

Pedagogía, formación e innovación

Reflexiones de maestros para maestros



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Facultad de Educación

**Pedagogía, formación e innovación.
Reflexiones de maestros para maestros**

Enero-Diciembre de 2018
Bogotá, Colombia

ISBN 978-958-781-347-0

Directivos de la Facultad de Educación

Decano

Felix Antonio Gómez-Hernández

Director del Departamento de Formación

Jaime Hernando Sarmiento-Lozano

Directora de Pregrados

Zulma Patricia Zuluaga-Ocampo

Director de Posgrados

Ricardo Delgado-Salazar

Secretario de Facultad

Jorge Alberto Zárate-Durán

Directora y editora

Elena Marulanda-Páez

Autores

Ricardo Delgado-Salazar

Carlos Arturo Gaitán-Riveros

María Caridad García-Cepero

Félix Antonio Gómez-Hernández

Ana Malajovich

Elena Marulanda-Páez

Emilio Tenti-Fanfani

Zulma Patricia Zuluaga-Ocampo

Corrección de estilo

Olga Lucía López

Pares evaluadores

Lilián Parada-Alfonso

Jorge Eliécer Martínez-Posada

Martha Patricia Baquero-Torres

Iliana Hernández -García

Alvaro de Jesús Zuleta-Cortés

Diagramación e Impresión

Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas – JAVEGRAF –

Contenido

Introducción

<i>Elena Marulanda-Páez</i>	7
-----------------------------------	---

Primera parte: Reflexiones sobre pedagogía y formación

Algunas tendencias en el desarrollo del oficio docente <i>Emilio Tenti-Fanfani</i>	15
---	----

La formación de investigadores en programas de posgrado en educación. Contexto problemático y desafíos <i>Carlos Arturo Gaitán-Riveros</i>	29
--	----

La formación de los docentes como gestores de una educación para la paz y la reparación <i>Ricardo Delgado-Salazar</i>	37
--	----

La educación inicial. Revisiones y reflexiones sobre la práctica educativa en las instituciones <i>Ana Malajovich</i>	49
---	----

La comunidad de práctica como estructura social y epistémica de la formación en investigación, en el campo de las ciencias sociales y humanas <i>Zulma Patricia Zuluaga-Ocampo</i>	57
--	----

Segunda parte: Reflexiones sobre pedagogía e innovación

Un puente sobre el río de Heráclito. Consiliencia, creatividad y educación <i>Félix Antonio Gómez-Hernández</i>	67
--	----

La educación inclusiva en la Universidad. Más allá de la supervivencia del más fuerte <i>Elena Marulanda-Páez y María Caridad García-Cepero</i>	81
---	----

Introducción

Elena Marulanda-Páez
Profesora Asociada
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, D.C., noviembre de 2018

Ana Sullivan nació en 1866, en Massachusetts (Estados Unidos). No obstante, y pese a sus problemas de visión, logró convertirse en maestra y contribuyó significativamente a la formación de una mujer ampliamente reconocida en el mundo por su lucha en favor de los derechos de la mujer y las personas con discapacidad: Hellen Keller, graduada con honores de la Universidad de Radcliffe, el instituto universitario femenino de la Universidad de Harvard antes del siglo XX (Deutsch, 2003). Cabe anotar que Hellen Keller no era una alumna cualquiera. Muchos saben que fue la primera mujer con sordoceguera que logró llegar a la universidad y, además de graduarse, consiguió producir una ingente y prolífera obra que, aún hoy, ilumina las prácticas educativas de aquellos que nos dedicamos al trabajo con la discapacidad.

Detrás de la figura de Hellen, Ana Sullivan se destaca por la encomiable labor que desarrolló con ella. Así pues, Hellen, gracias a la mediación de su maestra y con tan solo siete años, logró encontrar el camino para explotar sus talentos y alcanzar sus sueños. Pudo aprender a leer, escribir y comunicarse con eficacia, llegando a convertirse en un referente mundial gracias a sus luchas por la equidad de género, la no discriminación de los afroamericanos y la disminución de los impactos de la primera guerra mundial. También por las acciones que emprendió a favor de las personas con discapacidad visual y auditiva. Su legado vive

hoy y Hellen Keller simboliza el parangón de la persistencia y la tozudez y es una fiel muestra de que un buen maestro puede cambiar, en muchos sentidos, el destino al que, aparentemente, podríamos estar condenados si solo nos concentramos en nuestras falencias y limitaciones. Un buen maestro puede ayudarnos a encontrar un por qué, un motivo personal, profesional e intelectual que impacte significativa y positivamente nuestra vida y la de muchas otras personas.

Aun así y pese a lo anterior, países como Colombia todavía hoy, viven una realidad muy distinta. En nuestro territorio, la figura del maestro no cobra la misma importancia ni tiene el mismo estatus que aquel que ostentan, por ejemplo, un médico, un ingeniero o un economista; profesiones estas que sí gozan de prestigio y reconocimiento social. Los maestros, forjadores de destino y encargados de contribuir a definir la personalidad, el intelecto y la vida emocional de millones de niños, adolescentes y jóvenes son considerados, erradamente, profesionales de segunda clase. Es ya un lugar común que ser maestro no es una carrera apetecida y que a ella no ingresan los mejores. También es un lugar común que profesionales de distintas áreas que no encuentran las oportunidades que buscaban, concursan para ser docentes, porque no hay más alternativa. Se piensa que ser maestro es más simple -y tal vez, a los ojos de legos e ignorantes-, menos relevante que operar un órgano vital,

construir un gran edificio o hacer el presupuesto de una nación. Nada más equivocado. Los maestros son ejes fundamentales de toda la sociedad. Son la pieza clave para que aquel que opera ese órgano vital, o el que construye ese gran edificio o el encargado de distribuir los dineros de un Estado cualquiera, todos y cada uno, hagan su trabajo con excelencia. Si el médico, el ingeniero o el economista tuvieron malos maestros, el paciente morirá, el edificio se caerá y una de tantas naciones quebrará. Hemos olvidado lo esencial y es que los maestros son el motor de toda nuestra sociedad; tienen en sus manos una de las tareas más complejas, relevantes y esenciales del proceso de humanización: introducirnos en el dominio de aquellas habilidades intelectuales, sociales y emocionales que nos permitirán apropiarnos de las más complejas y sorprendentes ocurrencias culturales creadas por otros de nuestros congéneres, quizá después de años de esfuerzo y múltiples intentos y fracasos (Rivière, 2003). Dominar esas ocurrencias para producir otras nuevas, nos abrirá la puerta, ni más ni menos que a los complejos vericuetos de la vida en sociedad, el enriquecimiento y perpetuación de la cultura, el pensamiento crítico, la lectura inferencial, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la adquisición de conocimientos disciplinares complejos, la creatividad, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades metacognitivas y funciones ejecutivas, y un largo etcétera. Y es precisamente el maestro, EL agente mediador y facilitador que nos llevará por el camino de todos estos descubrimientos, con su sapiencia y guía. No el médico, ni el ingeniero ni el economista. Esta delicada y compleja tarea le corresponde, como no, al maestro.

En virtud de las razones antedichas, nace la presente colección, denominada *Colección 4C*. Entre otras cosas, se gesta con el fin de reivindicar la voz de esta figura, la del maestro, esencial en y para la sociedad. La colección pretende poner a discusión y debate los múltiples retos que nos plantea la educación actualmente, en Colombia y en el mundo. De la mano de maestros y educadores, busca problematizar aquellos puntos álgidos por los que atraviesan los sistemas educativos actuales y proponer agendas y desafíos a los que

no podemos escapar si queremos que la educación de calidad y para todos se constituya en el faro que oriente al mundo en los próximos decenios. Hemos elegido el nombre de 4C, aludiendo a los cuatro pilares que configuran la propuesta de la educación jesuita: “formar personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas” (Ugalde, 2013, p. 3). Este legado creemos que recoge aquello que hace vital al maestro en el mundo actual.

Así pues, los pilares a que alude la Compañía de Jesús y que se hallan representados en las cuatro C, hacen referencia a la necesidad de que la educación se piense en cuatro claves. La primera, relacionada con *crear conciencia* en nuestros aprendices, tiene que ver con la necesidad de que aquellos que forma y educa el maestro sean responsables de las transformaciones que se generan en el planeta y en los demás. Ser conscientes tiene que ver con hacernos cargo de nuestras acciones, autorregularnos para proteger a otros y valorar las consecuencias de aquello que emprendemos. Esta clave está relacionada con el desarrollo de habilidades metacognitivas, funciones ejecutivas y con la capacidad de elevar también las destrezas mentalistas de nuestros estudiantes para que desarrollen mayor cantidad de acciones en pro del cuidado del otro y su bienestar. La competencia, por su parte, está relacionada con la necesidad de formación y conocimiento que requieren nuestros educandos. El maestro tiene la tarea de lograr que sus alumnos dominen determinados campos del saber, y que lo hagan con suficiencia, pues es bien sabido que aquello que llamamos habilidades, competencias o capacidades, no se adquiere en el vacío y puede desplegarse de modos diferentes, dependiendo del tipo de conocimiento al que el aprendiz se vea enfrentado (Pozo, 2014).

La tercera clave o de la compasión, tiene que ver con la necesidad de formar estudiantes que reconozcan el valor del otro y aprendan que nada se logra de modo individual. Las acciones responsables y competentes se consiguen en equipo, trabajando con otros, en la interacción social (Wertsch, del Río y Álvarez, 2006). Por ello, la empatía, el altruismo y el aprender a sentir y pensar con y

para los demás, se constituye en uno de los ejes centrales de nuestro quehacer en el mundo. No solo somos transformadores y creadores de un complejo entramado social y cultural. Co-creamos y nos construimos con quienes nos rodean. En palabras de Michael Tomasello (2014): “el pensamiento humano es fundamentalmente cooperativo” (p. ix).

La cuarta y última clave, tiene que ver con el compromiso. Este se entiende como aquello que el maestro logrará que sus aprendices internalicen, para que luego reflejen en acciones duraderas y permanentes que contribuyan a mejorar la calidad de vida de un colectivo o de una persona determinada. Ugalde (2013) entiende el compromiso como “compasión creativa” (p. 10), esto es, aquella compasión en la que se entrelazan, en la generación de planes e iniciativas “la persona, la inteligencia, la voluntad y el afecto” (Ibíd.). En suma, el compromiso es la conjunción de las tres claves anteriores en lo que llamaríamos “formación integral”. Un aprendiz íntegro y comprometido es aquel capaz de generar acciones compasivas, usando su conocimiento y competencias, de modo consciente y deliberado en la búsqueda del bienestar de todos los que le rodean, con y para quienes trabaja. Y esta meta global debe ser aquello que persiga (entre otras cosas) el maestro con todos y cada uno de sus alumnos, sin excepción.

Dado este marco general, la colección 4C quiere renovar y poner de presente la relevancia del maestro y de su voz en la reflexión y problematización de los procesos formativos que hoy tienen lugar en todos los niveles de la educación, desde la inicial hasta la universitaria. En ese orden de ideas, este primer número se subtitula *Pedagogía, formación e innovación*, y recoge las voces de ocho maestros sobre diversos puntos relevantes en la agenda educativa actual.

Un primer grupo de voces se ha organizado en torno a temáticas vinculadas con pedagogía y formación. Allí encontramos, en primera instancia, el ensayo que nos aportó el profesor Emilio Tenti Fanfani, reconocido educador y maestro argentino. Su escrito nos permite desmitificar y

reconfigurar los retos del maestro del siglo XXI, para quien la formación y la posesión de conocimientos y habilidades constituye un requisito que no se puede subsumir ni equiparar con lo que tradicionalmente se conoce como “vocación”. En pocas palabras, el maestro no nace, se hace. A través de su reflexión, reconocemos la relevancia del propio proceso formativo que deben adelantar los maestros, quienes deben contar con conocimientos particulares del ámbito educativo, de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, del campo disciplinar que será su lugar de docencia, entre otros. En ese sentido, ser maestro implica seguir un riguroso proceso de adquisición de complejos conocimientos y habilidades, al igual que, dice Tenti-Fanfani, ocurre con el médico, por ejemplo. El ensayo también nos aproxima a las implicaciones de lo que denominamos Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su impacto en el ejercicio de ser maestro. El autor plantea un interesante debate sobre si la “nueva institucionalidad” que ha implicado la aparición de las TIC, debe llevarnos a ampliar la categoría de docente a otras representaciones, o si, por el contrario, “maestro” debería ser aquel que educa en la escuela y habría que buscar otras denominaciones para estos nuevos agentes de lo educativo, hijos de la virtualidad, la semipresencialidad, entre otros. Su trabajo cierra con una puerta al debate sobre cómo se ha construido el oficio de maestro a lo largo de la historia y qué elementos deberían considerarse hoy en día, de modo que esta figura se transforme en la de un “intelectual capaz de cooperar en la distribución del capital estratégico de las sociedades contemporáneas” (Tenti-Fanfani, 2019, p. 28). La reflexión continúa con el escrito del maestro y profesor universitario, Carlos Gaitán Riveros. El profesor Gaitán nos invita a pensar en los desafíos que supone la formación posgradual de investigadores en educación. Para ello, nos ilustra sobre las maneras en que se han transformado las funciones de la universidad en los últimos decenios, y de qué modo la investigación en educación debe problematizar dichos cambios, manteniendo su autonomía e independencia con respecto a los desafíos mercantilistas, consumistas, técnicos y de afán de producción de conocimiento que, actualmente, han derivado de la denominada edu-

cación neoliberal. En virtud de esta última, dice el profesor Gaitán, la universidad se ha plegado a los fines de la “performatividad del sistema social” (p. 32). Su llamado, en línea con los argumentos de otros académicos como Martha Nussbaum (2005), se centra en no permitir que la investigación educativa posgradual se convierta en un conjunto de actividades meramente instrumentales, burocráticas y desarticuladas de su fin último que es contribuir al crecimiento y transformación de nuestras sociedades. Para ello, invita a que la investigación educativa se reconozca en su fuero humanista, contribuya a resolver los problemas de exclusión y marginalidad que enfrentan nuestras sociedades actuales y no centre su objeto en fines lucrativos.

Este primer conjunto de voces, continúa enriqueciéndose con el trabajo que nos presenta Ricardo Delgado Salazar, profesor titular de nuestra Universidad. Este académico nos interpela sobre la necesidad inminente de formar maestros para enfrentar lo que se ha denominado “educación para la paz”. El maestro Delgado considera que, en línea con los autores anteriores, la única manera de superar las diversas secuelas que nos ha dejado la guerra, los daños y traumas que han alterado las trayectorias de vida de millones de niños, jóvenes, docentes, familias, entre otros, es la educación. De esta última debe emerger una política de reparación que contribuya a sanear y compensar lo que nos ha legado la violencia (p. 41). Propone en su texto una nueva perspectiva de reparación que integre, desde lo educativo, las dimensiones jurídica, política y social, y que supere las dificultades del enfoque repositivo. Para ello, el profesor Delgado considera que reparar a las víctimas debe ser un ejercicio de reconocimiento, reconstrucción de la confianza y promoción de la solidaridad. Cierra su ensayo invitándonos a considerar todos los elementos que debería considerar una educación para la paz, cuya finalidad son los sujetos y su reconfiguración como nuevos actores sociales. Nos invita a “considerar el factor diferencial de los contextos, pues los grados de las afectaciones y los daños derivados de la guerra son distintos en algunos territorios y regiones del país” (p. 46).

Por su parte, la profesora Ana Malajovich, académica de la Universidad de Buenos Aires y formadora argentina de maestros de educación inicial, centra su escrito en las transformaciones que ha vivido la práctica educativa en la educación inicial y hace un llamado a reconsiderar el papel del juego y el lenguaje en estos primeros años de formación. Nos invita a considerar ambos no como medios sino como fines de la educación inicial, lo que lleva a que los dos, juego y lenguaje, se constituyan en contenidos de enseñanza y el maestro deba pensarlos cuidadosa y sistemáticamente. La profesora Malajovich reflexiona sobre las múltiples exigencias que comporta este nivel de la educación y las diversas cuestiones que debe considerar el maestro para lograr comprender, más allá de los estándares estatales, qué logros debe alcanzar un niño que egrese de la educación inicial. En esa medida, nos invita a considerar el papel de la interacción social en el aprendizaje y su relevancia en estos primeros años y abre un interesante debate sobre las configuraciones de los grupos y cómo aprovechar la interacción entre iguales para enriquecer el aprendizaje y la enseñanza. Adicionalmente, nos lleva a pensar cuidadosamente el rol del docente, de qué modo se incorporan en el aula inicial los conocimientos y saberes previos de los aprendices, cómo se articulan y gestan las diferentes actividades con los niños y a qué objetivos responde cada una, entre otros. Cierra su escrito invitándonos a considerar que la educación con cobertura, pero sin calidad, pierde todo su sentido.

Las voces de este apartado del libro se cierran con la reflexión de la profesora Zulma Patricia Zuluaga, actual directora de pregrados de la Facultad de Educación de nuestra Universidad. La maestra Zuluaga nos lleva de vuelta a la formación de investigadores en educación, a través de un concepto sugestivo y novedoso que es el de *comunidad de práctica*. Nos interpela sobre lo que significa investigar en la universidad, y reflexiona en torno al concepto de práctica, en tanto esta “no se reduce a la mera reproducción acrítica o mecánica de tradiciones incorporadas, sino que se configura como un campo de reflexión, acción y toma de decisiones” (p. 59). Así pues, nos convoca a considerar la investigación como un ejer-

cicio cooperativo, en línea con lo que resaltaron los autores anteriores, gracias al cual las comunidades de práctica se constituyen en potentes “entornos para el aprendizaje y la formación” (p. 61). Su ensayo culmina haciéndonos ver que la investigación en educación emerge de diversas configuraciones sociales que están atravesadas por interacciones entre disciplinas y agentes de diverso tipo, y no se agota en los paradigmas teóricos sobre epistemologías y metodologías de investigación (p. 63). Derivado de lo anterior, la voz de la profesora Zuluaga encuentra eco en el llamado del profesor Gaitán, y nos invita a considerar que investigar en educación debe constituirse en un ejercicio reflexivo que atienda a las necesidades de las poblaciones marginales y excluidas, para lo cual debe pensarse a sí mismo como un proceso dialógico y en construcción constante, más allá de las fronteras de la institucionalidad y la producción de conocimiento.

Las tres voces restantes se recogen en un segundo apartado de este primer número, bajo el nombre de *reflexiones sobre pedagogía e innovación*. Inicialmente, encontramos el texto que nos comparte nuestro actual decano de Facultad, el profesor Félix Antonio Gómez.

El profesor Gómez nos invita a reflexionar sobre consiliencia y creatividad en el ámbito educativo. Su escrito inicia con una disertación sobre las limitaciones del pensamiento humano, el escaso control que tenemos sobre los procesos vinculados con el pensar y, ligado a ello, lo poco que sabemos sobre la creatividad, a pesar del interés y relevancia que este tópico ha generado en la educación. El autor nos lleva a considerar que, si bien hemos alcanzado logros en la historia social y cultural de la humanidad, estos pueden considerarse exiguos e irrisorios, a su parecer, comparados con el coste y la diversidad de problemáticas que aun hoy enfrentamos, y que no permiten que todos los miembros de nuestra especie gocen de bienestar y calidad de vida. Uno de los argumentos que nos ha llevado a mitificar la creatividad y a asignarla a unos pocos, y que no nos permiten, en este orden de ideas, generar soluciones reales a los múltiples problemas que hoy enfrentamos, tiene que ver, a su juicio, con la

fragmentación de los saberes y la superespecialización disciplinar. El profesor Gómez nos invita a reflexionar sobre la necesidad de reformular las visiones de los problemas que enfrentamos en la actualidad, uniendo “las esferas de lo físico, lo biológico, lo sociocultural y lo psíquico” (p. 78). Para ello, introduce el término *consiliencia*, que nos es otra cosa que “una (nueva) forma de entender el conocimiento y el rol que debe desempeñar en la existencia humana y en la definición y establecimiento de condiciones de realización y no de mera supervivencia” (p. 78). Este concepto invita a considerar aproximaciones de diversas ciencias *en conjunto* para abordar los distintos problemas que enfrentan los seres humanos, y sitúa allí el estudio de la creatividad. En ese sentido, el ensayo nos invita a edificar puentes que unan las perspectivas de diversos saberes para enfrentar incluso nuestra propia naturaleza como humanos y, con ello, a reevaluar la idea de creatividad como privilegio de unos pocos, o como un acto iluminado y repentino que nada tiene ver con el pensamiento.

Por último, este número cierra con un ensayo de mi cosecha, escrito a dos manos con la profesora María Caridad García, docente e investigadora asociada de nuestra Facultad. En él invitamos a reevaluar lo que se denomina educación inclusiva y la manera como los presupuestos de este concepto se han trasladado paulatinamente al ámbito universitario. Queremos situar la idea de que la inclusión nos acoge a todos, en la diversidad de lo que somos. En ese sentido, no solo está destinada a crear condiciones de ingreso, permanencia y egreso para estudiantes con discapacidad, sino que también debe proveer un ambiente propicio para el desarrollo y aprendizaje de alumnos con talentos y capacidades excepcionales (entre otros). La educación inclusiva acoge, además, a todos los miembros de la comunidad educativa. En el escrito hacemos énfasis en que, cuando hablamos de inclusión, no solo nos referimos a estrategias o apoyos para el aprendizaje y esta no se restringe al aula de clase. Incluir es generar y mantener un conjunto de oportunidades que permita que todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa pueda realizarse y alcanzar satisfactoriamente las metas que se

ha propuesto, en el marco de una cultura que acoja a cada quien por lo que es. Nuestro ensayo enfatiza en lo que implica poner en marcha entornos inclusivos, asunto que no se agota en la buena voluntad, o en la generación de culturas de respeto y aceptación del otro (aspecto que es requisito para una educación inclusiva, pero que no es suficiente para generarla y mantenerla). Los maestros universitarios (y, en general, los distintos agentes educativos) deben formarse y capacitarse en lo que implica la inclusión. Esto supone aprender cómo funciona la cognición humana, cuáles son las posibles trayectorias del desarrollo que pueden llegar a la universidad y de qué modo podemos ofrecerles un ambiente que les permita formarse integralmente. Nuestra apuesta culmina con aquellos retos que consideramos, debe afrontar la educación universitaria si quiere convertirse en educación universitaria inclusiva.

Así pues, este es el contenido global de este primer número de la colección, que busca constituirse en el inicio de una amplia y enriquecida cadena de reflexiones y problematizaciones sobre lo educativo, desde diversos ángulos y perspectivas. Esperamos que lo disfruten tanto como nosotros, y que encuentren en estos ensayos nuevas cuestiones para debatir y conversar con sus alumnos, para escribir y pronunciarse y así ayudarnos en esa importante misión de devolverle al maestro la

voz y el reconocimiento que merece, como agente fundante de lo humano.

Referencias

- Deutsch, Deborah (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. México: McGraw Hill.
- Nussbaum, Martha C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Pozo-Municio, Juan Ignacio (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Rivière, Ángel (2003). Desarrollo y educación. El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En A. Rivière. *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y semiosis*. Madrid: Médica Panamericana.
- Tomasello, Michael (2014). *A natural history of human thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ugalde, Luis, S.J. (2013). *Elementos que definen la calidad de las obras promovidas por la Compañía de Jesús*. Conferencia pronunciada en el marco de la celebración de los 50 años de la primera promoción del colegio Javier de Barquisimeto y de la creación de la Cátedra Javier (1963-2013). Barquisimeto, Venezuela.
- Wertsch, James; del Río, Pablo y Álvarez, Amelia (Eds.), (2006). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Primera parte

**Reflexiones sobre
pedagogía y formación**

Emilio Tenti-Fanfani

Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo y Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques (Tercer Ciclo de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, FNSP, de París, 1968-1971). Es consultor de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, y profesor titular de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Fue investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Conicet de Argentina, y docente, investigador y consultor en diversas universidades y centros de investigación de Colombia, México, Francia y Argentina. Se desempeñó como asesor del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef-Argentina y del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-UNESCO, Oficina para América Latina. Es autor, coautor y compilador de numerosos libros y artículos en el ámbito educativo, entre los que cabe destacar: *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (2011); *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (2007); *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (2006); y *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* (2005).

Algunas tendencias en el desarrollo del oficio docente

Emilio Tenti-Fanfani

1. El maestro: un agente con historia

Los docentes constituyen la columna vertebral de todos los sistemas escolares contruidos a partir de la conformación de los Estados nacionales modernos. Cuando se dice que el sistema escolar tiene dificultades para innovar o transformarse, se está diciendo que los docentes son resistentes al cambio. Cambiar la educación significa transformar no solo estructuras e instituciones, sino también procesos, prácticas y, por lo tanto, resultados de aprendizaje.

Desde hace más de veinte años, casi todas las políticas educativas de América Latina se proponen explícitamente “cambiar” la educación. De allí el uso reiterado de los términos “transformación”, “reforma” o “revolución” educativa. En una primera etapa se buscó cambiar los determinantes estructurales de la escuela (los marcos legales y normativos, la inversión educativa y los modos de asignación, los contenidos curriculares y los métodos, la estructura de niveles, los años de la escolaridad obligatoria, etc.). Como los cambios en las reglas y recursos del sistema no impactaban grandemente lo que sucede en las aulas, en una segunda etapa se pretende transformar el oficio del maestro. Este es el sentido general de las políticas de “profesionalización”, más allá

de la lucha sobre el sentido y contenido de esta consigna general. Ahora se espera que las prácticas cambien si se cambian las “competencias y actitudes”, así como las condiciones de trabajo y las regulaciones de los maestros y profesores de educación básica.

El oficio de maestro, tal como está configurado hoy, tiene la edad de los Estados-nación modernos. Nace con la conformación de los sistemas educativos de Estado. Este es el caso de México (Tenti-Fanfani, 1999), Francia, Argentina y de la mayoría de los Estados europeos continentales y latinoamericanos de mediano y alto desarrollo. El sociólogo francés Émile Durkheim dice que se puede hablar de sistema escolar cuando este sistema institucional es capaz de reproducir en forma autónoma a los agentes que le dan vida.

La historia (reciente o antigua) es una característica distintiva de las ocupaciones modernas. No es lo mismo tenerla que no tenerla. Los maestros tienen una larga historia y esta pesa en su conciencia y pesa más cuándo esta no es conocida o consciente. Todos somos herederos de la historia. Ella existe en las cosas de la escuela como en las subjetividades, es decir, las mentalidades, modos de ver las cosas, inclinaciones, valoraciones, criterios de percepción, etc. Durkheim escribía que

no basta preparar el porvenir de la escuela interrogando al “hombre actual” “puesto que en cada uno de nosotros, en proporciones variables, está el hombre de ayer; y por la fuerza de las cosas es el hombre de ayer el que predomina en nosotros, puesto que el presente es poca cosa comparado con ese largo pasado durante el cual nos hemos formado y del cual somos el resultado” (Durkheim, 1938, p. 16). Lo mismo podría decirse del docente latinoamericano de hoy. Si se quiere transformar su subjetividad (es decir, su saber, sus predisposiciones éticas y estéticas, etc.), es preciso entenderlo “en el conjunto de su devenir”.

Gran parte del enfoque de Durkheim va dirigido contra el “monopolio de lo actual”, para liberarse del dominio de las modas y el “gusto por la novedad” que impide penetrar la densidad de la trama constitutiva de este agente con historia que es el docente. El pasado que, precisamente porque es desconocido, está activo en muchos docentes de hoy, tiende a perdurar en el futuro. No es fácil remover ese pasado activo. Por eso es preciso analizarlo y comprenderlo. Si se conoce el pasado que vive en cada uno de los agentes sociales, estos tienen una posibilidad tanto de alimentarlo y fortalecerlo como de liberarse de él proponiéndose nuevas configuraciones para el futuro. “Es solamente estudiando con cuidado el pasado que podemos llegar a anticipar el porvenir y a comprender el presente” y las características dominantes de los docentes de hoy no son el producto de una serie de “errores o debilidades de la inteligencia humana”. En otras palabras, no tienen nada de arbitrario. En este sentido, la historia no es “*magistra vitæ*”. Los docentes así como las instituciones (reglas y recursos) escolares son lo que son por el “resultado de estados sociales determinados y en armonía con ellos” (Durkheim, 1938, p. 13). Todos los hechos sociales deben su razón de ser a un “conjunto de condiciones objetivamente determinables” que el análisis sociohistórico puede identificar y comprender. Para comprender una institución, al igual que para determinar la dirección o tendencia de una línea, “ese punto matemático que es el presente no nos permite hacernos la mínima idea de la trayectoria de una institución. Aquello que la inclina en tal o cual sentido son las fuerzas que están en su interior, que

la animan, pero que no están en la superficie. Para conocerlas, es preciso verlas actuar en el tiempo; es solamente en la historia que se manifiestan en sus efectos progresivos” (Durkheim, 1938, p. 16).

2. Romper las inercias conservadoras de las instituciones educativas

Los sistemas escolares institucionalizados —realidad típica de las sociedades capitalistas contemporáneas— tienen una particularidad, que ya fue señalada por agudos observadores en las primeras etapas de su consolidación y expansión (finales del siglo XIX y principios del XX). En ellos se destaca el peso de lo instituido, de las rutinas y la tendencia a la reproducción de sus principios estructuradores y prácticas. En 1938 Maurice Halbwachs observaba que los sistemas educativos “tienen una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en cuyo transcurso conservan rasgos de su antigua estructura”. Más aún, a veces se defienden contra las influencias que desde afuera se ejercen sobre ellos, apoyándose en su pasado. Halbwachs observaba la existencia de “una especie de fuerza de inercia” en las instituciones, agentes y prácticas escolares. “La organización pedagógica —escribía— se nos aparece como más hostil al cambio, más conservadora y tradicional quizás que la misma iglesia, porque tiene como función transmitir a las generaciones nuevas una cultura que echa sus raíces en un pasado lejano” (Halbwachs en su *Introducción* al texto de Durkheim, 1938, p. 3). Lo que Durkheim decía de la institución universitaria, bien podría aplicarse a la configuración magisterial. Lo que está en el fondo de las rutinas e inercias es “la idea corporativa”. El propio “carácter masivo” de la escuela y el colectivo docente (hoy más cierto que nunca) y “la explotación de un monopolio que suprimiría toda competencia” (aquí Durkheim se refiere al monopolio del sistema escolar regulado por el Estado) constituyen poderosos factores de resistencia al cambio. Por eso, estos agudos observadores (y constructores) del Estado educador francés constataban tempranamente que “la evolución de la enseñanza siempre registró un retraso muy sensible en relación con la evolución general del país. Veremos la expansión de ideas

nuevas en toda la sociedad sin que esto afecte sensiblemente a la corporación universitaria ni modifique sus programas y sus métodos" (Durkheim, 1938, p. 210).

Una de las formas más corrientes de entender la reiterada "crisis de la educación" consiste en señalar que esta persiste en sus rutinas y modos de hacer las cosas aun cuando otras dimensiones relevantes de la sociedad (la ciencia y la tecnología, los modos de producción, la familia, el mercado de trabajo, la política, etc.) cambien profundamente y a un ritmo sostenido. Este desfase entre lo que el sistema escolar hace y produce y las demandas y expectativas de la sociedad es un fenómeno que preocupa y que las políticas supuestamente educativas pretenden corregir.

3. Las reformas educativas en América Latina

Las intervenciones públicas, cuando son algo más que simple retórica, en su mayoría, han pretendido modificar las prácticas en el aula al cambiar las normas y regulaciones que supuestamente las determinan. La mayoría de los cambios registrados en América Latina fue "estructural", es decir, estas intervenciones transformaron la estructura de niveles del sistema educativo, los modelos de financiamiento, los currículos, etc.

Pero en la mayoría de los casos estas intervenciones no llegaron al aula. Antes de condenar y buscar alternativas es preciso preguntarse por qué. En efecto, resulta ser que todos los elementos estructurales "modificados" por las políticas son eficaces en la medida en que pasan por la mediación de los docentes, directores, supervisores y otros agentes de la administración educativa. El sistema escolar es intensivo en fuerza de trabajo. Las "estructuras" (leyes, reglamentos, programas curriculares, circulares, etc.) y los "recursos" (financieros, tecnológicos, etc.) no determinan las prácticas. Todos estos factores son eficaces en la medida en que son "utilizados" en forma pertinente por los agentes escolares especializados. Reglas y recursos solo proporcionan las condiciones de posibilidad de determinadas prácticas,

las facilitan, obstaculizan o estimulan, pero no las determinan. Hasta cuando se invente la "máquina de enseñar y aprender", el colectivo docente seguirá siendo el factor estratégico del sistema educativo escolar. Por ello, todo "cambio de la educación" debe pasar necesariamente por una profunda transformación intelectual y moral del colectivo docente.

Pero el colectivo docente no actúa en el vacío institucional. Todos los agentes actuamos en contextos estructurados, es decir, podemos actuar en la medida en que contamos con reglas y recursos que facilitan y limitan lo que podemos o no hacer. Por lo tanto, las limitaciones de las políticas "estructuralistas" no se corrigen cayendo en el otro extremo: el subjetivismo. Este apostaría solo a las cualidades de los agentes escolares (sus valores, conocimientos, competencias, habilidades, disposiciones, etc.) para cambiar las prácticas educativas. Una política eficaz de reforma deberá actuar en forma integrada tanto sobre las reglas y recursos que estructuran el sistema escolar, como sobre la subjetividad de los agentes responsables de "dar vida" a las instituciones escolares.

En las notas que siguen, nos concentraremos en desarrollar algunos argumentos acerca de las tensiones que, desde un punto de vista histórico, fueron acompañando los procesos de construcción social del oficio docente en los países de América Latina, para luego proyectar algunas tendencias hacia el futuro.

4. La tensión vocación-profesión en la construcción del oficio docente

El maestro es una construcción social estatal. Desde un punto de vista histórico, varias tensiones presidieron las luchas inaugurales por la definición social del maestro. En muchos países occidentales, esas luchas se desplegaron en diversas oposiciones. Pero una de ellas ocupó un lugar estratégico en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Unos estaban convencidos de que la enseñanza era una actividad fuertemente vocacional, mientras que

otros ponían el énfasis en la idea de profesión (Tenti-Fanfani, 1999).

La vocación tenía tres componentes básicos. El primero era el *innatismo*. La docencia era una respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional. Desde esta perspectiva, “maestro se nace” y el dominio de ciertos conocimientos básicos (contenidos, métodos, etc.) solamente complementaba o canalizaba una especie de destino. Esta idea de vocación era una especie de secularización de la vieja idea sagrada de la vocación sacerdotal, entendida como una misión que se realiza por imperio de una determinación superior. Era Dios quien “llamaba” a cada hombre a cumplir una función social determinada. Y ciertas actividades, por su importancia estratégica, eran más vocacionales que otras. El sacerdocio es la figura arquetípica de la vocación que tiñe luego otros oficios secularizados, entre ellos el oficio de maestro.

El segundo componente de la vocación como “tipo ideal” es el *desinterés* o la *gratuidad*. Una actividad que se define como eminentemente vocacional tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad instrumental. Desde este punto de vista, el docente vocacional hace lo que tiene que hacer (educar, enseñar, etc.) sin exigir contraprestación alguna. Esta, en todo caso, es un medio para cumplir una finalidad que trasciende el cálculo y el interés individual del docente. Por lo tanto, la vocación rima con la entrega, la generosidad y, llegado el caso, el sacrificio. El docente tiene que cumplir su misión y, por lo tanto, no la puede condicionar a la obtención de un beneficio (el salario, el prestigio, el bienestar, etc.).

La idea de *misión* y el *desinterés* otorgan una dignidad particular al oficio de enseñar. Pero es una dignidad que viene por añadidura, es decir, no puede ser el resultado de una intencionalidad o de una estrategia del que lo desempeña.

La idea de profesión tiene otro contenido. Una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado (o a una determinación psicológica

o social¹). El profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que, por lo general, requiere un período de formación más o menos prolongado, casi siempre, realizado en una institución especializada. Este componente cognitivo es dominante en la definición del profesional. Por otra parte, el profesional consagra la mayor parte de su tiempo de trabajo a esa actividad y obtiene de ella los recursos necesarios para su propia reproducción social. En otras palabras, una actividad profesional es una actividad interesada, sometida a una racionalidad medio-fin. Por eso se dice que el profesional vive del trabajo que realiza. El fuerte contenido de conocimiento que caracteriza el trabajo del profesional se asocia con la fuerte autonomía relativa del que lo realiza. El profesional es autónomo en sentido literal, ya que se le concede una notable capacidad de determinar las reglas que definen su trabajo y la evaluación de su calidad.

Se podrá decir que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que, por lo general, un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción al hacer lo que hace (vocación) y que, al mismo tiempo, espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive “de él”. Por lo tanto, la figura del “vocacional” (*amateur*) y la del profesional son figuras típicas que configuran un continuum, es decir, un espacio de posibilidades en el que ambos componentes pueden estar presentes en proporciones desiguales.

En el momento fundacional del oficio del maestro, el contenido vocacional tiende a predominar sobre el componente profesional. Sin embargo, el “equilibrio de poder” entre ambos componentes varía en función de circunstancias históricas. Hoy suele decirse que el elemento estrictamente “vocacional” no es el que predomina en el cuerpo docente de la mayoría de los países occidentales. En todo caso, el magisterio tiende a ser tan vocacional como cualquier otra actividad (la medicina, la in-

¹ Las evidencias disponibles indican que en muchos países de América Latina la docencia es una actividad fuertemente endogámica (Tenti-Fanfani, 2005).

geniería o el derecho). Sin embargo, hay indicios de que la vieja idea de vocación todavía hoy está más presente entre los maestros que en el resto de las ocupaciones modernas.

Varios factores contribuyen al debilitamiento de la vocación. El primero de ellos tiene que ver con el efecto de la relación entre la complejidad creciente del trabajo docente y el crecimiento de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para realizarlo con éxito. Este complejo de fenómenos acentúa fuertemente las demandas de profesionalización docente. Una muestra de ello es la continua expansión de la formación inicial de los maestros. Un maestro más profesional es un maestro más calificado, es decir, alguien que usa conocimiento cada vez más complejo y formalizado y cuyo dominio efectivo requiere un esfuerzo cada vez más significativo (en términos de tiempo y recursos).

Así como hay tendencias a la profesionalización, hay factores que la dificultan y que en muchos casos la vuelven cada vez más improbable. En América Latina, muchas veces, la presión social por la expansión del servicio educativo obligó a reclutar docentes con déficits importantes de formación. Muchos países se vieron obligados a reclutar maestros sin formación especializada. En países como Argentina, México o Brasil, proporciones significativas de docentes fueron reclutados antes de terminar su formación especializada (Tenti-Fanfani, 2005). En muchos casos, la voluntad política de responder a la demanda de educación escolar obligó a expandir sin tomar en cuenta la disponibilidad real de recursos humanos dotados de la formación básica indispensable.

Otro factor que jugó en contra de la profesionalización docente fue la combinación de exclusión social con inclusión escolar. En casi todos los países de América Latina se masificó la escolarización de las nuevas generaciones sin atender a las condiciones sociales que determinan el aprendizaje. En muchos casos, las instituciones escolares (multifuncionales por naturaleza) fueron utilizadas como campos de implementación de políticas asistenciales de la infancia y la adolescencia sin que mediara un enriquecimiento de los

recursos de diverso tipo que son necesarios para atender nuevas funciones como la alimentación, contención social, prevención de la salud, lucha contra la drogadicción, etc. (Tenti-Fanfani, 2007). Los docentes se desprofesionalizaron al verse obligados por las circunstancias a asumir nuevas tareas para las cuales no fueron formados y se convirtieron en asistentes sociales “dilettantes” y no calificados.

Todos estos factores contribuyeron a fragmentar el cuerpo docente. Este tiende a ser un cuerpo cada vez más numeroso, pero al mismo tiempo cada vez más diversificado y jerarquizado.

5. Particularidades de la formación docente

El sistema escolar tiene una particularidad que lo diferencia de otros campos ocupacionales. Este sistema es el único que tiene un control interno de los procesos de reproducción de sus agentes. El espacio de la formación de los docentes y el espacio de sus prácticas profesionales pertenecen al mismo campo. Ambos forman parte del mismo sistema: el sistema escolar dirigido por el Estado. La formación y el trabajo de los docentes participan del mismo universo cultural, las mismas tradiciones. Esta especie de homología entre formación y trabajo es una característica exclusiva del sistema escolar y en esto se distingue de otros campos de la actividad social, como la economía, la salud, etc. Las empresas no controlan la formación de los ingenieros, los administradores o los técnicos; los ministerios de salud o los hospitales no controlan la formación de médicos y enfermeros. En estos sistemas de producción social, la formación y el trabajo constituyen esferas separadas y relativamente autónomas. En cambio, los profesores se forman en el interior del sistema educativo. En este caso no hay una “distancia” entre el espacio de la formación y el del trabajo. Un maestro ingresa al sistema escolar a los 4 o 5 años y permanece en él hasta su jubilación. El médico o el ingeniero viven el problema de la transición entre la etapa de formación y la del trabajo de un modo más intenso. La distancia que los separa puede convertirse en la fuente de

ciertos desfases o desarticulaciones. De allí la probabilidad de la crítica (“lo que aprendí en la Facultad no me sirve para el trabajo”, o bien “en la Facultad no me enseñaron lo que necesito saber para resolver problemas en la empresa o el hospital”, etc.). La distancia social puede generar un distanciamiento *vis-à-vis* de la institución escolar, que puede entonces convertirse en objeto de crítica anticipada, es decir, antes del ingreso al mercado de trabajo, cuyas demandas pueden ser percibidas o pronosticadas por los estudiantes. La cultura de las instituciones —donde se forman los maestros y la cultura del trabajo docente— tiende a ser homogénea. Las reglas de las prácticas en los espacios de la formación y en los del trabajo tienden a ser las mismas. Por lo tanto, el ajuste entre ambos espacios y experiencias tiende a ser no tan problemático como en otras profesiones. Es probable que esta configuración objetiva explique la tendencia a la reproducción de prácticas y modos de hacer las cosas en el sistema escolar.

En cierto sentido, esta larga experiencia en la escuela, que dura prácticamente toda la vida, da lugar a un proceso de socialización exitoso, es decir, logra influir en forma profunda y duradera sobre la subjetividad de los docentes al reproducir en ellos determinadas categorías de percepción y apreciación, muchas de ellas de larga data. Al mismo tiempo, contribuye a construir la base de su integración normativa como cuerpo colectivo.

La unidad y cohesión del magisterio también se ven facilitadas por la conciencia generalizada de “pérdida de prestigio y reconocimiento social” y por la percepción de que los docentes no están recibiendo las recompensas materiales que corresponden a la inversión escolar que han realizado (especialmente alta en ese elevado porcentaje de docentes que tienen más de un título y han estudiado carreras universitarias y carreras de formación docente). Por lo tanto, las principales tensiones que lo atraviesan como grupo social se manifiestan en las relaciones que mantienen con otros actores sociales (los políticos, los medios de comunicación de masas, etc.) y no en su propio interior (entre docentes jóvenes y adultos, estudiantes y docentes de las normales, entre docentes

del sector público y del sector privado, urbanos y rurales, o bien entre docentes de distintas corrientes pedagógicas y/o didácticas, “progresistas” y “conservadores”, etc.).

6. Carácter complejo del conocimiento que usan los maestros

Ejercer la docencia requiere la posesión y uso de determinados conocimientos y habilidades. Antes de preguntarse cuándo, cómo y dónde se adquieren, es preciso tomar una posición respecto de su propio estatuto o naturaleza. Dos conceptos centrales de la epistemología de Michael Polanyi pueden ayudarnos a entender la naturaleza del conocimiento del maestro, que no es distinto del conocimiento del investigador, del médico o del artesano. El conocimiento, según este autor, tiene dos cualidades básicas: es personal y tácito. Al referirse al tipo de conocimiento movilizado por los científicos en sus prácticas de investigación dice que este es personal, ya que “en todo acto de conocimiento interviene una contribución apasionada de la persona que conoce el objeto que quiere conocer”, y a continuación aclara que este componente “no es una imperfección, sino un factor vital del conocimiento” (Polanyi, 1990, p. 70). Esto no quiere decir que el conocimiento sea arbitrario, subjetivo y egocéntrico, ya que el científico reconoce que su práctica debe someterse a exigencias independientes de su voluntad (en este sentido, es una práctica responsable). Pero si es cierto que toda práctica científica está atravesada por elementos personales como pasiones, ideales, esperanzas, visiones, etc., no nos es neutral, como algunos pretenden.

A su vez, el conocimiento es tácito, es decir, no se puede expresar solo con palabras: cualquier agente social conoce y sabe mucho más de lo que puede decir con palabras y fórmulas. El conocimiento tácito de Polanyi es en cierto sentido equivalente al “sentido práctico” del sociólogo francés Pierre Bourdieu (2007). Desde esta perspectiva, lo tácito es también estratégico, ya que constituye “la facultad fundamental de la mente”, que “crea el conocimiento explícito, le da significado y controla sus usos” (Polanyi, 1988, p. 193).

El conocimiento tácito ocupa un lugar central en el trabajo científico, pero es aún más central en profesiones prácticas como la medicina o la docencia. En realidad, todas las actividades humanas (por ejemplo, nadar o andar en bicicleta) suponen un realizador dotado de habilidad (entendiendo “habilidad” como un sinónimo de “competencia” pero más rico de significados). Desde este punto de vista, el maestro —como ejecutante virtuoso— no aplica reglas, preceptos, modelos o teorías, y por esta razón es sumamente reductor decir que “tal docente en el aula aplica la teoría de...”. Ejercer la enseñanza (al igual que ejercer la medicina) es mucho más que eso. Es verdad que las “reglas del arte” que pueblan los manuales y tratados (de pedagogía o de clínica médica) pueden ser útiles y orientar o guiar las prácticas humanas, pero a condición de integrarse al conocimiento práctico o tácito de un arte, ya que no lo pueden sustituir.

Sobre estas premisas, la pregunta acerca de cómo se aprende un arte o cómo se adquieren las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad adquiere un sentido muy particular. Lo primero que hay que decir es que si hay dos tipos de conocimientos (uno tácito y otro explícito o formal) es plausible pensar que también hay dos modos de apropiación o aprendizaje: uno formal, propio de las instituciones escolares y otro no formal o espontáneo. Aquí cobran una importancia estratégica fundamental mecanismos como el ejemplo práctico, la imitación o la emulación, que por lo general operan en forma no consciente y no planificada. En efecto, para apropiarse del conocimiento tácito es preciso “someterse a la autoridad de un maestro, es decir, a la tradición, aun cuando, en última instancia, cada uno debe descubrir solo ‘el sentido justo de un acto de habilidad’” (Polanyi, 1988, p. 162).

La relación temprana, continuada y sistemática de un alumno con sus maestros a lo largo de muchos años permite incorporar modos de hacer, formas de enseñar y estilos de comunicación, de ejercicio de la autoridad, de relacionarse con los otros y con la autoridad, de resolver y enfrentar conflictos, etc., que constituyen componentes fundamentales del conocimiento tácito del maestro. No es fácil reemplazar el conocimiento tácito

que el futuro docente aprendió en forma espontánea y no completamente consciente cuando fue alumno (y lo continúa siendo aún en los institutos de formación docente, IFD) por el aprendizaje formal de teorías, modelos o lenguajes. Incluso puede haber una contradicción entre lo que se sabe decir y expresar (en términos de conceptos, teorías, modelos, etc.) y lo que efectivamente se usa en el oficio. En muchos casos, los agentes son conscientes de esta contradicción y la viven con cierta angustia y malestar. En otros, puede pasar completamente desapercibida.

Si uno se limita al plano de lo formal, podría creer que el futuro profesor se forma en el IFD. Sin embargo, muchos analistas han observado que los docentes comienzan a formarse mucho antes del ingreso a un IFD (Alliaud, 2007). En realidad, la docencia es un oficio que, a diferencia de la mayoría de los demás oficios, comienza a aprenderse desde la más tierna infancia: el oficio de docente se aprende desde el primer día de la carrera escolar. De este modo, no hay tanta distancia entre el rol de estudiante y el rol de profesor; en todo caso, la distancia es mucho menor de la que hay entre el médico y el paciente², lo que crea una complicidad y una proximidad particular entre ambos roles. Esta es otra razón que contribuye a explicar lo difícil que es introducir innovaciones en los procesos de formación inicial y permanente de los maestros. Es sabido que los primeros aprendizajes, en especial esos que ocurren sin programación (ya que en verdad el maestro de primaria no está enseñando a ser maestro, sino que enseña matemáticas, lengua, geográfica, es decir, el currículo escolar) tienen un peso determinante en toda trayectoria biográfica. Los aprendizajes espontáneos producen efectos dotados de una fuerza particular, porque parecen no tener la pedagogía como origen. Lo que se aprende en la casa, a partir de las experiencias cotidianas, de las relaciones con los padres, hermanos, familiares, amigos, etc. (lo que algunos sociólogos llaman “socialización

2 Aunque también en este caso hay proximidades. Los médicos corren el riesgo de enfermarse al estar en contacto con sus pacientes. Y estos, en muchos casos, aprenden muchos trucos y tecnologías de curación. En el psicoanálisis, muchos pacientes crónicos terminan por ser una especie de psicoanalistas prácticos.

primaria”) no responde a un programa y, sin embargo, produce efectos muy duraderos y estratégicos, porque determina los aprendizajes posteriores. Es como aprender la lengua materna, en relación con el aprendizaje formal de una lengua extranjera.

Ahora bien, ese rol docente que se aprende cuando uno es alumno es reforzado y confirmado por todos los aprendizajes posteriores de los futuros docentes, incluso los que se desarrollan en el seno de los IFD. Lo que se aprende en estas experiencias son formas (modos de hablar del maestro, de “dar clase”, de relación con los alumnos, de emplear el cuerpo, de ejercer la autoridad, etc.) que permanecen incluso en forma independiente de los contenidos que se transmiten. El modo “tradicional” de ser docente permanece, aunque el programa de contenidos haya cambiado. Se pueden enseñar en forma “tradicional” las teorías pedagógicas más “modernas, progresistas o críticas”, sin que esta contradicción en las cosas constituya un problema en el plano de la conciencia de los agentes. No es raro observar que se enseñen ideologías pedagógicas críticas del autoritarismo pedagógico, de la pedagogía tradicional, etc., utilizando formas y estilos completamente tradicionales (conferencias y clases magistrales pronunciados por individuos que monopolizan la palabra y la autoridad ante auditorios de gente callada que está allí para escuchar y tomar notas, etc.). Incluso el que habla puede cómodamente denunciar (con toda autoridad y buena conciencia) el “divorcio entre teoría y práctica” sin percatarse de que justamente él está incurriendo en eso que denuncia.

Una prueba de ello es que nadie “enseña” la pedagogía tradicional. En otras palabras, los programas de formación inicial y continua de docentes son modernos en los discursos y tradicionales en las estrategias y prácticas de enseñanza-aprendizaje. Los programas cambian según los tiempos y las modas conceptuales, los enfoques disciplinarios, etc., pero las formas permanecen ancladas en un patrón tradicional. Es más: cuando las prácticas cambian (no hay que extremar el argumento de que los programas se actualizan y las estrategias de enseñanza y aprendizaje permanecen constantes) lo hacen como efecto de ciertas situaciones

objetivas novedosas, como la composición socio-cultural del alumnado, el tamaño de los grupos de alumnos, la crisis en la relación entre las generaciones, el efecto de los consumos culturales masivos de los niños y los adolescentes, el cambio en el equilibrio de poder entre los géneros, etc.

Hoy, en muchas instituciones “no se da clase” como se hacía hace cincuenta años, los alumnos tutean a los profesores, no “se toma examen” como antes o no se lo hace con la misma frecuencia, los sistemas de disciplina y producción del orden son distintos, etc. Pero todos estos cambios específicamente pedagógicos (en el sentido restringido de prácticas de enseñanza y aprendizaje, modelos de relaciones sociales entre maestros y alumnos, rituales escolares, uso del tiempo y el espacio escolar, modelos de autoridad, etc.) por lo general no fueron planificados y no responden a un programa y menos a un modelo pedagógico explícito y deseado. En otras palabras, no son el resultado deseado de una política, sino efecto de determinadas circunstancias. Incluso podría afirmarse que esta “nueva pedagogía” es problemática, es decir, es denunciada y criticada como un problema. En otras palabras, no es pedagogía tradicional ni pedagogía “moderna” (entendida como un modelo pedagógico coherente, racional y adecuado a las nuevas condiciones del presente), sino una especie de simulacro degradado de la pedagogía tradicional. Muchos profesores redefinen y negocian los viejos dispositivos pedagógicos y mantienen ciertos rituales pero despojados de los significados que les daban un sentido, todo en aras de asegurar cierta normalidad en el desarrollo de su tarea en las aulas. En las escuelas populares no rigen ni la pedagogía tradicional ni ninguna pedagogía moderna, sino que, por lo general, se hace “lo que se puede”, con los recursos de que se dispone.

El carácter temprano y continuado del aprendizaje del oficio no es una novedad. Sin embargo, es probable que quienes planifican y ejecutan los programas de formación docente no siempre tengan en cuenta las implicaciones de este hecho fundamental y específico sobre la formación profesional de los docentes. No es muy común que la formación formal de los

futuros docentes se base en un diálogo entre los aprendizajes ya incorporados en los alumnos y los aprendizajes que se quieren desarrollar en el IFD. Hacerlo supone que se tiene conciencia acerca de qué se sabe, cómo se sabe y qué efectos tiene esto sobre los procesos futuros de formación docente.

7. Necesidades de articulación

Los aprendizajes primeros y fundamentales (en el sentido de que son el fundamento sobre el que se asientan los aprendizajes posteriores) tienen por lo menos una cualidad que los vuelve particularmente eficientes y duraderos. Esta cualidad se relaciona con su carácter no consciente, o parcialmente consciente, y en su existencia liberalmente “incorporada”, es decir, depositados en el cuerpo de los alumnos y futuros profesores.

Los aprendizajes espontáneos aparecen dotados de un “efecto de naturalidad” que dificulta aprehenderlos como aprendidos. Estas cualidades les dan a estas disposiciones incorporadas una gran capacidad de estructurar determinadas prácticas y modos de hacer las cosas en el aula. Por ejemplo, cuando la niña o el niño “juegan a ser maestros” y “dan clase”, “toman examen”, usan la tiza y el pizarrón, imponen su autoridad, dan órdenes y emplean esquemas de percepción y valoración del aprendizaje (distinguen entre alumnos más o menos inteligentes, lentos y rápidos, disciplinados e indisciplinados, responsables e irresponsables, esforzados e indolentes, etc.), no están totalmente conscientes de que eso que piensan y hacen es aprendido. Hacen lo que les parece obvio y natural que tiene que hacer un maestro. No están rindiendo un examen o repitiendo una lección, sino que “hacen lo que *naturalmente* hace un maestro”. Incluso cuando los futuros maestros o profesores son hijos de docentes, su aprendizaje comienza antes de ir a la escuela. Esta “endogamia” del oficio (casi el 60% de los profesores mexicanos declara tener un docente en su círculo familiar cercano) es otro factor que contribuye a definir el carácter decididamente precoz del aprendizaje del “rol docente”.

Entonces, ¿cómo se articulan estos primeros aprendizajes con los que se desarrollan en las instituciones de formación? En un primer momento, la pregunta no es normativa (también podría y debería serlo), sino fáctica. En otras palabras, ¿hay continuidad o contradicción entre los aprendizajes espontáneos y los planificados? ¿Qué sucede cuando los primeros entran en contradicción con los segundos? ¿Cuáles se imponen como criterios estructuradores de las prácticas de los docentes? Cuando decimos “prácticas de los docentes”, nos referimos específicamente a los modos de relacionarse con los alumnos, de generar y administrar la autoridad, de producir y administrar el orden en las instituciones, de “impartir la enseñanza”, de “evaluar”, etc. El análisis crítico de esta relación es particularmente necesario cuando en los programas de formación se incluyen contenidos (teorías, enfoques, corrientes pedagógicas, etc.), cuya normatividad se opone radicalmente a “los modos de hacer las cosas” incorporados en forma no consciente. Tendemos a creer que el análisis de esta relación demasiadas veces está oscurecido por la oposición entre “práctica y teoría”. Más adelante nos volveremos a referir a esta oposición, por lo general mal formulada y por lo tanto, tan reiterada como estéril.

8. Futuros de la condición docente

La docencia es un oficio con futuro, pero uno puede preguntarse acerca del sentido de la evolución de un oficio tan masivo que carga con una larga historia. Quizás ciertas formas de ser y hacer de los maestros actuales no tengan razón de ser en el futuro, mientras que las condiciones históricas y sociales inéditas pueden favorecer la aparición de nuevas “formas de ser maestro”, hoy desconocidas o muy marginales.

Lo primero que hay que decir es que siempre será necesaria la mediación de un agente especializado (el maestro) y una institución específica (la escuela) para la “primera” educación de las nuevas generaciones. En otras palabras, el primer aprendizaje, el que tiene qué ver con los elementos básicos de la cultura escrita, demandará la

intervención o el auxilio de un maestro. Luego de un primer aprendizaje exitoso, los agentes sociales podrán aprender progresivamente en forma cada vez más autónoma. Si en el futuro los agentes sociales deberán aprender toda la vida, es probable que dada la complejidad creciente de la cultura y el conocimiento socialmente necesarios, deberán hacerlo recurriendo cada vez más que en el pasado a instituciones y agentes especializados. En otras palabras, desde siempre la vida es aprendizaje. Pero en el futuro, este será cada vez más formalizado. Prueba de ello es la prolongación del aprendizaje escolar hasta edades cada vez más avanzadas y al mismo tiempo más tempranas. En lugar de la pregonada “muerte de la escuela”, se observa una institucionalización creciente de los aprendizajes durante toda la trayectoria biográfica de los individuos.

Al igual que cualquier otra actividad profesional, el “oficio del maestro” cambia en virtud de los efectos de determinados factores. Aun a riesgo de simplificar, diríamos que algunos son “estructurales” y no completamente planificados. Aquí describiremos algunos cambios tecnológicos que afectan el trabajo y la identidad de los docentes en el presente y el futuro. En cuanto a los factores políticos, nos concentraremos en la crisis del modelo burocrático de organización del sistema educativo y los intentos más o menos exitosos de introducir un modelo de regulación posburocrático del trabajo del profesor. Los cambios estructurales y las innovaciones introducidas por la voluntad política generan modificaciones en las viejas identidades colectivas de los docentes. Es probable que en el futuro aparezca una configuración del oficio resultado de un nuevo “mix” entre vocación, profesión, condición asalariada y politización.

8.1 Desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y trabajo docente

La institucionalización del aprendizaje no es lo mismo que su escolarización. La *forma escuela*, como hoy universalmente la conocemos, ya no tiene el monopolio del aprendizaje formal. El

desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación como recursos en los procesos de enseñanza y aprendizaje está generando la aparición de nuevos agentes pedagógicos o de nuevas formas de ejercicio de la enseñanza que diversifican el viejo colectivo docente. Lo que podríamos denominar como “nueva institucionalidad” (no escolar) de los procesos de enseñanza y aprendizaje genera la aparición de nuevos “trabajadores” o “profesionales” de la educación. Estos realizan actividades desconocidas por los viejos maestros: diseñan programas virtuales de formación, producen contenidos, los administran en redes virtuales, interaccionan con sus alumnos en contextos “desespacializados” y temporalmente flexibles, son supervisados y evaluados de otra manera, etc. Estos cambios en “los modos de ejercer la enseñanza” demandan nuevas competencias, es decir, una formación completamente inédita. La nueva institucionalidad de la enseñanza y el aprendizaje se expande y tiende a desarrollarse más en los niveles superiores del sistema educativo (educación posgeneral y/u obligatoria). En cambio, en la educación primaria, la forma escolar y la figura del maestro tradicional son más difíciles de sustituir. Incluso la incorporación de las nuevas herramientas informáticas en la enseñanza se lleva a cabo sin introducir modificaciones sustanciales en la forma escuela, que tiende a conservar sus rasgos característicos básicos: la espacialidad, la agrupación de los alumnos por edades o grados, los mecanismos disciplinarios, la vigilancia jerárquica, etc. Es probable que para educar a los hijos de los actuales alumnos de primaria sean necesarios maestros muy semejantes a los actuales (con las actualizaciones tecnológicas necesarias y posibles). En cambio, las mayores novedades (tanto en el ejercicio de la actividad, como en cuanto a la aparición de nuevas figuras profesionales) se registrarán en los niveles superiores de los sistemas educativos occidentales (secundaria básica y superior, posgrados y educación permanente).

Por lo tanto, en el futuro, se puede prever una expansión continua del colectivo docente. Esta estará acompañada de la aparición de nuevas figuras profesionales relacionadas con la incorporación de las “famosas” TIC y con la necesidad de dar

respuestas novedosas y posibles a la demanda creciente de educación a lo largo de toda la vida.

Uno podría pensar que la denominación “maestro” o “profesor” quede reservada a los docentes encargados de la primera educación, que desarrollan su actividad en el formato escolar. En cambio, se puede hipotetizar la aparición de nuevas denominaciones para aquellos que realizan “trabajos” de enseñanza, pero en el marco de una “nueva institucionalidad” de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos podrán ser “productores de materiales de enseñanza”, “programadores”, “tutores”, “especialistas en evaluación educativa”, “coordinadores y/o gestores de programas”, es decir, toda una variedad de figuras profesionales nuevas que, de una manera u otra, se hacen responsables de un conjunto de actividades de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Uno puede preguntarse hasta qué punto estas nuevas y viejas figuras profesionales van a constituir un colectivo dotado de una serie de intereses y representaciones comunes. Es probable que dada la diversificación de los programas de formación, los títulos, las condiciones de trabajo, etc., sea más difícil construir y mantener una identidad y una representación común. Sin embargo, es preciso recordar que la construcción de actores colectivos es un proceso muy complejo que no está completamente determinado por las condiciones objetivas más o menos comunes que posee un conjunto de individuos. Uno podría decir que también en la actualidad, una educadora de preescolar es muy diferente de un profesor de matemáticas del secundario superior y sin embargo, en muchas sociedades ambos forman parte de un mismo colectivo o sindicato docente. Lo mismo podría decirse en el futuro de maestros de escuela y “nuevos agentes profesionales” de la educación. Ellos también pueden encontrar sus propios comunes denominadores: todos ellos serán asalariados, estarán altamente calificados, se ocuparán de facilitar la transmisión del conocimiento de una generación a otra, podrán tener el mismo empleador (el Estado o bien, grandes corporaciones educativas), etc. La construcción de los mismos en gran parte dependerá del desenlace de una lucha donde no solo intervienen “intereses objetivos”,

sino también estrategias, representaciones, relaciones de fuerza, etc., que tienen desenlaces en gran parte imprevisibles.

8.2 De la burocracia a la institucionalización de nuevos mecanismos de regulación y control del trabajo docente

En la mayoría de los países de Occidente, los sistemas educativos típicos de los Estados-nación capitalistas se organizaron alrededor del clásico modelo burocrático. Los docentes eran agentes del Estado Educador. Como tales cumplían una función pública definida por todo un sistema normativo (leyes nacionales, decretos, reglamentos, circulares, etc.) que operaba en distintos niveles. El docente ocupaba un lugar preciso y bien definido en una jerarquía administrativa. El sentido de su actividad y su contenido eran definidos socialmente y en forma homogénea en todo el territorio nacional y eran objeto de un control continuo a cargo de funcionarios especializados (jefes de departamentos o áreas, directores de establecimiento, supervisores, etc.). En las burocracias, las prácticas de los agentes están predeterminadas por normas y por lo tanto, son homogéneas y previsibles. La autoridad es la encargada de vigilar el cumplimiento de las normas y aplicar las sanciones previstas cuando las prácticas se alejan de las prescripciones. Este, por lo menos, es el ideal proclamado por las organizaciones burocráticas. Otra cosa es la realidad de las prácticas sociales, las cuales, dada su complejidad, siempre escapan a los esquemas normativos. En este sentido, los docentes en el aula siempre gozaron de grados más o menos significativos de autonomía. Pero, al menos en la forma, las políticas (decisiones tomadas en el centro del sistema) y los reglamentos determinan tanto el sentido como el contenido y los modos de hacer las cosas. En este sentido, el docente es un funcionario, es decir, alguien que cumple una función predeterminada.

Hoy, en su mayoría, las burocracias educativas han perdido fuerza “performativa” y en muchos casos se mantienen en las formas, pero han perdido capacidad de determinar las prácticas de los agentes del sistema educativo. En otras palabras,

las leyes y reglamentos existen, pero vacíos de fuerza. Al menos en el caso de América Latina, en su mayoría, los sistemas educativos son burocracias degradadas y son objeto de crecientes críticas, ya que —en vez de facilitar el logro de objetivos de política— se convierten en obstáculos. En otras palabras, la burocracia se ha convertido en “burocratización”.

La crisis de la regulación burocrática ha abierto una lucha por la imposición de nuevos principios de organización que en gran medida reconocen una matriz en el seno del paradigma político ideológico neoliberal. En este sentido, en su mayoría, las reformas educativas intentan transferir al sistema educativo estatal los principios que estructuran el nuevo paradigma organizativo de las empresas más dinámicas del capitalismo transnacional. En este campo, el taylorismo (versión empresarial de las burocracias públicas) en muchos casos ha dejado su lugar a lo que se llama “posburocracia”, “organizaciones inteligentes”, etc. En todo caso, lo que se observa es un intento sistemático de introducir en los servicios públicos como la educación nuevos mecanismos de control (evaluación) y regulación entre sus unidades constitutivas (competencia). Este nuevo modelo de control tiene implicaciones directas sobre la gestión de las instituciones escolares y de los recursos humanos docentes. Las escuelas se convierten en unidades productivas que prestan servicios en función de la demanda de los alumnos y de sus familias. La política educativa establece estándares que deben ser tomados en cuenta por los establecimientos, los cuales son evaluados (y sancionados positiva o negativamente) según el grado en que logran esos objetivos de aprendizaje definidos por el centro del sistema. Se dice que los establecimientos escolares son “autónomos” en la medida en que han sido liberados de los reglamentos que ordenaban sus modos de hacer. Cada escuela decide cómo hace para alcanzar los resultados de aprendizaje. El Estado asigna recursos y evalúa el logro de estos resultados, los cuales se hacen públicos, precisamente para orientar la demanda de las familias y de este modo estimular la competencia entre los establecimientos. En este modelo,

ninguna institución educativa tiene garantizada su reproducción, ya que la misma dependerá de su capacidad para sobrevivir en la competencia que mantiene con otras instituciones análogas.

8.3 La identidad colectiva de los docentes

Es evidente que tanto las novedades introducidas por el desarrollo de dispositivos de enseñanza/aprendizaje (como resultado de la introducción de las nuevas tecnologías) como la nueva lógica de regulación afectan el trabajo e identidad de los docentes. Estos ya no son —estrictamente hablando— esa vieja mezcla de “misioneros o apóstoles de la cultura” y funcionarios públicos, sino profesionales dotados de aquellos conocimientos científicos y técnicos necesarios para maximizar el rendimiento en materia de aprendizaje. La presión por los resultados medidos según pruebas estandarizadas tenderá a diluir la mística de la función pública tradicional, fuertemente estructurada alrededor de la ideología de la “vocación”. El salario del docente no dependerá solo de su antigüedad o calificación sino de su capacidad de lograr ciertos resultados de aprendizaje medibles en sus alumnos. Los resultados importarán mucho más que los procesos o los efectos de su trabajo sobre otras dimensiones de sus alumnos (capacidad de movilizar su interés y/o curiosidad, creatividad, actitudes solidarias, etc.).

Por lo general, este nuevo mecanismo de regulación genera una oposición por parte de las organizaciones sindicales docentes. Estos cuestionan la ideología de la “profesionalización” de los docentes que por lo general acompaña a estas reformas. Cuestionan los efectos de la desregulación sobre su propia autonomía profesional en la medida en que los docentes están sometidos a la nueva tiranía de las pruebas estandarizadas. Algunos incluso llegan a afirmar que una de las consecuencias del “neoliberalismo” educativo es la “proletarización” del trabajo docente, pues implica una pérdida de control y autonomía de los docentes sobre el sentido y contenido de su trabajo en los establecimientos.

En síntesis, la lucha permanente por la construcción social del oficio del maestro se desenvuelve en un nuevo contexto donde intervienen actores colectivos (sindicatos docentes, especialistas, altos funcionarios y responsables políticos de los ministerios de educación, intelectuales, partidos políticos, intereses de los proveedores privados de educación, etc.) que luchan por el control del trabajo docente. Las distintas posiciones y relaciones de fuerza de los actores se corresponden con visiones y formas diferentes de definir el sentido de la educación y del trabajo de los profesionales de la educación. Para algunos, estos son más que nada expertos en enseñanza y aprendizaje y su mayor responsabilidad consiste en hacer que sus alumnos alcancen los mejores resultados en las pruebas nacionales de evaluación de conocimientos. Desde esta perspectiva, el docente es un profesional técnico, es decir, poseedor de un saber acerca de los medios de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde otra perspectiva, los docentes serían profesionales críticos, es decir, constructores de subjetividades conforme a proyectos políticos que trascienden su identidad técnica. Desde esta perspectiva, el docente sería un agente clave en los procesos de construcción de una sociedad más justa, libre y democrática. Para cumplir esta función social que los trasciende, deben estar en condiciones de ejercer un control colectivo sobre el sentido, los objetivos y contenidos de su trabajo. En sentido estricto, no serían ni funcionarios ni técnicos, sino intelectuales capaces de cooperar en la distribución de ese capital estratégico en las sociedades contemporáneas, conformado por el conocimiento y la cultura en las nuevas generaciones.

En este sentido, dos escenarios aparecen en el horizonte: uno es el docente como profesional tecnocrático y el otro como profesional tecnocrítico. Pero en esta, como en otras cuestiones sociales, es difícil predecir el desenlace de las luchas. Lo único que puede hacerse es entender la lógica de ellas y los proyectos en conflicto.

Referencias

- Alliaud, Andrea (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Universidad de San Andrés. Documento de trabajo 22. Disponible en: <http://repositorio.udesar.edu.ar/jspui/handle/10908/558>
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Durkheim, Émile (1938). *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*. Paris: Alcan.
- Polanyi, Michael (1988). *Conoscere ed essere: saggi*. Roma: Armando Editore.
- Polanyi, Michael (1990). *Conoscenza personale: verso una filosofia post-critica*. Milano: Rusconi.
- Tenti-Fanfani, Emilio (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el estado educador. Génesis y desarrollo en México 1967-1980*. Ciudad de México: Editorial Pax.
- Tenti-Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti-Fanfani, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carlos Arturo Gaitán-Riveros

Licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Militar Nueva Granada y Doctor en Educación de la Universidad de Costa Rica. Exdecano, director de departamento y profesor asociado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente, es profesor del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de esa misma universidad. Su actividad investigativa gira en torno a las prácticas educativas, los procesos de formación en educación superior, la educación y la sociedad del conocimiento, entre otros. Entre sus publicaciones más recientes figuran: *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos* (coeditor, 2013); *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate* (coautor, 2013).

La formación de investigadores en programas de posgrado en educación. Contexto problemático y desafíos

Carlos Arturo Gaitán-Riveros

Con ocasión de la celebración de los 25 años de existencia del programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, PUJ, en 2014 se llevó a cabo un evento académico para reflexionar sobre las principales necesidades y problemáticas educativas que se presentan en la actualidad en la región de América Latina y sus implicaciones para la formación de nuevos investigadores en el campo de la educación. A partir de esta experiencia, este texto desarrolla algunas reflexiones sobre los retos y desafíos actuales para la formación de investigadores en programas de posgrado en educación, en especial en el campo de las maestrías. La pregunta central a abordar puede formularse así: ¿cuáles son los principales desafíos que se plantean en el contexto social actual, para la formación de investigadores en programas de posgrado en educación?

1. El nuevo escenario de la educación superior

El análisis de esta problemática requiere partir de una breve caracterización del nuevo escenario de la educación superior universitaria. Este ha experimentado cambios radicales a partir de la década de los años 80 del siglo XX, como resultado de la consolidación del neoliberalismo económico como modelo global del capitalismo. El auge ac-

tual del denominado *capitalismo cognitivo* o *biocapitalismo* (Galcerán, 2010; Moulier-Boutang, 2007) ha puesto de presente la tendencia a encauzar en las sociedades actuales las transformaciones de los procesos del trabajo y las nuevas fuerzas productivas correspondientes al trabajo intelectual e inmaterial, en función de la consolidación de la denominada *sociedad de la información y el conocimiento*. En este proceso es central el papel jugado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Ya desde finales de los años 70 en su texto clásico sobre la *Condición postmoderna*, Jean-François Lyotard había destacado las transformaciones experimentadas en el saber y los conocimientos como resultado del surgimiento de la *sociedad posmoderna*. En especial, el filósofo francés destaca el auge que en la sociedad postindustrial adquiere la visión pragmática y performativa del conocimiento, como resultado de la informatización y de su necesaria traducción en cantidades de información para ser comercializadas. Esto ocasiona la pérdida del valor formativo (*bildung*) del conocimiento, el cual “es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su ‘valor de uso’” (Lyotard, 1987, pp. 6-7).

En las décadas siguientes, estos procesos se han ampliado y profundizado con la consolidación de la sociedad de la información y el conocimiento, la cual considera al conocimiento como el eje para el desarrollo social y plantea diversas reducciones cognoscitivas: del saber al conocimiento, del conocimiento a la información y del conocimiento como un “bien en sí mismo” a una mercancía que pueda ser vendida y comprada en función de su valor de cambio. Adicionalmente, la sociedad de la información sobrevalora al conocimiento elaborado por las ciencias básicas (las denominadas “ciencias duras”) y su traducción operacional, gracias a la mediación de las TIC, en desmedro de los conocimientos provenientes de las ciencias sociales y de las humanidades. Parece entenderse aquí que solo el conocimiento empírico, pragmático y performativo debe buscarse y promoverse por sus efectos en el desarrollo material de las sociedades y en el incremento del plusvalor que posibilita.

Boaventura de Sousa-Santos (1998, 2004) sintetiza en tres aspectos centrales los principales cambios sufridos por la universidad en este nuevo contexto: la *crisis de hegemonía* resultado de la problematización de las funciones tradicionales de la universidad a partir de las demandas de formación de mano de obra calificada que plantea el actual mercado de trabajo neoliberal; la *crisis de legitimidad* frente a las exigencias de certificación de competencias y las demandas de *democratización* de la universidad; y finalmente la *crisis institucional* (la más visible de las tres) como resultado de las presiones ejercidas por diversos sectores económicos y sociales para someter la universidad a criterios de eficiencia y productividad empresarial.

Estas crisis son una consecuencia clara de los procesos de reforma de la educación superior puestos en marcha a partir de la Declaración de Bolonia (1999), promulgada por diversas universidades europeas y generalizada después a las instituciones universitarias en toda América Latina. Las políticas públicas promulgadas por los Estados en este nuevo contexto de reforma de la universidad, implican la pérdida creciente del carácter de bien público de la educación, su transformación en bien privado mercantil, la explotación

comercial del derecho fundamental a la educación y la apertura de la universidad al mercado global de los servicios universitarios.

Este proceso ha transformado la universidad “en una empresa que no produce solamente para el mercado, sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes” (De Sousa-Santos, 2004, p. 12). ¿De qué manera han afectado estos procesos las funciones básicas de la universidad?

2. La transformación del sentido de las funciones de la universidad en el contexto neoliberal

La modificación de las funciones esenciales de la universidad (docencia, investigación y proyección social) en la sociedad neoliberal va de la mano con el abandono del rol tradicional cumplido por la universidad como “conciencia crítica de la sociedad” y su sustitución por el papel más pragmático de producir conocimiento útil y suministrar recursos calificados a la sociedad para garantizar su reproducción. En este proceso es central el cambio en los modos de producción del conocimiento señalado por Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow (1997).

De manera cercana al concepto de paradigma de Thomas Kuhn (1970), los *modos de producción del conocimiento* constituyen un complejo de ideas, métodos, valores y normas que guían el proceso de producción y desarrollo del conocimiento (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow, 1997). Estos últimos autores constatan la crisis del modo tradicional de producción de conocimiento (modo 1) basado en disciplinas, centrado en el conocimiento académico especializado, validado por pares y generado con independencia de los contextos de su aplicación; frente a este modo tradicional proponen la formulación de un nuevo modo (modo 2) de carácter pluriuniversitario, transdisciplinar, contextualizado, interactivo y potenciado por las tecnologías de la información y

el trabajo en redes. Con la aparición de este modo 2 se añaden al lenguaje universitario de manera decidida términos como *gestión del conocimiento*, *pertinencia social del conocimiento*, *innovación*, *flexibilidad*, *competitividad* y *formación por competencias*, que denotan el peso creciente que en el lenguaje educativo asumen las perspectivas de la economía y la administración.

El nuevo carácter del conocimiento socialmente distribuido implica el surgimiento de nuevas prácticas cognitivas y sociales, la preocupación por la utilidad y aplicabilidad del conocimiento, el aumento del número de lugares externos a la universidad donde este se produce, el papel central del mercado y la utilización de redes de conocimiento para su aplicación y validación social.

Dado que tradicionalmente a la universidad le ha correspondido preservar críticamente diversas formas de “saber universal” legadas por la tradición, a las que se añaden la tarea de producir nuevo conocimiento, enseñar el conocimiento obtenido y propiciar la proyección social crítica y responsable del conocimiento en los diversos contextos sociales, las transformaciones experimentadas —con la aparición de este nuevo contexto cognitivo— corren el riesgo de simplificar enormemente el sentido de estas funciones y hacer de la universidad una institución productora de conocimiento al servicio del proyecto del capitalismo global.

Las políticas formuladas desde esta intención privilegian los *rankings*, la relación estrecha entre investigación e innovación, la medición de grupos y productos de investigación, las alianzas estratégicas entre comunidades académicas y los sectores productivos y la obtención de patentes y de conocimiento que puedan ser vendidos en la sociedad.

Por otra parte, los procesos de enseñanza en cuanto subsistemas del sistema social son organizados en función del incremento de la performatividad del sistema económico-social, preparando a los profesionales requeridos para las necesidades funcionales de la sociedad: “la transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a

formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los ‘jugadores’ capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad” (Lyotard, 1987, p. 39). Con tal fin, la enseñanza se orienta a la formación profesional de expertos con base en “competencias operacionales”, las cuales garantizan el dominio de un saber-hacer contextualizado que privilegia las perspectivas del éxito y la eficacia de la acción.

El efecto que se pretende obtener es la contribución óptima de la enseñanza superior a la mejor performatividad del sistema social, “y lo mismo que los conocimientos son traducibles a un lenguaje informático, y lo mismo que la enseñanza tradicional es asimilable a una memoria, la didáctica puede ser confiada a máquinas relacionadas con las memorias clásicas (bibliotecas, etc.), así como a bancos de datos de terminales inteligentes puestos a disposición de los estudiantes” (Lyotard, 1987, p. 40).

Finalmente, los procesos de extensión implican la consolidación de una relación mercantil entre la universidad y ciertos sectores de la sociedad. Esta se mide ahora en términos del incremento del mercado de servicios y las oportunidades de negocios para el fortalecimiento financiero y la ampliación de las utilidades en las instituciones.

Frente a estas reducciones de las funciones universitarias se requiere replantear las tareas a asumir por la universidad en el contexto social actual, de forma que la investigación adquiera un sentido crítico frente al proyecto de sociedad que anima la globalización neoliberal. Además del reconocimiento de la autonomía de la universidad para promover procesos de investigación básica académica y especializada sobre problemas formulados en las perspectivas disciplinar e interdisciplinaria, se hace necesario articularla a formas de conocimiento pluriuniversitario y transdisciplinar que involucren a diversos actores sociales y permitan el desarrollo de la investigación en función de las necesidades concretas de grupos y comunidades marginadas del desarrollo social y humano. Para ello es fundamental promover formas de diálogo

go respetuoso y constructivo entre los saberes especializados y los demás saberes no científicos (cotidianos, populares, urbanos, religiosos, no occidentales) que constituyen sentido en la experiencia social de las diversas comunidades humanas, para dar contenido a la categoría de *ecología de saberes* propuesta por De Sousa. En la generación de estas propuestas de investigación “básica” y “aplicada”, es fundamental que la universidad tenga la capacidad de liderar las agendas de investigación y coordinarlas con otros actores sociales relevantes.

Adicionalmente se requiere dejar de ver a la sociedad en términos exclusivos de mercado y asumir los retos de una proyección social responsable en función de un fortalecimiento crítico de la opinión pública que implique la defensa de la democracia y el pluralismo, la formación de una ciudadanía crítica, los aportes sustantivos a la solución de las problemáticas ambientales, la crítica a la corrupción en la política local y nacional, la promoción de las culturas y el combate a la exclusión social, y ampliar los destinatarios de los servicios que pueda prestar la universidad de forma que se incluyan grupos sociales tradicionalmente excluidos de la participación y el desarrollo.

Como señala De Sousa-Santos (2004), es necesario oponer a la globalización neoliberal una globalización alternativa, solidaria y contrahegemónica, de la cual deben ser parte las tecnologías, las redes sociales, las nuevas pedagogías y nuevos compromisos con los actores sociales, comunidades, movimientos sociales, ONG, sindicatos y grupos más vulnerables.

3. Implicaciones para la formación de investigadores en el campo educativo

En este último apartado se presentarán algunos argumentos sobre la formación de investigadores en los programas de posgrado en educación. La investigación, la pedagogía y la evaluación son consideradas como ejes transversales para la formación de los educadores en el país, tanto en pregrado como en posgrado. Ha sido usual en el

caso colombiano distinguir dos acepciones de la investigación educativa y pedagógica: la primera, denominada *investigación educativa*, o *investigación propiamente dicha*, se relaciona con la producción interdisciplinaria de conocimiento sobre la educación aprovechando los aportes de las ciencias de la educación. Por otra parte, la *investigación sobre la práctica pedagógica* o *investigación formativa* se asocia con la reflexión sobre la práctica pedagógica y su mejoramiento mediante la introducción de innovaciones educativas. No obstante el carácter problemático de esta diferenciación, por la subvaloración que implica para la investigación adelantada por los pedagogos, se sigue manteniendo en la discusión actual.

Ahora bien, aunque entre las comunidades del campo educativo y pedagógico hay consenso sobre la importancia de la investigación para la formación profesional de los educadores, también se han puesto de presente ciertos obstáculos que es necesario considerar en la formación de los investigadores en el nivel del posgrado:

- La falta de pertinencia de la investigación en relación con las problemáticas vividas en la escuela.
- La ausencia de herramientas en la formación del educador que le permitan enfrentar problemas de carácter pedagógico en el ejercicio profesional.
- La falta de articulación entre contenidos teóricos y necesidades concretas de los educadores (Parra-Rodríguez, 2014).

Por otra parte, las políticas recientes formuladas por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, dentro del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (2013), señalan la importancia de promover investigación de alta calidad que amplíe las fronteras del conocimiento, la vinculación de la comunidad educativa nacional con las comunidades internacionales, la formulación de programas de investigación que atiendan la diversidad de necesidades en los ámbitos local, regional y nacional, el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica en los diversos

campos disciplinares y el fortalecimiento de redes de investigadores que impulsen la circulación del conocimiento construido.

Aunque las problemáticas son complejas y tienen qué ver con el ciclo completo de formación de los educadores, es importante considerar el aporte que los diversos programas de posgrado en educación pueden hacer para la solución de estos obstáculos, tanto si se trata de maestrías de profundización profesional como de investigación. En relación con los aportes más relevantes cabe señalar lo siguiente:

Es fundamental articular la formación del investigador en educación y pedagogía con la formación integral del educador. Esta formación es asumida en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tradición humanista, que implica la formación del pensamiento crítico, la formación política en una ciudadanía crítica multi e intercultural y la dimensión estética y creativa de los educadores. Desde esta perspectiva humanista, Martha Nussbaum (2010) ha formulado su crítica a una educación neoliberal centrada exclusivamente en el rendimiento económico y el afán de lucro.

Dado el carácter fundante de la pedagogía en el quehacer profesional del educador, es necesario enfatizar en su formación a la pedagogía como lugar crítico frente a la reducción técnico-instrumental de los procesos educativos. La formación pedagógica hace posible la articulación de la educación con los contextos históricos, sociales y políticos donde se desarrollan las prácticas educativas, y someter a crítica la pretensión de neutralidad que asume lo educativo en el contexto neoliberal actual. La tradición pedagógica, sus modelos, conceptos y problemas más sustantivos relacionados con la formación del ser humano, proporcionan contenido sustantivo a los vacíos discursos modernizantes que buscan reducir el ámbito de lo pedagógico a un quehacer instrumental y la labor del educador a procedimientos formales y burocráticos. Esta formación pedagógica debe posibilitar también la recuperación y visibilización del saber pedagógico de los educadores, construido mediante la reflexión sobre la propia práctica.

La formación en investigación requiere la fundamentación y desarrollo de múltiples paradigmas de investigación educativa y pedagógica, mediante los cuales se elabore la descripción y explicación de los factores que inciden en las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el aporte de las diversas ciencias de la educación; se aporte a la comprensión e interpretación de las prácticas educativas y su relación con los procesos formativos, la historia, el lenguaje y la comunicación; y se enriquezcan los análisis crítico-reflexivos sobre los contextos de poder y dominación donde se construyen las relaciones pedagógicas, de forma que se haga posible impulsar procesos de transformación social y educativa de las prácticas educativas desde una perspectiva crítica y transformadora de la educación en la sociedad. En estos procesos, el papel jugado por el paradigma de la práctica reflexiva es central, pues posibilita la reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo de la dialéctica entre teoría y práctica.

La formación investigativa de los educadores debe establecer nexos concretos entre los procesos académicos desarrollados por los programas de posgrado y las problemáticas educativas más concretas del aula, las instituciones y las comunidades educativas, con el fin de impulsar transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y jóvenes. Ello requiere también el desarrollo de habilidades básicas para el trabajo investigativo, como la lectura crítica, la escritura, el pensamiento creativo y divergente y la capacidad crítica y argumentativa. Aquí es fundamental el apoyo que puedan prestar las tecnologías y el trabajo en redes, como potenciadores de la investigación, y la escritura de las investigaciones.

Debe superarse la comprensión de la práctica investigativa como un asunto puramente individual, al fortalecer la formulación de proyectos amplios que desde las fortalezas de los programas y las instituciones propicien la formación de comunidades autorreflexivas de investigación y aprendizaje entre los educadores.

Finalmente, es importante consolidar espacios que permitan divulgar y debatir en las comunida-

des académicas y educativas, los resultados de la investigación, de forma que se hagan visibles los aportes de los educadores a la construcción de un proyecto de sociedad más democrático, tolerante e inclusivo.

Referencias

- Galcerán-Huguet, Montserrat (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 89-106. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950008.pdf>
- Gibbons Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter & Trow, Martin (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- Kuhn, Thomas (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Lyotard, Jean-François (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MEN. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Moulier-Boutang, Yann (2007). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Paris: Editorial Amsterdam.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Editorial Katz.
- Parra-Rodríguez, Jaime (2014). El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Disponible en: http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Desarrollo_capacidades_docentes.pdf
- Sousa-Santos, Boaventura de (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Disponible en: http://enlaceacademico.ucr.ac.cr/sites/default/files/publicaciones/DE%20LA%20MANO%20DE%20ALICIA_Boaventura%20de%20Sousa.pdf
- Sousa-Santos, Boaventura de (2004). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Bogotá: Corporación Viva la Ciudadanía. Disponible en: <http://viva.org.co/comunicacion/publicaciones-impresas/26-cuadernos-pedagogicos-de-la-escuela-no-6-la-universidad-en-el-siglo-xxi-para-una-reforma-democratica-y-emancipadora-de-la-universidad>

Ricardo Delgado-Salazar

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y el CINDE. Psicólogo de la Universidad Santo Tomás. Actualmente, es profesor titular y director de posgrados de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Cuenta con numerosas publicaciones e investigaciones en el ámbito de la educación para el conocimiento social y político, entre las cuales destacan: *¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de ética y valores?: Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro (2015)*; *Acción colectiva y sujetos sociales: análisis de los marcos de justificación ético-políticos de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores (2008)*; y *Fundamentación epistemológica y pedagógica. Escuela de Formación Política y Social para los y las jóvenes de la ACJ-YMCA (2007)*.

La formación de los docentes como gestores de una educación para la paz y la reparación

Ricardo Delgado-Salazar

1. Introducción

Esta reflexión académica que se presenta en el Encuentro Internacional de Investigadores en Educación durante la celebración de los 25 años de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, surge en el grupo de investigación *Educación para el Conocimiento Social y Político* de la Facultad de Educación. En los últimos años, este grupo de investigación ha centrado su interés investigativo en el campo de la educación para la ciudadanía y la convivencia social, con los propósitos de diseñar programas de formación de docentes y de actores sociales, contribuir a la formulación de políticas públicas, asesorar la construcción de marcos normativos para la convivencia escolar y elaborar material educativo. Para esto ha definido dos líneas de investigación: a) Educación para la convivencia escolar y social y b) Educación política y proyección comunitaria.

La primera de ellas ha orientado su atención en los procesos educativos para promover la convivencia, el tratamiento de conflictos y la construcción de comunidades justas e incluyentes en contextos escolares y sociales. De igual manera, su interés es comprender la educación para el razonamiento y la justificación moral,

como un elemento de formación fundamental en la elaboración, negociación y reconstrucción de acuerdos para la convivencia ciudadana. La segunda línea de investigación como complemento ha enfocado su mirada en los procesos educativos que se gestan en organizaciones y movimientos sociales. Se ha planteado como tesis que la educación política y la proyección a la comunidad constituyen un factor relevante en la construcción de subjetividades y en el ejercicio de la ciudadanía de los actores sociales, como agentes educativos para promover una cultura política que favorezca la convivencia pacífica. En estos dos ámbitos de preocupación se han implementado algunas investigaciones que han formulado los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los aprendizajes básicos para fortalecer la convivencia ciudadana en los diferentes escenarios educativos? ¿Cómo constituir una educación para la paz, que se sustente en el reconocimiento de los recursos de la memoria, la experiencia y la narración? ¿Qué acciones emprenden los docentes para la construcción de comunidades educativas justas e incluyentes?

Ahora bien, a raíz de las negociaciones que sostienen el gobierno y los grupos insurgentes para establecer un acuerdo para la terminación del conflicto armado, el grupo de investigación reconoce desde una mirada prospectiva que la construcción

de una *cultura para la paz*¹ constituye uno de los mayores desafíos colectivos de largo aliento. De igual manera, identifica que la educación es el proceso por medio del cual podemos transformar nuestras formas de sociabilidad, a partir de principios de justicia, respeto a los derechos humanos, a la diversidad cultural, a la participación activa de los sujetos para tramitar sus conflictos de manera pacífica asumiendo la corresponsabilidad por una vida digna y colaborativa con los otros. Por lo anterior, los procesos educativos y la formación de los docentes se vislumbran como una de las preocupaciones y los desafíos en la construcción de una cultura para la paz que propicie la convivencia pacífica en el país. De esta manera, se hace necesario que la academia se vincule de manera más decidida en el fortalecimiento del movimiento *escuelas como territorios constructores de paz* que se viene gestando desde diversas organizaciones y sectores sociales.

En consonancia con estas preocupaciones y reconociendo el potencial de la educación, el Ministerio de Educación ha establecido la *cátedra de la paz*² en todas las instituciones educativas del país, mediante la Ley 1732 de 2014. Si bien las motivaciones que movilizan la creación de la cátedra

de la paz buscan la creación de una cultura para la convivencia pacífica como horizonte político, ético y jurídico para implementar los acuerdos, nos surgen algunas inquietudes que se plasman en los siguientes interrogantes: ¿Desde qué presupuesto y argumentos pedagógicos, éticos, políticos y jurídicos fundamentan e implementan los docentes la cátedra de la paz? ¿Qué procesos de formación en servicio requieren los docentes para implementar la cátedra de la paz en las instituciones educativas? ¿Demandarán las instituciones educativas directamente afectadas por el conflicto en zonas de guerra una implementación diferencial de la cátedra de la paz? ¿Qué procesos de formación y acompañamiento requieren los docentes y estudiantes de instituciones educativas afectadas directamente por el conflicto armado? ¿Cómo vincular la cátedra por la paz a programas de reparación para hacer justicia a la víctima? Algunas de estas inquietudes estarán presentes en la reflexión que se comparte en este texto, el cual tiene como propósito ofrecer algunos elementos para enriquecer la discusión pública, acerca de los procesos de formación de los docentes como agentes educativos para la paz y la reparación en esta transición que nos plantea el posconflicto/posacuerdo en Colombia.

Por consiguiente, en este ensayo, se argumenta la tesis de que la implementación de iniciativas educativas para la paz —cátedra y otras— en los contextos rurales donde los espacios escolares han sido directamente afectados por la violencia, no puede ser una actividad aislada y homogénea, sino que requiere ser abordada y articulada a un programa de reparación donde el derecho pleno a la educación constituya el elemento central para garantizar una justicia integral y complementaria para las víctimas. Lo anterior demanda para su implementación procesos de formación y acompañamiento especiales para los docentes, los estudiantes y las comunidades.

2. Problemática

Comenzaré por expresar que de manera más inmediata nos preocupa conocer y comprender las problemáticas que enfrentan los docentes y los

1 Retomando a Mario López-Martínez (2004, p. 209), asumimos que la cultura para la paz *consiste en la creación de nuevas formas de cultivar las relaciones entre los seres humanos mismos y entre estos y la naturaleza para incrementar las posibilidades humanas de vivir en paz (...)* se trata de reconstruir los momentos, actitudes, instituciones, que a lo largo de la historia han servido para organizarnos pacíficamente, como indicadores de las capacidades o competencias humanas para hacer las paces. Por otra parte, expresa el compromiso con la transformación de las culturas y las sociedades con miras al incremento de las formas pacíficas de convivencia y la disminución de expresiones de violencia.

2 La Ley 1732 de 2014, sobre la *cátedra de la paz*, expresa las siguientes motivaciones: Artículo 1. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente. Parágrafo 1. En observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo. Parágrafo 2. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

estudiantes de aquellas escuelas rurales que, por estar ubicadas en zonas de guerra, han sufrido los embates del conflicto armado en varias regiones del país. Nos preguntamos por los docentes, por sus procesos de formación; por el apoyo psicosocial que demandan los maestros, los estudiantes y la comunidad para mitigar los daños causados por la violencia; por las acciones de reparación que se requieren para la reconstrucción de la confianza, del reconocimiento, de la solidaridad; nos interrogamos por el potencial reparador y de justicia que conlleva el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Estudios adelantados por la Fundación Dos Mundos (2009) e International Save the Children Alliance (2005), sobre la educación para niños en países afectados por los conflictos armados, estiman que para el caso de Colombia cerca de un millón de niños ve limitado y/o impedido su acceso a la educación por razones relativas al conflicto. Otra investigación que da a conocer los nefastos impactos del conflicto armado en las escuelas, es la adelantada por Fabio Sánchez-Torres y Ana María Díaz (2004), quienes demuestran que el incremento de la violencia incidió significativamente en la deserción y la inasistencia escolar. De acuerdo con la experiencia de la Fundación Dos Mundos en el acompañamiento a escuelas y colegios afectados por la violencia, es necesario reconocer el impacto psicosocial que ha dejado la huella del conflicto armado en los docentes, muchos de los cuales han sido asesinados, amenazados y desplazados de sus lugares de trabajo. De igual manera, los efectos emocionales están presentes en muchos niños y jóvenes que han sido testigos de hechos de violencia, y movilizan repertorios emocionales de miedo, desconfianza, incertidumbre e impotencia, todos los cuales afectan la autoestima y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Los anteriores problemas nos muestran que un proceso de posconflicto/posacuerdo para la reconciliación en Colombia exige de manera inmediata medidas y acuerdos para proteger los espacios escolares, garantizar que las instituciones educativas se asuman y se respeten como comunidades de paz, que promueven el bienestar

y la protección de los derechos de los niños y de sus docentes. Reconstruir el potencial protector y de acogida de la escuela como territorio para construir convivencia pacífica, en mi concepto, va a estar asociado con la estabilidad, la formación y el reconocimiento de los docentes. La situación de emergencia que en la actualidad enfrentan muchas de las escuelas rurales exige un proceso de formación y acompañamiento a los docentes para que la confianza en su labor se reafirme de nuevo y los proyecte como gestores de territorios de paz en sus instituciones educativas.

A continuación, se presentan algunos elementos para abordar las acciones de reparación por medio de la educación y algunas orientaciones educativas y pedagógicas para ser consideradas en los procesos de formación de los docentes para asumir este complejo reto.

3. Elementos a considerar en los procesos de formación de docentes como gestores de una educación para la paz y la reparación

La reparación en y por medio de la educación

La superación de los problemas asociados con la desintegración de los vínculos sociales y comunitarios, la pérdida de confianza, el desconocimiento de las personas como sujetos de derechos, los daños que han alterado las trayectorias de vida de estudiantes, docentes y padres de familia, requiere una política de reparación en y por medio de la educación. Para Leonardo Villa-Arcila (2010), las acciones de reparación en y por medio de la educación deben propender por la garantía del goce del derecho humano a la educación, y a la compensación del daño por medio de beneficios educativos. De esta manera se busca la reconstrucción de capacidades y el ejercicio de una ciudadanía plena al garantizar a las víctimas el derecho a la educación. La educación es el medio y el fin más significativo y apreciado para reconstruir las capacidades restringidas de las víctimas de la violencia. Constituye una forma privilegiada de

reparación pues ofrece una serie de condiciones de protección y de acogida mediante acciones de seguimiento y apoyo para aminorar los factores de riesgo social y de exclusión como consecuencia de la victimización. De otra parte, como lo señala Leonardo Villa-Arcila (2010, p. 21), los “beneficios educativos pueden constituir una compensación para las víctimas, bajo una modalidad especial que promueve simultáneamente la realización de la ciudadanía plena y la recuperación y ampliación de sus oportunidades”.

Una política de reparación que tenga como eje la educación plantea que el Estado debe asumir el compromiso de garantizar la trayectoria educativa de las víctimas, lo que demanda una articulación con los entes regionales y locales para promover acciones de acompañamiento académico y su posterior inserción productiva. De ahí que esta compleja labor de reconstruir las oportunidades de los niños y jóvenes víctimas de la violencia, trasciende la valiosa labor del docente, pues además de acompañar el proceso de rendimiento escolar, es necesario prestar apoyo psicosocial, que permita progresivamente reconstruir los vínculos de confianza para superar los obstáculos que restringen los objetivos educativos y sociales. Por consiguiente, las escuelas que han sido directamente afectadas por la guerra requieren una legislación de transición para enfrentar su situación de *emergencia*. Esta legislación debe contemplar orientaciones y criterios diferenciales concernientes a la definición de la planta docente, la formación de los maestros, la gestión curricular, la orientación de la convivencia escolar, la implementación de la cátedra de la paz, con los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y con los beneficios educativos a establecer.

La definición de este marco de transición para garantizar justicia a las víctimas debe considerarse de manera integral y complementaria las dos perspectivas acerca de reparación. La primera se ubica en el contexto de lo jurídico, que emplea el concepto de reparación para hacer alusión a todas las medidas que se pueden asumir para resarcir los distintos tipos de daño que han sufrido las víctimas —niños, niñas, jóvenes, docentes

padres— como consecuencia de la guerra y la violencia. Estas acciones de reparación pueden adoptar diversas formas de acuerdo al derecho internacional. Pablo de Greiff (2008, p. 409) y Luis Eduardo Pérez-Murcia (2010, pp. 57, 72, 73) incluyen la *restitución*³ que se refiere a las medidas que buscan restablecer el *statu quo* anterior de la víctima; la *compensación*⁴ que alude a las acciones que buscan compensar los daños económicos, físicos, mentales y morales; la *rehabilitación*⁵ que se refiere a medidas que proveen atención social, médica y psicológica; y finalmente las medidas de *satisfacción y garantía de no repetición*⁶ que incluyen diversas acciones orientadas a restablecer la dignidad y la reputación de las víctimas.

3 La restitución tiene como objetivo, siempre que sea posible, devolver a la víctima a la situación anterior a la violación manifiesta de las normas internacionales de derechos humanos, o la violación grave del derecho internacional humanitario. Dado que el desplazamiento lleva a muchos niños y jóvenes a abandonar el sistema educativo, el regreso y su vinculación a la escuela podrían movilizar y hace posible algunas medidas de reparación en este nivel, como garantizar el derecho al cupo escolar de niños víctimas del desplazamiento; asegurar educación básica primaria gratuita en escuelas públicas; capacitar a docentes en estrategias de atención educativa a los niños y jóvenes víctimas de la violencia; destinar subsidios para motivar la asistencia escolar y reducir la deserción.

4 Luis Eduardo Pérez-Murcia (2010, p. 75) propone que solo se valoran como medidas de reparación en la modalidad de compensación aquellas acciones que desarrollan obligaciones progresivas del Estado. Algunos beneficios en el campo educativo podrían ser: priorizar la construcción de centros educativos en las comunidades de alta concentración de población desplazada; garantizar educación secundaria gratuita a niños y jóvenes víctimas del desplazamiento; estimular la implementación de innovaciones pedagógicas y la conformación de equipos de refuerzo académico en las escuelas que presentan alta presencia de población desplazada por la violencia; establecer en las actividades académicas y de la vida escolar un día para el reconocimiento de las víctimas y la reconstrucción de su dignidad.

5 Esta medida se refiere a garantizar en las instituciones educativas y en coordinación con otras entidades regionales y locales el acompañamiento psicosocial que apoye a los niños y jóvenes a comprender y superar las rupturas de los vínculos familiares y comunitarios, las afectaciones y daños causados por el desplazamiento.

6 Esta forma de reparación en palabras de Pablo de Greiff (2008, p. 410) incluye medidas disímiles, como el cese de las violaciones de los derechos humanos, verificación de hechos, disculpas oficiales y sentencias judiciales que restablezcan la dignidad y la reputación de las víctimas, revelación pública de la verdad.

En esta perspectiva, un programa de reparación que contemple como eje la educación, debe plantear como uno de sus objetivos garantizar el goce continuo y pleno del derecho a la educación; pero además debe promover —como lo señala Leonardo Villa-Arcila (2010)— el establecimiento de un sistema de seguimiento y apoyo para atender los factores de riesgo social, derivados de las huellas que la victimización deja y que se manifiestan en la deserción y en el fracaso escolar. En este orden de ideas, es necesario que los procesos de formación de los docentes incorporen el enfoque de los derechos humanos aplicado a la educación.

También es importante considerar los actos de violencia perpetrados contra docentes, estudiantes, miembros del personal de las instituciones educativas en diferentes regiones de Colombia, como lo muestra el estudio global sobre la violencia política y militar ejercida contra el personal de los sistemas educativos agenciado por la UNESCO (2007, pp. 4-5); con el fin de incorporar en esta perspectiva jurídica algunas de las recomendaciones derivadas de este estudio como las siguientes:

- “Se necesita urgentemente que la aplicación de los instrumentos jurídicos relativos a los derechos humanos se extienda a las violaciones de que son víctimas los estudiantes, docentes, universitarios, sindicalistas de la enseñanza y funcionarios gubernamentales. Esa extensión también es necesaria para que los gobiernos y organizaciones intergubernamentales impongan como condición la adhesión a dichos instrumentos, cuando negocian acuerdos comerciales o de ayuda con partes que han infringido los derechos humanos. Entre las condiciones impuestas debe figurar la exigencia de que se ponga término a la impunidad de los actos de violencia, comprendidas las detenciones ilegales, torturas y muertes violentas de sindicalistas.
- Los recientes esfuerzos realizados a escala internacional para ejercer presiones con vistas a acabar con el reclutamiento de niños soldados deben extenderse al ámbito de la educación, a fin de combatir los actos de violencia

perpetrados contra escuelas, universidades e instituciones educativas y proteger los sistemas de educación, haciendo de los centros de enseñanza santuarios resguardados de toda violencia militar y política”.

Pablo de Greiff (2008) propone la segunda perspectiva de la reparación: asumirla como proyecto político, comprendiendo que en períodos de transición, como será el posacuerdo en Colombia, las medidas de reparación deben contribuir a la reconstitución de una nueva comunidad política, en la que se promueva una concepción más integral de la justicia, que además de las acciones restitutivas incluye como objetivos de la reparación el *reconocimiento, la confianza cívica y la solidaridad*.

El reconocimiento opera como una condición y una consecuencia de la justicia, dado que esta busca restituir la condición de ciudadano que se ha perdido y se ha negado a quienes han sido víctimas de la violencia. La restitución de la ciudadanía pasa por el reconocimiento del individuo, de su valor como persona, de reconocer sus capacidades para forjar su propia trayectoria de vida en interacción con la vida de otros. Retomando los planteamientos de Axel Honneth (2009), sobre justicia y esferas del reconocimiento, podríamos decir que un programa de reparación en y por medio de la educación que establezca el reconocimiento como un objetivo legítimo, debe buscar superar y enfrentar las situaciones de injusticia —maltrato, violación, tortura— que han erosionado la capacidad de autorrealización del individuo consigo mismo, lo que demanda una reparación en la esfera afectiva para restaurar progresivamente la autoconfianza. De igual manera, se requiere restituir los derechos fundamentales de la persona como ciudadano para afianzar el autorrespeto como expresión de la esfera político-jurídica. De otra parte, para restablecer la autoestima de las personas que han sido afectadas por la estigmatización y la exclusión, se necesitan acciones que incidan en la reconstrucción de la esfera de la solidaridad social.

Volviendo a la perspectiva política de la reparación que sugiere Pablo de Greiff, encontramos

como otro de los objetivos a considerar la *confianza cívica*⁷. Las acciones de reparación tienen que orientarse a la creación o restauración de la confianza entre los ciudadanos, la cual se ha visto afectada por la violencia. Esta confianza tiene que restablecerse en varios niveles; de una parte, en las instituciones, es decir, en el sistema normativo jurídico que tiene como propósito regular las interacciones del Estado con los ciudadanos y al mismo tiempo ofrecer un marco de cooperación social entre los ciudadanos. En palabras de John Rawls (1993), podríamos decir que cuando las normas son justas estas constituyen el fundamento sobre el que las personas pueden confiar las unas en las otras y objetar legítimamente cuando no se satisfacen sus expectativas.

El otro nivel de construcción de confianza tiene que ver con las normas, reglas y valores que regulan las relaciones de los ciudadanos en los espacios sociales, comunitarios, escolares, entre otros. En consecuencia, la confianza implica la expectativa de un compromiso normativo compartido que es apreciado como un bien público por su beneficio colectivo. Contrarrestar los abusos de poder y la arbitrariedad demandará un trabajo arduo en la construcción de los sistemas normativos tanto jurídicos como sociales. Por consiguiente, las reparaciones que buscan reconstruir la confianza constituyen una manifestación del compromiso del Estado y de los ciudadanos en sus esfuerzos por establecer relaciones de igualdad y respeto, para favorecer la inclusión y la participación ciudadana en igualdad de condiciones en un proyecto político común.

De lo anterior se desprende reconocer que la institución educativa será un espacio vital para la reconfiguración de la confianza. Una convivencia escolar centrada en la norma justa favorecerá las relaciones de cooperación y el afianzamiento de los vínculos sociales. Abrir espacios a los niños y

jóvenes para participar creativamente en el diseño de las normas y en los pactos pedagógicos de convivencia, es una oportunidad para alentar la disposición de colaboración, protección y cuidado entre los integrantes de la comunidad educativa. De esta manera, la escuela recupera su potencial socializador y político mediante la acción colectiva y la participación activa y crítica de los ciudadanos que se reconocen como sujetos de derechos y agentes de transformación y cambio.

Considerando de nuevo la propuesta política de la reparación que sugiere Pablo de Greiff, encontramos un tercer objetivo relevante para promover la justicia: *la solidaridad social*, entendida como la capacidad de ponerme en el lugar del otro, sintonizarme con sus necesidades, lo que implica tener un interés por el interés del otro. El potencial reparador de la solidaridad radica en que la dignidad de la víctima es el centro de atención y sus intereses son reconocidos y protegidos tanto desde el punto de vista jurídico como desde el punto de vista social. Desde los procesos educativos, las medidas de reparación en clave de solidaridad social pueden promoverse por medio de ciertas expresiones simbólicas y pedagógicas de reconstrucción de la memoria individual y colectiva, como cartas personales de disculpa, informe de las comisiones de la verdad, actos públicos de desagravio, fechas conmemorativas, construcción de centros de memoria, museos, establecimiento de lugares y espacios públicos emblemáticos, entre otros.

Para cerrar este apartado, podemos decir que un programa de reparación a las víctimas por medio de la educación, requiere la integralidad y la coherencia entre los componentes jurídicos y políticos anteriormente expuestos, con el fin de superar muchas de las dificultades de reparación que presenta el enfoque restitutivo. Consideramos que la articulación de las dimensiones jurídica y política permite instaurar desde la educación, una perspectiva alternativa de reparación que —como señalan Rodrigo Uprimny-Yepes y María Paula Saffon-Sanín (2007, p. 24)— adquiere una vocación transformadora, que será muy importante considerar en los procesos de formación inicial y en servicio de los docentes que tendrán el com-

7 Pablo de Greiff (2008, p. 426), retomando a Annette C. Baier (1994), propone una concepción amplia de confianza: confianza en general, como disposición que media interacciones sociales, “es una alternativa a la vigilancia y a depender de la amenaza de sanciones, [y] merecer confianza (...) una alternativa a vigilar constantemente para ver si una persona puede o no salirse con la suya, una alternativa a cálculos recurrentes de costos y beneficios”.

promiso de sembrar y gestar desde la educación, una cultura de paz para la convivencia pacífica en el país.

Se trata en esencia de mirar a las reparaciones no solo como una forma de justicia correctiva, que busca enfrentar el sufrimiento ocasionado a las víctimas y a sus familiares por los hechos atroces, sino también como una oportunidad de impulsar una transformación democrática de las sociedades, a fin de superar situaciones de exclusión y desigualdad que, como en el caso colombiano, pudieron alimentar la crisis humanitaria y la victimización desproporcionada de los sectores más vulnerables, y que en todo caso resultan contrarias a principios básicos de justicia (Uprimny-Yepes & Saffon-Sanín 2007, p. 24).

Algunas orientaciones para una educación para la paz

Una de las inquietudes que se hacen presentes en los distintos espacios de reflexión promovidos recientemente por el colectivo Educación para la Paz, donde confluyen distintas universidades, centros de investigación y organizaciones no gubernamentales del orden nacional, gira alrededor de cuáles son los presupuestos pedagógicos que fundamentan una educación para la paz. Compartimos con Marieta Quintero, coordinadora de este colectivo, que la educación para la paz en el contexto del posconflicto debe contribuir a denunciar y superar las situaciones de injusticia, afirmar el reconocimiento del otro, propiciar el ejercicio de los derechos humanos, la reconstrucción de la memoria histórica y la solidaridad. Esta postura demanda a los docentes en formación y en servicio conocer algunas tendencias pedagógicas que se ajustan a estos propósitos.

Empezaré por considerar la perspectiva sociocrítica⁸ que, como señalan Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Marieta Quintero, María Teresa Luna, María Camila Ospina y Jhoana A. Patiño (2012), permite que la escuela como terri-

torio de paz se reconozca y se convierta en un escenario de formación y de ejercicio político, donde se forme una mirada crítica para comprender y transformar de manera radical y profunda las causas y las manifestaciones de la violencia y de la injusticia. De ahí se desprende que esta mirada que retoma los principios de la pedagogía crítica y de la educación popular, focalice su interés en los procesos de socialización política de los niños y los jóvenes, en el conocimiento crítico de la institucionalidad social, en la configuración de las identidades colectivas, en el afianzamiento de los vínculos afectivos y en el reconocimiento entre los integrantes de la comunidad educativa para enfrentar y superar las condiciones de injusticia y exclusión. Reconocer el carácter político de la educación y su incidencia en la transformación de una sociedad más justa y democrática, nos evoca las palabras de Paulo Freire (2012, p. 169) cuando nos recuerda que:

La lucha por la paz —que no significa la lucha por la abolición, ni siquiera por la negación de los conflictos, sino la lucha por su confrontación justa, crítica— y la búsqueda de soluciones adecuadas para los conflictos constituyen una exigencia imperiosa de nuestra época. Sin embargo, la paz no precede a la justicia. Por eso, la mejor manera de hablar a favor de la paz es hacer justicia.

Desde esta perspectiva, los procesos de formación para los docentes como gestores de una educación para la paz y la reparación requieren consultar la trayectoria y la renovación presente en la educación popular y en la pedagogía crítica, es decir, acercarse al conjunto de prácticas sociales y a la construcción y movilización de discursos, que para Alfonso Torres-Carrillo (2007) están haciendo posible construir una educación para los derechos humanos y la paz, mediante prácticas concretas para la defensa, promoción y exigibilidad de los mismos. De igual manera, esta tradición ha contribuido a concebir la ciudadanía como una construcción histórica y social en dispu-

8 Desde la perspectiva socio-crítica se entiende la educación para la paz "como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflic-

to, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la explicación de enfoques socio-afectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia" (Jares, 1999, p. 124).

ta, que ha tenido implicaciones políticas, éticas y jurídicas presentes en las luchas por los territorios, por lo local, por las identidades, por el reconocimiento y recuperación de las memorias colectivas, por la creación de espacios de deliberación pública. Otro aspecto a considerar es el énfasis en la construcción de los vínculos de solidaridad como un propósito de la educación popular, que propicia procesos asociativos y organizativos entre las personas y colectivos, los cuales permiten reconstruir y fortalecer la confianza, el sentido de lucha, de resistencia y de proyección política; aspectos vitales para la convivencia pacífica y la profundización democrática en los espacios escolares, comunitarios y asociativos.

Podemos derivar otro presupuesto pedagógico para una educación que promueva la paz y la reparación de las víctimas, de la perspectiva biográfico-narrativa, y tiene qué ver con el valor de la *narración*⁹, el *relato*, los *testimonios* que van construyendo los docentes, los niños y jóvenes sobre la experiencia de violencia que los afectó; como también las acciones de resistencia que emprendieron para sobrevivir y superar los difíciles momentos como consecuencia del conflicto armado. Las experiencias narradas por quienes han sido víctimas de la violencia armada, expresan una significatividad social que, al ser compartida, permite una comprensión de los hechos más allá del ámbito personal, pues propicia saberes compartidos, sobre los cuales se tejen y se configuran las memorias individuales y colectivas. De acuerdo con lo anterior por medio del relato es posible captar la riqueza y los detalles de los significados implicados en los asuntos humanos. En palabras de Jerome Bruner (2003, p. 130), podríamos afirmar que “mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta

reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana”. De esta manera, la memoria y la imaginación se funden en el proceso educativo, en el ejercicio de reconstruir, tensionar y criticar los sentidos, las comprensiones e interpretaciones, que tanto los docentes como los estudiantes han construido en torno a las experiencias de violencia que han afectado sus trayectorias vitales.

Quisiera añadir que las acciones de reparación por medio de la educación deben considerar también la restitución del sentimiento de indignación como consecuencia de la injusticia y la exclusión motivada por la violencia. Barrington Moore (1989) en su obra clásica *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*, llama la atención sobre cómo la naturalización de la violencia, la represión y el miedo hace que aflore en las personas y en sus comunidades un sentimiento de inevitabilidad, de conformidad, de resignación que lleva a la pérdida y expropiación del agravio moral. Enfrentar y transformar estas prácticas de adaptación y sumisión exige que los procesos educativos propicien la conformación de comunidades afectivas, narrativas y de interpretación para reconstruir las experiencias compartidas entre los niños y jóvenes, en las que el agravio moral tenga la posibilidad de ser enunciado y tramitado, y constituirse en el detonante para que emerjan las demandas de justicia, las expresiones de resistencia y de impugnación ante los actores responsables de la guerra y la violencia desatada.

De esta manera, se quiere mostrar que la desnaturalización de la injusticia y las violencias, como propósito central de la educación para la paz y la reparación, insta a reconocer la relevancia que tienen los sentimientos morales¹⁰ —compasión, empatía, vergüenza, esperanza, injusticia—; es-

9 En palabras de Antonio Bolívar-Botía, Jesús Domingo-Segovia y Manuel Fernández-Cruz (2001, p. 17): La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; por otro lado, asigna las pautas/formas de construir sentido, a partir de hechos temporales personales, por medio de la descripción y análisis de acontecimientos sociales. La narrativa es tanto una estructura como método para recapitular y reconstruir experiencias individuales y colectivas, ahí radica su potencial pedagógico, en la manera como el individuo habita esa historia, el acontecimiento en los planos afectivo, emocional, cultural y social.

10 El valor que tienen las *emociones y los sentimientos morales* como marcos de justificación ético-política y de fundamentación de la acción y del derecho ha sido reconocido también por Martha C. Nussbaum (2006), Jon Elster (2002) y Helena Flam y Debra King (2006), quienes reconocen en estos estados intencionales una estimación o evaluación de la realidad y de sus problemáticas. Es decir, no son impulsos afectivos sin sentido, sino respuestas inteligentes, con contenidos proposicionales que están en sintonía con los acontecimientos y con los valores y las metas importantes para las personas y los colectivos sociales.

pecialmente la indignación que surge como respuesta a la violación de ciertos principios, cuyo propósito es evitar el daño, el sufrimiento y la injusticia y, claro está, exhortar al respeto de los derechos fundamentales. En este punto es pertinente compartir los señalamientos de Peter F. Strawson (1974, p. 125) cuando afirma que “la indignación es una forma impersonal del resentimiento en nombre de, o por otros, que requiere que la persona indignada piense que existe un responsable cuya acción u omisión muestra hostilidad, mala voluntad o indiferencia hacia otra persona o grupo”. De ahí que al sentimiento de indignación se le atribuya un carácter reactivo como factor motivacional relevante, el cual dota de sentido y de justificación a las acciones de resistencia. Retomando estos señalamientos, se quiere destacar la relevancia adquirida por los sentimientos morales como referentes que guían y sustentan los juicios y las decisiones prácticas de las personas y las comunidades, al señalar los límites de lo tolerable y lo inadmisible frente a las decisiones de los diversos actores sociales implicados en hacer justicia y en reparar a las víctimas.

Como breve conclusión, podemos decir que la implementación de propuestas de educación para la paz, en sus diferentes manifestaciones llámese cátedra u otras modalidades, tiene que considerar el factor diferencial de los contextos, pues los grados de las afectaciones y los daños derivados de la guerra son distintos en algunos territorios y regiones del país. Muchas instituciones educativas en zonas de guerra vivieron situaciones más críticas para los docentes, los estudiantes y sus comunidades. Estas instituciones educativas deben constituirse en actores claves para la implementación de programas de reparación a las víctimas; de ahí que la puesta en ejecución de la cátedra para la paz debe formar parte de un proyecto político de reparación por medio de la educación, en el que se integren tanto las medidas jurídicas como los objetivos políticos y sociales. Finalmente, pensar y abordar la reparación de niños, jóvenes y padres de familia en y por medio de la educación demanda una formación de los docentes donde se contemple la dimensión jurídica, la dimensión política y la dimensión ética para una educación para la paz,

así como el conocimiento de algunas corrientes pedagógicas en que se resalta el valor formativo de la experiencia, la narración y los sentimientos morales para reconstruir la dignidad y la justicia como elementos centrales de la paz.

Referencias

- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Quintero, Marieta; Luna, María Teresa; Ospina, María Camila & Patiño, Johana A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires, Manizales: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Universidad de Manizales, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130313112059/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf>
- Baier, Annette C. (1994). Trust and its Vulnerabilities. En *Moral Prejudices: Essays on Ethics*, 130-151. Cambridge: Harvard University Press.
- Bolívar-Botía, Antonio; Domingo-Segovia, Jesús & Fernández-Cruz, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Congreso de la República de Colombia (2014). Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial*, 49.261, 1 de septiembre de 2014. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.html
- Elster, Jon (2002). *Las alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Flam, Helena & King, Debra (2006). *Emotions and Social Movements*. Abingdon, New York: Routledge, Collection Advances in Sociology.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Editores Siglo Veintiuno
- Fundación Dos Mundos (2009). *Escuela y conflicto armado: De bien protegido a espacio protector: aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DH y DIH*. Bogotá: Fundación Dos Mundos. Dispo-

- nible en: <http://www.cridlac.org/digitalizacion/pdf/spa/doc19223/doc19223-contenido.pdf>
- Greiff, Pablo de (2008). Justicia y reparaciones. En Catalina Díaz (ed.). *Reparación para las víctimas de la violencia política. Estudio de caso y análisis comparado*, 407-440. Bogotá: International Center for Transitional Justice, ICTJ, Serie Justicia Transicional. Disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r29767.pdf>
- Honneth, Axel (2009). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica Grijalbo. Disponible en: <https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/06/73040182-honneth-a-la-lucha-por-el-reconocimiento.pdf>
- Jares, Xesús R. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Popular.
- López-Martínez, Mario (dir.) (2004). *Enciclopedia de paz y conflictos*. Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Moore, Barrington (1989). *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.
- Nussbaum, Martha (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2007). *La educación víctima de la violencia armada. Un estudio global sobre la violencia política y militar ejercida contra el personal de los sistemas educativos, los alumnos, los docentes, los sindicalistas, los funcionarios gubernamentales y las instituciones educativas*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150548s.pdf>
- Pérez-Murcia, Luis Eduardo (2010). Beneficios educativos como medida de reparación para víctimas de desplazamiento forzado. En *Tareas pendientes: propuesta para la formulación de políticas públicas de reparación en Colombia*, 49-96. Bogotá: Centro Internacional de Justicia Transicional. Disponible en: <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Colombia-Tareas-Pendientes-2010-Spanish.pdf>
- Rawls, John (1993). *El liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Sánchez-Torres, Fabio & Díaz, Ana María (2004). *Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social colombiano, 1990-2002*. Bogotá: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, CEDE, Universidad de los Andes. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/5006175_Los_Efectos_Del_Conflicto_Armado_En_El_Desarrollo_Social_Colombiano_1990-2002
- Save The Children UK (2005). *Fighting Back, Child and Community-Led Strategies to Avoid Children's Recruitment into Armed Forces and Groups in West Africa*. Fundación Dos Mundos (trad.). Disponible en: <https://reliefweb.int/report/c/C3%B4te-divoivre/fighting-back-child-and-community-led-strategies-avoid-childrens-recruitment>
- Strawson, Peter. F. (1992). *Libertad y resentimiento*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.
- Torres-Carrillo, Alfonso (2007). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Uprimny-Yepes, Rodrigo & Saffon-Sanín, María Paula (2007). *Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia*. Bogotá. Disponible en: https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_60.pdf
- Villa-Arcila, Leonardo (2010). Reparación en y a través de la educación para las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos. En *Tareas pendientes: propuesta para la formulación de políticas públicas de reparación en Colombia*, 15-48. Bogotá: Centro Internacional de Justicia Transicional. Disponible en: <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Colombia-Tareas-Pendientes-2010-Spanish.pdf>

Ana Malajovich

Profesora de Jardín de Infantes, Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Investigación Científica. Profesora titular de la cátedra de Didáctica del Nivel Inicial en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Directora y profesora de la Maestría en Educación de la Primera infancia en la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Trabajó como docente y directora de instituciones de nivel inicial. Fue asesora de diversos proyectos de educación inicial en América Latina. Coordinó la elaboración de los diseños curriculares para el nivel inicial en la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. Fue Directora de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires entre los años 2008 y 2011. Es autora y compiladora de numerosas publicaciones sobre didáctica del nivel inicial entre las que se destacan: *Nuevas miradas sobre el nivel inicial* (2017); *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. (2006); *Pensando la educación infantil* (2001); y *Recorridos didácticos en el nivel inicial* (2000).

La educación inicial. Revisiones y reflexiones sobre la práctica educativa en las instituciones

Ana Malajovich

En estos años, hemos avanzado en la escolarización de los niños en el nivel inicial. En este sentido, las metas del bicentenario¹ —firmadas por todos los ministros de educación— establecieron indicadores de cumplimiento para la incorporación progresiva de todos los niños mayores de 3 años a la educación infantil, lo que constituyó un compromiso muy importante hacia la concreción del derecho a la educación.

En paralelo a esta oportunidad educativa, se produjeron transformaciones en las concepciones acerca de las funciones asignadas a ese nivel de educación, fundamentadas en particular en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, la consideración hacia las diferencias culturales como fuente de enriquecimiento del proyecto educativo y una política de inclusión de todos los niños en el nivel para una distribución justa e igualitaria de los conocimientos que permi-

ta a todos los alumnos participar en la vida social, política, económica y cultural.

Aunque se constituye en parte de la trayectoria educativa de los niños, su objetivo ya no es la preparación para la escuela primaria. Como bien señala Rosa Blanco, directora de la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, en Chile: “Si bien es verdad que la educación de la primera infancia tiene enormes beneficios para el futuro de las personas y de las sociedades, ante todo es un beneficio para el presente de los niños” (Blanco, 2014).

Sobre esta base ideológica común, producto del desarrollo de nuestras democracias y de los acuerdos que fuimos estableciendo a lo largo de estos años se fueron tomando diferentes decisiones en relación con lo que debería ser enseñado en nuestras instituciones. La mayoría de los países optó por continuar con la tradición de establecer contenidos en términos de lo que denominamos *desarrollo*, mientras que otros —más minoritarios— los seleccionamos desde lo que definimos como *universo cultural*. Esta decisión ha sido criticada por algunos autores, que nos acusan de primarizar el nivel, ya que los

¹ Las metas del bicentenario fueron una propuesta que realizó la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, en 2010, a la que adhirieron los ministros de educación del continente. Además de metas para 2020, el documento estableció indicadores de cumplimiento para cada uno de los niveles educativos.

conocimientos se seleccionan desde diferentes campos de las ciencias, las artes, la tecnología, la vida cotidiana, etc.

Tradicionalmente, en el nivel no se planteaban contenidos de manera explícita. Eran reemplazados por objetivos que, en su mayoría, hacían referencia a la socialización entendida como la adquisición de hábitos y normas que permitían a los niños incorporarse al sistema educativo aprendiendo tempranamente las conductas de un “buen alumno”, lo que se suponía que permitía una preparación para la escuela primaria. Además, se tomaban las pautas establecidas por la psicología evolutiva y sobre estas se marcaba lo nuevo que debían aprender. Si bien se incorporaron actividades referidas al campo de las artes: música-plástica-literatura, se perseguía que por medio de ellas los niños desarrollaran habilidades motrices, lingüísticas y cognitivas. Es decir, los lenguajes artísticos no importaban por sí mismos sino porque podían favorecer el desarrollo de los sujetos.

Al plantear los contenidos de manera explícita y desde los campos de la cultura no se desconoce la importancia que para el desarrollo puedan tener, pero la mirada está puesta en los procesos de apropiación de los conocimientos como importantes por sí mismos.

Esto implicó que hicieran su aparición contenidos que hasta entonces estaban ausentes del nivel y que se transformara la manera de enseñarlos.

El docente se transformó en un mediador entre los niños y la cultura. Y “nos estamos refiriendo a ‘la cultura’ y no a las ‘disciplinas escolares’ en su acepción tradicional; porque las disciplinas escolares no son en absoluto ‘esencias eternas e inmutables’, sino construcciones sociales provisionales que toman conocimientos prestados de campos epistemológicos heterogéneos; y son el resultado de difíciles compromisos entre las fuerzas sociales y las exigencias del sistema educativo. Los conocimientos evolucionan según las circunstancias y las influencias que reciben [...]. Cada sociedad adopta unos contenidos escolares, traza sus fronteras, define los saberes que

las constituyen en función de lo que considera esencial transmitir al que llega” (reescrito Meirieu, 1998, pp. 134-135). Por eso, algunos contenidos han desaparecido del currículo del nivel (por ejemplo, el trabajo manual o la educación sensorial), otras han modificado totalmente sus contenidos y metodología (por caso, lengua, matemática), otras han sido introducidas recientemente (como tecnología, ciencias sociales...) mientras que otras están todavía en discusión (por ejemplo, la informática).

Establecer los contenidos desde los distintos campos del conocimiento que los hombres hemos construido para dar sentido al mundo, obliga necesariamente a una renovación en la forma en que se enseñan. Si esto no se produce y creemos que los conocimientos se transmiten de manera verbal, memorística, descontextualizada, corremos el riesgo de transformarlos en un conocimiento acabado, inmodificable y por lo tanto ajeno a los sujetos: maestros y chicos.

El aprendizaje supone sucesivas reorganizaciones del conocimiento y este proceso, que tiene como protagonistas a los niños, solo es posible cuando el docente presenta los contenidos asociados a prácticas sociales reales y de forma no simplificada.

La segunda cuestión en debate en el nivel inicial se refiere al juego. En los primeros fundamentos de la didáctica del nivel, el juego se utilizó como una metodología de enseñanza, luego pasó a ser considerado la estrategia fundamental y un recurso para atraer la atención de los sujetos. El presupuesto central era que el juego era una actividad natural de la infancia y que esa predisposición podría ser utilizada —en palabras de los docentes del nivel— para que los niños no se dieran cuenta de que estaban aprendiendo.

El juego y el lenguaje son los pilares de la subjetividad humana y forman parte del legado que cada cultura precisa transmitir a las nuevas generaciones para perpetuarse. Ambos suponen modos de comunicarse consigo mismo y con el mundo. Y ambos también precisan de los otros humanos para constituirse y desarrollarse. Un bebé necesi-

ta de otro (adulto-niño mayor) que le presente el mundo no solo por medio de los objetos, sino por medio de la palabra que envuelve a cada objeto y le otorga un sentido. También el juego requiere de otro que enseñe a jugar transformando la situación real en una situación que pierde su “literalidad” para ser otra cosa, y en esa transmisión hecha de palabras, música y movimientos se van consolidando los lazos que nos atan a nuestra cultura y a nuestro tiempo. Si bien es cierto que en cada uno de esos procesos de comunicación, tanto el lenguaje como los juegos se reconstruyen y se recrean en cada uno de los grupos que los hablan o que los juegan, lo que crea una gran variedad de modos de decirse, de jugarse.

El juego es así una práctica social que se configura como una actividad que se realiza cuando los sujetos deciden convertirse en jugadores al crear la situación de juego. Es la intencionalidad de participar la que pone en marcha la situación lúdica. Aunque esta es una condición necesaria, no basta por sí misma: se necesita tener tiempos y espacios a disposición, compañeros con los que jugar, conocimiento de cómo jugarlos, y a veces juguetes u objetos.

Al igual que el lenguaje, el juego requiere ser considerado también un contenido de enseñanza, no solo en cuanto a enriquecer su repertorio, sino fundamentalmente en referencia a la forma en que se juegan los distintos tipos de juego: dramáticos, de construcción y de reglas. Y por supuesto a medida que enriquecemos el universo cultural de los niños, a medida que su conocimiento de la realidad se amplía, el juego se complejiza.

El tercer aspecto a discutir se refiere a la constitución de los grupos: por edades homogéneas o heterogéneas. Aunque en el origen de las instituciones para niños pequeños, estas incluían niños desde el año y medio hasta los 7 años en números que iban de los 50 a los 80 alumnos ubicados en gradas donde todos hacían exactamente lo mismo, ya las primeras reformas fueron modificando el espacio físico, el número de alumnos a cargo de un docente, el tipo de actividad con el surgimiento de materiales específicos para su desarrollo. Así en las propuestas de María Montessori como en

las de las hermanas Rosa y Carolina Agazzi los grupos se conformaban con niños de diferentes edades. Posteriormente se fue propugnando por una organización de niños por edades y se llegó —al extremo, en algunos casos— a establecer grupos con diferencias cada seis meses. La concepción que primaba era que cuanto más semejantes fueran los niños en cuanto a sus edades, más provechosa sería la enseñanza, ya que el docente se garantizaba similares intereses, tiempos de atención, modos de resolución, etc. Esto tenía sentido porque la actividad se pensaba de manera individual, siguiendo las consignas planteadas por el maestro que indicaban un solo modo de ser resueltas, por lo tanto, se exigía que todos comenzaran y finalizaran al mismo tiempo.

Estudios realizados en diferentes países demuestran que los alumnos que concurren a aulas de niños con edades múltiples, desarrollan habilidades superiores a los que concurren a secciones de una misma edad. Pero estos avances no se dan por sí mismos, sino que dependen de las propuestas de enseñanza que realiza el docente.

Esta forma de agrupar a los niños es concebida, aún hoy, como una modalidad devaluada en su calidad, ya que en general se organiza para solucionar problemas de matrícula en escuelas rurales o urbanas con escasa inscripción de niños.

Los maestros plantean que genera dificultades al momento de organizar la tarea de enseñanza: en particular, se señala el primer período anual cuando los niños pequeños que ingresan no conocen —aún— las normas de funcionamiento, no se adecúan al ritmo de trabajo grupal y no respetan los tiempos estipulados para el desarrollo de las actividades. Las tareas organizadas siempre con todo el grupo y realizando las mismas propuestas de manera individual, en tiempos idénticos para todos, son difíciles de coordinar. En el curso del año, parece que los niños —con gran esfuerzo— se van integrando a esta dinámica. La preocupación central de los maestros es que los alumnos de 5 años se “atrasen” en sus aprendizajes al compartir la tarea con niños menores. Aunque paralelamente se valoriza la solidaridad que despliegan los alumnos más grandes, al colaborar con los

más pequeños y el desarrollo que estos últimos tienen en su interacción con los alumnos mayores.

La importancia de las interacciones entre los chicos como generador de nuevos aprendizajes fue establecida hace ya muchos años, a partir de la renovación pedagógica, producto de la influencia de las corrientes de la Escuela Nueva, que transforma la organización del trabajo didáctico al privilegiar la autonomía de los niños para elegir libremente el tipo de propuesta que desean realizar. Así, las aulas se poblaron de sectores que ofrecían distintos materiales para la actividad de los sujetos. Este tipo de organización que ocupa el tiempo diario de la vida del jardín lleva necesariamente al encuentro de varios niños en un mismo sector y por lo tanto, favorece la interacción entre ellos.

De los textos de esa época, vale recordar algunas citas que ilustran la mirada que en ese entonces se tenía acerca de la interacción de los niños. En ellas se observa que el interés está puesto centralmente en el aprendizaje de aspectos sociales: comunicación, colaboración con los otros, comprensión de los derechos de los demás, aceptación de normas, etc.

Recién en la década de los 90 —y a partir del desarrollo de investigaciones en el campo de las didácticas de las áreas disciplinares, en particular en el campo de la matemática y de la lengua escrita—, la interacción entre los niños comienza a analizarse desde su importancia para el desarrollo del conocimiento.

Aunque es justo reconocer que los investigadores que iniciaron este reconocimiento fueron el grupo de la psicología social genética.

Hoy está suficientemente acreditado por la investigación —tanto psicológica como didáctica— que la interacción social entre pares que disponen de saberes del mismo o diferente nivel es una fuente insustituible de avance en el proceso de construcción de conocimientos. Si la interacción entre niños de edades homogéneas favorece el desarrollo no solo de sus habilidades sociales, sino además de las cognitivas, la interacción entre niños de diferentes edades es una oportunidad única para realizar aprendizajes que difícilmente puedan

lograr al compartir su trayectoria educativa con niños de su misma edad.

Tanto la confrontación entre respuestas antagónicas, como los acuerdos en la manera de concebir y/o resolver una situación permite una búsqueda más activa de una nueva solución, ya sea por una ampliación del campo de acción o de su representación. En efecto, debido a la heterogeneidad en las respuestas verbales o de acción presentes, que el sujeto percibe sin dificultad, éste toma en cuenta la existencia de soluciones alternativas que le permiten de alguna forma un descentramiento en relación con su sistema de respuestas iniciales. Además, el otro par puede proporcionar al sujeto elementos de reestructuración, ya sea porque su respuesta está apoyada en argumentos convincentes, o porque la respuesta del compañero indica al sujeto las dimensiones que pueden intervenir en el establecimiento de nuevas variables a considerar para resolver la situación.

Para que la interacción entre grupos de niños posibilite avances en los procesos constructivos se requieren algunas condiciones.

- El grado de conocimiento de los chicos acerca de esta modalidad. Se aprende a trabajar en pequeños grupos, si hubo sucesivas situaciones que permitieron apropiarse de esta modalidad de trabajo. Muchas veces se considera que por el hecho de compartir una mesa o un espacio de juego, los niños por sí mismos saben trabajar en grupo. En realidad, es preciso que los niños hayan tenido oportunidades variadas de interactuar en un pequeño grupo para ir aprendiendo a desarrollar ciertas habilidades sociales que les permitan aprender, desde compartir los materiales hasta escuchar al otro para considerar su punto de vista; exponer y sostener sus propias ideas; poder pensar junto con el compañero una manera de resolver una situación. Este es un proceso que se va desarrollando a medida que se organizan diferentes actividades que van exigiendo a los niños cada vez mayores desafíos.
- Los contenidos seleccionados. Es preciso reconocer que no todos los contenidos son fac-

tibles de ser enseñados de esta manera. Esto determina la necesidad de reflexionar sobre la pertinencia o no de organizar las situaciones de enseñanza por medio de una dinámica en pequeños grupos. Es decir, postular la riqueza del trabajo con esta modalidad no impide que a veces las propuestas sean de carácter individual o de grupo total.

- El tipo de actividad de que se trate y las posibilidades que la misma permita para que los grupos se manejen de manera autónoma o no. Hay propuestas que necesariamente requieren de una coordinación docente para que el pequeño grupo pueda operar. Por ejemplo, la producción de cuentos precisa no solo de la escritura del docente, sino de que este coordine las diferentes ideas que van proponiendo los chicos. Por lo tanto, será necesario organizar para el resto de los niños otras propuestas que se puedan desarrollar de manera más autónoma
- El rol docente. En el desarrollo de una actividad en pequeños grupos, la intervención de los docentes varía según el tipo de actividad. Habrá propuestas en las que será un observador atento de lo que van realizando los grupos, para que registre cuándo es necesario acercar un material, repetir una consigna, dar una información, ayudar a resolver una dificultad, etc. En otras ocasiones, participará activamente, como se planteó en el punto anterior o cuando, por ejemplo, decide enseñar las reglas de un juego a un grupo jugando con ellos varias veces hasta que los chicos las dominen.
- Cantidad de niños. El número de niños a conformar cada grupo variará según sea el tipo de actividad. Hay propuestas que requieren de una organización en parejas, mientras en otras el grupo se puede ampliar hasta cinco o seis niños, ya que esta mayor presencia permite una provechosa dinámica de intercambios entre ellos.
- El tipo y cantidad de material de que se dispone determinará, en gran medida, la índole de las actividades de los niños y las posibilidades de interactuar provechosamente entre ellos, sin necesidad de disputar por el mismo.

Cualquiera que sea la forma que asuma la interacción que se desarrolla entre los niños en un pequeño grupo, siempre se producen progresos individuales, ya que al enfrentarse junto con otros a una situación, los niños amplían su campo de acción y de representación, aprenden nuevos procedimientos y/o complejizan su forma de concebir el problema.

Otro aspecto sobre el cual debemos debatir es el referido a la evaluación de la calidad. Tanto en los niveles primarios como secundarios, esta se establece por medio de pruebas que miden resultados de aprendizaje. Y corremos el riesgo de que el mismo criterio se utilice en el nivel inicial. De hecho, varios test que miden desarrollo se están aplicando en varios países de Latinoamérica. Los mismos están pensados para un *niño estándar* que poco tiene que ver con los niños reales que habitan nuestras escuelas, y como además provienen de otras realidades, no consideran los aprendizajes que cada uno de nuestros países seleccionó en sus diseños curriculares. Medir la calidad de un sistema por los aprendizajes comparados de sus alumnos, sin tener en cuenta las condiciones institucionales en las que ese aprendizaje se realizó, ni los puntos de partida de cada uno de los alumnos para compararlos con los niveles a los que arribó, no genera información valedera para transformar nuestras escuelas. Son simplemente instrumentos que nos terminan diciendo lo que seguramente ya sabíamos. La evaluación debe servir para transformar la realidad y no puede ser una medida aplicada a todos por igual, sino que debe ser un instrumento valioso para que cada docente y cada institución puedan apropiarse de sus resultados en función de un proyecto educativo que, al partir de lo alcanzado, se proponga nuevos desafíos.

Para finalizar quiero hacer más las palabras de Rosa Blanco (2014): "El primer objetivo de la iniciativa Educación para Todos implica aumentar la cobertura con calidad. Suele ocurrir que los Estados primero orientan los esfuerzos a la expansión, luego aparece la preocupación por la calidad y en un tercer momento por la equidad. Se ha visto que si la atención no es de calidad, la propia cobertura se puede ver resentida.

Las metas establecidas por la OEI incluyen el desafío de universalizar el tramo de 3-6 años y aumentar considerablemente la cobertura de 0-3 años. Para el tramo de 3-6, hay países que ya presentan tasas bastante altas, pero en la región queda mucho por hacer en relación con la cobertura de 0-3.

Es importante que accedan los grupos sociales en situación de mayor vulnerabilidad, porque si la educación de la primera infancia es beneficiosa para todos, lo es mucho más para aquellos niños que provienen de contextos de pobreza, con menor estimulación o en situación de desventaja. Sabemos que son los que menos acceden, lo que contribuye a reproducir las desigualdades de origen desde la cuna. Junto con la cobertura, habría que mejorar sustantivamente la calidad, con enfoques pertinentes a esta etapa educativa. Cada país debería crear un marco de referencia

compartido, con amplia participación de todos los actores sociales, respecto a cuál es la finalidad de la educación para la primera infancia, qué es una atención y educación de calidad en los primeros años, y qué indicadores nos permiten monitorear los logros y los desafíos pendientes.

Referencias

- Blanco, Rosa (2014). *La atención y la educación para la primera infancia: el comienzo natural de las políticas del desarrollo humano*. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL. Diálogos del Sistema de Información sobre Primera Infancia en América Latina, SIPI. Disponible en: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_publicacion/rosa_blanco_06_02_14_pdf.pdf
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes, Psicopedagogía.

Zulma Patricia Zuluaga-Ocampo

Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Doctora en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana, PUJ. Actualmente, dirige la Unidad de Pregrados de la Facultad de Educación de la PUJ. Ha desarrollado proyectos de investigación en didáctica de la lengua materna, la lectura y la escritura académica y las prácticas investigativas de los docentes universitarios desde la perspectiva de las comunidades de práctica. Entre sus publicaciones y trabajos más recientes, figuran artículos como *Comunidades de práctica como marco comprensivo del talento docente (2019)*; e *Itinerarios, hitos y catalizadores asociados a la emergencia del talento docente (2016)*.

La comunidad de práctica como estructura social y epistémica de la formación en investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas¹

Zulma Patricia Zuluaga-Ocampo

¿A qué ideas asociamos la investigación en el contexto universitario? Al hacer un análisis simple de la frecuencia de palabras que aparecen en cinco documentos escogidos al azar (un artículo de prensa, un documento institucional de una universidad, dos entrevistas a vicerrectores de investigación publicadas en un medio impreso y una carta abierta de docentes universitarios que circuló por redes sociales), algunas de las más recurrentes fueron: artículo indexado, proyecto, semillero, grupo clasificado, financiación, revista, políticas, ranking, modelo de medición. Evidentemente, estas palabras remiten a estructuras, procesos y productos *institucionales* de la investigación, con los que la universidad —en línea con políticas públicas nacionales e internacionales— organiza, gestiona y mide esta actividad académica.

De igual forma, remiten a discursos sobre la investigación en los que entran en tensión aspectos como la relación universidad-empresa, la obten-

ción de recursos, el privilegio de ciertos campos de conocimiento sobre otros derivados de esa relación, la pertinencia del conocimiento académico, la globalización y los efectos del capitalismo cognitivo sobre las actividades académicas. En cuanto a estos últimos, por ejemplo, valga destacar cómo los discursos sobre calidad, acreditación, puntajes, clasificaciones internacionales, publicación en revistas indexadas constituyen:

Mecanismos que ponen al intelectual en una permanente lucha por su sobrevivencia personal y académica: presentar un proyecto a tiempo y con posibilidades de ser financiado de acuerdo al tema y a los cánones formales establecidos, sortear luego los mil obstáculos administrativos para llevarlo a cabo, lograr ser visualizado adecuadamente por sus colegas y por los financiadores, tener otro proyecto pronto para cuando este se acabe [...] En medio de esta lógica de los proyectos poco importan los efectos sociales de su trabajo: el intelectual se transforma en una microempresa que debe venderse bien y continuamente para sobrevivir y, en el mejor de los casos, para destacarse en su área. Para ello deberá ser capaz de estar al día con las ‘novedades’ intelectuales (citar

¹ Este texto contiene algunos apartados tomados de mi tesis doctoral *La investigación universitaria en comunidades de práctica en ciencias sociales y humanas: grupos, culturas académicas disciplinares y organización institucional en discusión*, defendida en julio de 2017.

siempre lo último de los últimos autores) y ser capaz de producir él mismo alguna idea ‘novedosa’ de vez en cuando, del mismo modo que las empresas deben sacar siempre un nuevo modelo al mercado (Kaplún, 2003, p. 5).

Pero ¿qué dicen estas palabras —y los discursos de los que hacen parte— sobre la investigación en sí? ¿Cómo se desarrollan en la práctica vivida por los investigadores las diversas actividades? ¿Qué implicaciones tienen las interacciones entre los diferentes agentes, cada uno con una formación, conocimientos y saberes particulares? ¿Qué especificidades cobran estos procesos en el campo de las ciencias sociales y humanas? ¿Cómo impactan estos procesos en la formación de investigadores tanto en pregrado como en posgrado?

El planteamiento de estas preguntas pone de relieve el carácter heterogéneo de la investigación —no es un proceso estandarizado igual para todos los campos de conocimiento ni para todos los contextos y propósitos— y responderlas exige un cambio de perspectiva que desplace la mirada desde lo político, económico e institucional, hacia el quehacer investigativo de docentes, estudiantes y demás participantes, esto es, dirigir la mirada hacia las prácticas, pues en estas cobran vida los aspectos institucionales en el marco de experiencias sociales y culturales cotidianas, dinámicas y cambiantes. Lo anterior exige reconocer que es en la práctica donde “las políticas, los procedimientos, las relaciones de autoridad y otras estructuras institucionales entran en vigor. La institucionalización en sí misma no puede hacer que nada ocurra (...) Las prácticas son el lugar donde lo formal se apoya en lo informal, donde lo visible cuenta con lo invisible, donde lo oficial se encuentra con lo cotidiano” (Wenger, 2001, p. 289).

Por práctica, se hace referencia a un hacer situado histórica, social y culturalmente, que implica valores, actitudes, sentimientos y que hace parte de una tradición particular derivada de la experiencia. No obstante, la práctica no se reduce a la mera reproducción acrítica o mecánica de tradiciones incorporadas, sino que se configura como un campo de reflexión, acción y toma de decisiones. Esto, como resultado de la capacidad que tienen los

individuos de “recrear los significados recibidos y las condiciones sociales de existencia” (Cabrera, 2001, p. 33), lo cual posibilita una relación dialéctica, en la que tanto sujeto como sociedad se coproducen (Herrera-González, 2009).

Con esta idea inicial de práctica en mente, ¿qué ideas emergen al pensar la investigación en la universidad como una práctica, o sea, como un hacer social, cultural, histórico, que conlleva sentimientos, valores, actitudes y en la cual convergen tradiciones con rupturas e innovaciones? Este marco de referencia nos lleva a pensar en las personas con las que hacemos investigación, cómo nos relacionamos con ellas, las maneras como negociamos nuestros puntos de vista y las maneras de hacer, nuestra disposición para el diálogo, la defensa de perspectivas que consideramos válidas, las formas de legitimar nuestros planteamientos y también nos lleva a admitir la incertidumbre, el deseo, la búsqueda y el conflicto como aspectos inherentes a la práctica investigativa.

Etienne Wenger (2001) reconoció varios de estos aspectos como constitutivos de la práctica, la cual comprende como:

hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos, la práctica es siempre una práctica social... este concepto incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad (Wenger, 2001, p. 71).

En este marco, Wenger propone la categoría de *comunidad de práctica*, entendida como “grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas, o una pasión acerca de un tópico, y profundizan en el conocimiento y la experticia en su área a través de la interacción continua (...) Con el tiempo, las comunidades desarrollan una perspectiva única de su tópico, así como también un cuerpo de conocimientos, prácticas y perspectivas comunes. Así mismo, desarrollan relaciones personales y establecen formas de interactuar; incluso, pueden desarrollar un sentido común de identidad” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, pp. 4 - 5)

Sostiene Etienne Wenger que para que un determinado colectivo pueda considerarse una comunidad de práctica, se requieren tres aspectos básicos: 1) una empresa común que convoca y vincula a las personas; 2) una participación voluntaria y un compromiso de los integrantes en la consecución de dicha empresa, lo cual da lugar a una determinada forma de comunidad y a unas relaciones sociales particulares; y 3) un sistema de conceptos, discursos y acciones compartidas, es decir, una práctica, producto de un proceso de negociación de significados.

Un aspecto a destacar de este concepto de comunidad de práctica es el hecho de que una persona puede participar de diferentes comunidades en diversas modalidades —central, periférica o marginal— y afiliarse en pleno sentido —es decir, comprometerse— con varias de ellas simultáneamente. Esta multifiliación tiene implicaciones importantes en cuanto a la ampliación de las experiencias de los sujetos y, por ende, en las posibilidades de aprendizaje y de negociación de significados, así como en la configuración de su identidad. Incluso, la participación periférica, en la que un sujeto se compromete con una comunidad de práctica solo bajo ciertas circunstancias, en momentos particulares y en relación con actividades concretas, representa tanto para la persona como para las comunidades múltiples posibilidades de interacción y de aprendizaje.

Estas características distinguen las comunidades de práctica de otro tipo de agrupaciones, como,

por ejemplo, las comunidades de aprendizaje (Sanz-Matos & Pérez-Montoro, 2009). Si bien el aprendizaje es un elemento fundamental en una y otra, lo que congrega a las personas en una comunidad de aprendizaje es el interés de aprender sobre algo, es decir, hay un tópico o tema que las convoca; en cambio, desde la perspectiva de una comunidad de práctica, lo que cohesiona a la comunidad es la práctica compartida y la participación en esa práctica es lo que promueve el aprendizaje, el cual evoluciona en el tiempo. En el primer caso, una vez que se ha aprendido el tema, la comunidad que se conformó en torno a ese tópico cambia, pierde continuidad o puede desaparecer; mientras que en las comunidades de práctica la comunidad se mantiene y evoluciona mientras la práctica también lo haga, y los aprendizajes no se circunscriben a un tema específico, sino que son diversos, constantes, producto de la experiencia misma de participación en la práctica y de los procesos de negociación de significado que ello implica.

¿Qué implica entonces ver el quehacer investigativo como una práctica, en particular desde la perspectiva de las comunidades de práctica?

Desde este ángulo, es posible visibilizar aspectos centrales de la investigación que, desde los discursos sobre la clasificación de los grupos y el nivel de indexación de las revistas, generalmente quedan solapados. El primero a destacar es la concepción misma de la *investigación como empresa conjunta* que convoca a docentes, estudiantes y demás actores involucrados, con el propósito de participar en el logro de los diferentes objetivos que se propongan. Vista de esta forma, la investigación se trata de algo mucho más complejo que si bien incluye aspectos instrumentales y operativos, como los señalados por Kaplún en la cita anterior, además, “crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica” (Wenger, 2001, p. 105) e incluye toda la energía que se dedica para hacer lo necesario y como una negociación de significados constante respecto

a cómo hacerlo. De esta manera, la investigación como empresa conjunta, trasciende el solo hecho de cumplir un deber o desarrollar una tarea en concreto, e implica el desarrollo de una visión de conjunto y un sentido de responsabilidad que lleva a que las personas realicen determinadas actividades, aunque estas inicial, formal o explícitamente no les hayan sido asignadas.

Desde esta mirada —en especial en el campo de las ciencias sociales y humanas—, para docentes, estudiantes y para otros actores implicados, como los integrantes de los grupos sociales con quienes se investiga, esta práctica constituye ante todo un espacio de participación y aprendizaje, en el que el deseo de aportar y el reconocimiento del aporte como algo valioso para la comunidad generan un sentido de pertenencia y responsabilidad que deviene en un compromiso con la comunidad de la que se hace parte.

En este sentido, resulta de central importancia el concepto de participación periférica legítima (PPL), acuñado por Etienne Wenger (2001), el cual hace referencia a procesos mediante los cuales un novato participa de una comunidad, inicialmente de forma periférica y, poco a poco, a medida que gana experiencia en la práctica compartida y aprende sobre esta, comprende y produce conocimiento dentro de la comunidad, logrando una participación central. Así, en la PPL la legitimidad se obtiene a medida que los miembros, en un proceso predominantemente informal, ganan su estatus y logran participar de manera completa.

Esta característica hace de la comunidad una estructura social informal en la que los roles, niveles y formas de participación no están previamente determinados por el cargo que se desempeñe o el nivel de formación, sino porque se conciertan en virtud de los aportes y las necesidades mismas de la práctica, lo que les concede *valor a todos los saberes, conocimientos y experticias que los integrantes tienen para brindar; lo cual se constituye en un segundo aspecto clave* en la comprensión de la investigación desde la perspectiva de las comunidades de práctica.

En el campo particular de las ciencias sociales y humanas, esta aproximación no solo alude al conocimiento científico de los académicos, provenientes de los discursos establecidos de las disciplinas, sino también, da cabida a todos aquellos saberes no disciplinares relativos a los entornos, los actores, los fenómenos y los problemas propios de los contextos socioculturales. De igual forma, concede un lugar de importancia a los conocimientos provenientes de la práctica misma de la investigación, aquellos no descritos ni especificados pero cotidianos, que permiten saber qué hay que hacer y qué no, cuándo, cómo y dónde.

Las características anteriormente descritas —la investigación como una empresa conjunta, la configuración de unas determinadas relaciones sociales producto de la participación en la práctica y el diálogo entre distintos tipos de saberes, conocimientos y racionalidades— permiten postular las comunidades de práctica como entornos poderosos para el aprendizaje y la formación en investigación de todos sus integrantes. Algunos testimonios de participantes de comunidades de práctica de investigación (CoPI) revelan cómo, por ejemplo, los miembros de las poblaciones con las que se investiga —no sobre las que se investiga, pues se asumen como participantes, no como objetos de investigación— “participan en la construcción de los instrumentos a través de los cuales se recogen los materiales de análisis y en la construcción de los resultados de investigación, la idea es que son colaboradores de la investigación, [...] hacen diarios de campo con nosotros, hacen entrevistas [Docente 1]. De igual forma, otro integrante destaca “yo creo que la categoría articuladora de la configuración de las comunidades es la formación de investigadores, ¿sí? O sea, yo no me hago comunidad investigativa porque estoy contigo en un mismo grupo y realizamos un proyecto juntos, no, sino porque hay un sentido de la interacción que nos une, que nos apasiona” [Docente 4].

Estas posibilidades de interacción y participación que brinda la investigación en comunidades de práctica impactan también de manera profunda la formación en investigación de los estudiantes, pues se vinculan a estas en un sentido más hori-

zontal y distribuido y su compromiso está dado por el reconocimiento que se hace de su saber o sus acciones, lo que se “constituye en una estrategia muy significativa en la formación académica del joven y [fortalece] su vínculo con las comunidades académicas de investigación” (Mora, 2015, p. 65), “se crea esa dinámica de producción de conocimiento, y esa dinámica, yo siento que es un modelo, un modelo de formación de investigadores, donde uno se forma investigando y forma al investigador investigando, entonces mantenemos esa idea de comunidad” [Docente 4].

En este sentido, las CoPI constituyen un escenario propicio para la formación en investigación de los estudiantes, ya que es en la participación en las prácticas investigativas concretas —construir un problema, diseñar un proyecto, definir una opción metodológica consistente, interactuar con diferentes actores, participar en convocatorias, gestionar financiamientos— donde los jóvenes pueden apropiarse de los conocimientos, saberes, habilidades y estrategias necesarias; además de propiciar el establecimiento de vínculos sociales que generan sentido de pertenencia y reconocimiento. Esta posibilidad de formación en investigación que brindan las CoPI representa una alternativa a la forma tradicional de reclutamiento de jóvenes, basada en la relación mentor-discípulo (Rojas-Betancur, 2011) y toma distancia de prácticas investigativas en las que el estudiante se vincula desde un rol más heterónomo, respondiendo a lo que el docente le indique, pues él es quien convoca, admite, organiza y distribuye las actividades. “Es necesario pensar en que los semilleros de investigación no es que los invito y venga, cargue ladrillos, no, no, tómese en serio formar jóvenes, que haya una propuesta que esté encaminada a formar, entonces, en sentido estricto, es decir, qué significa enseñarles a escribir, qué es hacer trabajo de campo con ellos [...] los jóvenes investigadores se vinculan como investigadores, entonces, les toca estudiar, les toca escribir, les toca hacer trabajo de campo, o sea, como tiene que ser” [Docente 4].

En el contexto de comunidades de práctica de investigación, estas dinámicas sociales y epistémicas no se circunscriben a ningún espacio institucional predeterminado, no dependen de una

asignatura, un semillero o la asesoría de trabajos de grado, sino que se adelantan de manera transversal en todas estas y fuera de ellas, rompiendo fronteras y estableciendo nuevos puentes con espacios incluso no universitarios, pues, nuevamente, en las CoPI no son estructuras institucionales sino configuraciones sociales, abiertas, dinámicas, informales, en las que se participa por un deseo de aprender y aportar. Por ejemplo, en las tutorías de trabajos de grado adelantadas en el marco de comunidades de práctica de investigación, el tutor es un agente más entre la variedad de participantes y de discursos de quienes conforman la comunidad, y es el estudiante quien, en el rol de investigador y líder de su proyecto, debe tomar decisiones respecto a qué rumbo seguir. “El estudiante tanto en pregrado como en posgrado no tiene un director de tesis, no existe, en el sentido de que lo que se busca es que el estudiante desde el pregrado gane la autonomía investigativa, que diga *yo no hago solamente lo que me dice que haga el director de tesis*, entonces, tiene típicamente dos o tres asesores, si yo tengo un estudiante aquí no es mi estudiante, sino que tiene la asesoría del grupo” [Docente 5].

Esta dinámica de formación tiene profundos efectos en quienes la viven y les permite construir una identidad como investigadores. Cabe reiterar que esta formación en investigación no se refiere solo a los estudiantes sino a todos los integrantes de la comunidad, incluyendo a los docentes mismos, así cuenten con muchos años de experiencia “para el área y para los profesores que estamos en el área es muy positivo dijéramos ese ejercicio, primero porque los estudiantes lo refrescan a uno en muchos temas no, o sea, en los problemas que a ellos les incumben, cuáles son sus preocupaciones, sus afanes, desde donde están mirando los problemas, cuáles son las atalayas desde las cuales ellos perciben su realidad que a veces es un poco distinto a lo que uno ve” [Docente 8].

Como podemos ver, las comunidades de práctica de investigación constituyen estructuras con funciones formadoras e investigadoras con una dimensión social y cultural que representan nuevas formas de organización académica, abiertas e incluyentes, que permiten conexiones más fluidas

entre actores, saberes, prácticas y organizaciones. Desde esta perspectiva, se propone un desplazamiento necesario que permita poner el énfasis en aspectos como las configuraciones sociales que produce la interacción entre los diversos agentes que participan en los procesos investigativos, más allá de los grupos de investigación institucionales; el conocimiento que generan tales configuraciones, no solo respecto a sus objetos de estudio sino en cuanto a las formas de relacionarse con este y aprender a estudiarlo, más allá de los paradigmas teóricos sobre epistemologías y metodologías de investigación; y la conjugación de saberes y conocimientos, más allá de referentes disciplinares propios del contexto universitario.

Referencias

- Cabrera, Miguel Ángel (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Herrera-González, José Darío (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
- Kaplún, Gabriel (2003). *Indisciplinar la universidad*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/65809074/Indisciplinar-La-Universidad>.
- Mora, Gaudis (2015). *Redituación del accionar de las comunidades académicas de investigación: una mirada hermenéutica compleja desde los actores sociales implicados*. Tesis doctoral, Universidad de Carabobo, Bárbula, Venezuela. Disponible en: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2254/1/gmora.pdf>
- Rojas-Betancur, Héctor Mauricio (2011). Docencia y formación científica en la Universidad. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 121-136. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3560/2674>
- Sanz-Martos, Sandra & Pérez-Montoro, Mario (marzo de 2009). *Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales*. Ponencia presentada en Congreso Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento. Valencia, España, 11, 12 y 13 de marzo de 2009. Disponible en: http://www.iskoiberico.org/wp-content/uploads/2014/09/818-831_Sanz-Martos.pdf
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard & Snyder, William M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Segunda parte

Reflexiones sobre pedagogía e innovación

Félix Antonio Gómez-Hernández

Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Ciencias de la Educación con énfasis en Psicolingüística, de esa misma Universidad. Magíster en Educación con énfasis en Cognición y Creatividad de la Pontificia Universidad Javeriana, PUJ. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la PUJ. Actualmente, decano de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; exdirector del Departamento de Formación. Ha desarrollado proyectos de investigación en las áreas de la Creatividad y la Cognición.



Un puente sobre el río de Heráclito. Consiliencia, creatividad y educación

Félix Antonio Gómez-Hernández

1. Introducción

El ser humano mientras vive, afirma George Steiner (2014), ve constreñido el ejercicio de su voluntad por dos procesos que no puede detener: *respirar y pensar*; aunque hace la salvedad de que “[...] podemos contener la respiración durante más tiempo que abstenernos de pensar (si es que esto es posible)” (p. 57)¹.

Lo valioso del señalamiento de Steiner, más allá de cualquier interpretación sugestiva que pueda generar, radica en el hecho de situar en el mismo nivel el acto de pensar y el acto fisiológico de respirar. Esto permite, de una parte, poner entre paréntesis, de momento, la dualidad cartesiana²

y, de otra, hacer evidente lo obvio: que el pensamiento como la respiración son atributos del ser humano, en tanto este se encuentra vivo.

Pero, también, su señalamiento sirve para develar una característica particular que marca una considerable distancia entre los dos procesos: mientras que el respirar es un acto que no dilapida energía vital, pues la consume en su totalidad en beneficio de preservar la existencia del organismo, el pensamiento, por el contrario, es una actividad en extremo derrochadora; ya que los humanos piensan sin cesar, en la vigilia y en el sueño, de manera consciente o subconsciente, de forma voluntaria o involuntaria, sin que los resultados de tal actividad redunden siempre en algún tipo de beneficio; pues hay que reconocer que los pensamientos “[...] son, en una proporción abrumadora, difusos, sin objeto, dispersos e inexplicados” (p. 44).

La anterior reflexión resulta, cuando menos, disonante, si se considera que una de las características que se ha empleado para distinguir al humano de sus demás familiares primates ha sido su poderosa facultad de pensamiento; sin embargo, la inversión en tiempo y energía vital parece exorbitante en comparación con los réditos que arroja, sobre todo si se le examina a nivel del individuo y no el conjunto de la especie:

1 Se podría objetar la afirmación del pensador francés-estadounidense, y señalar aquellos estados de la mente en los cuales, por el momento, se sospecha que no hay actividad alguna; en tal caso, la contraargumentación steineriana que vendría es que, en tales estados, el ser humano no ha realizado ningún acto voluntario para interrumpir el flujo de su pensamiento.

2 A pesar de los intentos realizados por el materialismo reduccionista y eliminativo, el dualismo cartesiano no puede considerarse ni resuelto, ni superado. El ejercicio materialista de mudar el problema mente/cuerpo por la nueva formulación mente/cerebro, para luego señalar la dualidad como un falso problema, ha generado más interrogantes que respuestas y un mayor número de obstáculos que vías de comprensión. El pragmalingüista y filósofo de la mente John Searle ha dedicado buena parte de su trabajo a indicar las fragilidades de la postura materialista, sin caer, por ello, en la defensa de la postura cartesiana. Al respecto, se recomiendan los capítulos 2 y 3 de su

obra *La mente. Una breve introducción* (2006), y su libro *Mentes, cerebros y ciencia* (2001).

La economía [del pensamiento] es la de un despilfarro y un déficit casi monstruoso. No hay quizá ninguna actividad humana más extravagante. [...] Casi en su totalidad, el incesante conjunto y suma del pensamiento pasa fugazmente, inadvertido, sin forma y sin utilidad. Satura la consciencia y muy posiblemente el subconsciente, pero se seca como una delgada lámina de agua sobre la tierra abrasada (Steiner, 2014, pp. 44-45).

Ante esta constatación, Steiner imagina, siguiendo el ejemplo de la ciencia ficción, una sociedad en la cual el pensamiento estuviera controlado, racionalizado; en la que se llevara un control policial sobre quiénes piensan, sobre los períodos en los que se podría realizar esta actividad y acerca de los temas sobre los cuales sería lícito reflexionar, de forma tal que “Un despilfarro de pensamiento sería considerado como vandalismo o algo peor” (p. 46).

Este ejercicio de imaginación, por parte de Steiner, concluye con un intento por demostrar que, en realidad, bajo el dominio de los sistemas totalitarios o en los intentos del hombre por imponer una ideología despótica, se han llevado a cabo esfuerzos por racionalizar y constreñir el pensamiento. De manera tal que, en determinados lugares y momentos de la historia humana, se ha intentado hacer efectiva la distopía imaginada.

Ahora bien, esta breve presentación de una de las ideas capitales del pensamiento de Steiner sirve como escenario para situar una cuestión que ha cobrado particular relevancia en los más diversos ámbitos y que cada vez genera mayor interés. Se está hablando de la facultad que posee el pensamiento humano para generar nuevas ideas que pueden llegar a concretarse en novedosas y valiosas producciones, bien sea en el campo de la ciencia y la tecnología, el de las relaciones sociales o la estética³.

3 Uno de los ámbitos en los cuales está cobrando relevancia es en el educativo, pues se le considera fuente de solución de problemas en todos los órdenes y vía para el desarrollo social y económico. Al respecto, pueden consultarse, entre el amplio acervo de publicaciones sobre el tema, las obras *Las cinco mentes del futuro* y *¡Crear o morir!*, de Howard Gardner y Andrés Oppenheimer, respectivamente.

Siguiendo la reflexión steineriana, se comprende el porqué de la admiración que genera esta facultad, que ha recibido el nombre de *creatividad*⁴. Si pensar es una actividad sobre la cual se tiene tan poco control, si consume tanto tiempo y energía vital y si los resultados de su ejercicio son en su gran mayoría fútiles, resulta sorprendente que sea capaz de engendrar lo nuevo; que no se amodorre, por el esfuerzo que supone; que en el interior de ese exiguo conjunto de productos con algún valor —originados en el continuo imparable de representaciones mentales— pueda existir un pequeño subconjunto de elementos que llegue a obtener el calificativo de creativo.

La creatividad suscita muchos interrogantes, comenzando por su propia definición conceptual y siguiendo, por ejemplo, con preguntas como qué puede ser considerado creativo y qué no, o quién puede llegar a serlo, si puede ser desarrollada, etc.⁵ No obstante, la pregunta más relevante de todas y de cuya respuesta podría depender la solución de las otras cuestiones es: ¿cómo es posible que ocurra el acto creativo?, es decir, ¿qué es lo que hace posible que exista la creatividad? (Boden, 1994).

No es pretensión de estas reflexiones aventurar alguna respuesta a cualquiera de los interrogantes mencionados, pues quizá, lo más que se lograría sería vestir con ropajes nuevos cierta teoría o teorías existentes sobre el tema. Lo que sí pretende este trabajo es proponer un camino de indagación, una vía aún no del todo transitada, para lograr una comprensión más amplia y profunda acerca de la facultad creadora del hombre⁶. Esta vía, que ha recibido el nombre de *consiliencia*, propugna el

4 El significado de la palabra *creatividad*, tal como se emplea hoy en las lenguas occidentales, comenzó a emplearse a partir del siglo XVIII. Con anterioridad, este vocablo y los términos que se le asociaban solo eran usados como atributos de la divinidad, solo Dios podía ser creador (Heinelt, 1979).

5 Margaret Boden considera, por ejemplo, que el desarrollo de un concepto apropiado de *creatividad* es una de las tareas fundamentales que debe resolver una teoría científica que quiera dar cuenta de ella (1994).

6 Como se verá más adelante, el camino de indagación que se propone conducirá a reconocer que la facultad creadora existe, de alguna manera, en otras formas de vida y que cada vez se está más cerca de la posibilidad de que haya mentes artificiales capaces de generar ideas creativas.

cierre de la brecha existente entre las disciplinas de la naturaleza, de una parte, y las disciplinas sociales y humanas, de la otra, con el objetivo de alcanzar un mejor entendimiento de los fenómenos humanos y un mayor discernimiento de la relación del hombre con su entorno (la biosfera, la tecnosfera, la noosfera, la psicosfera, etc.) (Pinker, 2005; Wilson, 1999).

Para cumplir este propósito se hace necesario realizar antes unas reflexiones que sirvan de marco de referencia para comprender mejor el qué, el porqué, el para qué y el cómo de la vía de indagación que se formula.

En tal medida, en lo que sigue se presentarán, en primer lugar, algunos comentarios sobre el acto de pensar: su naturaleza y el control que siempre se ha querido ejercer sobre él; en segundo lugar, se expondrán ciertas propiedades de la facultad creadora humana, que requieren de una aproximación investigativa diferente a cuantas se han realizado hasta el momento; en tercer lugar, se expondrán los principios esenciales de la consiliencia; y se finalizará con un breve examen de lo que se requeriría para lograr una explicación consiliente de la creatividad.

2. El pensamiento: breves comentarios sobre su economía

Retomando el señalamiento de Steiner, con el cual dio inicio esta disertación, resulta plausible suponer cuáles serían algunas de las objeciones que se le podrían formular. De entre todas ellas, la que muy seguramente se enarbolaría con mayor persistencia e ímpetu es la de querer exhibir todos los logros que en el terreno de la ciencia y la tecnología ha alcanzado la humanidad como índices seguros de que el postulado de la economía del derroche cognitivo es falso: ¿acaso la suma de todos los inventos y descubrimientos no basta para dar un mentís definitivo al pensador? En realidad, no; pues, mirado con cuidado, a pesar de estas ganancias, problemas fundamentales como las guerras, el sufrimiento producido por las más diversas causas, la incapacidad para alcanzar niveles adecuados de bienestar tanto en lo

individual como en lo social, así como la aparición de nuevas calamidades producto de esos mismos logros de los cuales la humanidad se jacta son prueba de que lo obtenido no parece compensar plenamente toda la inversión realizada, a lo largo del tiempo, en energía vital, sacrificios y esfuerzos.

La anterior actitud de desencanto frente a los productos del pensamiento es la que adopta un filósofo como Cornelius Castoriadis quien, critica la noción de progreso de las sociedades industriales y posindustriales de Occidente considerando que los réditos no compensan las secuelas nefastas que deja tras de sí el concebir el desarrollo como crecimiento sin fin (1991).

Pero otra forma de comprender el postulado steineriano, tal vez más próxima a la intención del autor. En este caso no se realiza la reflexión en torno del pensar refiriéndolo a la humanidad en cuanto especie, sino como acto íntimo de cada individuo en particular. Cuando se observa, no a la masa anónima, sino que, por el contrario, se examina con atención la marcha de los propios pensamientos, de inmediato se cae en la cuenta de lo difícil que resulta su gobernanza, del tremendo esfuerzo que supone mantener encauzadas las ideas, de lo infructuoso que resulta querer detener, así sea por un breve período, el caudal de representaciones mentales.

Es en esta última manera de interpretar el postulado del derroche cognitivo, que se entiende en toda su magnitud la claridad del análisis de Steiner, así como el grado de zozobra que conlleva esta constatación. Mientras el individuo esté vivo, estará obligado a pensar, como lo está a respirar.

No requiere mayor esfuerzo entender los porqués de la necesidad de la respiración y de que su ejercicio no requiera casi nunca mayor control consciente, al igual que aceptar estos hechos. Muy por el contrario, es difícil hallar explicaciones a por qué el pensamiento humano se desenvuelve de esa manera particular, y admitir que se tiene tan poco control sobre él.

Encontrar respuestas a los enigmas anteriores es tarea compleja, aunque algunas teorías ya

comienzan a arrojar alguna luz sobre el tema. Sin embargo, antes de exponerlas, es indispensable perfilar un concepto de pensamiento que permita mantener un punto de referencia común para las explicaciones, ya que el empleo polisémico del término, que de manera habitual se realiza tanto en la cotidianidad como en ciertos contextos especializados, suele generar confusiones (Parra-Rodríguez, Marulanda-Páez, Gómez-Hernández & Espejo-Cuca, 2007). Con esto no se quiere aquí ofrecer una visión reduccionista del proceso de pensar, tan solo brindar un significado operativo a medida que se va profundizando en el asunto.

Una aproximación pertinente es definirlo desde una postura funcionalista. En tal sentido, el pensamiento puede ser entendido como representaciones mentales sobre las que actúan determinados procesos que hacen posible a un organismo adquirir, almacenar, manipular y emplear información, bien sea para generar nuevos pensamientos o para producir acciones⁷ (Thagard, 2008). Esta definición, a pesar de lo escueta, hace posible que se adjudique pensamiento a organismos diferentes al humano y, aun, extenderlo a seres no vivos como los ordenadores (Martínez-Freire, 1995).

Establecido lo anterior, se puede pasar a proveer una tentativa de explicación del porqué el pensar es un acto tan poco gobernable por el propio pensador y de la razón o razones por las cuales, a pesar de su incesante acaecer, los resultados que se obtienen no suelen ser los esperados o lo suficientemente valiosos como para que sean de provecho. Para esto, es obligación recurrir a las más recientes teorías de la neuropsicología evolucionista y de la arqueología de la mente.

Entre las teorías que han generado mayor aceptación en las últimas décadas están las de Steven

Mithen (1998, 2007), Edward O. Wilson (2012) y la de William H. Calvin y Derek Bickerton (2001). Los puntos de encuentro de estos investigadores son más numerosos y de mayor envergadura explicativa y epistemológica, que las diferencias que se puedan hallar entre sus planteamientos.

El primer punto de encuentro de estas teorías es que conciben las funciones mentales como funciones que emergen en el proceso de la historia evolutiva de los organismos. En el caso del hombre, su pensamiento es el producto de millones de años de lucha por subsistir; en tal medida, el pensamiento, en un principio, estuvo totalmente “[...] comprometido con el objetivo de la supervivencia y la reproducción” (Wilson, 2012, p. 21).

Derivado de lo anterior, el segundo punto de encuentro tiene qué ver con el legado que supuso para la mente del hombre actual el que, durante cientos de miles de años, las ocupaciones fundamentales del pensamiento estuvieran al servicio de la conservación de la especie. Como consecuencia de ello, el cerebro del *Homo sapiens* “[...] está siempre preparado para actuar, intentando a cada momento adivinar qué ocurrirá en el instante siguiente y dedicado siempre a reunir la información sensorial necesaria para la elaboración de planes de acción posible” (Calvin & Bickerton, 2001, p. 83). Cuando no tiene que resolver ningún tipo de problema o generar esquemas de acción, el pensamiento se solaza en recordar, imaginar, anticipar, etc., sin propósitos claramente definidos. Por la misma razón, la conciencia desde un principio no estuvo “[...] diseñada para el examen de sí misma” (Wilson, 2012, p. 21).

De acuerdo con lo expuesto, ya se puede entender por qué el pensamiento es una actividad que sobreviene continuamente: el conjunto de sistemas orgánicos de los cuales emergen las actividades mentales siempre está en acción, herencia de nuestro proceso evolutivo.

Un tercer punto de encuentro resulta de la constatación de que los seres humanos son animales sociales desde su nacimiento; por lo cual, afirmar que el ser humano llega a ‘convertirse’ en un ser social es un error. Precisamente este carácter so-

⁷ Se debe señalar que esta definición funcionalista, que proviene del modelo computacional representacional de la mente, integra el concepto de emoción, la cual viene a ser comprendida como información subsimbólica (Boden, 1994) que en todo momento aparece ligada a los estados mentales cognitivos (Thagard, 2008). Lejos están los tiempos en que la cognición se consideraba como algo separado de la emoción; tanto la una como la otra son estados mentales de un organismo y coexisten simultáneamente.

cial del hombre es lo que convirtió a la especie en una clase de superorganismo capaz de transformar la realidad y diferenciarse sustancialmente de sus parientes biológicos más cercanos.

Para completar el cuadro, hay que sumar también el hecho de que esa entidad a la que se atribuye ser la generadora de los pensamientos, de la autorreflexión y de la observación de la realidad es en últimas “[...] tan solo un estado mental particular, una entidad abstracta generada a la cual llamamos el ‘yo’ o el ‘sí mismo’ ” (Llinás, 2003, pp. 148-149). En conformidad con esto, el ‘yo’ no tiene una identidad separada del resto de funciones mentales. Suele creerse que este ‘yo’ permanece inalterado a lo largo de la vida del individuo, pero eso solo es una ilusión, al igual que creer que se halla separado de la corriente del pensamiento. El ‘yo’ existe mientras existan los otros estados mentales. Sus funciones consisten en hacer coherentes para el organismo los diversos procesos de manipulación interna de información, en coordinar los intercambios con su exterior y en crear la autorrepresentación para distinguirse de todo aquello que sea un ‘otro’.

Con este análisis sobre el ‘sí mismo’ se termina por dar respuesta a la razón por la cual el pensamiento, además de ser una corriente incesante, es tan poco gobernable; ya que el ‘yo’ al que se adjudica su generación y control, en realidad, está sumergido en él. Pensador y pensamiento vienen a fusionarse, tan solo son distintos en cuanto a sus funciones, no en cuanto a su naturaleza.

Ahora, con este telón de fondo, se puede pasar a examinar, con algo más de claridad, la facultad creadora del ser humano y el camino o caminos que se deben trazar para su mejor comprensión.

3. La creatividad: quinta esencia e incertidumbre del pensamiento

Salvo definiciones convencionales, la creatividad va más allá de la simple novedad. A pesar de lo difícil que resulta conceptualizarla, implica, cuando mínimo, la producción de ideas originales que puedan llegar a concretarse en objetos, teorías, procesos, acciones, etc., que un individuo o una

comunidad pueda considerar como inestimables, bien sea por su valor explicativo, práctico o estético (Csikszentmihalyi, 1999, pp. 389-391).

Las últimas tres décadas han sido testigos del enorme interés que se ha suscitado en torno a su naturaleza, a los factores que pueden llegar a promoverla, a su impacto, etc. Este afán tiene no solo móviles científicos, sino también comerciales. Tal vez estos últimos tengan mayor peso que los primeros, debido a que, en las denominadas sociedades de la información y el conocimiento, la producción de nuevos saberes trae como consecuencia la generación de riqueza. La relevancia de este factor ha sido muy bien subrayada por Howard Gardner cuando afirma:

[...] pocas dudas hay de que, en el futuro inmediato, las sociedades que sepan alimentar y sustentar la creatividad [...] tendrán más probabilidades de prosperar que las que la desalienten o se limiten a copiar lo logrado y superado por los verdaderos innovadores (2005, p. 71).

En la cita anterior, el concepto de *prosperidad* esgrimido por el psicólogo estadounidense tiene una connotación —sobre todo— económica, más que de cualquier otro orden⁸. No obstante, no faltan quienes ven en la creatividad y su promoción una vía para la solución de problemas sociales, ambientales o humanos:

[...] el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social (Saturnino de la Torre, 2006, citado por Klimenko, 2009, p. 192).

Se tiene aquí un contraste claro entre los intereses y los esfuerzos generados, de un lado, y lo poco que aún hoy, de otro lado, se conoce sobre la facultad creadora humana. En parte, las características del acto de pensar expuestas en el apartado anterior pueden explicar esta situación. Si del

8 Para confirmarlo, basta leer el capítulo IV de su libro *Las cinco mentes del futuro* (2005).

continuo acaecer del pensamiento, la mayoría de las veces, sus frutos son “sin forma y sin utilidad”, no es de sorprender que aquellas ideas realmente valiosas e innovadoras sean de entre todas las menos, apenas un grupúsculo de otro grupúsculo. En tal medida, los pensamientos creativos podrían considerarse como el grial de la actividad mental humana.

A lo anterior, se añade el hecho de que las realizaciones creativas no son necesariamente acogidas con beneplácito por las comunidades, pues factores de orden cultural, ideológico, político o histórico pueden ser origen, como en realidad muchas veces ha sucedido, de rechazo a las creaciones y a sus creadores. No siempre la creatividad ha sido tan estimada como en esta época: “En el pasado, la creatividad y las personas creativas no gozaban de un panorama muy alentador: se las desdeñaba y hasta se las destruía y, como mucho, eran honradas en la posteridad” (Gardner, 2005, p. 60).

Palpablemente, las condiciones esbozadas son parte de la respuesta al por qué todavía se sabe tan poco sobre la creatividad y de la razón por la cual aún no existen grandes modelos de sustentación teórica que den cuenta de ella. Lo evidente hasta el momento es que “[...] la creatividad se ha definido desde innumerables tendencias conceptuales y prácticas que han dado lugar a diferentes modelos, algunos de los cuales han surgido de rigurosos procesos investigativos, y otros, de la especulación y el activismo instrumental” (Parrá-Rodríguez, Marulanda-Páez, Gómez-Hernández & Espejo-Cuca, 2005, p. 35).

Sin embargo, desde varias disciplinas y desde propósitos en nada encaminados a estudiar el fenómeno de la creatividad, se han comenzado a realizar explicaciones sobre esta. Generalmente, porque, en búsqueda de otro objeto, se han tropezado con ella. Como casos típicos pueden mencionarse la neuropsicología evolutiva, la biolingüística, la arqueología, la inteligencia artificial, etc.

Este panorama exhibe una situación paradójica. De una parte, un interés *in crescendo* por la facultad creadora del ser humano; de la otra, unos

intentos hasta ahora incipientes por desarrollar estudios sistemáticos sobre el tema, acompañados por los aportes de otros campos que, de manera indirecta, han tenido que vérselas con ella. Esta desarticulación entre propósitos de diversa índole y disciplinas de diferentes tradiciones investigativas es la que se hace indispensable superar. Hay, entonces, que abrir nuevos caminos de indagación que hagan posible cartografiar el pensamiento creativo. En el siguiente apartado se expondrá la propuesta para lograr tal fin.

4. La consiliencia: saltar juntos

Para no perder el curso de las reflexiones hasta este punto realizadas y para preparar el terreno para las que siguen, se hace indispensable, en primer lugar, resumir lo expuesto y, en segundo lugar, retomar el señalamiento de George Steiner.

Se ha mostrado cómo el pensar es un proceso sobre el cual el ser humano tiene escaso control y que acaece de manera continua mientras vive; en comparación con el tiempo y energía vital que demanda su ejercicio, los beneficios obtenidos son exigüos; todo esto, a pesar de los logros adquiridos a lo largo de la historia, pues sigue siendo mayor el conjunto de problemas que el de soluciones para el logro de unas condiciones de vida que aseguren una existencia de realización a todos los miembros de la especie.

Se señalaron, además, algunas explicaciones del porqué de la forma tan particular como se desenvuelve el pensamiento humano, para lo cual se recurrió a algunas teorías de carácter evolutivo.

Este encuadramiento sirvió para establecer el lugar que ocupa, en el ámbito del pensamiento, la generación de ideas creativas que dan lugar a lo nuevo y transformador en las esferas de la ciencia y la tecnología, lo social o lo estético. Sin embargo, se mostró cómo, a pesar de su importancia y del interés que se ha generado en torno suyo, es muy poco lo que se conoce a ciencia cierta sobre la creatividad, situación que sirve de justificación para proponer una aproximación consiliente a su estudio.

Bien, antes de proseguir con la propuesta, es necesario recordar la tentativa steineriana de imaginar una sociedad que se pudiera someter a control el pensamiento. El autor considera que solo en dos casos existen, en la realidad, situaciones que se acercan a esta distopía: los Estados tiránicos y las ocasiones en que ideologías despóticas han intentado imponerse a la fuerza. Hay, empero, otro caso que, sin generar necesariamente las secuelas catastróficas de las dos anteriores, sí ha velado por limitar el ejercicio del pensamiento. Se está hablando de la larga tradición occidental que se dio en denominar *epistemología*.

Dos hechos marcaron su nacimiento. Uno, la distinción establecida por Heráclito entre el *logos* y el *mito*⁹, y dos, aquella realizada en principio por Parménides entre *doxa* y *episteme* y que luego profundizó Platón (Martínez-Marzoa, 1990)¹⁰. De allí en adelante, la historia del conocimiento en Occidente se vio marcada por sucesivos intentos de determinar qué se debía entender por conocimiento, si este era posible, cómo se generaba, etc., amén de definir los criterios por los cuales un cuerpo de saberes podía considerarse ciencia o no, cuáles son los límites entre unas disciplinas y otras, etc. (Glavich, Ibáñez, Lorenzo & Palma, 2001). Esta función normativa de la epistemología ha corrido al lado de su otra función: la descriptiva que ha pretendido gestionar el ejercicio del pensamiento; como acertadamente lo señala Ángeles Eraña, la epistemología “[...] ha sido considerada como una disciplina en esencia normativa: [...] no solo describe o explica la manera de cómo los seres humanos llegan a adquirir conocimiento o las formas racionales en que proceden, sino que

además prescribe procedimientos cognitivos” (2007, pp. 108-109).

Esta digresión sobre la epistemología es necesaria para entrar a explicar la propuesta: la consiliencia; pues como se verá, en ella no hay lugar para cierta tradición prescriptiva de esta rama de la filosofía que se empeña en fragmentar *ad infinitum* la realidad¹¹.

5. Edificando puentes

En 1998, el entomólogo y experto en evolución biológica Edward O. Wilson publicó el libro *Consilience: The Unity of Knowledge*, en el cual presentaba la idea de cómo las ciencias de la naturaleza, de un lado, y las ciencias sociales y humanas, del otro, podrían acercarse en procura de comprender mejor la realidad. Es decir, planteó el proyecto de crear un marco unificado de conocimiento que hiciera posible comprender los fenómenos desde un horizonte amplio y no desde las miradas particulares de cada una de las disciplinas. Detrás de esta idea está el anhelo, expresado ya desde la antigua Grecia, de encontrar principios generales detrás de los más diversos fenómenos. El término significa literalmente «juntarse de un salto» y propende a

[...] que los teóricos, los investigadores, y otros pensadores [integren] su base de conocimientos en el ánimo de entender y explicar mejor una idea o un fenómeno [...]. Como tal, el curso óptimo para minimizar la incertidumbre causal implica una alianza interdisciplinaria de esfuerzo científico (Figueredo, Vásquez, Brumbach, Schneider, Sefcek, Tal, Hill, Wenner & Jacobs, 2006, p. 34).

En sentido amplio, la consiliencia propugna superar las dicotomías biología o cultura, ciencia o artes y humanidades, naturaleza o sociedad. Divisiones que crean “[...] una enorme fractura en el paisaje del conocimiento humano” (Pinker, 2005, p. 9).

9 Felipe Martínez-Marzoa indica lo incorrecto de suponer que, en la antigua Grecia, se dio un paso de la comprensión mítica hacia el conocimiento discursivo verdadero; ya que fue Heráclito quien estableció una nueva interpretación de estos términos para cumplir con el propósito de sus reflexiones. Pero no existió, en sentido estricto, tal andadura, lo cual es fácil de confirmar en el mismo Platón, quien a pesar de todo retoma las creencias religiosas para criticarlas y ajustarlas a su ideal de hombre y Estado. Sobre el tema se puede consultar su obra *De Grecia y la filosofía* (Martínez-Marzoa, 1990, pp. 83 ss.)

10 Los libros sobre epistemología suelen señalar su origen en la obra de Aristóteles. Aquí se ha preferido, siguiendo a Felipe Martínez-Marzoa, remontarlo a las distinciones heraclitanas y parmenidianas, por todo lo que supusieron como bases del razonar en Occidente.

11 En sentido estricto, lo afirmado sobre el papel normativo de la epistemología se podría predicar también de muchas de las reflexiones estéticas o legales, en su procura de administrar la forma de pensar y actuar de los individuos.

Pero el propósito consiliente no se agota en una propuesta de orden teórico, sino que apunta a dar respuesta a los desafíos que imponen al ser humano, en la actualidad, situaciones como la escalada armamentista, la superpoblación, la inequitativa distribución de la riqueza, la destrucción del medioambiente, y otras. «Solo el flujo a través de las fronteras [de las disciplinas] proporcionará una clara visión del mundo tal y como es realmente, y no tal y como se percibe desde las ideologías o los dogmas religiosos» (Parra, 2010, párr. 7).

En la historia del conocimiento, este acercamiento entre disciplinas de diverso origen, de orden distinto y que empleen metodologías diferentes no es nuevo. El primer proceso de cohesión consiliente se comenzó a gestar aproximadamente en el siglo XVIII y vino a finalizar en el siglo XX, e hizo posible la unificación de la biología, la física y la química; lo cual dio como resultado explicaciones mucho más ricas, adecuadas y profundas¹².

Claro que este acercamiento no fue promovido por una voluntad específica de un científico en particular, sino que fue desarrollándose gradualmente, en la medida en que cada nuevo tema abordado obligaba a emplear otros marcos de referencia teórica para encuadrarlos, o cuando se veía la posibilidad contraria: que diversos referentes teóricos podían aunarse para observar un mismo referente.

El segundo momento de la cohesión consiliente está emergiendo a manera de un “[...] puente entre la naturaleza y la sociedad, en forma de explicación científica de la mente y la naturaleza humana” (Pinker, 2005, p. 9).

Este puente que se está construyendo está conformado por cuatro grandes disciplinas: las ciencias cognitivas, las neurociencias, la genética del comportamiento y la psicología evolutiva. Las respuestas que en conjunto están arrojando permiten superar las dicotomías mente-materia, innato-adquirido e individuo-sociedad. A su vez, se debe tener en cuenta que las respuestas que

están emergiendo no son consideradas como una simple alternativa frente a otras, sino que son las explicaciones que, de manera más adecuada, profunda y amplia, están develando los enigmas que relacionan lo biológico con la cultura y las leyes de la física con la mente (Pinker, 2005)¹³.

Ahora bien, la pregunta que surge en este punto es: ¿cómo puede este nuevo proceso consiliente servir como camino para comprender mejor la creatividad?

6. El río de Heráclito

Las disciplinas puente enunciadas han ido arrojando una visión del ser humano y de la realidad en relación con él que, en parte, se aleja de visiones más restringidas o tradicionales y que, a su vez, desvela intereses ideológicos parapetados tras ciertas posturas filosóficas e ideológicas¹⁴.

Cuatro temas pilares emergen de estas disciplinas puente: *el tiempo*, el concepto de *naturaleza humana*, la dilución de la dicotomía *innato-adquirido* y el papel que desempeñan las *herramientas simbólicas* en la prefiguración de lo humano.

Con respecto al tiempo, hay que distinguir entre lo que el físico Lee Smolin denomina el *pensamiento inscrito en el tiempo* y el *pensamiento fuera del tiempo*. Este último tiene qué ver con la tendencia a imaginar verdades universales que de alguna forma escapen al devenir. En la historia del pensamiento occidental, Platón es la figura clave de esta forma de pensar. Para este filósofo

12 Ejemplos de cómo fue dándose este primer proceso consiliente pueden encontrarse en el libro de Steven Pinker *La tabla rasa, el buen salvaje y el fantasma en la máquina* y en el de Edward O. Wilson, *Consilience*.

13 De cierta forma, este nuevo movimiento consiliente es una confirmación de la conjetura realizada por Charles Percy Snow, en 1963, cuando en el ensayo *The Two Cultures: A Second Look* —que añadió a la segunda edición de su libro *The Two Cultures*— sugirió el nacimiento de una “tercera cultura” que sería el resultado de la comunicación entre humanistas y científicos (Brockman, 2000). También es la confirmación de lo que David Brooks escribió en el prólogo de *Este libro le hará más inteligente*: «Los pensadores más influyentes de nuestra época viven en la frontera de las ciencias cognitivas, la psicología evolucionista y las tecnologías de la información» (Brockman, 2012).

14 Lo que han hecho estas disciplinas puente recuerda el asunto Sokal con respecto al mentís que dio este físico a los postulados posmodernos y al empleo de un lenguaje enrevesado y sin sustancia.

existe un lugar “[...] imaginario, exterior al universo, en el que habita la verdad” (2012, p. 303). Esta postura es aún defendida el día de hoy, con matices diferentes, por quienes consideran que el universo, es decir, todo cuanto existe, puede escapar al tiempo, en una especie de cápsula atemporal. Quienes, por el contrario, reconocen que nada escapa al tiempo, concluyen que las leyes físicas han evolucionado al tiempo que el universo.

Como consecuencia, la vida, en todas sus formas, incluyendo al ser humano y sus capacidades mentales, es producto del devenir temporal. Pero aceptar esto no implica caer en el relativismo posmoderno acerca de la existencia de verdades; por el contrario,

El hecho de que posea límites temporales no impide que la verdad sea objetiva si se aplica a objetos cuya existencia no se materializa sino después de su creación —ya haya surgido esta de la evolución o del pensamiento humano (Smolin, 2012, p. 304).

La mejor forma de comprender esto es recordando nuevamente la enseñanza heraclitiana de que: *En los mismos ríos entramos y no entramos, pues somos y no somos los mismos*¹⁵; todo es cambio; pero, paradójicamente, el que las aguas estén en movimiento es lo que hace que el río sea río. El río mantiene una naturaleza estable porque aquello que lo hace tal, el agua, está en movimiento; lo mismo vale para quien se sumerge en él (Martínez-Marzoa, 1994).

Esta reflexión sobre el tiempo lleva al siguiente tema crucial de las disciplinas puente: el que exista una naturaleza propia de los fenómenos, en este caso en particular del ser humano. Michel Foucault es la figura más representativa del antiesencialismo contemporáneo; su controversia con Noam Chomsky acerca de los universales mentales y el que pueda existir algo denominado naturaleza humana generó uno de los debates más interesantes del siglo XX.

15 Este fragmento suele citarse como: “[...] no podrías meter te dos veces en el mismo río”, debido a como fue enunciado por Platón en su obra *Crátilo* (Martínez-Marzoa, 1994, p. 52).

Aquí, el punto esencial es que Foucault no supo ver que, durante un lapso relativamente largo, los seres vivos, que sin duda alguna son producto de la evolución, mantienen unas características inalterables y que son esas características las que permiten hablar de una naturaleza estable, por lo menos mientras está enmarcada en unos límites temporales amplios. Foucault confundió la breve historia de las instituciones sociales con la historia de la especie humana (Wilkin, 2001). En palabras de Martin Rees, cosmólogo y astrofísico británico, exdirector del Trinity College de Cambridge, necesitamos expandir nuestro horizonte temporal y, en especial, hemos de adquirir una conciencia más honda y amplia de que tenemos por delante más tiempo del transcurrido hasta el presente.

El comportamiento mental humano adquirió su funcionamiento definitivo hace unos 60.000 años aproximadamente (Calvin & Bickerton, 2001; Mithen, 1998), es decir, que desde esa época, el cerebro y sus capacidades no han variado. En el marco de este período que se puede hablar de una naturaleza humana estable, pues sus funciones cognitivas no han sufrido cambio alguno desde hace sesenta milenios.

Empero ¿qué significa decir que el cerebro y sus funciones mentales no han variado durante ese período? Significa que el comportamiento mental mantiene unas características que hicieron del *Homo sapiens* el ser de la naturaleza con mayor capacidad adaptativa y de supervivencia. Significa también que esas propiedades mentales pueden definirse y explicarse a partir de reglas universales, pues son propiedad de la especie y pasan de generación en generación como fruto del proceso evolutivo¹⁶.

Determinar que una naturaleza humana, por lo menos invariable, desde hace 60.000 años, dirige el

16 No se debe caer en el error de concebir esta naturaleza como invariable a futuro; ya que precisamente el ser humano —como consecuencia de los avances en áreas como la inteligencia artificial, la ingeniería genética, la nanotecnología, entre otras— está accediendo a la posibilidad de transformar de manera radical su condición y dar un salto hacia lo que se ha denominado lo posthumano (Cortina & Serra, 2015).

curso de estas reflexiones hacia el tercer tema: la definición de esa naturaleza y el cómo esta supera la falsa dicotomía innato-adquirido.

Lo que se ha podido establecer —gracias a las ciencias cognitivas, la arqueología de la mente y la genética del comportamiento— es que gran parte de las capacidades cognitivas humanas se originan en sistemas generativos incorporados en el cableado cerebral, que hacen posible que con un conjunto limitado de información y de reglas de operación, la mente pueda generar infinidad de producciones. El mejor ejemplo de estos sistemas generativos es la facultad de lenguaje, que con unos datos finitos (representaciones semánticas) y unas reglas también finitas (sintaxis) es capaz de producir un número infinito de enunciados y, a la vez, servir de apoyo al pensamiento abstracto y a la generación de la conciencia¹⁷. La música y la matemática también son buenos ejemplos de producciones originadas en sistemas generativos mentales.

Pero la caracterización no acaba aquí, si no se tiene en cuenta que el desarrollo de estos sistemas generativos estuvo determinado por presiones de origen ecológico y social. Gracias a la interacción no solo con el medio natural, sino sobre todo con sus congéneres, el ser humano adquirió estas neuroherramientas. La vida en comunidad catapultó la mente del hombre. En esta medida es que se puede afirmar que lo biológico y lo sociocultural están estrechamente unidos en la especie humana. Las estructuras biológicas abren una serie de posibilidades que el hombre en comunidad amplía o constriñe, según sus necesidades.

Para finalizar, y como corolario de lo expuesto, el ser humano no es un animal que desarrolló la capacidad de crear artefactos, sino que fue la evolución la que le brindó la capacidad de apropiarse de herramientas simbólicas para ampliar su capacidad mental. El hombre, desde su origen, fue un ser tecnológico; Peter Sloterdijk lo ha expresado

con claridad meridiana: “Si ‘hay’ hombre es porque una tecnología lo ha hecho evolucionar a partir de lo prehumano. Ella es la verdadera productora de seres humanos, o el plano sobre el cual puede haberlos” (2004).

7. El puente sobre el río

Después de la somera revisión de los aportes que las denominadas ciencias puente brindan a la comprensión del ser humano y de su realidad, resulta algo más fácil argumentar por qué el estudio de la creatividad tiene que realizarse en el marco propuesto por la visión consiliente del conocimiento.

La facultad creadora de la especie humana forma parte del bagaje cognitivo adquirido mediante la evolución por parte de la especie humana. En tal sentido, no es propiedad de unos pocos, sino que cada individuo posee la capacidad para generar nuevas ideas.

No obstante, el estudio de las capacidades mentales no agotaría el tema, pues se hace necesario contemplar, además de los elementos neurobiológicos que lo hacen posible, las condiciones sociales y culturales en las que adquieren, o no, valor las producciones de la mente creativa, así como la relación que se establece entre el proceso creador y las herramientas empleadas (simbólicas y materiales) para llevar a cabo tal labor.

En fin, los factores involucrados en el estudio de la creatividad son muy variados y de naturaleza diversa, como para que puedan ser abordados por una sola disciplina; la idea de las disciplinas puente hace posible conectar ámbitos diversos de la realidad, al tiempo que relaciona explicaciones teóricas de la más diversa índole. En tal medida, un estudio de la creatividad solo puede adelantarse desde un encuadre socio-psíquico-biológico.

De acuerdo con todo lo anterior, el horizonte consiliente promete una nueva forma de encarar los fenómenos conjugando el horizonte de lo humano y social con el horizonte de las ciencias naturales.

¹⁷ Tal vez la corriente que dentro de las ciencias cognitivas mejor ha desarrollado la relación entre el hombre y el empleo de artefactos simbólicos y materiales ha sido la Escuela Histórico-Cultural. Véase al respecto el libro *Mente, cultura y actividad* (Cole, Engeström & Vásquez, 2002).

8. Consiliencia, creatividad y educación

La continua fragmentación de los saberes ha generado una falsa idea de control sobre el mundo. La incapacidad de ver el panorama global se origina por el empleo de las anteojeras de la superespecialización disciplinar.

Los problemas más acuciantes que conminan a una respuesta impostergable de parte de la humanidad, no podrán ser resueltos desde una epistemología de la fragmentación que no encuentra unidad entre las esferas de lo físico, lo biológico, lo sociocultural y lo psíquico. Desde esta posición, las lógicas de estos universos se muestran irreconciliables, lo que aleja una integración de esfuerzos.

La consiliencia, a fin de cuentas, es un llamado a una nueva forma de entender el conocimiento y el rol que debe desempeñar en la existencia humana y en la definición y establecimiento de condiciones de realización y no de mera supervivencia.

El proyecto consiliente tal vez solo pueda llegar a buen puerto en el ámbito de lo educativo, por cuanto en los procesos de mantenimiento, rescisión y creación de los conocimientos se devela lo infructuoso de las compartimentaciones artificiales, y lo complejo de los problemas y retos que impone —en el sentido más amplio del término— la vida. Pero para esto, hay que concebir la educación como el plexo en el que se entrecruzan y dialogan los discursos de la ciencia y la tecnología, la moral y la estética. Todo ello, en el espacio tiempo de la incertidumbre.

Coda

Dos hombres sentados en orillas opuestas de un mismo río, contemplan el incesante fluir del agua; por unos instantes, dejan discurrir su mente junto con la corriente; observan sobre el líquido los destellos ambarinos del sol de la tarde y escuchan el borboteo que se dispersa... Uno de ellos se fija en cómo el agua discurre de derecha a izquierda; mientras el otro, ve lo contrario.

Metros arriba del lugar donde se encuentran los dos hombres, un tercero los mira desde un puente que cruza el río de una orilla a otra. Adivina lo que los dos hombres más abajo creen conocer: la dirección en la que fluye el agua. Él, nacido en Éfeso y apodado el Oscuro, sabe que, por otorgar excesivo valor a sus propios puntos de vista, los dos hombres se engañan; pues al no comprender que el río está siendo y dejando de ser todo lo demás que se piense o se diga sobre él es vacío y carente de sentido.

Referencias

- Boden, Margaret (1994). *La mente creativa*. Barcelona: Gedisa.
- Brockman, John (Ed.), (2000). *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona: Tusquets.
- Brockman, John (Ed.), (2012). *Este libro le hará más inteligente*. Barcelona: Paidós.
- Calvin, William H. & Bickerton, Derek (2001). *Lingua ex Machina. La conciliación de las teorías de Darwin y Chomsky sobre el cerebro humano*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, Cornelius (1991). Reflexiones sobre el “desarrollo” y la “racionalidad”. En Fernando Viviescas & Fabio Giraldo-Isaza (comps.). *Colombia el despertar de la Modernidad*, 90-111. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/54/2007/04/texto-de-castoriadis-sobre-desarrollo-editado.doc>
- Cole, Michael; Engeström, Yrjö & Vásquez, Olga (Coords.), (2002). *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada*. México: Oxford University Press.
- Cortina, Albert & Serra, Miquel-Ángel (2015). *¿Humanos o posthumanos? Singularidad tecnológica y mejoramiento humano*. Barcelona: Fragmenta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1999). Creatividad. En Robert Anton Wilson & Frank C. Keil (Ed.), (2002). *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas*, volumen 1, 389-391. Madrid: Síntesis.
- Eraña, Ángeles (2007). Sobre la viabilidad de una epistemología empírica y normativa. *Signos Filosóficos*, 9 (17), 101-137. Disponible en: <http://signosfilosoficos.izt.uam.mx/index.php/SF/article/view/482/466>

- Figueredo, Aurelio José; Vásquez, Geneva; Brumbach, Barbara H.; Schneider, Stephanie M. R.; Sefcek, Jon A.; Tal, Ilanit R.; Hill, Dawn; Wenner, Christopher J. C. & Jacobs, W. Jake (2006). Consilience and Life History Theory: From Genes to Brain to Reproductive Strategy. *Developmental Review* 26(2), 243-275. DOI: 10.1016/j.dr.2006.02.002
- Gardner, Howard (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- Glavich, Eduardo; Ibáñez, Ricardo R.; Lorenzo, María R. & Palma, Héctor A. (2001). *Notas introductorias a la filosofía de la ciencia. La tradición anglosajona*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, Eudeba.
- Heinelt, Gottfried (1979). *Maestros creativos, alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Klimenko, Olena (2009). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11 (2), 191-210. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a12.pdf>
- Llinás, Rodolfo R. (2003). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Bogotá: Norma.
- Martínez-Freire, Pascual F. (1995). *La nueva filosofía de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez-Marzoa, Felipe (1990). *De Grecia y la filosofía*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez-Marzoa, Felipe (1994). *Historia de la Filosofía I*. Madrid: Akal.
- Mithen, Steven (1998). *Arqueología de la mente*. Barcelona: Crítica.
- Mithen, Steven (2007). *Los neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Oppenheimer, Andrés (2014). *¡Crear o morir!* Bogotá: Debate.
- Parra-Rodríguez, Jaime; Marulanda-Páez, Elena; Gómez-Hernández, Félix Antonio & Espejo-Cuca, Vilma (2005). *Tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Parra, Sergio (2010). Reseña de “Consilience. La unidad del conocimiento”, de Edward Wilson. Papel en Blanco. Disponible en: <https://papelenblanco.com/consilience-la-unidad-del-conocimiento-de-edward-o-wilson-de56aa607d20>
- Pinker, Steven (2005). *La tabla rasa, el buen salvaje y el fantasma en la máquina*. Barcelona: Paidós.
- Rees, Martin (2012). El “tiempo profundo” y el futuro remoto. Tenemos por delante un volumen temporal muy superior al ya transcurrido. En John Brockman (Ed.). *Este libro le hará más inteligente*, 43-44. Barcelona: Paidós.
- Searle, John R. (2001). *Mentes, cerebros y ciencia*. Madrid: Cátedra.
- Searle, John R. (2006). *La mente. Una breve introducción*. Bogotá: Norma.
- Sloterdijk, Peter (2004). El hombre operable. Notas sobre el estado ético de la tecnología génica. *Laguna: Revista de Filosofía*, 14, 9-22.
- Smolin, Lee (2012). El pensamiento inscrito en el tiempo y el pensamiento exterior al tiempo. En John Brockman (Ed.). *Este libro le hará más inteligente*, 301-305. Barcelona: Paidós.
- Steiner, George (2014). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. México: Siruela.
- Thagard, Paul (2008). *La mente. Introducción a las ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Katz.
- Torre, Saturnino de la & Violant, Verónica (Coord. y Dir.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*, volumen 1. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Wilkin, Peter (2001). *Chomsky y Foucault: política y naturaleza humana, ¿una diferencia esencial?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Wilson, Edward O. (1998). *Consilience: The Unity of Knowledge*. New York: Knopf.
- Wilson, Edward O. (1999). *Consilience. La unidad del conocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Wilson, Edward O. (2012). *La conquista social de la tierra*. Barcelona: Debate.

Elena Marulanda-Páez

Psicóloga de la Universidad de Los Andes. Magíster en Educación con énfasis en Cognición y Creatividad de la Pontificia Universidad Javeriana, PUJ. Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, UAM. Actualmente, profesora asociada de la Facultad de Educación de la PUJ; exdirectora de posgrados de la misma unidad. Su actividad docente e investigativa se centra en el ámbito de la educación inclusiva y la atención a la discapacidad. Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre el procesamiento del lenguaje no literal en niños y adultos con trastornos de diverso tipo, las creencias asociadas a la discapacidad y a los entornos inclusivos y el diseño de material educativo para apoyar habilidades comunicativas y de comprensión pragmática en colectivos con trastornos del neurodesarrollo. Es coautora del Índice de Educación Inclusiva para la Primera Infancia, INCLUDE (Bogotá, 2013, Ministerio de Educación Nacional, MEN, Fundación Saldarriaga-Concha y PUJ). En 2015, con un grupo de colaboradores de la PUJ, creó un juego de mesa para fortalecer las habilidades comunicativas de jóvenes con diagnóstico de TEA y Discapacidad Intelectual, denominado Figura2, material que recibió una distinción de la Dirección de Innovaciones de la Universidad. Recientemente, escribió en coautoría las *Orientaciones técnicas, pedagógicas y administrativas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*, del Ministerio de Educación de Colombia (2017).

María Caridad García-Cepero

Psicóloga de la Universidad de Los Andes. Magíster en Educación con énfasis en Currículo y Enseñanza de Superdotados y Talentosos de la Universidad de Houston. Doctora en Psicología Educativa con énfasis en Superdotación y Desarrollo del Talento de la Universidad de Connecticut. Actualmente, profesora asociada de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Ha desarrollado proyectos de investigación en las áreas del desarrollo y emergencia del talento y las capacidades excepcionales, así como en el campo de la producción creativa. Coautora de los documentos: *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva* (2015); y *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales* (2017), ambos del Ministerio de Educación de Colombia.

Educación inclusiva en la universidad: más allá de la supervivencia del más fuerte

Elena Marulanda-Páez

María Caridad García-Cepero

Los ojos ven lo que la mente conoce.

Isabel Cuadros-Ferré, 29 de octubre de 2017

La educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables.

Fernando Savater, 2009, p. 35

Un reciente informe del Banco Mundial (Ferreyra, Avitabile, Botero-Álvarez, Haimovich-Paz & Urzúa, 2017) indica que, en Colombia, un 36% de la población que accede a la educación superior deserta al finalizar el primer año; así mismo, cerca de un 30% lo hace entre el segundo y el cuarto año de iniciados los estudios (Ferreyra, Avitabile, Botero-Álvarez, Haimovich-Paz & Urzúa, 2017, pp. 14 y ss.). Más de un 53% de los alumnos que inician lo que se denomina *programas de ciclo corto* (cursos de orientación profesional y cursos libres, entre otros), abandonan la universidad antes de finalizar los estudios (Ferreyra, Avitabile, Botero-Álvarez, Haimovich-Paz & Urzúa, 2017). Al revisar el total de aprendices que consigue titularse de la educación superior, en relación con aquellos que todavía permanecen en el sistema, observamos que Co-

lombia se ubica por debajo de México, Chile, Perú, Paraguay, Nicaragua y Brasil, y apenas por encima de Argentina y otros países de América Central (Ferreyra, Avitabile, Botero-Álvarez, Haimovich-Paz & Urzúa, 2017). Con base en estos resultados, lo menos que podemos concluir es que el panorama es aún preocupante y desolador. ¿Qué ocurre con esos 36 alumnos, de cada 100, que abandonan la universidad casi apenas a su ingreso? ¿Y qué hay de aquellos que ni siquiera completan cursos libres y quedan excluidos? A tenor de estos hallazgos, podemos afirmar que Colombia, en el concurso de los países de América Latina y el Caribe, aún tiene retos apremiantes para conseguir que esos estudiantes que llegan a la universidad consigan formarse y egresar como ciudadanos exitosos, útiles y productivos para la sociedad.

Durante los últimos veinticinco años, han surgido multitud de documentos, índices y lineamientos que, en el ámbito mundial, han buscado instaurar los principios de lo que hoy se conoce como *educación inclusiva* (Booth, Ainscow & Kingston, 2006; UNESCO, 1990, 2005, 2008, 2009). La pretensión de esta ingente cantidad de materiales ha sido la de visibilizar la importancia de que, en los distintos sistemas educativos, formales y no formales, se atienda con calidad a la diversidad de trayecto-

rias del desarrollo de los aprendices, al eliminar todas aquellas barreras a una vida escolar feliz y satisfactoria (Artiles, Kozleski & Waitoller, 2011). Aun así, en la gran mayoría de estos textos cobran especial importancia la educación inicial y la básica primaria y secundaria, pero poco se dedica a la educación superior. También se hace evidente que la educación inclusiva se destaca como un conjunto de principios destinados a atender, muy en particular, a poblaciones con discapacidad y dejan de lado otras situaciones de vulnerabilidad y potencial marginación como los estudiantes con talentos¹ y capacidades excepcionales², con dificultades afectivas y emocionales (víctimas de abuso sexual, alumnos con trastornos del estado de ánimo o de ansiedad, entre otros), con dobles excepcionalidades³ (aprendices con un trastorno del espectro autista y talentos que los hacen sobresalir), entre otros.

Derivado de las consideraciones anteriores, con este escrito queremos mostrar la relevancia de pensar en una educación inclusiva universitaria que contemple la diversidad de lo humano en todas sus dimensiones (Nussbaum, 2012; Reimers & Chung, 2016) y que rompa con viejos mitos y falsas creencias en virtud de los cuales, por ejemplo, aún se cree que hablamos de educación inclusiva *solo* cuando tenemos estudiantes con discapacidad en el aula (MEN, 2017). Queremos aportar una idea de educación inclusiva que considere lo variopinto de la condición humana y la necesidad de ofrecer equidad de oportunidades de aprendizaje a todos nuestros estudiantes, con sus particularidades, limitaciones y fortalezas (Marulanda-Páez, 2013). Pretendemos abrir un espacio de reflexión que permita pensarse la universidad como un lugar de encuentro de distintas trayectorias de vida, entre las cuales cabe la inclusión por

el hecho de que somos humanos y diferentes; no porque en la comunidad educativa haya algunas personas con discapacidad (Calderón-Almendros & Habegger-Lardoeyt, 2012). Al hilo de esto último, queremos también difundir la idea de que la educación inclusiva no es un proceso de atención especial para los alumnos con “menos habilidades o destrezas que los demás”. Es el reconocimiento de lo diverso y lo diferente y la apuesta por que todos seamos vistos y valorados con nuestras fortalezas y limitaciones, más allá de si tenemos o no una discapacidad. Nuestras dificultades, muy posiblemente, precisan determinadas oportunidades y apoyos, en diferentes momentos del ciclo vital. En ese sentido, la educación inclusiva no es “un programa” que pueden aplicar ciertos sistemas educativos en aras de ayudar a los menos aventajados a equipararse con los que sí tienen el conocimiento y las capacidades. Constituye un atributo esencial de lo educativo. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que deberíamos ser inclusivos porque somos humanos (Marulanda, Pinilla, Roa, Jiménez, Ochoa, Ramírez, Morales & Forero, 2014; UNESCO, 2008). En tal sentido, la educación es inclusiva porque ese es uno de sus rasgos fundamentales y debe pensarse como apoyos, atenciones, adaptaciones, oportunidades, entre otros, para *todos* sus aprendices; eso incluye a estudiantes con discapacidad, alumnos con talentos excepcionales, miembros de la comunidad con dificultades afectivas y emocionales producto de experiencias traumáticas, alumnos típicos que rinden aparentemente bien, etc.

Para cumplir nuestro cometido, hemos dividido el texto en tres apartados, como sigue. En el primero, queremos exponer brevemente algunos de los mitos que aún hoy perviven en la universidad en Colombia y han impedido que alumnos con distintas situaciones cognitivas, emocionales y/o sociales puedan acceder, permanecer y egresar de la educación superior. En el segundo apartado, presentamos algunas ideas para desterrar y modificar estas falsas creencias y así apoyar la idea de que la inclusión constituye un reto social y político al que no escapa la educación superior. En el último apartado, proponemos modestamente algunos desafíos que —consideramos— deberían ser banderas en la lucha por una educación univer-

- 1 Un estudiante con talentos excepcionales presenta un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en un campo disciplinar, cultural o social específico (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2015, p. 72).
- 2 Un estudiante con capacidades excepcionales presenta un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo (MEN, 2015, p. 72).
- 3 Un estudiante con doble excepcionalidad presenta discapacidad en una o varias esferas de su desarrollo y, de forma simultánea, puede presentar capacidades o talentos excepcionales (MEN, 2015, p. 18).

sitaria de alta calidad que no excluya ni margine a ningún aprendiz.

1. La educación inclusiva en educación superior. Mitos que debemos desterrar si queremos avanzar

Los hombres creerán lo que vean. Déjenlos ver.

Henry David Thoreau (en Earl V. Pullias & James D. Young, 1974, p. 74).

Se abre el telón y se ve a un niño con el Síndrome de Down que entra en párvulos en la escuela. Se cierra el telón, y cuando se vuelve a abrir se ve al niño al finalizar 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (por sus siglas, ESO) despidiendo a sus compañeros con el título a la puerta del colegio. A él no se lo han dado y lo mandan a otro colegio, para evitar a sus profesores, orientadora y directivos unos incomprensibles e infundados problemas morales y legales: “No tiene el nivel”. ¿De qué nivel hablan? Deberían avergonzarse por haber arrojado a la basura el trabajo del alumno, el de los profesores que le atendieron con tanto empeño hasta ahora y el esfuerzo de la familia (...) A ver si recordamos que la educación está para compensar desigualdades, no para acrecentarlas. *Y es que no hay mayor desigualdad que tratar igual a los desiguales* (Calderón-Almendros & Habegger-Lardoeyt, 2012, pp. 93-94, cursiva añadida).

Esta cita, conmovedora y aterradora a la vez, forma parte del testimonio de una familia como cualquier otra, uno de cuyos hijos tenía el Síndrome de Down. Este chico, de nombre Rafael Calderón-Almendros, marginado, maltratado y excluido del sistema educativo formal español consiguió, a pesar de todo esto, aprobar la ESO, el bachillerato, obtener la Medalla de Oro al Mérito en la Educación de Andalucía y graduarse como músico de la prestante Academia de Estudios Orquestales Barenboim-Said, patrocinado nada más y nada menos que por la empresa internacional Yamaha, el mayor fabricante de instrumentos en el mundo (Yamaha, 2017) y el distribuidor más reconocido en la venta de pianos en el mercado internacional (Larousse, 2017). Aunque narra la historia de sufrimiento de Rafael

durante sus años de vida escolar en la enseñanza básica primaria y secundaria, bien podría aplicarse a cualquier estudiante universitario con una situación de vulnerabilidad cognitiva y socioemocional como la suya o como tantas otras, no evidentes en muchas ocasiones por carecer de un fenotipo concreto, o por no considerarse situaciones de vulnerabilidad. En numerosos casos, estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales que ingresan a la universidad resultan marginados (o excluidos del sistema). Las razones son siempre las mismas: “no cuenta con las habilidades para rendir adecuadamente”; “tiene demasiadas inquietudes y preguntas que la universidad tampoco alcanza a cubrir ni a responder”; “se las sabe todas sin ir jamás a clase y cuando asiste se le ve poco motivado e insatisfecho”; “no logra aprender lo mismo que los demás”, y un largo etcétera. En ese orden de ideas, puede decirse que un aprendiz que supone un reto para los maestros porque su trayectoria de desarrollo disiente de las trayectorias típicas o algo más homogéneas de sus pares, termina excluido. En el caso de la discapacidad porque se considera, erróneamente, que la persona es *menos que los demás* y, por ende, no tiene las habilidades, estrategias, destrezas o competencias para ser como los otros. En pocas palabras, abunda la creencia equivocada de que a este aprendiz “nunca le alcanzará lo que tiene” para igualar a sus compañeros, por más que se esfuerce. En el caso de los talentos y capacidades excepcionales, se cree falsamente que el alumno tiene todas las destrezas y conocimientos para sobrevivir solo y alcanzar el éxito, sin mayor estímulo ni apoyo docente. En palabras de María Caridad García-Cepero (2015):

Esta población tradicionalmente ha sido ignorada, dado que en muchas oportunidades sus capacidades, o pasan desapercibidas, o se manifiestan en modos que tanto los docentes como la institución consideran inapropiados. En otras oportunidades, aquellos que muestran un desempeño académico satisfactorio son ignorados, pues se cree que el desempeño académico es sinónimo de desarrollo del talento, cuando muchas veces no lo implica (p. 68).

Al hilo de estos argumentos, se piensa que las virtudes intelectuales relacionadas con el talen-

to no requieren estructuras de acogida para su desarrollo, o que el currículo establecido, por sí mismo, responde a las necesidades de esta población y, por tanto, no se requiere ningún tipo de adecuación o adaptación adicional. En otros casos, se tiene la creencia equivocada de que, si en la educación básica el talento o la capacidad excepcional no se han manifestado, ya no se van a desarrollar. En consecuencia, la universidad no tendría razones para generar oportunidades de reconocimiento, ni la labor de contribuir a emerger esas virtudes excepcionales. Pero, contrario a estos argumentos, estas habilidades sí podrían desplegarse a edades tardías y/o en otras condiciones educativas, más favorables.

Derivado de lo anterior, un primer mito que queremos poner de manifiesto y que impide una educación universitaria inclusiva, es aquel que resume la última frase de la cita de Ignacio Calderón-Almendros y Sabina Habegger-Lardoezt (2012) con la que abrimos este apartado: *la universidad debe promover y favorecer la igualdad de aprendizajes; asume que todos sus estudiantes aprenden lo mismo, de la misma manera y con los mismos recursos, independientemente de sus trayectorias de vida*. Así pues, un estudiante con discapacidad es visto como aquel que carece de habilidades y conocimientos, mientras que un alumno con talentos excepcionales se corresponde con un modelo de aprendiz que ya lo tiene todo y, por ende, está “demasiado calificado” para estar en la escuela regular. El primero no logrará las metas, “no llegará al nivel”, como muchas veces le dijeron a Rafael Calderón-Almendros, el músico brillante que encabeza el recorrido por estos mitos. El segundo tiene un exceso de habilidades y, por ende, puede transitar solo por el escenario educativo, sin apoyos, sin ayudas, sin atención. Nada más lejano de la realidad. La gran mayoría de los estudiantes con discapacidad que llegan a la universidad cuenta con múltiples habilidades y estrategias para rendir adecuadamente. Solo es cuestión de conocer sus perfiles de funcionamiento, sus fortalezas y emplear estas últimas para potenciar y compensar sus limitaciones. Así mismo, todos los alumnos con talentos excepcionales necesitan la guía y apoyo docente para maximizar y enriquecer sus habilidades y para que sus limitaciones no se

conviertan en barreras para la participación y disfrute de la vida universitaria. Porque la universidad no es solo un espacio académico. Sigue siendo también un espacio fundamental para la socialización y el enriquecimiento emocional de sus aprendices. Constituye una de las antecámaras más importantes para abrirse paso a la vida laboral y a la vivencia plena del proyecto de vida que se haya definido (Silvestre, Solé, Pérez & Jodar, 1996). En ese sentido, la vida universitaria permite y facilita el crecimiento personal, académico y social, atributos esenciales para una vida adulta productiva y feliz (Silvestre, Solé, Pérez & Jodar, 1996).

Surgen aquí diversas cuestiones: ¿por qué todos los aprendices tienen que ser iguales?; ¿iguales a quién?; ¿no se trata de favorecer las necesidades de cada estudiante, de acuerdo con sus potencialidades y fortalezas?; ¿por qué se trabaja desde un enfoque de atención a la diferencia solo en la educación inicial y básica y no en la universidad? Si gracias a los hallazgos de las ciencias cognitivas, hoy sabemos que todos aprendemos múltiples *interpretaciones* del conocimiento y la realidad (Mateos-Sanz, 2001; Pozo-Municio, 2014) haciendo uso de diversidad de recursos, herramientas e instrumentos (nadie usa lo mismo de la misma manera) (Kahneman, 2012; Pozo-Municio, 2014; Prats & Graell, 2015; Rubio & Esteban, 2015; Swartz, Costa, Beyer, Reagan & Kallick, 2017), ¿por qué en la universidad nos empeñamos en que todos los estudiantes aprendan lo mismo con los mismos recursos?

Otro mito que abunda en el medio de la educación y que afecta y golpea a la educación superior, tiene qué ver con lo que se considera *educación inclusiva*. Se piensa que es un resultado, no un proceso. En ese sentido, las escuelas se catalogan, erradamente, como inclusivas o no inclusivas, según si tienen (o no) en sus aulas, estudiantes con discapacidad (específicamente). En muchos escenarios de educación básica primaria y secundaria no se aceptan estudiantes con trayectorias del desarrollo diversas (con discapacidad, alteraciones en el aprendizaje, entre otros), porque “no tienen programa de inclusión”, “ya tienen completa la cuota de alumnos de inclusión que pueden recibir” o “no trabajan con ese tipo de dificultades”.

Otro tanto aplica para los estudiantes con talentos y capacidades excepcionales que son remitidos a colegios de “superdotados”, o “incrustados” en el aula regular, donde se asume que, por estar ahí, ya son receptores de una educación inclusiva:

En la actualidad, y dado el marco de las políticas de inclusión, el problema no es que dicha población se encuentre *excluida* de la escuela [o desescolarizada]; muchos de ellos se encuentran en ella, pero quien no está incluido en la escuela es el *talento*. La escuela ha estado tan acostumbrada a ser un espacio de remediación, que pareciera que capitalizar el potencial de sus estudiantes, no forma parte de su misión ni de su visión. Tiende a concentrarse tanto en lograr los objetivos mínimos, que ignora que, más allá de ellos, hay muchísimo camino por recorrer. La escuela y sus docentes no son conscientes de su rol como catalizadores en la emergencia del talento de los estudiantes (García-Cepero, 2015, p. 68).

Por otra parte, y especialmente en lo que toca a las poblaciones de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales⁴, se tiende a pensar que aquellas destrezas catalogadas como “superiores” constituyen parte de la dotación genética, esto es, vienen formateadas en la estructura intelectual innata. En otros términos, el estudiante nace (o no) con habilidades excepcionales que se despliegan sin ningún esfuerzo a lo largo de los primeros años de la vida, de forma tal que el espacio educativo poco aporta en este proceso. Aun así, y contrario a esta falsa creencia, en la actualidad se sabe que, para que el talento y las capacidades excepcionales se vuelvan manifiestas o emerjan, es necesaria la generación de condiciones de acogida que permitan su expresión (García-Cepero, 2015). Esto nos permite vislumbrar los talentos desde una perspectiva desarrollista (Dai, 2010) y dejar de lado las posturas innatas. Así mismo, sitúa las condiciones del medio y del aula como factores determinantes para que las capacidades excepcionales consigan expresarse y potenciarse plenamente (Renzulli, 2012). Dicho de otro modo, para que un estudiante logre

transformar una capacidad o potencial natural en competencia (Gagné, 2015), producción (Renzulli, 2012) y experticia (Feldhusen, 2005), y así pueda ampliar las fronteras de los campos en los que transita, se hacen indispensables catalizadores que permitan y favorezcan la emergencia de estos talentos. Entre ellos se cuentan las instituciones educativas, la familia, los docentes, los padres y los pares. De esta manera, cuando el medio no ofrece las oportunidades de reconocimiento y desarrollo del potencial de estudiantes con talentos y capacidades excepcionales, su permanencia en el sistema se compromete, pues llegan a situaciones de exclusión como la deserción (Matthews, 2006), el fracaso escolar (Reis & McCoach, 2002), la autoexclusión, el aislamiento o el logro de desempeños muy inferiores con respecto a sus habilidades. Todos estos marcadores de marginación educativa son el costo de “adaptarse” a un sistema que no los valora en todo su potencial, sino que favorece su destreza para ajustarse a la “educación regular” y asemejarse a los “estudiantes típicos”.

En suma, tanto los estudiantes con discapacidad como aquellos que cuentan con talentos excepcionales resultan excluidos de la “educación regular” por diversidad de razones. Así pues, al llegar a la universidad, resulta que, equivocadamente, se dice que “no hay inclusión”. Solo ingresan los que tienen ciertas habilidades cognitivas, en teoría, “mejores que las de otros” (¿cuáles habilidades en concreto?; ¿mejores con respecto a qué?). Y a los alumnos que resultan más aventajados que el promedio de estudiantes, se les permite ingresar y se asume que, por sus propios medios y condiciones, lograrán egresar. Podemos afirmar que a las personas con discapacidad se les excluye porque no se les ofrecen posibilidades reales de ingreso, y a los aprendices talentosos se les margina porque, a pesar de que se les admite, la universidad los deja solos, sin la guía, los apoyos ni la ayuda que precisan para explotar y aprovechar su potencial. En este sentido, la universidad ignora qué es realmente la inclusión, como atributo de todo sistema educativo, a pesar de que la UNESCO lo ratificó en 2008. Si fuera fiel a su naturaleza formativa, el contexto universitario también debería esforzarse por reconocer los múltiples estilos, maneras y usos que hacen sus alumnos de los recursos

4 Esta consideración aplica a cualquier persona, independientemente de su capacidad natural.

y estrategias con que cuentan para aprender, y en cuáles de ellos funcionan unos y no otros, y viceversa. Los maestros deberían formarse y capacitarse en torno al tema de la inclusión, aprender de la mente humana y su funcionamiento y de la existencia de múltiples y diversas trayectorias del desarrollo, además de recibir apoyos de las unidades y estamentos de la vida universitaria que trabajan en el seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución, en aras de cualificar su actividad docente y hacerla más cercana y próxima a la diversidad de estudiantes que abundan en sus aulas.

Como resultado de las consideraciones antes expuestas, el segundo mito que debería erradicarse de la vida universitaria reza: *la inclusión es un resultado, no un proceso. Los entornos educativos deberían definir si son o no inclusivos, pero ello no afecta a la universidad. La Universidad no es inclusiva. Solo ingresan y permanecen los mejores*. Ante todo, y recogiendo los planteamientos de la UNESCO (1990, 2005, 2008, 2009), la universidad, como espacio de la educación formal, está llamada a ser inclusiva, es decir, a reconocer, valorar, respetar y potenciar la diversidad y la diferencia y a hacer todo cuanto sea necesario por ofrecer equidad de oportunidades para garantizar el aprendizaje exitoso de todos sus alumnos. Con equidad se hace referencia no a igualdad, sino a brindarle a cada quien lo que precisa para aprender plenamente y para la vida (Longworth, 2005; Marulanda-Páez, Pinilla, Roa, Jiménez, Ochoa, Ramírez, Morales & Forero, 2014). En esa medida, no tiene por qué excluir a un estudiante con una discapacidad o un talento excepcional. Todos deberían caber en el sistema educativo, con los apoyos y adaptaciones a que hubiera lugar. Como proceso, la educación inclusiva es un camino que se descubre y construye diariamente, con los aportes de todos los miembros de la comunidad educativa. No está escrita previamente, no se circunscribe a documentos legales o de política. Es la vivencia cotidiana de que todos somos diversos y de cómo el sistema educativo nos reconoce, valora y potencia, a partir de nuestras fortalezas (Marulanda-Páez, 2013).

¿Podemos excluir del sistema educativo universitario a un estudiante con un diagnóstico

de Trastorno del Espectro Autista (TEA) que podría llegar a ser un artista o un científico brillante y tiene un gran futuro en la música o en la química, por ejemplo, porque es poco flexible y tiene dificultades para rendir en asignaturas que implican competencias ciudadanas?; ¿podemos marginar a un alumno con capacidades y excepcionales talentos narrativos o deportivos, porque creemos que puede solo y sin apoyos de ninguna clase? Definitivamente, no. La educación superior también debe ser inclusiva (y esto no es una opción o una elección, constituye una obligación). Por tanto, está llamada a garantizar a estos dos estudiantes (por poner dos ejemplos, pero cabrían muchos más) todas las oportunidades y apoyos a que hubiera lugar para que logren sus metas de aprendizaje felizmente. Es decir, para que la persona con TEA se convierta en el artista o científico brillante que podría ser y el alumno con capacidades y talentos excepcionales descubra toda la riqueza de su escritura o el éxito en un deporte particular, más allá de lo que las clases y los espacios académicos formales puedan ofrecerle. En pocas palabras, la educación universitaria al ser *educación inclusiva* está llamada a ofrecer todas las oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes, sin excluir a ninguno, mediante los recursos y estrategias que mejor se adapten a cada quien.

Un tercer mito que aún prevalece y que dificulta que la educación superior sea inclusiva, tiene que ver con la idea de que *los apoyos y adaptaciones ya no son necesarios en esta etapa de la formación y de ser indispensables, solo los requieren estudiantes con discapacidad*. Muy seguramente, esta creencia errada se alimenta de una concepción equívoca del concepto de *apoyo* y del término *adaptación*. Si nos apegamos a la definición de apoyo que han adoptado los científicos de la educación, encontramos que un *apoyo* se entiende como “todo recurso y estrategia que pretende promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y que mejora su funcionamiento individual” (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD, 2011, p. 307). Por su parte, las *adaptaciones* constituyen todos aquellos ajustes que pueden realizarse a diversos instrumentos o herramientas culturales, en aras de facilitar el acceso, uso

y transformación de los mismos por parte de cualquier individuo que quiera emplearlos (MEN, 2017). En este orden de ideas, ¿no somos todos, como humanos, susceptibles de utilizar apoyos y adaptaciones? ¿Cómo se le denomina, si no es un apoyo, a ese espacio de escucha que un colega nos proporciona ante un problema que nos agobia? ¿Qué podríamos decir que son esas nuevas posibilidades lúdicas que encontramos en diversos momentos de nuestras vidas para recrearnos y ocupar mejor nuestro tiempo libre? ¿No constituirían también apoyos que promueven nuestro bienestar? ¿Cómo se define ese aditamento que le colocan a la silla de nuestro puesto de trabajo para que se ajuste a esa dificultad de columna que nos acompaña desde la juventud? ¿No es eso una adaptación? ¿Qué hay de esa traducción a nuestra lengua materna de un artículo que es fundamental para el trabajo de investigación que desarrollamos y que está escrito en una lengua que desconocemos? ¿No constituye una adaptación, en la medida en que nos permitió acceder y usar el documento, nos lo facilitó?

Así pues, podemos concluir que todos empleamos apoyos y adaptaciones a lo largo de la vida. De hecho, apropiarnos de estos, emplearlos en nuestro quehacer diario e, incluso, crearlos o acotarlos a las propias necesidades individuales, forma parte de nuestro proceso de humanización (Rivière, 2003; Vygotski, 1979; Vygotski & Luria, 2007; Wertsch, del Río & Álvarez, 2006). Los apoyos, en particular, pero también muchas de las adaptaciones que usamos a diario serían, en palabras de Ángel Rivière (2003), *instrumentos de orden superior*, lo que significa que constituyen creaciones propiamente humanas, ocurrencias culturales que transforman no solo el mundo exterior sino nuestra propia vida mental e, incluso, nuestra personalidad (Vygotski & Luria, 2007). Estos instrumentos de orden superior [o instrumentos psicológicos en la teoría vygotskiana (Vygotski, 1979; Kozulin, 1998)], “se orientan hacia el interior y transforman los procesos psicológicos naturales internos en funciones mentales superiores” (Kozulin, 1998, p. 29). Si nos apegamos a este argumento, todos los aprendices, durante su vida escolar, emplean multitud de apoyos y adaptaciones. No solo los estudiantes con discapacidad.

Una falsa creencia derivada de este mito tiene que ver con que los apoyos contribuyen, en particular, a mejorar el desplazamiento físico de las personas. Cabe señalar que una silla de ruedas, un bastón o unas muletas son solo un tipo de apoyo. La escritura, la notación numérica, las representaciones figurativas, las TIC, entre otros, también constituyen apoyos esenciales para nuestra vida. Se les denomina sistemas externos de representación y han sido ampliamente estudiados por diversos teóricos de las ciencias cognitivas (Martí, 2003; Pozo-Municio, 2006, 2010, 2014). Los usamos todos, como humanos, pues son mediadores esenciales de nuestra conducta (Martí, 2003, p. 19). En lo que toca a las adaptaciones, podemos decir que también las empleamos a diario y en numerosas ocasiones. Como ya decíamos previamente, estas van desde elementos materiales que facilitan el uso de distintos objetos de la vida diaria, hasta acciones más complejas como, por ejemplo, la traducción de un documento o de una conversación, un texto escrito en un lenguaje más accesible para nuestro nivel de conocimiento, el conjunto de señales que le ponemos a un mapa para facilitar un recorrido determinado a un lugar que no conocemos, entre otros. Así las cosas, el tiempo extra que un alumno emplea para completar un examen, la explicación o paráfrasis de una pregunta de un taller o ejercicio práctico que no es suficientemente clara para todos los estudiantes, el ejemplo adicional que se pone en clase para hacer más claro un concepto, serían distintos tipos de adaptaciones que se brindan a distintos aprendices en diversos momentos de su formación. No siempre son materiales y no están destinadas a personas con discapacidad. Todos las usamos por el solo hecho de ser humanos y diferentes. Ya decíamos más arriba que los recursos, estrategias y herramientas que puede usar un alumno para aprender cierto conocimiento o desarrollar cierta habilidad no son los mismos que usan otros de sus compañeros. Podemos decir que cada aprendiz tiene a su haber ciertos recursos que le funcionan mejor que otros. Los apoyos y las adaptaciones forman parte esencial de estos recursos. De hecho, los apoyos *son recursos* fundamentales para aprender en cualquier entorno.

Derivadas de este mito, encontramos dos situaciones problemáticas en el caso concreto de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. En la primera, tenemos a aquellos maestros que consideran que el talento y las capacidades son condiciones estructurales e innatas de las personas, derivado de lo cual esperan que, si los estudiantes son “verdaderamente talentosos”, no empleen apoyos de ninguna clase. Pero, como ya hemos visto más arriba, esto niega la naturaleza desarrollista de las capacidades y los talentos excepcionales (Dai, 2010). En muchas oportunidades, el potencial no se ha hecho manifiesto, precisamente por la falta de apoyos, los cuales pueden tomar la forma de oportunidades de reconocimiento o de desarrollo. Una segunda situación problemática es que se considera excluyente dar a los “estudiantes talentosos” los apoyos que necesitan, que pueden implicar flexibilizaciones curriculares, pasantías, mentorías, entre otras muchas opciones, dado que se piensa que se les está dando una “ventaja inconveniente”, en la medida en que no necesariamente es oportuno ofrecer esos apoyos a otros de sus pares. Lo peligroso de considerar los apoyos “ventajas inoportunas” para ciertos aprendices, es que sin esas oportunidades los estudiantes no tienen posibilidades reales de aprender cuestiones que respondan a su nivel intelectual (MEN, 2015). En esa medida, se condena a esta población a conformarse con los ritmos de aprendizaje de sus coetáneos que, en muchos casos, responden a trayectorias diferentes, lo que no les permite aprender cosas nuevas, pues mucho de lo que se les enseña ya lo saben. En este punto, cabe recordar que, en una educación verdaderamente inclusiva, todo estudiante tiene derecho a aprender cada día cosas nuevas que desafíen su potencial y le permitan ser una mejor versión de sí mismo.

Los dos últimos mitos que queremos presentar tienen qué ver con aquello que constituye la esencia de la vida universitaria y lo que garantiza la permanencia de los alumnos en este sistema educativo. El primero de estos presupone falsamente que *los estudiantes llegan a la universidad casi como aprendices acabados*, listos para adquirir una ingente cantidad de conocimiento disciplinar y otras lenguas distintas al español y el inglés (en

nuestro caso). Erradamente, se parte del hecho de que ya son aprendices autónomos y autorregulados. Por ende, deben responder solos y sin ayuda por todas sus obligaciones académicas y los maestros tienen la tarea, fundamental (y casi única), de entregar ese conocimiento especializado o disciplinar que aporta la educación superior. Es posible que muchos docentes quieran desarrollar habilidades cognitivas como la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico, entre otras, aunque se parte del hecho equívoco de que los alumnos ya traen adquiridas esas destrezas de su paso por el bachillerato y la educación media obligatoria. Para nadie es un secreto que nos quejamos constantemente de los bajos niveles de lectura crítica y escritura académica de los alumnos en sus primeros semestres de universidad, incluso en lenguas distintas a su lengua materna. Valdría la pena preguntarse si todas estas habilidades deberían hallarse configuradas cuando los alumnos ingresan a la universidad o si esta última tendría un rol esencial en su desarrollo.

En el caso de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, podemos afirmar con énfasis que no llegan a la universidad como aprendices acabados, sino que, además, muchos de ellos no han tenido en su etapa escolar oportunidades de reconocimiento de su potencial pues no se les han ofrecido condiciones para desarrollarlo. Así las cosas, aquellos maestros que creen que las capacidades y el talento excepcional son habilidades estructurales e innatas que se despliegan “espontáneamente”, es decir, sin ningún aporte concreto de la escuela, también consideran que en la adolescencia o la vida adulta ya se han manifestado *todas* las capacidades de los individuos. Por ende, y desde su creencia, a estas edades ya no aparecerán nuevas habilidades. En esta misma línea, estos docentes piensan que las destrezas que sí se han desarrollado, no precisaron (ni requieren) del cuidado y apoyo de la escuela. Pero, como hemos visto a lo largo de este escrito, esta postura ya no está vigente. Muy al contrario, y atendiendo a una perspectiva desarrollista, es posible que el potencial no se haya manifestado o por falta de oportunidades (Reis & McCoach, 2002), o porque la naturaleza aditiva o multiplicativa de ciertos talentos (Simonton, 2013) requiere del desarro-

llo de habilidades y competencias que deben ser nutridas en períodos de cierta madurez cognitiva (por ejemplo, la adultez temprana), y en contacto con las fronteras de las disciplinas y con conocimientos de punta, que solo están disponibles en espacios académicos, culturales y sociales avanzados.

En línea con estos argumentos, encontramos el quinto y último mito que queremos compartir en este apartado, y cuya idea central es que *a la universidad deben ingresar y permanecer los aprendices más fuertes*. Aquellos que aparentemente están mejor dotados intelectualmente, con mejores destrezas cognitivas, no importa su dimensión emocional o social; esta última, se cree erradamente, no es necesaria ni importante para la vida universitaria. El problema no solo es que se seleccione a los que se creen más *fuertes* en el sentido antes señalado, sino que ser fuerte es también sinónimo de sobrevivir y acomodarse al sistema universitario a costa de cualquier cosa, pero, sobre todo, a costa de sí mismo.

Así pues, hemos convertido la educación superior en sinónimo de instrucción (Savater, 2009) y dejamos de lado un presupuesto fundamental: la educación superior debe ser, ante todo, educación *para lo superior* (Borrero-Cabal, 2000; Peña-Borrero, 2000, cursiva añadida). Vista así, como un eslabón fundamental de la formación del individuo, la educación superior debe propender a “la formación de ciudadanos, dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2009, p. 2). O, en palabras de Juan Carlos Tedesco (1995, en Fernando Savater, 2009, pp. 51 y ss.): “El cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación es que *ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de formación de la personalidad*. El desempeño productivo y el desempeño ciudadano requieren el desarrollo de una serie de capacidades (...) que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. La escuela —o, para ser más prudentes, las formas institucionalizadas de educación— debe, en síntesis, formar no solo el núcleo básico del desarrollo cognitivo,

sino también el núcleo básico de la personalidad” (cursiva añadida).

En Colombia, si le creemos al *Plan Nacional de Desarrollo, 2014-2018* (Departamento de Planeación Nacional, 2014), y partimos de la premisa que allí se enuncia, en términos de la cual la educación se considera “el instrumento más poderoso para alcanzar los ideales de igualdad social” (p. 1), debemos dotar a nuestros aprendices, sobre todo y especialmente en la educación superior, de aquellas habilidades que les permitan pensar sobre su formación, reflexionar sobre su rol en la sociedad, construir un proyecto de vida anclados en los vínculos con otros y en el reconocimiento permanente de lo humano. Solo así esos futuros egresados universitarios podrán ganar paulatinamente la capacidad de tomar decisiones y solucionar problemas cooperativamente, alcanzar una personalidad autónoma y autorregulada, pero también altruista y empática, capaz de darse al servicio de la comunidad, todos principios fundamentales para vivir plenamente y en armonía. Para usar las palabras de Fernando Savater (2009, pp. 32 y ss.): “La verdadera educación no solo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a *pensar sobre lo que se piensa* y este momento reflexivo (...) exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. Todo puede ser privado e inefable (...) menos aquello que nos hace partícipes de un universo simbólico y a lo que llamamos “humanidad”. No en vano se dice que “el hombre es un producto social” (Berger & Luckmann, 1994, p. 84) y que, literalmente, no podemos existir en tanto *humanos*, sin interactuar y comunicarnos constantemente con otros (Berger & Luckmann, 1994, p. 40). La construcción de lo que llamamos “realidad” no es otra cosa que la negociación constante y permanente de significados, una correspondencia continua entre unos y otros que acaba revelando diversas interpretaciones y sentidos de la vida (Berger & Luckmann, 1994). Y esto no escapa a las modalidades de construcción del conocimiento propias del ámbito de la educación superior, y a la formación y fortalecimiento de todas aquellas otras habilidades necesarias para estar en comunidad que se adquieren y desarrollan *también* en la universidad (Delval, 2006).

2. Inclusión en la universidad: Superando la idea de la supervivencia del más fuerte

*Todo el mundo es un escenario.
Y todos los hombres y mujeres, simplemente actores,
tienen sus entradas y salidas de escena.
Y un hombre en su tiempo desempeña muchos papeles.
Sus actuaciones tienen siete edades.*

William Shakespeare (1599)

A tenor de lo expuesto en el apartado anterior, consideramos importante hacer explícitas algunas ideas en torno a lo que debería constituir el proceso de educación inclusiva en la vida universitaria. Es hora de modificar la visión de la educación superior como aquella dirigida a estudiantes típicos que pueden sobrevivir en la universidad, siempre y cuando sus propias habilidades y destrezas así se lo permitan, o que puedan adaptarse a lo que la universidad requiere de ellos, sacrificando sus propias habilidades y destrezas e, incluso, su propia identidad. Aquella que excluye otras trayectorias de vida y que acaba eliminándolas del sistema porque no cuentan *per se* con los atributos necesarios (que no es claro, dicho sea de paso, cuáles son con exactitud) para instruirse de cara a obtener un grado universitario. Atributos, en todo caso, centrados en habilidades cognitivas (escribir y leer con proficiencia, dominar una segunda lengua, pensar críticamente, entre otros), pero no sociales, emocionales, políticas o éticas.

Colombia cuenta con el INES (Índice de Inclusión para la Educación Superior, MEN, 2014), de reciente publicación. Este instrumento permite reconocer, fundamentalmente, la existencia de culturas inclusivas en la comunidad educativa universitaria, basadas en el respeto y el reconocimiento de lo diverso y lo diferente, mediante sendos instrumentos y distintos indicadores, cuyo insumo esencial son las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas que se impulsan y privilegian en cada universidad. Así mismo, facilita el reconocimiento de aquellas barreras actitudinales, de conocimiento e, incluso, de infraestructura o derivadas de la ausencia de normativas o políticas en cada institución, en virtud de las cuales se dificulta (o

facilita) la implementación de procesos inclusivos. A pesar de su valía y del potencial que posee para reflejar la realidad de cada establecimiento educativo en torno a su proceso de hacerse inclusivo, el INES es solo el punto de partida. En palabras del sacerdote Alfonso Borrero-Cabal (2000), las universidades deberían propender a constituirse en centros formativos *para lo superior*, cuya meta última no sea lo profesionalizante, sino lo humano. No se trataría entonces de formar profesionales, sino de formar *personas, ciudadanos con principios éticos y capaces de vivir en comunidad*. Y en ese sentido, cobrarían especial importancia y sentido aquellas dimensiones sociales, emocionales, políticas y éticas por las que debería preguntarse la universidad.

La educación superior, como la educación inicial, la básica o la media, exige también el reconocimiento de lo diverso, y debería ocuparse de proponer, generar, diseñar e implementar apoyos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de distinto tipo de habilidades (cognitivas, sociales, afectivas, éticas, entre otras) en sus aprendices. Y, por tanto, debería potenciar los talentos y capacidades de todos sus estudiantes, para ayudarles a compensar sus limitaciones y dificultades. Y esta tarea debería ser prioridad en los programas que ofrezcan los centros de aprendizaje, enseñanza y evaluación que hoy abundan en nuestras universidades bajo distintas denominaciones⁵.

Por otro lado, todos los maestros deberían contar con formación en educación inclusiva. Deberían ocuparse de sus aprendices tanto como lo hacen los maestros de la educación inicial, aunque en un sentido distinto. Lo que menos debería preocuparles es si aprueban o no sus asignaturas o cuánto les falta para obtener una nota mínimamente satisfactoria, a partir de la rendición

⁵ Por citar algunos, en la Pontificia Universidad Javeriana se denomina *Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación* (por sus siglas, CAE+E); en la Universidad del Rosario se le conoce como *Centro de Enseñanza y Aprendizaje y Trayectoria Profesoral* (CEAP); en la Universidad de los Andes se le llama *Centro de Investigación y Formación en Educación* (por sus siglas, CIFE); en la Universidad ICESI se denomina *Centro de Recursos para el Aprendizaje* (por sus siglas, CREA); en la Universidad de Cartagena se le llama *Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación*.

individual de cuentas en lo que corresponde al almacenamiento (como mucho) de conocimientos descontextualizados que, como bien sabemos, en la mayoría de los casos olvidarán por completo luego del examen. Los maestros de la educación superior tienen en sus manos la formación de ciudadanos capaces de tomar decisiones en equipo, cooperar para lograr metas comunes y solucionar problemas complejos por medio del diálogo, la negociación y otras formas de colaboración (Pozo-Municio, 2014, 2016). Deberían garantizar que sus alumnos se eduquen no solo para dar cuenta de determinados contenidos y cómo los han incorporado a sus estructuras cognitivas previas [lo que Juan Ignacio Pozo-Municio (2014) denomina *aprendizaje por ajuste*], sino cómo consiguen apropiarse de esos saberes con el trabajo cooperativo y el empleo de apoyos ajustados a sus necesidades de aprendizaje, y de qué modo esos saberes también se convierten en una excusa para forjarse como ciudadanos críticos, reflexivos, éticamente responsables y comprometidos con el bien social. En pocas palabras, la formación en la universidad debería regirse por constantes *aprendizajes por reestructuración* (Pozo-Municio, 2014), esto es, aprendizajes que permitan hacer conscientes diversas representaciones sobre el mundo, cómo podrían transformarse y dar lugar a nuevas interpretaciones de la realidad y de qué modo estas últimas movilizan, cuestionan y ponen en tensión nuestra propia identidad (Pozo-Municio, 2014).

Parece que hoy el aprendizaje en la universidad se reduce a lo que en psicología cognitiva se denomina *aprendizaje por crecimiento* (Pozo-Municio, 2010, 2014). Acumular una ingente cantidad de datos, contenidos y modelos teóricos, apenas comprensibles para nuestros alumnos, descontextualizados de su cotidianeidad o de la función que poseen para su vida profesional y en comunidad. Abusamos de sus capacidades mnemónicas y atencionales, y creemos que pueden estar en una silla por dos, tres y hasta cuatro horas escuchando un discurso que no pueden conectar con nada de su realidad, tomando fotos de nuestras diapositivas y consignando en sus cuadernos o dispositivos electrónicos los apuntes que pueden, desde las muy diversas y variadas interpretaciones que

logran hacer de nuestro saber. En la mayoría de los casos, sabiendo que cuentan con muy escasos y precarios conocimientos previos, en contraste con lo que requerirían para poder apropiarse lo que queremos enseñar cómo queremos que se aprenda. Pero eso poco importa.

Y esta práctica, ampliamente extendida desde hace un tiempo nada despreciable (Bain, 2007, 2014; Finkel, 2008), refleja una realidad que impide la vivencia de una educación universitaria inclusiva con total plenitud: los maestros de la educación superior no conocen cómo funcionan e interactúan los sistemas de aprendizaje humano (Bain, 2007, Finkel, 2008; Pozo-Municio, 2016). Adicionalmente, aunque muchos son expertos en su ámbito de conocimiento, tienen la creencia errónea de que si alguien aprende con facilidad es “inteligente” y, por el contrario, quien no aprende o no se esfuerza por aprender es vago o poco hábil (Pozo-Municio, 2016, p. 243). Esta aproximación peligrosa sobre la inteligencia como un conjunto de rasgos relativamente estables e inmutables, nos lleva a “catalogar” a nuestros alumnos, bien como estudiantes hábiles y aventajados o como aprendices torpes y poco dotados. El riesgo de esta “clasificación”, como bien se sabe, es que sacrifiquemos el potencial de muchos de nuestros aprendices, antes siquiera de empezar nuestra actividad docente. La educación actual, tristemente, sigue creyendo que el Cociente Intelectual o CI (que no coeficiente intelectual) resulta una medida fiable de la inteligencia, como si esta fuera única e indivisible, y como si el CI constituyera la medida por excelencia de las capacidades intelectuales de una persona. Lo que sabemos en la actualidad, muy al contrario, es que el CI es solo una aproximación a algunas de las capacidades cognitivas de alguien con relación a otros de su misma edad; no obstante, en la mayoría de ocasiones, las preguntas de las pruebas con las que se determina este cociente provienen de culturas y contextos totalmente disímiles a aquellos que caracterizan a quien pretendemos valorar (Pozo-Municio, 2016; Sattler, 1998). Para emplear una bonita metáfora del psicólogo cognitivo Juan Ignacio Pozo-Municio (2016), el CI es tan solo “una báscula” (de las muchas que podrían usarse), cuya finalidad se restringe a medir si un individuo es más o menos inteligente con respecto a otros de

su misma edad. Por ende, no revela las verdaderas capacidades de alguien; mucho menos, a la luz de los actuales enfoques de las ciencias cognitivas, ante los cuales no queda otra alternativa que aceptar que la inteligencia no es una, sino que hay múltiples y distintas inteligencias, en función de las diversas demandas sociales, intelectuales y adaptativas a las que debemos enfrentarnos día a día. Más todavía, tenemos que asumir que esas inteligencias, variadas y complejas cada una en sí misma, no pueden reducirse a una única medida cuantitativa que se considere, además, homogénea y permanente en el tiempo, como si se tratara de describir el color de los ojos o de la piel. En palabras de Juan Ignacio Pozo-Municio (2016, p. 247): “No nacemos con el cerebro ya cableado, ni los genes son unas instrucciones de montaje como si se tratara de un cerebro de Ikea⁶, ya prefabricado, sino que el cerebro, con sus funciones mentales, se construye con la experiencia, a medida que se usa. Como muestran los abundantes y crecientes datos en favor de la plasticidad neuronal, nuestro cerebro es en gran medida el resultado de nuestra práctica”.

Si nos situamos en la tesis de que todos nuestros aprendices cuentan con habilidades, competencias o destrezas susceptibles de ser potenciadas y desarrolladas, el panorama sería muy distinto. Y si, además, estamos convencidos de que todos aprenden con apoyos distintos y le ofrecemos a cada quien la posibilidad de mostrar sus comprensiones con los recursos que mejor le funcionan, seguramente nos llevaríamos la grata sorpresa de que muchos de los estudiantes que no creíamos hábiles para nuestra asignatura, terminan probando que son mucho más diestros que aquellos que considerábamos “los más inteligentes”. Esta idea —que en apariencia podría ser un lugar común— nos permitiría incluir en nuestras aulas a todos los aprendices que pudieran y quisieran llegar a ellas, más allá de si poseen o no una discapacidad, un talento excepcional, una situación traumática, entre otros. Todos cabrían, para todos habría herramientas disponibles y todos contarían con nuestro voto de confianza en que pueden aprender.

6 Ikea es una cadena comercial de España, similar al Éxito en Colombia.

Luego de años de sistematización de su ejercicio investigativo, Ken Bain (2007, 2014), historiador y educador, además de gestor y director de diversos centros para la enseñanza y el aprendizaje en distintas universidades en el mundo (como el Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de Nueva York, el Centro para la Enseñanza de la Universidad Vanderbilt, y la Academia de Investigación para el Aprendizaje Universitario de la Universidad de Montclair, entre otros), ha detectado diversos rasgos de los que se catalogan como los mejores profesores universitarios. Estos maestros trabajan (quizá sin saberlo) bajo un enfoque de educación inclusiva. Vale la pena recoger aquí algunas de sus características más sobresalientes (Bain, 2007, pp. 39 y ss.):

- a. Tienen una alta capacidad de metacognición⁷ sobre lo que saben de sus disciplinas, atributo que les permite entender cómo podrían aprenderlas otras personas, qué contenidos les costaría más trabajo apropiar y qué les resultaría más familiar. Esto les permite dosificar lo que buscan enseñar, generar las estrategias más útiles para que todos sus aprendices (sin distinción) adquieran lo fundamental, y plantear preguntas, dilemas y problemas que aproximen a sus estudiantes a aquello que deben cuestionar o sobre lo que deben dudar.
- b. Saben cómo funciona el sistema de aprendizaje humano y, por ende, reconocen que todo lo que se enseña no siempre se aprende, y que los estudiantes traen al aula múltiples ideas, paradigmas y modelos previos sobre los que hay que trabajar para construir (no para instalar) nuevos conocimientos. En otras palabras, buscan frustrar, en el buen sentido del término, las expectativas de sus alumnos, aunque saben que esto no se logra en un solo intento ni de un momento a otro. Requiere múltiples exposiciones y una alta motivación. Los alumnos

7 Se define como *metacognición*, por una parte, el conocimiento que se tiene de la propia actividad cognitiva y, por otra, el control que sobre ella se ejerce para cualificar y optimizar los distintos desempeños de la vida diaria (Mateos-Sanz, 2001; Nelson & Narens, 1990, 1994). Para una revisión completa en español de las relaciones entre metacognición y educación, María del Mar Mateos-Sanz (2001).

tienen que lograr sucesivos desacoples de los modelos que traen previamente y constatar, poco a poco, qué no les funciona para explicar ciertos fenómenos o determinados sucesos de la realidad.

- c. Comprenden que los modelos y creencias previas con los que llegan sus estudiantes a clase les resultan muy cómodos, a pesar de que no sean totalmente satisfactorios para explicar la realidad. Por tanto, modificarlos requerirá tiempo y esfuerzo. En otras palabras, saben que las teorías que traen los aprendices se modifican lentamente y a base de numerosos desafíos.
- d. En ese orden de ideas, los mejores maestros también identifican qué conocimiento es fundamental para generar nuevas comprensiones del mundo, y dedican buena parte de sus espacios formativos a enseñar explícitamente esas nuevas maneras de entender el mundo, tomando como insumo los conocimientos que sus estudiantes están aprendiendo y los que han incorporado previamente. No esperan que esas comprensiones novedosas se infieran “automáticamente” o por sí solas. Estos profesores generan diversas estrategias y apoyos concretos para que sus alumnos vislumbren nuevos modos de ver y entender la realidad. Así las cosas, constantemente vinculan lo que enseñan con la realidad de sus aprendices y con sus experiencias de vida.
- e. Tienden a valorar con frecuencia si sus estudiantes están aprendiendo y qué van logrando comprender e incorporar. Dedicar gran parte de sus clases a resolver dudas de sus alumnos y reconocen la importancia de incluir siempre sus intereses. Saben que sin motivación no hay aprendizaje. Se dan a la tarea de encajar sus asignaturas en los objetivos que sus estudiantes quieren alcanzar. Están conscientes de que solo se aprende cuando se quieren responder preguntas o alcanzar propósitos que forman parte del propio proyecto de vida.
- f. Emplean diversos apoyos pedagógicos, uno de los cuales es el aprendizaje cooperativo. Saben que sus estudiantes también aprenden de otros compañeros y que el conocimiento

se construye con otros. En ese sentido, propician el diálogo, el intercambio de creencias y comprensiones entre pares y, a partir de estas elaboraciones, ayudan a guiar y enfocar el aprendizaje en asuntos fundamentales. Empoderan a sus alumnos para que vean la utilidad de lo que aprenden en su propia vida. No buscan controlar, sino que propician el autocontrol.

Todo lo anterior se acopla a estudiantes con diversidad de características. No pretende homogeneizar a los alumnos ni hacerlos iguales; busca la equidad de oportunidades para que todos los aprendices se vean potenciados, alcancen sus propias metas, sus sueños y, por ende, sean las mejores versiones de sí mismos. No considera que haya una única trayectoria de aprendizaje; parte del hecho de que hay tantas trayectorias como alumnos existen y, por ende, no hay una única manera de llegar a dominar un conjunto de conocimientos ni una sola comprensión de un determinado fenómeno. Con la ayuda de diversos apoyos se pueden lograr distintas comprensiones, muchas de las cuales ni siquiera habían sido abordadas o contempladas por el propio maestro. En esa medida, esta mirada permite que cada quien se imponga sus propios retos y llegue a comprensiones del mundo que antes no poseía. Las fronteras no están en el aula ni el centro es el docente. Las fronteras las define cada aprendiz en función de sus propósitos y proyectos y el centro es su aprendizaje, un aprendizaje para la vida. En palabras de Don Finkel (2008, pp. 42 y 43): “los buenos docentes son aquellos capaces de crear circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas (...) Esta formulación nos recuerda *la primacía del aprendizaje, no de la enseñanza, en la educación*. Aprender es el objetivo, y enseñar es solo un medio para alcanzar ese fin. Los docentes nunca deben olvidar ese objetivo cuando están pensando cómo afrontar a todos sus estudiantes” (cursiva añadida).

Así las cosas, una educación universitaria inclusiva debe partir de una idea de sujeto o aprendiz distinta a la que predomina hoy. El término “estudiante” debería entenderse como *persona y ciudadano en desarrollo*, caracterizado por di-

versas potencialidades, con una trayectoria de vida única y diferente, capaz de lograr diversos aprendizajes bajo las condiciones apropiadas y con los apoyos pertinentes. Habida cuenta de esta nueva concepción, y siguiendo a María Caridad García-Cepero, Fulvia Cedeño-Ángel y Diana Irasema Cervantes-Arreola (MEN, 2015), la pregunta no sería “¿quiénes son los estudiantes con talentos excepcionales o con discapacidad?”, sino “¿bajo qué circunstancias diversos estudiantes, entre los que se cuentan alumnos con capacidades excepcionales y/o discapacidad, pueden lograr el máximo desarrollo como individuos, miembros de una comunidad?” (p. 61).

Desde esta óptica, la discapacidad, la excepcionalidad o los diversos talentos que puede desarrollar una persona no se vislumbran como condiciones de desventaja frente a lo típico o más común. Se definen como distintas trayectorias del desarrollo, todas plausibles, dado que los seres humanos somos heterogéneos y diversos. Así mismo, no constituyen atributos estables y permanentes de las personas. Que alguien no presente de modo evidente habilidades excepcionales en un determinado campo de conocimiento, por ejemplo, no significa que no las posea. Podría ser, más bien, que no se han dado las circunstancias para que esas capacidades se hagan suficientemente visibles (MEN, 2015). Así mismo, quien presenta una condición de TEA o de discapacidad intelectual no será “autista” o “discapacitado”, puesto que las características de su discapacidad son solo una parte de su personalidad y no lo definen como tal. Adicionalmente, esos atributos pueden evolucionar y modificarse de muy diversas maneras, dependiendo de las interacciones y apoyos que ese aprendiz establezca con el medio que le rodea.

En línea con lo que propone Lev S. Vygotski (1997), esto exige ver a las personas con discapacidad de un modo radicalmente diferente. Así pues, dice Vygotski (1997), “el aprendiz cuyo desarrollo está complicado por el defecto (o la discapacidad) no es simplemente un estudiante menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*” (p. 12, cursiva en el original). Más adelante, añade: “El aprendiz ciego o sordo puede

lograr lo mismo que el normal, pero los aprendices con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medios*, y para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir a ese aprendiz. La clave de la peculiaridad la brinda la ley de transformación del menos del defecto en el más de la compensación” (p. 17, cursiva en el original).

A la luz de los argumentos esgrimidos en este apartado, podemos concluir que la educación superior inclusiva no debe centrarse en la enseñanza de las disciplinas o de campos altamente especializados de conocimiento. Más bien, y en línea con lo que se exige a otros niveles educativos, debería focalizarse en el aprendizaje para la vida y en los apoyos pedagógicos que garanticen que diversos estudiantes puedan ingresar, permanecer y egresar exitosamente de este ciclo formativo. No se trata de profesionalizar a los individuos, esto es, de entregar títulos, sino de formar ciudadanos críticos, útiles y reflexivos para la vida en sociedad. Y esto demanda que la universidad se pregunte qué es formar para la vida y cómo aprovechar, enriquecer y fortalecer a todos los aprendices que llegan a sus aulas, de modo que emerjan mejores personas al cabo del proceso de estar y aprender en la universidad.

A tenor de este último argumento, es apremiante modificar la ley que prima en la universidad colombiana actualmente, y que reza que solo sobreviven los aprendices más fuertes, esto es, aquellos que logran acoplarse al costo que sea a los intereses y preferencias de sus docentes y consiguen aprender lo que estos les imponen, aunque para ellos sea espurio o poco relevante y, por ende, al poco tiempo se olvide fácilmente. Es necesario imponer otra ley que diga que no se trata de sobrevivir, sino de cultivar el potencial y los propios intereses; en otras palabras, de aprender y de crecer en el aprendizaje. En ese sentido, en la universidad deberían permanecer todos los estudiantes que quieran estar allí, pero solo aquellos maestros realmente comprometidos con aprendizajes para la vida, enfocados en los intereses de sus alumnos y en generar todos los apoyos que sean necesarios para que la diversidad de sus estudiantes pueda desarrollar nuevas comprensiones y elaboracio-

nes de la realidad. Maestros que apasionen a los alumnos con su saber, que puedan concatenarlo con las vidas y experiencias de estos últimos, para mostrar la relevancia de su conocimiento al resolver problemas y tomar decisiones en distintos campos de lo humano. Maestros que no olviden la meta de la educación superior para lo superior: formar para la vida, no para una profesión. Porque nadie está nunca “terminado”; el ser humano siempre estará en constante desarrollo, siempre tenderá a aprender, aunque ni siquiera sea consciente de ello (Kahneman, 2012).

3. Por una educación superior inclusiva: retos para la universidad colombiana

Porque es bueno para encontrar un camino donde no existe ninguno

Esquilo (en Earl V. Pullias & James D. Young, 1974, p. 50)

Cerraremos este escrito con los retos que, habida cuenta de lo ya expuesto, queremos proponer a la educación superior en Colombia para lograr la meta de definirse implícitamente como educación superior inclusiva, tal como lo plantea la UNESCO (2008, 2009). Estos retos deberían ser transversales a todos los programas y carreras que ofrezcan las universidades, no obstante, deberían aplicarse en particular a los estudios de pregrado y a los programas de ciclo corto que se ofrezcan a estudiantes recién egresados del bachillerato.

Siguiendo a Don Finkel (2008), la universidad colombiana tiene un primer reto: depurar y definir procesos de admisión de aspirantes que no solamente valoren su dimensión cognitiva actual, sino también y muy especialmente, los potenciales y fortalezas con que cuentan y que podrían desarrollar. Sería crucial que, adicionalmente, se aproximen a sus capacidades sociales, afectivas y éticas, entre otras. Sabemos que la educación superior no tiene solamente fines académicos, esto es, no busca en exclusividad el desarrollo de profesionales competentes y productivos. En sus manos se construyen las comunidades de ciudadanos del futuro, los líderes que gobernarán el

país, el futuro de Colombia. Y esto implica mucho más que aspectos disciplinares o competencias intelectuales. Adicionalmente, es claro que de ese “futuro” no pueden quedar excluidos aquellos estudiantes que no sean capaces de mostrar el cúmulo de sus potencialidades en un examen de Estado o en una prueba que evalúe exclusivamente sus habilidades intelectuales.

El segundo reto que se impone a la universidad actual es retomar el centro de la educación, que no es otra cosa que el aprendizaje. No en vano han emergido diversidad de centros en nuestras universidades cuya finalidad es ocuparse de este tópico, como ya lo anotamos más arriba. En consecuencia, la educación superior inclusiva tendrá que concentrar una buena parte de sus esfuerzos en ayudar a los maestros a generar todos aquellos apoyos que se acoplen a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Es preciso mover el foco de atención de las didácticas y la enseñanza, a las demandas de aprendizaje que requieren las distintas disciplinas y, más todavía, a lo que se precisa o requiere para que estos aprendizajes perduren para la vida y contribuyan a una mejor toma de decisiones y al ejercicio de una ciudadanía responsable, cooperativa y para la libertad. En concordancia con lo que Jerome Bruner (2000) propone, nuestras universidades deberían focalizar sus debates en torno “a la naturaleza íntima de la enseñanza y el aprendizaje”, más que centrar su preocupación por el lugar que ocupan en los *rankings* o por los resultados de sus estudiantes en diversas pruebas de Estado (por ejemplo, los Exámenes de Calidad de Educación Superior, ECAES). Si bien esto último también merece atención, no debería ser *el centro de atención*. Sería deseable que, en virtud de los esfuerzos que realice la educación superior con sus estudiantes y maestros, y los aprendizajes que consiga consolidar en los primeros, un día pudiéramos relatar lo que Jerome Bruner (2000) describe en la introducción de uno de los capítulos del libro *La educación, puerta de la cultura*:

Gracias a este trabajo, esos (estudiantes) no volverán a mirar el mundo de la misma manera; o a sus compañeros de aprendizaje, o

a los recursos del conocimiento y los usos a los que se pueden dedicar esos recursos, o a su lugar en una comunidad de aprendizaje. Y tampoco sus maestros (...). Esos chavales aprendieron mucho más que la forma de pensar sobre un entorno. Aprendieron formas capacitadoras de usar la mente, incluyendo cómo usar la tecnología para extender sus capacidades. Aprendieron a reflexionar sobre lo que sabían y a hacerse con un somero esquema para enseñárselo a otros y para usarlo más ellos mismos. Y adquirieron una idea viva de lo que puede ser una cultura de aprendizaje. Por supuesto, el rendimiento “mejoró” entre esos chavales: ¿cómo *no* iba a hacerlo? (pp. 105-106, cursiva en el original).

Derivado de lo anterior, los maestros tienen en sus manos el tercer reto que debería permear la educación superior en su camino hacia la inclusión: focalizarse en el trabajo con y para la diversidad. Están llamados a reconocer la necesidad de formarse en las múltiples trayectorias de desarrollo que puede haber en sus aulas (por ejemplo, personas con discapacidad, talentos excepcionales, víctimas del conflicto armado, de maltrato intrafamiliar, etc.), y cómo aproximar el conocimiento y mostrarles nuevas estructuras de comprensión del mundo a todos y cada uno de sus alumnos, sin excepción. Con base en lo que consignamos en el apartado anterior, este reto implica que puedan generar en sus aprendices lo siguiente:

- (a) un mayor control sobre su propia actividad mental; esto es, un conocimiento más profundo de los propios recursos para pensar sobre el pensamiento y para reflexionar sobre los apoyos que cada quien necesita en aras de generar aprendizajes relevantes y significativos;
- (b) una verdadera comprensión de lo que se aprende, con el ánimo de encontrarle sentido y un lugar en los propios intereses y en los objetivos de vida;
- (c) la capacidad de trabajar en equipo y en colaboración con otros. Bien se dice hoy en día que la mente no solo está en el sujeto, sino también en lo que puede construirse con otros,

en los sistemas externos de representación que enunciamos unas páginas atrás; y

- (d) la habilidad para construir culturas de aprendizaje que permitan elaborar nuevas formas de vida y otros modos de pensar y concebir la realidad (Bruner, 2000, pp. 105 y ss.).

Un último reto, aunque no menos importante que los anteriores, tiene qué ver con resignificar lo que implica la vida en la universidad. Una educación superior inclusiva es aquella que se ocupa de la persona como un todo, lo que implica reconocer y atender las diversas dimensiones de lo humano en todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Velar por su bienestar y calidad de vida, entendiendo que aprender no es sinónimo de acumular conocimientos, sino la reestructuración de modelos mentales en aras de generar nuevas comprensiones de la realidad. Todos podemos aprender y, a su vez, enseñar. De hecho, muchos aprendizajes para la vida tienen lugar más allá de las aulas o de lo que puede extraerse de la disertación ocurrente de un maestro docto en un gran auditorio; en la gran mayoría de los casos, los aprendizajes relevantes ocurren en las diversas interacciones con otros (incluidos los textos en papel y la información que transita en los dispositivos tecnológicos digitales), en espacios de búsqueda espiritual y crecimiento personal, en los lugares de práctica o viendo *in situ* lo que el profesor hace con su paciente, con su cliente o con su aprendiz en un contexto que está fuera de la infraestructura de la universidad. Por tanto, no debería preocuparnos solamente lo que ocurre en el aula, esto es, en los procesos de escolarización de nuestros alumnos. Deberíamos ocuparnos también de sus aprendizajes en los diversos entornos que ofrece la vida universitaria y cómo estos pueden transformar a nuestros futuros egresados en personas más críticas, reflexivas y autónomas.

Deberíamos volver nuestra atención sobre los aprendizajes de nuestros maestros y su crecimiento como investigadores, pues allí también está la riqueza de lo que pueden compartir y vincular a la vida de sus alumnos. Deberíamos reflexionar sobre los aprendizajes de otros miembros de la comunidad educativa que también son parte fun-

dante de la vida en la universidad. ¿Qué aprende y qué enseña el cuerpo administrativo de la institución, de cara a fortalecer su crecimiento personal y el de todos los que lo rodean, con el fin de generar nuevos modos de interacción con los maestros y alumnos de la institución? ¿qué continúan aprendiendo y aportando los egresados que pueda, a su vez, enriquecer a los maestros y a los aprendices y ofrecer nuevos modos de concebir la realidad? ¿qué pueden aprender el rector y los miembros de la alta dirección de la universidad en pro de construir mejores comunidades de aprendizaje en las que se hallen representados y sean escuchados todos los miembros de la comunidad educativa? Y así podríamos seguir, formulando un sinfín de interrogantes similares. Lo importante de estas cuestiones es entender que la vida universitaria no se agota ni se restringe (como ocurre en cualquier otro nivel educativo) a lo que pasa en las aulas de clase. La educación superior transita en la cafetería, en la biblioteca, en todos aquellos escenarios de práctica social y profesional, en los espacios de esparcimiento y ocio, en las actividades de bienestar, en los laboratorios, en las lecciones inaugurales, en los congresos, seminarios y cursos que ofrecen profesores visitantes, entre otros muchos. La vida universitaria es vida en todo el sentido de la palabra. No se construye detrás de un pupitre escuchando la voz lejana y descontextualizada de un maestro que toma notas en un tablero. Se teje y entreteje en el debate, en el trabajo en grupo, en la elaboración y desarrollo de proyectos mancomunados, pero sobre todo en la riqueza y variedad de las múltiples interacciones con otros. Interacciones con diversidad de maestros y, por ende, con distintas perspectivas de fenómenos similares; interacciones con otros aprendices de la misma y otras disciplinas; interacciones con egresados, con personas afines (y no cercanas) a la profesión que se estudia, interacciones con diversidad de culturas, creencias y trayectorias de vida, algunas similares a la propia y otras radicalmente distintas.

Toda esta enorme riqueza y potencial humano que aún la universidad debería aprovecharse y capitalizarse para movilizar a los aprendices a nuevos modos y formas de construir, agenciar y movilizar distintas interpretaciones y compren-

siones de la realidad. Solo así será factible abrir nuevos espacios de debate y confrontación, en los cuales sea posible reflexionar críticamente sobre nuestra vida actual, reconocer los errores y deudas que aún tenemos como sociedad con nuestros congéneres (sin ir más lejos, en nuestro caso, todos los niños, jóvenes, mujeres y personas de la tercera edad víctimas del conflicto armado) y avanzar hacia soluciones efectivas que permitan vislumbrar un futuro en paz. Si caminamos en esta dirección, estaremos comenzando a aproximarnos, lentamente, pero en la vía correcta, hacia una de las misiones de la universidad colombiana que es la *formación integral*. Entre las muchas acepciones de esta última, queremos recordar una definición que retoma el *magis* ignaciano, formulada por la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia en 2002, y que creemos que, además de estar plenamente vigente, aplica al objetivo que hemos buscado construir mediante esta reflexión: “la formación integral es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano, a fin de lograr su realización plena en la sociedad” (ACODESI, 2002, p. 13). En este sentido, dice también el padre Gerardo Remolina que la formación *es* integral cuando recoge “el conjunto armónico de las facultades del ser humano, entre las que se cuentan *la sensibilidad* (referida a la imaginación, la creatividad y la afectividad), *la razón* (en su doble dimensión teórica y práctica) y *la trascendencia* (aquella relación yo-tú, además de con lo sagrado y/o religioso)” (Remolina, 1998, p. 1, en Gaitán-Riveros, 2005, p. 42, cursiva en el original). Sin duda alguna, la universidad, como espacio educativo, no puede dejar de lado la formación integral de sus aprendices, en todo lo que abarca este término.

Esperemos que un día, inspirados en todas estas reflexiones, muchos más de nuestros aprendices en diversas situaciones de vulnerabilidad puedan narrar cómo la vida en la universidad les cambió la perspectiva del mundo y los llevó a ser mejores seres humanos, tal como narra Mattia, el protagonista de *La soledad de los números primos*. A pesar de una existencia abrumadora, el suicidio de su hermana gemela y la imposibilidad de construir una familia con la mujer que

amó desde adolescente, este joven encuentra en la universidad la posibilidad de comenzar a rehacerse a sí mismo:

En los cuatro años de universidad, las matemáticas lo llevaron a los rincones más apartados y fascinantes de la razón humana. Copiaba con un afán meticuloso cuantas demostraciones de teoremas hallaba. Incluso en las tardes de verano bajaba las persianas y trabajaba con luz artificial. Retiraba del escritorio todo cuanto pudiera distraer su mirada, para sentirse realmente a solas con el folio. Y escribía de corrido. Si una ecuación se le resistía o se equivocaba al alinear una expresión tras el signo de igual, arrojaba el folio al suelo y volvía a empezar. Cuando había llenado por completo una página de símbolos, letras y números (...) por un instante tenía la impresión de haber puesto un poco de orden en el mundo (Gordano, 2009, p. 126).

Porque muchas veces, el verdadero impedimento para una educación inclusiva es nuestro miedo. Miedo a actuar, a cambiar, a comprender, a intentar, a soltar (Gagelmann, 1990). En nuestras manos está despojarnos de los temores personales, de la propia ceguera e ignorancia, si queremos una sociedad más justa, una sociedad verdaderamente incluyente, en cuya construcción la universidad tenga un papel central.

Referencias

- Artiles, Alfredo J.; Kozleski, Elizabeth B. & Waitoller, Federico R. (2011). *Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents*. Cambridge: Harvard University Press.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI) (2002). *Formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, ACODESI.
- Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV.
- Bain, Ken (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2006). *Index for Inclusion Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE.
- Borrero-Cabal, Alfonso, S. J. (2000). Administración universitaria. *Simposio Permanente sobre la Universidad, conferencia 21*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, PUJ. Documento inédito.
- Bruner, Jerome (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calderón-Almendros, Ignacio & Habegger-Lardoezt, Sabina (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada, Andalucía: Editorial Octaedro-Mágica.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2014). Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). Bogotá: Fundación Saldarriaga-Concha, Ministerio de Educación Nacional, MEN. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recursos_1.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, MEN. (Autores: María Caridad García-Cepero, Fulvia Cedeño-Ángel & Diana Irasema Cervantes-Arreola). Disponible en: http://fundacionfes.org/sitio/wp-content/uploads/2016/02/Documento_Orientaciones_Educacion_Inclusiva.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, MEN. (Autores: Marulanda-Páez, Elena; Jiménez-Pulido, Hilba Milena; Roa-Méndez, Ricardo; Pinilla-Benítez, Pilar Milena & Pinilla-Martínez, José Andrés). Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Dai, David Yun (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted*

- Education*. New York: Teachers College Press, Education & Psychology of the Gifted Series.
- Delval, Juan (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Departamento Nacional de Planeación. (DNP) (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, DNP. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf>
- Feldhusen, John F. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. En Robert J. Sternberg & Janet E. Davidson (eds.). *Conceptions of Giftedness*, 2, 64-79. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.006
- Ferreira, María Marta; Avitabile, Ciro; Botero-Álvarez, Javier; Haimovich Paz, Francisco & Urzúa, Sergio (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento & Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Finkel, Don (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, PUV.
- Gagelmann, Hartmut (1990). *La sonrisa de Kai. Un niño impedido se libera de sus cadenas*. Ciudad de México: Trillas.
- Gagné, François (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD [Modelo Diferenciado de Dotación y Talento/Modelo Comprensivo de Desarrollo del Talento]. *Revista de Educación*, 368, 12-39. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publventa/descarga.action?f_codigo_agc=16929
- Gaitán-Riveros, Carlos Arturo (Coord.), (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, PUJ, Serie Estados del Arte.
- García-Cepero, María Caridad (2015). El sentido de una educación para el desarrollo del talento. *Revista Javeriana*, 151 (817), 66-70. Disponible en: <https://javeriana.academia.edu/MariaCaridadGarc%C3%A1DaCepero>
- Giordano, Paolo (2009). *La soledad de los números primos*. Barcelona: Salamandra.
- Kahneman, Daniel (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Madrid: Debate. Disponible en: http://www.medicinayarte.com/img/kahneman_daniel_pensar_rapido_pensar_despacio.pdf
- Kozulin, Alex (1998). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Larousse (2017). *Diccionario básico de español Larousse*. Ciudad de México: Larousse. <https://www.larousse.mx/category/diccionarios-apps/>
- Longworth, Norman (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Martí, Eduardo (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Marulanda-Páez, Elena (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva? Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana*, 791 (149), 70-77.
- Marulanda-Páez, Elena; Pinilla, Pilar; Roa, Ricardo; Jiménez, Hilba Milena; Ochoa, Sara; Ramírez, Alberto; Morales, Sandra Milena & Forero, Luna Xatlie (2014). *Índice de Educación Inclusiva para la Primera Infancia. Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje*. INCLUDE. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y Fundación Saldarriaga-Concha. Documento inédito.
- Mateos-Sanz, María del Mar (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Matthews, Michael S. (2006). Gifted Students Dropping Out: Recent Findings from a Southeastern State. *Roeper Review*, 28 (4), 216-223.
- Nelson, Thomas O. & Narens, Louis (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and Some New Findings. En Gordon H. Bower (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*, volume 26, 125-173. San Diego: Academic Press. Disponible en: http://www.imbs.uci.edu/~lnarens/1990/Nelson&Narens_Book_Chapter_1990.pdf
- Nelson, Thomas O. & Narens, Louis (1994). Why Investigate Metacognition? En Janet Metcalfe & Arthur P. Shimamura (Eds.). *Metacognition: Knowing about Knowing*, 1-26. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Nussbaum, Martha C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Marco de

- acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2008). *Conferencia Internacional de Educación: la Educación Inclusiva. El camino hacia el futuro*. Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. Ginebra: UNESCO, Centro Internacional de Conferencias de Ginebra. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, 5-8 de julio de 2009. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Conferencia_Mundial_2009.
- Peña-Borrero, Luis Bernardo (2000). En busca del conocimiento esencial: la formación general en la universidad. *Simposio Permanente sobre la Universidad, conferencia 24*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, PUJ. Documento inédito.
- Pozo-Municio, Juan Ignacio (2006). *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Pozo-Municio, Juan Ignacio (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo-Municio, Juan Ignacio (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo-Municio, Juan Ignacio (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Prats, Enric & Graell, Mariona (2015). Autonomía y responsabilidad en el contexto de la sociedad de la información y las tecnologías. En María Rosa Buxarrais & Miquel Martínez (eds.). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*, 91-100. Barcelona: Editorial Octaedro y Ministerio de Economía y Competitividad.
- Pullias, Earl V. & Young, James D. (1974). *El maestro ideal*. Ciudad de México: Pax.
- Reimers, Fernando M. & Chung, Connie K. (2016). Introducción. Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI. En Fernando M. Reimers & Connie K. Chung (Eds.). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículos en seis países*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Reis, Sally M. & McCoach, D. Betsy (2002). Under Achievement in Gifted Students. En Maureen Neihart, Sally M. Reis, Nancy M. Robinson & Sidney M. Moon (Eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* 81-92. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Renzulli, Joseph S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150-159. Disponible en: https://confratute.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/990/2014/10/GCQ_Reexamining_the_Role_of_Gifted_Education.pdf
- Rivière, Ángel (2003). Desarrollo y educación: El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En Ángel Rivière. *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y semiosis*, 203-242. Madrid: Médica Panamericana.
- Rubio, Laura & Esteban, Francisco (2015). ¿Qué escuela, qué autonomía y qué responsabilidad? En María Rosa Buxarrais & Miquel Martínez (Eds.). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*, 79-90. Barcelona: Editorial Octaedro y Ministerio de Economía y Competitividad.
- Sattler, Jerome M. (1998). *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- Savater, Fernando (2009). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Shakespeare, William (1599). *Como gustéis*. Madrid: Losada.
- Silvestre, Núria; Solé, María Rosa; Pérez, Mercè & Jodar, Mercè (1996). *Psicología evolutiva. Adolescencia, edad adulta y vejez*. Barcelona: Ediciones CEAC.

- Simonton, Dean Keith (2013). The Genetics of Giftedness: What Does It Mean to Have Creative Talent? En Kyung Hee Kim, James C. Kaufman, John Baer & Bharath Sriraman (Eds.). *Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students*, 167-179. Rotherdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Swartz, Robert J.; Costa, Arthur L.; Beyer, Barry K.; Reagan, Rebecca & Kallick, Bena (2017). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: Editorial SM.
- Vygotski, Lev S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, Lev S. (1997). *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.
- Vygotski, Lev S. & Luria, Aleksander Romanovich (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, James V.; Río, Pablo del & Álvarez, Amelia, eds. (2006). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Yamaha (2017). *Yamaha: Brand and History*. Hamamatsu: Yamaha Corporation. <https://www.yamaha.com/en/about/history/>

