

y desde su visión infantil de la historia, emprende la búsqueda del hada madrina para que esta lo convierta en un niño de verdad y pueda volver a casa para amar y ser amado por su madre Mónica. En su viaje se encuentra con otro cyborg, un gigoló que siempre está huyendo de la caza y feria de la carne (Sánchez, 2007). Inteligencia artificial es una película de origen estadounidense de 2001 dirigida por su guionista, Steven Spielberg, quien heredó de Stanley Kubrick. Dicho film está inspirado en la obra italiana *Las aventuras de Pinocho* y los tres cuentos de *Los superjuguetes* de Brian Aldiss: Los súper juguetes duran todo el verano, Los súper juguetes duran todo el invierno y Los súper juguetes en otras estaciones (Aldiss, 2001).

Esta película conserva del cyberpunk clásico el nihilismo radical, y sus planteamientos básicos para usar como excusa al mito del niño de madera, y de esta forma logra conectar el mito fundacional del género: La creación del Dr. Frankeisten. En este caso particular, los humanos están en conflicto con los posthumanos, ese conflicto configura la desafortunada existencia de David y de su compañero de travesía el cyborg gigoló Joe. Aquí, los posthumanos son catalogados de dos formas, en una son esclavos sexuales, fabriles, y super juguetes de niños humanos caprichosos; y en otro escenario son perseguidos para su desmantelamiento por un grupo religioso que realiza un culto-show donde se muestra un espectáculo en el que estos son quemados y destruidos de múltiples maneras. Esta película coloca el acento dramático en la condición posthumana.

El amor del pequeño robot hacia Mónica es activado por ella con el dispositivo imprinting, ante la advertencia de su esposo, que le pide no hacerlo a menos que esté totalmente segura. Aquí el tema de las relaciones emociones - sentimientos/posthumanismo, entra a jugar en la argumentación de la película su papel protagónico, y es reforzado con el meca-gigoló que es el matiz de las emociones, frente a la profundidad del amor que David siente por Mónica. En esta línea argumental la película nos plantea una paradoja: el robot-David posee más autenticidad humana que muchos humanos; aquí los mitos de Pinocho y Frankenstein se amalgaman en la era hipertecnológica (Guiseppe, 2007).

La apuesta del guionista y director es la de plantear el porqué de la existencia humana desde la condición posthumana. En otras palabras, como la metamorfosis del paso de humano –posthumano implica un drama que busca el camino de vuelta a la posición inicial: Humano-posthumano-humano. Al final de los tiempos, el robot niño es la única muestra de la existencia humana, muestra que hay que cuidar y conservar, ya que se trata del último vestigio y testimonio de humanidad (Caldevilla, 2005).

Como la gran mayoría de películas del cyberpunk y potscyberpunk, en I.A. la trama argumental es planteada de forma vertiginosa ya que varía la velocidad y ritmo con que se presentan los planteamientos, con oscilaciones irregulares de lento a rápido en una montaña rusa de frases cortas que parecen aforismos filosóficos como los de Nietzsche. Los diálogos sacados de la cotidianidad de una familia, o del grupo de adolescentes que va en busca de sexo,

en un principio parecen vacíos, pero cuando se profundiza en estos a medida que la trama se desarrolla, se dejan ver en su hondura los planteamientos y reflexiones, y la metáfora se deforma al punto de parecer que la ficcionalidad de la narración es la realidad en que vivimos. Es así que las películas del género muestran *de forma descriptiva y descarnada el impacto de la tecnología en los individuos y la sociedad.*

Referencias

- Aldiss, Brian. (2001). Los Súper juguetes duran todo el verano. La historia en que se inspiró la película inteligencia artificial de Steven Spilberg/Stanley Kubrick y otras historias del futuro. Barcelona: Plaza y Jones editores S.A.
- Burgos, A. Blade Runner. (2011). Lo que Decard no sabía. Madrid: Ediciones AKal, S.A.
- Chandler, D. (1999). Semiótica para principiantes. Quito: Editorial Abye-Yala.
- Domínguez, D. (2005). El sello Spielberg. Madrid: Editorial visión net.
- Dyaz, A. (1998). Cyberpunk Una Nueva Filosofía. Mundo Artificial: Internet, ciberpunk, clonación y otras palabras mágicas. Madrid: Ediciones Temas de hoy S.A.
- Ferrara, G. (2008). El cuerpo humano entre el arte y los medios de masas en el tránsito del siglo XX al XXI. Plasencia Climent, C. dir. Tesis doctoral Universitat Politècnica de València. Departamento de Dibujo.

- Foucault, Michel. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Greimas, A. (1976.) Semántica estructural: investigación metodológica. Madrid: Editorial Gredos.
- Guiseppe, S. (2007). Posthumanismo y cine. En Ballesteros, J. (ed) Biotecnología y posthumanismo. Pamplona: Editorial Thomson Aranzadi.
- Lévi-Strauss, C. (1972). Polémica Lévi-Strauss-Propp. Madrid: Editorial Fundamentos, Ediciones Universidad Salamanca. Madrid.
- Lévi-Strauss, C. (1983). Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades México: Siglo Veintiuno.
- Martinic, Sergio. (1992) Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales. Santiago de Chile: CIDE - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Mike, D. (2001). Más allá del Blade Runner. Control Urbano: la ecología del miedo. Barcelona: Virus editorial.
- Moreno, H. (2003). Cyberpunk más allá de Matrix. Barcelona: Círculo Latino.
- Naief, Y. (1994) Los sueños mecánicos de las ovejas electrónicas. El cyberpunk en el cine. México: Editorial Juan Pablos.
- Pascual, J., Telo A., Vidal M. (2005). Comunicación audiovisual digital: nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas. Barcelona: Editorial UOC.
- Person, L. (1998). Notas hacia un Manifiesto de Postcyberpunk. Nova Express edición N.16.

Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. Madrid: Ediciones Akal.

Santana, C. (2001). *El inicio del siglo XX (19014-1926): La ciencia Ficción en los vehículos de la cultura literaria popular*. Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

Sánchez, S. (2007). *Películas Clave en el cine de ciencia-ficción*. Barcelona: Ediciones Robinboock.

Sterling, B. (1994). *El cyberpunk en los noventas*. *Umbrales: Revista mexicana de ciencia ficción, fantasía y horror*. N.10 (Noviembre-diciembre).

Sterling, B. (1998). *Mirrorshades: Una antología del ciberpunk*. Bruce. Madrid: Ediciones Siruela
S, A.

INHOSPITALIDAD Y DESARRAIGO

Einar Iván Monroy Gutiérrez¹⁰

Resumen:

La técnica moderna ha alcanzado, hoy por hoy, un progreso tecnológico sin precedente alguno. Sin embargo, no es el problema de la técnica en la dimensión antropológico-instrumental lo que realmente se abre como camino para el pensar. El problema es el *destino* –Geschick– que nos interpela en la esencia de la técnica. Por destino hemos de comprender el modo histórico en que el hombre es puesto en camino, a caminar, de camino hacia la des-ocultación de todo lo existente: la *naturaleza* como objeto extraíble, almacenable, medible, cuantificable, en una palabra como disposición; la *cultura* como diseño y planeación de producción de ciertas subjetividades; la *política* como política de mercado, esto es, como relaciones decididas y calculadas por estructuras puramente económicas y financieras. Ante este estado de cosas, hemos de afirmar que el peligro subyacente a la esencia de la técnica es aquél que conduce al hombre a residir en la dimensión de lo inhóspito y que le expone al más extremo de los desarraigos.

El objetivo del presente ejercicio es meditar sobre el *destino* de la esencia de la técnica moderna a partir de su comprensión en Martin Heidegger. Para ello, se abordará en primer lugar, la esencia de la técnica; acto seguido, se esbozará la esencia de la técnica moderna; por último, se caracterizará el destino de la esencia de la técnica moderna en la época contemporánea.

¹⁰ Candidato a Magíster en Filosofía Contemporánea. Docente Programa de Filosofía UNAD. einar.monroy@unad.edu.co

Palabras Clave: Destino, Esencia, Técnica, Inhóspito, Desarraigo.

1. La esencia de la técnica.

Así como dice Heidegger (1994, p. 9), “técnica”, “esencia de la técnica” y “técnico” no son lo mismo, se hace necesario entonces buscar una mediana claridad, no tanto sobre su definición sino sobre el sentido que ellas guardan y que convocan al pensar a preguntar, esto es, a estar en camino, de camino hacia el pensar.

Empecemos por considerar *lo técnico* –Technisches-. Al ámbito de lo técnico pertenece el hacer y el usar, las necesidades y los fines, los aparatos y las máquinas; de ahí que impulsar o esquivar, satanizar o sacralizar lo técnico no nos pone en camino de experimentar la esencia de la técnica. Tampoco nos permitirá esto si preguntamos por la definición correcta o común de *la técnica* –Technik-, vale decir, si nos movemos en su definición antropológico-instrumental: “la definición instrumental de la técnica, que es correcta, no nos muestra todavía la esencia de ésta” (Heidegger, 1994, p. 11). La definición corriente, que es correcta, dice que la técnica “es un medio para unos fines [y] un hacer del hombre” (p. 9). Lo que dice Heidegger acerca de la técnica, es que es un todo de dispositivos –Einrichtungen-, una instalación –Einrichtung- (p. 10).

De otra parte, para poder preguntar por *la esencia de la técnica* –Wesen der Technik-, es necesario aclarar lo que es menester comprender por “esencia”. Desde el horizonte metafísico se comprende muy bien que la “esencia” es “*aquello que algo es*” (1994, p. 31). Ahora bien, dado que la

palabra esencia –Wesen- es la sustantivación del verbo esenciar –wesen- y éste es comprendido como durar –währen-, aquello que algo es, es visto como lo que dura y perdura, el aspecto –εἶδος- que permanece en medio de lo que cambia y perece. Según esta definición, habría que llegar a la conclusión de que la esencia de la técnica es aquello que concede duración a la instalación, lo que otorga el aspecto al todo de dispositivos y que atraviesa todo lo técnico. Esta definición en tanto que instrumental es correcta.

En contraste con lo anterior, Heidegger nos ofrece un camino distinto para experimentar una *cercanía* con la “esencia” de la técnica, en dicho camino se trata de “buscar lo verdadero a través de lo correcto” (1994, p. 11). En primer lugar, si se parte de que la técnica es un medio para unos fines, entonces es necesario comprender lo que es “medio” y “fin”. Al decir de Heidegger, “Un medio es aquello por lo que algo es efectuado” (1994, p. 11). Ahora bien, si acto seguido afirma que “A lo que tiene como consecuencia un efecto lo llamamos causa” (1994, p. 11), entonces se comprenderá que un medio es la causa de algo; pero causa no sólo es el medio sino también los fines a los que se ajustan los medios. Medios y fines -vale decir, lo instrumental-, están determinados por la causalidad. En segundo lugar, es necesario ir al sentido tradicional de “causa” para desentrañar lo verdadero de lo correcto. “Lo que es la técnica, representada como medio, se desvela si retrotraemos lo instrumental a la cuádruple causalidad” (1994, p. 11).

Se sabe que hay cuatro causas –material, formal, eficiente y final-, pero ¿qué significa causa? Causa es lo que efectúa. Ahora bien, según Heidegger, esta definición de causa no

tiene nada que ver con el obrar y efectuar, entonces nos remite a una interpretación de causa en sentido griego de αἴτιον como “aquello que es responsable de algo” (1994, p. 12). Así las cosas, la plata -ἄλλη- son responsables de la copa, pero también lo es el aspecto -εἶδος- por el cual la copa es copa y no anillo u otra cosa; estas dos son corresponsables del “estar-delante”. Igualmente el fin -τέλος-, la completitud que asegura el “estar-a-punto” de la copa como utensilio sacrificial. En cuanto a la cuarta causa –eficiente-, advierte Heidegger que esta no es el obrar que lleva a la copa como efecto de un hacer sino que es el entrar en juego de los otros tres modos de ser responsable: “El platero reflexiona sobre, y coliga, los tres modos de ser responsable. Reflexionar se dice en griego λέγειν, λόγος. Descansa en el ἀποφαίνεσθαι, en el hacer aparecer” (1994, p. 13).

En suma, las cuatro causas son responsables del dejar venir a la presencia; en tanto causa, “el ser responsable es el ocasionar” (1994, p. 14), entendiendo ocasionar no como “estimular y desatar” sino como ποιήσις, esto es, como “traer-ahí-delante”. Pero ποιήσις no sólo es el fabricar o crear del artesano o del artista, también lo es –incluso en el sentido más prístino- el surgir en sí mismo de la φύσις. “El ocasionar concierne a la presencia de aquello que viene siempre a aparecer en el traer-ahí-delante” (1994, p. 15). El traer-ahí-delante desoculta algo. Desocultar se dice en griego ἀληθεία.

Se preguntó por la esencia y se convino en que es el aspecto que dura. No siendo suficiente, se buscó por otro camino, en el que preguntando por lo verdadero de la definición correcta, instrumental, de técnica –medio y fin- se llegó

provisionalmente a la causa no como lo que efectúa sino como lo que es responsable de, comprendiendo esto como un ocasionar, esto es, como un “traer-ahí-delante”. Este extravío de preguntar por la técnica y desembocar en el salir de lo oculto no es tal ya que la técnica tiene justamente su esencia allí: “Pues en el salir de lo oculto tiene su fundamento todo traer-ahí-delante” (1994, p. 15). Podemos concluir este apartado afirmando que para Heidegger, la esencia de la técnica es el salir imperante de lo oculto.

2. La esencia de la técnica moderna.

En efecto, “La técnica esencia en la región en la que acontece el hacer salir de lo oculto y el estado de des-ocultamiento” (Heidegger, 1994, p. 16). Por el contrario, la técnica moderna, si bien es de algún modo un hacer salir lo oculto, éste es determinado por un *emplazamiento* comprendido en doble sentido: en primer lugar en tanto *provocación* (p. 18. Cursiva mía) para ejecutar, dar cuenta de y comparecer como; en segundo lugar, en cuanto producción y *representación* que hace salir delante (p. 23), ex-poner algo en un determinado lugar. Así las cosas, el *ser* es tomado como “existencias” en su disponibilidad y la *verdad* como el efectivo aseguramiento de la solicitud.

Ahora bien, aunque es el hombre quien lleva a cabo todo ello mediante el representar, conformar e impulsar para asegurar la permanencia de la solicitud, no se trata del hacer confinado de una interioridad pura sino que el hombre en cuanto ya está emplazado, es provocado y solicitado de un modo más originario (p. 18); lo que quiere decir que el hombre, siempre y desde siempre ha sido interpelado y exhortado por el des-ocultamiento mismo. En el inicio de la filosofía el pensar del hombre estuvo convocado por lo

inicial –φύσις- al “dejar-ver”; en el despliegue de la metafísica, el pensar fue requerido por el aspecto –εἶδος- para el traer-ahí-delante; en el medioevo el pensar se encontró posicionado en un ordo de cara a las *-veritates aeternae-* a las ideas en la conciencia absoluta de Dios; en la época de la técnica moderna, al solicitar. Dice Heidegger (1994): “Aquel provocar coliga al hombre en el solicitar. Esto que coliga concentra al hombre a solicitar lo real y efectivo como existencias” (p. 21). Aquello que esencialmente interpela y convoca al hombre, acontece en la época moderna como “*estructura de emplazamiento*”.

Lo que habitualmente significa la palabra alemana *Gestell* podemos comprenderlo en sentido técnico como enseres, estantería, esqueleto, armazón, montaje. En cambio, dado que la esencia de la técnica moderna no es nada técnico, *Ge-Stell*, *estructura de emplazamiento*, *im-posición*, hay que comprenderlo como “lo coligante de aquel emplazar que emplaza al hombre, es decir, que lo provoca a hacer salir de lo oculto lo real y efectivo en el modo de un solicitar en cuanto un solicitar de existencias” (Heidegger, 1994, p. 22). En el inicio del pensar, que es un pensar de lo inicial, la φύσις, la ἀληθεία y el λόγος dicen “lo mismo”; en la época de la técnica moderna, la Naturaleza es un almacén de provisiones, la verdad es comprendida como conducta solicitante y el lenguaje como un instrumento que representa la calculabilidad de las fuerzas naturales. Das *Ge-Stell*, es un modo -propiamente histórico- de darse el Ser, en cuyo acontecer envía, pone en camino al hombre en pos de un traer-ahí-delante en el modo de “existencias” pues, “Siempre prevalece, de parte a parte, en el hombre el sino del hacer salir lo oculto” (Heidegger, 1994, p. 26).

Lo anterior nos da pie para considerar la ambigüedad de la esencia de la técnica y con ello, dar paso al planteamiento del *destino* de la esencia de la técnica. La ambigüedad de la esencia de la técnica se debe al misterio mismo de la verdad: por un lado, la *estructura de emplazamiento* se im-pone como voluntad de solicitar, desviando y desfigurando la mirada dirigida al acaecimiento apropiador, poniendo en peligro la esencia de la verdad. Por el otro, re-trae la mirada del hombre hacia “lo otorgante”, hacia Aquello que destina de diversa manera el hacer salir de lo oculto para que ingrese en el ámbito de su propia esencia, esto es, “cobijar sobre esta tierra el estado de des-ocultamiento –y con él, antes que nada, el estado de ocultamiento- de toda esencia” (Heidegger, 1994: 34) o como dirá en *Carta sobre el «Humanismo»*, pastorear del ser para llegar a la verdad del ser (Heidegger, 2007: 281).

En conclusión, teniendo en cuenta que el mundo no es lo que es y como es en virtud del hombre y, no obstante, tampoco puede ser lo que es y como es sin él, el ser necesita del hombre para su manifestación, salvaguardia y configuración. El Ge-Stell, la im-posición en tanto que esencia de la técnica es un modo de manifestarse el poder del ser. El Ser es indigencia y hartura: indigencia en tanto necesita del hombre, hartura por cuanto lo rebasa. No nos experimentamos nosotros primero y luego al mundo ni experimentamos el mundo para luego experimentarnos a nosotros mismos. La cercanía es la relación esencial de ser-ahí y mundo. Nunca hay una contraposición entre ellos puesto que todo ser-ahí es ya en un mundo.

3. El destino de la esencia de la técnica moderna en nuestra época.

Si como se ha hecho saber en los numerales anteriores, el problema fundamental no es la técnica, ni lo técnico sino su esencia, es menester considerar el *destino* de la esencia de la técnica moderna. No comprendamos destino –Geschick– como fatalidad histórica o causalidad azarosa sino como un modo histórico, vale decir, de desocultación de todo lo ente: la *naturaleza* como objeto extraíble, almacenable, medible, cuantificable, en una palabra como disposición; la *cultura* como diseño y planeación de producción de ciertas subjetividades; la *política* como política de mercado, esto es, como relaciones transaccionales decididas y calculadas por estructuras puramente económicas y financieras. Ante este estado de cosas, hemos de afirmar que el destino subyacente a la esencia de la técnica es aquél que conduce al hombre a residir en la dimensión de lo inhóspito y que le expone al más extremo de los desarraigos. Lo que haya que comprender por inhóspito y desarraigo ha de ser dilucidado a partir de lo que significa Cercanía –Nähe–. Para poder dilucidar la cercanía –Nähe– como relación esencial de toda relación, debemos partir de la crítica heideggeriana tanto a la comprensión objetiva o moderna como a la comprensión mediática de la cercanía a fin de llegar a la comprensión originaria, vale decir en el lugar donde puede ser experienciada, esto es, en la relación íntima de Ser y Habla. En primer lugar, desde un punto de vista óptico, las relaciones técnicas determinan una experiencia de la cercanía a partir de su distinción con la distancia espacio-temporal. En un artículo de 1949 cuyo título reza: La Cosa, Heidegger (1994) nos proporciona varios ejemplos a partir de los cuales justifica su crítica a la comprensión de la cercanía como encogimiento de la distancia y en consecuencia, la necesidad de superación de tal

comprensión. Para Heidegger el avión es el artefacto que permite recorrer la más larga distancia en el más breve tiempo, que franquea el espacio en una relación inversamente proporcional al tiempo. La radio reduce la distancia espacio-temporal ya que no es necesario estar en el lugar de los hechos para darse cuenta de lo que está aconteciendo en un lugar distante al nuestro sino que lo que allí sucede nos lo dice al oído. El cine acorta la distancia espacio-temporal que nos separa de otras culturas y nos permite ver el ciclo natural de las cosas en fracciones mínimas de tiempo. Esto sin contar que Heidegger no vivió la era del desarrollo de las TIC donde se tiene con más vivacidad la experiencia de dejar “atrás las más largas distancias y, de este modo, pone[r] ante sí, a una distancia mínima, la totalidad de las cosas” (Heidegger, 1994, p. 143).

Así pues, reducir distancias no significa acontecer cercanía. Espacialmente pensado, la cercanía no significa que se acorten las distancias que nos separan de otras personas o de otros lugares pues como puede comprobarse, el hecho de que mediante un avión superemos la distancia que nos separa de Alemania o de Grecia, ello no hace que estando allí, en lo presente, en lo que se encuentra en frente se experimente la cercanía sino que puede suceder todo lo contrario. Temporalmente hablando, el presente no es lo más cercano como tampoco lo pasado y lo futuro sea lo más lejano, pues un recuerdo acontece de modo más íntimo que un hecho de aquí y ahora. Lo que es más, la concepción tradicional de distancia, esto es, de la relación dada entre objetos, personas y acontecimientos ha sido transgredida por las TIC al punto de que todo se halla instalado en una simultaneidad que transgrede los criterios de demarcación de lo cercano y lo

lejano. Todo está a un clic. Incluso, la relación que predomina no es ya la del sujeto-objeto sino la del engranaje-disponible. El fenómeno que caracteriza nuestro presente y que marca una diferencia respecto a la modernidad es que nos desplazamos vertiginosamente de la objetualidad a la disponibilidad del ente. El mundo no es ya voluntad y representación sino engranaje y disposición. Sin embargo, a pesar de que el mundo, incluso el espacio se nos haya hecho más pequeño en virtud de los avances científicos y técnicos, ello no es condición de posibilidad de experimentar la cercanía de un modo esencial.

Ante este estado de cosas, Heidegger (1994) plantea que “la cercanía no consiste en la pequeñez de la distancia... Una distancia pequeña no es ya cercanía” (p. 143). Éstas afirmaciones nos conducen a preguntar ¿qué es la cercanía cuando a pesar de la reducción de la distancia espacio-temporal algunas cosas permanecen ausentes y extrañas y, cuando a pesar de la lejanía otras cosas nos son más cercanas y familiares? ¿Qué pasa con la cercanía, cuando ese lugar que teníamos muy cercano al corazón, después de viajar en un avión una veintena de horas, estar ahí y, al tenerlo en frente se nos muestra como ajeno y peligroso; y al contrario, en la distancia sentimos más propia nuestra tierra natal? ¿Qué acontece con la cercanía cuando nuestros seres queridos han muerto, donde no hay técnica que sirva para franquear cualquier espacio o tiempo y, sin embargo, están más íntimos que nuestra propia intimidad?

En segundo lugar, para superar tal comprensión común y responder a la pregunta ¿qué es la cercanía?, no basta con una explicación teórica sino que es necesario experimentarla.

Al respecto nos dice Heidegger (1987): “Hacer una experiencia con algo –sea una cosa, un ser humano, un dios– significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y transforma” (p. 143). Es decir, tener una experiencia con la cercanía no significa realizar una acción con la misma como si fuera un objeto a la mano con el cual realizamos experimentos sino que nos dejamos interpelar por ella. Aunque lo anterior pareciera denotar una pasividad en el hombre, visto positivamente es lo más activo que se le puede dar, lo que es más, la interpelación de las cosas en los caminos vecinales es la condición de posibilidad de toda acción humana, esto es, “estar-en-camino” (p. 159) o “caminar los caminos” (p. 160) puesto que según Heidegger (1987) “El camino, pensado en su amplitud, es lo que nos permite llegar (gelangen), esto es, llegar a aquello que tiende (langt) hacia nosotros, y que nos de-manda” (p. 176).

Lo que sea la cercanía no depende de un hecho objetivo como tampoco de una vivencia subjetiva. Como afirma Heidegger (1994): “A la cercanía, parece, no se la puede encontrar de un modo inmediato. Esto se logra más bien cuando vamos tras de aquello que acostumbramos llamar cosas” (p. 144). La jarra es una cosa que nos llama la atención mostrándose como algo cercano en tanto y en cuanto hace parte del mundo cotidiano en que nos movemos. Ésta jarra nos permite experimentar la cercanía desde varias perspectivas: como la proximidad de algo que está a la mano para el uso doméstico donde el criterio de lo cercano no es el cálculo del espacio o del tiempo sino el estar ocupado; también puede ser algo familiar y confiable por cuanto ella guarda la bebida con la que nos alimentamos y como lo que nos concierne e interesa en los diferentes modos del cuidado.

A partir de la tematización de la jarra, Heidegger se da a la tarea de encontrar tanto la esencia de la jarra, de la cosa, como de la cercanía.

Comúnmente la jarra se muestra como recipiente gracias a su forma y material, sin embargo, no es esto lo que precisamente define su esencia. Heidegger (1994) va mucho más allá del aspecto sustancial y reconoce que es el vacío aquello que da a la jarra el carácter de recipiente (p. 146), pues en sentido estricto es el vacío el que acoge el líquido y en virtud del cual es posible ofrecerlo. Ahora bien, según Heidegger (1994) acoger posee un doble sentido que excede el simple hecho de llenar. El acoger del vacío de la jarra hace posible tanto el tomar como el retener, los cuales a su vez, se co-pertenecen en virtud de una unidad que el filósofo de la selva negra identifica con el escanciar, que no es un simple vaciar o derramar sino esencialmente el obsequiar del vacío que acoge (Heidegger, 1994, p. 149). Así pues, aquello que ha sido acogido –tomado y retenido-, a su vez ofrecido y dispensado por el vacío es el obsequio, el cual deja ver la esencia de la jarra como jarra: el coligar en sí mismo simple y a su vez múltiple: “En el obsequio de lo vertido demoran al mismo tiempo tierra y cielo, los divinos y los mortales” (Heidegger, 1994, p. 150).

A partir de la esencia de la jarra en tanto cosa, Heidegger indaga por el ser cosa de la cosa y lo expresa con la pregunta “¿de qué modo esencia la cosa? (Heidegger, 1994, p. 151). Cosa no es ya la *res* de los romanos ni el *ens* de los medievales, como tampoco un *objeto* que se tiene en frente para ser representado, a la mano para ser usado o un disponible que asegura el funcionamiento de un engranaje,

sino aquello que “hace permanecer, que coliga y hace acaecer la Cuaternidad” (Heidegger, 1994, p. 151). En suma, el modo en que esencia la cosa, es el del coligar, el del reunir.

En virtud de lo anterior, Heidegger logra reconocer la esencia de la cercanía: “Acercar es la esencia de la cercanía” (Heidegger, 1994, p. 154). Claro está que dicho acercar no consiste en un traer en frente, hacer presente algo sino que acerca guardando a su vez lo acercado en la lejanía; lo que es más, la cercanía no es un espacio que contiene a las cosas sino que ella en su acercar se muestra como lo que reúne en la Cuaternidad a los divinos y mortales, tierra y cielo, y no obstante, los mantiene a cada uno en la simplicidad de su ser. El acercar desde sí mismos a cada uno de los cuatro manteniéndolos en su diferencia y hacerlos permanecer en mutua pertenencia en la Cuaternidad, es el “juego de espejos” que Heidegger ha llamado “Mundo”: “El acercar de la cercanía es la dimensión auténtica y única del juego de espejos del mundo” (Heidegger, 1994, p.158).

La comprensión heideggeriana de la cercanía no está fundada desde una perspectiva objetual en la que se reducen distancias y, mucho menos desde la perspectiva mediática que asegura la disponibilidad independiente del tiempo y lugar, sino como se ha dicho más arriba, desde aquello que nos interpela porque es lo más íntimo y en consecuencia lo más cercano, aunque en la mayoría de las veces es aquello de lo que más dista el hombre de hoy. La cercanía mantiene la proximidad de hombre y Ser, lo que es más, el Ser esencia como cercanía, a esto se refiere Heidegger (2007) cuando afirma: “El ser *es* [en el sentido de esenciar] lo más próximo.

Pero la proximidad es lo que más lejos le queda al hombre. El hombre se atiene siempre en primer lugar y solamente a lo ente” (p. 272). Éste es el peligro de la técnica: el hombre de hoy está más cercano a un stock de existencias que al ámbito que le es propio: la verdad del Ser.

En conclusión, la experiencia del malestar que proviene del destino que interpela en la esencia de la técnica moderna es la inhospitalidad y el desarraigo. ¿Qué significa lo inhóspito y qué el desarraigo? Lo inhóspito es el ámbito en el que camina el hombre de hoy, en el que la distancia espacio-temporal no es su mayor temor porque todo está a un clic de distancia, todo funciona con el esfuerzo que implica un clic, lo que funciona garantiza y conduce a más funcionamiento, lo que coliga y reúne es la red en la que todos estamos emplazados, la misma que nos arranca de nuestra tierra, que nos expone en un punto que nos permite estar en todas partes y en ninguna.

Estamos más próximos a todos y a su vez más desvinculados de todo. Estamos pisando el suelo de otros planetas pero ya no habitamos en nuestra tierra natal. El destino pone al hombre en un camino, de camino hacia la des-ocultación del ser como provocación y fabricación. Inhóspita es la naturaleza que sólo comparece como un almacén de existencias, lo cual conlleva al desarraigo del hombre mismo de su ser –Ex-sistenz, apertura al Ser- para instalarlo como una existencia –Bestand- más.

El destino de la esencia de la técnica moderna exilia al hombre hacia lo inhóspito pero no en función de una tierra prometida sino a partir del desarraigo de su tierra natal. El

exilio conduce al hombre hacia una inhospitalidad en la que se pierden las coordenadas existenciales y se imponen territorios ajenos que lo llevan a ser extranjero.

Referencias

Heidegger, M. (1960). *Sendas perdidas*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Heidegger, M. (1978). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Editorial Nova.

Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal-Guitard.

Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Heidegger, M. (2007). *Hitos*. Madrid: Alianza Editorial.

ANTROPOLOGÍAS DE LA INTERFAZ: METÁFORAS Y CONEXIONES FUTURAS EN EDUCACIÓN¹¹

John Jairo Cardozo Cardona¹²

Resumen

Las interfaces entran en nuestras vidas como todos aquellos dispositivos de naturaleza variada, sea digital o análoga con los que establecemos algún tipo de interacción, esto quiere decir que las interfaces son “mecanismos” extensores de nuestros cuerpos, tales como los computadores, los celulares, los ascensores, una prótesis, etc.

En otras palabras, el concepto de interfaz es aplicable a cualquier situación o proceso donde se experimente un intercambio o transferencia de información -algunas de las formas de pensar a la interfaz podría ser como “la superficie o el lugar de la interacción entre dos sistemas diferentes no necesariamente tecnológicos” o “Interfaz como instrumento o extensión del cuerpo humano”-. Por eso, la cuestión no es solamente cómo se define el concepto de interfaz, sino la

¹¹ El presente trabajo hace parte de un avance de investigación del proyecto “*El campus virtual en la UNAD como espacio para la construcción de aprendizajes colaborativos*” a cargo del Grupo de investigación Cibercultura y Territorio.

¹² Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Filosofía Latinoamericana Universidad Santo Tomás, Estudiante del Doctorado en Conocimiento y Cultura en América Latina IPECAL/México y Docente auxiliar de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Contacto: jjcc79@gmail.com/john.cardozo@unad.edu.co

manera como establecemos relación humana y sociocognitiva con ella, la forma como aprendemos, socializamos y construimos nuevos mundos y nuevas formas de aprehensión de la realidad; al tiempo que reconfiguramos y resignificamos nuestros entornos, nuestros contextos y subjetividades; en pocas palabras, las nuevas formas como construimos y dinamizamos nuestra relación con el mundo y la realidad vital.

Palabras clave: conexión, convergencia, instrumento, superficie, espacio, metáforas, cuerpo, interacción, intercambio.

Introducción

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, el término *interfaz* hace relación a la “conexión física y funcional entre dos aparatos o sistemas independientes”, así por ejemplo Wikipedia lo define como “el punto, el área, o la superficie a lo largo de la cual dos cosas de naturaleza distinta convergen”, pero también la define de acuerdo a diferentes contextos y de forma metafórica en las siguientes acepciones:¹³

1. **Interfaz como instrumento:** desde esta perspectiva la interfaz es una "prótesis" o "extensión" ([McLuhan](#)) de nuestro cuerpo. El [mouse](#) es un instrumento que extiende las funciones de nuestra mano y las lleva a la pantalla bajo forma de [cursor](#). Así, por ejemplo, la pantalla de una computadora es una interfaz entre el usuario y el disco duro de la misma.

¹³ Concepto de interfaz. Recuperado el 10-15-2010 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Interfaz>

2. **Interfaz como superficie:** algunos consideran que la interfaz nos transmite instrucciones ("affordances") que nos informan sobre su uso. La superficie de un objeto (real o virtual) nos habla por medio de sus formas, texturas, [colores](#), etc.
3. **Interfaz como espacio:** desde esta perspectiva la interfaz es el lugar de la interacción, el espacio donde se desarrollan los intercambios y sus manualidades.

Conceptos, historia y aproximaciones teóricas

En un sentido más específico, P. Lévy define *interfaz* o *interface* “como todos los equipos de materiales que permiten la interacción entre el universo de la información digitalizada y el mundo ordinario” (Levy, 2007, p. 22). De acuerdo con esta definición, es sólo a partir de los años setenta que se da un cambio cualitativo de la relación entre las acciones corporales y la manera como estas son captadas directamente mediante dispositivos informáticos tales como teclados, mouses, pantallas táctiles, identificadores de voz, escaners, sensores de movimiento y todos aquellos artilugios que permitan una conexión directa entre el cuerpo y la información digitalizada, de modo que la interfaz se convierte en pocas palabras, en la idea fundamental de mediación entre el hombre y la máquina, o sea que la interfaz es lo que “media”, lo que facilita la comunicación, la interacción entre ambas partes.

Las metáforas de la interfaz

Por su parte, Carlos Scolari expone que la manera más adecuada para comprender y esquematizar la relación que genera el ser humano al interactuar con el ordenador u otros aparatos –interfaz-, debe ser explicada a través de algunas

“metáforas” como modeladores de percepción que nos permiten ubicarnos en el plano situacional y dar coherencia. En primer lugar Scolari (2006), plantea el concepto de la interfaz como un *concepto paraguas* aplicable a cualquier situación o proceso donde se experimente un intercambio o transferencia de información -algunas de las formas de pensar a la interfaz podría ser como “*la superficie o el lugar de la interacción entre dos sistemas diferentes no necesariamente tecnológicos*” o “*Interfaz como instrumento o extensión del cuerpo humano*”-. Asimismo, determina que la informática está cargada de *metáforas* -entendidas como conceptos o definiciones derivadas de un original del cual se subrayan y ocultan algunos aspectos- que se “solapan entre sí”. De acuerdo con Scolari, las cuatro metáforas están categorizadas así:

Metáfora conversacional, se refiere a aquella que emerge y se desarrolla con las primeras experiencias de intercambio entre el hombre y el ordenador. Sin embargo, el diálogo que se produce entre el usuario y la máquina es limitado, ya que no se tiene en cuenta la figura del diseñador; esta metáfora implica un *feedback* y una ida y vuelta de instrucciones y respuestas -inicialmente en lenguaje alfanumérico muy limitado- que se dan en un intercambio simbólico: el usuario realiza el envío de mensajes u órdenes a objetos que responden reaccionando y provocando ejecución de ese orden. “Puede verse aplicada la metáfora conversacional en las esquematizaciones de diálogo que se daban al ejecutar una pregunta a través de una serie de comandos en el MS-DOS, el cual contaba con cierto caudal de posibles respuestas; también en los teléfonos se da este tipo de metáfora” Cfr., Scolari (2006).

Posteriormente, con la aparición de nuevos sistemas operativos que se concentran en un entorno gráfico de interacción, se comienza a desarrollar una nueva interfaz y de acuerdo a ello, comienza a hablarse de la *metáfora instrumental* en la que el usuario tiene la posibilidad de controlar los objetos virtuales presentes en la pantalla, es decir, hay una manipulación directa de los objetos representados por el ordenador. Según Eduard T. Hall “(...) Todas las cosas materiales construidas por el hombre pueden considerarse como extensiones de alguna parte de su cuerpo” Scolari (2006). No obstante, si consideramos a la interfaz como un instrumento simplemente, una extensión del hombre y los aparatos, lejos estamos de llegar a comprenderla como un entorno de interacción. Debemos entender que la interfaz, es más que una “prótesis” –es una extensión- del cuerpo del usuario, como sucede por ejemplo con el *mouse* que se convierte en una extensión de nuestra mano.

La *metáfora instrumental* por tanto, nos puede dar poderosas fuentes para el diseño de nuevas y mejores interfaces, pero sus aportes a una reflexión teórica sobre la interactividad son aun demasiado limitados.

La *metáfora superficial* está sustentada en el hecho de que el usuario reconoce lo que está en la pantalla –en el caso de los íconos-, pudiendo así comprender de qué se trata -abrir *carpetas*, organizar el *escritorio*, vaciar la *papelera de reciclaje*-. En esta *metáfora*, la estética es muy importante en cuanto al diseño o arquitectura de las interfaces, ya que puede significar el éxito o el fracaso de un producto: “...un problema demasiado importante para dejarlo en manos de

los programadores” (aparece el “Software Design”, “User-Interface Design”, etc.). Es por eso que Scolari sostiene que la mirada superficial es veloz, más perceptiva que cognitiva, o sea, más intuitiva. Las imágenes de esos monitores interactivos, que inundan las vitrinas de los *almacenes de electrónica*, donde los objetos se reducen a la imagen, son un claro ejemplo de que la profundidad ha perdido valor frente a la superficie. *Affordance* es un concepto que desarrolla esa capacidad en la que los objetos nos informan su función mediante su superficie.

Para los diseñadores que toman ideas de esta metáfora, las interfaces deben estar configuradas de una forma que consiste en la adaptación entre el cuerpo humano y los ordenadores.

Por último, aparece la *metáfora espacial*. En este “sitio” se articula la interacción entre el cuerpo humano, el artefacto-objeto y la finalidad de la acción; “el autor del dispositivo de interacción y de su interfaz es el urbanista de este lugar, el que lo plasma y hace posible frecuentarlo; el usuario es el visitante, el habitante que ofrece su propia finalidad y sus propias energías, su propia actividad” Scolari (2006). Aquí, evidentemente, se le da una mayor importancia a los diseñadores y a los usuarios como “diseñadores”: el usuario deja sus marcas en la pantalla y colabora en la construcción del mundo virtual o “inter-espacio”. Algunos ejemplos de este tipo de metáfora pueden distinguirse en las plataformas de videojuegos –Xbox, Wii, PSP, PS entre otros- que se juegan en comunidad o en red, en los que cada usuario se desenvuelve como un personaje dentro de un espacio virtual o en realidad aumentada, junto con otros usuarios-jugadores, así como también, se pueden definir quienes intervienen en

la construcción de un wiki o un documento compartido en google.

De cualquier forma, la evolución de las interfaces se ha llevado a cabo gracias a las mejoras en la definición y de la diversificación de los modos de comunicación de la información y de los entornos de interacción, ya que antes de los años setenta, la gran mayoría de los ordenadores ni siquiera tenían monitor y cuando fueron desarrollados, muchos de los monitores, solamente mostraban caracteres, no imágenes.

Lévy, Virilio y Serres: Tres lentes para la interfaz

De este modo afirma P. Lévy que en materia de interfaces se han concentrado las miradas en dos vías paralelas de investigación y desarrollo. Por un lado existe una inmersión de los cinco sentidos en el mundo virtual o en los mundos virtuales cada vez más realistas, no obstante y aunque muchos de los desarrollos de simuladores se hayan diseñado para algunos campos específicos como el campo de la medicina, el militar y el urbanístico, se le ha hecho una invitación al ser humano para que pase al otro lado de la pantalla y a interactuar en un modo sensoriomotor con modelos digitales (Lanier Citado Por Levy 2007, p. 24). Por otro lado, el autor francés comenta que otra dirección de investigación es la denominada “realidad aumentada” representada por Bill Buxton. Según esta concepción, el entorno en que vivimos está repleto de dispositivos ópticos, sean estas cámaras, proyectores, módulos inteligentes, entre otros. “Ya no estamos en relación con un ordenador a través de una interfaz como intermediaria, sino que nos entregarnos a una multitud de tareas en un entorno “natural” que nos

proporciona en el momento preciso los diversos recursos de creación, de información y de comunicación que necesitamos” (Levy, 2007, p. 24).

El ciberespacio, de acuerdo con Paul Virilio (1995), “es una nueva forma de perspectiva. No coincide con la perspectiva audiovisual que ya conocemos, es una perspectiva completamente nueva, libre de cualquier referencia previa: es una perspectiva táctil”. En el mismo sentido y guardando las proporciones de sus postulados teóricos, el filósofo francés Michel Serres (2001), considera que las nuevas tecnologías son antiguas en sus objetivos y demasiado novedosas en sus realizaciones. Lo interesante de este asunto es que las tecnologías están cambiando en gran parte a toda la sociedad, así como en su momento lo hizo la escritura, afectando la ciudad, el Estado y en general a la cultura y a su cosmovisión y se cree que en términos de costos, las nuevas tecnologías poseen un costo mínimo en comparación con el costo de las antiguas tecnologías. Así y a pesar de lo que se ha pensado, no son los saberes los que se han transformado, es el sujeto de esos saberes quien lo hace, de ahí que la incidencia de la tecnología en la sociedad sea tan profunda, que todos los saberes y las ciencias han sido afectadas de una u otra manera.

Asegura Serres que en los años 60’s, cuando él predijo que Hermes remplazaría a Prometeo, muchos de los filósofos contemporáneos se escandalizaron, puesto que representa el deterioro de la sociedad de la producción por la naciente sociedad de la comunicación. Hoy sabemos que efectivamente el fenómeno se ha dado así y que de alguna forma los postulados de Serres han sido contrastados y

validados por la realidad y el avance de la tecnología y el redimensionamiento de las interfaces.

Por otro lado y en una línea crítica, asegura Figueroa (2006). El aspecto natural-artificial (híbrido) impone no solo serios cuestionamientos al interfaz humano máquina sino que devuelve a la mesa de discusión las formas de reconciliación de estas dos dimensiones. Igualmente derrama sobre el terreno fértil de la duda epistémica la imagen de la realidad como construcción, como artefacto de la realidad. Es así como se da paso a un nuevo y dinámico ámbito pluricultural, es más hasta se puede hacer alusión a lo transcultural, en el que emerge la exploración por nuevas identidades, la conformación de nuevas comunidades, en las que las tecnologías cumplen un papel esencial y es el de activar un nuevo sujeto heterogéneo y complejo, vinculado con un entorno múltiple: “inmediato y virtual, selectivo y masivo, local y glocal, posicional y nómada al mismo tiempo. Para pensar al sujeto en la red de la información puede ser clave la noción de interfaz, tal como G. Bateson la entendía: como interacción entre sistemas no enteramente cerrados, como espacio de intercambio, de transcodificación, de transubjetividad” (Abril, 1998. p. 45). En la que se da la construcción de nuevas subjetividades, nuevos “yoes”.

Presente y futuro de la interfaces

Como un desafío para la web 2.0 se viene desarrollando los blog como interfaz de usuario, en una nueva etapa de la Internet que permite registrar a manera de diario o bitácora datos personales y familiares y en los que se comparte

además juegos, videos o fotografías a manera de espacio personal en el ciberespacio.

Sin embargo, algunas de las nuevas tecnologías o desarrollos que posibilitan la web 2.0, las [Rich Internet Application](#) (RIA) como [AJAX](#), plantean desafíos de usabilidad en sus interfaces y formas de interacción. A. Bosworth ha recogido de forma breve una lista con algunos de los problemas o [errores que provoca AJAX](#) (cancelación del botón volver atrás del navegador, dificultad para guardar en favoritos las páginas o de pasarlas a amigos, parpadeos inesperados en algunas partes de las páginas, etc.).¹⁴

Así por ejemplo, existen dos aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar interfaces:

- El diseño de sistemas intuitivos de interacción
- Informar a los usuarios la respuesta que tienen sus acciones en la pantalla.

Lo que se viene buscando respecto a la adecuación de interfaces para las necesidades humanas, es que estas provean al usuario de una mayor movilidad y posibiliten cada vez más la interacción, sin embargo y aunque esta interacción con la nuevas interfaces sea mayor, los usuarios no tienen un modelo mental claro de su funcionamiento; dado que en algunos casos dejan de ser intuitivas y exige de quienes son sus usuarios un reaprendizaje y esto puede generar en una dificultad.

Es por ello, que la falta de affordance, o sea de características que lleven al usuario a distinguir de forma clara cuáles son las instrucciones a seguir o de qué manera usar la interfaz, puede llevar a que el usuario requiera de algún tiempo para familiarizarse con el ambiente, mientras

¹⁴ http://www.usolab.com/articulos/desafios_interfaz_web_2.php

recuperado 12 de febrero de 2010 15:23

que para otros que se encuentran familiarizados con Ajax, no presentan inconveniente. A pesar de ello es necesario redefinir o rediseñar nuevos controles y convenciones para la interfaz de usuario que permitan una mayor libertad al momento de interactuar, al tiempo que permita comunicar visualmente los cambios en la pantalla al usuario.

Es casi connatural para el usuario realizar algún tipo de acción mientras se encuentra con una interfaz, no obstante, el desarrollo de las misma está desplegando una nueva manera de superar el modelo de interacción basada en petición-respuesta en algunas aplicaciones con RIA o Ajax.

Por su lado, el usuario de Ajax no tiene que esperar la respuesta del servidor a su orden o acción, no interactúa, se detiene y espera. Ajax ha de funcionar como un intermediario entre el usuario y el servidor que se halla en un segundo plano en el intercambio de datos; a pesar de ello, puede generar problemas a los usuarios por cuanto estos alcanzan a dudar si su acción llegó al sitio. De cualquier forma, este sistema potencia la interacción rápida y evita esperas en la misma.

Es de resaltar que estas aplicaciones están basadas en un modelo de interacción diferente, por ello uno de los principios de usabilidad es tener siempre informados a los usuarios sobre el estado del sistema, dando pistas visuales sobre lo que está ocurriendo, por ejemplo una “retroalimentación” al usuario de su acción sin dejar ninguna duda sobre su funcionamiento.

En este sentido, uno de los mayores avances que se presenta como alternativa para distinguir los cambios, es el uso del color y la animación, como lo hace el correo electrónico de google –gmail- al señalar por ejemplo en la parte superior derecha una caja roja que indica que la página se está

cargando o señalando que el mensaje ha sido guardado, enviado o incluso en la mayoría de las situaciones si existe un problema en la conexión del sistema, adaptándose de forma casi personalizada al usuario como lo indica el slogan de HP computers: "*the computer is personal again.*"- "ahora la computadora si es personal"-.

Por otro lado, y aunque pareciera ser ciencia ficción, El Grupo de neuroingeniería Biomédica de la Universidad Miguel Hernández (UMH) y el Centro de Investigación Biomédica en Red en Bioingeniería, Biomateriales y Nanomedicina (CIBER BBN) -España- han desarrollado una interfaz cerebro-computados que permite navegar en Internet, utilizando la actividad cerebral. Dicha interfaz será presentada en abril de 2010 en una de las conferencias más destacadas a nivel mundial sobre I.A. –Inteligencia artificial-

Esta interfaz, permite además de navegar por Internet, tener el control total de computador y de todas las aplicaciones asociadas a él, por medio de las señales del cerebro. La herramienta usa señales electroencefalografías (EEG) que son almacenadas mediante electrodos superficiales colocados sobre la cabeza de la persona.

La interfaz posibilita identificar la intención de la persona y refleja una respuesta automática del cerebro a un estímulo visual externo y hace parte de un proyecto que buscará en el futuro el desarrollo de interfaces cerebrales para controlar dispositivos robóticos, generándose así, la posibilidad de desarrollar interfaces para personas que poseen alguna discapacidad.

No cabe duda que aquello que en algún momento se presentó como parte del desarrollo creativo, hoy está tomando forma real en la generación de diversos tipos de interfaz. Para

señalar un ejemplo, basta con remitirnos a la película protagonizada por Tom Cruise en la que el computador es una interfaz manipulada por las manos de manera táctil o simplemente con el reconocimiento de un movimiento corporal o gestual como el reciente “Nathal Project” – denominado comercialmente como “Kinect”- de Microsoft como desarrollo de una interfaz para su consola Xbox 360. No cabe duda de que estamos en la era del touchpad, pero lejos estábamos de pensar que simplemente mediante los gestos, pudiésemos manejar una interfaz, como es el caso del prototipo Gesture Cube, un “cubo” que interpreta el movimiento de la manos y nos permite actuar con diversos dispositivos sin necesidad de tocar la herramienta y moviendo las manos a corta distancia. Así que, el Gesture Cube posee una serie de sensores que detectan la posición instantáneamente y transmite las coordenadas al “cerebro” instalado en el interior, de manera que ciertos movimientos programados con anterioridad permiten la ejecución de una tarea determinada como abrir un programa, llamar a alguien, escuchar música.

A diferencia de lo que se puede pensar, GestIC como la han llamado sus creadores no posee sensores que leen la posición de las manos en un proceso óptico, sino que por el contrario está equipado con un grupo de sensores que se agrupan de cuatro en cuatro para medir la variación del campo magnético generado por la piel humana que se produce conforme a la variación de la distancia. Lo interesante además de esto, es que la interfaz hace posible asociar un dispositivo a cada una de las caras del cubo.

Referencias

- ABRIL, Gonzalo. (1998) (*deconstrucción y complejidad* “Sujetos, interfaces, texturas” En: Revista de Occidente, No. 206, pp. 59- 76.)
- Especialistas en [usabilidad web](#). (2005) *Web 2.0: los nuevos desafíos de la interfaz de usuarios* Recuperado el 02-12-2010 de, http://www.usolab.com/articulos/desafios_interfaz_web_2.php
- FIGUEROA, Heidi. et. al. (2006) *Los retos de la investigación transdisciplinar* recuperado el 02-25-2010 de <http://home.coqui.net/hfiguero/trans.pdf>
- LEVY, Pierre (2007) *Cibercultura: Informe al Consejo de Europa*. México: Anthropos. p. 22
- SCOLARI, Carlos (2006). (*Teoría y Aplicación*) Carlos Scolari. Cap2 "Hacer click". Recuperado el 12-09-2010 de, [http://tecnologiainformatica.wetpaint.com/page/\(Teoria+y+Aplicaci%C3%B3n\)+Carlos+Scolari.+Cap2+%22Hacer+click%22](http://tecnologiainformatica.wetpaint.com/page/(Teoria+y+Aplicaci%C3%B3n)+Carlos+Scolari.+Cap2+%22Hacer+click%22)
- SERRES, Michel. (2001) *Filósofo: «Lo virtual es la misma carne del hombre»* Diario Le Monde: París. Recuperado 10-22-2009, de <http://www.eduteka.org/pdfdir/Serres.pdf>
- VILIRIO, Paul. (1995) *Velocidad e información. Alarma en el ciberespacio. "Le monde diplomatique"*. Recuperado el 12-09-2010 de, <http://aleph-arts.org/pens/speed.html>

COMUNICACIÓN GLOBAL: ¿ERA DE LA SOLEDAD O MARGINACIÓN?

Leopoldo Zapata Armas¹⁵

Resumen

En la sociedad de la información y la comunicación, las nuevas tecnologías se presentan, primero, como poderosos instrumentos de control social, y segundo, como medios eficaces para la aproximación y conformación de los sujetos (actores) y grupos sociales que, paradójicamente, utilizando los mismos medios buscan crear resistencia al poder hegemónico del capitalismo informacional. Desde esta perspectiva, este escrito tiene como finalidad reflexionar sobre la posición del sujeto, como actor social constructor de cultura, lenguaje y comunicación, en relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que propone la globalización.

Palabras Clave: Sujeto, Globalización, Tecnología, Medios de Comunicación, Actor social, Movimientos Sociales.

Importancia de la comunicación

Las nuevas tecnologías de información y comunicación están generando efectos emocionales en la sociedad desde una perspectiva biológica y antropológica, que ve en el ser humano un sujeto biocultural.

El eros electrónico.

¹⁵ Programa Filosofía: Semestre VII.. Institución: Fundación Universitaria Luis Amigó, Sede Bogotá. [Correo de contacto: polo.zapata@hotmail.com](mailto:polo.zapata@hotmail.com)

ROMÁN GUBERN

Desde el comienzo de la historia el hombre ha sentido la necesidad de comunicarse con sus semejantes por medio de signos, símbolos y fonemas que expresen su sentir. El funcionamiento de las sociedades humanas es posible gracias a la comunicación, pues, desde que nacemos vivimos vinculados a un grupo y en él desarrollamos nuestras capacidades. La comunicación se constituye, entonces, en “un instrumento con el cual se logra la adaptación cultural a la que tiende la vida humana en la experiencia social en la que se halla inmersa...” (Vargas, 2006:72).

Ésta (del latín *communicare*, “poner en común”) consiste en el intercambio (transmisión y recepción) dinámico de mensajes o contenidos de ideas que permiten llevar a cabo la interacción entre los individuos, ya sea a través del lenguaje o por otros medios¹⁶. Como dice Ilse Scherer-Warren, la comunicación [en red] hace posible “la búsqueda de una relación dialógica entre lo tradicional y lo moderno (incluso lo posmoderno), entre lo local y lo global, y entre lo individual y lo colectivo” (Scherer-Warren, 2004:80). Por eso, y sin lugar a dudas, los medios de comunicación se han vuelto una necesidad vital para los seres humanos, pues cada vez es más fácil acceder a ellos, cada vez la información nos llega más rápido y cada vez más los avances tecnológicos abaratan los costos de los aparatos, permitiendo que hasta las personas de más bajos recursos cuenten con uno o más de ellos en sus hogares. Para Houtart, todos estos avances son un *nuevo salto del capitalismo*, porque “las nuevas tecnologías extienden la base material de su reproducción: la

¹⁶ Cf. *Diccionario filosófico*. Voz: “Comunicación”. Nika Editorial S.A., Bogotá, 2007, p. 90.

informática y la comunicación, que le dan una dimensión realmente global” (Houtart, 2006:436).

Esta nueva situación ha sido estimulada por los avances tecnológicos en el ámbito de los transportes, la información, las comunicaciones, el entretenimiento (...), gracias a ellos se han reducido las distancias, se han acelerado los tiempos, aumentado las posibilidades de comunicación, se ha originado nuevos lenguajes, estéticas y usos sociales (...), por eso, cuando se habla de globalización, no sólo se debe pensar en la economía *o la política*, sino también en lo *seductor* y apasionante de la globalización cultural *mediática* (CELAM, 2003:49.55-56).

Sujeto y nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías no modifican sólo el modo de comunicar, sino la comunicación en sí misma, y la comunicación es una de las grandes utilidades que ofrece la globalización al hombre actual. “Por tanto, resulta reductivo, inexacto, y puede inducir a un error de comprensión, restringir la visión sobre la comunicación exclusivamente a los medios, es decir, a su aspecto instrumental” (Urango, 460). La comunicación debe ser considerada hoy en día como un fenómeno socio-cultural complejo, crítico, generador y soporte de nuevos consensos; tal es el caso de las redes sociales, donde los sujetos se transforman en actores políticos por medio de conexiones, ya sea con pretensiones solidarias o estratégicas de instrumentalización de las redes de movimientos (feminista, ecologista, negro, etc.). Estos actores y sus respectivos movimientos “son formas de resistencia y de proposiciones en relación con los códigos culturales” (Scherer-Warren, 2004:79), tanto locales como nacionales e internacionales, pues, la sociedad de la

información encierra en sí misma aquellas características que definen las circunstancias mundiales:

En sentido positivo: progreso humano, interconexión y apertura entre las naciones, apoyo invaluable al desarrollo de las identidades culturales propias, reivindicación política, económica, social y cultural de los grupos locales y pequeñas comunidades, etc. “La comunicación puede ser, entonces, un espacio vital de búsqueda de sentido, en el que se expresa el ser y el quehacer de los seres humanos en las más diversas formas de existencia”. La comunicación, por tanto, no se agota en los medios.

En sentido negativo: manipulación de la información a través de los medios masivos, masificación y homologación cultural, uniformidad de valores, pautas de comportamiento, en particular, de los hábitos de consumo, dependencia, nuevos estrados para la difusión del discurso de poder, etc. “Hoy los grandes medios de comunicación, incluida la informática, en manos del poder económico, contribuyen más a la explotación y generan exclusión”. El criterio que prima en este campo de la comunicación no es el de verdadero o falso, sino el de la eficacia y el lucro (cf. Botero, 2006:67-75).

“Como todo fruto del ingenio humano, las nuevas tecnologías de la comunicación deben ponerse al servicio del bien integral de la persona y de la humanidad entera” (Benedicto XVI, 2011). En teoría, suena bien, pero los enormes costos de producción y manejo, que exigen, hacen que el control de dichos medios queden en manos de ciertos grupos económicos y financieros, utilizando los mismos al servicio de los intereses de dichos grupos¹⁷, sumado a esto,

¹⁷ Para Houtart, “el capitalismo global tiene sus instituciones: la OMC, el BM, el FMI, los bancos regionales, y también sus aparatos ideológicos: los medios de comunicación social, cada vez más concentrados en pocas manos” (Houtart, 2006:437).

se encuentra también la pasividad colectiva de las masas que hacen que la comunicación se convierta en una simple información, consumida acríticamente; la utilización del sistema de medios como instrumento para la propaganda comercial, la imposición de ideas políticas o religiosas; construcción de la falsa imagen de “integración cultural” a un mundo global y comunicado, donde todo se universaliza e iguala según las pautas de consumo, en directa contradicción con la realidad cotidiana del mundo; venta de un mundo simbólico como paradigma de *statu quo* del hombre y la mujer posmodernos, etc., de esta forma los grandes medios de comunicación, incluida la informática, en manos del poder económico, contribuyen más a la explotación y generan exclusión.

Sin embargo, no todo es pesimista y negativo, pues, el desarrollo tecnológico-informacional (aparatos de punta más internet) y, especialmente, la creación de las redes sociales, ha ido acompañado de un impactante cambio social, no sólo de los sujetos, sino también de los colectivos, con amplio abanico de hábitos, actitudes y comportamientos. Así, por ejemplo, el surgimiento de nuevos tipos de sociedades inmersas en las tecnologías que la hacen posible, genera una gran oportunidad para avanzar en la participación y la movilización social, e incluso llegar al auto-gobierno participativo, pues estas redes (Facebook, Twitter, MySpace...) están siendo utilizadas cada vez más para compartir pensamientos, propuestas, e incluso para llamar a acciones o movilizaciones (cf. Díez; Fernández; Anguita, 2011:74).

¿Hacia dónde vamos?

Pese a la “súper interconexión” a la que puedo llegar a través de las redes sociales y otros espacios (chats, video llamadas), sin embargo, ¿estoy construyendo verdaderas relaciones sociales? ¿O sólo conexiones esporádicas? Surge, entonces, la inquietud: ¿se está convirtiendo la era de la comunicación, paradójicamente, en la era de la soledad o de la marginación?

La radio, el cine, la televisión, los computadores, la internet, las redes sociales instalados en los domicilios del mundo desarrollado, y en vías de desarrollo, han conseguido formar una red de comunicación global, abriendo un nuevo abanico de posibilidades, pero a la vez peligroso, por la cantidad de información, no necesariamente adecuada para todos los públicos, pues en muchos de ellos se deja entrever los pilares centrales de nuestras sociedades, el sexo y el dinero, la agresividad y la violencia, el discurso hegemónico consumista del mercado capitalista, etc. Desde aquí se vende una sociedad falaz que suple las carencias emocionales y sentimentales de los espectadores que acaban por estereotipar a los actores y la vida de éstos, imitándolos hasta el punto de llegar a grandes enfermedades de nuestra sociedad como la anorexia, con el fin de conseguir el cuerpo de nuestro ídolo televisivo. Qué decir de aquellas personas, en especial los jóvenes, que niegan el alter, que temen el encuentro físico y se amparan en el anonimato de las relaciones vía *e-mail* o vía *chat*, evitando así el cara a cara entre dialogantes, gestos y miradas de la comunicación directa tradicional (cf. Gubern, 2000).

Los medios de comunicación social influyen tanto en la creación de los estilos de vida de los usuarios, que ya se habla de una cultura de la *virtualidad real*. Una cultura de la *virtualidad* porque los *inputs* culturales llegan al

usuario por vía telemática (internet, televisión, cine); una cultura *real* porque influye realmente sobre los estilos de vida, los valores y las actuaciones de las personas (Villagrasa, 2000:63).

En esta dirección, deben considerarse tres dimensiones de análisis de la virtualidad: 1) *temporalidad*, es decir, nuevas formas de comunicación en red en tiempo real, pero que permiten la conexión de tiempos sociales distintos; 2) *espacialidad* o creación de territorialidades de nuevo tipo (de lo local a lo global), presenciales y virtuales, y la conexión entre ambas; 3) *sociabilidad* o nuevas formas de relaciones sociales en términos de intensidad, alcance, intencionalidad y conectividad con nuevas dimensiones en la esfera pública (Scherer-Warren, 2004:80).

Toda esta evolución cultural ha hecho que se afirme más el concepto de aldea global, ese concepto de McLuhan de la desjerarquización de la red y la estructuración social en una aldea; esto es, la consideración del sistema de medios masivos como componente fundamental de una “nueva cultura planetaria”, que apunta a la globalización y, si fuera posible, a la uniformidad cultural de pueblos y comunidades según los parámetros y ambiciones de las economías dominantes, las empresas transnacionales y las políticas de los países y grupos hegemónicos (cf. Esteinou, 1997). Por eso, esta estructuración sólo es visible en un sistema dual y bipolar donde el que posee más información es el más fuerte. Así, por ejemplo, “el ciberespacio constituye un nuevo foco de interés para repensar las relaciones políticas [...] que pudieran afectar al mundo real (off-line) y producir transformaciones de largo alcance hasta ahora impensadas”, pues, “el ciberespacio produce fenómenos de

horizontalización y desjerarquización, impulsadoras de una diseminación y una proliferación de identidades efímeras, moldeables, flexibles y contingentes” (Morueco, 2006:2.4). Sin embargo, la gente camina por la calle ignorando, muchas veces, que todos estos medios son instrumentos de poder que hacen parte de un funcionamiento global, de un mundo que se convierte en posibilidad, pero a la vez en competencia.

Niños, jóvenes y adultos son bombardeados diariamente por mensajes provenientes de los diferentes medios de comunicación: radio, prensa, televisión, internet, vallas publicitarias, entre otros, cuyo objetivo, en la mayoría de los casos, tiene un afán mercantilista que supera todos los límites, sin importar el daño que puede hacer, pues lo importante es el beneficio económico, sobre todo cuando el “espectador” no cuenta con un criterio formado a la hora de consumir la “información”.

Ciertamente, hoy la disponibilidad de conocimiento es casi ilimitada. La informática nos acerca y hace que podamos intercambiar mensajes en tiempo real, sin necesidad de desplazarnos, pues las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son una novedosa herramienta de trabajo que facilitan la búsqueda y el intercambio de información, la gestión de conocimiento, la relación con los demás... Esto nos hace más cercanos y solidarios, pero también nos expone a manipulaciones, exclusión y nuevas formas de dependencia. De ahí que se necesita, entonces, una capacidad crítica para reconocer los nuevos lenguajes que pueden ayudar a una mayor humanización global o aquellos que se revelan como mecanismos opresivos y deshumanizantes que inducen a generar una mentalidad consumista. Pues estos lenguajes no deben sustituir la comunicación interpersonal, la

conversación, el encuentro en familia y con los amigos. Tampoco deben terminar con la comunicación no verbal: gestos, voces, miradas, caricias...

Por eso, al hablar de comunicación, no podemos entenderla como simple fenómeno exterior de intercambio de datos o relación interpersonal, sino como una capacidad y una actitud básica del ser humano para encontrarse más allá de las fronteras del espacio y de las propias culturas, y más aún en la era del “mundo digital” y de la “red social” donde ya no sólo se transmite información sino que el conocimiento se comparte en el ámbito de intercambios personales, pues, “cuánto más se participa en el espacio público digital, creado por las llamadas redes sociales, se establecen nuevas formas de relación interpersonal que inciden en la imagen que se tiene de uno mismo (...) La presencia en estos espacios virtuales puede ser expresión de una búsqueda sincera de encuentro personal con el otro, si se evitan ciertos riesgos, como buscar refugio en una especie de mundo paralelo, o una excesiva exposición al mundo virtual [construcción artificial del propio ‘perfil’ público; tendencia a distorsionar la información personal, riesgo de construir una cierta imagen alejada de la realidad” (Benedicto XVI, 2011).

Por eso, ante esta reflexión, y de frente a la realidad latinoamericana, donde estos medios han sido acogidos con gran expectativa y “esperanza”, se necesita con urgencia un “plan en educación para los medios”, esto es, aprenderlos a asumir con sentido crítico, criterio ético y posición moral, desde todas las instituciones y escenarios, ¿cómo?:

- ° El mensaje de la comunicación debe tender siempre a una valorización cada vez mayor del hombre a todos

los niveles: material, político, social, económico y espiritual.

- Debe evitarse todo tipo de manipulación de la persona mediante una desinformación o una propaganda ideológica o publicitaria alienante. Además, debe tener como meta la liberación de toda clase de condicionamiento desde el analfabetismo hasta cualquier situación injusta.
- El mensaje debe ser interpretado críticamente, de lo contrario se está ante un hecho claro de manipulación en la antípoda del carácter formativo, que deben tener los medios de comunicación. Una cosa es consumir noticias y otra muy distinta tomar una postura reflexiva y crítica en el mejor de los sentidos.
- El Estado no debe controlar ni menos aún ‘monopolizar’ la información, por el contrario, tiene como tarea defender la libertad de comunicación y de información de todo tipo de opresión económica, ideológica y política.
- Los dueños de los *media* deben garantizar el pluralismo de la información evitando la concentración en manos estatales.
- Los medios de comunicación tienen que estar al servicio de la persona tutelando su dignidad. Para ello debe respetar la libertad de las personas en toda su exigencia y manifestaciones (cf. Acha Irizar, 1980:33-34.37).

En fin, los medios masivos y en general la comunicación debe tener como misión informar, educar y entretener, la pregunta es: ¿se cumple al pie de la letra con estos postulados?

Para nadie es desconocido que vivimos en un proceso de

grandes y profundos cambios que van desde la moda (que cambia con cada estación del año), pasando por la política, la economía, las comunicaciones... pero es más profundo el cambio en el campo de los valores, de la cultura, de la mentalidad. Es la cultura misma la que está cambiando: hemos pasado en América Latina en menos de tres décadas de una sociedad agraria (pequeñas poblaciones donde casi todos se conocían, tenían unos mismos ritmos de trabajo o de descanso, vivían relaciones de cercanía y amistad) a una sociedad urbana e industrial (donde cada cual vive por su cuenta, es un ser anónimo en la masa...la pequeña aldea es suplantada por la fría indiferencia de los conjuntos residenciales, herméticos como sus habitantes, donde viven muchos, pero sin hablarse, incluso sin conocerse).

Hoy se habla de un mundo globalizado. Es como la honda de un estanque que se extiende a toda la superficie del agua, ninguna zona de la superficie queda intacta... Así, hoy no hay acción humana, grande o pequeña, que no repercuta en todo el mundo. En el campo económico, si el dólar se debilita, el euro se refuerza; si la Opep alza el precio del barril de petróleo, aumentará también el precio de la gasolina y de los hidrocarburos en todo el mundo. En el campo de las comunicaciones, si hay un acontecimiento en una parte del mundo, lo sabemos inmediatamente en el otro lado del mundo en tiempo real. Hoy nuestro mundo se ha convertido en una “aldea global” y ninguno puede sentirse extranjero. Los *mass media* e internet están cambiando la mentalidad de las nuevas generaciones.

La globalización como “red de relaciones de nivel planetario” es un “logro de la familia humana”, porque intercomunica mejor a la gente en el campo económico, cultural, informativo... en la globalización se manifiesta una

aspiración profunda del género humano a la unidad, así lo demuestran los movimientos sociales impulsados por las redes sociales; pero también la globalización tiende a crear una cultura única, un modo de vivir igual entre todos los pueblos: la homogenización de la cultura, lo cual representa un empobrecimiento, pues cada pueblo tiene su propia lengua, sus propias tradiciones, su propio modo de ver el mundo, es decir, su propia cultura. Todo hombre y toda mujer son diversos de todos los demás hombres y mujeres, porque cada uno tiene su propio rostro, su propia personalidad. Así cada pueblo tiene su propia fisonomía cultural. Asumir los elementos de otras culturas para conocerlas, no quiere decir dejar de lado las tradiciones culturales propias, sino potenciarlas. Vivir en la virtualidad no significa olvidarse del mundo real, por el contrario, la virtualidad ayuda a estrechar y potenciar más las relaciones interpersonales, para pasar de la soledad y la marginación a la participación activa y solidaria de la comunidad.

Referencias

- ACHA IRIZAR, Félix. (1980). “Los medios de comunicación social y la libertad humana”. En: *Ética y moral*. Mensajero, Bilbao.
- BENEDICTO XVI. *XLV Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales*, Vaticano, 24 de enero de 2011.
- BOTERO, Silvio. (2006). *La familia en una sociedad globalizada*. San Pablo, Bogotá.
- CELAM. (2003). *Globalización y nueva evangelización en América Latina*. Bogotá.
- DÍEZ, Enrique; FERNÁNDEZ, Eduardo y ANGUITA, Rocío. “Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 25, N. 2. Universidad de Zaragoza, agosto 2011.
- ESTEINOU, Javier. “El pensamiento de McLuhan y el fenómeno de la aldea global”. En: *Revista Razón y Palabra* (suplemento especial: Generación McLuhan), México D.F., julio de 1997.
- GUBERN, Román. (2000). *El eros electrónico*. Taurus, Madrid.
- HOUTART, François. (2006). *Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico*. CLACSO, La Habana.
- SCHERER-WARREN, Ilse. (2004). “Redes sociales y de movimientos en la sociedad de la información”. En: *Nueva Sociedad* 196.
- URANGO, W. “La cultura global de los medios”. En: *Vida, clamor y esperanza*.
- VARGAS, Germán (2006). *Tratado de epistemología*. San Pablo, Bogotá.

VILLAGRASA, Jesús. (2000). “Globalización y cultura”. En:
Ecclesia 14/1.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN LA ADAPTACIÓN A LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Diana Marcela Pinto Parra¹⁸

Resumen

Los estudiantes que inician una experiencia de formación académica por mediación virtual afrontan algunos retos en relación con esta modalidad educativa, especialmente en cuanto a la interacción con los compañeros en las aulas virtuales y al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC –. Dichos retos hacen que se busquen estrategias de comunicación que permitan cumplir los objetivos académicos¹⁹.

¹⁸ Diana Marcela Pinto Parra. Profesional en Filosofía y Licenciada en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios – UNIMINUTO –, Especialista en Educación, Cultura y Política de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD –, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE. Tutora virtual certificada por la UNAD. Actualmente es docente de tiempo completo en la UNAD, con funciones de líder del Programa de Licenciatura en Filosofía para la zona Bogotá – Cundinamarca. Correo electrónico: dianapintop@gmail.com

¹⁹ Este trabajo está basado en algunos elementos hallados en la investigación titulada “Reconfiguración de la Subjetividad en Espacios Virtuales Académicos y su Manifestación en Contextos Cotidianos”. Fue realizada con la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE – en el año 2011, en la Línea de Investigación sobre Desarrollo Comunitario de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social. En la investigación se contó con la colaboración de algunos estudiantes y tutores pertenecientes a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD –, de los programas de licenciatura en filosofía e inglés y del programa nacional

Una vez ocurre la adaptación al espacio virtual se percibe una satisfacción por el logro en el manejo de las TIC y por la posibilidad de apertura a otras maneras de ver el mundo. Esta experiencia adquirida por los estudiantes se manifiesta en nuevas maneras de vivir la cotidianidad y en el traslado de lo aprendido a sus contextos más cercanos.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC –, espacio virtual académico, comunicación, educación virtual.

Las tecnologías de la información y la comunicación – TIC – y el ingreso a la educación virtual.

En las dinámicas sociales actuales, mediadas por realidades locales y globales, fragmentación y complejidad, las tecnologías de la información y la comunicación – TIC – han cobrado gran relevancia. Existen diversos modos de ver su protagonismo, así como se rechaza la utilización de las tecnologías como instrumentos de dominación y preservación de lógicas de mercado²⁰, y de exclusión por la

de inglés. Esta participación fue voluntaria y no compromete a la institución.

²⁰ Para Marcuse el papel central de la tecnología es la instrumentalización del hombre, así lo menciona: “la fuerza liberadora de la tecnología – la instrumentalización de las cosas – se convierte en un encadenamiento de la liberación: la instrumentalización del hombre”. Marcuse, H. (2001. P. 35). *El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel.

brecha digital, hay también posturas que las resaltan como posibilitadoras de apertura a otras formas de comunicación, de conocimiento, de participación, de simplificación de procesos y gestiones²¹, y de ruptura de barreras espacio-temporales, entre otras. Su uso trasciende también los diversos espacios de la vida de los sujetos, instalándose como parte constitutiva de su cotidianidad.

El ámbito educativo no ha sido ajeno a las posibilidades que brindan las TIC y las ha ido incorporando paulatinamente en su quehacer. La educación a distancia, que en sus inicios llevó a cabo la enseñanza a través de la correspondencia y posteriormente de medios como la radio, la televisión y el teléfono, ha incorporado en años recientes la internet con gran aceptación. El uso de la internet en la educación a distancia inaugura así una nueva modalidad educativa denominada educación virtual.

La educación virtual o en línea²², se presenta como una opción de apertura y cobertura educativa, que busca integrar a la población que por motivos diversos no puede acceder a

²¹ Ello tiene que ver con situaciones tan simples como, por ejemplo, la posibilidad de realizar transacciones en línea o envío de información vía e-mail de manera inmediata. Pero también tiene que ver con asumir una ciudadanía digital.

²² Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia: “la educación virtual, también llamada “educación en línea”, se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio”. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Educación virtual o educación en línea. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196492.html>

una formación académica presencial²³. La incursión y el éxito en esta modalidad educativa dependen de factores como la conectividad y la capacidad de manejo de las herramientas informáticas. Se trata de poseer la pericia para utilizar “un computador” y acceder a todos los recursos que brinda la navegación, tales como, utilización de correo electrónico, búsqueda de información, ingreso a redes, entre otras. Aunque estos temas sobre el manejo de la internet y demás tecnologías son absolutamente normales entre la mayoría de los jóvenes, por la familiaridad que éstos tienen con ellas, siendo considerados nativos digitales, las generaciones anteriores o la población que no cuenta con estas oportunidades de acceso al mundo digital, encuentra dificultades al enfrentarse a un computador y al universo que se abre desde allí.

Muchas personas que deciden ingresar en la educación virtual han dejado atrás hace bastantes años su formación académica, realizada además en la modalidad tradicional de educación presencial, por lo que su acercamiento al internet no se da sino hasta ese momento²⁴. El entusiasmo inicial de retomar estudios es tan grande que se está dispuesto no solo a afrontar una nueva experiencia formativa sino a asumir la participación en un espacio virtual de aprendizaje.

²³ En Colombia, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD – ha sido pionera en la implementación de la educación a distancia, y actualmente, de la educación virtual, teniendo cobertura a nivel nacional y contando con un porcentaje menor de residentes en el exterior matriculados en sus programas.

²⁴ Esta situación es frecuente entre una gran parte de los estudiantes que ingresan en la formación virtual. Las edades de ingreso están en mayor medida entre los 25 y 50 años.

Estrategias de comunicación y adaptación al espacio virtual académico

El mayor motivo de ingreso en la educación virtual es la posibilidad que ésta ofrece de llevar a cabo el proceso de formación profesional, de manera paralela a otras actividades cotidianas. La falta de tiempo, principalmente por cuestiones laborales, es uno de los factores de mayor incidencia para que se incursione en esta modalidad educativa. Ello ratifica lo planteado por García (2009), pues con los avances de las tecnologías de la información y la comunicación – TIC –, ya no es necesario que el tiempo, el cuerpo y el espacio físico se conjuguen para un encuentro dialógico. Estas mediaciones permiten establecer interacciones y relaciones interpersonales de carácter educativo, sin las limitaciones espacio-temporales.

En un segundo lugar de motivación se encuentra la confianza en la eficacia de la modalidad virtual para realizar un proceso de formación académica, mientras que en un tercer lugar, está el interés por aprender el manejo de los recursos tecnológicos a la par con la formación profesional.

La flexibilidad en la administración del tiempo refleja una de las características con las que se presenta la educación virtual, pues ofrece la posibilidad de adaptar el tiempo a las actividades diarias. Sin embargo, cuando se inicia el proceso formativo en el aula, los estudiantes se encuentran con dos obstáculos: dificultades en la comunicación relacionadas con el manejo del trabajo grupal, y dificultades en el acceso y la utilización de los recursos tecnológicos.

Se dice que las dificultades de comunicación entre los estudiantes se dan principalmente por la carencia de tiempo para el ingreso al aula y la navegación, o dificultades de

conectividad. Ello va enlazado directamente con las dificultades para el trabajo en equipo, pues sin una comunicación asertiva no es posible realizar actividades de carácter colaborativo. Sumado a ello, muchos estudiantes no poseen los conocimientos básicos para el manejo de la internet lo que obstaculiza su participación en los foros del aula.

Cuando un estudiante participa activamente en los foros de trabajo colaborativo²⁵ y no obtiene respuesta por parte de sus compañeros, o no tiene la posibilidad de establecer un diálogo con ellos, emerge una sensación de soledad. Se expresa como un vacío producto de las dificultades en la interacción y la comunicación con los compañeros, situación que limita las posibilidades de aprendizaje y crea una necesidad de conocer, por medio de la palabra escrita, a quienes están detrás de la pantalla del computador. Es una búsqueda de “pistas” en el mensaje para identificar al otro. Ante tal situación, en algunos casos se recurre a espacios de comunicación alternativos que complementen el contacto por el medio virtual académico, tales como Facebook, Messenger, Skype, e incluso la comunicación telefónica. Estos espacios se hacen más eficaces para la comunicación y

²⁵ Ornelas define los foros de trabajo colaborativo o foros de discusión virtual como “centros de discusión sobre un tema particular, que concentran opiniones de personas de distintos lugares, en forma asincrónica”. Ornelas, D. (2007). El uso del Foro de Discusión Virtual en la Enseñanza. Revista Iberoamericana de Educación, núm., 44/4, 10 de noviembre de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para La educación, la Ciencia y la Cultura – OEI- Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/1900Ornelas.pdf>

la interacción, pues las aulas resultan al principio demasiado formales y de difícil manejo. Aquí surge otro elemento importante y es que en las aulas virtuales se percibe la necesidad de la comunicación no verbal²⁶, que en los espacios virtuales no formales puede suplirse un poco con el uso de emoticones e imágenes, así se tiene la sensación de una mayor calidez en la comunicación.

Los estudiantes perciben que la interacción en espacios virtuales académicos difiere de la interacción en la presencialidad por la carencia de la comunicación no verbal, mientras que la interacción en los espacios virtuales académicos difiere de la interacción en las redes sociales virtuales y demás espacios virtuales alternativos utilizados, en la formalidad de la comunicación²⁷. Si en la interacción

²⁶ La comunicación no verbal hace referencia a una amplia gama de manifestaciones tales como, expresiones faciales, movimientos corporales, el tono de la voz, la dirección de la mirada, el manejo de la distancia corporal, entre otros. Davis, F. (1980). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

²⁷ La UNAD cuenta con un documento que expone las normas de netiqueta (2007), las cuales define de la siguiente manera: “La netiqueta, palabra derivada del inglés net (red) y del francés etiquette (buena educación), es el conjunto de normas que regulan el comportamiento de los usuarios de las diversas aplicaciones del internet. De la misma manera que existen protocolos para los encuentros físicos entre personas, la netiqueta describe protocolos que se deben utilizar en los encuentros electrónicos. (...) Por lo demás, ajustarse a las normas de la netiqueta permite evitar malentendidos y disputas entre usuarios, así como evitar que la actuación de un usuario pueda molestar a muchos o utilizar recursos indiscriminados del sistema”. El documento completo se puede consultar en:

en los espacios virtuales hay una marcada sensación de necesidad de comunicación no verbal, que si tienen los espacios presenciales, se hace más grande la brecha en los espacios virtuales académicos pues allí no es posible utilizar el lenguaje chat²⁸.

En este lenguaje se encuentran los acrónimos (uso de siglas para representar frases, como por ejemplo, Te quiero mucho: TQM,), emoticones (representaciones de rostros que expresan el estado de ánimo,☺), onomatopeyas (por ejemplo, utilizar la z repetidas veces para representar aburrimiento: zzzzzzzz), repeticiones (por ejemplo, representar aplausos como: clap, clap, clap), e imágenes (por ejemplo, avatares y representaciones gráficas que identifican a los usuarios). Estos recursos gráficos son utilizados en las redes sociales y permiten una cercanía con la expresión de las emociones y las acciones, a través de los símbolos e imágenes utilizados. Esta es la forma de suplir un poco la necesidad de la comunicación no verbal.

Por ende, los problemas de falta del tiempo para navegar y de no posibilidad de conectividad que se presentaron como dificultades iniciales en la adaptación e interacción en el espacio virtual académico, se ven opacadas por las dificultades que se tienen para lograr una comunicación cercana con los compañeros. La frialdad en la comunicación

http://calidad.unad.edu.co/documentos/sgc/normograma/DOCUMENTOS/DOCUMENTO_2007_NETIQUETAVIRTUAL.pdf

²⁸ Consultar: Morala, J. Entre arrobas, eñes y emoticones. España:

Universidad de León. Recuperado de:

http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/morala_j.htm

lleva a salir a espacios informales para complementar el trabajo del aula. Con ello también se busca superar la soledad, el silencio que deja el solo recibir aportes en los foros de trabajo, con contenidos simplemente académicos pero carentes de una intencionalidad dialógica.

Luego de las dificultades iniciales que propician el manejo de estrategias de comunicación e interacción, se llega a una adaptación al espacio virtual académico y se presentan otra serie de dinámicas que vale la pena considerar.

Posibilidades de expresión en el aula virtual e incidencia del aprendizaje en los contextos cotidianos

Al avanzar en el proceso de formación, y ante la necesidad de lograr una interacción adecuada y un diálogo con los compañeros, algunos estudiantes encuentran en el manejo del anonimato una posibilidad de expresión. El anonimato es entendido por ellos como la oportunidad de comunicarse con otro sin ser identificado, de tal manera que se da un peso central al contenido del mensaje emitido minimizando posibles sesgos, debido a algún prejuicio sobre quien lo dice o lo expresa. De esta manera el anonimato es visto como un elemento importante para la integración de los sujetos en la virtualidad, para ser valorados por sus ideas y argumentos, y no por sus características físicas o culturales.

Se considera el anonimato como un elemento característico de la interacción en espacios virtuales (Blázquez, N. 2000), pues posibilita mayor libertad y fluidez en la presentación de los argumentos. También permite una mayor comodidad y la oportunidad de apertura a personas que sienten algún tipo de

discriminación o falta de seguridad en sí mismos, para lograr integrarse a la comunidad virtual. Este permite a algunos participantes manifestarse ante los demás desde una identidad no definida, posibilita al sujeto hacerse visible solo a través de su palabra escrita sin importar otras de sus características personales, ser escuchado por sus ideas y no por su apariencia.

Entonces, a pesar de lo controversial que puede resultar este tema, desde esta visión el anonimato hace posible descubrir o reafirmar las potencialidades que se tienen, construir un discurso propio y ser capaz de presentarlo ante los demás, es ganar confianza en sí mismo.

Esa paulatina adquisición de confianza desde la incursión en la educación virtual, contribuye a su vez con el fortalecimiento de la autonomía y el compromiso para con la formación. La motivación de permanecer en esta modalidad educativa se incrementa y se asume el aprendizaje autónomo como parte esencial para alcanzar las metas académicas. Según Kami, el aprendizaje autónomo significa “llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (2000, p. 60). Así, el papel activo y empoderado del estudiante lo impulsa a decidir sobre su proceso de aprendizaje.

La convicción de las capacidades que se poseen y la ganancia de dominio en el manejo de las TIC, asociada a la formación virtual, lleva a los estudiantes a no limitarse al espacio del aula y lo que ella ofrece. Por ello, la navegación en la internet se hace cada vez más frecuente y se convierte en una herramienta fundamental para culminar de manera

exitosa los estudios. Los espacios virtuales alternativos como las redes sociales, se utilizan también para la comunicación con diversas personas, compañeros de formación, amigos, o familiares que se encuentran en otros espacios geográficos. El lugar del internet en la cotidianidad de muchos estudiantes se vuelve imprescindible, se pasan varias horas del día navegando en la red y la mayor parte de la vida social se da a través de estos espacios. Ello deja un cuestionamiento en relación con los motivos de ingreso a esta modalidad educativa, pues los estudiantes manifestaron que una de las razones fundamentales para tomar sus estudios por mediación virtual era el escaso tiempo con que contaban debido a sus múltiples ocupaciones, en especial por los compromisos laborales, sin embargo ahora la navegación en la red ocupa gran parte de su vida. Así, adquirir experticia en el manejo de las herramientas virtuales toma relevancia en el proceso de formación, incluso superando en algunas ocasiones a la formación académica.

Este manejo de las herramientas virtuales también hace posible impactar los contextos inmediatos de interacción de los estudiantes, tales como el laboral o el familiar. Los estudiantes se convierten en una especie de líderes de sus familias al compartir sus experiencias de aprendizaje, pues en muchas ocasiones les ayudan a incursionar en las nuevas formas de interacción y participación en espacios virtuales. Gracias a ello a sus familiares les es posible realizar diversas actividades que antes no contemplaban posibles, como por ejemplo, transacciones por internet, comunicación vía Skype con familiares y amigos, consulta de información, entre otras. En el ámbito laboral es frecuente que los estudiantes de licenciaturas que ejercen la docencia, integren

el manejo de las TIC en la educación tradicional, como herramientas pedagógicas y didácticas.

La riqueza de experiencias adquiridas a través del proceso de formación en un espacio virtual, abierto a la participación de personas cultural y socialmente diversas, permite a los estudiantes conocer otras maneras de ser, expresarse, asumir el mundo, que les cuestionan y les impulsan a transformar muchas de sus visiones y a ser más tolerantes y pacientes con quienes les rodean. También a valorar cada oportunidad que se tiene de compartir en espacios presenciales.

Conclusiones

El proceso motivacional que se muestra desde la incursión en la educación virtual sigue un proceso en “U”. Se inicia con altas expectativas, pero los inconvenientes con el manejo de las tecnologías y la comunicación, generan inconformidad y desazón en los estudiantes, sin embargo, al lograr las habilidades necesarias para trabajar en la modalidad la motivación se incrementa y se mantiene hasta llegar a las metas de formación. En ese tránsito emergen ciertos vacíos respecto a las relaciones con los otros, manifestados en la necesidad de la comunicación no verbal y asertiva, y una real interacción.

La búsqueda de mecanismos para superar estos inconvenientes impulsa a los estudiantes a encontrar en los espacios virtuales sociales una nueva oportunidad de aprendizaje y de expresión, que complementa su formación en el aula y atraviesa luego sus relaciones cotidianas.

El aula virtual se percibe como un espacio frío y rígido, pues exige el uso de reglas que conserven una comunicación formal, lo cual constituye una limitante para la libre

expresión de los participantes y la manifestación de sus emociones. Regula el trato entre los participantes pero restringe su expresión. A diferencia del aula virtual, el espacio virtual social permite el uso de acrónimos, emoticones, onomatopeyas, repeticiones e imágenes, lo cual permite la expresión de las emociones y las acciones de los participantes haciendo más cálida la comunicación y manifestando algo de la personalidad de cada uno. La complementación de las formas de comunicación dadas en cada uno de estos lugares resulta de gran beneficio para la formación de los estudiantes

Pero, más allá de ello, estas expresiones permiten nuevas formas de comunicación en nuevos espacios de interacción, como son los espacios virtuales.

Así mismo, la apertura a los recursos tecnológicos transporta a los participantes del aula virtual a otros espacios de navegación, haciendo cotidiano el uso del internet. De esta manera se puede acceder a múltiples recursos en la red, habilitados para la realización de gestiones, consulta de información, intervención en redes de opinión, entre otros, que capacitan al estudiante, y por extensión a sus allegados, para aproximarse al ejercicio de una ciudadanía digital. Para Robles, Ciudadano Digital es “aquel individuo, ciudadano o no de otra comunidad o Estado, que ejerce la totalidad o parte de sus derechos políticos o sociales a través de internet, de forma independiente o por medio de su pertenencia a una comunidad virtual” (2009, p. 55).

De otra parte, para lograr una adecuada interacción en los espacios virtuales, es necesario entender que ésta es mucho más que el envío de aportes en los foros de trabajo colaborativo, para cumplir unas metas académicas. Requiere una comunicación asertiva donde haya un ejercicio de

autonomía y de reconocimiento del otro, que permita un ejercicio dialógico. Como afirma Ángel (2005), la competencia comunicativa en los ambientes virtuales implica los siguientes aspectos:

- Tener la capacidad de compartir aspectos generales de la vida personal, familiar y social, como punto de partida para establecer relaciones interpersonales.
- Reconocer que al otro lado de la red se encuentra un ser humano, con necesidades emocionales, por lo tanto, los mensajes deben estar atravesados por la calidez y el respeto.
- Personalizar los mensajes, de tal manera que el destinatario se sienta reconocido y valorado.
- Emitir mensajes claros para que éstos puedan ser interpretados adecuadamente.
- Generar motivación permanente frente a los procesos.
- Asumir una actitud abierta, donde prime la escucha y el respeto frente al otro.
- Manejar adecuadamente los momentos de silencio que se presentan en la interactividad.
- Asumir con tranquilidad las dificultades de comunicación que se evidencien, generando diálogo y alternativas de solución conjuntas.

De esta manera, la formación por mediación virtual puede significar grandes logros para quienes incursionan en ella, tales como la formación profesional, la ganancia de autonomía y autoestima, el reconocimiento social y la posibilidad de mejoras en el ámbito laboral, pero requiere también prestar mucho cuidado de no posicionar la virtualidad por encima de las relaciones con quienes nos rodean.

Las instituciones que ofrecen educación virtual tienen el gran reto de implementar nuevos ambientes de formación que permitan una más fluida interacción y comunicación entre los estudiantes. Es importante que las plataformas tecnológicas posean los recursos que hagan posible, por ejemplo, la comunicación sincrónica con audio y video, que aún no es muy implementada, como una alternativa que supla de alguna manera la urgente necesidad que se tiene en la formación virtual de la cercanía con el otro.

Referencias

- Ángel, M. (2005). La comunicación como vehículo de la emoción en la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm., 16, septiembre- diciembre. Colombia: Fundación Universitaria católica del Norte. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/230/439>
- Blázquez, N. (2000). *El desafío ético de la información*. Salamanca: San Esteban.
- Davis, F. (1980). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- García, L. (2009). *¿Por qué va ganado la educación a distancia?* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED –.
- Kamii, C. (2001). La autonomía como finalidad de la educación. *Escuela de pedagogía: enseñanza y desarrollo del pensamiento*. Compilación. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano.

- Marcuse, H. (2001). El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Barcelona: Ariel.
- Morala, J. *Entre arrobos, eñes y emoticones*. España: Universidad de León. Recuperado de: http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/morala_j.htm
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Educación virtual o educación en línea. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196492.html>
- Ornelas, D. (2007). El uso del Foro de Discusión Virtual en la Enseñanza. Revista Iberoamericana de Educación, núm., 44/4, 10 de noviembre de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para La educación, la Ciencia y la Cultura – OEI- Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/1900Ornelas.pdf>
- Robles, J. (2009). Ciudadanía Digital: Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano. Barcelona: UOC.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD –. (2007) .Netiqueta en las Plataformas de Unad Virtual. Recuperado de: http://calidad.unad.edu.co/documentos/sgc/normograma/DOCUMENTOS/DOCUMENTO_2007_NETIQUETAVIRTUAL.pdf.

ESCUETA REFLEXIÓN SOBRE EL MUNDO DE LA VIDA EN LA NECESIDAD DE SER MEDIADO POR UNA EDUCACIÓN CON SENTIDO Y UNA TECNOLOGÍA COMO INSTRUMENTO DE ESE SENTIDO

Francisco Javier Portilla Guerrero²⁹

Resumen

La educación y la vida parecen deambular por espacios no convergentes, la descontextualización se hace cada vez más evidente; que mientras que la vida se sucede en las dinámicas, la educación parece mantenerse en las herencias y tradiciones, en una estática convencional, descontextualizada y fija; lo que se enseña en las instituciones educativas parece servir muy poco para lo que se aplica en la vida y el *educere* entendido como el guiar o conducir, contemporáneo parece sucederse hoy más que antes fuera de las aulas y aún más en las nuevas tecnologías de información y comunicación; en este marco otros textos

²⁹ **Curriculum Vitae:** Maestro en Artes Plásticas, Tecnólogo en Cerámica, Licenciado en Educación Preescolar y Básica Primaria, Especialista en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Educación e Investigación, Maestría en Etnoliteratura. Actualmente tutor de la Escuela de Ciencias de la Educación CEAD Pasto de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD y docente de la facultad de educación IU CESMAG. Correo electrónico: francisco.portilla@unad.edu.co

están tejiendo el mundo, textos que merecen otro tipo de lecturas desde donde emergen otro tipo de lectores en un filosofar el conocimiento en aras de significar desde otras expectativas los fines institucionales de la educación en función de un mundo de la vida donde las personas sean más importantes que las cosas. El presente texto no es más que una escueta reflexión sobre el mundo de la vida que debe ser mediado por una educación con sentido y una tecnología como instrumento de ese sentido, en este panorama las tecnologías re-significan las formas de afectar el mundo.

Palabras Clave: Educere, tecne, lebenswelt, sociedad, ser, otros.

*Somos lo que hacemos para dejar de ser lo
que somos*
Galeano

en el mundo de la vida (Lebenswelt)³⁰ el sujeto y su complejidad se da no como individualidad sino como una construcción dada en el interese, un ser; el ser entre los otros, *el nos-otros*; en donde la mismidad se referencia a partir de la existencia de esos otros (con esos otros), en como expresaría Borges una conversación interminable; conversación que mediada a partir de la interpretación del mundo, se deconstruye para inventar la vida, narrándola generalmente no como ocurre, sino como se quiere que ocurra, ya que después de todo “...*la vida es algo que pasa*

³⁰ El concepto de **Lebenswelt** fue creado por [Edmund Husserl](#) y se refiere a todos los actos culturales, sociales e individuales a los cuales nuestra "vida" no puede sobrepasar. [Jürgen Habermas](#) empleó este concepto en su [Teoría Crítica](#) junto al concepto de [Sistema](#).

mientras estamos ocupados haciendo otras cosas” (Lennon, en Beautiful boy). La vida entonces se sucede relación, en conversación, en medio de caminos llenos de preguntas en su mayoría resueltas a partir de los afectos y antinomias, en donde muchas veces el amar sin amor del Fedro permite el ser feliz y no sufrir en la siempre probable ausencia del otro. Pero es en el lenguaje como casa del ser heideggeriano donde se hacen posible las conversaciones, los encuentros, encuentros en cuyas experiencias se preñan las palabras en función de los conceptos, conceptos de la praxis y de las herencias, en si conocimientos. Y ese precisamente en ese encuentro, en ese nacimiento de lenguajes heredados de las praxis, donde con el otro se produce el *educere, el tecne y el sofos*, como ese sacar e instruir, ese mediar e instrumentar y ese pensar desde el conocer y desde el desconocer; en la función de construcción de mundos en los cuales lo más importante ya no es, pero debería ser, el preguntarse por lo fundamental... Quien o que se es.

“el hombre se convierte en un observador desinteresado del mundo, se convierte en filósofo”

(Husserl. 1936);

Siendo para fuera de sí mismo en el tiempo, siendo tiempo, ocurriendo en el tiempo, siendo así posibilidad y cotidianidad; donde el tiempo no sea más que el destino que lo lleva como ser humano a ser posible en el mito; encontrándose en lo que aún no se ha dicho, en lo que se está siempre por decirse; y ya no solo en el tiempo impuesto del mercado, del objeto de la cosa; para no vivir en el mundo ajeno de los héroes, sino en los mundos propios, dejando fuera el deseo de ser reyes, sabios, héroes, para que todos vivan en los mundos participados; mundos en él nos-otros inventados, mundos participantes, donde todos, desde la

tecne en el *educere*, construyan un desarrollo que permita crecer en humildad desenmascarando la ignorancia, develandola con preguntas en una construcción de autonomía anti algorítmica, ajena al procedimiento, la regla, el absoluto; ya que una sociedad que pone reglas a todo es porque evidencia la carencia de pensadores y por ende hace de su razón *una tecne*, como instrumento de “*consumo luego existo*”, promoviendo así un subdesarrollo perverso de pobreza absoluta, soportable e invencible donde el poder se condensa en el mercado libre de libertad agredida, desarrollo para algunos y una autonomía determinada por otros, dejando al humano en un vacío lleno de olvido, siendo un no posible en una sociedad erosionada de autonomía y desarrollo, un ente en ausencia de su tiempo y con la interrogante de que es el ser. Es entonces deber ser del *educere* hacer de la *tecne* un instrumento humanizador del mundo de la vida en donde el ser sea menos cosa.

El “ser” es un concepto evidente por sí mismo. En todo conocimiento, en todo enunciado, en todo comportamiento respecto de un ente, en todo comportarse respecto de sí mismo, se hace uso del “ser”, y esta expresión resulta comprensible “sin más”. Cualquiera comprende: “el cielo *es* azul”; “*soy* feliz”, y otras cosas semejantes. Sin embargo, esta comprensibilidad de término medio no hace más que demostrar una incomprensibilidad. Esta incomprensibilidad pone de manifiesto que en todo comportarse y habérselas respecto del ente en cuanto ente, subyace *a priori* un enigma. El hecho de que ya siempre vivamos

en una comprensión del ser y que, al mismo tiempo, el sentido del ser esté envuelto en oscuridad, demuestra la principal necesidad de repetir la pregunta por el sentido del “ser”. (Heidegger. Ser y tiempo p. 51)

Filosofar sobre educación y tecnología es entonces hacer evidente la necesidad del ser en la construcción de una pedagogía de pensamiento crítico (tecno-crítico), entendido este, en como el sujeto desde su realidad interpreta el problema en la complejidad contextualizada para dar respuesta pertinente en espacios y tiempos; argumentando que la función del conocimiento es servir de base para su desarrollo y no de su enajenación. La educación y la tecnología entonces más que proveer información, deben generar espacios dialecticos y dialógicos en aras de la formación del ser humano sintiente, pensante, actuante, deseante y posible, en un contexto de lenguajes mediados y virtualizados. Ya que hoy más que antes las nuevas tecnologías, las *tecne* parecen virtulizarlo todo. Y es a partir de estas tecnologías en donde como espacio coyuntural se significan, o deberían significarse los paradigmas educativos y las razones de la educación como participe de la formación humana y por ende de la deconstrucción cultural; y es responsabilidad en la tecnología también considerar al ser humano como un ser simbólico, de lenguaje, habla, norma, leyes, deónticas, lugares, cosas, voces cuya finalidad es el reconocimiento de las humanitas en su total complejidad; siendo símbolo, en todo aquello en lo que se reconoce, en un mundo en el cual en donde entre más se conoce mayor se hace el mundo del desconocimiento.

La virtualidad no es un algo nuevo en la historia de la humanidad. Desde el mito de la caverna de Platón pasando por las imágenes o leyendas de la Edad Media, hasta la visión – no desde la fe– de la percepción cristiana de la eucaristía, la virtualidad, entendida como semblanza de realidad (pero no real), ha estado siempre presente entre nosotros. La diferencia radica en que mientras a lo largo de la historia el potencial de la virtualidad residía en la imaginación, en las ideas, en las creencias, hoy día, manteniendo todavía vivo –por suerte– ese potencial, la tecnología nos brinda la posibilidad de, incluso, visionarlo con nuestros propios ojos, reconstruir la imaginación, de hacer realidad visual nuestras ideas. Se trata de lo que paradójicamente llamamos “realidad virtual”. Hoy existe, además, la posibilidad ampliamente difundida de construir auténticas *comunidades virtuales*, es decir, espacios no físicos y atemporales de interacción humana. (Porter. 1996.)

Las nuevas tecnologías de información y comunicación en su accionar, están virtualizando al mundo, lo virtual del latín *virtus* (fuerza o virtud) que se presentó en su sentido original como virtud para producir un efecto; actualmente se asocia a aquello que tiene existencia aparente y no física, por tal razón hacen uso de él la informática y la tecnología en función de nombrar la realidad construida por los formatos digitales. las nuevas tecnologías de información y comunicación TIC, están transformado las formas de

interpretar los mundos y sus distancias, el otro ya no es otro tradicional o heredado, es un otro virtualizado, existente desde otras realidades muchas de ellas aun por conocer; donde el personare, persona , mascara, se vela entre sutiles transparencias informáticas, simulaciones y verosimilitudes, icónicas, rituales y simbólicas que en sus dinámicas trastocan la forma de intervenir los mundos y sus historias, sus histerias, en pro de reconocimientos.

La reproducción de una vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento reciproco, ya que los sujetos solo pueden acceder a una autorrealización practica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales (Honneth, A. 2009. p.101.)

Ya que el ser humano no solo responde a estímulos, responde al reconocimiento a un reconocimiento lleno de símbolos, ya que como humano se sabe a si mismo que ocurre en el mundo de la vida como posibilidad así esta esté siendo virtual; y en este sentido la educación en la sociedad de la información se convierte en un actor más de los procesos de formación y de socialización, razón por la cual es de su menester propiciar por un deber ser educativo que la catapulte como protagonista de unas nuevas razones educativas, dotadas todas ellas de discursos que les permita resistir las intenciones de legitimación de las relaciones de poder que en su interese pretenden hacer de la educación un mero procedimiento técnico.

La pedagogía, subsumida a las ciencias de la educación, se ve remitida, entonces, a una serie de fenómenos observables, describibles y sistematizables que suponen: primero, que los actos educativos son solo la expresión de realidades psicológicas y/o sociales y que, por ende, la pedagogía debe afectar las variables psicológicas o sociales del aprendizaje; y segundo que los actos educativos son actos de relación del sujeto con el conocimiento científico escolar. (Epistemología de la pedagogía módulo UNAD)

Educación y tecnología deben darse como ese puente entre la formación y la información en función de lo humano, una especie de tamiz facilitador de información formadora y constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje que contextualicen el mundo de la vida y permitan pensarlo como opción ontológica, axiológica y desinteresada de las relaciones perversas de poder, ya que en estos tiempos más que en otros se ha hecho evidente que el mundo de la vida se confunde, se (funde con) el mundo del mercado, el mundo de la máquina, el mundo de la tecnología prospectando ausencias más que presencias; y se hace necesario subvertir las intenciones y desde allí las funciones de todo aquello que como sociedad se construyó para incluir y hoy en las desigualdades solo excluye.

Puede decirse que nuestro problema no consiste solamente ni principalmente en que no seamos capaces de conquistar lo que nos proponemos: que nuestra desgracia no está

tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma de desear. Deseamos mal. En lugar de desear una relación humana, inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar... en vez de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida. (Zuleta, 1990)

Todo esto, educación, filosofía y TIC, hacen y harán parte de un proceso, un camino que está siempre en (de) construcción, donde todo aun esta por decirse, por hacerse, por aprenderse y desaprenderse; y en donde no se vislumbra un final sin un sinnúmero de principios. La intención entonces es como interpretar desde estos conceptos como el ser humano se deconstruye así mismo a partir de un discurso pedagógico mediado. Ya que ante una sociedad que acusa escases de pensamiento y abundancia de violencias, la educación debe plantearse como el espacio de pensamiento y argumentación en pro de prospectar alternativas pedagógicas de paz y convivencia en los cuales los medios no se confundan con los fines y las tecnologías estén al servicio del hombre y no al contrario.

Referencias

Zuleta, E. (1990) El elogio de la dificultad, editorial el Abedul. p14

Porter, D. (1996) *Internet Culture*. New York, Routledge.
p.18

Habermas, J. (1981) “Teoría de la acción comunicativa, II”.
Madrid: Taurus Ediciones. p. 208.

Honneth, A. 2009. *Critica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Traducción Peter diller. Buenos aires FCE. Argentina. p.101.

Husserl, E. (1991). *La Filosofía en la Crisis de la Humanidad Europea*. Barcelona. p. 154.

Módulo UNAD. *Epistemología de la pedagogía*.

Heidegger, M. *Heidegger en castellano, Ser y Tiempo*
Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera
Edición digital de: <http://www.philosophia.cl> tomado el 12
de Julio de 2013.

EL MAESTRO* INVESTIGADOR** EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

PhD. Arley Fabio Ossa Montoya ***

Profesor Facultad de Educación. Universidad de Antioquia

Magister. Ruby Cristina Giraldo Calle ****

1. ASPECTOS PRELIMINARES

Actualmente se reconoce y promueve la importancia de la investigación en educación, por ello se ha apostado por un maestro que sea investigador de sus prácticas, principio que ha convertido la investigación en un eje relevante en la formación docente, para dotar al sujeto maestro de herramientas metodológicas y conceptuales que le permitan pensar y potenciar su práctica y saber pedagógico a partir del tejido de las múltiples y complejas relaciones que este oficio implica para la producción de saber.

* Optamos acá por una narración en género gramatical masculino tal como lo propone la Real Academia Española

** El artículo está asociado a los resultados de la investigación: *Modos de Emergencia y Existencia de la Noción o Concepto de Maestro Investigador en Colombia entre 1974 – 1994.*

*** Tecnólogo, licenciado, magister y doctor en Educación. Profesor Investigador. Universidad de Antioquia

**** Ingeniera en sistemas, especialista en tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, magister en ingeniería aplicada a las TIC. Profesora Universidad Minuto de Dios.

En este sentido se pretende a continuación hacer referencia a la relación docencia investigación que realiza el maestro investigador y mostrar la relevancia de este eje en la educación virtual apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de aprendizaje estimulantes y motivadoras. Para ello se mostrará la visibilidad que adquiere la figura de un maestro investigador en el plano internacional y nacional, se mirará cómo él es activado en el campo pedagógico y curricular para cerrar visibilizando los retos de éste en relación a la educación apoyada en TIC. Para la problematización crítica del objeto de saber maestro investigador, se emplean herramientas de carácter arqueológico que posibilitan el análisis de los campos y espacios en que estuvo inserta la práctica y el discurso del maestro investigador en eventos pretéritos y presentes, desarrollados en espacios institucionales o en posiciones de sujetos.

2. LA DISCURSIVIDAD DEL MAESTRO INVESTIGADOR EN EL CONTEXTO ANGLOSAJÓN

La noción maestro investigador como dispersión discursiva se visibiliza a nivel internacional en los discursos teóricos como los de Katherine McFarland y John Stansell (McFarland & Stansell, 2002) que hacen un recorrido histórico al concepto de “maestro investigador”, en el cual encuentran como antecedente el trabajo realizado por Francis W. Parker, educador estadounidense, quien desde 1875 promovió la investigación realizada por maestros y en 1882, como director de la Escuela Normal del Condado Cook, en Chicago, llevó a que los maestros de esta institución realizaran investigaciones en el salón de clase y las

publicaran a partir de un análisis de la complejidad de lo real. Por la vía anterior se impulsó la denominada “educación progresista”, fundamentada filosóficamente por John Dewey, quien en 1896 fundó junto con su esposa la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, en la cual puso en práctica sus teorías y a partir de la cual en 1919, ayudó a establecer la Asociación para la Educación Progresista y la institucionalización en 1924 del *Progressive Journal*, en el cuál se publicaron los trabajos realizados por los maestros inscritos a esta asociación.

Randi y Corno (2000), valoran a Joyce y Weil por la problematización realizada en relación a la concepción del profesor como innovador. Los últimos en 1973 plantearon la necesidad de ofrecerle al maestro una amplia gama de estrategias que reconocieran la complejidad de la enseñanza a partir de la investigación, convirtiéndola en tema de reflexión. En este ejercicio encontraron que las estrategias deben ser abiertas y que el profesor con su capacidad de reflexión puede elegir la que mejor se acomode a su necesidad particular. En esta dirección del análisis de la prácticas de enseñanza y aprendizaje Perkins (1994), Stenhouse (1985), Schön (1983) y otros más recientes, plantean la enseñanza como arte creativo dentro de una interactividad compleja de prácticas y saberes a reconocer y centran su atención en ella como un proceso dinámico, innovador, sensible a los contextos (Giraldo, 2005). En esta vía, la enseñanza es considerada como investigación en la medida en que posibilita pensar la práctica del maestro y desde allí generar conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje

El creciente interés en la enseñanza como investigación promete legitimar el papel del profesor como investigador, además de revelar lo que los profesores aprenden a partir de la práctica. Las descripciones de la investigación por parte del profesor han destacado el papel de éste como generador de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje (Randi & Corno, 2000: 215).

En este sentido, otros investigadores, como Cochran-Smith y Lytle (2003) consideran que la investigación del profesor es una poderosa herramienta para el cambio, en tanto evidencia las formas como los profesores y los estudiantes construyen en común el currículo.

En otra perspectiva, en la academia norteamericana la noción maestro investigador está fuertemente vinculada con el establecimiento y mejoramiento de los estándares educativos (Freeman, Marx, & Cimellaro, 2004). La preocupación allí se centra en altos estándares de aprendizaje de los estudiantes. Para ello se diseñan programas para capacitar a los docentes de ciencias en la formulación de proyectos y su aplicación en las aulas de clase, con el propósito de potenciar la investigación con los estudiantes. Este tipo de formación incluye la selección de los docentes interesados quienes quedan bajo la dirección de investigadores universitarios externos al centro educativo, los cuales utilizan grupos focales para desarrollar las capacitaciones. La preocupación por elevar los estándares de aprendizaje^{*}, hace parte también

* "The standards-based education reform movement sweeping though many countries is called for high standards of learning, deeper thinking, centralized curriculum, aligned assessments, and consequential accountability (...) with literacy, numeracy and science being primary targets.

de las más recientes políticas y reformas educativas a nivel mundial.

En esta pauta, el maestro es un ejecutor de los proyectos diseñados por los investigadores “expertos”, que buscan las mejoras de la escuela y de las prácticas de enseñanza. Esta situación permite señalar la forma como algunas prácticas de investigación educativa y pedagógica utilizan al maestro para desarrollar sus proyectos, confiriéndole el carácter de investigador, cargándolo de mayores responsabilidades que a su vez implican exceder el tiempo de dedicación escolar. En este sentido advierte Andy Hargreaves como es posible “ver si, a largo plazo, las escuelas innovadoras y con buenos resultados agotan a sus maestros hasta que no queda nada de sus vidas privadas y de sus personalidades, o si, por el contrario, enriquecen e infunden energía a estas vidas mediante el logro de una satisfacción y de una plenitud personales” (1993: 52).

Con esta advertencia Hargreaves, plantea la pregunta por la tensión entre la investigación y la enseñanza como una práctica que se está desarrollando en el ámbito de las escuelas, la cual debe ser analizada para comprender la realidad que se vive en la aplicación de las políticas y reformas educativas que pretenden hacer del maestro un productor de investigaciones, dentro de los mismos tiempos y espacios escolares con el debilitamiento de ello en el fortalecimiento de una educación que elogie el pensamiento de la complejidad.

Teachers have been placed at center of these change initiatives and are seen as key implementers”. (Freeman & Cimellaro, 2004: 111)»

En la literatura educativa anglosajona también se han desarrollado prácticas de investigación en la escuela a partir de la organización de colectivos de maestros. Entre ellas Hargreaves (1994:221), plantea la noción de *culturas colaborativas*, pero advierte que en muchos casos son *colectividades artificiales*, en tanto se instauran en una institución educativa con el fin de establecer, desde la administración, los lugares y tiempos para que los maestros se reúnan a trabajar en torno a las prácticas de enseñanza y al currículo. Al respecto dice Hargreaves:

En términos micropolíticos y, más en general, sociopolíticos, la colegialidad artificial no es un simple ejemplo de insensibilidad personal de ciertos administradores, sino que es constitutiva de los sistemas sociopolíticos y administrativos que no respetan en absoluto su compromiso retórico con la potenciación del profesorado. Son sistemas preparados para delegar en los docentes la responsabilidad colectiva y compartida de la implementación, mientras asumen la responsabilidad, cada vez más centralizada, del desarrollo e imposición de objetivos a través del *curriculum* y de las órdenes relativas a la evaluación. Son sistemas de reglamentación y control estatales en donde los aspectos de concepción y planificación se mantienen en gran parte al margen de la ejecución técnica. En muchos aspectos y en muchos casos, la retórica humanista de la colegialidad y de la potenciación enmascara esa división fundamental (Hargreaves, 1994:233).

En contraste, en el trabajo de Richard Sagor (2003), se encuentra que la propuesta de la investigación cooperativa para la acción permite que los docentes en sus instituciones educativas elijan las problemáticas y objetivos que despiertan su interés profesional, y no como respuesta a personas ajenas a la cotidianidad del maestro. Además Sagor, describe los principios y enfoques básicos de la investigación cooperativa para la acción. Respecto a la investigación para la acción, comenta:

La enorme mayoría de los comentarios y experimentos en la investigación docente para la acción se concentró en ayudar a los educadores a mejorar su condición de profesionales reflexivos [...] La teoría en que se apoya este enfoque es que cuando los docentes optan por desarrollar los hábitos de pensamiento y las disciplinas de la investigación resultantes de la reiterada experiencia con el proceso de la investigación para la acción, no sólo son más eficaces en la práctica sino también educadores más integrales. Pero esa dedicación a la práctica reflexiva³¹ no conduce automáticamente al cambio escolar (Sagor, 2003:240).

³¹ La práctica reflexiva puede ser inscrita en el análisis de la noción de práctica pedagógica planteada por Zuluaga (1999: 147) la cual como categoría metodológica al ser apropiada por el Movimiento Pedagógico se transforma en una ^{práctica} reflexiva que le permite al maestro comprender cuál es la naturaleza de su hacer de su pensar y su sentir.

Aquí Sagor llama la atención sobre la intención inicial de la investigación acción, la que si bien acerca al maestro a la reflexión no posibilita exigirle que por ese avance en su condición profesional, éste propicie el cambio escolar. Aun lo anterior para Sagor las transformaciones escolares se pueden alcanzar a través de la organización de la investigación cooperativa: “ahora lo entendemos, la institucionalización de la investigación cooperativa para la acción en una escuela puede hacer que la cultura se vuelva transformadora, y esa cultura es la que alimentará constantemente un cambio educativo significativo” (Sagor 2003: 261).

En cuanto al trabajo colaborativo, Núñez (1998) propone que la escuela sea pensada bajo otra estructura, que responda al trabajo colaborativo, donde los centros educativos se conviertan en ejes de producción de conocimiento desde el tejido de acciones, interacciones, determinaciones y azares que en la investigación se presentan en el campo educativo. En definitiva, proponer el trabajo colaborativo o equipo docente a partir de un trabajo que saque partido a la perplejidad, al asombro, lo nuevo y abierto a posibilidades desconocidas, nucleado a partir de trabajos de investigación, exige pensar la reestructuración de la educación en general y de las instituciones educativas en particular, en razón a que hay múltiples factores tanto en la estructura interna de la institución como en las políticas estatales que limitan el proceso de formación permanente del maestro. Entre estos factores, las limitaciones de tiempo y las condiciones laborales a las que es sometido el maestro son los de mayor incidencia. Al respecto Núñez (1998:) comenta:

La formación continua también necesita condiciones objetivas como tiempo disponible de los participantes, ojalá “tiempo remunerado”, problema que lleva a la cuestión de las condiciones laborales y de remuneración de los docentes, algo que tampoco se resuelve en la escala de cada escuela y que requiere decisiones, normas y recursos originados en los niveles superiores del sistema (Núñez,1998: 123).

La propuesta de formación permanente o continua, al igual que la apuesta por un maestro investigador, se vienen posicionando a partir de una serie de reformas educativas que se han implementado desde los ochenta, y que en los noventa se hicieron explícitas en la formulación de las leyes generales de educación. Para este caso es importante tener en cuenta trabajos como los de Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) quienes reflexionan acerca de las reformas educativas y sus incidencias en los docentes, coincidiendo con Hargreaves y otros, cuando afirman que:

La reforma no cambia los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar. La reforma modifica libros, establece nuevos sistemas de regulación del trabajo académico (evaluación de docentes y de estudiantes), incorpora una nueva cosmovisión de la educación, pero no está concebida para modificar la «institución escuela», sus mecánicas de funcionamiento, sus estructuras organizacionales (Díaz & Inclán 2001:39).

En otras palabras, la responsabilidad de un cambio en las prácticas educativas no depende únicamente del maestro en cuanto a una formación continua que lo conduzca a reafirmarse como maestro investigador, profesional reflexivo (Schön, 1983) o intelectual transformativo que implica para Giroux «la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico», (1990: 177 -178) para establecer relaciones políticas con el saber y el conocimiento.

Es importante aclarar que las tres nociones que aquí se nombran, no se apropian como sinónimas, sino complementarias; así, la noción maestro investigador construida en el desarrollo de este trabajo posibilita al maestro ser productor de conocimiento pedagógico a partir de un pensamiento relacional* y se nutre de la noción de *profesional reflexivo*, y la de *intelectual transformativo*. Ahora, el *profesional reflexivo* posibilita configurar al maestro investigador en tanto lo conduce a preguntarse y a encontrarse en medio de las incertidumbres de su quehacer para reflexionar la práctica pedagógica, como principio profesional. Principio compartido por la noción de *intelectual transformativo* que lleva al maestro a asumirse como hombre público que ejerce la crítica de las condiciones políticas y sociales, lo que implica necesariamente un pensamiento relacional.

Nociones que, al tener en común el principio de profesionalización, han puesto al maestro en tensión entre el deseo de reivindicación profesional y el entramado de relaciones de fuerzas que lo sujetan en el quehacer cotidiano de su práctica magisterial o docente. De aquí que sea pertinente la pregunta por las relaciones de poder que ponen al maestro en dicha tensión.

* El conocimiento pedagógico abarca tanto lo conceptual como lo narrativo.

3. APROXIMACIÓN A NIVEL LATINOAMERICANO Y COLOMBIANO EN TORNO AL MAESTRO INVESTIGADOR

Latinoamérica camina más lento que Europa y Estados Unidos. Mientras en éstos últimos países los sistemas educativos se han logrado constituir e incluso están siendo reformados, en el contexto latinoamericano estamos iniciando las adaptaciones, siguiendo los modelos de Europa y/o Estados Unidos, visibilizándose en nuestro contexto amalgamas de ambos, tal como los muestran los historiadores de las reformas educativas latinoamericanas (Zuluaga y Ossenbach, 2004).

Las propuestas gestadas a finales del siglo XIX y principios del XX en Europa y Estados Unidos, pudieron llegar casi al tiempo, como lo muestra en el caso de Colombia Agustín Nieto Caballero, y en el de Venezuela, Luis Beltrán Prieto Figueroa (1908-1950). En otros países de América Latina** también se introdujeron las ideas de un maestro investigador, en cuanto permitían transformar la educación de los sistemas educativos nacionales. El desarrollo de estas iniciativas a comienzos del siglo XX, era prematuro, en tanto no existían las condiciones materiales y políticas para su materialización (Álvarez, 2004: 320). Así las cosas, el movimiento de Escuela Activa o Escuela Nueva que emergiera a principios

** Al respecto es importante retomar los trabajos recopilados en el proyecto de investigación internacional Bases para el Avance de la Historia Comparada de la Educación en Iberoamérica — BADHICEI—, en especial el tomo II, titulado: *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX*.

del siglo XX, se empieza a apropiarse en el contexto latinoamericano después de las décadas de 1920 y 1930, con la emergencia de las Facultades de Educación, las cuales sustentan su saber en los postulados de las Ciencias de la Educación (Ríos, 2004), retomando los desarrollos que Europa y Estados Unidos habían realizado a finales del XIX y principios del XX.

Los discursos de la Escuela Activa se convierten en el soporte discursivo de la pedagogía que se instalará en las instituciones formadoras de maestros; en el caso colombiano el hecho se evidencia con claridad con la emergencia de la primera facultad de educación en 1933. Sin embargo, el proceso de transformación del sistema educativo y la introducción de los nuevos discursos se remonta al Congreso Pedagógico realizado en el país en 1917, donde Nieto Caballero expone una propuesta de transformación educativa, y es por ello que la primera facultad de educación se pensó y se institucionalizó siguiendo el modelo del Gimnasio Moderno (Quiceno, Sáenz, Vahos, 2004:165)

El trabajo realizado en el Gimnasio Moderno bajo los preceptos de la Escuela Activa, al ser un acontecimiento anclado en la Pedagogía Activa y la Psicología Experimental, tuvo niveles de apropiación, asimilando medianamente un movimiento pedagógico que se venía dando en Europa y Estados Unidos a principios del siglo XX. Gracias a él fue posible la introducción de la Sociología y en especial de la Psicología Experimental como saberes que marcarían un hito que transformarían la visión de la formación no sólo de maestros sino de todos los profesionales universitarios, en tanto la experimentación se

convirtió en la base del saber, tal como lo muestra Quiceno (1986: 174).

La experimentación fue un aspecto característico del nuevo enfoque de formación que implicó pensar el desarrollo de las ciencias, ya no tanto con base en los discursos teóricos estáticos, como sí en la puesta a prueba de los mismos en casos concretos. En concordancia con estas ideas, en Colombia para la década de 1940 se planteó un nuevo maestro. Así lo constatan Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997:134):

Para 1937, en las condiciones del buen maestro establecidas en *la fichas del maestro* utilizadas por el Ministerio de Educación para el escalafonamiento del magisterio [...] Existe ahora un nuevo conjunto de preceptos definidos en función del ideal de un maestro activo y funcional a los fines sociales del Estado liberal: compañerismo y cooperación, capacidad de adaptación, comprensión y simpatía por la infancia y acción social.

A este nuevo ideal de maestro se le fueron añadiendo otros elementos que complementaron el cuadro con otras exigencias de perfectibilidad: el maestro moderno debería estar infundido por una fuerte y firme vocación educativa y un claro espíritu investigativo que le permitiera vivir actualizado con las innovaciones psicológicas y pedagógicas; debería ser además portador de una cultura general, entendida esta como las ideas

seminales de las diversas ciencias, y de un conocimiento de la “vida y el hombre”*.

Tal como se presenta en este apartado, la década de 1940 esboza una idea del maestro investigador, más como aquel que se preocupa por estar actualizado en los discursos y teorías pedagógicas para poder actualizar sus prácticas, no tanto para realizar experimentaciones pedagógicas desde su práctica, como se plantearía en el trabajo del movimiento de maestro investigador propuesto por Dewey y sus colegas en Chicago, o por Stenhouse en Inglaterra.

Sin embargo estas ideas y posturas no generaron el cambio que se esperaba, en medio de luchas de los gobiernos liberales entre 1930 y 1946 por unificar el sistema educativo bajo la idea de apostar por la educación rural, para superar la marginalidad de ésta frente a los procesos de modernización del país, y su integración a la vida y a la democracia moderna (Quiceno, Sáenz y Vahos, 2004:140). Ideas que para los líderes conservadores y la Iglesia Católica se convertían en una amenaza, en cuanto daban pie para una intervención de la educación tanto en el ámbito público como privado, este último en manos de las comunidades religiosas, que se oponían a la reforma.

Retomando el trabajo de Quiceno, Sáenz y Vahos (2004) se evidencia que entre 1946 y 1953, en medio de la violencia partidista, se da el retorno al poder por parte del Partido

* Los elementos complementarios aquí señalados son retomados por Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) del trabajo de grado de Gómez, Antonio (1940): El Maestro. Trabajo de grado Escuela Normal Superior de Medellín.

Conservador, el cual inicia el desmonte de la Pedagogía Activa, símbolo del liberalismo, retornando a la pedagogía confesional. En 1948, los partidos tradicionales entran en un proceso de reconstrucción nacional que coincide con la emergencia del discurso del desarrollo, que introduce la noción de planeación. Este acontecimiento se da de forma simultánea en América Latina con la internacionalización de la educación nacional, mediante la adopción de los lineamientos de la UNESCO, y el diseño de programas nacionales basados en el diagnóstico de las misiones económicas* que estuvieron en diferentes países de la región realizando estudios en múltiples aspectos, entre ellos la educación, con el ánimo de caracterizar el desarrollo regional. En este contexto se dio el auge de investigaciones diagnósticas por parte de los profesionales de las ciencias sociales, sociólogos y economistas que empezaron a caracterizar los sistemas educativos con el auspicio de los Ministerios de Educación y en alianza con las universidades. Los resultados de estos trabajos llevaron a cuestionar los sistemas educativos de la región y a poner el énfasis en los maestros, quienes terminaron siendo responsables por no mejorar los niveles educativos, ni reducir la deserción y la repetición. Estos señalamientos, producto de las investigaciones desarrolladas durante las décadas de 1960 y 1970, coincidieron con el fortalecimiento del sindicalismo en Latinoamérica, el cual se empezó a oponer a las políticas de la planeación educativa que venían determinando el quehacer del maestro mediante programas altamente

* En Colombia se referencian las misiones Currie (1949) y Lebrét (1958), la primera impulsó la creación del Consejo Nacional de Planeación y el Comité de Desarrollo Económico en 1950.

estructurados en los que sólo tenían que ejecutar lo que estos indicaban, reduciendo cualquier posibilidad de creación.

La situación que se va percibiendo y denunciando por diferentes actores sociales, obliga a desarrollar alternativas que se empiezan a manifestar por los investigadores sociales y educativos latinoamericanos, entre ellos Paulo Freire, en Brasil, a finales de los sesenta, con su propuesta de la Educación Liberadora, expresada en su obra: *La pedagogía del oprimido*. En ella, sitúa al maestro como investigador de los “temas generadores” (Freire, 1970: 93); ya no como el maestro que trasmite los temas programados por los expertos, como burócrata del conocimiento, sino como un investigador que al entrar en contacto con los sujetos que pretenden aprender, les otorga la palabra, los reconoce maestros en cuanto le enseñan la realidad social, cultural e histórica. En palabras de Freire:

En una visión liberadora y no “bancaria” de la educación, de su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nacen de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas. De ahí la exigencia de la investigación de la temática como punto de partida en el proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad (1970: 93).

Esta mirada de la construcción del contenido educativo implica una metodología de acción participación, diálogo y reflexión, codificación y recodificación; acciones que en su conjunto se convierten en el sustento teórico-metodológico del movimiento de educación popular. De este modo, Freire

aporta una forma de producción de conocimiento a partir de la práctica educativa e involucra al maestro en la investigación.

Por su parte, en la década de los setenta, después de dejar la Universidad Nacional, Orlando Fals Borda se interesa por el estudio de las culturas populares, mediante la aplicación del método investigación-acción participativa. Al respecto, Ocampo precisa:

Fals Borda se interesó por realizar estudios con el método de investigación-acción participativa, que buscaba la investigación sociológica en las culturas populares, conocer sus necesidades sociales y promocionar una conciencia social para transformar la realidad con base en las necesidades sociales en los grupos más necesitados de la población. Estas investigaciones sociológicas las promovió a través de la Fundación “La Rosca”, de la cual fue director entre los años 1970 y 1975. Del mismo modo, en esa década fundó la Editorial “Punta de Lanza” y la revista “Alternativa” en la década de los setenta, la cual volvió a editar en los años noventa. Su interés fue la educación popular, los problemas agrarios y la crítica al reformismo y el cooperativismo (2009:17).

El compromiso de Fals Borda con las políticas revolucionarias y alternativas que se evidencia tanto en las empresas editoriales como en sus acercamientos a grupos de izquierda, le permitía inspirar a los maestros para repensar la

educación aplicando el método de la investigación-acción participativa.

A finales de la década de los setenta, en América Latina se percibe un próspero desarrollo de las investigaciones educativas, especialmente en el campo de la Sociología como referente científico para explicar la realidad educativa (Schiefelbein,1997; McGinn, 1997). En ese momento la propuesta consistía en superar los diagnósticos e iniciar una etapa de intervención con el apoyo de un sector del cuerpo docente gracias al fortalecimiento de los movimientos sindicales y la influencia de propuestas alternativas como las de Freire, que ponen al maestro como protagonista del cambio. En Colombia, a finales de los setenta y durante toda la década de los años ochenta, se da un movimiento de reivindicación magisterial al que se le denominó Movimiento Pedagógico, en el cual la investigación y las reflexiones por parte del maestro fueron fundamentales.

La activación de la investigación en la década de los años setenta estaba relacionada de igual forma con una serie de encuentros que se desarrollaron a nivel latinoamericano. Entre ellos, el encuentro de los jefes de Estado en Punta del Este, Uruguay (1967), en el marco del cual se planteó la necesidad de solicitar asistencia técnica en investigación, experimentación e innovación en el campo educativo para cualificar el personal especializado. En concordancia con esta solicitud, el Departamento de Asuntos Educativos y el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la Organización de Estados Americanos (OEA), propuso en 1969 una serie de directrices que señalaron las líneas de investigación que se debían iniciar. En Colombia, para 1966

ya se había realizado un evento que ponía en evidencia las carencias en materia de investigación educativa y mostraba los tímidos intentos de iniciación investigativa en las Facultades de Educación, lo cual permitió establecer una relación importante entre lo regional y lo nacional. Como resultado de estas propuestas se planteó la creación del Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE, 1968-1976), el cual intentó definir los ámbitos de investigación.

En la anterior perspectiva, en las décadas de los setenta y los ochenta los proyectos de investigación en el campo educativo colombiano presentaron un florecimiento que ha permitido ampliar la discusión en él. Al respecto, Zuluaga y Echeverri sugieren que estas investigaciones se pueden “agrupar en dos modalidades: primero, las que tienen incidencia en la estructura interna de la pedagogía. Segundo, las que trabajan sus condiciones de realización en la sociedad” (2003: 75).

Como se puede observar, en las investigaciones desarrolladas en Colombia y Latinoamérica aún priman las realizadas por expertos en educación. Todavía no se presenta claramente una preocupación por plantear la necesidad de formar maestros investigadores de su propio quehacer. Sólo después de los encuentros de Isla Negra, en Chile (1980), a nivel nacional se apunta hacia la formación de maestros investigadores a partir de las reflexiones realizadas en el Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación liderado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP), en 1986, que se concretan en el Plan Estratégico del Programa de Estudios Científicos de la Educación de Colciencias en el período de 1995-1996, y se hacen explícitas en el Plan Decenal de Educación elaborado

para el período 1996-2005, especialmente en el capítulo III, que refiriéndose a los objetivos y metas plantea la necesidad de diseñar y ejecutar un programa de investigación e innovación educativa y pedagógica en el que tengan una efectiva participación los educadores, las normales superiores y las facultades de educación.

Con este objetivo, en Colombia se presenta explícitamente la apuesta por un maestro investigador de su quehacer. El maestro deja de ser un receptor pasivo de investigaciones para convertirse en la última década del siglo XX, en un participante activo en el campo pedagógico y educativo. La aparición de los maestros en el escenario de la investigación es corroborada en la cultura escolar en la que se presenta para la década una preocupación investigativa fundamental manifestada en los estudios financiados por Colciencias y otras instituciones, contexto en el que se generó la legitimación de lo cualitativo como uno de los enfoques investigativos para aproximarse a su comprensión, la incursión de nuevos actores: los maestros como investigadores de su propia realidad, las fundaciones y las Ong's como gestoras de investigación.

En relación con los anteriores sucesos, en esta misma década, se propone la reestructuración de las escuelas normales como escuelas normales superiores (ENS), y de las facultades de educación. En lo que corresponde a la reestructuración de las Facultades de Educación, se reglamentan a través del Decreto 272 de 1998, y se regulan a partir del Consejo Nacional de Acreditación, desde el cual se plantea la investigación formativa como estrategia para configurar la cultura investigativa en dichas instituciones, a través de las prácticas de enseñanza y los trabajos de grado

en los programas académicos de pregrado. De otro lado se plantea que la formación en investigación propiamente dicha se ofrece en los programas de maestrías y doctorados.

Las anteriores políticas y reformas educativas dejan ver la apuesta por la formación de maestros con perfil investigativo. Sin embargo, en las investigaciones que han analizado la puesta en marcha de dichas políticas y reformas, se presentan posiciones encontradas en cuanto a este enfoque. Tanto maestros como intelectuales e investigadores resaltan la importancia del papel del maestro como investigador, en tanto esta actividad está dentro de su trabajo pedagógico, pero no es considerado un investigador profesional, a pesar de afirmarse, con las políticas y reformas, que el maestro debe ser formado para generar teoría. En este sentido se observa que los estudios acerca de las implicaciones de la actividad investigativa para el docente no van más allá de considerar su importancia para la profesionalización, sin hacer referencia a las relaciones de la práctica investigativa con los sujetos que la llevan a cabo, en las que se presenta una ‘falta de tiempo’ manifiesta de los docentes para realizar labores de investigación por falta de reconocimiento de esta labor como parte del ejercicio profesional y, por tanto, de la dedicación laboral.

Se evidencia la tensión entre el maestro enseñante y el maestro investigador, en lo que respecta al reconocimiento del saber que produce como investigador en su práctica magisterial. Esta confrontación se relaciona con el estatus de naturaleza inferior asignado a la innovación y a la investigación realizada por el maestro, puesto que, los expertos son quienes realizan las investigaciones, y los maestros las innovaciones en los contextos escolares,

relegándolos al lugar de simples consumidores y contextualizadores de las investigaciones producidas por los investigadores de profesión. El maestro, como intelectual, es productor de saber pedagógico y, por consiguiente, generador de teorías pedagógicas, en oposición a las tendencias que lo reducen a mera función instrumental y reproductora que lo excluye de la producción de nuevo conocimiento.

De otro lado se encuentran quienes consideran que el maestro y el investigador de oficio ocupan posiciones distantes entre sí, y responsabilizan de la confusión entre el rol del maestro de oficio y el investigador al movimiento que ha apostado por la autonomía de la pedagogía en el campo de la educación, en el caso colombiano. Al respecto, Adrián Serna Dimas, observa:

La complicidad entre el intelectual y el maestro de oficio, que inserta al primero en las pertinencias del segundo y a éste en las lógicas del primero, se ampara en el propio carácter difuso de la pedagogía que permite poner en comunicación las razones sistemáticas de unos y las visiones del mundo de otros, presentándolas como hemisferios de una misma realidad. No obstante, donde ese carácter difuso permite la comunicación —que en verdad sólo es posible por la denegación de las condiciones objetivas al interior del campo—, también oculta que unas y otras posiciones asumen la pedagogía desde necesidades distintas y distintas —producto de

esas mismas condiciones denegadas (Serna, 2004: 123).

Serna manifiesta que la institucionalización de las prácticas escolares como objeto de indagación es una estrategia para llevar a la intelectualización del oficio de maestro, la cual es validada por el discernimiento pedagógico, ya que al recuperar las más heterogéneas y disímiles prácticas escolares como objeto de sistematización del maestro se les confiere una legitimidad como objetos de conocimiento. “Así, la preocupación intelectual se torna preocupación del maestro de oficio y viceversa, generando una comunidad de intereses compartidos” (Serna 2004: 123) que opera sólo en apariencia. Es necesario aclarar que la naturaleza intelectual no deviene del exterior sino de las condiciones del oficio, empezando por su formación, que lo inscribe en un entramado discursivo que le exige preguntarse por las condiciones de la experiencia, preguntas que hacen que devenga como productor de saber pedagógico, intelectual transformativo, profesional reflexivo o investigador.

4. RESIGNIFICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EL MAESTRO INVESTIGADOR

Tres elementos activan la noción de maestro investigador en Colombia en las últimas décadas: la problematización de la pedagogía como técnica al servicio de la instrucción y de un maestro reproductor del conocimiento, el análisis de las prácticas pedagógicas en perspectiva histórica para la visibilización en ellas de formaciones discursivas, y el

quehacer del maestro en las aulas como elemento que al ser analizado, permitió darle un lugar destacado como sujeto productor de saber a partir de la indagación de su práctica pedagógica en las clases y la escuela.

4.1 Resignificación y problematización de la pedagogía con relación al maestro investigador

La figura de un maestro investigador se ve dinamizada por la problematización de la pedagogía que como actividad relacionada con la construcción de conocimiento, demandó de la *voluntad de saber* de maestros y alumnos que requerían guiarse para la búsqueda de conocimiento en la realidad natural y social. Vargas plantea la necesidad de pensar la “pedagogía como la capacidad de contribuir a la actividad en que se escruta la realidad. El considera que a cada evento común de construcción del conocimiento se llega “dotado” o “preparado” por el recorrido que cada uno de los actores en dicha producción ha hecho en medio de las cosas ordinarias y extraordinarias que componen cada hecho vital” (1986: 47). Para Vargas, la pedagogía implicaba pensar en la relación que se desata entre las personas cuando las media la pregunta por algo. “La pregunta y el intento de ver los distintos matices que están cifrados en ella es la acción de construcción pedagógica que se intensifica y sintetiza en *actos de investigación*” (1986: 47). La pedagogía se da cuando el “maestro está en capacidad de mostrar los matices de una pregunta y hasta de sugerir caminos para allanarla. No se trata de decir una verdad, ni siquiera de afirmar, se trata de sugerir o de suscitar. La pedagogía [...] es la continua *capacidad de irritar*. Se es maestro cuando se provoca en el estudiantado una pregunta, cuando se incrusta

en cada persona con quien se trabaja un *pathos* por el conocimiento, una capacidad de saborear o de degustar la realidad mediante el conocimiento -en esto siempre ha consistido el saber y la sabiduría-” (Vargas, 1986: 48). Hay allí la voluntad de hacer de la pedagogía una experiencia apasionante y la base de una práctica de investigación, en la que los maestros han de abrirse permanentemente al diálogo con sus estudiantes, a fin de reconocer con una mirada atenta sus inquietudes y descubrimientos (Hernández, 2005: 15).

En el anterior horizonte,

ubicado en el acto pedagógico la relación entre ciencia y enseñanza, entre discurso científico y práctica social de la enseñanza, entre condiciones de emergencia del conocimiento y condiciones para su reproducción, comienzan a aparecer cuestiones fundamentales sobre las cuales debe responder el discurso pedagógico: ¿Qué se enseña de la ciencia?, ¿Cómo se enseña? ¿Para qué se enseña? Respuestas que son las que van a determinar el paradigma curricular y a la postre, el modelo pedagógico institucional (Amaya, 1990: 58).

En este contexto de la acción pedagógica, el método científico con su experimentación y observación, se convierte en elemento central en la escuela contemporánea. Éste se visibiliza por momentos, en el período de estudio como método de enseñanza aplicado en la escuela primaria, secundaria y en la formación de maestros, en tanto forma experimental de acceso al conocimiento en las diversas áreas del programa escolar.

Vistas así las cosas, la pedagogía implica para el maestro, un dominio de conocimientos que le permitan relacionar con pertinencia las prácticas de enseñanza, la difusión de los saberes específicos y su aprendizaje, tríada que debe articularse al discurso de las ciencias mediante dispositivos de enseñanza y aprendizaje. El anterior oficio, demanda del maestro la reconceptualización del discurso de la ciencia desde una práctica que le implica ver, hablar, pensar, indagar, problematizar y apropiar aquellos lenguajes que le prestan la palabra a la pedagogía y a los maestros para ejercer su labor. Hay allí en palabras de Chevallard, una trasposición didáctica en el que el saber sabio se reelabora para ponerse a circular como un saber enseñado que varía según los campos específicos de saber, los cuáles demandan a su vez de didácticas diferenciadas que se articulen a las lógicas epistemológicas, teóricas y conceptuales de los mismos.

De igual manera la apropiación de las orientaciones que la práctica social imprime a la práctica pedagógica, demanda de un maestro que desarrolle un pensamiento relacional, que genere un dominio de saber con los objetos discursivos con que trata, que los articule, que los ponga a circular... es pues una labor de permanente formación, búsqueda, encuentro, desencuentro, construcción y deconstrucción en tanto sustantivos que reflejan la presencia de un maestro investigador (Zuluaga, 1979: 138).

Es posible relacionar la anterior mirada con los planteamientos de Zuluaga, quien concibe la pedagogía no sólo como un “discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso”

(Zuluaga, 1979: 138). En esta práctica el maestro complejiza su labor investigativa, al reconocer en el proyecto histórico que lo atraviesa, para qué se enseña; en el contexto del aprendiz, a quién se enseña; en el territorio del enseñante, el qué enseña; en la comprensión del contexto social, el saber dónde se enseña, y en las alternativas de recontextualización del saber, el dilucidar cómo ha de enseñarse.

La pedagogía es así un “proceso en el cual los saberes sufren recontextualizaciones dependientes de la experiencia cultural, de la interrelación de un saber con los demás y de la estructura de los sujetos que entran en interacción” (Vargas, 1993: 28-31).

La pedagogía al ser vista como una "disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas (Zuluaga, 1987: 192), demanda de un maestro que los problematice, que revele a partir de sus prácticas conocimiento y saber, que reconozca que es un campo específico por el que circulan objetos de conocimiento a los que es necesario desenmarañar, articular y visibilizar con relación a las redes conceptuales que permitan develar relaciones de tensión, jerarquía, complementariedad, transformación, continuidad, ordenamiento y funcionamiento. Las anteriores prácticas demandan de análisis, observación, formación, creación e investigación de la pedagogía desde el “interior de su teoría y desde el interior de su práctica en las instituciones del saber” (Zuluaga, 1979: 138).

En lo expuesto, se evidencia un enriquecimiento de la labor del maestro, de la que se deriva la exigencia de una formación y un rigor académico. Pero las demandas de su oficio no finalizan allí. Están presentes en la discursividad que él, además, requiere para el ejercicio de su labor como pedagogo, de una explicación y comprensión del mundo en el que se realiza el proyecto de formación de los diferentes saberes y ciencias, de claridad frente a las relaciones que la pedagogía establece con éstos, de dominio de las demandas de cada saber respecto a una forma particular de la pedagogía, y de la apropiación de lo anterior para coadyuvar desde una lectura del contexto, a la transformación y potenciación social, cultural y ambiental (Vargas, 1993 : 32). Se va consolidando según lo dicho, la evidencia de que en las disciplinas humanísticas se logra una interesante vinculación entre la docencia e investigación en todos los niveles de formación, a partir de la visibilización de una relación en que la investigación se intercepta temáticamente con éstos (Letelier, 1999: 27-28).

El replanteamiento de la pedagogía permitió para Restrepo (2000, 104-105) que ella fuese objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes, de resignificación de la pedagogía misma, de escritura de experiencias sistematizadas que generaron saber pedagógico a partir de la práctica pedagógica.

4.2 Vertiente histórica y epistémica en el estudio de las prácticas pedagógicas

Además de la resignificación de la pedagogía en relación al maestro investigador, se visibiliza una vertiente durante la

década de los ochenta, que se afianza de forma moderada en los años noventa del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, en la que se plantea un trabajo histórico para la recuperación de la práctica pedagógica. En ella a través de pesquisas realizadas por maestros investigadores, se recupera la historicidad de la pedagogía como saber que tiene su nexo conceptual y metodológico con la disciplina pedagógica. Esta ruta de trabajo llevó a un nacimiento y florecimiento de maestros investigadores que tuvieron como “objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado [del discurso pedagógico] y de los sujetos que mediante él participan de una práctica” (Zuluaga, 1999: 16). Ello implicó indagar la pedagogía en su historicidad para problematizar las prácticas pedagógicas en relación a prácticas de saber.

En este tipo de pesquisas, realizadas por maestros investigadores, la práctica pedagógica se convirtió en una categoría que se formuló en el Grupo Interuniversitario de Historia de las Prácticas Pedagógicas, con el propósito de recuperar la historicidad de la pedagogía, en su relación con instituciones, sujetos y discursos, es decir, en la correlación de enunciados en los que se visibilizan y problematizan por diversas instituciones, personas y saberes, la formación de objetos discursivos, conceptos y estrategias relacionadas con lo pedagógico.

El anterior trabajo implicó a los maestros investigadores de la práctica pedagógica dejar de lado las comprensiones históricas como construcción lineal, ininterrumpidas, e instalar una nueva concepción que planteó las preguntas por las interrupciones, por las rupturas, por las relaciones que se entretejían entre series conceptuales. Las interrupciones o

discontinuidades marcan en este horizonte, los cambios transitados para llegar a dónde se instala ahora, en la actualidad, el presente. Identificarlos y analizarlos críticamente, así como relacionarlos entre sí, superponerlos y visibilizar sus reconfiguraciones, se convirtió en este tipo de investigaciones en una acción vital para el análisis histórico por parte de maestros investigadores. Se daba así un especial valor a lo discontinuo que en otrora “era a la vez lo dado y lo impensable: lo que se ofrecía bajo la especie de los acontecimientos dispersos (decisiones, accidentes, iniciativas, descubrimientos), y lo que debía ser, por el análisis, rodeado, reducido, borrado, para que apareciera la continuidad de los acontecimientos” (Foucault, 1997: 18).

En el trabajo investigativo del Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica, liderado en su momento por Zuluaga como epígona de Foucault, el saber aparece como el epicentro, al ser en sí mismo preocupación y campo de acción, es decir, al ser una constante la pregunta por su nacimiento, formación y transformación; campo abierto donde se pueden encontrar discursos, objetos, conceptos y estrategias en la amplia dispersión que comportan las prácticas y los saberes. Para Foucault el saber es “el conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar” (Foucault, 1997: 237). La indagación de dichas prácticas en el campo pedagógico por los maestros permitió el establecimiento de regularidades discursivas (un orden, posiciones en funcionamientos, transformaciones, correlaciones), dispersas en una multiplicidad de registros en los que se recuperan enunciaciones propias de los dominios

científicos y otras que hacen parte del territorio arqueológico y que se encuentran en los textos literarios o filosóficos.

La posibilidad de indagar por los maestros, las formaciones discursivas en una dispersión de registros, parten de analizar cómo las unidades discursivas se forman, cómo aparecen en términos de regularidad y de proliferación, en tanto no se visibilizan estáticas en un tiempo determinado, ni mucho menos se tejen a partir de una sola ciencia, disciplina, saber o práctica. Para esta vertiente histórica y epistémica en el estudio de las prácticas pedagógicas, las formaciones discursivas se crean a partir del entrecruzamiento, relación y correlación de las unidades discursivas: sus objetos, enunciados, conceptos y estrategias, visibles en diversos espacios de saber y conocimiento. Es así como en la proliferación de estos cuatro elementos y en las relaciones que se hallan en el entramado de enunciaciones en que es posible ubicarlos, podemos hallar ciertas regularidades que nos permiten reconocer que el saber opera como una

[...] herramienta que permite ubicar la mirada y sopesar los problemas más allá de lo que vemos formado. El saber responde más a las condiciones que explican lo que se va formando, que a lo condicionado de las formaciones. Por eso no es una metodología de análisis sino una forma de entender el conocimiento, la ciencia y el concepto (Zuluaga, 1999: 16).

La pregunta por el saber en esta vertiente histórica y epistémica, liga una clara intención por la pregunta sobre las condiciones que dieron la posibilidad de que un objeto discursivo, un concepto o sus enunciaciones se formen en

prácticas, y es allí donde un análisis histórico de tipo investigativo le permitió a los maestros que usaron estas herramientas investigativas, identificar y relacionar los acontecimientos, las discontinuidades que le dieron forma.

En esta forma de estudio de las prácticas pedagógicas, el saber demanda del dominio de lo que se habla, ese objeto discursivo que se encuentra en las prácticas que forman regularidades y que obedecen a sus propias reglas de formación. Estas reglas son visibles a partir del develamiento en trabajos investigativos de las condiciones de existencia y emergencia a que están sometidos los elementos de la repartición discursiva, es decir, los objetos, las modalidades de enunciación, los conceptos y las elecciones temáticas o estrategias. Reglas de formación que implican el análisis de las condiciones de existencia, es decir, de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición de los cuatro elementos que configuran la analítica discursiva en Foucault y Zuluaga y, que de igual forma, implican un razonamiento metódico de las condiciones de emergencia, es decir, del punto o puntos de surgimiento del concepto o del objeto, en un marco de enunciaciones electas de forma estratégica, cruzadas por escenarios de fuerza que se combinan y oponen. Ambos elementos, las condiciones de existencia y emergencia, dan como resultado la "posibilidad" de que emerjan determinados conceptos u objetos en un juego de enunciaciones y estrategias, en un juego de prácticas. Éstas no surgen en cualquier unidad espacio-temporal, sino en aquella que la constelación de fuerzas le permite. La pregunta por el saber conlleva reconocer en él las relaciones de poder que se tejen, retar y romper con verdades absolutas, implica un acercamiento histórico,

analítico y relacional a sus formaciones, a sus ordenamientos en un tiempo y en un lugar definido.

Como se ha indicado, al indagar el maestro por el saber, le implicó definir y hablar de prácticas, entendidas como “las instancias decisivas de la formaciones discursivas (...) las prácticas son fuerzas de poder, formas de saber. Exterioridades, acontecimientos imposibles de prever o de controlar de forma racional. Son, pues, las prácticas las instancias más decisivas para discursos que no tienen un carácter científico” (Zuluaga, 1999: 13). En este sentido, al abordarse las prácticas como formas de saber y de poder, se configuran de dos formas, como prácticas discursivas y como no discursivas. Las primeras como lo plantea Foucault son “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1997: 154). Las segundas como lo plantea Runge, son aquellas que “poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman y son susceptibles de ser historiadas” (Runge, 2002: 364). Estas prácticas fueron indagadas en esta vertiente histórica y epistémica por los maestros investigadores en sujetos e instituciones que producían discursos desde tensiones y transformaciones que les dotan de historicidad; son lo que se ha dicho y lo que no se ha dicho, son acciones y relaciones entre sujetos, instituciones y discursos. La práctica pedagógica sirvió a los maestros investigadores para leer el presente, en tanto acontecimiento de saber/poder y no como aquello que acontece en las prácticas de las escuelas.

A partir de la apropiación del enfoque arqueológico, el Grupo Interuniversitario de Historia de la Prácticas Pedagógicas y los maestros investigadores que con él trabajaron, definieron al maestro como portador del saber pedagógico y en esa medida, la recuperación de la historicidad de la pedagogía se propuso rescatar ese saber para el maestro. Para dicho grupo, el maestro no era el productor del saber (como el que simplemente reflexiona sobre su práctica) sino el sujeto portador de ese saber y se definió a partir de su relación con la enseñanza en tanto acontecimiento de saber (Zuluaga, 1987: 149).

Fue evidente así, la presencia de espacios institucionales en los que se buscaba contribuir a la investigación de la pedagogía como disciplina y como saber en perspectiva histórica y a la recolección y diseminación de la información educativa y pedagógica, producto de las investigaciones nacionales e internacionales (Batista & García, 1990: 75)

La pedagogía fue, pues, reflexionada desde un horizonte histórico en relación a sus conceptos articuladores como la formación, la educación, la instrucción, la enseñanza, el aprendizaje y la escuela, objetos discursivos que comprometen a la pedagogía en su aclaración y realización.

4.3 Experiencias, experimentación e investigación-acción pedagógica y educativa

El Movimiento Pedagógico como intento de recuperar la pedagogía como acto de asombro y de rechazo a la instrumentación de la educación, como corriente para crear una pedagogía ligada al humanismo, la vitalidad y el

conocimiento racional (Quiceno, 2002: 3), reafirmó la necesidad de un maestro investigador de su propia práctica (Aristizábal, 2008: 199). Por esta vía, éste favoreció la construcción de *saber pedagógico* mediante la reflexión y análisis de la realidad cotidiana de la escuela. La investigación de igual manera posibilitó el desplazamiento de la dependencia del maestro con respecto a lo extra-disciplinar y la superación de la enseñanza e instrucción sólo a los procesos de aula (Vargas, 1986: 52). Así como ocurrió en la perspectiva de trabajo histórica y epistémica, en la de experimentación e investigación acción pedagógica, el maestro fue sujeto del saber pedagógico y productor de ese saber a partir de la reflexión sobre lo que se desarrollaba en la escuela.

Al igual que el Movimiento Pedagógico, otra experiencia que activó la relación maestro investigador fue la Expedición Pedagógica Nacional. Ésta acción se llevó a cabo en los años noventa y más que ser un movimiento de recuperación, lo fue para intentar crear en los sujetos relacionados con el acto educativo –sobre todos los maestros- una actitud activa, plural, vital y creativa que les permitiera abandonar vicios, prejuicios, dogmas y servidumbres. Por la anterior vía se invitó al maestro a que construyera y emprendiera nuevos caminos, pedagogías más potentes que le permitiesen pensar nuevas maneras de educar, en las que era imprescindible una escuela abierta, plural y democrática. “La pedagogía de la *Expedición* emerge de pensar de otro modo la escuela, el maestro, el niño y la educación” (Quiceno, 2002: 5). Para hacerlo, esta empresa pedagógica buscó el saber que estuviera fuera de las instituciones, el cual no se podía recoger mirando sólo dentro de ellas. Para hacerlo, la

Expedición propuso el emprendimiento de nuevos caminos, la experimentación y la mirada desde lejos, en función de sospechar de la verdad instituida y posicionar en palabras de Quiceno al expedicionario, al nuevo maestro que sabe, que sabe hacer, que conoce los problemas y es capaz de solucionarlos. De allí, de los expedicionarios que salieron de las escuelas para reconocer su diversidad y su entorno, se mostró una nueva pedagogía que visibilizó saberes problemas y saberes en experimentación (2002: 6-9).

En el anterior horizonte, en las prácticas que se vislumbraron en la década de los años ochenta con el Movimiento Pedagógico y en la década de los años noventa con la Expedición Pedagógica Nacional, fue posible apreciar nuevos ordenamientos y funcionamientos del maestro y la escuela, en los que se valoró la reflexión crítica que reconocía el papel de la experiencia y su diálogo con los saberes ligados a la práctica pedagógica, educativa e investigativa. Este reordenamiento permitió la emergencia de alternativas de solución a problemas que aquejaban a la pedagogía y la educación (Vera, 1986: 39).

En experiencias como las descritas, el empleo de la investigación se fundamentó en la vivencia y en el mundo de la vida de los sujetos; en ellas objetivar equivalía a “codificar” o “retener” los sentidos aclarados en los actos en que se veían involucrados los sujetos de la pedagogía; no se trató en esta práctica de tomar distancia, como lo exigía la racionalidad empírico-analítica sino de experimentar el fenómeno del aula, la vida pedagógica al interior de la escuela y en el exterior de ellas para leerlas, analizarlas, interpretarlas, racionalizarlas y vivirlas (Vargas, 1990: 34).

Por la anterior vía se presentó la investigación como estrategia cruzada con procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Ella sirvió para reconocer la importancia de la actividad exploradora y curiosa, así como el componente espontáneo en el aprendizaje humano, compatible y adecuado con la concepción constructivista de la adquisición del conocimiento a partir de la interacción social en el aprendizaje escolar y con base en procesos comunicativos en el aula que proporcionaban el fomento de la autonomía y la creatividad y que reordenaban la relación pedagógica del maestro y el alumno (García, 1999: 191-192). Para García, la “investigación en el aula afecta al conjunto de la intervención educativa, pudiéndola equiparar a uno de esos principios didácticos que, en la tradición pedagógica, sirven como resumen y síntesis de toda una concepción de la educación. Como tal, la investigación orientaría la toma de decisiones en el aula, proporcionando coherencia a la labor del enseñante” (García, 1999: 191-192).

La investigación como estrategia pedagógica permitió el desarrollo de un maestro investigador que experimentó el fenómeno del aula, la vida pedagógica, para racionalizarlo a través de la vivencia. Hay de alguna manera allí, una investigación que parte de la vivencia y del mundo de la vida, que demandó ser analizada a través de los “sentidos aclarados en los actos en que se ven involucrados los sujetos” (Vargas, 1990: 34).

La perspectiva anterior se vio enriquecida por discursividades que veían en la sola práctica una experiencia rutinaria, limitada y nada decisiva; viendo por ello la necesidad de usar la teoría como medio que al estar

interlaminada con la práctica y la observación, permitía investigar y obtener respuestas (Herbart, 1990: 60).

Fue necesaria, pues, una resignificación de la práctica pedagógica del aula para hacer de ella un “taller de producción intelectual y desarrollo personal mediante el intercambio de lo leído y vivido en diferentes experiencias educativas del medio”. Para la concreción de lo anterior, se demandó de prácticas profesionales que sirvieran como espacio de reflexión y confrontación pedagógica entre la teoría y la práctica (Hurtado & Jiménez, Salinas, 1990: 101-102). La reflexión de la práctica por la anterior vía posibilitó la experimentación *in situ* de la enseñanza como objeto cultural no de naturaleza ahistórica sino de producción contingente (García, 1985: 166). Con esta experimentación se posibilitaba el desplazamiento de los métodos generales o didácticos totalizadores para dar cabida a una experiencia o acción razonada a partir de la descripción de la enseñanza, de sus dispositivos, sus estrategias y sus efectos en función de una producción de saber, en tanto medio de apropiación de la práctica que concierne a los maestros (García, 1985: 166). Se visibiliza allí, en la formación de una actitud experimental del maestro, una disipación de los límites entre la investigación y la docencia y un impulso de la formación de maestros intelectuales que evitan en el proceso de enseñanza y aprendizaje despilfarrar la experiencia pedagógica como fuente de conocimiento, para la construcción de conceptualizaciones pedagógicas (Echeverri & Zuluaga, 1990: 47), como reveladora de límites, deformaciones, obstáculos y potencias creativas en el proceso de formación de maestros investigadores (García, 1985: 1173).

En relación a los anteriores reordenamientos, funcionamientos y transformaciones visibles sobre la práctica pedagógica y el impulso de un maestro investigador, en los que se daba importancia a la relación de la escuela con la comunidad científica, la formación y la investigación, se presentan materialidades discursivas como las de Restrepo, un poco más allá del período de estudio de esta investigación. Restrepo impulsa el programa de investigación-acción pedagógica, en el que se asume la pedagogía como una “disciplina teórica y práctica, objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes, sobre todo entre las disciplinas que se enseñan y la didáctica de las mismas, de resignificación de la pedagogía misma, de escritura de las experiencias sometidas a tratamiento sistemático” (2003: 49-50). Por la anterior vía, se generó saber pedagógico para un saber hacer en la educación y en la enseñanza. En este saber validado por una práctica consciente y crítica, se visibilizó el desplazamiento del saber práctico o del actuar apoyado en teorías instrumentales o implícitas para dar cabida a un saber pedagógico fundado en teorías explícitas y sólidas.

La investigación-acción generó nuevas maneras de llevar a cabo la acción pedagógica en el aula y un desplazamiento de los funcionamientos asentados en prácticas empíricas y acríticas para favorecer el análisis colectivo con el propósito de tomar distancia de la práctica rutinizada llevada a cabo bajo teorías operativas no explícitas (Restrepo, 2003: 51).

La investigación-acción pedagógica propuesta por Restrepo, la cual tuvo su nacimiento en el año de 1998, llevó con prácticas de autoformación y trabajo cooperado a las maestras y maestros a

[...] tomar consciencia de la teoría que informa la práctica, unido al proceso crítico de la deconstrucción de la práctica como un todo [...] Pero, a su vez, el proceso de reconstrucción de la práctica se emprende con elementos de transformación o innovación apoyados en teorías vigentes o en buena medida validadas. Se da así una articulación entre nueva determinación teórica y nueva estructura de la práctica, anclada en bases de un mayor poder explicativo. En esta fase de la reconstrucción los participantes suelen atinar mejor en la relación entre los nuevos componentes de la práctica con teorías fundamentadoras. Se hace el esfuerzo por leer y comprender teorías vigentes, es decir, circulantes en el medio educativo, por aceptar sus explicaciones y por adoptar prácticas consecuentes (Restrepo, 2003: 51-52).

Los desarrollos de la investigación como estrategia pedagógica a partir de la reflexión e indagación sistemática de la teoría y la práctica, con el propósito de que las ideas se probaran y experimentaran en la escuela, secundadas por la contemplación reflexiva, guardan relación con la investigación como base del aprendizaje, implementada a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta en la tradición anglosajona, específicamente en su paradigma curricular.

5. LA INVESTIGACIÓN COMO BASE DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO

La activación del maestro investigador no se da sólo a partir de pesquisas en relación al currículo para su posterior realimentación y desarrollo sino también en procesos en los que la investigación se convierte en la base del aprendizaje y la enseñanza en el currículo, en el que la relación entre alumnos y profesores, la investigación se convierte en una experiencia que posibilita deliberar en relación al conocimiento, problematizarlo, indagarlo, deconstruirlo y construirlo.

La investigación como base de la enseñanza y el aprendizaje en el currículo que en el apartado anterior activaba por la vía pedagógica la indagación, es desarrollada en una perspectiva curricular -entre otros- por Stenhouse, quien expresa:

El conocimiento que enseñamos en las universidades se gana a través de la investigación; y he llegado a creer que semejante conocimiento no puede ser enseñado corrientemente, excepto a través de alguna forma de enseñanza basada en la investigación. Los fundamentos de esta creencia son epistemológicos. El conocimiento del tipo que tenemos que ofrecer se falsifica a menudo cuando se le presenta como resultado de una investigación, al margen del entendimiento del proceso de la investigación que es garantía de tales resultados (1987: 162)

Stenhouse invita por la vía anterior, no a una transmisión del conocimiento como se impulsa por la lógica macrocurricular en la que priman los estándares, los lineamientos y las competencias estandarizadas sino a la vivencia de la aventura de su construcción a partir de indagaciones que permitan comprender no sólo cómo se ha producido el saber existente sino iniciar la pesquisa de nuevos objetos de investigación. El proceso de enseñanza y aprendizaje debe garantizar el desarrollo de una “comprensión del problema de la naturaleza del conocimiento a través de una exploración de la procedencia y garantía del conocimiento específico que hallamos en nuestro campo de estudio” (Stenhouse, 1987: 164). Este objetivo de singular relevancia en el proceso de enseñanza, nos remite a la relación didáctica-didácticas específicas-curriculo y no omite la fundamentación conceptual y teórica que el docente trabaje de forma deliberativa con el estudiante. En el mencionado propósito se implica la indagación y el descubrimiento, que van acompañados de la incertidumbre y la duda, asuntos que en la experiencia investigativa hay que superar. Hay pues acá una lógica de problematización de lo microcurricular que lee y se articula al contexto y que rompe con la lógica hegemónica. La apropiación del conocimiento basado en la indagación organizada como investigación, impulsa el aprendizaje basado en problemas, potencia la capacidad humana para abordar dudas y, sobre todo, genera un progreso en la enseñanza, reordenando los funcionamientos de los alumnos y las prácticas de los maestros con relación a las formas tradicionales de enseñanza. Los objetos de saber en este despliegue curricular que activa la figura del maestro investigador no son asuntos a ser transmitidos, son asuntos a

ser estudiados a través de métodos de indagación y análisis que hacen de las clases laboratorios en los que se vivencian experiencias investigativas diversas, llevadas a cabo de forma paciente. Gracias a ellas, el maestro investigador puede, poco a poco, alcanzar un nivel de dominio de algunos objetos de saber (Stenhouse: 1987: 170-177).

En este sentido por la vía curricular, fue visibilizándose en la década de los años ochenta y noventa un modelo curricular no *a priori*, ligado en todos sus momentos a la experiencia, a la acción de los estudiantes, a sus intereses y expectativas. En él, la búsqueda a la solución de problemas, la respuesta a preguntas de interés y significativas para los discentes, demandó una planificación y jerarquización colectiva del trabajo, asignándose funciones, tiempos y responsables desde un modelo que no estaba centrado en el saber, sus secuencias y la organización con base en las disciplinas, sino en uno cuya centralidad eran las actividades, en las que no se negaba la búsqueda y articulación de la información pertinente en relación al problema y el uso de técnicas e instrumentos de recolección de información para resolverlo (Pérez, 1997: 18).

En este trabajo por problemas, que se empleó tanto en el campo pedagógico como en el curricular, el contenido de las clases guardó estrecha relación con el proyecto como instrumento organizativo para la solución de los problemas. Así, en este modelo, el currículo, sus temas y conceptos, aparecían *a posteriori*, determinados por las actividades relacionadas con los problemas y no por una organización o secuencia predeterminada por tecnócratas o por las lógicas disciplinares que se alejaban de perspectivas complejas y

transdisciplinarios en las formas de relación con el conocimiento. En el aprendizaje por problemas, los logros se registraban, de ser necesario, después de ocurridos los procesos. Se trataba por tanto de una labor de reconstrucción del proceso que requería de un gran esfuerzo del docente para hacer seguimiento y recoger información (Pérez, 1997: 18). Trabajar por procesos y por proyectos no excluía la planificación sino que le cambiaba el sentido y la intención. Se trataba de una planeación de actividades, de manera “colectiva, abierta y flexible con una finalidad de conocimiento clara, que respondía a intereses explícitos de los estudiantes” (Pérez, 1997: 19).

El currículo investigativo, al igual que el currículo por procesos, deja ver no sólo la planificación sino los planteamientos, es decir, las consideraciones previas que sobre un evento curricular se consideran, los enfoques o puntos de vista que de manera anticipada configuran la organización de un evento curricular, los aspectos que se prevén con relación a un núcleo temático y problemático anclado a una determinada dinámica curricular. De esta manera se hace de la organización curricular, una tecnología de gestión flexible; una forma de planificación flexible, de currículos abiertos, en los que se impulsan planteamientos curriculares flexibles, cuya centralidad gira con base en fundamentos e ideas centrales a partir de las cuales se lleva a cabo un proceso educativo mediante experiencias investigativas.

La visibilización del maestro investigador con relación al currículo puede apreciarse con mayor nitidez en Colombia en los trabajos de López, como uno de los curricularistas

epígonos de la tradición anglosajona que valora la investigación como base de la enseñanza y el aprendizaje. Éste propone una apuesta curricular alternativa que defiende y consolida la función emancipadora de la educación, que supera la concepción de diseño y desarrollo curricular como una mera acción operativa e instrumental y que apuesta por un proceso de enseñanza y aprendizaje fundamentado en la investigación y evaluación permanente, todo ello en función de la pertenencia social y académica de la labor desarrollada (López 1993: 42).

En su propuesta, López afirma la configuración microcurricular como punto que genera quiebre con lo macrocurricular y aporta las nociones de núcleo temático y problemático, que se entienden como las series conceptuales y el “conjunto de saberes afines que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría-práctica” (López, 2002, p. 76) y actividades de potenciación científica y tecnológica.

Las anteriores nociones que hacen del currículo un producto de investigación, favorecen su pertenencia social y académica, su construcción grupal y colectiva; su flexibilidad en su academicismo y asignaturismo (López, 1995: 42). Sobre este último aspecto es “conveniente señalar que la producción de conocimiento (científico, tecnológico, disciplinario) es un proceso cambiante que, obviamente, reclama una reacción similar a los agentes y las agencias involucradas en su construcción, exige procesos permanentes de transformación [por la vía investigativa] y por ende, en

las estructuras curriculares que lo soportan” (López, 2002, p. 60).

En síntesis, la enseñanza basada en la investigación permite un desempeño integral del docente al debilitar su función de informador e incrementar su labor de creador por medio de la investigación disciplinaria; una renovación metodológica o didáctica de los saberes por la vía del seminario investigativo como síntesis de la docencia y la investigación y como herramienta metodológica de trabajo de aula, que alimenta el espíritu de indagación, la cooperación y la capacitación docente e investigativa.

6. RETOS DEL MAESTRO INVESTIGADOR EN LA EDUCACIÓN APOYADA EN TIC

La docencia apoyada en la investigación en la perspectiva de lo acá planteado, es una materialidad discursiva que no alcanza a ser una corriente curricular hegemónica en el sistema escolar contemporáneo, al que le es más económico y rentable políticamente, el impulso de dinámicas curriculares de carácter técnico. Aún lo anterior, de forma prospectiva la acción del maestro investigador es una realidad que ha de afirmarse en la escuela para resistir a formas tradicionales de enseñanza y poner a circular, problematizar y construir conocimientos, por la vía de la educación presencial o por vías ancladas en la educación virtual.

Para el caso que nos ocupa, la labor de un maestro investigador en la educación virtual implica el oficio de alguien que no sólo enseña sino que investiga, que hace

progresar el saber en cuanto prepara desde la universidad, la generación venidera de académicos y científicos que continuarán la búsqueda del conocimiento. La enseñanza universitaria desplegada a partir de una educación virtual en la que se facilite el manejo de la información y de los contenidos que se deseen tratar, mediante [tecnologías de la información y la comunicación](#) -TIC- como medios para proporcionar herramientas de aprendizaje más estimulantes y motivadoras que las tradicionales, es necesariamente subsidiaria y complementaria al trabajo de investigación y ha de ser llevada a cabo por maestros comprometidos con el escrutinio del conocimiento, con la capacidad para atraer a otros a su campo de investigación bajo la figura de tutor. El maestro investigador al desplegar una educación caracterizada por el uso de las TIC, debe pues ir tras la búsqueda del conocimiento, junto con la supervisión y consejería que sistemáticamente ha de ofrecerle a los estudiantes para que ingresen a la exploración del saber; como lo diría Veblen, es un personaje que orienta las sinergias a desarrollar el conocimiento, a poner a prueba el dominio del saber y adscribirse por esta vía legítimamente a la universidad (1994: 54). En este sentido el profesor de universidad que se apoye para su docencia en las TIC, debe ser en suma, “un maestro, por precepto y por ejemplo” que aprovecha el espacio de aprendizaje como un recurso fundamental para la indagación, como elemento esencial para lograr una docencia que promueva el aprendizaje activo y autónomo, la creatividad y la adaptación al cambio (Letelier, 1999: 16), no un simple transmisor de información, un corrector de tareas o un vehículo de adoctrinamiento. El maestro universitario en el campo de la educación presencial o virtual, debe ser aquel que desarrolle acciones

de docencia e investigación como las dos áreas de trabajo académico de más significado en este nivel de la educación (Letelir, 1999: 16). En la anterior perspectiva, la investigación del maestro es condición necesaria para que exista docencia de calidad en la universidad y su ausencia es síntoma de un nivel académico inferior (16-17), es un poderoso recurso potencial de desarrollo y un bien cultural del mayor nivel intelectual. En este sentido, el maestro investigador innovador, es aquel que promueve el aprendizaje generativo o donde el estudiante desarrolla a la par la capacidad de comprender el conocimiento establecido y la de emplearlo en nuevas situaciones; es aquel que tiene la capacidad de cultivar la autonomía de pensamiento, la creatividad y el aprendizaje independiente en los alumnos (Letelir, 1999: 21). Es esta última característica, un elemento central en la formación mediada por las TIC y que se afirma de igual modo en una enseñanza basada en la investigación, la cual debe ser aprovechada en la educación virtual para la afirmación de un aprendizaje significativo, problematizador, constructivista en la relación que los estudiantes de la educación virtual establecen con el conocimiento.

Afirmar a futuro vías como las anteriores, a través de un maestro investigador en el campo de la educación mediada por TIC, dará la posibilidad de mejorar las competencias de los futuros profesionales a través de un conjunto de elementos heurísticos y científicos que permiten una aplicación creativa, indagadora y propositiva que se oriente al conocimiento de los fenómenos y relaciones que intervienen en las diferentes disciplinas científicas para producir modelos, teorías, principios, reglas en función de

una materialización del conocimiento para fines sociales, culturales, políticos y ambientales (Letelir, 1999: 22-23)

Se debe pues en la e-learning como maestro, relacionar la docencia y la investigación, para usar en la práctica pedagógica, los resultados obtenidos por otros investigadores o por el trabajo conjunto que con otros indagadores del campo disciplinar o interdisciplinar se lleva cabo. Dicha relación ha de ser cultivada por el maestro investigador a través de estrategias como el incremento de competencias en metodología de la investigación, el fomento del uso de resultados de investigación en la docencia, la publicación de artículos en revistas especializadas, el desarrollo por investigadores de actividades de docencia, la incorporación de alumnos en actividades de investigación, la conformación de grupos de investigación en los que se desarrollen entre otras investigaciones, trabajos cooperados con profesores de distintos niveles educativos. Lo anterior debe permitir producir una educación superior de calidad, gracias a los atributos que ofrece la combinación de la investigación y docencia como actividades complementarias que garantizan una efectividad de la docencia, es decir, el concepto de profesor efectivo que tiene la capacidad de explicar, comprender y transformar cualitativamente las prácticas en el aula.

7. APUNTES FINALES

Como lo afirma Meirieu, no solamente los profesores de enseñanza superior son “docentes-investigadores”: todo profesor de primaria y secundaria puede ser –y debe ser- un

investigador de su propia enseñanza (Meirieu, 2007: 59). Alguien que produce de forma rigurosa y sistemática conocimientos disciplinares y pedagógicos destinados a analizar críticamente sus prácticas para transformarlas hacia formas no sólo más eficientes sino democráticas de enseñanza-aprendizaje. Las palabras de Meirieu, van más allá del *poder ser* como una posibilidad por explorar o conquistar, ellas se ubican en el *deber ser*, es decir, en el lugar de una condición propia del ser maestro hoy.

En función del anterior propósito es esta indagación, se realiza una revisión histórica y epistemológica del objeto discursivo maestro investigador, en donde se muestra que la emergencia de éste en el ámbito occidental (Europa y EE.UU.) se remonta al periodo comprendido entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, sin embargo la materialización de ella en el campo práctico del maestro, ha sufrido altibajos, discontinuidades, en especial por la falta de generalización que los trabajos de los maestros proporcionan al campo educativo y pedagógico. La mirada racional-positivista de la ciencia ha planteado que los conocimientos científicos deben servir como soporte explicativo de la realidad y, por tanto, se pueden aplicar en ella para verificar su efectividad. E aquí una tensión y regularidad que persiste desde la emergencia del maestro investigador que surge por la condición generada por los discursos de científicidad que eclosionan en el campo de las ciencias sociales y humanas en el siglo XIX, y que logran su máximo esplendor a finales de éste y principios del siglo XX, y con ello se inicia un proceso de conquista del campo educativo, el cual conlleva a repensar el papel del maestro bajo la idea de la científicidad, tal como lo pensaron los pedagogos del movimiento Escuela Nueva o Activa.

A pesar del desarrollo teórico y práctico del movimiento de la Escuela Activa, con el cual se logró perfilar en el maestro algunos principios de la investigación para cambiar las prácticas pedagógicas de la escuela, los resultados y producciones de éstos, no lograron la generalización que los investigadores y estudiosos de la educación y la pedagogía de mediados del siglo XX esperaban, con el propósito de hacer del campo educativo y pedagógico una ciencia fiable, que pudiera soportar los sistemas educativos que se estaban configurando como tal a nivel de los Estados Nacionales. Por tanto, en la década de 1960, se plantea controlar los procesos educativos y pedagógicos mediante el diseño de programas educativos elaborados por expertos, ya que los maestros y los trabajos de investigación desarrollados, no lograban mostrar un modelo generalizable que pudiera ser controlado bajo el rigor de la ciencia positivista.

Las condiciones anteriores muestran una discontinuidad en el campo educativo y pedagógico que genera tensión entre los que ponen al maestro como protagonista en la configuración del campo educativo y pedagógico y los que los ubican como ejecutor de los lineamientos y políticas producidas por expertos quienes diseñan los programas que direccionan los sistemas educativos desde unos principios generales en los cuales no se toman en cuenta las particularidades locales y las experiencias del maestro que demandan un vínculo directo con la lectura del contexto.

Por ello, se logra concluir que en la década de 1970, se forja un movimiento de investigadores que empiezan a cuestionar las posiciones utilitaristas de la educación, en la que se desvaloran el trabajo investigativo e innovador de los maestros. Ello coincide con la creación del ICOLPE para el

fortalecimiento de la investigación educativa y pedagógica en el ámbito universitario, lo cual se refleja en la formación de maestros desde las facultades de educación y el fortalecimiento del movimiento sindical del magisterio colombiano a partir del Estatuto Docente promulgado con el Decreto 2277 de 1979. Lo anterior permitió que un sector del magisterio colombiano, le apostara a fundamentar el estatuto epistemológico de la profesión docente, con el apoyo de docentes universitarios que se unieron a esta iniciativa para conformar el denominado Movimiento Pedagógico Nacional. A partir de estas condiciones de posibilidad identificadas en la década de 1970, se da el resurgimiento del objeto maestro investigador en el contexto de la educación básica y media (primaria y bachillerato). Se identifica de igual modo que el movimiento que sustenta el resurgimiento del objeto maestro investigador, no es algo homogéneo, al interior del magisterio se dan luchas que se manifiestan de un lado, entre los grupos de investigadores gestados en las universidades que apoyan el Movimiento Pedagógico que pretenden por medio de la investigación científica soportar la consolidación disciplinar del campo pedagógico y educativo, frente a otros que apuestan llegar a este afianzamiento disciplinar mediante un trabajo de corte histórico epistemológico. Esta mirada da una apertura a la construcción del saber del maestro desde la reconstrucción de su práctica, retomando metodologías cualitativas y socio críticas como la etnografía escolar, investigación acción y el trabajo arqueológico y/o genealógico.

De igual modo se puede concluir que el punto clave de la activación del objeto maestro investigador desde el punto de vista pedagógico se da en la década de 1980, gracias a la

confluencia de varios componentes que coinciden en fortalecer el discurso pedagógico y, por ende, la formación de maestros. Lo anterior guarda relación con el desarrollo teórico y metodológico de las didácticas específicas, las cuales se asocian a la influencia del cognitivismo en el campo educativo, en especial del enfoque constructivista, el cual planteó la posibilidad de acercar al sujeto que aprende a la construcción del conocimiento de cualquier saber partiendo de los principios propios de dicho saber, lo que implicaba un vasto conocimiento de los procesos cognitivos del sujeto que aprende y de las ciencias o saberes que se pretende que éste aprenda. Esta configuración desde las didácticas específicas coincide con el movimiento de reivindicación del maestro como productor de conocimiento, que había iniciado en Inglaterra de la mano de Stenhouse en la década de 1970. Con ello se permitió que los maestros y en especial las instituciones formadoras de maestros, introdujeran un discurso renovado y con sustento científico para la formación de maestros tendiente a transformar las prácticas docentes en las aulas de clase, activando los movimientos y redes de maestros que investigan desde el aula.

En cuanto al currículo, se encuentra que el maestro investigador se desarrolla en el discurso colombiano a partir de la década de 1950, después de la implementación de los planes quinquenales de educación, lo cual implicó un proceso de planificación educativa a nivel nacional que incidió en la configuración del actual sistema educativo colombiano. Así las cosas, el currículo es una categoría potente para la administración educativa, en tanto permite la direccionalidad política de la educación desde una

perspectiva macro y micro; sin embargo para los planificadores curriculares estatales su visión se centra en lo macro. A la perspectiva macro educativa desarrollada por el Estado desde mediados del siglo XX y durante la década de 1980, se enfrentaron los maestros colombianos a través del Movimiento Pedagógico que se desarrolló en dicha década con el que se empezó a replantear la concepción de currículo que tenía el Estado. Además de las movilizaciones y encuentros en congresos impulsados por el mencionado movimiento, se propuso la Expedición Pedagógica como estrategia para visibilizar los modos en que los maestros adoptaron las políticas educativas y crearon alternativas al currículo partiendo de la realidad local. Estas experiencias permitieron que en el marco de la Ley General de Educación y el Decreto 1860 de 1994, se diera a los maestros la oportunidad de diseñar los currículos pertinentes a la realidad del contexto social en el cual se inscribía cada una de las instituciones educativas del país, mediante el diseño del Proyecto Educativo Institucional. En esta perspectiva el currículo se reconfigura desde lo micro, permitiendo visibilizar el saber de los maestros. En relación a esta nueva perspectiva micro curricular se encuentran los planteamientos de Nelson López (1995) para quien el currículo es por excelencia un *proceso investigativo*, que al involucrar al maestro por defecto, lo está asumiendo como investigador.

Finalmente se muestra los retos que debe asumir el maestro investigador no sólo en la educación presencial sino en la educación virtual en la cual debe cuestionar permanentemente los saberes que enseña, escapando a la pereza expositiva del enquistamiento recurrente, apelando a

una formación continua en la que busque, construya, analice, confronte con colegas y expertos, no sólo la producción de conocimiento que desarrolla en la investigación propiamente dicha sino en las pesquisas formativas, que funjan como medio de formación de los actores que la sociedad reclama y que posibilite trabajar la generación de conocimientos y sus distintas aplicaciones según las profesiones, con el propósito de crear espacios, oportunidades de práctica, familiarización con métodos y técnicas de investigación, espacios de laboratorio, de ensayo, de experimentación en los que se promuevan aquellos docentes y estudiantes que se dedicarán de lleno a la investigación en sentido estricto. Es decir, la investigación formativa como oportunidad para ir preparando los grupos de investigadores que requiere la Universidad o que requiere la sociedad en general. De ello no puede estar ausente la educación virtual.

Referencias

- Amaya de Ochoa, Graciela. (1990). Las vicisitudes de la pedagogía. En *Revista Pedagogía y saberes*, N° 1 Junio. 54-63
- Álvarez Gallego, Alejandro. (2004). Los sistemas educativos en América Latina: Historias, Diagnósticos y perspectivas. En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX*. Bogotá: Colciencias, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de los Andes, Universidad del Valle y Cooperativa Editorial Magisterio.

- Aristizábal, M. (comp.) (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975*. Popayán: Diseño Gráfico e Impresiones, 2008. p. 199.
- Batista J, Enrique E.; García O., Norbey. (1990). Formación pedagógica de maestros colombianos. En *Revista educación y pedagogía. I. (2)*. 1989-1990, p. 89.
- Briones, Guillermo. Investigación y docencia: hacia una educación superior de calidad. Problemas y perspectivas. En: Seminario Taller: Docencia Investigación. Alianza estratégica para el fortalecimiento de la excelencia académica. Universidad de Medellín. Medellín, 1999.p. 117
- Cochran Smith, Marilyn & Little, Susan. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En: *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. pp. 65 – 79.
- Díaz Barriga, Á., & Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), enero - abril 2001, p. 39.
- Freeman, J., Marx, R., & Cimellaro, L. (2004). Emerging considerations for professional development institutes for science teachers. *Journal of Science Teacher Education* 15 (2) . pp 111-131.
- Foucault, Michel. (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Giraldo Montoya, Gladys. Teoría de la Complejidad y Premisas de Legitimidad en las Políticas de Educación Superior. En: [Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales](#), N°. 22, 2005.

- Hargreaves, A. (1994). Colaboración y colegialidad artificial, ¿Copa reconfortante o cáliz envenenado?. En: Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata. Pp 210-234.

_____ (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía* (211) pp. 50-54.

- García, J. Eduardo y García, Francisco F. (1999). ¿Por qué investigar en el aula? En *Docencia investigativa. Compilaciones pedagógicas*. Medellín: Ediciones de la Tekné. Instituto Tecnológico Metropolitano, pp. 191-192.

- García Posada, Federico. (1985). El sentido de la reestructuración y la Facultad de Educación. En *Revista Educación y Pedagogía* 2, (5), p. 166. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, 1985.

- Herbart, Johan Friedrich. (1990). Teoría y práctica en la pedagogía. En *Revista Educación y Pedagogía*, 1, (4). p. 60

- Hernández, Carlos Augusto. (2005). Un vínculo vital: pedagogía e investigación. En *Ciencia y tecnología. El magisterio y la investigación*, 23, (1), Enero-Marzo, 15

- Hurtado V, Rubén Darío; Jiménez A, Ana María; Salinas S, Marta Lorena. (1990). Los maestros preescolares para el año 2000: un reto para las Facultades de Educación. En *Revista Educación y Pedagogía*. Facultad de educación. Vol. 1, No. 3, pp. 101-102.

- Letelier S, Mario. (1999). Relaciones entre docencia e investigación: un campo de estudio abierto. En *Seminario Taller: Docencia Investigación. Alianza estratégica para el fortalecimiento de la excelencia académica*. Universidad de Medellín. Medellín. p. 26

- López, Nelson. (2002) *Retos para la construcción curricular*. Bogotá: Mesa Redonda. Magisterio.

- López Jiménez, Nelson Ernesto. (1995). *La reestructuración curricular de la educación Superior*. Bogotá: Editorial Presencia Ltda.
- López Jiménez, Nelson Ernesto. (1993). Diseño y evaluación curricular. En *Revista educación y cultura*, N° 30, julio, pp. 40-44.
- Meirieu, P. (2007). *Cartas a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Barcelona : Editorial Graó.
- McGinn, N. (1997). Los roles de la investigación educacional en América Latina. En Cariola, P (1997). *La educación en América Latina*. México: Editorial Limusa, Noriega Editores.
- McFarland, K. P. & Stansell, J. C. (2002). Perspectivas históricas. En Pattersson, Leslie, Minnick Santa, Carol, Short, Kathy G., & Smith, Karen. *Los Maestros son investigadores. Reflexiones y acciones*. México. Trillas. pp. 27-37
- Núñez Prieto, I. (1999), *La formación permanente de profesores en el Centro de Trabajo*, *Revista Enfoques Educativos*, 2 (1) pp 117-128. Consultado el 21 de mayo de 2007, en:
http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/03/docs/enfoques_03_1999.pdf
- Ocampo, J. F. (1984). Sobre la calidad de la educación. En *Educación y cultura. Documentos Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, separata especial*, diciembre, p. 47.
- PérezA, M. (1997). Desarrollo curricular en los proyectos educativos institucionales. En *Alegría de Enseñar*, 33, pp. 12-19.

- Perkins, D., Tishman, S., & Jay, E. (1994). Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Argentina: Aique.
- Quiceno, H. (1986). Nieto Caballero y la formación de maestros. Formar al maestro es formar la nación, la educación de los educadores. En *Revista Educación y cultura*, No. 7.
- Quiceno, H; Sáenz, J. & Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia. En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX*. Bogotá: Colciencias, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de los Andes, Universidad del Valle y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quiceno, Humberto. (2002). La Expedición: una pedagogía nueva, una nueva escuela. En: *Nodos y Nudos*. Vol 2. No. 13. pp. 3- 10.
- Rando, J. & Corno, L. (2000) Los profesores como innovadores. En: Bruce. Biddle, Thomas Good & Ivor Goodson, eds. *La enseñanza y los profesores III*. Barcelona: Paidós Traducción de José Bayo Margalef.
- Restrepo, Bernardo. (2003). Investigación-acción pedagógica: algunos efectos sobre los maestros investigadores. En *Cuadernos pedagógicos*. No. 23. Universidad de Antioquia. Medellín: Editorial Zuluaga, pp. 49-50
- Restrepo Gómez, Bernardo. (2000). Maestro investigador, escuela investigadora e investigación de aula. En *Cuadernos pedagógicos*. No. 14. Medellín: Editorial Zuluaga, p. 99
- Ríos Beltrán, R. (2004). Las ciencias de la educación en Colombia: algunos elementos sobre su apropiación e institucionalización, 1926-1954. En *Memoria y sociedad*, 8, (17), 73-85.

- Runge, A. (2002). Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico. Documento de trabajo. Medellín: Universidad de Antioquia
- Sáenz, J; Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol 2. Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes y Editorial Universidad de Antioquia.
- Sabor R. (2003). La investigación cooperativa para la acción en el cambio educativo. En: Andy Hargreaves (Compilador) Replantear el cambio educativo. España. Amorrourtu
- Schiefelbein, E. (1997). Tendencias en la planificación Educativa. En Cariola, P. (1997) *La educación en América Latina*. México: Editorial Limusa, Noriega Editores. pp.199-222.
- Schön, D. (1983). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós. Pp. 319
- Serna, A. (2004). *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. pp.292
- Stenhouse, Lawrence. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1985) El profesor como tema de investigación y desarrollo. Revista de Educación. (277), pp. 43-53.
- Vargas Guillén, Germán. (1993). Formación y subjetividad. Epistemología, lenguaje y pedagogía. En *Revista educación y Pedagogía*. Volumen 4. No. 8-9. Ej:2. p. 28.
- Vargas G. Germán. (1990). De la objetividad a la objetivación. En *Revista Pedagogía y saberes*, N° 1 Junio. Universidad Pedagógica Nacional. pp 28-34.

- Vargas Guillén, Germán. (1986). De la enseñanza a la pedagogía. Una hipótesis de trabajo y una alternativa metódica para la investigación documental. En *Revista colombiana de educación*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. No. 18, Semestre II, p. 59.
- Veblen, Thorstein. (1994). El Lugar de la universidad en la vida moderna. En: *Revista Colombiana de Educación*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. No 28. pp.51-65.
- Vera, C. (1986). Notas para un análisis de la política educativa de López Michelsen 1974 - 1978 (primaria y media). *Revista colombiana de educación*, vol. 17, pp. 32 - 45.
- Zuluaga, O. & Echeverri, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica / Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O y Ossenbach, G. (2004). Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, Olga Lucía. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Anthropos/Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, Olga Lucía.(1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. En *Revista Colombiana de Educación*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional. No.4 Semestre II. p. 143
- Zuluaga, Olga Lucía. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: DOS VERDADES EN BUSCA DE UNA MEJOR FORMACIÓN CIUDADANA.

Jhairo Molina Castaño³²

Resumen:

Es un hecho, es toda una realidad de que el mundo en el contexto educativo cambia, así, como la sociedad presente que se inclina ante la tecnología y la manera en que se está llevando la comunicación, la expresión y un nuevo lenguaje más cercano a lo digital que lo tradicional. El verdadero hecho que se enfrenta por estos días, es que la forma tradicional con la cual hoy se ve la clase, el aula o el estudiante está pasando por una metamorfosis evidente y la causa de este efecto lo encontramos en la tecnología, como su aplicación está cubriendo grandes campos, otras necesidades y una nueva oportunidad de lograr una revolución de la educación.

Aprovechando lo que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos brinda, me propongo a

³² Estudiante Licenciatura en Filosofía. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Asistente de investigación. Correo electrónico: gianacopullos88@hotmail.com

elaborar una propuesta que tiene como objetivo dinamizar la manera de participar en los foros colaborativos, sobre todo en los aportes colaborativos para la realización del producto final en cursos relacionados con la sociedad o la ciudadanía como (Sociología, la ciudad como propuesta cultural, construyendo ciudadanía). Hay un propósito más, y es, tratar de conocer los contextos de los integrantes de grupo colaborativo, para finalmente conseguir el objetivo de esta propuesta que es promover una formación ciudadana, a través del foro colaborativo.

Palabras Clave: Formación ciudadana, trabajo colaborativo, aporte individual, recurso virtual, reflexión social.

1- *La educación y su fundamento*

Desde tiempos remotos en que el ser humano comenzaba a entender su papel y la relación que éste tenía con la naturaleza, su contexto y con los demás, fue el momento en que las relaciones humanas comenzaron a tener una mayor aprobación. Desde la edad antigua y más cercano a la Grecia clásica, la educación se llevaba a través de la narración en donde se fundamentaban las enseñanzas del cosmos, la naturaleza pero además cuestiones que competen al ser. Todo amante de la educación, todo pedagogo y hombre preocupado por una óptima enseñanza y comunicador del aprendizaje, no debe olvidar pero tampoco dejar de relatar a sus discípulos lo importante que fue la educación antigua

como la génesis que marcó el paso a la educación actual. “La historia de la educación en la antigüedad no puede resultar indiferente para nuestra cultura moderna: Nos hace recordar los orígenes directos de nuestra propia tradición pedagógica. Nuestra cultura grecolatina determina este parentesco y esto se aplica, en grado eminente, a nuestro sistema educativo” (Marrou, 2004). Posteriormente en la edad media la educación toma más fuerza en donde ingresar a la escola o la universidad (Universitas) era una prioridad para el hombre, sobre todo para aquel que poseía un estatus mayor en la sociedad de la época. Hasta entonces la forma en que se educaba no contaba más que con conocimientos basados en la medicina, legislación, teología y filosofía, pero se debe destacar que la tecnología que había para la época era la suficiente y necesaria para enseñar y descubrir.

Desde el renacimiento la manera de la educación ha cambiado considerablemente y esto se debe a que el hombre ya es el centro del universo, está en la cúspide de su grandeza puesto que ha alcanzado una libertad más evidente a comparación de otros tiempos, en los cuales el conocimiento era más restringido. Pero ya en la era industrial la educación sigue teniendo componentes más importantes debido al acelerado mundo que el mismo hombre a creado, y es aquí donde nuevos cambios, otras generaciones y la educación misma gira en torno al crecimiento industrial más que al hombre y su preocupación verdadera por la naturaleza en inclusive por sí mismo; hay una desconexión. En este presente las nuevas innovaciones y otros postulados han generado cambios que surgen a consecuencia de las innovaciones tecnológicas tal como lo señala Delors. J

(1996) “En el siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a manera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente un volumen cada vez mayor de conocimiento teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva , porque son bases de la competencia del futuro” Ya con esta afirmación podemos entender uno de los objetivos de la educación actual, que uniendo fuerzas con la tecnología desea brindar un amplio camino de competencia y de manera masiva. Por tanto, siempre se encontrarán posiciones en contra de las nuevas dinámicas de enseñanza, posiciones de carácter más conservadoras que apelan por costumbres tradicionales en la manera de transmitir y receptor los conocimientos. La educación sin duda alguna siempre será vista como la guía que ayuda a encontrar el norte, facilitando al estudiante su manera de percibir el mundo, garantizando su crecimiento cultural, social, cognoscitivo “En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Ibíd. 91). No es desconocido para nadie el complejo mundo en el cual vivimos, siempre ha sido problemático entender la naturaleza y como la misma opera en el contexto, pero más ardua se ha transformado la tarea de entender el mundo que los seres humanos han construido, como por ejemplo el actual en donde tantas innovaciones parecen milagros salidos de la ficción, pero existen, están con nosotros pero la pregunta verdadera es ¿Para qué sirve toda esta innovación? ¿Podremos sacar algún provecho de los aportes tecnológicos hacia la educación? Sin duda,

Delors tiene una respuesta a estas preguntas “Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe de estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y adaptarse al mundo en permanente cambio” (p, 91) No solo se trata de reservar el conocimiento, los seres humanos pueden hacer la diferencia interactuando con las posibilidades que el mundo de hoy le ofrece, una educación innovadora que puede ser pensada desde adentro y hacia afuera, no solo pensando en el bien individual sino también en el bien colectivo, ahora, y más que nunca están los medios para hacer de un mundo complejo y caótico en una propuesta para formar a estudiantes para la sociedad y para reflexionar en este mismo medio. A pesar de todo, las disputas entre lo bueno y lo malo de las innovaciones tecnológica en la educación será un tema de no parar, innovadores y tradicionalistas aportarán en esta nueva complejidad en que el mundo ha abierto las puertas.

1.2 - *Entre innovadores y tradicionalistas*

La educación siempre se encontrará con dos conceptos que siempre han circundado en las distintas generaciones que pasan y que el tiempo no se cansa de ver. Innovación y tradición es la más grande antítesis que se ha posado desde hace poco tiempo, desde el mismo momento en que se advertía el paso de la tecnología en el proceso educativo “Lo tradicional y lo nuevo, el pasado y el futuro, la visión retrospectiva y la visión prospectiva son elementos que ejercen simultáneamente una fuerza sobre la dirección de la

educación” (Álvarez. B. Pág. 99) No cabe duda alguna que la innovación siempre tratará de romper las cadenas, y las rompe. Un ejemplo muy cercano del triunfo innovador lo podemos ver reflejado en la educación superior a distancia que ha pasado por distintos métodos, como la radio, las revistas, los materiales en CD Rooms y ahora de manera virtual, de forma sincrónica y asincrónica, sin importar las barreras, las distancias, ni los más lejanos horizontes. “Para una población estudiantil dispersa geográficamente y en particular, que se halle en zonas periféricas sin instituciones convencionales, administrativas por mecanismos de comunicación múltiples que enriquecen los recursos de aprendizaje y soslayan la dependencia de la enseñanza “cara a cara”; personaliza el proceso de aprendizaje para garantizar una secuencia didáctica que corresponde al ritmo del rendimiento del estudiante, formaliza las vías de comunicación bidireccional y frecuentes relaciones de mediación dinámicas e innovadoras; promueve las habilidades para el trabajo independiente y para el esfuerzo autorresponsable; garantiza la permanencia del estudiante en su medio cultural y natural, lo que incide el desarrollo regional; alcanza niveles de costo de decrecimiento luego de coberturas amplias, combina la centralización con la descentralización” (Kaye. A, Rumble. G. 1979) Es de tal manera que la educación a distancia es uno de los pilares que logró buscarle una salida a los límites pero también obstáculos de educar con democracia, sin importar los kilómetros de distancia, sin importar la presencia física y temporal de un integrante. Así lo declara Beatriz Fainholc (1999) “La educación a distancia como estrategia idónea y pertinente para extender democráticamente las oportunidades educativas a grupos y personas, regiones, contextos, países;

ha proliferado rápidamente en estos últimos cuarenta años a través de una diversidad de modelos, medios y estrategias” De tal manera la tecnología se manifiesta para así darle la oportunidad a muchas personas que no cuentan con mayor oportunidad de encontrar conocimientos, fortalece las lejanías y cumple con la misión de formar para el futuro, de encontrar un factor tan esencial para el mismo humano como es el caso de dinamizar, prepararse, adaptarse al mundo de las Tics. “La educación a distancia ha permitido revolucionar el fenómeno educativo en el mundo contemporáneo, al posibilitar que cualquier estudiante pueda acceder sistemáticamente al conocimiento de un modo orientado a través de múltiples tecnologías duras y blandas; convirtiéndose cada vez más en el protagonista descentralizado de este proceso” (IBID Pag,25). Que más ejemplo que mostrar los aportes de la educación a distancia como un paso tan innovador y a la vez motivante que sin duda alguna deja atrás cualquier postura tradicional. La educación sufre cambios, cada día, cada década, en muchos siglos después se verán otros aspectos innovadores que lo único que logrará es ver obsoleto lo que hoy tenemos y quizás sin saberlo nos convertiremos en tradicionalistas por defender lo que un día aprendimos, solo es cuestión de reflexionar que el mundo es una cadena de movimientos y que estos mismos permiten los cambios. Pero no todos los sujetos que intervienen y creen en el proceso educativo están de acuerdo con las nuevas maneras de ver la enseñanza, hay partidarios que quieren conservar los métodos tradicionales, puesto que ven en la tecnología un alto riesgo que puede salir caro para las sociedades futuras y más cuando se toman elecciones como alternativas sin ser medidas desde sus causas y efectos. “ La palabra elección que hemos utilizado

nos lleva a otro asunto delicado: En muchos casos, la introducción de nuevas tecnologías en prácticas e instituciones sociales complejas no dependen de verdaderas elecciones, sino de una constelación de cambios activos, pasivos, deliberados, algunos solo manifiestos en retrospectiva: tal vez, por un breve instante, se haga una elección o se tome una decisión fundamental pero rara vez con plena conciencia de sus alcances, consecuencias prácticas o de las alternativas existentes” (Burbules. N; Callister. T; 2006) Hay razones que realmente explican que la tecnología involucrada con la educación puede tener altos riesgos siempre y cuando no haya conciencia de los efectos que la propia reproducción tecnológica pueda constituir. En cambio, hay razones diferentes que apoyan la tecnología en la educación cuando se trata de hablar del progreso mismo, desde el ámbito consumista, económico como pilares de estabilidad y crecimiento de un Estado “La educación debe ser el medio más estable y sistemático para la difusión de las ciencias y la tecnología en una sociedad contemporánea, en esta calidad, la educación no es una condición suficiente pero sí necesaria para el desarrollo Nacional autónomo” (Andrade. E, 1989) Pero también se encuentran otras discusiones sobre el aporte tecnológico a la educación como punto de partida para el progreso de una Nación, tal lo afirma Castell (1986): “Un nuevo espectro recorre el mundo: La nuevas tecnologías. A su conjuro ambivalente se concitan los temores y se alumbran las esperanzas de nuestra sociedad en crisis. Se debate su contenido específico y se desconocen en buena medida sus efectos precisos, pero apenas nadie pone en duda su importancia histórica y el cambio cualitativo que introducen en nuestro modo de producir, de gestionar, de consumir y de morir” No cabe duda que en las

anteriores afirmaciones hay un debate que hasta el momento sigue en vigencia, con el mayor vigor sobre la innovación, la tradición y en los casos de servir los intereses innovadores educativos para una nueva oportunidad capitalista insertándola en una sociedad consumista, pero la verdadera pregunta que se debe plantear con respecto al verdadero aprovechamiento tecnológico es si ¿ No debería plantearse las innovaciones tecnológicas para apoyar el proceso social desde un aspecto constructivo, cultural y reflexivo? Esta es una pregunta que sin duda puede tener una o más respuestas, pero todo depende de la manera en cómo se condicione la tecnología a favor de la educación, como un nuevo punto de partida para establecer una sociedad digna, en condiciones de tolerar al prójimo, al anciano, al niño, a la mujer y las diferentes razas o ideologías culturales como en el caso de Colombia, donde abunda una interesante mezcla de individuos.

1.3 La sociedad actual

Para ningún colombiano es desconocido el difícil momento que atraviesa nuestro país en diversos aspectos tales como: desplazamiento forzado por la violencia o el invierno, alta tasa de desempleo, narcotráfico, maltrato infantil e intrafamiliar o sucesos violentos como las que transcurrieron durante el paro agrario en las que se evidenció toda conducta inadmisibles para un país que quiere crecer no solo en lo económico o en el reconocimiento mundial sino también en la condición humanista. Para dichos casos mencionados, suele haber alternativas que sin duda se pueden comentar y que también se complementa con la acción ciudadana con alto interés de transformar el contexto

nacional y del territorio colombiano. Pero en realidad ¿Cómo podría la acción ciudadana tratar de resolver problemas que afectan a nuestro país? ¿Como se podrán evidenciar las propuestas culturales en pro de una alternativa ciudadana? ¿Cómo describir las características de nuestra ciudad o pueblo para ser apreciado por los demás y demostrar que existe, que este mismo tiene problemáticas o que posee vida por su propio contexto en el que se encuentra? ¿Las propuestas a un cambio en la formación ciudadana puede empezar desde un individuo, toda una comunidad o desde la misma comunidad académica, como podría ser desde la comunidad Unadista? Quizás muchas de estas preguntas puedan ser contestadas en la medida en que se logren crear propuestas desde la academia y quien más que involucrar a los estudiantes para desde este mismo enfoque sientan que se están formando como ciudadanos del presente y del mañana

2- Propuesta

En párrafos anteriores se pudo demostrar que la tecnología como desarrollo de investigaciones científicas ha culminado en una amplia expectativa representada de oportunidades y nuevos conceptos para el cambio, así se ha demostrado con el nacimiento de la universidad virtual y la formación de las “Tics” que en el momento son necesarias para satisfacer las necesidades y motivar a gran escala el aprendizaje-enseñanza “Las TICS constituyen una respuesta integrada también para estas necesidades, tanto a través de videoconferencias como, y sobre todo, a través del denominado web training: en este caso las características funcionales más evidentes de dichas tecnologías son la capacidad de emancipar el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la necesidad de compartir el espacio tiempo y la creación de espacios de trabajos colaborativos en los que sea posible la interacción, el intercambio de experiencias y la co- construcción de conocimiento”(Ardizzone. P. 2003).

También se demostró que el pensamiento innovador puede en cierta forma estar más en la cúspide de todo ideal tradicionalista de educación, ya que la innovación abre el paso para la transformación pero en consecuencia para dinamizar el aprendizaje. Es de tal forma que innovando se quiere llegar a una mejor elaboración de aportes individuales para trabajos colaborativos de la UNAD, pero como característica principal a clases o cursos que tengan que ver con la crítica social y ciudadana, como es el caso de la antropología, la ciudad como propuesta cultural, sociología, construyendo ciudadanía y entre otras que tienen este mismo perfil que busca una mejor actitud como ciudadanos para ser críticos ante la sociedad. El estudiante Unadista puede ser el eje de este emprendimiento, que pueda contagiar a la comunidad a mostrar su lugar, su hábitat, el contexto con sus problemáticas o con sus alternativas de cambio y progreso. El aporte colaborativo individual es una propuesta que liga el oficio investigativo y a la vez, es inherente a la preocupación por el sentido de la sociedad y del ser ciudadano porque este mencionado sentido no puede perecer si lo que se trata siempre es mostrar una cultura digna y habitable.

A través de un corto video pero de manera explícita, se puede generar una dinámica para lograr una construcción de un aporte individual colaborativo, en el cual se pueda mostrar las condiciones nefastas de cierta población, sea vereda, municipio o ciudad o inversamente lo agradable de

dichos sectores que conforman un núcleo ciudadano. Hablar, reflexionar e imponer una visión crítica de lo que ocurre es un pie adelante para comenzar a hablar de lo ciudadano y posteriormente promover una atracción de interés hacia los problemas, debilidades o grandezas de nuestros territorios, de nuestros espacios ciudadanos. Con esta dinámica se fortalece el rigor y criterio como estudiantes preocupados por lo que sucede en nuestros entornos y al mismo tiempo se cumple con profundos objetivos de educación en donde la tecnología y los medios son claves para esta labor.

2.1 Algunos ejemplos que contribuyen al aporte individual

En este momento se posee 2 ejemplos relacionados con los videos cortos en los cuales muestran dos clases que competen a la manifestación de la ciudadanía y los espacios ciudadanos. En los mismos se puede apreciar la belleza, la tranquilidad y la majestuosa arquitectura que adornan el lugar.

EJEMPLO DE TRABAJOS INDIVIDUALES

- Trabajo colaborativo 1 actividad 5- sociología.

Actividad individual: A través de un video corto mostrar un lugar agradable de tu ciudad, pueblo o vereda, manifiesta lo mejor o peor de este lugar para después socializar con tu grupo y generar debate de manera reflexiva con un criterio propio de lo que se evidencia.

RESPUESTA AL TRABAJO INDIVIDUAL:

http://www.youtube.com/watch?v=RG87UN1zEsQ&feature=em-upload_owner

- Trabajo colaborativo 1 actividad 5- La ciudad como propuesta cultural.

Actividad individual: A través de un corto video identifica qué lugar de tu ciudad o comunidad se puede observar cómo ocurren transformaciones de manera simbólica, colectiva, artística. Después hacer un buen argumentado debate sobre si lo apreciado en el video es una problemática con solución, es un gran aporte para la ciudad o comunidad o quizás es un hecho admirable.

RESPUESTA AL TRABAJO INDIVIDUAL:

<http://www.youtube.com/watch?v=IDfQdmYYQUI&feature=youtu.be>

3. Conclusiones

La educación es el acercamiento más notable no sólo a la obtención de nuevos conocimientos o de adquirir procesos cognitivos, es también la forma en que nos relacionamos y formamos cultura y con ella el punto de partida para crear sociedades pero no sociedades devastadas por el terror y la ignorancia excluyente, todo lo contrario, la educación está en la capacidad de integrar lo mejor de cada individuo para formarlo con principios de dignidad y comprensión al prójimo. Los métodos tradicionales han logrado encaminar una campaña duradera en la construcción de individuos capaces de respetar los valores, pero incluso los códigos que se evidencian en un espacio social y no quiere decir que la innovación haga que este intento previo de los esfuerzos tradicionales se sepulsen, por el contrario, debe haber una conciliación donde se reconozca la tarea tradicional en el ámbito educativo. Pero el verdadero hecho es que no se puede seguir polemizando sobre si lo innovador no debe existir o si lo tradicional debe perecer, cada uno deberá enfocar la manera de enseñar a formar, no solo a educar, en tanto que lo innovador debe usar las herramientas que tiene sobre la mesa y desprender dinámicas de acción para lograr cumplir sus metas. Es triste tratar de apreciar que la tecnología en el proceso educativo solo quiera ser un mecanismo más de producción y consumo, en el cual se ve la preocupación de catapultar el capitalismo en vez de las percepciones sociales para dar de una vez por todo un cambio acertado. Usar los medios como eje de construcción para los ciudadanos del mañana, debe ser una propuesta que se debe contemplar para desarrollar los planes que se ajusten a ese fin último, un mejor presente y mañana para Colombia.

Referencias

Álvarez. B. Educación, ciencia y tecnología. Bogotá:
Voluntad.

Andrade. E (1989) La tecnología contemporánea y sus implicaciones en la evolución. Revista educación y cultura # 17. Bogotá

Ardizzone. P (2003) Didáctica para E- learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria. Colecciones aulae. Enseñanza abierta Andalucía

Burbules. N; Callister, T (2006) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Buenos Aires: Granica. Tomado de [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Y31MX9xOtrgC&oi=fnd&pg=PA3&dq=educacion+y+tecnologia&ots=Y2UpC1PXcL&sig=WgaKMaxFzudwUX7FIb5gO_x-
apo#v=onepage&q=educacion%20y%20tecnologia&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Y31MX9xOtrgC&oi=fnd&pg=PA3&dq=educacion+y+tecnologia&ots=Y2UpC1PXcL&sig=WgaKMaxFzudwUX7FIb5gO_x-
apo#v=onepage&q=educacion%20y%20tecnologia&f=false)
(Julio 21 de 2013)

Castell. M y otros. (1986)El desafío tecnológico: España y las nuevas tecnologías, Madrid: Alianza territorial.

Delors. J (1996) La educación encierra un tesoro. Santillana.
Fainholc. B (1979) La interactividad en la educación a distancia. Buenos Aires: Paidós-

Marrou. H (2004) Historia de la educación en la antigüedad, segunda edición, Madrid: Akal S.A. Tomado de; <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0YOyTisRNuQ>

[C&oi=fnd&pg=PA5&dq=la+educacion+desde+la+antiguedad&ots=W55UkVIVDv&sig=a4GxCbT_HbKED_rGF71DwjfHi2s#v=onepage&q=la%20educacion%20desde%20la%20antiguedad&f=false](#)
(Septiembre 8 de 2013)

Saif Kaye. A y Rumble. G (1999) Analysing Distance Learning System. Open University
Revista interamericana de bibliotecología (2006) Escuela interamericana de bibliotecología Vol. 29, N^a 2. Medellín: Universidad de Antioquia

LA LIBERTAD EN EL AULA VIRTUAL: UNA PERSPECTIVA KANTIANA

Obed Góngora Picón³³

Resumen

La posibilidad de estudiar virtualmente ha sido una de las innovaciones pedagógicas que más han revolucionado el ámbito educativo de la actualidad. Este tipo de educación goza de un elemento que la diferencia radicalmente de los demás modelos educativos: la libertad bien sea temporal, espacial, temática, entre otras. Dicha libertad es en un alto porcentaje beneficiosa para el estudiante, pero en ocasiones puede tornarse en una variable problemática si el estudiante no sabe hacer un sabio uso de ella.

La libertad puede tomarse desde dos enfoques, uno causativo y uno teleológico. En el primero la libertad es considerada un derecho innato para la persona, y el ejercicio de la misma es la causa de las conductas autónomas que el ser humano puede realizar en su vida. En el segundo, planteado por el pensador Emanuel Kant, la libertad es una meta a alcanzar por el ser humano, y la conducta que desarrolle es sólo un esfuerzo para lograr el uso pleno de dicha autonomía.

³³ Técnico en Teología Pedagógica, del Instituto de Formación Teológica Hebrón. Pastor Cristiano. Licenciado en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: obedyuly@hotmail.com

La libertad dentro de la educación virtual debe abordarse desde una perspectiva filosófica, con el propósito de que no se convierta en un distractor de la meta instructiva, sino más bien en un vehículo hacia la misma. Se hace necesario que los educandos partícipes de este nuevo modelo educativo tengan claridad filosófica sobre la orientación adecuada que deben darle a la libertad. Sólo de esta manera la educación virtual podrá seguir siendo un factor determinante en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y filosófica.

Palabras Clave: Libertad, Virtualidad, Teleología, Autonomía, Disciplina

Hablar de libertad dentro de la educación virtual parece una labor estéril y porque no decirlo, redundante. Porque si existe un ambiente educativo en el cual puede decirse que se disfruta de la libertad, es en el aula virtual. Hay libertad espacial, pues puede accederse a la clase desde cualquier lugar del mundo; libertad temporal, puesto que el estudiante puede programar sus actividades de manera muy flexible; libertad de interacción, ya que el estudiante puede gracias a las Tics, interactuar con estudiantes de cualquier rincón del planeta; libertad de elección temática, pues se puede acceder a la oferta académica de innumerables universidades; e incluso, libertad de compromiso, pues muchos de los MOOC's³⁴ actuales son gratuitos, y también tienen la

³⁴ Sigla del idioma del inglés con que se designan los “Massive Online Open Courses”, que puede traducirse “Cursos Abiertos Masivos en Línea”. Para ver un buen ejemplo de los mismos puede visitarse la página: www.coursera.org

posibilidad de retirarse en el momento en que el estudiante lo desee.

Pero esta libertad casi ilimitada bien merece ser analizada por la filosofía. Es decir, una vez que la educación ha triunfado sobre los claustros, y se ha hecho mucho más accesible a la humanidad a través de las redes, es hora de que asumamos con una postura racional esta nueva situación, ya que la misma nos presenta un nuevo ambiente pedagógico y ético que no puede pasarse por alto, ni dejar de ser filosofado. El hombre del siglo XXI, el *Homo Digitalis*, debe estar preparado para asumir su nueva libertad de la mejor manera, de modo que el uso de la misma sea beneficioso y no destructivo para su nuevo mundo.

Antes que nada, el primer paso de nuestro análisis debe ser el de definir la libertad. La definición más simple de libertad la podríamos tomar de un diccionario: la “facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos” o el “estado o condición de quien no es esclavo” (DRAE, 2009, bajo la entrada libertad). Así pues, la libertad es entendida como un derecho, como una facultad innata que tenemos los seres humanos de poder elegir nuestra conducta y nuestro pensamiento, de manera que nos hacemos responsables de nuestro propio destino. Esta manera de ver la libertad podríamos llamarla *enfoque causativo*, pues hace de la libertad la causa o matriz de nuestra conducta en la tierra. La corriente actual de pensamiento jurídico hace uso de este pensamiento, en especial con relación a los derechos humanos, proclamando

que la persona es libre desde el momento en que nace, y goza de todos los privilegios que le concede el hecho de serlo. La libertad es el fundamento y la causa del derecho, y es tarea del Estado y del propio individuo garantizar el libre ejercicio de la misma.

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica
(Constitución, 1991, artículo 13)

Pero hay otra perspectiva filosófica que bien vale la pena ser retomada a la hora de hablar de la libertad. Emanuel Kant usa la libertad como una de sus categorías filosóficas más importantes, pero analiza la libertad desde una óptica mucho más racional, producto de sus profundas críticas filosóficas en cuanto a la razón pura y la razón práctica. Por consiguiente, la libertad para Kant se entiende de otra manera. Si bien la libertad es la facultad de no ser gobernado por nada ni nadie, no puede entenderse solamente como independencia de los factores externos al hombre, sino que incluye también la supremacía sobre los factores internos. La voluntad buena que menciona Kant es la única que puede anhelar la ley moral, y es por tanto la que goza de la verdadera libertad. Ahora bien, nuestra voluntad está afectada por deseos y pasiones erróneas, y es la liberación de estas mismas la que puede considerarse la conquista de la verdadera autonomía del ser. Una voluntad libre es aquella que no está dominada o presionada por

fuerzas externas, sino que es capaz de gobernarse a sí misma, y regirse por su propia ley. Eso es libertad. La libertad absoluta no existe para Kant, pues siempre estaremos constreñidos a obedecer una ley, así lo hagamos autónomamente.

Pero en el primer caso, la ley tiene forma de imperativo porque en esos entes, aun siendo racionales, puede suponerse una voluntad pura, pero no santa, porque está afectada por necesidades y móviles sensibles, o sea que no puede atribuírseles una voluntad incapaz de máxima alguna contraria a la ley moral. De ahí que en ellos la ley moral sea un imperativo que ordena categóricamente porque la ley es absoluta; la relación de esa voluntad con esta ley es la dependencia, con el nombre de obligatoriedad, que significa una imposición, aunque mediante la mera razón y su ley objetiva, para una acción que se llama deber porque una voluntad patológicamente afectada (aunque no de esta suerte determinada y en consecuencia siempre libre) lleva en sí un deseo que proviene de causas subjetivas y, por consiguiente, a menudo puede ser contraria al motivo determinante objetivo puro y, por lo tanto, necesita como imposición moral una resistencia de la razón práctica, que puede calificarse de intrínseca, pero intelectual. (Kant, 1788, pág. 19)

Podríamos llamar al pensamiento de Kant un *enfoque teleológico* de la libertad, pues hace de la misma no el origen de nuestra conducta, sino más bien la meta suprema a la que ésta debe estar dirigida. Como bien lo dice el profesor Paton: “Kant's doctrine becomes intelligible only

when his law of nature is interpreted teleologically as concerned with the harmony of human purposes³⁵” (Paton, 1947, pág. 155). El hombre no nace libre, sino que más bien nace para ser libre, y ésta libertad debe ser una especie de imperativo supremo que debe ser obedecido con toda la esencia de nuestra vida. Esta libertad teleológica difiere del concepto común de libertad en el hecho de que hace de ella un propósito, un premio al que bien la buscara.

Ahora bien, ¿por qué es tan importante tener un claro significado de lo que es la libertad? La respuesta es muy simple: porque de la manera en que entendamos la libertad, de igual modo será la aplicación que hagamos de ella en nuestra vida. En el caso del enfoque causativo, por ejemplo, la libertad es entendida como un derecho de cada quien, y el uso de la misma es prerrogativa de cada individuo. No obstante este tipo de pensamiento impone unos límites al uso de la libertad, tales como son el ordenamiento jurídico y los derechos de los demás, puede decirse que la idea general que queda para muchos es que la libertad me da permiso de hacer lo que mejor me pareciere. Existe una zona mínima de libertad donde soy libre de hacer, pensar, decir y proyectar lo que me plazca, sin importar lo que otros opinen al respecto. Es indudable que este tipo de pensamiento ha contribuido a grandes tensiones dentro de los ámbitos educativos, en los cuales los alumnos luchan por ejercer su derecho de libertad, y los docentes y/o administrativos por conservar el orden dentro del entorno institucional.

³⁵ “La doctrina de Kant sólo llega a ser entendible cuando su ley de la naturaleza es interpretada teleológicamente, como afectada con la armonía de los propósitos humanos” (Traducción personal)

Por otro lado, asumir un enfoque teleológico de la libertad nos llevaría a una perspectiva diferente. Primeramente, nos mostraría la gran necesidad que tenemos de descubrir aquellas cosas que nos tienen encadenados y no nos permiten disfrutar de nuestra libertad, pues como diría Rousseau: *El hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes entre cadenas* (Rousseau, 1762, pág. 1). Pero en segundo lugar, un enfoque teleológico nos permitiría ver que necesitamos crecer como seres humanos para poder disfrutar de la libertad, y ese condicionamiento pondría en alto la importancia de una educación apropiada para nuestra vida, y una formación adecuada para nuestra manera de pensar. La educación no es una limitación para la libertad; es más bien, usando términos aristotélicos, quien la lleva de ser potencia para que llegue a ser acto en nuestras vidas.

Así bien, retomando el punto central de nuestra reflexión, hemos de asumir esta última postura filosófica sobre la libertad para poder meditar sobre sus implicaciones en la educación virtual de la actualidad. No quiere darse a entender en el presente escrito que la educación virtual sea nociva (nosotros mismos somos prueba de ello), sino sólo que presenta nuevos retos para el filósofo de hoy. Podemos sintetizar todo lo dicho hasta ahora diciendo que la educación virtual deberá pensar la libertad desde un enfoque teleológico, tomando la autonomía como un logro más que como un derecho, y enfatizando la educación del estudiante para que pueda hacer un uso pleno y racional de la misma. Esto traería varias implicaciones importantes que bien vale la pena mencionar ahora.

La primera de ellas es que la libertad de dimensión espacio-temporal presente en la educación virtual no debe dejarse permeable por el facilismo, sino debe enfocarse hacia la auto-disciplina. Y es que lo que para muchos pueden ser una gran bendición propiciada por la tecnología, para otros puede convertirse en un serio reto, a la hora de programar su tiempo y espacio para poder cumplir con las actividades académicas de un aula virtual. Para muchos quizás será fácil ceder a la tentación del “corte y pegue” a la hora de hacer trabajos, o de convencer a otro de que realice el quiz por nosotros. Es por eso que la libertad debe ser entendida como la autonomía para poder imponernos sobre nuestros propios caprichos y deseos, de modo que estemos en condiciones de poder establecer nuestros propios cronogramas y espacios de trabajo pedagógico, para luego cumplirlos en la mayor proporción posible. El internet mismo se convierte en un laberinto peligroso, en el cual nuestro tiempo puede malgastarse en las redes sociales, las películas en línea, la ilimitada actualidad noticiosa, o incluso placeres tan lujuriosos como el chisme o la pornografía. El estudiante debe ser consciente de que la libertad en la educación virtual no consiste solamente en las posibilidades de acción que tiene, sino también en la capacidad que adquiera para poder disciplinarse en procura de alcanzar el conocimiento y la sabiduría.

Pero otra implicación importante de una perspectiva kantiana para la educación virtual tiene que ver con el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Según el pensamiento constitucional, cada colombiano es libre de “(...) optar por su plan de vida y desarrollar su

personalidad conforme a sus intereses, deseos y convicciones, siempre y cuando no afecte derechos de terceros, ni vulnere el orden constitucional" (Corte, 1998, pág. 1). Quiere decir esto que no es competencia de los demás el interferir con las decisiones propias de cada quien, no obstante podamos disentir de las mismas, ya que la norma constitucional no prohíbe esto último. Como filósofos nos encontramos, pues, ante un gran reto: respetar el libre desarrollo de la personalidad de cada quien, a la vez que reflexionamos sobre cada una de estas tendencias y tratamos de ponerlas en la perspectiva adecuada. Y la virtualidad es un catalizador más de esta situación, pues hace que la multiculturalidad y la diversidad de pensamientos se estrechen cada día más, pues en la aldea global nos vemos obligados a relacionarnos con personas de toda clase y tipo. Se hace, entonces, muy necesaria una educación para la libertad, una educación que nos prepare para poder respetar la diversidad, y aceptar a la persona aunque no concordemos con su pensamiento. La libertad teleológica nos previene de usar nuestra autonomía como medio de agresión, y nos enfoca a usarla como un vehículo que conduzca a la armonía y el crecimiento dentro de la educación virtual.

Una última implicación que vale la pena tener en cuenta dentro del entorno pedagógico virtual es la de la libertad para construir un pensamiento filosófico propio. Vivimos en un mundo donde coexisten los pensamientos más disímiles y las filosofías más opuestas. Como pensadores ya no sólo somos influidos por la herencia filosófica occidental, sino que nos vemos precisados hoy en día a abrir nuestra mente a la filosofía oriental, las corrientes

políticas, los pensamientos de las juventudes, la diversidad religiosa, entre otras. La libertad que tenemos para acceder a toda esta amplia gama de ideologías, no obstante un privilegio del tercer milenio, puede convertirse también en un peligro. Corremos el peligro de convertirnos en simples *discos duros* ambulantes, llenos de conocimiento e información sobre cualquier tema, pero sin una posición filosófica definida sobre algo. Quizá parecidos al presentador de un noticiero, que se limita a transmitir el contenido de la noticia sin realizar una reflexión sobre la misma (tanto que en nuestros shows de noticias actuales se pasa de informar sobre una sangrienta masacre a las noticias de la farándula sin ni siquiera una transición pausada). El estudiante de un ambiente virtual se ve ante el gran desafío de hacer un alto en medio de la autopista de la información para tomar una postura definida sobre la misma. Su gran tarea será la de procesar el conocimiento, para luego asumir la postura crítica que de buena cuenta del mismo, y no ser simplemente un transmisor de ideas y pensamiento ajenas y diversas. La virtualidad nos presenta una libertad que debe ser enfocada a la posibilidad de conocer muchos tipos de pensamiento, para luego tomar una adecuada postura filosófica frente a cada uno de ellos.

Podemos decir, finalmente, que la libertad de la que goza la educación virtual debe ser orientada, según el modelo kantiano, a la construcción de un sujeto autónomo que pueda vencer toda coacción interna y externa en procura de ser un agente transformador del pensamiento de nuestra sociedad. Como miembros de esta nueva situación mundial estamos llamados a hacer de la educación virtual el mecanismo que permita que la filosofía llegue a los más

recónditos lugares del planeta, sin dejar que la libertad nos convierta en seres indisciplinados o conformistas con una sociedad de la información que no reflexione sobre sí misma. La libertad es uno de los bienes más preciados de la virtualidad, pero no debe convertirse en un limitante de su desarrollo sino más bien en un potenciador de la autonomía, de la grandeza de ser nosotros mismos nuestra propia ley.

¿Qué puede ser, pues, la libertad de la voluntad sino autonomía, esto es, propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma? (Kant, 1785, pág. 66)

Referencias

- Panamericana. (1991) Constitución Política de Colombia
Corte Constitucional (1998) *Sentencia C-481/98*.
Magistrado ponente: Alejandro Martínez Caballero.
Disponible en la página web de la corporación
www.corteconstitucional.gov.co
DRAE (2009) *Diccionario de la Real Academia Española*.
Versión digital. Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008
Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.
H. J. Paton (1947) *The Categorical Imperative: a study in
Kant's moral philosophy*. Hutchinson & Company, Ltd.
Londres
Kant, Emanuel (1785). *Fundamentación de la metafísica
de las costumbres*. Traducción al español por Manuel
García Morente, 1921.

❖ Kant, Emanuel (1788) *Crítica de la Razón Práctica*. Traducción al español disponible en: www.infotematica.com.ar

Rousseau, Juan Jacobo (1762) *El Contrato Social o Principios de Derecho Político*. Publicado y editado por el aleph.com (1999). Disponible en la página de internet www.elaleph.com

APRECIACIONES DE LA ESCUELA COLOMBIANA EN EL SIGLO XXI

Emerson Ortega Buitrago³⁶

Resumen

El siguiente ensayo es producto de reflexionar la escuela en los doce años del nuevo siglo, para lo cual se apoya en tres referentes: lo normativo, tecnológico y pedagógico. Argumenta cada temática señalando retos y desventajas, comunicándolo a todos los sujetos que dinamizan en la escuela, en particular va dirigido al profesor en formación que pronto llegará a la institución educativa, ofreciendo opciones del proyecto educativo.

Palabras clave: Escuela, servicio, tecnológico, pedagogía, democracia.

Debatir la escuela tiene para ella un fin , propiciar en el tiempo nuevas y mejores dinámicas desde su esencia, para esto es conveniente considerar mínimo tres enfoques, en particular hacia la educación básica y media, con el fin de conocer qué no ha traído y qué ha llegado de nuevo a su campo en el corto transcurrir del siglo XXI; quizás la única institución social que no está salpicada o contaminada por el escándalo y la corrupción en toda su estructura, con un objetivo fundamental: de ser oída o leída y también criticada por el educador en formación que llegará pronto a los salones de clase y que podrá escoger entre dos opciones o sugerencias prácticas encontradas al finalizar del escrito

³⁶ Estudiante Licenciatura en Filosofía. CEAD Palmira. Correo electrónico: eortegab@unadvirtual.edu.co

según su reflexión, referenciando este tiempo como el momento histórico para la innovación y el desarrollo.

Entre algunos aspectos a destacar de la escuela³⁷ en el documento se encuentran: lo normativo, lo tecnológico y lo pedagógico.

En el orden se inicia con la ley educativa:
La norma general de educación, desde 1994 está vigente, conforme a la constitución política colombiana, define y desarrolla la organización y prestación de la educación formal, no formal, adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con limitaciones físicas.

En su objeto de ley promulga la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes (1994, p.1). Pero al regular las dinámicas educativas, terminó configurando a la estudiante o al estudiante como un cliente desde sus primeros artículos: El servicio³⁸ educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del gobierno nacional³⁹, esto nos puede dar pautas para entender más adelante por qué se quiere

³⁷ La escuela en este texto abarca la educación inicial, la básica primaria, la básica secundaria y la educación media del sector público.

³⁸ Referenciándolo desde lo económico, un servicio es un conjunto de actividades que buscan responder a una o más necesidades de un cliente.

³⁹ *Ibíd.* Art. 3

estructurar el funcionamiento de una escuela como el de una fábrica estándar o por qué funciona la institución educativa muy similar a esta.

Nombrando otras características, la educación básica hasta grado noveno se definió en la ley vista, y la educación media se configuró para dos grados más, dejando una primera puerta abierta a las y a los estudiantes que ya no desearan seguir en su proceso de formación y buscar así nuevos rumbos fuera de la escuela, se apreció que este referente ayudaría a reducir la tasa de estudiantes y con ello la necesidad de menos profesores pagos en la fase media educativa; otra referencia económica.

La ley 115/94 proyectó la educación para el trabajo para quienes culminasen la formación básica, se estructuró paralela a la educación media la formación para el trabajo y desarrollo del talento humano en instituciones privadas que ofrecen en la actualidad diversidad de planes de estudios, muchos de ellos des-contextualizados para sus egresados con garajes adecuados para la enseñanza en pro del talento, brindando certificados de aptitud ocupacional, con currículos flexibles no referidos a los grados de la educación formal.

También se configuro la categoría de educación media técnica con énfasis técnico laboral en las instituciones oficiales enfocada para grados 10 y 11, que deberían tener infraestructura tecnológica y que desde el S.E.N.A (Servicio enseñanza nacional- adscrito al ministerio de trabajo) en la figura de articulación o integración lograrían dicha meta, para ello y en acuerdo propio pueden modificarse los planes de estudio de las escuelas para formar en el trabajo y cumplir

las necesidades de la industria colombiana con nueva mano de obra, así mismo se facilitaría para el SENA ampliar las cantidades de colombianos listos para el trabajo en su figura de rendición de cuentas.

Hasta aquí es necesario resaltar que en la actualidad las instituciones educativas públicas se clasifican por su carácter en: académicas, de media técnica, técnicas y las de tipo normalista o pedagógico.

Y para completar la visión del estudiante como un verdadero cliente ante terceros, las instituciones educativas de la media se podrán articular con instituciones de educación superior para que desde grado 10 y 11 estudien un semestre en jornada complementaria y lograr la llegada a la universidad en segundo semestre cuando finalice la formación escolar, con precios que oscilan entre 1 y 2 salarios por semestre.

Completa lo anterior el valor que consigna el gobierno desde el ministerio de educación nacional a cada escuela por estudiante matriculado y verificado en el SIMAT (sistema de matrícula estudiantil de básica y media) en promedio son \$80000, lo que hace apetecible la cantidad de matrículas en año académico, producto de la gratuidad educativa que es reciente⁴⁰.

Siguiendo lo político, se reguló en la ley 115 que los profesionales de la educación no son solo los licenciados egresados de las facultades de educación de las

⁴⁰ *Ibíd.* Art. 32-35

universidades de Colombia, se presentaron cambios desde el decreto de profesionalización docente 1278, gracias al cual se pueden presentar a concurso de méritos para vinculación al servicio educativo de la básica y media: ingenieros, abogados, arquitectos, y otros profesionales que al no estar en actividad laboral, y previo resultado en convocatorias podrán difundir su saber (2002, p. 1) en las asignaturas obligatorias y fundamentales de la escuela, superando además un año de prueba con evidencias diversas de buen desempeño⁴¹, aspecto que ha generado un gran descontento para aquellos que actualmente se forman académicamente en las licenciaturas.

Con el anterior y des-motivador referente dejamos momentáneamente lo normativo, el siguiente componente de la escuela a considerar es el tecnológico.

Muchos son los objetos tecnológicos que han llegado a la escuela colombiana en los primeros doce años del nuevo siglo: el reloj, la bicicleta, cámaras fotográficas, el radio, el circuito cerrado de televisión, la calculadora graficadora, el vehículo automotor, teléfono móvil con todas sus presentaciones, la tableta digital, tablero digital, internet y muchos más.

De la lista nombrada sobresalen 3 objetos que actualmente centran la atención y también preocupación en el campo de la educación: computador (Fijo o móvil), Videobeam y banda ancha, juntos conforman una gran

⁴¹ Estas reflexiones tienen cabida en el próximo foro de la modernización de la educación media y su tránsito a la educación terciaria entre el 9 y 11 de Octubre del 2013, proyectado por el ministerio de educación.

tripleta; han opacado las expectativas tecnológicas que otros productos tecnológicos evidenciaron con aportes a la técnica como la rueda y el motor, el telégrafo, la imprenta y el avión faltando otros importantes ; que demostraron su aparición y evolución como necesidad de adaptación del hombre a su medio cercano.

Durante gran parte del siglo pasado el momento educativo configuraba un tablero, un objeto de escritura (Tiza o Marcador) y la voz. Hoy con el advenimiento tecnológico poco se escribe correctamente, llegan a las clases imágenes, sonidos, material multimedia diverso y gran cantidad de información hospedada en la nube, gracias a la tripleta nombrada: pc - video beam y banda ancha.

Producto de la dinámica tecnológica, el léxico para un profesor en una escuela de este tipo se ha incrementado: e-learning, blog, página web, webquest, e-mail, moodle, objeto virtual de aprendizaje, objeto informativo, educativa, hipervínculo, hipertexto, mayéutica digital, etc.

Lo anterior es consecuencia de la entrada masiva del computador y sus complementos a la escuela, que continuará con tendencia al aumento porque están listos una gran cantidad de contenedores con computadores portátiles provenientes del norte o de oriente, para ser descargados en los puertos del país, y distribuirlos con destino a cualquier escuela pública.

El fenómeno que se describe ha producido que se genere una solicitud urgente (imperativo tecnológico) en las escuelas: una gran sala de sistemas o de informática, con

banda ancha para vincularla con rapidez en todos los planes de estudio, independiente a otras necesidades como la infraestructura física; que no es la mejor en los planteles educativos del país, en especial en los lugares más apartados de las capitales.

En esta lógica es común oír que la tecnología puede mejorar los resultados académicos de las y los estudiantes en el país, pues ellos son nativos en lo tecnológico; es el argumento mayor.

Según la publicidad, en Colombia se adquieren los computadores portátiles más económicos del continente, hay un plan gubernamental y un ente estatal encargados de repartir en los 4 puntos cardinales computadores para educar, obedeciendo a los deseos de muchos profesores por tener entre 20 y 40 equipos para su escuela, previo a un proceso de selección. Lo anterior indicará que el uso de la tecnología educativa se incrementará enormemente, es posible que esto influya para evitar la deserción escolar en la básica y media, pero, si en los años que vienen el fenómeno persiste o se repite negativamente tendremos un gran espacio de reflexión en materia educativa sobre la inclusión tecnológica.

Debido al uso o no uso del computador en la escuela, de forma perversa, por muchos se hace clasificar las escuelas en dos tipos: las de sistema tradicional o la escuela del siglo XXI.

Por el mismo hecho, En otro extremo están las visiones y predicciones futurísticas que argumentan la extinción del

sujeto llamado profesor por culpa de la plataforma educativa, la interface y el usuario lejano, que avanza fuertemente ayudada por el efecto mercantil de la educación. Hay que aclarar que se encuentran otras analogías asociadas al desplazamiento del hombre por efecto tecnológico en el contexto laboral, hay espacio para el siguiente chiste que cuentan los pilotos casi sin sonreír: “en los aviones del futuro solo habrá dos puestos en la cabina: uno para el hombre y el otro para un perro. El perro estará allí para impedir que el hombre toque los comandos y el hombre estará allí para alimentar al perro (Rabardel, 2011, p.21). Aún no se aportan evidencias definitivas y fundamentadas que configuren totalmente el reemplazo del hombre por la máquina de forma inminente, por lo menos en lo educativo.

Al terminar la visión de este componente se manifiesta el deseo de conocer prontamente los estudios e investigaciones que revelen cuál ha sido el resultado final para la escuela – estudiantes y profesores - de incluir la tecnología en sus dinámicas de enseñanza.

El último punto a señalar de la escuela es lo pedagógico, con muchas tareas y desafíos.

Se recuerda la escuela como el lugar ideal donde se convive desde los referentes de la pedagogía, la cultura y el conocimiento, y tiene una misión fundamental: contribuir al desarrollo de la sociedad.

Uno de los referentes para cambiar la sociedad es la democracia.

Tomando a Kant en esta relación, existe “un imperativo categórico” de la escuela en democracia: “Educar y enseñar a los niños para que puedan tomar parte en la vida democrática”.

Las consecuencias de un imperativo tal pueden declinarse en diversos registros: antropológico, político, didáctico y pedagógico (Meirieu, 2004).

La escuela para la democracia en el plano antropológico debe permitir la comprensión en quienes van a ella de por lo menos dos prohibiciones: La violencia y el dañar.

Se debe entender que todas las diferencias y problemáticas por convivencia deben ser analizadas y superadas con ayuda de la comunicación, el uso de la fuerza física debe estar enfocada a otras actividades como la deportiva o el trabajo. Es en la escuela donde cada quien debe encontrar un espacio y poder hacer relaciones constructivas con los otros.

Prohibir el daño, logra garantizar la vida útil de las instituciones humanas, aquellas que son edificadas en grupo y de las que otros podrán hacer uso para cumplir con tareas y objetivos, es garantizar entre otras la escuela del y para el respeto.

El imperativo categórico de la escuela en el plano político, debe garantizar la existencia misma de la polis, el espacio donde grupos y colectivos se encuentran con ideas, proyectos y metas comunes, donde se construye entre muchos; respetando los momentos de opinión y diferencias ideológicas.

La escuela, basada en la democracia, en un plano didáctico, debe facilitarles a sus miembros comprender el mundo que le rodea, las circunstancias, motivos y consecuencias, para participar y tomar parte en las

discusiones que serán importantes en un futuro y que no afecten los grupos venideros.

La escuela de la democracia, desde un plano pedagógico, es la que hace y facilita la domesticación y emancipación: domesticar, al brindar el ingreso a la casa que existe con una historia, cultura y normas, por la cual han pasado muchos, así deba partir pronto y en la que día a día evidencia que su tránsito es clave en el sobrevivir, y emancipa para que se elaboren historias nuevas, que no repitan el pasado de otras generaciones, de cara al futuro.

El camino anterior nos permite visualizar que la escuela es más que un servicio.

En Colombia buscar la escuela de la democracia tiene grandes retos: dinamizar en el respeto y valores, pese a que hace muchas décadas en sus alrededores circula firme el antivallor producto de la pedagogía perversa del narcotráfico. La construcción de ciudad y región o su reconstrucción debe proyectarse con dinámicas y procesos diferentes, sin llegar a la vía de hecho, porque con ella se puede llegar a un acuerdo con el costo amargo de muchas vidas. Las regiones del país se deben estudiar y llegar a conocer en la escuela desde la cultura y diversidad preparando un gran viaje, pero no por referencias noticiosas de zonas exclusivas del conflicto con la cuantificación de sus muertos.

Para terminar podemos afirmar que:

La escuela es mucho más que un servicio, es una gran institución que se funda en lo filosófico y lo pedagógico en pro de la sociedad.

La tecnología que ingresa es un inmueble para la escuela, su uso no garantiza vencer los obstáculos educativos o retos verdaderos en su interior y exterior.

La proyección pedagógica y didáctica de una escuela no puede estar enfocada solamente a obtener un gran puesto o puntaje en las pruebas estatales, lo pedagógico y didáctico de la escuela es mayor.

Por último, la ley 115 de 1994 está en mora de su derogación.

Y se clausura con la propuesta para el educador o educadora en formación que aún lee o escucha este ensayo, que es doble: dinamizar con su saber para que la escuela encaje en la comunidad solo como un servicio simple o participar en la escuela que aporta significativamente a la sociedad.

Referencias

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. España: Ediciones Octaedro.

Ministerio de educación nacional (1994). *Ley 115 general de educación*. Recuperado de

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de educación nacional (2002). *Estatuto de profesionalización docente*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Rabardel, P. (2011). *Los hombres y las tecnologías: Visión cognitiva de los instrumentos contemporáneos* (Acosta Martin, trad.). Colombia: Ediciones universidad industrial de Santander.

LA FILOSOFIA PARA: NIÑOS UNA PROPUESTA SIGNIFICATIVA PARA LA FORMACION DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Luz Estella Restrepo Zapata⁴²

INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende mostrar una propuesta pedagógica que surgió a partir de la búsqueda de estrategias favorables a la formación en competencias ciudadanas desde el preescolar, particularmente en el grado transición de la Institución Educativa Atanasio Girardot, enmarcada en un proyecto de investigación.

El objetivo de la investigación pretendía generar y promover desde la escuela la formación de un pensamiento crítico y reflexivo en los niños y las niñas, a partir de la estrategia de *comunidad de indagación* de la Filosofía para Niños, desarrollando actividades que condujeran a la formación en competencias ciudadanas, dadas las dificultades de convivencia evidenciadas por los niños y las niñas en su proceso de socialización.

El proyecto ha sido realizado a partir de un enfoque cualitativo, implementando el método investigación-acción-reflexión y haciendo uso de instrumentos como el trabajo de campo, la observación participante y el análisis de textos y documentos, y considerando que la práctica pedagógica

⁴² Docente de Educación Preescolar

permite reconocer las condiciones del contexto donde se realiza y que el objetivo de la educación debe contribuir de manera significativa en la formación de los educandos, es válido desde un proyecto de investigación contribuir a la transformación de las practicas ciudadanas.

Pensar en la formación en competencias ciudadanas desde una concepción participativa y reflexiva, permitió encontrar en el programa de Filosofía para Niños (FpN), creado por el investigador y filósofo norteamericano Matthew Lipman, una propuesta educativa, que se desarrolla desde la transversalidad y que permite hacer de la práctica pedagógica en el aula un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico y el ejercicio de la ciudadanía.

El programa de *FpN*, es una estrategia didáctica que cobra validez desde una perspectiva humanista de la educación, se enmarca en los lineamientos de una formación integral, en la cual se debe propender por la formación de personas críticas, reflexivas y propositivas, es decir ciudadanos competentes; dichas características son objetivos principales dentro del programa, que también se consideran esenciales dentro de la formación en competencias ciudadanas.

Implementar una propuesta filosófica desde el nivel de transición implica conocer y entender el proceso de aprendizaje de los niños, para lo cual los aportes de teóricos como Piaget, Vigotsky y otros autores dedicados a temas como la *inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1.995), la *teoría de las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner

(1.995) y la *teoría de la acción comunicativa* de Jurgen Habermas (1.981), brindan un soporte sólido para la consecución del objetivo en un ejercicio pedagógico enfocadas a la formación desde el ser.

También se retoman los aportes de Diego Pineda, filósofo e investigador colombiano, quien se ha dedicada al tema de la FpN, traduciendo y adaptando la obra de Lipman al contexto colombiano, y quien además ha desarrollado el tema de competencias ciudadanas para el Ministerio de Educación Nacional.

El tema de Pensamiento crítico se trabaja a partir de los aportes de John Dewey, filósofo norteamericano que plantea la necesidad de democratización de la escuela y destaca el diálogo como método para lograrlo.

También se retoma la implementación del “*pensamiento crítico enmarcado en unos estándares por competencias*”, programa desarrollado en Estados Unidos, por Paul, Richard y Elder, Linda. (2005), que está orientado hacia una concepción metacognitiva del aprendizaje.

LA FILOSOFIA PARA NIÑOS Y LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

La UNESCO publicó en el año 2007 el documento “LA FILOSOFIA, UNA ESCUELA DE LA LIBERTAD, el cual hace referencia importancia de la promoción de la filosofía desde el preescolar, planteando la necesidad de enseñarle al niño a pensar por sí mismo y educarlo en la ciudadanía reflexiva, lo cual contribuye de manera significativa en su buen desarrollo.

El principal referente en torno al tema de la filosofía para niños (FpN), es el estadounidense Matthew Lipman, filósofo, educador e investigador sobre pedagogía quien a partir de los aportes de John Dewey, crea una novedosa propuesta educativa, que permite hacer de la práctica pedagógica en el aula un espacio para el desarrollo del pensamiento reflexivo. La idea surgió a partir de la necesidad de llevar la filosofía al aula de manera transversal y desde los primeros grados de escolaridad.

Esta propuesta se materializo a través de:

(...) un currículo filosófico basado en novelas, en donde un niño contaba a otros sus experiencias más fundamentales en su casa, colegio o grupo de amigos, al tiempo que se planteaba diversos tipos de preguntas filosóficas en torno al conocimiento y el significado, el sentido de nuestras acciones y creencias o la validez de nuestros pensamientos y emociones.” (Pineda, 2.008)

La puesta en práctica de la propuesta de FpN se inició en Estados Unidos en 1969 y en la actualidad se implementa en muchos países; el objetivo no es trabajar la filosofía como una asignatura más, el objetivo es desarrollar el pensamiento

crítico, la búsqueda de significado, la formación ética y el desarrollo de la creatividad, de manera transversal dentro del currículo.

La UNESCO (2007) hace referencia a la importancia de la promoción de la filosofía desde el preescolar, partiendo de seis desafíos, no sólo educativos, sino también políticos.

Dichos desafíos son: “Pensar por uno mismo, Educar para una ciudadanía crítica y reflexiva, contribuir al desarrollo del niño, facilitar la maestría de la lengua, de la expresión oral y del debate como género, Conceptualizar el acto de filosofar y elaborar una didáctica adaptada a la filosofía”

Diversos autores dedicados al análisis del pensamiento del niño en edad preescolar, han coincidido en caracterizarlo como un pensamiento creativo, lógico, cargado de un gran potencial, que le permite analizar, razonar y emitir juicios frente a diversas situaciones de su cotidianidad.

Esta caracterización, sumada a la curiosidad innata del niño permite validar la propuesta de implementar la Filosofía para Niños (FpN) desde el preescolar, a partir de la estrategia ***comunidad de indagación***, que le brinda al niño, no sólo la posibilidad de expresar sus pensamientos, sino también la confrontación con las ideas de los demás, llevándolo hacia la reflexión crítica y transformadora de su propio pensamiento.

Según Piaget el niño en edad preescolar se encuentra en la etapa preoperatoria, caracterizada por un gran desarrollo del

lenguaje, donde el símbolo y la interacción social son elementos relevantes en el desarrollo de su pensamiento.

(...) asistimos durante la primera infancia a una transformación de la inteligencia que, de ser simplemente sensorio-motriz o práctica, se transforma a partir de ahora en pensamiento propiamente dicho, bajo la doble influencia del lenguaje y la socialización. (1964, p. 34)

El programa de FpN, no sólo estimula el proceso de socialización, sino que fortalece el proceso de aprendizaje, dotándolo de significatividad, pues en la interacción con el otro los niños están en permanente confrontación de saberes. Según Vigotsky la interacción social que permite la escuela estimula la formación y desarrollo de habilidades de pensamiento, necesarias dentro del ejercicio de la ciudadanía, que implica la práctica de valores ciudadanos como el respeto y la tolerancia.

(...) el proceso de apropiación de la cultura constituye un factor esencial en el desarrollo, en dicho proceso es necesario considerar al niño no como un receptor pasivo sino como sujeto activo que interacciona no solo con objetos materiales, sino con adultos y coetáneos que constituyen mediatizadores fundamentales ya que sin su ayuda no podríamos pensar en la apropiación de la cultura por el niño de manera independiente. L. S. Vigotsky demostró el papel del “otro” como potenciador del desarrollo, capaz de organizar y estructurar conscientemente el proceso de apropiación del conocimiento. (BARBA T,

Marianela y otros, Revista Iberoamericana de Educación. N° 42, 2007)

Cuando Vigotsky plantea el concepto de zona de desarrollo próximo ZDP, permite identificar la importancia del otro en el desarrollo de los PPS de cada sujeto y entender el papel mediador de la cultura en el proceso de socialización del niño. “...*el aprendizaje despierta una serie d procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.*” (1979, p. 139)

Desde el preescolar se espera que el niño aprenda los valores y los comportamientos que le permitan la interacción armónica con su grupo, por ende debe ser una constante la formación en el respeto, en la escucha y en la tolerancia, a partir de las situaciones cotidianas que emergen de la convivencia y desarrolladas siempre de una manera lúdica, ya que como afirma Vigotsky “...*el juego no es un rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo*” (1979, p. 154)

El niño en edad preescolar necesita la interacción con un grupo social diferente a su grupo familiar, y este grupo es la escuela, esta le permite al niño un espacio de socialización, donde además de ser reconocido y valorado como ser individual debe interactuar con otros niños, en un entorno diferente, que le exige ajustarse a unas prácticas culturales necesarias para una convivencia armónica, estas prácticas son denominadas competencias ciudadanas.

El documento *Orientaciones Pedagógicas para el Grado Transición (2010)*, aunque no plantea la formación desde el concepto de competencias ciudadanas, si incluye en su título competencias en ciencias sociales una alusión a lo que debe ser la formación en esta área:

El desarrollo de las competencias en esta área tiene como propósito contribuir a la formación de niños capaces de construir y reconstruir su comprensión del mundo social, mediante la proximidad al conocimiento y el fomento de una actitud frente a los acontecimientos, las causas y consecuencias presentados al interior de variados grupos, en su entorno social y cultural. Para ello, es necesario proponer la participación permanente en donde los niños comprendan e interactúen con su realidad, desde los principios de integración y respeto por la diferencia. (p. 42)

Dicho planteamiento requiere de un trabajo reflexivo en el aula, que le permite al niño enfrentarse con éxito a las diversas situaciones que implican resolución de conflictos, manejo de las emociones, expresión de sentimientos, reconocimiento de sí mismo y de los demás, siempre con miras a lograr un adecuado proceso de socialización.

El propósito de esta competencia (competencias ciudadanas) solo se logra si los niños tienen conocimiento de sí mismos, y comienzan la construcción de su autonomía, de su identidad y el conocimiento, interacción y convivencia con los demás y con su entorno. Todos ellos, espacios que contribuyen al desarrollo de su capacidad de participar, manifestar opiniones y plantear soluciones ante situaciones de la vida diaria. (2010, p. 44)

La propuesta de FpN permite que se estimule la expresión oral, dándole al niño la posibilidad de opinar, de expresar su pensamiento, sus puntos de vista, y de escuchar la opinión de otros, lo cual da lugar a la confrontación, la reflexión y la crítica.

LA ESCUELA: UNA COMUNIDAD DE INDAGACION

El filósofo e investigador colombiano Diego Pineda, que se ha dedicado a trabajar la propuesta de Lipman y ajustarla al contexto colombiano, a partir de la traducción y adaptación de los textos de dicho autor y la profundización y validación de la propuesta, enmarcada en una formación para el ejercicio de la ciudadanía, resalta un concepto relevante del programa, como lo es el de la “**comunidad de indagación**”, el cual es coherente con la teoría de Vigotsky y su concepción de aprendizaje como proceso social.

El concepto de **comunidad de indagación** hace referencia a una de las estrategias de trabajo en el aula que permite el desarrollo del programa. La estrategia de comunidad de indagación o comunidad de investigación, permite generar un ambiente de discusión y de reflexión libre y espontáneo. Al respecto Ann M. Sharp, citado en la revista *Creamundos*, (versión on-line, 2007, p. 17) plantea:

(...) podemos resumir las características de la propuesta educativa de la comunidad de investigación del modo siguiente:

- *Sus participantes la configuran mediante el diálogo razonado. La discusión será más disciplinada si se*

incluyen consideraciones lógicas, epistemológicas, estéticas, éticas, sociales y políticas.

- *Se producen conductas cognitivas: pedir y dar buenas razones, realizar inferencias válidas, establecer buenas relaciones y conexiones, plantear hipótesis, generalizar, presentar contraejemplos, usar y reconocer criterios, hacer buenas preguntas, inventar analogías y metáforas, ofrecer puntos de vista alternativos, etcétera.*

- *Los participantes son conscientes de que el conocimiento producido es contingente, enraizado en los intereses y actividades humanas y, por lo tanto, revisable. La justificación de una creencia se remite siempre a la acción humana. La capacidad de juzgar se basa en el sentido cívico comunitario que es necesario para hacer juicios morales y políticos.*

- *Se producen conductas sociales. Los miembros de la comunidad no sólo tienen cuidado de que se respeten las reglas procedimentales del diálogo argumentativo, sino también se cuidan mutuamente del crecimiento de todos ellos y de la comunidad. Esta actitud presupone un deseo real de ser transformado por el otro. Esta confianza mutua es una precondition del desarrollo de la autoestima y de la autonomía.*

- *La comunidad de investigación constituye una praxis -acción comunitaria reflexiva-, un modo de actuar en el mundo. Es un medio de transformación personal y moral que inevitablemente conduce a un cambio en los*

significados y valores que afectan a las acciones y juicios cotidianos de todos los participantes.

Consecuente con esta línea pedagógica y filosófica John Dewey afirma que la primera responsabilidad de la escuela es invitar a la curiosidad natural y a la actividad del niño y dirigirlos hacia la investigación de materias de interés.

John Dewey, cuyos aportes son incorporados en la fundamentación teórica de la propuesta de Lipman, considera que las sociedades democráticas deben fundamentar sus prácticas pedagógicas en el ejercicio de la reflexión para formar en un pensamiento crítico, pues la educación basada en la obediencia sin ningún tipo de cuestionamiento corre el riesgo de formar seres altamente manipulables.

Dentro de los aportes de Dewey, además de sus aportes filosóficos en torno a la moral y la democracia, también se resaltan aportes pedagógicos valiosos, relacionados con la metodología, el papel de docente y del alumno. El filósofo plantea la necesidad de democratización de la escuela y destaca el dialogo como método para lograrlo.

La propuesta metodológica de Dewey consta de 5 fases (citado por Noreña, 2010, p. 58):

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño.
2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa
3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables.
4. Formulación de la hipótesis de solución.

5. Comprobación de la hipótesis por la acción.

La propuesta de Dewey es de corte humanista con una visión transformadora de la educación y en la cual el estudiante ejerce un papel protagónico dentro del proceso de aprendizaje y el docente es un mediador que estimula, facilita y optimiza dicho proceso.

Las características que definen la pedagogía crítica, son claramente las mismas que definen la propuesta del trabajo filosófico con niños. El ejercicio constante de una actitud reflexiva frente a los comportamientos y procesos de comunicación entre los niños, permite no sólo evidenciar avances en su dimensión cognitiva, sino también la formación de un pensamiento crítico, que le permite realizar unas prácticas ciudadanas competentes.

IMPLEMENTACION DE LA PROPUESTA

La implementación de la propuesta se hace llevando al aula de manera consciente y organizada el tema de la Filosofía para niños, como ya se ha dicho, retomando de ésta propuesta la estrategia de ***comunidad de indagación***, por ser una de las estrategias del programa más acordes al nivel de los niños, ya que da lugar al diálogo espontáneo, característico de los niños en edad preescolar, estimulando así su curiosidad innata, validando sus pensamientos y teniendo en cuenta sus palabras.

El trabajo realizado con el grupo transición de la Institución Educativa Atanasio Girardot, para sistematizar la propuesta realizada del trabajo de FpN se hizo durante las

cuatro semanas del mes de septiembre y la primera semana del mes octubre de 2012, con una sesión semanal.

El desarrollo de la propuesta se hizo en cinco sesiones, las cuales siempre iniciaban con la lectura de un cuento acorde con la temática a trabajar, seguidamente se pasaba a la estrategia de comunidad de indagación, en la cual realizaba un diálogo guiado por la docente, procurando estimular en los niños el pensamiento crítico y reflexivo, a partir de preguntas realizadas; posteriormente se llevaban a cabo actividades complementarias, con el propósito de favorecer la asimilación de la temática por parte de todos los estudiantes, estimulando así los diferentes tipos de aprendizaje.

La implementación de la propuesta fundamentada en la estrategia comunidad de indagación del programa FpN, se apoyó en un recurso web CUENTOS PARA DORMIR,⁴³ que brinda elementos muy valiosos para trabajar valores con niños en edad preescolar, los cuentos fueron seleccionados teniendo en cuenta el tema competencias ciudadanas.

Se trabajó a partir de tres ejes, (1) el autocontrol, enfocado hacia la identificación de las emociones y el inicio en el control de las mismas, (2) la escucha, que permite considerar y respetar la palabra del otro y (3) el respeto a la norma, eje que se trabajó a partir de la construcción de las propias reglas por parte de los niños, para el desarrollo del

⁴³ <http://cuentosparadormir.com/>

trabajo en el aula, lo cual les permite identificar la importancia del respeto por las normas al interior de cualquier grupo social.

Cada una de las sesiones iniciaba con la presentación de la agenda de la misma, que era escrita en el tablero por la docente y se acompañaba de imágenes, cada día había un niño encargado de revisar la agenda y señalar en ella los puntos que se iban realizando.

La actividad fue presentada a los niños bajo el nombre “VAMOS A PENSAR Y LUEGO A CONVERSAR”, se iniciaba a partir del cuento seleccionado de recurso web CUENTOS PARA DORMIR.

Desarrollo de la sesión: Siempre que se iniciaba uno de los puntos de la agenda se le recordaba a los niños y niñas pensar primero antes de hablar.

(1) Lectura del cuento: se hacía la lectura en voz alta del cuento impreso o a partir del audio, directamente desde el computador, durante la lectura se permitía la participación de los niños con predicciones e inferencias.

(2) Contamos cosas del cuento: se abre el espacio para conversar, los niños cuentan que fue lo que más les gusto del cuento, cual personaje creen que hizo lo correcto, quien hizo lo incorrecto..., siempre tratando de justificarlo, respondiendo al ¿por qué?

(3) Pensemos y conversemos: en este punto se motiva a los niños para que piensen en las situaciones o comportamientos presentes en el cuento y que son similares a situaciones o comportamientos vividos en la escuela con los compañeros.

(4) Actividades complementarias: estas fueron variadas, se realizó dibujo del cuento, manualidad, clase de música, clase de yoga.

DE BOYACÁ EN LOS CAMPOS Y EN LAS REDES SOCIALES. ESTUDIO DE CASO, PAPEL DE LAS REDES SOCIALES EN EL PARO AGRARIO BOYACÁ.

José Manuel Alba Maldonado⁴⁴

Resumen:

El paro agrario en Boyacá desnudo un abandono histórico de los diferentes gobiernos al campo colombiano. Fue así como los campesinos decidieron bloquear las vías en un legítimo acto de dignidad; frente a esto, la respuesta del gobierno fue una militarización sin precedentes del departamento. Fue así, que las batallas campales que se estaban viviendo en las carreteras, se trasladaron a la ciudad, pero también nuevas dinámicas del paro empezaron a emerger jugando un papel protagónico las redes sociales.

Los abusos de las autoridades, en especial por el ESMAD, se visibilizaron; videos, fotografías, de allanamientos sin permiso judicial, robos, uso de fuerza excesiva a la población civil, incluidas ancianas, niños, mujeres embarazadas, suplantación de la autoridad civil, etc; inundaron los perfiles, muros y mensajes de las redes sociales. Esto llevó a las calles expresiones de protesta sin precedentes en Colombia.

⁴⁴ Licenciado en Filosofía, Ingeniero Agrónomo, Magister en Desarrollo Rural. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente tiempo completo, Escuela de las Ciencias de la Educación, CEAD Tunja. **Correo electrónico:** jose.alba@unad.edu.co

La presente ponencia parte de un análisis radiográfico frente a la evolución de la sociedad, y las dinámicas de la “Sociedad de control” según Deleuze. Posteriormente realiza una mirada sobre la situación del agro en Boyacá, para al final llegar a analizar el papel de las nuevas configuraciones sociales y el desarrollo de las tecnologías frente a las dinámicas del paro agrario.

Palabras clave: Sociedad de control, omnipantalla, redes sociales, paro agrario.

SOCIEDADES EN TRANSICIÓN

Sociedad de Soberanía y Disciplinar

Para Deleuze comentando a Foucault⁴⁵ han existido diferentes tipos de sociedades cada una en su tiempo y con sus características. Desde una cronología la primera sociedad es la de soberanía, seguida de la disciplinar y por último la sociedad de control.

La sociedad de soberanía se caracterizaba por tener en su centro de poder el Rey y la Iglesia, uno de sus aspectos más relevantes estaba centrado en “gravar la producción más que organizarla decidir la muerte más que administrar la vida”⁴⁶. Esto quiere decir que el sistema de justicia estaba soportado en la decisión sobre quien vive y quien muere, y no sobre la forma en cómo se debía vivir.

⁴⁵ DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre las sociedades de control. En: Conservación pre-textos. Barcelona: Pretextos .1999. Pág. 5.

⁴⁶ *Ibíd.* Pág. 5.

La sociedad disciplinar, Foucault⁴⁷ la sitúa en los siglos XVIII y XIX, con un apogeo a principios del siglo XX. Como característica principal de esta sociedad están los centros de encierro, que funcionan como moldes, estos son el colegio, la fábrica, el hospital, la cárcel. Por otra parte en la cárcel, ya no se castiga el cuerpo, sino el alma.

En la actualidad la sociedad se encuentra en una transición, en la línea divisoria entre la sociedad disciplinar y la de control. Es la emergencia de una nueva sociedad, con nuevas estructuras y múltiples rompimientos.

Surge una nueva sociedad: La sociedad de control

La emergencia de una nueva sociedad para Foucault⁴⁸ es innegable, ésta se manifiesta en que los centros de encierro están sumidos en una crisis: la cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. La fábrica es sustituida por la empresa, “la empresa es un alma, es etérea”⁴⁹. El centro de encierro, donde los trabajadores se congregaban, empieza a extinguirse. Emerge entonces la empresa, la invasión de artículos “made in china”, con insumos de Corea y marcas Europeas. La empresa, ya no está anclada en un territorio, ni tiene una infraestructura fija.

La escuela no se escapa a los tentáculos de la crisis de la sociedad disciplinar y del brotar de la sociedad de control, la educación semestralizada “año en seis meses” empieza a ganar acogida en los jóvenes. Por otro lado, en la sociedad de control, en tanto que los centros de encierro colapsan, la cifra ya no es importante, ya no se necesita individualizar,

⁴⁷ Ibíd. Pág. 5

⁴⁸ Ibíd. Pág. 5

⁴⁹ Ibíd. Pág. 6

ni masificar, por esta razón aparece la contraseña. La contraseña se vuelve la puerta de entrada a un objetivo, la contraseña no es un número, es la llave para obtener algo.

Pero la sociedad de control se sustenta en las resplandecientes máquinas, que nunca antes se habían articulado a la vida de la sociedad, como hoy ha sucedido. En esta sociedad “actúan mediante máquinas de un tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo riesgo pasivo son las interferencias y cuyo riesgo activo son la piratería y la inoculación de virus”⁵⁰.

Quizás una de las cosas que más impacta en la sociedad de control, es que el mundo está en un “clic informático”, el internet es una nueva forma de ver el mundo, de sentirlo, de olerlo. Se pasó del teocentrismo, al antropocentrismo, y ahora al “webcentrismo”. El internet reconfigura las formas de relacionarse de la sociedad, se conoce, se habla, se siente. La realidad se reduce a píxeles, todo cabe en la pantalla del ordenador.

El control en esta sociedad ya no está ligado a los centros de encierro disciplinares, se ejerce al aire libre. Los registros de las contraseñas, son como huellas innegables de cada movimiento que hacen los individuos.

La nueva tecnología como parte de la sociedad de control

Desde la transición entre la sociedad disciplinar y la de control, emergen acontecimientos como la popularización de la televisión y posteriormente la masificación del internet

⁵⁰ *Ibíd.* Pág. 7

y nuevos fenómenos de comunicación como las redes sociales, pero esto no sería posible sin el desarrollo de la pantalla. En la sociedad en transición y tras un cumulo de nuevas dinámicas, el mundo empieza a entrar y ser parte de la pantalla. La pantalla populariza el espectáculo, penetra las fibras más íntimas de la sociedad. Para Gilles Lipovetsky⁵¹. En menos de medio siglo se ha pasado de la unipantalla a la omnipantalla. Pantalla en todo lugar y todo momento, un proceso de mutación cultural.

La pantalla dentro de la sociedad de control, convierte el espectáculo en algo a la mano. Los “Smartphone”, convierten el “internet” en un artículo que puede estar en el momento deseado. Las redes sociales dejan de ser un artículo de comunicación esporádico, otrora ancladas a la conexión de internet en centros de encierro, ahora se cargan y usan en cualquier momento y en cualquier lugar.

Siguiendo a Lipovetsky⁵², la explosión de las pantallas es tal que hace diez años, la edad de internet, se ha presenciado una auténtica revolución copernicana que ha dado vuelta incluso a la forma de estar en el mundo.

“La pantalla en red instaura una temporalidad inmediata que genera intolerancia a la lentitud y necesidad de ganar tiempo”.⁵³ Las comunicación se miden en tiempos de conexión, rapidez, es el termino de hoy, transito veloz,

⁵¹ LIPOVETSKY, Gilles. SERROY, Jean. La pantalla global, Cultura mediática y cine en la era hipermoderna. Barcelona: Editorial Anagrama. 2009. P.10.

⁵² *Ibíd.* Pág. 270.

⁵³ *Ibíd.* Pág. 313.

conexión a internet veloz, mensajes veloces. Es el tiempo de la liebre rapidez, la rapidez es la nueva consigna, en una época donde las ideologías han perdido también terreno. La omnipantalla, ha permitido nuevas interconexiones, y es en ella donde la sociedad se empieza a relacionar de nuevas formas, y en donde la información sin control empieza a tener un sustrato. Todos ahora son periodistas, todos son fotógrafos, todos pueden generar información y consumir información, en una nueva sociedad, gracias a las nuevas tecnologías, nuevas conexiones y nuevas formas de entenderse socialmente. Lentamente empieza a surgir entonces, dentro de nuevas dinámicas nuevas formas de poder y de resistencia.

DE BOYACA EN LOS CAMPOS

Según cifras oficiales, para el DANE a nivel nacional en el año 2012, el porcentaje de personas en situación de pobreza fue de 32,7% en área urbana, en las cabeceras de 28,4% y en el resto de 46,8%. En cuanto pobreza extrema el año 2012, fue de 10,4% en área urbana, en las cabeceras 6,6%, mientras que en el resto es 22,8%.⁵⁴.

El número de boyacenses, que habita en los campos, según el DANE en su informe 2013, es del 49% de la población⁵⁵.

⁵⁴ DANE. Comunicado de prensa DANE 18-04-2013. Bogotá D.C. Oficina de Prensa.

http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/cp_pobreza_2012.pdf (22-04-2013)

⁵⁵ SALAS. Pedro. Agricultores de papa en Boyacá, por dignidad organizan su batalla El Debate Boyacense. . 6 de abril 2013. En web: <http://eldebateboyacense.blogspot.com/2013/04/agricultores-de-papa-en-boyaca-por.html> (22-04-2013)

Es decir que alrededor de la mitad de Boyacenses viven en el sector rural y la otra mitad en el sector urbano.

Como se señala en las cifras anteriores sobre pobreza, las zonas rurales son la que llevan el peso de la pobreza en Colombia. Ya que éste fenómeno afecta a casi la mitad de la población (46,8 %); mientras que la pobreza extrema está en un alto nivel: 22,8 %⁵⁶.

Este marco demuestra el impacto que ha tenido en el sector rural, en especial el pequeño campesino, las medidas político-económicas durante el siglo XX y XXI. Al respecto Forero señala:

“la principal deuda que tiene la sociedad con el campesinado es reconocerlo como un productor, que contribuye sustancialmente a la alimentación, agroindustria y exportaciones del país. Y como un ciudadano que tiene plenos derechos a la alimentación, la vivienda, la educación, la salud y a ser sujeto activo y partícipe de la producción cultural del país”.

La deuda histórica que tiene la sociedad con el campesino, es la expresión de las políticas de exclusión de los Estados, que desde una visión de pensamiento occidental, observan al campesino como un sector de atraso, que frena el desarrollo. Las últimas políticas en el sector agrarios, están diseñadas para beneficiar a los grandes empresarios, dejando a un lado a las poblaciones que históricamente han cargado con el sector productivo. El discurso, excluyente de las políticas, plantea que el desarrollo viene de la mano del empresario moderno y no de las culturas como la campesina.

⁵⁶ El heraldo. Índice de pobreza se situó en el 32,7% en 2012, según DANE. En web: <http://elheraldo.co/noticias/economia/indice-de-pobreza-se-situo-en-el-327-en-2012-segun-dane-107301> (22-04-2013)

Una breve ojeada al sector productivo agrícola deja ver que “el de uso del suelo entregado por el IGAC, comparativos del periodo 1997 – 2008 demuestran que en el Departamento se pasó de sembrar 525.009 Ha, en 1997, a tan solo 285.385 en el año 2008, una reducción del -45%, en una década; por el contrario el área de potreros para pasto paso de 224.777 a 953.334, son cambios significativos”.⁵⁷

La actividad agraria en Boyacá disminuyó casi un 50%, esto se dio básicamente porque el sector agrario es improductivo, debido a los altos costos de insumos y a políticas de comercio exterior como el TLC, que quiebran literalmente al pequeño campesino. Sólo para recordar en 1990 éramos un país con seguridad alimentaria, y actualmente pasamos a importar casi el 90% de cereales.

Ni que decir de las exploraciones que se están realizando en Tota o las extracciones de recursos naturales en municipios como Corrales, Tasco o Nobsa, donde no hay contratación de los pobladores, donde altas cantidades de contaminantes son arrojadas a la atmósfera, o donde se empiezan a trazar proyectos sin contar con las comunidades.

PARO AGRARIO

Esta parte se centra en algunos hechos que ocurrieron de importancia en el paro agrario que serían puntos cardinales e iban a cambiar lentamente las dinámicas de la protesta social en Boyacá

Inicio

El 18 de agosto del 2013 las y los campesinos de Boyacá salen a las carreteras, en una justa y digna lucha por reclamar sus derechos. Frente abandono estatal e histórico y

⁵⁷ SALAS., op. cit.

debido a las consecuencias de las medidas político-económicas, que están dejando en la ruina la economía de familias y pequeños y medianos agricultores.

El bloqueo de las vías que buscan de llamar la atención y recordar el incumplimiento por los tratados que se habían firmado en mayo del mismo año, llevó a hechos inusitados que a la postre iban a desencadenar protestas sin precedentes. Como es costumbre la presencia del Estado se limitó al envío del Escuadrón móvil antidisturbios ESMAD, esto originó los primeros enfrentamientos en las vías del departamento. Ocasionando varios heridos y uso excesivo de la fuerza por parte de la Policía.

Pero en una nueva sociedad, con nuevas tecnologías, hay cámaras, cámaras en los postes, cámaras en los buses, y las y los campesinos no se quedan atrás, así que empiezan a aparecer fotos y videos de un sin número de actuaciones a todas luces por fuera de la ley por parte de la policía. De la misma forma, llamadas desde los celulares hacen que la información este casi en directo a través de las emisoras comunitarias de los pueblos.

En twitter y facebook, empiezan a aparecer las primeras informaciones desde las carreteras, campesinos robados y apuñalados. Por su parte en Caracol y RCN apenas aparecían campesinos votando voladores a los policías, y voz de indignación de las autoridades civiles y militares.

La información entonces empieza a tener dos orígenes, la oficial desde grandes emisoras y la que empieza a construirse desde los actores fundamentales que lideran la digna lucha.

Abuso de la fuerza

El jueves 22 en la ciudad de Tunja, la UPTC es escenario de una arremetida sin precedentes, en horas de la noche al

campus hace su arribo gran cantidad de policía, lo que llevó a los y las estudiantes salieran corriendo buscando refugio en las inmediaciones de la universidad.

El ESMAD, como un aparato de guerra y represión arremete sin ningún control sobre las y los estudiantes, pero lo que es más grave sobre cualquier transeúnte y las propiedades cercanas a la universidad.

La respuesta civil no se hizo esperar, videos y fotos de ESMAD rompiendo vidrios de las casas empiezan a invadir los muros de facebook y mensajes de twitter. Por su parte en las noticias oficiales se decía que los estudiantes habían arremetido contra la policía; sin embargo, se observaban policías con pasamontañas rompiendo vidrios con caucheras, chaquetas al revés para evitar la identificación y lo más preocupante uso de pasamontañas.

Por otra parte, en las vías de cercanas a Tunja, aparecen videos de policías entrando a las casas sin orden judicial y robando a campesinos, Así lo señaló la Revista Semana del 26 de agosto, mostrando el caso del campesino José Henry Pineda, habitante de la vereda Santa Teresa, del municipio de Tibasosa Boyacá, golpeado en la terraza de una casa por miembros del ESMAD, quien además manifiesta que le robaron \$10.000.000.

La indignación empieza a crecer, a medida que los videos en YouTube, fotografías en facebook, comentarios en twitter, germinan fruto de la primavera del paro. Policías disparando en las calles de Duitama, policías golpeando a jóvenes en las noches de Tunja, Policías agrediendo a ancianas.

Los reportes del Hospital San Rafael de Tunja aparecen en un clic en twitter, y los primeros heridos por arma de fuego se hacen visibles en el alto de la moral. En total Seis campesinos heridos por armas de fuego. El aeropuerto de

Tunja empieza a funcionar después de años de olvido. Los helicópteros vuelan muy bajo haciendo temblar los vidrios para infundir terror en la población, al tiempo que en las marchas arrojan papeles para denunciar a “quien sabe quién”.

Por otra parte llegan y llegan más policías, los hoteles son copados, policías de civil, ejercito patrullando las calles, pero la información sigue creciendo, cadenas de indignados copan las redes sociales, todos son reporteros, todos son fotógrafos, todos son lectores, todos están indignados, todos son campesinas y campesinos.

La cantidad de información rodando por las redes sociales hace que los medios de comunicación oficiales se vean obligados a mostrar las otras realidades, los videos ya no pueden ser cooptados, las fotografías no pueden ser ocultadas, lo que pasa en las carreteras y calles oscuras, no puede ser invisibilizado.

Respuesta civil

La presencia del Estado en manos de una fuerza pública sin control se hizo más y más fuerte, pero la información y la indignación seguían creciendo en solidaridad con las y los campesinos. Entonces ocurrió algo sin precedentes en la historia de Colombia, en cada esquina de la ciudad, sin un dueño, sin un organizador, sin un líder, simplemente como un rumor en una esquina, en las redes sociales, en el facebook, en el twitter, empieza sonar una olla, de pronto empieza a sonar otra, y otra y otra, y en el frio clima de Tunja, el domingo 26 de agosto, frente al miedo de una ciudad militarizada, frente al miedo de un ESMAD sin control, las mujeres, los hombres, los niños y niñas,

ancianos, comienzan a salir de las casas llenando las calles con una bella sinfonía de dignidad, al compás de tapas de ollas, cucharones, cacerolas y todo lo que pudiera hacer ruido.

La dignidad empezaba a colorearse, el respaldo a la memoria, a los abuelos, a las y los hermanos campesinos, se entretejía en un híbrido cultural. Entonces los tweets, decían la “avenida Colon llena”, “el barrio la fuente marcha”, y aparecen las primeras imágenes de la plaza de Bolívar de Tunja llena de tunjanas y tunjanos, banderas, ruanas, pitos, fiesta.

Así ocurrió un híbrido cultural, en donde en una nueva sociedad como la de control, gracias a las nuevas tecnologías y nuevas formas de comunicación, como las redes sociales, desde la onnipantalla de celulares, computadores, tabletas, llevo al encuentro “con nuestra memoria, nuestra cultura, nuestro pasado, con nuestro ser”. Así desde las nuevas tecnologías, desde la democratización de la información, todo un departamento se encontró consigo mismo.

El resto lo escribirá la historia como protocolo de un presidente obtuso, que no supo reconocer la dignidad de un pueblo, de unas campesinas y campesinos que salían a las calles a reclamar un desconocimiento histórico. Pero en realidad eso es lo menos importante, lo más importante fue el encuentro “con nosotros mismos” y el saber que las y los campesinos nunca más estarán solos.

CONCLUSIONES

Desde Deleuze comentando la obra de Foucault, se describen tres tipos de sociedades. En la actualidad se está cambiando de una Sociedad Disciplinar a una sociedad de Control, en esta sociedad, el control se ejerce al aire libre, esto va ligado al desarrollo de grandes avances tecnológicos, en donde los ordenadores son de tercera generación.

Para Lipovetsky, emerge en la actualidad la omnipantalla, pantallas en todo sitio se articulan con una sociedad de control, cámaras en todos lados, tabletas, el mundo a un clic desde la red. Entonces, todos se convierten en fotógrafos, periodistas, reporteros. La información empieza a fluir, las comunicaciones, las charlas, los diálogos son mediatizados por el webcentrismo.

Esta realidad mundial, la reconfiguración de las nuevas formas de relacionarse, la configuración de una nueva sociedad desde la tecnología y las nuevas formas de poder, empieza a invadir todas las partes geográficas, culturas, naciones.

Esto se pudo presenciar en el paro agrario de Boyacá, en donde después de años de desconocimiento a un sector cultural y productivo de la nación, como lo es el campesinado, se generaron nuevas dinámicas dentro de la protesta social, que unieron a toda una población posibilitando nuevas formas de resistencia, desde la circulación de la información y la configuración de protestas sociales.

Sin embargo emergen nuevas formas de poder y de control desde las nuevas formas de resistencia y protesta social, así la policía arremete sin piedad contra los que tienen una cámara y pueden estar grabando sus actos de represión, brutalidad policial e ilegalidad. En el plano de las redes

sociales, el acceso y generación de información, el poder empieza a formar hackers informáticos que borran los videos, bloquean señales y penetran las cuentas de los nuevos ciudadanos informáticos.

El paro Agrario en Boyacá fue la muestra de esta nuevas formas de resistencia y protesta social, fue el escenario donde se encontraron la agresividad de una sociedad disciplinar en manos de la las fuerzas represivas del Estado y el accionar de la nuevas formas de información que movieron a una sociedad.

Las nuevas tecnologías configuran nuevas relaciones de poder, nuevas relaciones sociales, pero sobre todo nuevas relaciones de resistencia y de lucha por la dignidad.

Referencias

LIPOVETSKY, Gilles. SERROY, Jean. La pantalla global, Cultura mediática y cine en la era hipermoderna. Barcelona: Editorial Anagrama. 2009. P.10, 270, 313.

DANE. Comunicado de prensa DANE 18-04-2013. Bogotá D.C. Oficina de Prensa.

http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/cp_pobreza_2012.pdf (22-04-2013)

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre las sociedades de control. En: Conservación pre-textos. Barcelona: Pretextos .1999. Pág. 5, 6, 7.

El heraldo. Índice de pobreza se situó en el 32,7% en 2012, según DANE. En web:

<http://elheraldo.co/noticias/economia/indice-de-pobreza-se-situo-en-el-327-en-2012-segun-dane-107301> (22-04-2013)

SALAS. Pedro. Agricultores de papa en Boyacá, por dignidad organizan su batalla El Debate Boyacense. . 6 de abril 2013. En web:

<http://eldebateboyacense.blogspot.com/2013/04/agricultores-de-papa-en-boyaca-por.html> (22-04-2013)

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS AUXILIARES DE POLICÍA DE MEDELLÍN, EN LA PREVENCIÓN DEL PANDILLISMO EN JÓVENES DE SECUNDARIA

Héctor Betancur Giraldo⁵⁸

PALABRAS CLAVES: Pandillismo, prevención, soluciones, comunidades, indagación, pedagogía, intervención.

INTRODUCCIÓN

Una realidad concreta que sucede en el contexto social de la ciudad de Medellín en torno al fenómeno del pandillismo en jóvenes de escolares de grados 9 a 11, es motivo de una profunda reflexión filosófica proyectada a dar soluciones que se pueden abordar desde la práctica pedagógica; por tal motivo surge la propuesta de intervención de un equipo de trabajo conformado por jóvenes auxiliares de policía con el objetivo de intervenir dicha comunidad objeto con herramientas pedagógicas, didácticas y metodológicas necesarias a fin de prevenir, contrarrestar, evitar o restituir a los jóvenes implicados en estas problemáticas, en una

⁵⁸ Semillero: tintas y letras. línea de investigación: educación y desarrollo humano. área temática: pedagogía y aprendizaje para el desarrollo humano.

apuesta pedagógica desde el área de formación castrense de coayudar a dar una solución pertinente a la problemática social registrada.

Teniendo en cuenta las diferentes manifestaciones de violencia juvenil y de pandillismo que se han presentado en la ciudad de Medellín a través de los años, se pretende estructurar un equipo de trabajo conformado por auxiliares bachilleres de policía que prestan su servicio social en la ciudad de Medellín a través de comunidades de indagación desde la innovación de la teoría de (FpN) filosofía para niños de Mathew Lipman, llevada a un contexto diferente de la escuela como metodología de intervención en las comunidades, planteado en una estrategia pedagógica que al realizar actividades de diagnóstico logren la identificación y prevención de los factores de riesgo para los estudiantes de secundaria, al momento de ser vulnerables para integrar pandillas juveniles donde pongan en peligro sus vidas e integridad y donde la función social de los jóvenes se evidencie en las diferentes actividades llevadas a cabo por parte de los auxiliares de policía, atendiendo a las diferentes manifestaciones de violencia que están en medio de los conflictos urbanos que se presentan en la ciudad de Medellín, teniendo de por medio a los escolares como elemento determinante en la sociedad.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas en las comunidades de indagación de Mathew Lipman, para que los auxiliares bachilleres las implementen en su servicio social con los jóvenes de secundaria de los grados 9 a 11 y así

evitar que integren o conformen las pandillas de la ciudad de Medellín.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Socializar las estrategias pedagógicas a los auxiliares de policía de Medellín que permitan realizar actividades de prevención con los jóvenes estudiantes de la secundaria de los grados 9 a 11 para que no hagan parte de las pandillas de la ciudad.
- Desarrollar un diagnóstico sobre el grado de vulnerabilidad al que se encuentran expuestos los jóvenes de secundaria de la ciudad de Medellín entre los grados de 9 a 11, con el fin de adelantar acciones que contrarresten el fenómeno del pandillismo en la ciudad.
- Justificar la importancia de una estrategia pedagógica de prevención, que contrarreste vulnerabilidad de los jóvenes de secundaria de Medellín y que les permita su normal desarrollo educativo, evitando con ello la deserción escolar.

DISEÑO METODOLÓGICO

LÍNEA: EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.

Área temática: Pedagogía y aprendizaje para el desarrollo humano.

Se realiza un planteamiento en el anteproyecto bajo los parámetros de la investigación cualitativa en la categoría de *Investigación participativa* ya que posee elementos que combinan, la forma de interrelacionarse la investigación y las acciones en un determinado campo de acción que ha sido seleccionado previamente por el investigador, teniendo en cuenta que en ella participan los sujetos investigados tratando de generar cambios sustanciales en las comunidades o poblaciones para así ver cambios representativos de manera positiva en las condiciones de vida de esas comunidades intervenidas, por tal motivo exige un esfuerzo especial del personal que la adelantará, teniendo en cuenta que tendrá que actuar y adecuarse a la población intervenida, por tal motivo se delimita en términos el estudio de las actividades y las relaciones y medios de una problemática social que posee elementos de intervención donde se intenta a través de alternativas de indagación analizar una problemática fundamentada en generar posibles soluciones que permitan abordar la complejidad de una situación que afecta a un sector de la sociedad, teniendo en cuenta que se emplea una metodología de trabajo que vaya en pro de solucionar algunas necesidades que se desprenden de las condiciones humanas y que muy en especial en este caso van ligadas a las condiciones de seguridad, de libertad, de ocio, teniendo claro que la importancia de la investigación se fundamenta en estos casos en la dinámica que se relacionan tanto la educación como el desarrollo humano con el fin de intervenir en la sociedad con una alternativa de solución de problemáticas que afectan la sociedad, en este caso particular

a los asuntos que hacen vulnerables a los estudiantes de secundaria.

Realización de un cronograma de actividades dirigidas desde la fundamentación de diferentes actividades de aprendizaje y prevención que se llevarán a cabo dirigidos por los jóvenes auxiliares bachilleres de policía con los estudiantes de las diferentes instituciones educativas de secundaria que poseen alumnos en edades vulnerables que pueden ser objeto de intereses para la conformación de las pandillas de la ciudad de Medellín, teniendo en cuenta que dicho trabajo se llevará a cabo en el diseño desde la comunidad de indagación de un sistema metodológico por unidades que procuran fortalecer los valores de los estudiantes para que no accedan de forma activa al fenómeno del pandillismo.

Tipo de Estudio: investigación cualitativa en la categoría de *Investigación participativa*, la cual tiene como característica principal la acción de referirse a los sucesos complejos que se procuran ser descritos en su totalidad y en su medio de características naturales, en la ejecución del trabajo no hay una abstracción de las propiedades o en efecto de sus variables por tal motivo no hay que analizar resultados mediante técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y su correlación, por tal motivo en esta investigación, se procura estudiar la realidad en su contexto natural, evidenciando lo que sucede, tratando de darle un sentido o interpretación de los fenómenos en los cuales se encuentran inmersas las personas implicadas en dicha investigación, por tal motivo se trata de evidenciar las situaciones problemáticas y sus significados en la vida de las personas que están en medio de la investigación.

Población y Muestra

Básicamente va dirigido a un total de 85 auxiliares bachilleres de Policía, que prestan su servicio social obligatorio en la Policía de la ciudad de Medellín con una edad que va desde los 18 hasta los 25 años de edad, con el fin de diseñar y ejecutar proyectos de intervención social, que generen alternativas de solución a las diferentes problemáticas que existen en la sociedad, pero muy específicamente en la prevención para que los jóvenes que integran la secundaria en sus grados 9 a 11 no ingresen a hacer parte de las diferentes manifestaciones que se presentan en el fenómeno del pandillismo en la ciudad de Medellín y que con la fuerte influencia de estos grupos pueden afectar el normal desarrollo y evolución de estos jóvenes que terminarían abandonando sus procesos de formación secundaria y que por tal motivo podrían hacer parte de alguna de las pandillas que existen en la ciudad y que tienen injerencia en muchos de los sectores de la ciudad donde normalmente existen las instituciones educativas.

FOTOGRAFÍAS



PERSPECTIVAS

La perspectiva y los resultados esperados de la experiencia pedagógica de prevención en los jóvenes de secundaria de grados 9 a 11 con los auxiliares bachilleres de Policía de Medellín que prestan su servicio social, se esperan de forma cualitativa, orientados a generar alternativas de solución a las problemáticas que se vienen presentando en las comunidades de la ciudad, por tal motivo van dirigidos con los objetivos lineados y planteados en el anteproyecto y se plantean de la siguiente manera.

- Que se disminuyan de forma representativa las deserciones escolares en la secundaria específicamente en los grados 9 a 11, con el fin de contrarrestar la influencia que ejercen las pandillas en los jóvenes de secundaria de la ciudad de Medellín.
- Prevenir que los jóvenes estudiantes de la secundaria de los grados 9 a 11, hagan parte de las pandillas, evitando al máximo la generación de violencia y de muertes de jóvenes víctimas de los conflictos generados a causa de las guerras que se presentan entre pandillas.
- Plantear como experiencia exitosa la teoría de Mathew Lipman FpN, en un contexto totalmente diferente al que normalmente se ha venido desarrollando, con la proyección de investigación de carácter social con una metodología cualitativa, donde los resultados tangibles sean evidenciados en beneficio de las soluciones a las diferentes problemáticas de violencia que afectan la sociedad, en este caso la ciudad de Medellín.

CONCLUSIONES

Propiciar los espacios de discusión a través de las comunidades de indagación de la teoría de Mathew Lipman FpN, pensado desde un ámbito diferente a la escuela con el fin de generar soluciones en beneficio de la sociedad y como anteproyecto experimental que genere alternativas que

mejoren las condiciones de vida de los estudiantes de secundaria de los grados de 9 a 11, para que no sean objeto de intereses de las diferentes pandillas de la ciudad.

Tener la posibilidad de intervenir comunidades de jóvenes, con jóvenes y para jóvenes desde la implementación de estrategias pedagógicas de prevención, permite establecer vínculos de amistad y camaradería ante los flagelos que afectan a los jóvenes y que necesitan de nosotros como educadores de un apoyo incondicional que les permita tener alternativas diferentes a las drogas y la violencia y que se sientan acompañados de procesos serios en pro de su bienestar.

Las comunidades de indagación les permite a los jóvenes auxiliares bachilleres de policía, asumir un compromiso social de intervención con sus propias comunidades, además de hacerlos sentir útiles a las comunidades, les dará la posibilidad que otros jóvenes no sucumban a las manifestaciones de violencia, representados particularmente en la conformación del fenómeno del pandillismo que ha afectado de forma coyuntural los cimientos de la sociedad medellinenses tan golpeada por los diferentes fenómenos de violencia que han desangrado de una manera muy particular los jóvenes de la ciudad.

REFERENCIAS

REAL ACADEMÍA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe S.A. 1970. Pág. 969.

PINEDA, MANTILLA. Manual de Sociología. Medellín. Editorial Bedout.1976. pp. 171-186.

PHILLIPS, Bernard. Sociología: Del concepto a la práctica. México D. F: McGraw-Hill. 1979. PP. 61-84.

BALLESTEROS de Valderrama B. Patricia; CONTRERAS Carlos E., VARGAS Francy J.; PALACIOS Sandra R.; BONILLA Liliana P. La pandilla juvenil: breve revisión y análisis funcional de un caso. En: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. 2002, Vol. 2, N° 2, pp. 335-350. [En línea]. Febrero de 2002. [Citado en marzo de 2011] Disponible en Internet: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-44.pdf.

BRICEÑO León; R AND V Zubillaga. 2002. Violence and globalization in Latin America. Current Sociology, Vol. 50, No 1, pág. 19–37.

POLJUVE. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA JUVENIL. Informe para la discusión Violencia juvenil, maras y pandillas en El Salvador [En línea] [Citado en marzo de 2011]. Disponible en Internet: <http://interpeace-lao.org/poljuve/images/articulos/poljuve/bibliografias/informe%20e1%20salvador%20final.pdf>.

LIPMAN, M 1987 "El papel de la filosofía en la educación del pensar". Diálogo Filosófico. n° 9 (Madrid,) pp. 344-354.

HERRERO C. Delincuencia de menores: tratamiento criminológico y jurídico. Madrid: Dykinson. 2008.

PEREA Restrepo Carlos Mario. Definición y categorización de Pandillas: Los casos de Colombia y México. [En línea] junio de 2007 [Citado en marzo de 2011] Disponible en Internet:

<http://www.oas.org/dsp/documentos/pandillas/AnexoII.Colombia.pdf>.

RÍOS Federico. Guerra de pandillas desborda a Medellín, con más de 1.250 muertos desde enero. [En línea] 2010 [Citado en marzo de 2011] Disponible en Internet: <http://www.colombia.com/actualidad/nacionales/20100829/39638/guerra-de-pandillas-desborda-a-medellin-con-mas-de-1-250-muertos-desde-enero>.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia” El Congreso de Colombia. Bogotá D. E: 14 de noviembre de 2006.

www.filosofiaparaninos.com.mx/comunidad.php.

redalyc.uaemex.mx/pdf/771/77100607.pdf.

www.uned.es/dpto_pen/delincuencia-juv/.../factores-delincuencia.pdf.

LA DOMESTICACIÓN DE LA FILOSOFÍA (FRAGMENTO)⁵⁹

Victor Raúl Jaramillo

*Casi todo el tiempo vivimos
porque la entrada a la muerte
está muy bien guardada.*

Fernando González

*Ya no hablemos de la muerte,
ni del morir, el tuyo y el mío,
y mientras pasa el tiempo,
si alcanzamos la plenitud
de nuestra vida,
reencantemos el mundo
con una filosofía del diario vivir.*

Ayarda

*¿Desaparece el filosofar
una vez alcanzada
la plenitud de la vida?
No: el verdadero filosofar
comienza justamente ahora.*

⁵⁹ Tomado del libro inédito: **Hay que reír sin dejar de filosofar**

Nietzsche

*¿Para qué pensar bien
si no se sabe ni se puede vivir?*

Michel Serres

UNO: Cómo desarrollar la academia del programa de filosofía

1

Un programa de filosofía en Colombia, debe ser una propuesta que pretenda reconfigurar las perspectivas prácticas que los griegos le dieron a la disciplina filosófica desde sus inicios: el afán de formación personal, la preocupación por la vida en sociedad y la búsqueda de la racionalidad y de la inquietante “autenticidad” en todas las circunstancias de la vida, y hacerlos nuestros en la medida de nuestra cultura y contexto.

La *paideia* griega, el *bios theoretikós* y el *ethos theoretikós* que se conocen de los griegos, sintetizan esos tres aspectos fundamentales e indisolubles de sus preocupaciones filosóficas, como el resultado de una larga reflexión que se extiende y evoluciona desde el siglo VIII de la era antigua, hasta el término de la época helenista en el siglo III de nuestra era, y que fue de visita a Oriente.

La filosofía debe formar el carácter de quienes la estudian y, por su medio, el de los habitantes del mundo. Los estudios

de filosofía deben hacer aportes fundantes a los procesos pedagógicos de la institución que los ofrece y a la tarea de construcción personal que poseen sus estudiantes, pues, es significativo tener en cuenta su contexto; ya que somos colombianos y no griegos, a pesar de que éstos hayan vinculado sus problemas y los de la naturaleza humana a Occidente, recogiendo de otras culturas como de los alfabéticos fenicios o los piramidales egipcios.

La filosofía, que es griega si nos detenemos exclusivamente en Occidente, ha formado, no obstante, un todo indisociable con los aspectos distintivos de la cultura del crepúsculo. Esto debe ser transformado en una búsqueda de formas de vivir. Aunque se ha pretendido que la historia de la filosofía occidental esté presente en el *ethos* académico de las universidades colombianas y sea un aspecto importante del perfil de sus estudiantes, deben contextualizársele los problemas de *nuestra* realidad para formarlos en el conocimiento de sí, y de la búsqueda del pensar, en la inmanencia de la *praxis* que procure por la recuperación y transformación constante de nuestro pensarnos en nuestra cotidianidad.

La filosofía debe preocuparse por la vida personal y en sociedad; es decir, ha de aportar a la construcción de la *convivencia*. Aunque esta es una tarea ineludible e inalienable del sistema educativo nacional, y consecuentemente de las universidades, al menos como iniciativa teórica, a la filosofía le compete una responsabilidad especial en su realización por la naturaleza misma de sus contenidos que deben proteger la

individualidad plural, el re-conocimiento del cuerpo y su erótica como *ethos*.

El objetivo principal de los estudios planteados por un programa de filosofía, debe ser una individualidad que viva críticamente a la sociedad y a la cultura, sin dejar de lado la dimensión existencial de sí misma, su propia comprensión y la recepción del otro como *dinámico otro*.

Esta mirada crítica se construye desde múltiples perspectivas que sin perder sus diferencias y especificidades, debe integrarse en modos de vida, donde las metas y los fines determinen los énfasis y las prioridades de un país entrado en políticas impuestas y ajenas de gobernabilidad en entredicho, para permitir el libre desarrollo de los ciudadanos que sólo han aprendido temor y obediencia.

La formación del hombre “virtuoso” también constituiría un objetivo de los estudios: hay que dar el paso hacia la preparación para la vida cotidiana y la convivencia con los otros y la Naturaleza que involucre obras articuladas a la ética y la estética. Esto, para evitar desviarnos de nuestra condición de hombres entrados en libertad y protagonistas de un cuerpo autónomo que se responsabiliza de sí mismo; sin tapujos impuestos desde las instituciones religiosas, de Estado y de conocimiento. *He estimado a los jóvenes, no a la Academia.*

Queremos un ser humano libre y digno: hombres y mujeres individuales que estén capacitados para pensar por sí mismos, siendo eficaces en la recepción de los demás, solidarios y con el respeto a las diferencias. Siempre

dispuestos a entrar en el tercer mundo del diálogo, para lograr una convivencia sana que es la disposición para la actividad acogedora de la alteridad, y con una *erótica* como *virtud que abra la puerta al goce y no la cierre sólo en ordenar vidas pulcras y piadosas*.

Recordemos que para Platón era imprescindible que además de un *logos* o mundo de la racionalidad que enuncia verdades, se vincule un *érgon* (fuerza), o sea, que la actividad filosófica produzca consecuencias. En otras palabras: “ir hacia”, “abrirse camino”, o como lo exponía Edgar Garavito: *una potencia capaz de transformar la vida de un pueblo*.

La fuerza de la filosofía no está en darle forma, a través de conceptos, a las posibles verdades, no sólo eso; también está en la tarea de transformar dichas verdades cuando se vuelven incapaces de solucionar la dimensión existencial y social de los individuos que co-participan en una relación humana real.

De allí que la filosofía que se propenda transmitir en los programas de filosofía de nuestro país, no deba estar desligada del *pathos* o potencia vital que procura activar todas las fuerzas y afectos de los que debe ser capaz un filósofo, para transformar el pensamiento y procurar una actividad, una *praxis* capital.

La *hermenéutica crítica* es entonces valedera en función de esa transformación, también acompañada de un *eídos* o punto de vista que, como potencia de la mirada y la escucha, introduce una nueva perspectiva sobre el sucederse de las

cosas en el lenguajear de la intersubjetividad, que es el encuentro de los sujetos donde se resguarda un *yo*; y también en la transindividualidad donde los individuos están en la capacidad de *ausentarse de sí* para dar entrada y acogida a la otredad, y no exactamente en el estudio de los hombres y mujeres como *objetos*.

Esa búsqueda de transformación tiene particular vigencia en una sociedad que, como la colombiana, está en proceso de construcción bajo todos los aspectos, y se encuentra todavía sometida a grandes índices de ignorancia ostentando en sus relaciones sociales y con la Naturaleza, altos niveles de mendicidad, donde la muerte aúlla como perra sedienta conquistando la *vida inútil* de nuestros niños que asesinan a diestra y siniestra.

Para ese cometido será indispensable leer nuestros propios aportes a la filosofía desde un punto de vista regional, nacional y, por supuesto, latinoamericano. Atrevernos a pensar. Salir a las calles. Mezclarnos.

2

Un programa de filosofía debe tener como intención la lectura, la escritura y la conversación; todo en el marco de una *hermenéutica crítica* que busque establecer un conocimiento en contexto y en miras de un propósito cualitativo desde la comprensión. El arte de comprender, posterior a la contemplación y con miras a la interpretación y a la búsqueda de sentido, posiblemente derive en un *dar salida a*, en una *desvelación de* que actualice, en una

mostración de lo que permanece en *estado de oculto*. Quizá sea un *sentir distinto*, otra manera de la *sensibilidad*.

En su concepción epistemológica, se designará al conocimiento como plural y en vías de un tercer mundo del diálogo que procura por la reciprocidad, el respeto y el reconocimiento del otro como posibilidad de sentido en su individualidad; en la instancia de lo múltiple que participe y sea solidario a pesar del egoísmo que es obedecerse a sí mismo. Esto, en función del *lugar* en que se sitúe que es lo más importante. Fuera de la relación sujeto-objeto. Más bien como la tríada sujeto-diálogo-sujeto.

Su actividad, porque *la filosofía antes de ser teoría es actividad* como ya lo realzó Wittgenstein, manifiesta las vertientes de las interdisciplinas que estructuran un saber complementario y, claro está, propio de su dirección y su horizonte, entendidos aquí como *paideia*, como el camino hacia la realidad y la posible obtención de los sueños. Que no es otra cosa que el caminar mismo, *el juego en que todos jugamos-conjuntamente*.

La relación se hace en sus momentos acontecimentales como apertura a la creación de lo propio y a la reflexión de los conocimientos compartidos en una nueva variable transdisciplinar. A la relación de los saberes activada desde su propio presupuesto y sin acceder a un “objeto” y un “método” *unívoco* que es lo que se llama interdisciplina.

Lo transdisciplinar convoca a una apertura tal, que desterritorializa todo acto concreto en miras de una disciplina específica en el acto teórico, entendiendo *theoría*

en griego, es decir, como contemplación, como “dejarse llevar”. Más también como acto en el sentido griego de *praxis*, o sea, práctica: puesta en común de textos que, al ser leídos, nos exigen estar *erguidos* a la *altura* de sus voces. Intercambio de experiencias que movilicen las dinámicas conjuntas como un juego en el que se quiere jugar.

Lo no objetivo de una teoría en función de su práctica, es decir, la mirada particular de una disciplina, debe pasar por el tamiz de la intersubjetividad y la transindividualidad en la medida de una común *puesta en marcha* y en miras no sólo de lo académico, sino también de lo existencial de los individuos y sus agrupaciones, y esto sólo es posible en el tercer mundo del diálogo, aunque muchas veces ese objetivo común indique que lo buscado sólo es un capricho de “unos cuantos” que quieren el dominio, e imponen su *modo de ser*.

Lo que debe buscarse es la finalización de *los* determinismos y la quietud de *los* absolutos que siempre han intentado oprimir y violar la libertad de hombres y mujeres, a los que se les priva de un conocimiento plural, para seguirlos esclavizando a través de la “opinión pública”, de las disciplinas que deberían ser abiertas a la interpretación y evaluación, y, en el sentido de la transdisciplinariedad, permitir saberes exteriores que las confronten para el buen desarrollo de su *episteme*. No pueden seguir sujetándose a meras teorías abstractas, sino en función de un futuro “mejor”, digno y actuante; real para una humanidad que se acerca a su suicidio universal.

No hay que tener miedo a las irrupciones de las demás disciplinas en la medida de la preservación de un discurso

“claro y distinto” que por tal, y a la manera cartesiana, se promulga como “verdadero”; mismo que en el caso de la filosofía, crea dogmatismos por la insistencia de los intereses privados que se promulgan con el ánimo de seguimiento y crear escuela. Hay que devolverle al ser humano la confianza en su propio “ir hacia” que lo presente como libre y en obediencia a sí mismo como ser humano creativo.

La pureza se la dejamos a lo puro. Que entre otras cosas no es más que el mestizaje de los conocimientos en esta modernidad amalgamada o transmodernidad, entendida como lo que aún vive en la correspondencia de lo moderno de nuestro país, pero con una insinuación de nuevo aparecer: la modernidad sigue estando presente, puesto que en la transmodernidad se intenta un desligue de su fuerza, de su impulso que ha errado, y en este tratar de separarse de ella, sus fundamentos están presentes como *imago* que debe ser deconstruída para poder tener un nuevo envite creador, donde ya no habrá seguimiento.

3

Leer, escribir y conversar sobre y desde la filosofía en contexto, es ante todo tratar de fundamentar una *hermenéutica crítica* en torno a los sistemas que han sido fundantes sin repetirlos, y en miras de una comprensión expansiva que ofrezca nuevos símbolos y conceptos, pero también nuevas oportunidades para ser.

No es sólo una visión frente a la historia de la filosofía, puesto que ésta también es represora, sino una dinámica que amplía la concepción de la misma desde el buen ejercicio de la interpretación, la intersubjetividad y la transindividualidad que conceden *comprensión y correspondencia* con una tradición desde múltiples miradas, para alcanzar una versión particular del mundo y sus cosas, y con argumentos.

Sapere aude decían los ilustrados, y esto quiere decir, ante todo, pensar el pensamiento, conocer el conocimiento, atreverse a pensar por uno mismo; esto es, realzar, jugar, investigar, crear; es activar la condición de individuos comprometidos con los cambios de nuestro planeta a nivel histórico y cultural, de la demanda de lo que venimos siendo y de lo que se espera transformar para una vida diferente. También es dar validez y apertura a la razón sensible y al hecho de comprometernos con nuestro cuerpo y su goce.

Hermenéutica crítica es poner en cuestión los estatutos del magisterio, de la ley, de la autoridad y del dogmatismo; es enfrentarse a la distinción, a las heteronomías con una cierta manera de pensar, de decir y también de actuar; es crear apertura y comunidad donde se reconozcan y se respeten los individuos maltratados por una civilización entrada en armas y alienación por los medios de comunicación y la publicidad que sirven a los estamentos de control en esta transmodernidad que es un hallazgo.

4

La *actitud crítica* de la que habla Foucault, a quien no se puede dejar pasar de largo, se adentra en la *Aufklärung*

kantiana y es, ante todo, una relación con la edad donde se obedece con la decisión y el coraje de integrar el carácter y el propio entendimiento, aunque aún no hayamos llegado a ella.

La *Aufklärung* es, entonces, el llamado para llegar a la mayoría de edad; una exhortación, si se quiere, que impulsa, abre, moviliza a instaurar una racionalidad razonable que rompa con el imperativo “*obedece*”. Pero sería más claro, hablar de una adolescencia que todavía no ha encontrado, por su rebeldía y frustración, la senda clara y coherente por donde caminar, pues, cree todavía en el camino heredado y adolece de iniciativa.

Como dice Foucault, la *actitud crítica* es en suma “el arte de no ser de tal forma gobernado” y, no querer ser gobernado, es ciertamente no aceptar como verdadero lo que una autoridad nos dice que es la “verdad”, no porque sea la autoridad, sino porque hay que sopesar los juicios para aceptarlos, y en esto radica nuestra autonomía.

Para Foucault la *Aufklärung* se debe intentar desarrollar bajo un entredicho sobre la clase de condiciones, generalizaciones y modificaciones que presenta la historia; es decir, de las relaciones entre los poderes, la verdad y el sujeto.

De esta manera, la *hermenéutica crítica* implica un estado de familiarización con el propio saber y una claridad frente al poder y el conocimiento mismo, en inmediaciones de una historia de las ideas que se emplaza como “verdadera”, pero, que llevada a la intersubjetividad y la transindividualidad en el tercer mundo del diálogo, crea apertura y eficaz recepción

del otro que se acepta como otro distinto y total, que debe hablar de lo que *es* a partir de su propia experiencia y no de oídas.

De igual manera que Kant o que Foucault, se debe intentar un *entrar-para-traer-no-y-hacer-sí* desde la tradición y por esto un programa de filosofía en Colombia, debe adoptar la *hermenéutica crítica* bajo el plan de estudios. Esto, a manera de ofrecimiento para las nuevas generaciones de filósofos que buscan establecer *su propia mirada* en el camino de la vida, y con una intención de activar nuevas formas de valorar para una Latinoamérica perdida en democracias que no pasan de ser totalitarismos disfrazados.

Hay que pensar y poner a pensar a nuestros estudiantes con todo el dinamismo y el rigor que aquí se sugiere; con una *conciencia poética* que los lleve a una *actitud* creadora y valerosa, digna de quien reconoce en su propia vida la medida y la plasticidad de su habitar y relacionarse.

La universidad en Colombia, que todavía no es autónoma y sigue siendo invadida por el Estado, debe adecuarse a un nuevo programa académico que no insulte la vida y la lleve a ser puesta en el interés supremo, para que pueda ser pensada en relación con la realidad de nuestro país; cosa que nunca ha sido bien vista por nuestros gobiernos que se saben vulnerables. Gobiernos que nos han enseñado la indigencia.

Contar la historia de Colombia, es contar el desorden de los acontecimientos que no han pasado de ser, como lo dice el poeta de la tribu Jaime Jaramillo Escobar, *un amargarnos la vida los unos a los otros, por no aceptar que si hay una*

patria debe ser para todos por igual, y no sólo para una minoría. Esto lo piensa un poeta: es que la filosofía siempre deberá fijarse en la poesía que va más adelante por ser la primera, y dejarse de rompecabezas metafísicos que no tienen ni pies ni cabeza. Ya estoy a punto de cortarme la oreja... antes, un poema del chileno Vicente Huidobro:

Paréntesis

*Y tú, hombre de hoy, buscas la clave
de tus meditaciones graves,
estrujas tu cerebro
buscando el gran secreto
de todo el Universo.
Hombre, para llegar a todo
ten más reposo,
sé más poeta,
deja a un lado tu ansiedad inquieta,
cierra tus ojos ante el sol
-pon en el acto una serena unción-
y después de mirar un largo rato,
verás bajo tus párpados
un continuo girar de átomos.
Eso son todas las cosas en el Tiempo,
eso es todo,
eso es el Universo:
un eterno girar contradictorio
a un punto fijo.*

*Medita, observa y otra vez medita,
ese es el único camino*

que lleva a toda maravilla.

*Busca el sentido de las cosas
que encantan tu mirada ansiosa,
búscalos por la parte más sencilla.*

*Todas las cosas salen de la tierra
para volver a ella,
todo lo que es el diario tráfago
y tus ojos encanta:
los tranvías, los carros
los coches, los caballos,
las lujosas y las pobres casas,
los castillos de cuerpos y de almas
salen de la tierra
a poner nuevas formas sobre el mundo,
a aumentar el tumulto,
a delinear siluetas en el aire
y volver a la tierra alguna tarde.*

*La vanidad que arrastra por las calles
su gran cola de armiño,
todas las majestades graves
que cruzan los caminos,
todo, todo
lo que viste de oro,
de mármol o de seda
viene de la tierra, va a la tierra.*

*¿A qué tanto afanarse?
¡Oh! Sí; es la vida que gusta engalanarse.
¿No lo sabéis? Es el progreso,*

el más noble acicate del cerebro.

*Es tierra, solamente tierra
que da la Naturaleza,
es un pequeño alargamiento que ella
deja salir de sus enormes fuerzas
y queda aguardando que a su seno vuelva.*