

Contenido

Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro Miguel Alfonso	3
El discurso del profesor de inglés universitario como instancia de develación de su mundo cognitivo Claudio Díaz Larenas Astrid Guerra Azócar	17
Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores Ana Carolina Maldonado Fuentes Pedro Sandoval Rubilar Francisco Rodríguez Alveal	33
Escritura inicial y estilo cognitivo Lida Johana Rincón Camacho Christian Hederich Martínez	49
Lawrence Kohlberg, una obra en permanente construcción Jaime Yáñez-Canal María Angélica Fonseca Lamprea Adriana Milena Perdomo Salazar	67
La geografía escolar y las ciencias sociales: el caso de la secundaria oficial en España Israel Cabeza Morales	87
Apropiaciones del pensamiento foucaultiano en la investigación histórico-educativa Diana Milena Peñuela Contreras	107
Nosotros y otros en manuales escolares de geografía de Colombia (1970-1990) Patricia Cerón Rengifo	115
¿Es posible provocar la madurez del conflicto? A propósito de la correspondencia entre Medófilo Medina y Timoleón Jiménez Adolfo León Atehortúa Cruz	133
La noción de guerra revolucionaria en Fernando Landazábal Reyes y sus repercusiones en el conflicto armado colombiano Edgar Velásquez Rivera	145

Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro¹

Contributions to the Construction of the Drama Teacher Professional Identity

Miguel Alfonso²

Resumen

El siguiente escrito aporta al debate sobre la construcción del saber y la identidad profesional del profesor de teatro. A partir de información recogida en las clases de las asignaturas prácticas de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, apoyado en una visión antropológica del saber y en la metodología de la Teoría de la acción didáctica conjunta, plantea que los saberes y los procesos identitarios se configuran en planos sociales, en los que el cuerpo, las interacciones y las mediaciones centradas en el cuerpo son instancias que producen el sentido de la labor profesional.

Palabras clave

Identidad, didácticas comparadas, teoría de la acción conjunta, situación didáctica, teatro, enseñanza, formación de profesores.

Abstract

This paper contributes to the debate on knowledge construction and professional identity of the drama teacher. From information gathered in practical classes of the Teacher Training Program in Performing Arts at the Universidad Pedagógica Nacional and supported on an anthropological view of knowledge and the methodology of the joint didactic action theory, it argues that knowledge and identity processes are set in social planes, in which body, interactions and mediations focused on the body are instances that produce the sense of the professional endeavor.

Keywords

Identity, comparative didactics, joint action theory, didactic situation, theater, teaching, teacher training.

Artículo recibido el 22 septiembre de 2011 y aprobado el 30 marzo de 2012

- 1 Una versión de este escrito fue publicada en el volumen 5 de la Revista Colombiana de las Artes Escénicas, de la Universidad de Caldas.
- 2 Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. mikealf8@yahoo.com

Presentación

A continuación se presentan apartes de una investigación en curso, la cual pretende problematizar asuntos que confluyen en la formación del profesorado de teatro, tomando como enclave la construcción de su identidad y saber profesionales.

Bajo el supuesto de que en Colombia existen serios vacíos conceptuales respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como una carencia de investigaciones sobre asuntos relacionados con la formación profesional de los profesores de artes, se parte de las siguientes hipótesis: a) Las cuestiones sobre la formación de profesorado en teatro aún permanecen al margen de las investigaciones pedagógicas y didácticas; b) hay una carencia de bases teóricas y metodológicas que permitan un estudio sobre las dinámicas de formación; y c) los formadores (que en su mayoría son artistas en ejercicio, formados en escuelas no formales de teatro) enseñan y transfieren en sus prácticas docentes contenidos propios de la formación actoral. De allí que uno de los niveles de análisis sea explicitar cuáles saberes/prácticas de referencia se movilizan en el aula cuando se forma profesorado de teatro.

Con este propósito, es importante tener en cuenta que la adscripción al modelo de investigación semiopragmático y de la doble mediación implica que se da por sentada la existencia de una actividad conjunta entre docente y estudiante en el contexto de los formatos didácticos. En consecuencia, subyace una postura que realza el papel de las actividades entre estos dos agentes y el papel que tienen los contenidos y objetos culturales (para nuestro caso los objetos teatrales) en la evolución del medio didáctico³.

Esta cuestión tiene que ver con la necesidad de concebir e instaurar metodologías que permitan dar cuenta de los fenómenos que se despliegan o se ponen en juego en el aula cuando se enseña teatro para su posterior enseñanza. Por ello, la investigación que está en marcha tiene como fin aclarar cuáles saberes de referencia se movilizan (se construyen) en el aula

³ De allí que nos hayamos adscrito en el modelo de investigación denominado Teoría de la actividad conjunta didáctica (TADC).

cuando se forma profesorado de teatro, en procura de describir y teorizar sobre los procesos didácticos, los contenidos de enseñanza y de aprendizaje, las estrategias docentes y las actividades conjuntas que se despliegan entre profesor y estudiantes, así como las concepciones y propósitos que se efectúan en la enseñanza de teatro. A manera de ilustración, se presenta un análisis preliminar de lo observado en una clase de cuerpo desde estas perspectivas.

Los otros campos por investigar

La ubicación del objeto de estudio como campo inexplorado hace que sea necesario configurar una teoría y contribuir a la construcción de bases epistemológicas de la formación de profesores en teatro, pero ello no es posible sin tener en cuenta cuestiones como las siguientes:

- a. El dilema de la naturaleza del teatro. Ocuparse del teatro, la formación y la identidad del profesor de teatro como objeto(s) de estudio anima una serie de debates en torno a su naturaleza: ¿Es arte? ¿Es saber? ¿Es conocimiento? ¿Es un conjunto de técnicas? ¿Es susceptible de ser enseñado? Estas inquietudes obligan a discurrir acerca del teatro, tanto en sus aspectos ontológico y artístico, como en el lugar que ocupa en las interacciones de los sujetos en el entorno social. Este asunto se asocia a la discusión entre la teoría y práctica teatral. Es cierto que el teatro se concibe como un activismo particular y su formación, como talleres. Al aclararse la naturaleza del teatro se posibilita una teorización derivada de la práctica que, a su vez, haga posible que la actuación del profesor esté sustentada epistémicamente.
- b. La formación teatral. Existe una tradición en la formación actoral, la mayor parte de ella circunscrita a los métodos de maestros o directores (Michael Chejov, Jerzy Grotowski, Contantine Stanislavsky, Bertolt Brecht, Eugenio Barba, Lee Strasberg, entre otros) que cultivaron metódicamente una experiencia, la sistematizaron y la socializaron. La conformación de escuelas en las que se enseñaba

sus métodos les dio validez y reconocimiento; sin embargo, a la vez que estas técnicas se iban enriqueciendo, también surgieron interpelaciones por efecto de la agregación de complementos en las áreas de voz y cuerpo, historia, poéticas y demás a la formación del actor. Esta subespecialización incrementó el nivel de problematización en la formación. Ya no se trataba de actuar; era imprescindible el dominio de otras prácticas, otros recursos expresivos y, en consecuencia, de la cualificación y presencia de especialistas⁴.

- c. Las dimensiones formativas del teatro. Resulta interesante observar que la relación teatro-pedagogía tiene su génesis en la existente entre arte y pedagogía. W. Goethe y algunos poetas románticos sostenían que la tendencia pedagógica es incompatible con la verdadera obra de arte; es decir, se separaba la obra de una supuesta finalidad educativa, ya que su objetivo sería simple experiencia estética. En contraste, B. Brecht se pronuncia a favor de una obra artística que divierta con matiz y función pedagógica. Mucho se ha escrito con respecto al llamado “efecto de distanciamiento” brechtiano, fruto del alcance producido en los espectadores, quienes son agentes activos y críticos del espectáculo presenciado. Sin embargo, son asuntos que si bien guardan ciertas correspondencias, son distintos: una cosa es pensar en la función y estatuto pedagógicos del teatro, otra es la didáctica del teatro, y otra adentrarse en los mecanismos particulares del entrenamiento y formación de actores y conducirlo a la formación integral de seres humanos o a la formación de docentes. Son campos cuyas diferencias o similitudes están por definir. Esta cuestión constituye una de las aristas del problema.

4 Esto conduce a interpelar las concepciones acerca de la formación teatral basadas en juicios, según los cuales la pedagogía teatral (en la que se forma actores) se puede transponer a la formación de docentes y aplicar en la escuela, sin efectuar procedimientos de mediación, análisis ni contextualización.

- d. El lugar del teatro en la escuela. Este asunto carece aún de material empírico desde el cual se pueda responder a preguntas sobre su efecto, su empleo, sus beneficios, sus contenidos. Sumado a la carencia de investigaciones al respecto, el teatro escolar se reduce sistemáticamente a tratamientos recreativos, lúdicos, textuales y al uso de ciertas formas teatrales (Buysse, 2007). Esto excluye aspectos como el desarrollo cognitivo, de la imaginación, la sensibilización, la creación, la interpretación, la crítica, la comunicación, la expresividad fisicovocal y estética en los estudiantes, así como su vinculación con los procesos escolares y culturales.
- e. Las concepciones del teatro y su enseñanza. No solo en su desarrollo histórico, sino también en la práctica, el teatro se ha transformado ostensiblemente con la crisis del drama moderno (Abirached, 1994), con la interpelación a la representación y al texto como aspectos dominantes del arte escénico y la vinculación del teatro con otros campos artísticos. Esto trae como colofón que también mute la formación del actor y que se vuelva más necesaria la respuesta a los múltiples problemas de la enseñanza.

Ante estas circunstancias es importante, si no urgente, aportar a la producción de conocimiento relacionado con la formación de docentes en teatro. En esta senda se proponen las rutas de pesquisa, teniendo como un primer horizonte el problema de la identidad. En primer lugar, es necesario ubicar de manera sucinta el estado de la investigación sobre la formación del profesorado.

La formación de docentes: del conocimiento profesional a la actividad conjunta

La formación del profesor compromete una serie de saberes específicos entre los que se destacan los disciplinares, didácticos y pedagógicos, un saber curricular (criterios para seleccionar, segmentar y programar contenidos), el conocimiento del contexto, los conocimientos de gestión y evaluación

y de estrategias para hacer frente a los múltiples problemas socioculturales, comportamentales, actitudinales y cognoscitivos de los alumnos. Estos conocimientos están relacionados con el carácter abierto, polifacético y dinámico de la disciplina teatral “para responder creativamente ante la inmediatez” (Gimeno Sacristán, 1993), a fin de responder a la multiplicidad de frentes y tareas, situar contextualmente los saberes artísticos y ubicarlos en la formación de profesorado.

A propósito, la investigación sobre la formación del profesorado es relativamente nueva (y en áreas ajenas a la educación en artes⁵). La pesquisa sobre la formación, que inicialmente puso el acento en el conocimiento del profesor y los contenidos escolares, se ha desarrollado hasta ahora en matemáticas⁶ y otras ciencias exactas, lectura, escritura y ciencias sociales.

Al procurarse una respuesta sobre lo que debe saber el profesor se advierte que este debe estar en posesión de algo mucho mayor que un conocimiento disciplinar, como se enfatizaba en el siglo XIX, o pedagógico, como se acostumbra desde el XX.

El conocimiento del profesor

La investigación sobre el conocimiento del profesor surge en el contexto anglosajón al promediar los años 70 y se ha ido desarrollando a partir de trabajos en Francia y España, especialmente.

Sobre el conocimiento del profesor es posible acceder a un amplio espectro de propuestas teóricas e investigativas, la mayoría de las cuales incorporan las dualidades novato/experto, formación inicial/formación avanzada, experto rutinario/experto adaptativo (Bransford, Derry, Berliner y Hamerness, 2005, citado en Marcelo, 2006: 6), además de

5 Salvo, por supuesto, los desarrollos que en formatos de formación de profesorado de Artes Plásticas y Música que se han logrado en la Universidad de Ginebra, bajo perspectivas epistemológicas que orientan la investigación aquí presentada y que se resumirán un poco más adelante. En efecto, desde hace algunos años el grupo de investigaciones SED (Semiótica, Educación, Desarrollo) ha adelantado investigaciones al respecto, en cabeza de su coordinador doctor René Rickenmann.

6 Shulman, en el contexto anglosajón, y Chevallard en el francés, se ocupan de la enseñanza de esta disciplina, así como los investigadores de la escuela de Sevilla bajo la orientación de Daniel Porlán.

las creencias, el saber experiencial y las concepciones del profesor tanto de su oficio como de la materia que enseña.

Además, con la noción de competencia se focaliza la eficiencia y la efectividad. En este contexto aparece el concepto de profesionalidad del profesor, concepto hartamente complejo que conduce de nuevo a lo que hace, lo que sabe y lo que es el profesor. En otras palabras, lo que define el conocimiento del profesor no solo es el saber (pedagógico, disciplinar, actitudinal, axiológico), ni el método, ni la rigurosidad, ni los esquemas de creencias, sino el conjunto de estos elementos articulados alrededor del saber experiencial, que es otro saber, efecto de la actividad, saber que emerge de la práctica y la experiencia actualizada del docente (Porlán, 1998).

Para Perafán (2004, 41), los estudios, investigaciones y teorizaciones del conocimiento del profesor datan de 1975, pero las tesis que fundamentan la concepción del profesor como práctico reflexivo o profesional se encuentran en los trabajos de Malinowsky (1995), Shön (1992-1998), Dewey (1989) y Dennet (1996,1998). Además, están las investigaciones que sobre el conocimiento del profesor han elaborado Bromme, Porlán con Martín del Pozo y Rivera, entre otros (en la mencionada escuela de Sevilla), Shulman, Grossman y Tardif.

La complejidad del conocimiento del profesor exige la definición de categorías de análisis del mismo; Shulman (1986) reconoce las siguientes:

Content Knowledge. Se refiere a la cantidad y organización del conocimiento per se en la mente del profesor.

Pedagogical Content Knowledge. Con esta categoría (traducida como conocimiento didáctico de contenido o CDC) se aborda el conocimiento del contenido, pero focalizando los elementos de su enseñabilidad. Incluye las formas de representar y formular las temáticas con el fin de que sean comprensibles por otros, así como aquello que facilita o dificulta la comprensión de las temáticas.

Curricular Knowledge. Se refiere al conocimiento sobre los programas diseñados para la enseñanza de una temática y sobre su conveniencia de adaptación y pertinencia a algunas circunstancias.

Forms of Knowledge. Formas de conocimiento aplicables a las tres categorías antes señaladas.

En Shulman los contenidos y su transferibilidad se constituyen como eje primordial. El CDC se constituye como piedra angular del estudio del conocimiento del profesor ya que hace referencia al proceso por el cual un profesor hace comprensible para sus estudiantes la materia que conoce; en otras palabras, el CDC explicita el encuentro entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo hacerla enseñable.

Dar cuenta de lo que los formadores enseñan, de los dispositivos que despliegan en procura de identificar cómo trasladan sus conocimientos en la formación de profesores: he ahí un caudal de tensiones y situaciones a la espera de respuesta.

En el contexto de la formación de profesores de teatro: de la identidad como entidad inmutable a la identidad como construcción activa, colectiva y conjunta

En la investigación sobre los procesos de construcción del saber profesional de profesor de teatro, que tiene por objeto las actividades de enseñanza aprendizaje y en el marco de la invitación al encuentro de teatro en la ciudad de Manizales, se propuso como tema de reflexión la identidad y la profesionalidad del profesor de teatro.

Como se expresaba anteriormente, se ha de tener en cuenta la dificultad para determinar la naturaleza del teatro, la relación entre la actividad teatral y la teoría, el rol de la investigación en la labor docente y en la práctica formativa del profesor, la articulación de los saberes académicos recibidos y los transferidos a la escuela, la tensión siempre presente entre las prácticas socioprofesionales de referencia y las prácticas de formación teatral, el lugar de la didáctica⁷ y la naturaleza de la labor docente (esto es la

⁷ Este es un campo inexplorado y es la pieza clave en la investigación en curso. En efecto, dar cuenta de los objetos teatrales que se enseñan en la formación superior determina en mucho la visión de teatralidad, procedimientos de enseñanza, ingenierías didácticas o reproducciones de la formación actoral. Lo que explicita parte de la complejidad del problema.

pregunta por lo que es ser profesor de teatro), por lo que debe saber y por los contenidos a enseñar.

En síntesis: ¿qué hace a alguien maestro/profesor de teatro?

El teatro es en sí mismo un campo problemático y problémico, entre otras razones por ser policódico, por su riqueza semiológica y su complejidad, ya que no posee un único “sistema significante, sino una multiplicidad de sistemas significantes que a su vez operan doblemente: como práctica literaria y como práctica escénica” (de Toro, 1992, 12). La cuestión tiende a complicarse si se trata de dar cuenta de los contenidos en la formación de teatristas y de su transposición en el contexto de la formación de profesores quienes llevarán el teatro a la escuela.

Además de las herramientas propedéuticas, pre-expresivas, técnicas, creativas y representacionales, el teatro agrupa otra serie de aspectos en los que un profesional del arte ha de estar al tanto: iluminación, diseño plástico de vestuario, maquillaje, puesta en escena, etc. Ahora bien, al hacernos la pregunta por la cuestión de ser profesor de teatro, quizá se tendría un panorama más amplio: además de lo señalado en el acápite anterior, la escuela solicita del profesor otras destrezas que colindan con la dirección, la producción, la gestión y en algunos casos la dramaturgia, amén de la apelación al teatro en la constitución de nuevas maneras de relacionarse, en la resolución de conflictos o el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas.

Vista así la función del profesor de teatro es más compleja de lo que comúnmente se cree y va más allá de un saber disciplinar, saber que en la práctica se transforma cualitativamente (Alfonso, 2008), por ello se hace necesario dilucidar elementos tales como el texto, el actor, la enseñanza y las condiciones en que se desarrolla esta; la transposición de prácticas y objetos culturales, la interacción entre estos, el docente y el estudiante, los dispositivos didácticos que harán posible que un educador transfiera ese saber al contexto socioeducativo en el que interactuará, etc.

Este contexto permite vislumbrar la ruta que se propone: a) en primer lugar, comprender la identidad como una construcción b) que necesariamente

implica la coparticipación y c) que se vincula con una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991) en la que se despliegan roles, juegos, modos de actuar, valores, costumbres, etc. Lo anterior implica que además de estos roles y las prácticas sociales, se debe considerar el objeto teatral (los objetos) como elementos cruciales de la formación profesional y las interacciones entre los actores del proceso formativo. Al respecto volveremos más adelante.

Identidad y formación de profesorado

El concepto de identidad ha sido materia de reflexión desde distintos ángulos, que van desde la visión metafísica que la ubica como principio fundamental del ser, en la que no se considera la capacidad de reflexión como parte de la configuración identitaria, o la de filósofos como Locke, para quien la conciencia, el autorreconocimiento y aún la memoria hacen parte de la configuración de esta.

Primer punto. La identidad, en cualquiera de estos casos, se reduce a un problema de mismidad en la que son excluidos aspectos como el lugar del lenguaje, de las actividades y de la formación, dimensiones cargadas de significado y que son siempre culturales. Al no considerar estos componentes, se le ubica como individual y como desarrollada interna y subjetivamente sin participación de agentes externos. Nos oponemos a esta postura, pues la identidad se construye en interacción con el entorno social, las otras personas y los objetos culturales.

Segundo punto. En esta línea de pensamiento es necesario atender la indicación de Erikson (1983), para quien el medio social es crucial en la configuración del yo, línea en la que se encuentra George Mead (1982) al sostener que la relación consigo mismo se debe entender como un proceso intersubjetivo que supone la relación con otros, en el que existe participación de factores sociales. Esta visión sigue las ideas de Marx y aporta al debate el papel de las relaciones sociales como clave en la construcción de identidad.

De este modo, la identidad no se asume como esencia innata; es un proceso social y en consecuencia susceptible de ser construido y desarrollado por medio de interacciones, mediaciones y actividades

de participación en las prácticas sociales. Lo anterior no obsta para mencionar que en este proceso de construcción individual, las prácticas se comparten a manera de colectivos en los que los modos de significar el entorno, la reglas o algunas características contribuyen en la configuración del sujeto y de su sentido de identidad.

Tercer punto. La cultura, en este contexto, aporta en la determinación de este sujeto, y es el sustrato de las identidades personales. En consecuencia, resulta importante pensar que lo que el individuo hace, lo que produce e incluso lo que le pertenece (James, 1989) así como el entorno (lleno de objetos y significaciones culturales), tienen efecto sobre la persona. De allí que la educación, como parte de las creaciones culturales constituye una manera de configurar modos de actuar, ser, significar, apropiar y consumir, recrear, sentir e interactuar con los demás y con los objetos del mundo.

Referirse a la identidad como socialmente constituida implica considerar la relación con los otros. Por ello, para Mead (1974, 144) se organizan en un “otro generalizado”, con el cual se forma un sí mismo completo. En efecto, la identidad supone la existencia de un otro agrupado, de un colectivo humano que no solo está fuera del individuo sino también dentro de él. En esta línea de pensamiento el mismo Mead propone diferencias entre el mí y el yo (el primero es el conjunto organizado de actitudes de los otros que es constitutivo del sí mismo, mientras que el yo es la respuesta a la actitudes de los demás). El mí refleja expectativas e imágenes que los demás tienen de mí; el yo busca el reconocimiento como parte de una comunidad.

En esta perspectiva caben dos apreciaciones más: en primer lugar, la idea propuesta por Bautier y Dubar (Bautier, 1997), quienes conciben la identidad como construida a través de la participación activa de las personas en una multiplicidad de contextos y prácticas humanas. Lo anterior significa que la identidad puede ser relacionada con un conjunto de posturas y disposiciones para la acción. En segundo, las tesis de Laclau, quien opone a la noción de identidad como fija y ya lograda, la noción de identidad como relacional e inestable, en donde la

existencia de un lazo emocional hace que dependa de posiciones y en consecuencia sea ambivalente. En virtud de ello, no existen identidades plenas previas a los conocimientos; por el contrario, la identidad tiene un carácter abierto e inestable atravesado por la contingencia (Laclau, 1996 y 2003), como afirman este y muchos otros autores.

Con esta nueva mirada se recalca el lugar de la mediación y el trabajo colectivo y conjunto para la construcción de significados. En tal sentido, Lave y Wenger (1991) definen las comunidades de práctica como el cimiento desde el cual adquiere significado la actividad y el conocimiento. Este planteamiento guarda relación con la tesis vygotskiana acerca del desarrollo de los procesos mentales superiores como contruidos en virtud de la interiorización, tanto del uso como de la herramienta que ha sido construida históricamente, las apropiaciones que se estructuran en conexión con las acciones significativas y el uso del lenguaje de quienes hacen parte del colectivo.

Cuarto punto. La ruta abierta por Vygotski y definida por Lave y Wenger señala que es crucial la participación conjunta de los individuos, que la actividad está mediada por artefactos y que el aprendizaje implica la interiorización de símbolos y signos culturalmente creados. Este tema es crucial en la mirada que se intenta demarcar: los aprendices se apropian de prácticas y artefactos culturales a través de la interacción con miembros más experimentados (véase la correspondencia con la zona de desarrollo proximal). Una consecuencia epistemológica es que los significados se construyen de manera negociada y los saberes de manera conjunta entre los participantes.

Así, mientras unos miembros se ubican como “expertos”, otros son “novatos” (Bruner, 1991). Los primeros despliegan mediaciones para que los segundos alcancen la experticia en el marco de la construcción de sentidos y de una arquitectura de praxeologías⁸. Esto quiere decir que el significado se

configura mediante las acciones humanas conscientes, con intenciones y en relación con situaciones donde el objeto es más situado y más central. En tal sentido, el objeto catapultará maneras de actuar y de relacionarse, lo que implica transformaciones sobre el medio, el entorno y el individuo mismo.

Las actividades de formación en artes están encuadradas dentro de praxeologías. En este caso, se trata de acciones estructuradas y formalizadas en las que la técnica se vincula a una práctica formadora y a la configuración de nuevos modos de enseñar; por ello, la labor subsiguiente tiene que ver con identificar y explicar cuáles de estas comunidades se organizan en praxeologías y cuáles corresponden a esta primera tipología al analizar las actividades formativas de docentes de teatro.

De manera hipotética podemos decir que la identidad emerge y se configura en relación con los complejos procesos organizados alrededor de la enseñanza y los artefactos y prácticas sociales de referencia, tanto como en las actividades conjuntas del profesor y los estudiantes. Estas actividades, en las que se alterna teoría y práctica y se despliegan dispositivos, permiten la integración de contenidos, la reelaboración, integración y transformación de conocimientos. Este proceso también produce sentidos, significados y teorías prácticas fundamentales.

A la luz de estas precisiones es importante el conocimiento de la naturaleza del objeto, su lógica de funcionamiento y su lugar en los sistemas educativos teatrales, en este caso y en la construcción de la identidad del profesor. Este, entre otras cosas, también ha de ser consciente de las acciones que se producen como resultado de poner en funcionamiento el sistema praxeológico. En esta ruta, seguimos amparándonos en el paradigma histórico cultural para analizar los efectos de las acciones sobre el objeto y viceversa: la idea del objeto sobre las acciones y su relación con lo didáctico y las acciones y sistemas educativos. Con este propósito, se han dispuesto de primera mano dos niveles, siguiendo el pensamiento de Vygotski:

El objeto instrumental. En el contexto de la proyección sociohistórica de su teoría, seguida y enriquecida por las investigaciones de Leontiev (1981), se destaca

8 Las praxeologías son organizaciones que surgen en la actividad conjunta y como modelos didácticos de referencia. En la formación teatral y de profesorado de teatro aún no se investiga al respecto; dar cuenta de cuáles praxeologías emergen en este contexto hace parte del cuerpo de esta investigación.

el establecimiento de nociones como la interacción, el entorno, la mediación semiótica y la actividad. La cultura lleva a los individuos a tratar los objetos de manera especial, no en su especificación sino en términos de una categoría determinada, dando paso a una mediación ligada a las actividades laborales. El objeto instrumental hace referencia a la relación más estrecha entre instrumento y objeto, en la que se utiliza una herramienta en el tratamiento de un objeto de manera directa y concreta. Otro nivel de complejidad en esta relación acontece cuando se trabaja con la representación de los objetos o con materiales simbólicos, como sucede con los objetos artísticos.

El objeto y la significación. En este caso el interés se sitúa en el plano representacional, ya que los objetos no son materialmente concretos sino corresponden a categorías abstractas. Si en el primer nivel es importante la acción en vínculo con los objetos de la actividad laboral, en este segundo plano son cruciales los conceptos de sentido y significado. El primero representa la relación con el contexto (de comunicación y de los asuntos de los que se habla); el segundo permite la reflexión abstracta e interviene en todas las actividades de carácter cognitivo. Otros elementos se incluyen en el ya amplio repertorio de Vygotski son la teoría en su conjunto como ruptura con la idea de continuidad e incorporación el proceso de interiorización de la cultura en el individuo. A través de la interiorización ocurren formas de mediación que determinan tipos de realización y modos de interactuar entre los individuos y entre estos y los objetos culturales.

En efecto, la relación con el otro (o los otros) sitúa la identidad como proceso que se construye activamente en un tipo de prácticas y en relación con un objeto. Esta triangulación permitirá describir, explicitar y explicar las actividades puestas en ejecución cuando se forma profesorado de teatro.

La perspectiva de la investigación: investigar las situaciones y la acción conjunta didáctica en la formación teatral

El marco delimitado deja claro que la formación implica una relación con uno o varios objetos (en el

caso del teatro son varias las prácticas y objetos que se ponen en juego en las dinámicas de enseñanza), la cual modela las distintas interacciones entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y transforma a los protagonistas.

En este contexto, se hace importante conceptualizar sobre los dispositivos didácticos, los contenidos que se enseñan, las prácticas sociales que se producen y/o se vehiculan durante los procesos de formación y que se relacionan con el teatro, en tanto este se constituye como referencia.

Para lograr tal identificación es necesario apelar a mecanismos descriptivo-analíticos de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en los que el saber (o práctica de referencia) produce consecuencias en los recursos dispuestos por el formador, en las interacciones formador-estudiante-referencia y en la construcción de identidad profesional.

Al tratar de dar cuenta de los procesos y contenidos puestos en marcha por los formadores de profesores de teatro, que tienen efectos en la configuración identitaria profesional, emergen dos cuestiones claves: el aspecto didáctico como epicentro de las acciones docentes, por una parte, y el aspecto metodológico de la investigación por otra. A primera vista no existiría conexión entre estas dimensiones; por ello se ha optado por un modelo explicativo que permite dar cuenta de las prácticas reales de enseñanza de los formadores de futuros profesores con el fin de develar, describir y analizar las tensiones resultantes de las prácticas sociales de referencia y las praxeologías que efectivamente se movilizan en las clases.

Por lo anterior, y en consonancia con el modelo antropológico (en el que resuena la teoría de la transposición didáctica de Yves Chevallard), se ha asumido la teoría de la acción conjunta didáctica (TACD), mediante la cual se acoge una perspectiva situada en el estudio de las prácticas docentes. Bajo este paradigma (que articula la teoría de la actividad conjunta y la teoría de las situaciones didácticas propuestas por Brousseau y Sensevy), se fundamenta el modelo metodológico desde el cual se puede analizar los procesos que enlazan las acciones del docente, las actividades de enseñanza-aprendizaje,

los contenidos y las prácticas sociales de referencia. En la TACD los determinantes de la acción docente son el producto de un proceso dialéctico que articula las condiciones de la dimensión institucional con la dimensión emergente de la situación localmente co-construida con los alumnos.

Así las cosas, se hace clara la tendencia a ver el “objeto de saber”, así como los contenidos de enseñanza que se relacionan con este de manera pragmática, como “elemento constitutivo fundamental de la significación de la situación de enseñanza-aprendizaje” (Rickenmann, 2003, 2). Pero ¿cuáles son aquellos aspectos que permiten caracterizar su identidad como profesional de la enseñanza teatral? ¿Cómo hacerlos explícitos? ¿Qué elementos le constituyen? ¿Con qué dispositivos se ponen en marcha los procesos de su construcción en el contexto de la formación?

Estas cuestiones hacen parte de un conjunto que permite perfilar la identidad del profesor. Al investigar las prácticas profesionales se otorga relevancia a las situaciones de trabajo⁹ para ver qué saberes se ponen en juego, pero fundamentalmente cuáles nuevos objetos emergen como indispensables para la profesión docente de teatro en el marco del estudio de las acciones.

La perspectiva metodológica de la investigación

El modelo metodológico, paradigmático y teórico denominado didácticas de las disciplinas es un campo desde el cual se ha desarrollado una estrategia de pesquisa en el ámbito de la educación en artes, novedosa, dinámica y pertinente. Hasta el momento, con esta metodología se han estudiado las situaciones de enseñanza y aprendizaje en música y en artes visuales en la Universidad de Ginebra, Suiza y en Francia.

Esta opción metodológica permite efectuar una investigación cualitativa con la óptica de interpretar significados de lo que sucede en el aula de clase, alrededor de la construcción de significados sobre

⁹ Para decirlo con mayor precisión y siguiendo a Sensevy (2007), las situaciones conjuntas didácticas.

el objeto teatral, pues durante la clase acontecen variadas y múltiples modalidades semióticas, más en la formación teatral, en la cual el cuerpo se torna en el instrumento de trabajo teórico-práctico y la inclusión de dimensiones colectivas está estrictamente vinculada con la evolución del medio didáctico¹⁰.

En este contexto, la pregunta por el conocimiento y los contenidos teatrales que se enseñan tanto en la formación profesional como en la escuela debe ser materia de un riguroso análisis, a partir de inquietudes que sirvan de derroteros: ¿cuáles son los gestos profesionales de un formador de teatro? ¿Cuál es la particularidad de su labor? Con más exactitud: ¿qué metas de aprendizajes se persiguen en teatro? ¿Cuáles son los objetivos de la dinámica enseñanza-aprendizaje? ¿Qué enunciados se despliegan y qué características tienen dentro del proceso de enseñanza? ¿Cómo y cuáles prácticas de referencia se ponen en juego dentro de la situación de formación teatral? ¿Qué concepciones de estas prácticas coexisten? ¿Qué condiciones se enmarcan en esta situación? ¿Qué objetivos, estrategias, procedimientos y contenidos están presentes?

Estas inquietudes abonan el aún árido y espinoso terreno de la pesquisa. Dibujan, así mismo, la antesala de un encuentro con un saber fundado en “el estudio de sus condiciones de aparición y existencia”, como diría Brousseau (2005, XVII), al que se ha de acceder por la recolección de datos y su posterior análisis.

La clínica descriptiva y la perspectiva semiótica y pragmática

La clínica didáctica (entendida como metodología de investigación) se asume como descriptiva, en oposición a los modelos de corte prescriptivo de la didáctica general, a fin de describir los sistemas didácticos tal y como se desarrollan concretamente en el ámbito escolar y dar cuenta del modelo explicativo que se suscita en el aula. Al respecto, Rickenmann expresa que “observar, describir y comprender los

¹⁰ Se entiende el medio didáctico como lo propone Sensevy (2007) como el entorno cognitivo común al profesor y el estudiante y los recursos materiales o simbólicos que orientan las interacciones.

sistemas didácticos ordinarios es un quehacer que trae consigo nuevos objetos de investigación y, por ende, la necesidad de desarrollar metodologías específicas que sepan responder, a la vez, a las características particulares del terreno empírico que se estudia y a la emergencia de los modelos teóricos con los que se busca analizarlo” (Rickenmann, 2003, 2).

La clínica didáctica se basa en la constante interacción entre los conceptos que definen teóricamente los procesos ligados a las actividades de enseñanza-aprendizaje con los indicios (datos o informaciones) obtenidos por mediante la observación y el análisis de lo que hace el profesor y el efecto de su actividad formativa.

La clínica didáctica se asume como concepción epistemológica de la que se derivan métodos de descripción, recopilación y análisis de datos, concediendo a las situaciones de clase carácter semiótico, lo cual quiere decir que tras las situaciones de aula existen modelos explicativos que es necesario elucidar. Se denomina clínico porque tiene datos de origen diverso que se triangulan para observarlos y analizarlos. A diferencia de otros métodos, esta teoría concibe como estrategia la aplicación de una lógica metodológica acorde con la situación a analizar, lo cual implica una mirada contextualista diferente a lo prescriptivo para describir las lógicas que se crean en el aula. En este paradigma se considera como nociones decisivas las siguientes:

La teoría de las situaciones didácticas o teoría de las situaciones de Brousseau

La situación aquí hace referencia a la participación de los “actores”, con características e intenciones disímiles y con diferencias cualitativas entre el juego del profesor y el del estudiante, que interactúan en un marco espacio-temporal específico y en relación con un objeto cultural o unos contenidos que se modifican tanto con la participación de dichos actores como con su actividad.

Esta última idea es capital en el entramado epistemológico de la teoría de las situaciones. La semiopragmática implica construcción de sentido y significaciones en el uso, las interacciones y las actividades desplegadas con la intención de construir

saberes en el aula. De allí que, desde una perspectiva pragmatista (James, Dewey, Wittgenstein) la acción (producciones verbales, gestuales, acciones sobre el medio material) se tome como componente de la unidad de análisis. La tarea investigativa en este caso consiste en observar, describir y comprender los sistemas didácticos ordinarios, es decir, los que se presentan en la cotidianidad, asumiendo que las prácticas de enseñanza están hechas de saberes prácticos, tienen carácter difuso y orígenes diversos y que lo que hace el profesor tiene consecuencias en procesos de aprendizaje y construcción de contenidos efectivamente enseñados.

La observación, que no es solo un dispositivo de descripción sino un nivel de operatividad del modelo, permite reconstruir el sentido de los procesos sociales y cognitivos de la acción situada, es medio de comprender y describir ciertos aspectos genéricos de la estructura y funcionamiento de los sistemas didácticos, de allí que las situaciones didácticas sean medio para la enseñanza.

Métodos asociados a la metodología clínica

Para recoger información, los métodos usados son: 1. análisis a priori de las programaciones. En este contexto, a priori no se asume como análisis anterior; por el contrario, corresponde a un análisis posterior en el que se contrasta la situación de enseñanza con una situación ideal (Rickenmann, 2007) 2. videoscopía y transcripción de protocolos escritos, acciones e interacciones; 3. sinopsis de secuencias; 4. análisis de trazas de la actividad; 5. reducción de datos; 6. métodos de autoconfrontación cruzada; 7. entrevistas semi-dirigidas ante y post y 8. análisis de errores y análisis semiopragmático de transcripciones.

Los saberes en la construcción de la identidad profesional: a propósito de la noción de contención en la clase de cuerpo

El estudio se está realizando en varias fases. En la primera se estructuró el marco de acción y las fuentes epistemológicas tanto del objeto como de la metodología; en la segunda se aplicó una entrevista a los profesores observados y posteriormente se grabó

una secuencia de las clases de cada uno. La tercera fase corresponde al descriptivo-interpretativo que se enmarca en el paradigma de la doble mediación (Schnewvly, Moro, 1998). En esta se analiza la información en términos de los objetos puestos en marcha por los dispositivos didácticos de los profesores como criterios de análisis en la identificación del papel del profesor, el medio didáctico y los mecanismos de alternancia relevantes que puedan ser de utilidad en la configuración de la teorización de la construcción de la identidad del profesor de teatro.

En este sentido, es importante dar cuenta de las instrucciones, las informaciones proporcionadas por el profesor, las maneras como se enseñan los principios de los autores o las técnicas de la formación teatral, pero especialmente los gestos y procesos didácticos que despliega en la consecución de metas de aprendizaje ¹¹. No es lo mismo enseñar desde Grotowski que desde Brecht. Desde las teorías de cada uno de ellos se puede enseñar diferentes contenidos (objetos culturales de referencia), lo que implica una decisión por parte del maestro.

Otro elemento clave es el relacionado con la manera como se transforma el saber enseñado y se modifica en esta práctica desde su origen preciso; se va dibujando la enseñanza de un elemento técnico de Stanislavsky, por ejemplo, desde su factura primaria y hasta su puesta situación de aprendizaje.

En esta ruta se ha ubicado el estudio en las áreas de cuerpo, voz y actuación con estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá; en cada una de estas áreas se filmó una secuencia y se aplicaron, tanto en la recolección de datos como en su posterior análisis, los dispositivos epistemológicos y metodológicos de la didáctica descriptiva.

11 Sensevy sistematizó el marco metodológico al proponer las categorías para describir y comprender la acción didáctica. En este marco y bajo este título, propone la didáctica compatible con la práctica y unas categorías claves para el análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, entre las que cabe destacar las transacciones didácticas, el contrato didáctico, el medio como contexto cognitivo para la acción y los procesos que caracterizan el "juego didáctico": la regulación, la devolución, la definición y la institucionalización.

Algunos de los procesos construidos conjuntamente en la clase de cuerpo

El análisis que sigue es parte de uno mayor que se está llevando a cabo en el conjunto de clases de cuerpo. Puntualmente, el proceso se efectuó así:

En primer lugar, se desarrolló la entrevista con el profesor con el propósito de tener información sobre temas y contenidos que esperan sean aprendidos por los estudiantes, las actividades que desarrolló para tal fin, los medios en que se fundó, los objetivos, el tiempo estipulado para alcanzar el propósito, los mecanismos de evaluación y los productos o resultados esperados. Esta entrevista se realizó previa la grabación de la secuencia en video. Al finalizar la primera clase se interrogó sobre el alcance, los obstáculos y la percepción del desarrollo concreto de la clase en el marco del proyecto general. La entrevista realizada se transcribió como parte del dispositivo de investigación.

Luego se grabó en video una secuencia completa (cuatro clases), para luego someterla a análisis desde los fundamentos propuestos por la clínica descriptiva. La información se protocolizó de la siguiente manera:

Se transcribieron las clases, se elaboró la sinopsis de cada secuencia por área y se escogió una serie de episodios por clase para analizarlos de manera sociosemiótica.

Como información adicional y a manera de contextualización, se esquematizaron los temas a trabajar en la secuencia del área de cuerpo.

El programa contempló la acrobacia y el movimiento como el contenido general que orienta las actividades de aula en esta etapa de la formación. El contenido de la secuencia fluctuó entre el movimiento y su relación con el peso corporal y la conciencia de física para construir el principio de contención. El profesor, además de seguir en esta ruta, incorporó dos temas más: el trabajo sobre sí mismo y, a partir del enfoque del cuerpo como objeto de estudio, procuró que cada estudiante profundizara en un tema relacionado con las clases y su interés particular.

Además de los contenidos centrales, el profesor incluyó lo que llamó "la pura contigüidad", el cuidado del cuerpo y el ritmo, dentro del marco de

los procesos de entrenamiento. Con referencia a lo que llamó la pura contigüidad, la definió como estar con el otro, como “estar presente” con el otro en el trabajo conjunto y extraer aprendizaje de esta cooperación. Esto se vincula con observar a los demás y tratar de sostener un juego de relaciones en donde se esté consciente de la presencia y el entendimiento del otro.

El interés mayor del profesor era contribuir a la construcción de la noción de cuerpo y asignarle sentido al entrenamiento físico y a la reflexión sobre el lugar del cuerpo en la escuela y en la cotidianidad de los estudiantes a partir de elementos teóricos de los autores teatrales como Grotowski, Meyerhold, Barba y Stanislavsky, tomando en consideración temas que los estudiantes trabajan individualmente con la intención de problematizar otros aspectos relacionados con el cuerpo, el movimiento o la autoconciencia.

Las actividades estuvieron organizadas alrededor de dinámicas corporales que han experimentado antes los estudiantes, como la caída, apoyarse o subir sobre otro y juegos que involucren pesos, para conducirlos a la conceptualización acerca del peso, la gravedad, la relación con cuerpo propio-cuerpo ajeno, y especialmente a problematizar la relación cuerpo-mente, ya que el profesor propone como hipótesis de trabajo la existencia de lo que llama “un cuerpo pensante” con el objetivo primordial de crear consciencia de ser cuerpo.

Como dispositivo didáctico, el profesor hizo una serie de ejercicios de movimiento (acrobacia) que fueron efectuados individual o grupalmente por los estudiantes. Así mismo, procuró adelantar discusiones sobre la experiencia previa y de aula para que se verbalizara, con la idea de que verbalizar es entender las acciones realizadas, y con la intención de armonizar la reflexión de la clase con los temas que los estudiantes habían desarrollado previamente, cuyos avances presentaron sistemáticamente, a manera de evaluación, para documentar el proceso por escrito y en una instalación o performance que diera cuenta de sus hallazgos. Cabe anotar que entre los temas abordados como objeto de estudio

se encuentran la confianza, la disciplina, el miedo, la relación cuerpo-mente, entre otros.

Además, se desarrolló un trabajo en grupos, en el que cada uno se enfocó en un teórico teatral y trataba de inferir lo que este manifestaba explícita o implícitamente sobre el cuerpo, lo que involucró un trabajo documental y de producción escrita.

Primeras conclusiones

La aplicación del método que une la perspectiva sociocultural y la TADC es pertinente en el campo de la investigación y formación teatral, así como en la exploración, descripción y teorización sobre los procesos didácticos, los contenidos de enseñanza y de aprendizaje, las estrategias docentes y las actividades conjuntas que se despliegan entre profesores y estudiantes y las concepciones y propósitos que se efectúan en la enseñanza de teatro.

En la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro tiene especial significación la práctica de referencia y la interacción entre los estudiantes y entre estos y el docente.

Como se observa en la clase de cuerpo, no solo se “escenifican” contenidos técnicos, de movimiento o expresión, existen unos juegos didácticos por los cuales se da una formación en otras dimensiones (intersubjetivas y de cooperación).

Se acepta que este es un aporte parcial, dado que se trata de una investigación en curso. No obstante, algunos temas emergen de manera significativa: el lugar del otro, el lugar del cuerpo y su dimensión didáctica y las transformaciones del medio. Los indicios, el análisis de las clases (no solo la de cuerpo, sino las de actuación y voz) nos conducen a afirmar que:

- a. Existe una construcción identitaria basada en los objetos (prácticas de referencia teatral), los encuentros interactivos y las mediaciones en las que el cuerpo es el epicentro.
- b. Lo anterior no implica una homogenización. Por el contrario, la individuación (y autonomía) de los estudiantes -futuros docentes- emerge de la socialización y los dispositivos didácticos que son conjuntos y dan lugar al intercambio y a las propuestas individuales.

- c. La identidad es un proceso continuo, en el que el otro, las intenciones y la comunicación tienen lugar significativo. Es a través del trabajo de reconocimiento (trabajo “sobre sí mismo” lo llama el profesor de cuerpo en la línea de Stanislavsky, 2009) que se crea autoimagen y autoconsciencia.

- d. Las clases muestran que uno de los efectos es la objetivización de sí mismo al posibilitar percibir y percibirse en los ojos del otro.

En síntesis, la identidad se forma por procesos sociales en interacciones (interjuegos) del organismo, la conciencia individual y la comunidad o grupo social, que en nuestro caso está conformado por la tropa o compañía teatral y las dinámicas conjuntas de clase.

Referencias

- Abirached, R. (1994). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Publicaciones de la asociación de directores de escena de España. Madrid.
- Alfonso, M. (2008). Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar. *Revista Pensamiento, palabra y obra*. Bogotá: Facultad de Artes. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bautier, E. (1997). Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. *Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous*. Marseille, 3,4,5 octobre, 1997.
- Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 8 (Nº 31), 259-267.
- Brousseau, G., D'Amore, B. y Cantoral, R. (2005) *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la didáctica de la matemática*. Barcelona: Editorial Reverté.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buysse, A. (2007). *Le théâtre: au-delà jeu*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation. Suisse: Université de Genève.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Grenoble: La pensée sauvage.
- D'Amore, B. (2005). *Bases filosóficas, pedagógicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemática*. Barcelona: Reverte.
- De Toro, F. (1992). *Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires : Galerna.
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.
- James, W. (1989). *Los principios de la psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación,
- Mead, G. H. (1974). *Mind, Self & Society*. Chicago.
- Rickenmann, R. (2003). *Institutions culturelles et enseignement des arts plastiques*. En : *Actes du Colloque Ecole et Culture*. Genève: MAMCO-DEP-UNIGE.
- Rickenmann, R. (2005). *Activité conjointe et significations: une analyse sociosémiotique des interactions dans les établissements médico-sociaux pour personnes âgées*. Thèse Doctorale. Université de Genève. Genève, Suisse.
- Rickenmann, R. (2007). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Conferencia inédita. Seminario doctoral. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes: PUR.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suchman L. (1987). *Those who understand: Growth in Teaching*. En *Educational researcher*, Vol 15 (Nº 2). 4-14
- Stanislavsky, C. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el trabajo creador de la encarnación*. Barcelona: Alba.

El discurso del profesor de inglés universitario como instancia de develación de su mundo cognitivo¹

The University English Teacher's Discourse as an Unraveling Instance of his Cognitive World

Claudio Díaz Larenas²
Astrid Guerra Azócar³

Resumen

Este artículo aborda las creencias lingüístico-pedagógicas que se desprenden del discurso de un grupo de 30 profesores de inglés universitarios sobre su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en la universidad. Con una metodología cualitativa, se utilizan dos entrevistas semi-estructuradas y diarios autobiográficos que aportan datos que son analizados y triangulados con la técnica del análisis de contenido estructural y el software ATLASTI. Se estructuran 17 categorías con sus correspondientes subcategorías que desmenuzan en profundidad el rol del docente en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Palabras clave

Inglés, creencias, profesores, entrevistas, universidad.

Abstract

This paper approaches the linguistic and pedagogical beliefs that underlie a group of 30 university teachers' discourse about their role in the English teaching and learning process in college. Through a qualitative methodology, two semi-structured interviews and autobiographical journals are used to gather the data that is analyzed and triangulated by the structural content analysis technique and the ATLASTI software. Seventeen categories and their corresponding subcategories are structured to unravel profoundly the teachers' role in the English teaching and learning.

Keywords

English, beliefs, teachers, interviews, university.

Artículo recibido el 26 Junio de 2011 y aprobado el 30 Marzo de 2012

- 1 Este artículo es parte del proyecto FONDECYT 1120247 titulado Investigación del Conocimiento Profesional, las Creencias Implícitas y el Desempeño en Aula de Estudiantes de Pedagogía en Inglés como Estrategia de Generación de Indicadores de Monitoreo de su Proceso Formativo y del proyecto FONDECYT 1085313 denominado El Sistema de Cognición Docente, las Actuaciones Pedagógicas del Profesor de Inglés Universitario y su Impacto en la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma.
- 2 Doctor en Educación. Magíster en Lingüística. Profesor Asociado de la Universidad de Concepción. Concepción, Chile claudiodiaz@udec.cl
- 3 Magíster en Educación. Profesora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile aguerra@ucsc.cl

Introducción

El proceso de enseñanza de un idioma requiere el reconocimiento de una serie de aspectos relacionados directa e indirectamente con él. En este contexto, un ámbito que permitiría abordar esta tarea es el de la cognición del profesor universitario, respecto tanto a la enseñanza del idioma como a su propia práctica pedagógica. De ahí la importancia de explorar en el campo de las creencias implícitas, ya que ellas inciden directamente en la práctica pedagógica y en el posible éxito o fracaso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Durante el ejercicio profesional, los docentes se ven enfrentados diariamente a establecer juicios y tomar decisiones en variados ámbitos de su quehacer pedagógico. El concepto de creencias en este contexto comprende todos aquellos constructos mentales que provienen de fuentes tales como las experiencias personales, los prejuicios, los juicios, las ideas y las intenciones. Por otra parte, parece de suma importancia asociar la práctica pedagógica a la reflexión teórica permanente. En este mismo sentido la investigación, como eje de la práctica pedagógica en los programas de formación y actualización de maestros, es una manera eficaz y sencilla de encontrar espacios que posibiliten compartir experiencias y objetivos comunes, pues permite el reconocimiento del otro y la valoración de las experiencias como fuente constante de conocimiento y enriquecimiento. Si los docentes reflexionan respecto a sus creencias y prácticas pedagógicas, esto repercutirá en gran medida en cómo llevan a cabo la labor docente.

Existe bibliografía variada referente a las creencias pedagógicas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de profesores a nivel general e internacional (Borg, 2003). Sin embargo, en la realidad chilena existe escasa investigación en esta área. En este mismo contexto, se han desarrollado estudios respecto a las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes en formación (Blázquez y Tagle, 2010). Surge entonces la inquietud de aportar, desde la perspectiva de docentes chilenos y latinoamericanos como formadores de profesionales, en búsqueda de la comprensión de las creencias, con el fin de favorecer y mejorar la práctica pedagógica. Este

estudio aborda las creencias lingüístico-pedagógicas de un grupo de 30 profesores de inglés universitarios, sobre su propio rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Marco teórico

La dimensión cognitiva del docente

Los profesores tienen ciertas "concepciones" o formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Stenberg (2011) señala que "los cambios trascendentales en la calidad de la enseñanza universitaria no ocurrirán si no hay cambios en la concepción que tienen los docentes universitarios sobre la enseñanza". En este contexto, parece relevante conocer algunas definiciones del concepto "creencias". Borg define las creencias como "las formas personales en que un profesor entiende a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, la sala de clases, el rol del profesor en el aula, los objetivos pedagógicos" (2003, 100). Kane, Sanretto y Heath, en cambio, definen las creencias como "entendimientos, premisas o proposiciones psicológicas sobre el mundo que se sienten como verdaderas" (2002, 178).

En tanto, Pintor y Vizcarro (2005) explican que las creencias varían en su intensidad y tipo, y a través del tiempo forman un sistema. La facilidad con que un profesor cambia sus creencias está relacionada con la intensidad de estas. Mientras más marcada la creencia, mayor es la resistencia al cambio. Para reforzar esta idea, varios autores plantean que las creencias de los profesores están arraigadas en sus experiencias personales y por tanto son altamente resistentes al cambio (Goodson y Numan, 2002; Tsui, 2003). En contraste, Burns y Richards (2009) plantean que los sistemas de creencias son estructuras mentales dinámicas, permeables y susceptibles al cambio, dependiendo de las experiencias.

El estudio de las creencias lingüístico-pedagógicas permite la explicitación de los marcos de referencia mediante los cuales los docentes perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan su actuación pedagógica. Díaz, Martínez,

Roa y Sanhueza (2010) señalan que estudiar las creencias de los docentes implica explorar el lado oculto de la enseñanza. Las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Para González, Río y Rosales (2001), las creencias son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad. Freeman (2002) defiende la importancia de reflexionar acerca de las creencias ya que esto puede traer consigo una serie de ventajas, tales como: llevar al plano consciente el pensamiento que está detrás de las acciones; los profesores pueden elegir enseñar en forma distinta de cómo aprendieron; pueden ayudarle al profesor a expandir sus técnicas y prácticas; pueden confirmar lo positivo que los docentes hacen dentro del aula o hacerlos repensar acerca de sus prácticas pedagógicas.

Al revisar bibliografía relacionada con las diferentes concepciones de “creencias”, se puede identificar algunas características comunes. Levin y He (2008) mencionan algunas de estas características:

- El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ello/as mismo/as.
- Las estructuras paralelas se forman tempranamente y persisten frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia.
- Las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga todas las creencias adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural.
- El conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hacen que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos.
- Las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo.

- Las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.
- El cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno poco frecuente.
- Las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.

Es innegable la importancia de las creencias en la enseñanza en general; sin embargo, no se puede aislar la relación que existe entre estas creencias y las prácticas pedagógicas. En el estudio realizado por Tudor (2001) se plantea la importancia de investigar acerca de las creencias de los profesores universitarios como una forma de enfatizar el importante rol que juegan estas en la práctica docente así como la relación existente entre ellas. Brown (2001, p. 19) aduce que “los profesores debieran ser tratados como aprendices activos que construyen sus propios entendimientos”. Otra concepción que respalda esta idea es aquella que visualiza a los humanos como agentes que interactúan con un propósito en su entorno, aprenden de sus acciones y usan este aprendizaje para planear futuras acciones (Levin, 2001). En la práctica profesional, el conocimiento es tácito en general, se desarrolla con la práctica y raramente se hace explícito. De aquí se desprenden dos teorías. Por un lado, las teorías expuestas, que contienen el conocimiento que una persona reproduce cuando se le solicita que justifique sus acciones; por otro, las teorías en uso, referidas a las estructuras del conocimiento que guían las acciones. No siempre hay una concordancia entre ambas y se debe tener en cuenta su implicancia en el significado que se atribuya a los informes verbales de los profesores.

Montecinos, Solís, Contreras y Rittershausen (2009) indican que lograr que un profesor sienta la necesidad de mejorar su práctica, reflexione sobre ella y busque estrategias didácticas alternativas, es un buen camino de perfeccionamiento docente. Sin embargo, para que el cambio tenga un mayor efecto y

sea permanente en el tiempo, se requiere que esta reflexión sea temprana, con el fin de renovar aquellos comportamientos y criterios arraigados, pero ineficaces desde el punto de vista pedagógico.

Por otro lado, parece interesante citar a Pintor y Vizcarro, quienes plantean que “existen amplias posibilidades de cambio, desarrollo y enriquecimiento e incluso cambio conceptual hacia posiciones que epistemológicamente se pueden considerar más complejas y ricas en su proyección docente, en una línea más flexible y multiperspectivista” (2005, 625). En esta misma línea, Brown (2001) plantea la relevancia de investigar sobre el pensamiento y toma de decisiones de los profesores, la naturaleza y contenido de su pensamiento, la manera en que el pensamiento se ve influenciado por el contexto organizativo y curricular en el que los profesores trabajan, y la forma en que los pensamientos de los profesores se relacionan con su conducta en clase y, en último término, con los pensamientos y conductas de los alumnos. Todo lo anterior permitiría superar el nivel de comprensión de los procesos instructivos que ocurren dentro de la sala de clases y la consecuente mejora en la práctica del docente.

El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés

En el contexto de la didáctica de las lenguas extranjeras se abordan distintos enfoques: un enfoque didáctico tradicional y un enfoque didáctico comunicativo. El enfoque tradicional enfatiza el dominio de las estructuras fonológicas, léxicas y gramaticales de la lengua y concentra esfuerzos en prevenir errores por parte de los estudiantes. Se utiliza la mímica, la memorización y los diálogos para lograr un aprendizaje efectivo. El docente debe ser hábil fundamentalmente en las estructuras lingüísticas, ya que todo el material y las actividades de enseñanza son controlados cuidadosamente (Burns y Richards, 2009; Brown, 2001).

En el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua es visto como adquisición y no como hábito de formación; cada estudiante es también responsable de su auto-aprendizaje. Las estructuras léxicas, fonológicas y gramaticales son enseñadas mediante situaciones comunicativas que permiten

al estudiante desarrollar su saber según su ritmo y desarrollo de la clase. El vocabulario tiene gran importancia; los errores son vistos como inevitables y contribuyen al aprendizaje. La didáctica comunicativa centra su atención en la enseñanza y el aprendizaje, en la comunicación como un acto creativo, consciente y espontáneo, que se produce entre dos o más sujetos activos, donde la forma lingüística y el significado forman una unidad dialéctica indisoluble. La categoría que más resalta es la función comunicativa, es decir, la manifestación de las necesidades de los sujetos interactuantes para emitir opiniones y solicitar y/o proporcionar información. La característica esencial de la didáctica de la lengua inglesa es que su objeto de estudio específico le viene dado por la interrelación de las diferentes variables presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. “El proceso de transposición general se efectúa dialécticamente, de modo que debe existir una conjunción coherente de principios, objetivos, contenidos, métodos y evaluación, corrigiéndose unos a otros, y proporcionando pautas de reflexión y/o actuación de modo integrado y retroactivo” (Tudor, 2001, 78).

Metodología de investigación

Diseño de investigación

Este es un estudio no experimental de tipo transeccional, modalidad estudio de caso analítico-interpretativo (Bisquerra, 2009; Canales, 2006), puesto que indaga en las creencias lingüístico-pedagógicas de 30 docentes universitarios de inglés en dos universidades chilenas, respecto a su propio rol y funciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación superior. En un estudio de caso, los datos y análisis son examinados profunda y detalladamente, y son relevantes en la medida que el lector los contextualice a su propia realidad psicopedagógica.

Informantes

Los 30 participantes de esta investigación conforman una muestra no probabilística de tipo intencionada (Corbetta, 2007), donde los sujetos son seleccionados uno a uno por las características específicas que ellos ofrecen: profesores universitarios que

enseñan inglés en universidades nacionales, con más de cinco años de experiencia y un promedio de 45 años de edad.

Pregunta de investigación

¿Qué creencias lingüístico-pedagógicas conforman la dimensión cognitiva de un grupo de 30 profesores de inglés universitarios sobre su propio rol en la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación superior?

Supuesto de la investigación

Las creencias lingüístico-pedagógicas influyen en la práctica docente. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, los profesores deben tomar una serie de decisiones, que son guiadas por sus creencias lingüístico-pedagógicas y definen su actuación en el aula. El hecho de traer al plano consciente las creencias implícitas que están detrás de las acciones ayuda a que los profesores puedan mantener aquellas prácticas pedagógicas que les resultan positivas y puedan elegir enseñar en forma distinta de cómo aprendieron o replantear aquellas prácticas que no resultan exitosas.

Técnicas de generación de los datos

- Entrevista semi-estructurada, que refiere a un modelo especializado de interacción verbal, iniciado para comprender el fenómeno de las creencias lingüístico-pedagógicas sobre el rol docente de los informantes. Las dimensiones que forman parte de la pauta de entrevista son: principios teóricos de la enseñanza del inglés; enfoques de enseñanza; el docente: rol y funciones; el docente de inglés como un profesional de la educación; el rol del discente; los estilos de aprendizaje; la relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades; el contexto: recursos didácticos, materiales, TIC y la evaluación de los aprendizajes. Este artículo centra su atención en uno de los actores relevantes en la innovación pedagógica: el docente, su rol y funciones en el proceso didáctico.

- Entrevista de autorreflexión, en la que se le solicita a los participantes elaborar una línea de tiempo con las experiencias que consideran más relevantes de su ejercicio profesional para luego explicar el por qué.
- Diario autobiográfico, registro en el cual el informante escribe acerca de su experiencia de enseñanza en el aula, tan regularmente como sea posible por un período de seis meses, para luego analizar los patrones y eventos registrados. El valor de los diarios autobiográficos, como procedimiento, permite averiguar qué es lo que piensan los profesores. En la presente investigación, el diario autobiográfico se utiliza para registrar las perspectivas e impresiones en torno a la vida cotidiana del docente en la universidad, es decir, su experiencia diaria (Sevillano, Pascual y Bartolomé, 2007).

Procedimiento de análisis de los datos

Luego de validar los instrumentos, se recolectó la información obtenida de los diarios autobiográficos, las entrevistas semi-estructuradas y de autorreflexión, y se realizó el análisis de los datos. El análisis de datos es la representación o reconstrucción del fenómeno social. De esta manera se crean consideraciones de la vida social y se construyen versiones de los mundos sociales y sus actores. Se realizó un análisis de contenido estructural inicial para después someter los datos al software de análisis cualitativo ATLASTI, que permite buscar la coherencia y el sentido explícito e implícito en los datos, mediante la dialéctica entre la comprensión del texto y la interpretación de las partes. Para Sandín (2005) y Cerda (2007) la interpretación hermenéutica resalta la condición de la experiencialidad humana, la acción del hombre que se expresa en el texto, producto de su acción en el mundo. El análisis de los datos sigue la siguiente trayectoria: transcripción, segmentación, codificación, categorización inicial, búsqueda sistemática de las propiedades de las categorías, integración de las categorías y finalmente

la búsqueda de relaciones entre las categorías para establecer las sub-categorías.

Estas categorías y subcategorías son sometidas a la triangulación por investigador y por método investigativo, hasta que se produce la saturación de los datos que garantiza la confiabilidad en los estudios cualitativos.

Análisis y discusión de los datos

En esta sección se aborda la dimensión que se detalla a continuación:

Dimensión: el docente de inglés universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma

Esta dimensión comprende el rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Se establecen 16 categorías, la mayoría de las cuales se divide en subcategorías que emergen del discurso de los informantes (Wilkinson y Birmingham, 2003) ya sea en la entrevista semi-estructurada, de auto-reflexión o en el diario autobiográfico (ver tabla 1).

Tabla 1: Categorías y subcategorías para el rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma

Categorías	Subcategorías	Técnica de generación de información
1. Etapas claves en la formación del docente de inglés	- Estudio de pregrado - Experiencia laboral - Estudio de postgrado	Entrevista de autorreflexión
2. Fuentes de creencias sobre la enseñanza del inglés	- Estudios universitarios - Experiencia - Perfeccionamiento - Literatura	Diario autobiográfico
4. Fortalezas como profesor	- Relación con estudiantes - Preparación de clases - Características personales - Dominio del idioma - Manejo de TIC - Dominio de los contenidos	Diario autobiográfico
5. Debilidades como profesor	- Relación con estudiantes - Características personales - Uso de TIC - Trabajo en equipo - Perfeccionamiento - Manejo del tiempo	Diario autobiográfico
6. Características de un buen profesor de inglés	- Dominio del idioma - Proveedor de un ambiente propicio para el aprendizaje - Difusor de la cultura extranjera - Planificación de sus clases utilizando metodologías variadas - Características personales	Entrevista semiestructurada
7. Rol del profesor de inglés	- Facilitador - Proveedor de materiales y recursos didácticos - Persona que controla, dirige y monitorea - Combinación de roles en el aula	Entrevista semiestructurada Diario autobiográfico
8. Influencia del contexto social de los estudiantes en el aprendizaje del idioma	-Contexto social de los estudiantes	Entrevista semiestructurada
9. Funciones más frecuentes realizadas por el profesor de inglés	- Respuesta a interrogantes de los estudiantes - Retroalimentación positiva - Enseñanza de estrategias lingüísticas - Demostración de actividades - Monitoreo del trabajo del estudiante - Manejo de curso	Entrevista semiestructurada Diario autobiográfico
10. Estrategias de aprendizaje utilizadas en las clases de inglés	- Utilización de estrategias variadas - Utilización de algunas estrategias - Ausencia de uso de estrategias	Diario autobiográfico Entrevista semiestructurada

11. Características de un profesional de la educación	- Formación disciplinar y pedagógica del profesor de inglés - Aprendizaje continuo tanto en la disciplina como en el ámbito pedagógico - Compromiso educativo con los alumnos - Compromiso educativo con la institución educativa - Capacidad de reflexión y de producción de conocimiento	Entrevista semiestructurada
12. Cambios sugeridos para los docentes de inglés en Chile	- Aspectos metodológicos - Aspectos actitudinales - Formación inicial docente - Aspectos administrativos de la institución educacional	Entrevista semiestructurada
13. Tipo de perfeccionamiento sugerido	- Áreas de interés del profesor - Actualización en aspectos académicos - Manejo del idioma - Gestión de aula	Entrevista semiestructurada
14. Aspectos reconfortantes de ser profesor	- Logro de objetivos - Interacción personal - Lograr cambios en los estudiantes	Entrevista semiestructurada Diario autobiográfico Entrevista de autorreflexión
15. Aspectos menos reconfortantes de ser profesor	- Falta de logro de los estudiantes - Aspectos administrativos - Falta de motivación por parte de los estudiantes	Entrevista semiestructurada Diario autobiográfico Entrevista de autorreflexión
16. Evaluación docente	- Grado de aprobación	Entrevista semiestructurada
17. Sugerencia de formato de la evaluación docente	- Observación de un especialista - Observación directa - Participación de todos los agentes del ámbito educativo	Entrevista semiestructurada

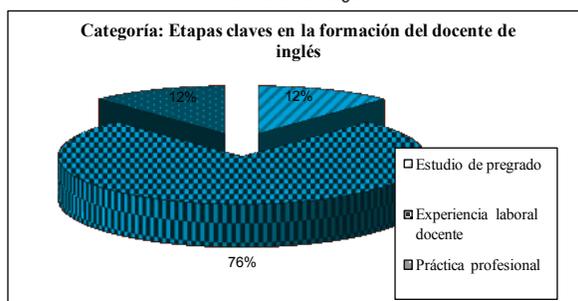
En una primera categoría se analizan las etapas que los informantes consideran claves en su formación como docentes de inglés. Es interesante notar que los estudios de pregrado y el período de práctica profesional en la universidad son levemente calificados como claves en la formación de estos profesores. Una posible causa para esta percepción es que la mayoría de los informantes estudiaron con un plan de estudio que no contemplaba prácticas pedagógicas tempranas que les brindaran la oportunidad de tener contacto directo con todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje o que les invitaran a reflexionar acerca de ellos. A diferencia de estas, la experiencia laboral es percibida como muy significativa tanto por la posibilidad de tener contacto directo con los estudiantes, como por los beneficios que aporta el estar en un contexto real de enseñanza y aprendizaje, donde se pueden aplicar distintas teorías y metodologías, lo que permite a su vez reflexionar acerca de aquellas que son apropiadas para ciertas realidades y aquellas que se deben adaptar o si es necesario innovar. En la tabla 2 se aprecian algunos fragmentos de la entrevista de autorreflexión que respaldan las subcategorías antes mencionadas.

Tabla 2: Etapas claves en la formación del docente de inglés

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
10	“Mi verdadera entrada al ámbito laboral fue en un instituto de idiomas, ahí me formé, digamos, mis creencias y mi formación profesional, digamos, más que académico que fue lo que me entregó la universidad.”	Entrevista de autorreflexión
2	“Durante mi trayectoria... aprendí manejo de grupo, que es importante, aprendí algunas técnicas de enseñanza basadas en las habilidades lingüísticas.”	Entrevista de autorreflexión

El gráfico 1 sintetiza las tendencias relativas a las opiniones de los informantes respecto a las etapas claves en la formación del docente de inglés.

Gráfico 1: Frecuencia de las etapas clave en la formación del docente de inglés



Con respecto a las fuentes de sus creencias sobre la enseñanza del inglés que tienen los profesores en

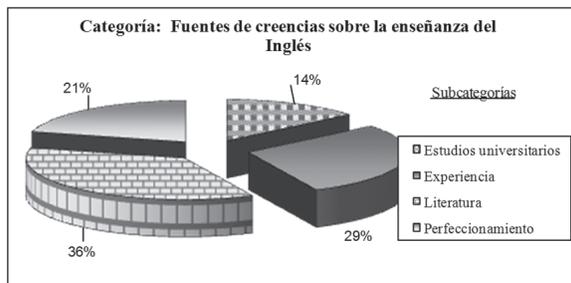
estudio, la mayoría declara basarse en la literatura y en su propia experiencia laboral. Adicionalmente, un porcentaje importante reconoce que el perfeccionamiento ha influido en su concepto de enseñanza del inglés. Resulta interesante notar que un grupo muy reducido considera los estudios universitarios de pregrado como fuente para sus creencias. A continuación se aprecian algunos fragmentos de los diarios autobiográficos seleccionados.

Tabla 3: Orígenes de las creencias sobre la enseñanza del inglés

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
Sujeto 5	“Mis fuentes son la literatura especializada, el perfeccionamiento, la experiencia laboral.”	Diario autobiográfico

A continuación se grafican las principales fuentes de creencias sobre la enseñanza del inglés señaladas por los informantes.

Gráfico 2: Frecuencia de los orígenes de las creencias sobre la enseñanza del inglés



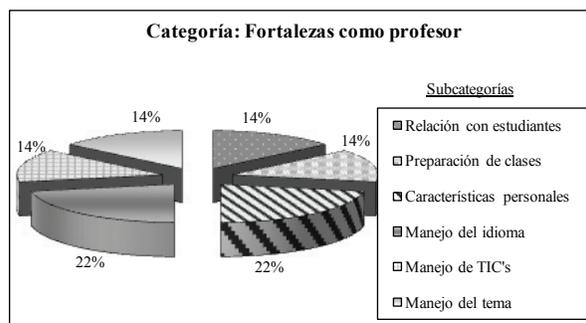
En la categoría fortalezas como profesor, los profesores concuerdan en considerar aspectos tales como: el manejo del idioma, el dominio de las TIC o del tema que enseñan. Asimismo, coinciden en mencionar la buena relación con sus estudiantes y la preparación de sus clases. Del mismo modo, señalan ciertas características personales que ellos poseen y que contribuyen tanto al ambiente que se genera en la clase como al aprendizaje efectivo. En la siguiente tabla se aprecian algunos fragmentos de sus diarios autobiográficos seleccionados para respaldar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla 4: Fortalezas como profesor

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
13	“Siempre respondo con mucho entusiasmo cuando los alumnos requieren alguna información.”	Diario autobiográfico
15	“Una de mis fortalezas es el manejo del idioma, la tecnología y las estrategias para la enseñanza del idioma inglés.”	Diario autobiográfico

El siguiente gráfico sintetiza las fortalezas que los informantes consideran como relevantes dentro de su labor docente.

Gráfico 3: Frecuencia de las fortalezas como profesor



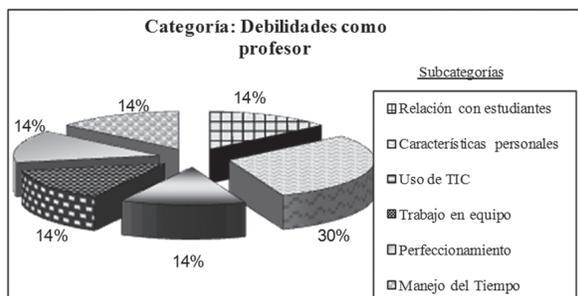
Algunas de las debilidades como profesor más aludidas por los informantes fueron sus características personales, tales como: la falta de sistematicidad, la impaciencia, la inseguridad en algunas áreas, entre otras. En un segundo plano se señalan la escasa relación con los estudiantes, el escaso manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), el insuficiente perfeccionamiento continuo, el deficiente manejo del tiempo y la falta de trabajo en equipo. A continuación se presentan algunos fragmentos de los diarios autobiográficos elegidos para respaldar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla 5: Debilidades como profesor

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
3	“Una de mis debilidades es en algunas ocasiones la falta de sistematicidad.”	Diario autobiográfico
4	“Me falta ser constante en las planificaciones de mis clases.”	Diario autobiográfico
12	“Una de mis debilidades es querer lograr resultados en el corto plazo.”	Diario autobiográfico

El siguiente gráfico sintetiza las debilidades que los profesores declaran poseer.

Gráfico 4: Frecuencia de las debilidades como profesor



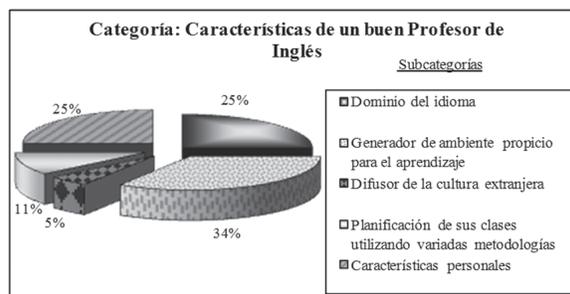
Respecto a la categoría características de un buen profesor de inglés, la mayoría de los sujetos entrevistados optó por aquellos rasgos que les permiten conformar un ambiente relajado y propicio para el aprendizaje. Se mencionaron aspectos tales como mantener una buena relación con los alumnos o preocuparse de los distintos ritmos de aprendizaje. La segunda mayoría se divide entre la importancia de sentirse seguro del dominio del idioma que se está enseñando y algunas características personales entre las que se pueden mencionar la utilización del humor y ser paciente y motivador. En un porcentaje inferior se menciona el ser capaz de planificar clases de acuerdo a nuevas metodologías y ser un difusor de la cultura extranjera. A continuación se aprecian algunos fragmentos seleccionados de las entrevistas semiestructuradas para respaldar las ideas mencionadas.

Tabla 6: Características de un buen profesor de inglés

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
12	“Un profesor tiene que ser una persona espontánea, dinámica, entretenida, sobre todo en idiomas; no puede cumplir el rol de lecturer; debe ser una persona que genera comunicación, interacción, le da un ambiente lúdico al aprendizaje y también hace conexiones culturales”.	Entrevista semiestructurada.

El siguiente gráfico sintetiza las tendencias de las opiniones de los informantes respecto a las características de un buen profesor de inglés.

Gráfico 5: Frecuencia de las características de un buen profesor de inglés



Para indagar acerca del rol que frecuentemente el profesor adopta en el aula, se les solicitó a los informantes que se identificaran con uno o más roles, de un listado propuesto por Brown (2001). La mayor parte se identificó con el rol del profesor como fuente de recursos, rol en el que él o ella adopta un segundo plano para permitir que sus estudiantes procedan con su desarrollo lingüístico, estando siempre disponible para entregar sugerencias cuando el estudiante las busca.

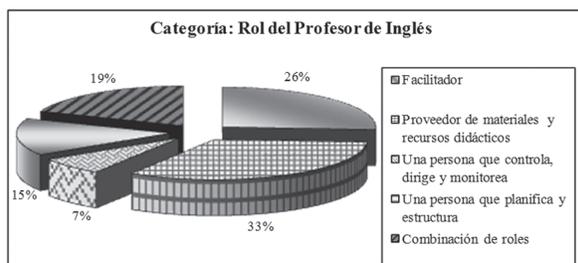
La segunda mayoría se inclinó por el rol de facilitador en donde él o ella facilita el proceso de aprendizaje y ayuda a los estudiantes a superar dificultades y a encontrar sus propios caminos hacia la comunicación. La tercera mayoría manifestó que, dependiendo de la actividad o del tipo de estudiantes, los roles cambian o se entrelazan. Un grupo más reducido opina que su rol es el de planificar las clases para luego permitir a los estudiantes ser creativos dentro de esos parámetros. Finalmente, una pequeña minoría menciona el rol de un profesor controlador que no da muchas posibilidades a los estudiantes para respuestas divergentes. A continuación se pueden apreciar algunos fragmentos de la entrevista semiestructurada seleccionados para respaldar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla 7: Rol del profesor de inglés

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
11	“Controlador definitivamente no. Ese es el modelo que más típicamente se usa en Chile y tiende a transformar a los alumnos en que no piensan por ellos mismos. Como directores, yo no estoy de acuerdo con que se prepare al coro y que el coro repita. Es más como manager, permite la creatividad de cada alumno”.	Entrevista semiestructurada

El siguiente gráfico ilustra las creencias de los profesores respecto a los roles que asumen en el aula.

Gráfico 6: Frecuencia de los roles del profesor de inglés



Cuando se les consultó a los profesores si el contexto social de sus estudiantes influía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la respuesta generalizada fue que contribuía en gran medida por distintas razones. Por un lado, porque el contexto social influye en la riqueza cultural de los estudiantes y es considerado como una herramienta importante durante las clases de idioma. Por otro lado, el contexto social determina, en cierta medida, las creencias, las actitudes y las aspiraciones que los estudiantes demuestran y/o declaran. En la siguiente tabla se presentan algunos fragmentos de la entrevista semiestructurada, seleccionados con el fin de ilustrar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla 8: Contexto social de los estudiantes

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
15	“Es evidente que sí, el acervo cultural que trae cada estudiante...determina los niveles de logro”.	Entrevista semiestructurada

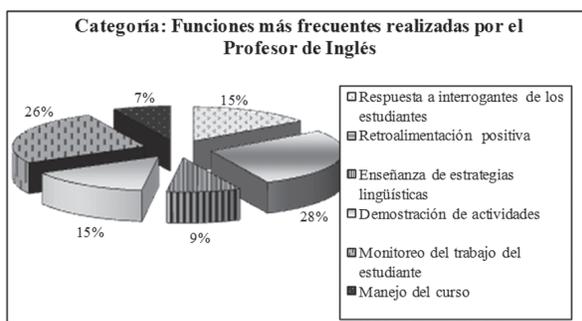
Para abordar la siguiente categoría, es decir, funciones más frecuentes realizadas por el profesor de inglés, se trabajó con dos fuentes: la entrevista y el diario autobiográfico. Durante la entrevista se le entregó a los profesores un listado con una serie de funciones docentes, cada profesor señaló aquellas que utilizaban con mayor frecuencia. Por otro lado, se analizó el diario autobiográfico para constatar las funciones mayormente realizadas. A través de la entrevista surgen las subcategorías de mayor preferencia: la retroalimentación positiva y el monitoreo del trabajo de los estudiantes. A estas le siguen la respuesta a interrogantes y la demostración de actividades. Las menos mencionadas fueron la enseñanza de estrategias y el manejo de curso. Con referencia a las estrategias, los profesores manifiestan no tener mayor conocimiento de estas por lo que no las utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto al manejo de curso, los profesores plantean que a nivel universitario no se presentan problemas que requieran de esta función. En la siguiente figura se aprecian algunos fragmentos del diario autobiográfico y de la entrevista semiestructurada seleccionados para respaldar las subcategorías antes mencionadas.

Tabla 9: Funciones más frecuentes realizadas por el profesor de inglés

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
4	“Como profesor atendí a consultas y monitoreé el trabajo grupal”.	Diario autobiográfico
15	“Yo ocupo mucho las preguntas dentro de las funciones. Para mi el preguntar es una de las tareas docentes vitales. Creo que la pregunta es una herramienta que te ayuda no sólo en la reflexión, sino que la pregunta es como un espejo, muchas veces”.	Entrevista semiestructurada

El siguiente gráfico muestra las funciones más frecuentes realizadas por el profesor de inglés, según lo declarado por los informantes.

Gráfico 7: Frecuencia de las funciones más frecuentes realizadas por el profesor de inglés



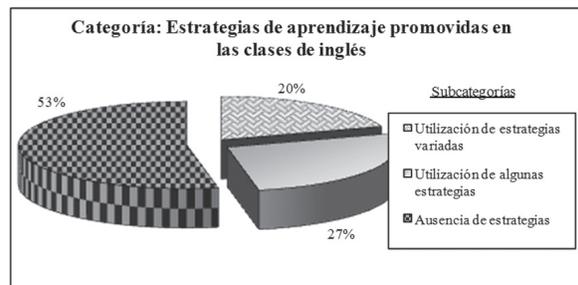
Al momento de ser consultados respecto a la categoría estrategias de aprendizaje promovidas en las clases de inglés, la mayoría de los profesores manifestó no enseñar estrategias de aprendizaje por desconocimiento del concepto o por no distinguir las estrategias adecuadas para trabajar las distintas habilidades. La menor parte de los profesores manifestó enseñar estrategias, no sólo lingüísticas, sino también de aprendizaje. Este grupo declara que para enseñar un idioma es imprescindible no solo conocer las estrategias de aprendizaje y usarlas durante las clases, sino enseñarlas explícitamente a los estudiantes para que puedan aplicarlas en otros contextos. A continuación se aprecian algunos fragmentos de la entrevista semiestructurada seleccionados para ejemplificar estas aseveraciones.

Tabla 10: Estrategias de aprendizaje promovidas en las clases de inglés

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
12	"Sí, leyendo aquí esto de la enseñanza de estrategias lingüísticas, yo creo que ahí estoy débil. Creo que hasta ahora no me he dedicado a tomar ese punto en cómo hacerlo, cómo empezar".	Entrevista semiestructurada.

A través del siguiente gráfico se observa las estrategias de aprendizaje que los docentes declaran promover.

Gráfico 8: Frecuencia de estrategias de aprendizaje promovidas en las clases de inglés



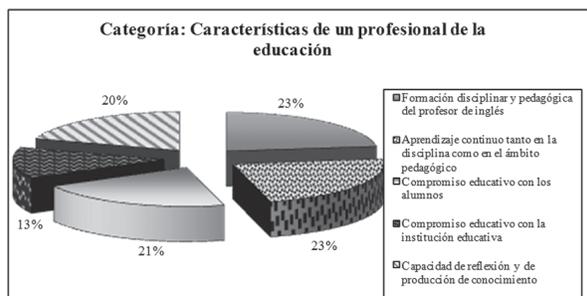
En la categoría características de un profesional de la educación, se mencionaron cuatro subcategorías con una frecuencia similar. La primera es la formación disciplinar y pedagógica del profesor, en donde uno de los rasgos mayormente mencionados es el poseer un buen manejo del idioma inglés. Otra característica es el aprendizaje continuo, tanto en la disciplina como en el ámbito pedagógico, donde el perfeccionamiento, la autonomía y la actualización en distintas áreas adquieren un rol fundamental. Un tercer grupo considera muy relevante mantener un compromiso educativo con los estudiantes. Un número similar de profesores manifiesta la importancia de que un profesor practique la reflexión de su práctica pedagógica; sin embargo, manifestaron no hacerlo con la frecuencia apropiada. Respecto a producir conocimiento, la mayoría planteó la necesidad de una mayor cantidad de investigaciones. Finalmente, la característica menos mencionada es el compromiso con la institución educativa (Ver tabla 11). A continuación se observan algunos fragmentos de las entrevistas semiestructuradas donde los informantes clave mencionan las características de un profesional de la educación.

Tabla 11: Características de un profesional de la educación

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
8	"Creo que tengo una buena formación disciplinaria pedagógica, cuento con ese requisito. Estoy continuamente preocupada de mejorar, de estudiar y aplicar cosas nuevas".	Entrevista semiestructurada

A través del siguiente gráfico se observan las características que, según los informantes clave, debe poseer un profesional de la educación.

Gráfico 9: Frecuencia de las características de un profesional de la educación



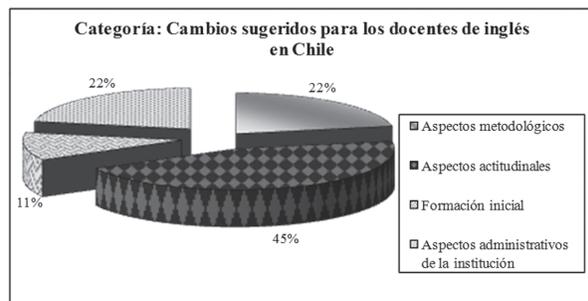
Al ser consultados respecto a si consideraban necesario realizar cambios en la docencia del inglés en Chile, emerge la categoría cambios sugeridos para los docentes de inglés en Chile. Los docentes mencionaron, en primer lugar, aspectos relacionados con cambios de actitud, tales como: desarrollo de la autocritica, trabajo en equipo o mayor autonomía. El segundo lugar lo comparten aspectos metodológicos y aspectos administrativos tales como la disminución de la carga académica, el número de estudiantes por sala o el perfeccionamiento dentro de los propios establecimientos. Cabe destacar la baja frecuencia que presenta la sugerencia de cambios a la formación inicial de los docentes. La siguiente tabla contiene fragmentos de la entrevista semiestructurada que ilustran lo anterior.

Tabla 12: Cambios sugeridos para los docentes de inglés en Chile

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
7	“Aprendizaje continuo tanto en la disciplina como en el ámbito pedagógico. Yo creo que recién ahora los profesores hemos sentido eso de la necesidad de seguir aprendiendo”.	Entrevista semiestructurada

El siguiente gráfico ilustra los cambios sugeridos en la docencia de inglés en Chile.

Gráfico 10: Cambios sugeridos para docentes de inglés en Chile



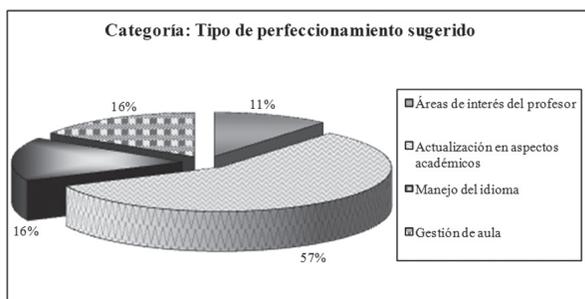
Con respecto al tipo de perfeccionamiento sugerido para los docentes de inglés en Chile, se manifiesta primordialmente la necesidad de actualización en nuevas metodologías de enseñanza de idiomas, TIC, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, capacidad de reflexión y evaluación de proceso. En segundo lugar, se encuentra el mejoramiento del manejo del idioma y de la gestión de aula. Por último, en la subcategoría áreas de interés, se mencionan las neurociencias (conjunto de ciencias cuyo objeto de investigación es el sistema nervioso, con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje) y las pasantías, definidas como un conjunto de actividades de carácter práctico realizadas por el profesional de la educación, que le permitirán la aplicación en forma integrada y selectiva de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y valores en casos concretos del campo educacional. Además se mencionan algunas áreas específicas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Tabla 13: Tipo de perfeccionamiento sugerido

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
4	“Creo que necesitamos un bagaje de lo que son los estilos de aprendizaje con las estrategias de aprendizaje, en el sentido que entendamos que no todos los alumnos van a aprender de la misma manera”.	Entrevista semiestructurada

El siguiente gráfico ilustra el tipo de perfeccionamiento sugerido.

Gráfico 11: Frecuencia de tipo de perfeccionamiento sugerido



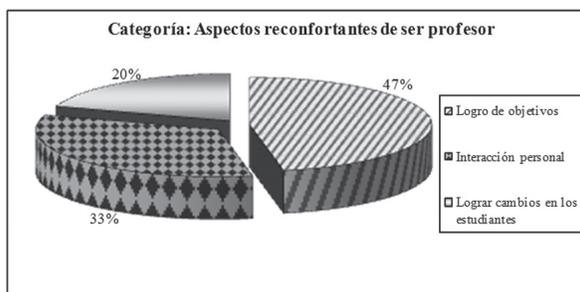
Dentro de los aspectos más reconfortantes de ser profesor, la mayor parte apuntó a la satisfacción que les producía comprobar que sus estudiantes aprendían y lograban los objetivos propuestos. Un segundo aspecto es la posibilidad de contactarse con los estudiantes en un plano más personal y de establecer relaciones con ellos. Parece interesante notar la importancia otorgada a lograr cambios en los estudiantes, no siempre asociados al aprendizaje del idioma (Ver tabla 14).

Tabla 14: Aspectos reconfortantes de ser profesor

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
8	"Yo creo que lo más reconfortante es ver como tus alumnos cambian su vida, verlos transformarse en otras personas felices, en profesionales exitosos con buenos trabajos".	Entrevista semiestructurada

El siguiente gráfico ilustra los aspectos reconfortantes de ser profesor.

Gráfico 12: Frecuencia de los aspectos reconfortantes de ser profesor



Al indagar respecto a los aspectos menos reconfortantes de ser profesor, se puede observar que, en primer lugar, se encuentra la falta de motivación

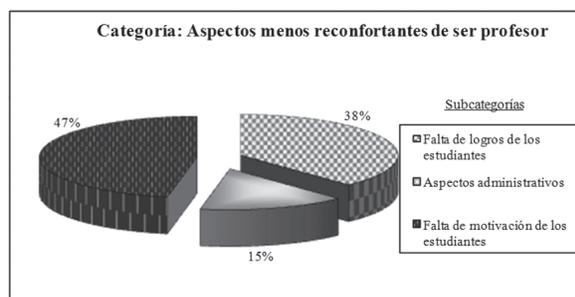
de los estudiantes por aprender. Esto se ve reflejado en un excesivo interés por aprobar asignaturas, la no realización de trabajos, la falta de rigurosidad o la escasa participación durante las clases. Por otro lado, los profesores manifiestan sentirse frustrados cuando sus estudiantes no logran los objetivos propuestos. Finalmente, se mencionan algunos aspectos administrativos, tales como bajo sueldo, carga horaria o trabajo administrativo (Ver tabla 15). El siguiente cuadro contiene fragmentos de la entrevista semiestructurada que ilustran lo anterior.

Tabla 15: Aspectos menos reconfortantes de ser profesor

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
11	"Hubo periodos de silencio absoluto que produjeron mucha frustración por parte mía e incomodidad por parte de los alumnos".	Diario autobiográfico
8	Sentir que lo que uno hace no tiene ni un efecto o no tiene ni un impacto en la vida de los alumnos".	Entrevista semiestructurada
1	"Los momentos menos reconfortantes ocurren cuando ves alumnos frustrados, repitiendo y no avanzando".	Entrevista semiestructurada

El siguiente gráfico sintetiza los aspectos menos reconfortantes de ser profesor.

Gráfico 13: Frecuencia de aspectos menos reconfortantes de ser profesor



En cuanto a la evaluación docente, la totalidad de los profesores se declaran totalmente partidarios de esta. En la próxima categoría, sugerencia de formato de evaluación docente, la mayor parte de los profesores sugieren la observación directa en el aula debido a que esta permite percibir de manera inmediata y fidedigna los diversos fenómenos que ocurren dentro de la sala de clases. La segunda mayoría señaló la importancia de que la evaluación

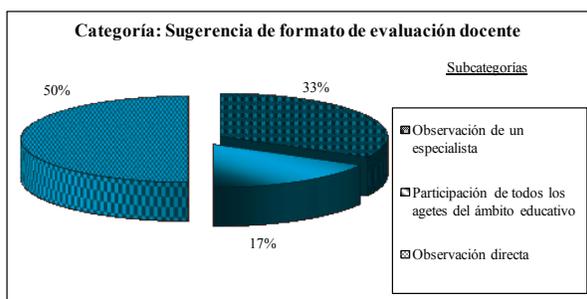
docente se lleve a cabo por un especialista del área, por un profesional que pueda aportar concretamente a la superación de aquellas áreas que se observen débiles. Un tercer grupo sugiere que la evaluación docente debiera tener en cuenta la participación de distintos agentes del ámbito educativo, tales como: coordinadores de área, profesionales pares y/o estudiantes que evalúen las competencias del docente (Ver tabla 16). La siguiente tabla contiene algunos fragmentos de la entrevista semiestructurada donde se proponen distintas sugerencias.

Tabla 16: Sugerencia de formato de evaluación docente

Sujeto	Fragmento	Técnica de generación de información
3	“En cualquier tipo de trabajo uno debiera estar siendo evaluado constantemente a través de la observación directa, no avisada, continua... por una persona realmente capacitada para hacerlo, por una persona que tenga más experiencia que tú, académica y con mayor perfeccionamiento”.	Entrevista semiestructurada

El siguiente gráfico sintetiza las sugerencias de formato para la evaluación docente.

Gráfico 14: Frecuencia de sugerencia de formato de evaluación docente



Consideraciones finales

La investigación acerca de las creencias lingüístico-pedagógicas de los profesores cobra importancia, ya que existen antecedentes teóricos y empíricos respecto a cómo estas condicionan su práctica docente. El presente estudio indagó en la dimensión cognitiva de un grupo de 30 profesores de inglés

universitarios. La cantidad de informantes clave nos permitió tener una mirada relativamente amplia y profunda de lo que los profesores piensan, saben y creen respecto a lo que hacen en el aula y en el proceso didáctico en general.

Parece interesante recalcar que los docentes expresaron sin dificultad sus creencias lingüístico-pedagógicas respecto a los distintos aspectos planteados y reconocieron que estas creencias se generan principalmente desde la teoría o desde su propia experiencia profesional.

Para la mayoría de los informantes, las principales fuentes de formación profesional son la literatura especializada y la experiencia laboral. Dentro de las razones se indica que esta última permite el contacto directo con la realidad y con todos los agentes involucrados en el proceso. Es interesante notar el menor grado de importancia otorgado al perfeccionamiento y a los estudios de pregrado. Una de las razones que explicaría este fenómeno es que el perfeccionamiento se considera poco ajustado a la realidad chilena o distante de las necesidades reales de los profesores. En cuanto a la poca importancia que se le asigna a los estudios de pregrado como fuente de formación profesional, podría deberse a que ellos consideraban principalmente aspectos teóricos de la formación disciplinar, donde los profesores manifiestan sentirse conformes con la preparación recibida. Sin embargo, la mayoría expresa disconformidad con la escasa formación práctica otorgada durante sus estudios de pregrado, lo que repercutió especialmente al comienzo de su ejercicio docente. Esto se relaciona en gran medida con el tipo de currículum que conformaba la formación inicial de la mayoría de los profesores informantes, ya que en ese período la práctica docente solo se efectuaba durante el último semestre de estudio, lo que no permitía la posibilidad de tener contacto con situaciones reales en el aula.

Al ser consultados respecto a cómo percibían su forma de enseñar, los profesores la asocian con aspectos tales como la constancia, la adaptación, las altas expectativas o la autonomía. No obstante, la mayor parte de ellos citó la importancia de mantener una relación cercana con los estudiantes, escucharlos

y tener en cuenta sus necesidades e intereses. Esto podría representar la creencia de que el mantener una relación próxima con los estudiantes no solo contribuye sino que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la importancia otorgada por los docentes al contexto social de sus estudiantes, se aprecia que este contribuye en gran medida al proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de los argumentos que apoyan esta afirmación indican que la riqueza cultural que los estudiantes puedan poseer es una herramienta importante durante las clases de idioma.

Es interesante destacar las características que para los informantes posee un buen profesor de inglés. Todas ellas aluden a rasgos que propicien un ambiente apropiado y facilitador del aprendizaje; además, destacan la importancia de sentirse seguros del dominio del idioma que se está ensañando y de planificar las clases de acuerdo a metodologías innovadoras. En este mismo sentido, la mayoría se identificó con el rol de profesor como fuente de recursos, quien está siempre disponible para consultas o para entregar sugerencias, además de permitir al estudiante que sea protagonista de su desarrollo lingüístico.

Respecto a las funciones más frecuentes realizadas por el docente dentro del aula, se mencionan la retroalimentación positiva y el monitoreo continuo. Parece relevante notar que la gran mayoría de los docentes declara no trabajar estrategias de aprendizaje con sus estudiantes; sin embargo, reconoce su importancia y declara su deseo de ponerlo en práctica. En cuanto al rol del estudiante, la totalidad de los docentes declara que sus alumnos asumen un rol activo, autónomo y participativo durante las clases. Además señalan ciertos aspectos actitudinales de un docente exitoso, tales como la responsabilidad, el esfuerzo y la autonomía.

Todos los docentes reconocen la importancia de tener claros los objetivos pedagógicos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; no obstante, solo la mitad de ellos declara comunicarlos a los estudiantes, principalmente por la escasez de tiempo en el aula o porque no lo consideran relevante. Respecto a la elección de los contenidos que enseñan, los docentes

se guían principalmente por el programa de cada curso, aunque la mayoría reconoce que luego lo adapta a su grupo de estudiantes.

La forma de organización del aula preferida por los docentes es en semicírculo, ya que esta distribución facilita la comunicación. Dentro del ámbito de las interacciones, los docentes señalan utilizar preferentemente el trabajo en pares o una combinación de interacciones, dependiendo de la actividad. El trabajo en grupo es menos frecuente, debido a que los docentes estiman que los estudiantes distraen su atención y tienden a perder el foco de estudio.

Al indagar acerca de las etapas de una clase, la mayoría de los docentes reconoce tres etapas: un primer momento de motivación, un segundo momento de presentación de los contenidos y un tercer momento de práctica de lo presentado, con énfasis en la expresión oral. Entre las actividades más utilizadas figuran la discusión, los debates y el trabajo con ilustraciones. Cabe destacar que los docentes concuerdan en que las actividades relacionadas con las experiencias de los estudiantes resultan altamente exitosas. Con respecto a los materiales o recursos más utilizados, se mencionan las TIC y el material escrito, como hojas de trabajo o guías de aprendizaje. Por otro lado, gran parte de los docentes declaran utilizar los textos guías, donde lo primordial, según su opinión, es que contengan una secuencia y objetivos claros.

Finalmente, el develar las creencias lingüístico-pedagógicas de un grupo de docentes universitarios, contribuye con valiosa información a la constante preocupación por diseñar instancias de perfeccionamiento docente que respondan a las necesidades e intereses de los docentes de tal forma que les resulte significativo y de este modo contribuya al mejoramiento de su práctica docente y al logro de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes. Resulta relevante resaltar que la información contenida en este estudio puede favorecer notoriamente a las instituciones formadoras de docentes, otorgándoles una guía desde las creencias de los profesores universitarios con experiencia en formación docente.

Referencias

- Blazquez, F. y Tagle, T. (2010). *Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés*. Madrid: Teseo.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists, 36, 81-109.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles*. An interactive approach to language pedagogy. New York: Longman.
- Burns, A. & Richards, J. (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Introducción a los oficios. Santiago de Chile: LOM.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula*. La pedagogía como investigación. Bogota: Investigar. Magisterio.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. McGraw Hill.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). Una fotografía de las cogniciones de un grupo de docentes de inglés de secundaria acerca de la enseñanza y aprendizaje del idioma en establecimientos educacionales públicos de Chile. *Revista Folios* (N° 31), 69-80. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.
- González, S., Río, E. y Rosales, S. (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Goodson, I. & Numan, U. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, Vol. 8 (N° 5), 57-69.
- Kane, R., Sanretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, Vol.72 (N° 2), 177-228.
- Levin, B. (2001). Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, V. 7 (N° 34), 29-47.
- Levin, B. & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education*, Vol. 59 (1), 55-68. January/February 2008.
- Montecinos, C., Solís, M., Contreras, I. y Rittershausen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Pintor, M. y Vizcarro, C. (2005). Cómo aprenden los profesores, un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, Vol.16 (2), 623-644.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sevillano, M., Pascual, M. Y Bartolomé, D. (2007). *Investigar para innovar la enseñanza*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities-promoting student teachers'professional development*. Helsinki: Department of Teacher Education.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments. A guide for researchers*. New Cork: Routledge Farmer.

Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores

Spanish Reading Comprehension Levels among Primary School Teacher Education BA Program Students

Ana Carolina Maldonado Fuentes¹

Pedro Sandoval Rubilar²

Francisco Rodríguez Alveal³

Resumen

El presente artículo entrega los resultados obtenidos del estudio sobre el logro de la habilidad de comprensión lectora, en estudiantes de Formación Inicial Docente de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad del Consejo de Rectores⁴, en función de la descripción de niveles de logro explicitados en los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MINEDUC, 2007a). El estudio parte tipificando las habilidades y variables asociadas a la comprensión lectora descritas en el documento oficial del Ministerio de Educación de Chile, "Mapas de Progreso del Aprendizaje: Sector Lenguaje y Comunicación, Mapa de Progreso de Lectura⁵" (Ministerio de Educación de Chile, 2007a). A partir de lo anterior, se construyó y validó un instrumento de evaluación, para luego determinar los niveles de porcentaje general de logro y, en particular, los logros en las habilidades medidas en dos grupos de estudiantes con diferencia de un año de estudios universitarios. Finalmente, se comparó el rendimiento de los mismos estudiantes en tiempos distintos en una submuestra. El principal resultado encontrado es la no existencia de diferencia significativa en las habilidades de comprensión lectora, entre estudiantes con dos o tres años de Formación Inicial Docente en la carrera estudiada.

Palabras clave:

Comprensión lectora, formación inicial docente, evaluación.

Abstract

This paper examines preliminary findings of Spanish Reading Comprehension achievement levels among primary school teacher training (Initial Preparation Program) students of a southern state university according to the given outcome levels described by the official Learning Progress Maps: Language and Communication single subject, Reading Progress Maps set by the Ministry of Education in Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2007a). The study describes the Spanish reading comprehension abilities and variables prior to the application of the assessment instruments used with second- and third-year students to finally compare the results. Data collected shows no significant difference in Spanish reading comprehension between both groups of students.

Keywords:

Reading comprehension, initial preparation program, assessment.

Artículo recibido el 18 Octubre de 2011 y aprobado el 30 Marzo de 2012

1 Magister en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile. amaldonado@ubiobio.cl

2 Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile. psandoval@ubiobio.cl

3 Magister en Bioestadística. Profesor de la Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile. frodriguez@ubiobio.cl

4 Investigación financiada por el Proyecto UBB código. 103823 1/I Formación Inicial Docente: Un estudio del nivel de comprensión lectora en estudiantes de ingreso a la carrera de Educación General Básica.

5 La Mapas de Progreso son un documento del Ministerio de Educación de Chile, que explicita los niveles de logro por niveles de enseñanza a alcanzar como una norma de carácter nacional.

Antecedentes

Actualmente, las políticas públicas en el ámbito educativo chileno se han focalizado en la “calidad” y han desarrollado un corpus retórico, jurídico y práctico para su concreción en el sistema educativo. Si bien dicho concepto permea varios ámbitos y variables del sistema, el presente estudio se focalizará en los profesores, específicamente en aquellos que se encuentran en su formación inicial docente (FID).

Los docentes son un foco de interés relevante en el marco de las reformas implementadas desde la década de los noventa, en Chile y en otros países latinoamericanos, asociadas al mejoramiento de la calidad de la educación. Entre otros aspectos, ha existido una evolución en la formación de pedagogos que busca articular la producción del conocimiento (investigación) y vincularla con las conductas del profesor eficaz (Bazán y González, 2008).

En este contexto, el Ministerio de Educación de Chile ha impulsado una serie de orientaciones y leyes que apuntan a operacionalizar la calidad en estándares de aprendizaje para los estudiantes y en estándares de desempeño para el profesional de la educación en ejercicio o en proceso de formación (Sandoval, 2009). Entre los primeros están los Mapas de Progreso del Aprendizaje y entre los segundos, los estándares de formación docente en el contexto del Programa Inicia, que pretende, entre otros propósitos, asegurar ciertas competencias mínimas que deben lograr los futuros profesionales de la educación al egresar de sus instituciones formadoras.

Dentro de estos estándares para la formación inicial docente, las competencias lingüísticas son un requisito básico para todos los profesionales de la educación que egresan de su formación inicial docente, independiente de la disciplina y nivel de enseñanza de su futuro ejercicio profesional. Esta afirmación es coherente con los postulados de algunos autores que señalan que la comprensión lectora es considerada una competencia elemental en la formación inicial docente, en tanto constituye parte del “bagaje básico de todos los profesionales de la educación en un nivel suficientemente desarrollado” (Comellas, 2000: 90).

En este sentido, el Ministerio de Educación, a través de su Programa Inicia, contempla la evaluación de conocimientos y habilidades fundamentales⁶ en los futuros profesores, en la etapa final de su último año de su formación. Entre otros, se evalúan conocimientos disciplinarios y pedagógicos, así como habilidades de comunicación escrita.

Sin embargo, en lo concerniente a la competencia de comprensión lectora existen pocos antecedentes sobre los niveles de logro de habilidades por parte de los profesores en formación inicial docente, tanto al ingresar al programa como durante todo el proceso de formación.

Por esto es relevante conocer cuál es el nivel de logro de la comprensión lectora por parte de los estudiantes que cursan su formación inicial docente, específicamente en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en función de estos nuevos estándares. Si bien podemos encontrar un sinnúmero de evaluaciones y estudios acerca del dominio de la habilidad de comprensión lectora en estudiantes de educación superior y en profesores en ejercicio como población objeto de estudio, estos no se han basado en esta propuesta de estándares señalados, dado que son de reciente publicación.

En síntesis, el presente estudio pretende indagar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en formación inicial docente, en función de los niveles de logro en comprensión lectora propuestos en el Mapa de Progreso (Ministerio de Educación de Chile, 2007a). Estos mismos estudiantes serán quienes en su ejercicio docente deberán dar cuenta del aprendizaje de la competencia lectora de sus alumnos y alumnas, sabiendo que “para que el alumnado pueda adquirir estas competencias base es preciso que el profesorado, a su vez, las tengan adquiridas, para poder ser mediador del proceso” (Comellas, 2000, p.90).

6 El objetivo central de la Evaluación Inicia es entregar a las instituciones formadoras de profesores información actualizada acerca del nivel de logro de sus estudiantes egresados, en aspectos fundamentales del futuro desempeño de estos como docentes. Se compone de una batería de pruebas orientadas a evaluar los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los estudiantes egresados o que están cursando el último semestre de la carrera de Pedagogía en las diversas instituciones formadoras del país.

En consecuencia, el presente estudio tiene como foco problemático el nivel de logro de la comprensión lectora que tienen los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, a través del trayecto de su formación inicial docente. En otras palabras, el problema principal es saber si existe una variación en los niveles de logro de la Comprensión Lectora de los estudiantes en formación inicial docente a medida que aumentan sus años de estudios universitarios.

En consecuencia, el supuesto o hipótesis de trabajo es: a mayor año de estudios universitarios, mayor es el nivel de logro de comprensión lectora en los estudiantes en formación inicial docente.

Objetivo General

Comparar el nivel de logro en comprensión lectora de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, pertenecientes a dos niveles o promociones de ingreso diferente, durante el ciclo de la formación inicial docente.

Objetivos específicos

1. Caracterizar a los estudiantes que cursan formación inicial docente en la carrera de Pedagogía General Básica, en función factores demográficos y puntaje PSU⁷;
2. Comparar los niveles de logro en comprensión lectora según el tipo de habilidad asociada a la construcción de significado;
3. Relacionar los niveles de logro en comprensión lectora y el tipo de texto leído;
4. Correlacionar los logros en comprensión lectora con los niveles de estudios que poseen los estudiantes en el ciclo de formación inicial docente, las variables sociodemográficas y puntaje PSU;
5. Determinar el grado de desarrollo de la comprensión lectora en función del incremento de los niveles de formación en el trayecto de la formación inicial docente.

7 PSU es la Prueba de Selección Universitaria, de carácter nacional, que es obligatoria para que los estudiantes ingresen a las Universidades Tradicionales o agrupada en Consejo Superior de Rectores.

Marco teórico

Según el Informe PISA 2006 (Ministerio de Educación de Chile, 2007b), la actual sociedad del conocimiento, caracterizada por un amplio y rápido acceso a la información, surge como una habilidad fundamental la interpretación de los textos escritos, junto con la capacidad de reflexionar acerca de sus contenidos. La comprensión lectora es una habilidad básica para las nuevas y actuales generaciones, al “ser una actividad cognitiva que implica el aprendizaje de nuevos conocimientos” (Ramos, 2006, 203), que “resulta de vital importancia para acceder a la cultura y participar en ella” (León et al, 2009, 124). Además, se define como una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, tanto porque facilita el acceso al conocimiento en forma personal y autónoma, como porque se relaciona con el éxito escolar y el desempeño académico (Melgarejo, 2006; Alliende y Condemarín, 2002; De Brito y Dos Santos, 2005).

En este contexto, el sistema educativo terciario requiere de lectores eficientes, ya que el lenguaje escrito es el principal instrumento de trabajo académico. La competencia lectora se transforma en una variable clave para la formación de los futuros profesionales y ciudadanos. Aunque existen varios estudios con la finalidad de diagnosticar, explicar o proponer mejoras de dichas habilidades en los procesos formativos, y a pesar de que son más escasos en la enseñanza superior, estos han constatado que un gran número de estudiantes universitarios ingresan con un deficiente desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (De Santos et al, 2008; Sandoval et al, 2010).

Independientemente del tipo de trabajo o estudio, en ellos se asume mayoritariamente que la comprensión lectora es un proceso constructivo, interactivo e integrador que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto (Pinzás, 1995; Alliende y Condemarín, 2002). Esto supone el desarrollo de habilidades diversas, para las cuales encontramos diferentes modelos, teorías y niveles de análisis en la literatura. Entre los primeros, se distingue el modelo lineal (o de procesamiento de la información) y el modelo interactivo o psicolingüístico (Parodi, 2003). En relación con las

segundas, son notorias la teoría lineal de comprensión, la teoría cognitiva de orientación generativista⁸, la teoría interactiva⁹ y la teoría transaccional de la comprensión (Makuc, 2008). Entre los niveles de análisis se encuentran aquellos que operacionalizan la comprensión lectora en comprensión literal, inferencial y crítica, junto a la reorganización de la información. A partir de estos niveles de análisis se han elaborado variados instrumentos de medición, tanto para la educación básica como para la educación media (Maldonado, 1999; Catalá et al, 2005; Pérez, 2005).

Particularmente, en estudiantes en formación inicial docente, se han realizado estudios relacionados con el uso de estrategias de comprensión lectora y de metacognición e investigaciones que presentan resultados derivados de la aplicación de determinados procedimientos e instrumentos de evaluación (test cloze, pruebas escritas, técnicas de resumen) (De Brito y Dos Santos 2005; León et al, 2009; Sandoval et al, 2010).

Sin embargo, estos estudios han carecido de un referente normalizado o estandarizado a nivel nacional que permita comparar y/o determinar cuál debe ser el nivel esperado o dominio de dicha habilidad en los diferentes niveles y ciclos del sistema escolar, especialmente al ingreso y/o egreso de la educación superior.

En este contexto, la propuesta de Mapas de Progreso de Aprendizaje en el sector curricular de Lenguaje y Comunicación, específicamente el Mapa de Progreso de Lectura, aparece como un primer intento de normalizar un estándar nacional, a partir del cual es posible profundizar en la investigación acerca de la comprensión lectora en los estudiantes

8 "La lectura, tradicionalmente entendida como una actividad de decodificación que se enseña o se aprende, pasa a ser interpretada, desde un enfoque cognitivo, como un proceso complejo, orquestado y constructivo a través del cual los individuos construyen significados. (...) De este modo, la lectura es revalorizada como posibilidad de acceder a procesos internos y centrar la investigación en la comprensión y la relación de este proceso con el funcionamiento cognitivo humano" (Makuc, 2008, 408)

9 "Desde esta perspectiva, la comprensión se explicita a partir de la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector" (Makuc, 2008, 410)

que ingresan a la educación superior y especialmente a la formación inicial docente.

En el Mapa de Progreso de Lectura, se sostiene que "lo más importante de esta competencia es la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee con lo cual se asigna un valor a la comprensión profunda y activa de los textos, y a la formación de lectores expertos y críticos que utilizan la lectura como medio fundamental de desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y el aprendizaje para ampliar el conocimiento del mundo". Específicamente, se explicitan siete niveles de lectura que representan una progresión, acorde a la secuencia del currículo escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2007a).

Así pues, operativamente, la comprensión lectora "es la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee" (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 3). La habilidad de construir significados aumenta o progresa con los años, de ahí la posibilidad de establecer los niveles potenciales de dicha habilidad según los años de estudio que tengan los estudiantes.

Dicha progresión, según este marco, estaría relacionado con tres variables o dimensiones: el tipo de texto que se lee, la construcción de significados y la capacidad de reflexión y evaluación que tenga el sujeto lector, a saber:

- a) Tipo de textos: se asume que la comprensión lectora implica la habilidad de "leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión, complejidad, variedad de propósitos, estructuras y modalidades discursivas" (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 3).
- b) Construcción de significados: alude a la habilidad de construir significados del texto leído, ya sea través de "extraer información explícita literal o parafraseada, realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita; interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad" (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 4)

c) Reflexión y evaluación: implica la “reflexión que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos y a la apreciación y evaluación de los mismos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y la utilización de diversas fuentes” (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 4)

En el presente estudio se trabajará operativamente según lo señalado en los ítems a y b; es decir, la construcción de significado de un texto leído, referido a los procesos de inferencia e interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad, en función de diferentes tipos de textos (literarios y no literarios).

Con ello se asume lo señalado por el Mapa de Progreso de Lectura, toda vez que la comprensión lectora implica poner al lector frente a una variedad de textos para extraer información explícita, realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, para establecer relaciones entre información explícita y/o implícita e interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad, con la finalidad de que el sujeto lector construya un significado de lo que lee.

Sobre tipologías textuales

Los textos han sido clasificados bajo diversas categorías, no necesariamente coincidentes. Un texto “es la unidad lingüística comunicativa, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua” (E. Bernárdez 1982, citado por Ministerio de Educación de Chile, 2011, 14), de lo cual se deriva su carácter comunicativo, pragmático y estructurado.

En esta investigación se asume la variable de tipologías textuales dado que es uno de los elementos constitutivos de la progresión de niveles de desempeño, explícitos en el Mapa de Progreso del Aprendizaje de Lectura, tomado como referencia

fundamental en la elaboración del instrumento aplicado.

Junto a lo anterior, la selección de una variedad de textos resulta apropiada, si se consideran las investigaciones de León et al (2009), quienes indican que la incorporación de los tipos de textos permite profundizar en el análisis de la comprensión lectora, bajo el supuesto de que se trata de una competencia asimétrica. Es decir, un mismo lector enfrenta la tarea de leer textos con determinadas preferencias, grado de seguridad y comodidad, mostrándose más o menos eficaz en unos textos que en otros: “resulta muy difícil pensar que un lector alcance una competencia exquisita en todos los campos, ante todo lo que lee, ante cualquier situación de lectura [...] lo más probable es que ese mismo lector se sienta más capaz de leer un tipo de material escrito que otro [...] Consecuentemente, la competencia lectora no debe considerarse como un “rasgo” general que posee un determinado lector, sino más bien el reflejo de una situación en la que pueden existir diferentes pesos o descompensaciones según nos refiramos a un tipo de texto u otro, a un tipo de comprensión u a otra,... a un tipo de actividad u otra” (León et al, 2009, 126)

Para los propósitos de este estudio, las tipologías textuales serán caracterizadas desde dos especificaciones teóricas de modalidades textuales.

Tipos de textos: modalidades textuales

Específicamente, en el marco del presente estudio se ha hecho una adaptación de la tipología de textos literarios y no literarios, a partir de las orientaciones del Ministerio de Educación respecto de los aprendizajes claves del Mapa de Progreso de Lectura (Ministerio de Educación de Chile, 2011) y considerando a Ulloa y Carvajal (2008), dado que su investigación tiene como propósito realizar un diagnóstico sobre las condiciones en que se encuentran los estudiantes de primer año de su formación universitaria.

En el Mapa de Progreso, los tipos de textos que se leen, están relacionados con el aprendizaje clave de lectura de variedad de textos, cuya “progresión está dada por la capacidad de leer textos literarios y no literarios de creciente extensión, complejidad,

variedad de propósitos, estructuras y modalidades discursivas” (Ministerio de Educación de Chile, 2011, 17). En el documento ministerial se presenta la tipología textual planteada por Adam (1994), con sus características funcionales y operativas, cuya síntesis se incluye en la siguiente tabla:

Tabla 1: Tipologías textuales I

Tipología textual	Finalidad	Géneros en los que se manifiesta
Narrativo	Informar de hechos y de acciones que se desarrollan en el tiempo.	Parábola, chiste, noticia de suceso, relato teatral, fábula, relato oral, relato histórico, cine, historieta.
Descriptivo	Presentar las relaciones entre las cosas según un orden jerárquico, regulado por la estructura de un léxico disponible.	Dentro de numerosas actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas, catálogos comerciales, relatos, descripciones técnicas, instrucciones, memorias.
Argumentativo	Exponer opiniones y rebatirlas, con el fin de convencer, persuadir o hacer creer.	Discurso judicial o político, anuncio publicitario, ensayo, sermón, debate, crítica de espectáculo, artículo editorial.
Explicativo	Mostrar las relaciones de causa que relacionan los hechos o las palabras.	Textos del ámbito académico, folletos explicativos, circulares de instituciones.
Conversacional-Dialogal	Preguntar, prometer, agradecer, excusarse.	Teatro, coloquio, entrevista, interrogatorio.

(Adaptado de Ministerio de Educación de Chile, 2011, 20)

Junto a las orientaciones anteriores, en términos generales, se coincide con dos afirmaciones de la pesquisa de Ulloa y Carvajal respecto de las tipologías: la primera, “ninguna clasificación puede ser rígida y estática” (2008, 304), en particular si se pretende abarcar los múltiples textos que se producen como respuesta a las necesidades de comunicación en la sociedad actual. La segunda, asumir que el texto, a diferencia del discurso, es una unidad de comunicación (oral o escrita) que se puede fragmentar y subdividir en unidades menores, correspondiendo a una especie de “objetos empíricos [...] susceptibles de una multiplicidad de análisis diferentes y de modos de aproximación” (E. Verón, citado por Ulloa y Carvajal, 2008, 297).

Desde esta misma referencia, emanan algunos criterios para definir una tipología, tales como el propósito comunicativo, la estructura discursiva y las propiedades semántico-textuales. Según estos parámetros, los textos pueden clasificarse en: expositivos, argumentativos o expositivo/argumentativos, narrativos o poéticos; a los cuales pueden asociarse determinadas modalidades textuales; tal como se representa en la siguiente tabla:

Tabla 2: Tipologías textuales II

Tipología	Propósito comunicativo	Modalidades textuales
Texto expositivo	Describir, explicar, analizar e ilustrar.	Monografía, tesis, artículo informativo, manual técnico, textos científicos.
Texto argumentativo	Argumentar, persuadir, expresar un punto de vista y debatir.	Alegato judicial, mensaje publicitario, debate público.
Texto expositivo-argumentativo	Argumentar, persuadir, expresar un punto de vista y debatir.	Reseña, ensayo, editorial, columna de opinión.
Texto narrativo	Contar una historia, relatar acontecimientos o describir lugares, personas y situaciones.	Epopeya, crónica, novela, cuento, fábula, mito, anécdota, chiste, rumor, noticia, cuento popular.
Texto poético	Expresar emociones, sentimientos o sensaciones; crear imágenes verbales o jugar con el lenguaje y las palabras.	Soneto, oda, epigrama, décima, romance.

(Adaptado de Ulloa y Carvajal 2008, 303-304)

Considerando lo anterior, en función de los objetivos del estudio, se trabajará con las siguientes tipologías y modalidades (o géneros) para los textos literarios y no literarios:

Tabla 3: Clasificación operacional de tipologías textuales

Clasificación	Tipologías textuales	Modalidad textual
Textos literarios	Texto poético, texto narrativo, texto dialogal.	Poema, novela (fragmento) y diálogo teatral (fragmento).
Textos no literarios	Texto expositivo y texto expositivo-argumentativo.	Artículo informativo, ensayo y columna de opinión.

(Elaboración específica para el estudio)

Sobre la construcción de significados

El Mapa de Progreso de Lectura (Ministerio de Educación de Chile, 2007, 3-4), distingue las siguientes habilidades en la construcción de significados del texto leído: extracción de información explícita, la realización de inferencias sobre aspectos formales o de contenido, que establece relaciones entre información explícita y/o implícita, y finalmente, interpretación del sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad. Considerando lo anterior como referencia principal, se trabajará en el presente artículo la construcción de significados, como interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad.

- a) Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad. Esta habilidad, pone énfasis en la construcción del significado, partiendo del supuesto que "...todo proceso de comprensión implica la presencia de un lector activo, que aporta al texto sus conocimientos y esquemas previos... que tiene consecuencias de distinto alcance según el texto de que se trate" (Echevarría y Gastón, 2000, 12).

El proceso de interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad se ha operacionalizado en el instrumento a través de:

- Aplicación de saberes previos al dar sentido a partes del texto o su globalidad (por ej., conocimientos literarios y conocimientos del lenguaje);
 - Aplicación de saberes previos al sintetizar la información del texto;
 - Uso de la información global y de partes del texto para la interpretación de características de los personajes y el ambiente.
- b) Inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad. Entendida como procesos constructivos para tratar la información proveniente del texto y aquella almacenada en la memoria. Específicamente, las inferencias involucradas en la comprensión de textos escritos corresponden a un tipo especial, denominadas inferencias pragmáticas; que "se elaboran rápida y espontáneamente

durante el proceso de comprensión, se basan en el conocimiento compartido de los sujetos de una misma cultura y tienen un carácter probabilístico" (León, 2003, citado en Ramos, 2006, 200). Este componente inferencial se encuentra presente de manera interrelacionada "tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso" (León, 2001, 113)¹⁰.

Para los propósitos del estudio, el proceso de inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad se ha operacionalizado en el instrumento a través de:

- Deducción de detalles, secuencias y comparaciones a partir de la información explícita;
- Predicción de resultados a partir de información global y de partes del texto;
- Parafraseo, analogías y usos literarios a partir de detalles.

Diseño metodológico

Diseño del estudio

El estudio, en coherencia con el problema planteado, es de naturaleza cuantitativa de tipo longitudinal, comparativo e inferencial; en cuanto se pretende comparar en niveles distintos del proceso de formación inicial docente (dos grupos en distintos trayectos de su formación), pertenecientes a la población de estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica en una misma institución.

Los subgrupos a comparar dentro de la misma población estarán constituidos por estudiantes que llevan dos y tres años de formación inicial docente (ingreso 2007 y 2008) con la finalidad de evaluar el

¹⁰ En palabras de León (2001, 113): "desde el recinto más local y dado el carácter lineal de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado y cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas suelen estar diseminadas y mezcladas en segmentos más amplios del discurso (e.g. párrafos, apartados, capítulos completos), siendo la captación de tales ideas uno de los objetivos más preciados de los procesos involucrados en el dominio más global".

nivel de logro obtenido en las habilidades de comprensión lectora medidas en el estudio. Al mismo tiempo, se seleccionará un subgrupo de la cohorte 2008 para un seguimiento que permita comparar los logros obtenidos en dos momentos distintos de su trayecto formativo, con la finalidad de evidenciar el posible impacto de su formación en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora.

Para permitir una comparación entre ambos grupos se considerarán como variables de control aquellas de carácter sociodemográfico, tales como género y tipo de comuna de origen (sociales), tipo de establecimiento educacional de origen (CH-TP)¹¹, puntaje promedio PSU¹², promedio de notas de enseñanza media (NEM) (académicas) y preferencia de postulación a la carrera de Pedagogía en Educación General Básica (interés en la carrera).

Grupo de estudio

Población: la población en estudio estuvo constituida por estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad del Consejo de Rectores del sur del país.

Muestra: en coherencia con los objetivos del estudio, se realizó un muestreo del tipo estratificado y la muestra estuvo constituida por dos grupos (estudiantes de formación inicial docente cohorte 2007 y 2008), considerando una afijación proporcional al tamaño de los estratos, con una varianza máxima, un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 10%. Por tanto, el grupo de estudiantes de la cohorte 2007 quedó conformado por 58 alumnos (denominado en el presente estudio FID-Nivel 3) y el grupo de estudiantes de la cohorte 2008 quedó conformado por 32 alumnos (denominado en el presente estudio FID-Nivel 2).

11 En Chile existen diferentes tipos de escuelas en educación media (14 a 18 años). Las más comunes son las de caracteres científico humanista (CH) y técnico profesional (TP). Estas últimas otorgan un título técnico al egresar. Los egresados de la enseñanza media, para ingresar a las universidades tradicionales del Consejo de Rectores (la existentes antes de 1981), deben rendir un examen nacional denominado Prueba de Selección Universitaria (PSU).

12 Los egresados de la enseñanza media, para ingresar a las universidades tradicionales del Consejo de Rectores (la existentes antes de 1981), deben rendir un examen nacional denominado Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Instrumento para evaluar la comprensión lectora

Para efectos del estudio, se aplicó un instrumento de 24 reactivos de respuesta cerrada del tipo opción múltiple que solicitaba al respondente poner en juego habilidades de interpretación e inferencia en una diversidad de tipos de textos, en coherencia con lo propuesto en el Mapa de Progreso de Lectura, la revisión de literatura especializada y estudios previos (Ministerio de Educación de Chile, 2007; Sandoval et al., 2010).

El instrumento fue sometido a valoración de expertos cuyas aportaciones entregó un índice de validez de contenido de un 0,57 y una confiabilidad del 0,66 mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

En coherencia con el marco teórico, el instrumento asume la posibilidad de evaluar distintos tipos de comprensión en función de una variedad de textos. Operacionalmente, la construcción de significados se mide a partir de inferencia e interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad. La cantidad de reactivos asociados a dichas habilidades se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 4: Especificaciones del instrumento, según habilidades

Comprensión lectora	Reactivos
Construcción de significado a partir de:	
Inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	13
Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	11
Total	24

Por otra parte, el instrumento se compone de un total de seis textos; tres de carácter literario (poema, novela, diálogo teatral) y tres de tipo no literario (artículo informativo, ensayo y columna de opinión), según clasificación de la tabla N° 4. La cantidad de reactivos por tipo de texto se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 5: Especificaciones del instrumento según tipo de textos

Reactivos por tipo de texto						Total
Textos literarios			Textos no literarios			
Poe- ma	No- vela	Diálogo teatral	Artículo informativo	En- sayo	Columna de opinión	
3	6	4	4	4	3	24

Análisis de los datos

La recolección de datos se llevó a cabo con una administración de tipo colectivo, mediante la aplicación del instrumento a los estudiantes de la muestra durante 90 minutos, a fines del segundo semestre del año 2009 (cohorte 2007 y 2008). En el caso del grupo FID-Nivel 2, la segunda medición se realizó a fines del 2010, bajo condiciones similares.

El análisis de los datos se realizó a través del programa estadístico SPSS 14.0 y las técnicas utilizadas fueron principalmente estadísticas descriptivas de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica) y cálculo de frecuencias y porcentajes; y, en la estadística inferencial, se consideró la prueba t-Student para muestras independientes y pareadas, prueba F- Fisher de homogeneidad de varianzas y prueba de normalidad de Anderson. Se trabajó considerando un nivel de significación del 0,05.

Resultados

Los resultados de estudio se presentarán siguiendo el orden los objetivos planteados por los investigadores. En primer lugar, se hará la caracterización de los estudiantes; luego, se presentarán los niveles de logro en comprensión lectora comparando los dos grupos de estudio en función del tipo de habilidad asociada a la construcción de significado y se realizará la comparación en función del tipo de texto leído; posteriormente, se mostrará la correlación entre las habilidades asociadas a la construcción de significado, el tipo de texto leído y las variables sociodemográficas (incluido los resultados de la PSU) de los estudiantes; y, finalmente, se presentará el grado de desarrollo de la comprensión lectora.

Caracterización de la muestra en estudio

En cuanto a los factores sociodemográficos, la muestra se compone de 12% de género masculino y 88% de género femenino. El 71% de los encuestados tiene residencia urbana en una ciudad con una población de alrededor de 175 mil habitantes y un índice de envejecimiento de 0,42 (Censo 2002, citado por INE, 2005)¹³, sin haber variaciones sig-

13 Antecedentes demográficos Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2005).

nificativas entre ambas cohortes. En cuanto al tipo de establecimiento de procedencia en la educación secundaria es de formación técnico profesional en un 52,2%. En relación con la preferencia por ingresar a la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, el 47,0% postula en primera preferencia y el 22,0% en segunda preferencia.

Sobre las características de los puntajes PSU con que ingresaron los estudiantes, el 54,4% de los alumnos presentan puntajes promedio PSU entre 500 y 549 puntos; y el 18,8% presentan puntajes promedio PSU entre 550 y 599. En la siguiente tabla se observa que, en promedio, no existen diferencias estadísticamente significativas, superiores al 5%, entre las cohortes de ingreso año 2007 y año 2008, en los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas de selección universitarias.

Tabla 6: Estadísticas básicas de puntajes prueba selección universitaria: lenguaje, matemática según el nivel de formación inicial docente de los estudiantes

	FID-Nivel 3	FID-Nivel 2	TOTAL
Notas enseñanza media	605,7 ± 67,7 ^a	618,7 ± 74,4 ^a	610,3 ± 70,0
PSU lenguaje	543,4 ± 38,6 ^a	553,0 ± 45,4 ^a	546,8 ± 41,1
PSU matemática	516,5 ± 48,1 ^a	506,5 ± 41,7 ^a	512,9 ± 45,9
Promedio PSU	529,9 ± 31,1 ^a	529,8 ± 34,2 ^a	529,8 ± 32,0

Letras iguales indica que no existen diferencias significativas superiores al 5%.

De lo anterior se puede concluir que los dos grupos de la muestra pertenecen a poblaciones similares, dado que los factores controlados (género, características demográficas, puntaje PSU y preferencia de postulación) arrojan valores numéricos que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Niveles de logro en comprensión lectora en los dos grupos de estudio según el tipo de habilidad asociada a la construcción de significado: inferencia e interpretación

En la siguiente tabla se observa que los alumnos de FID-Nivel 3 (ingreso 2007) obtienen mejores logros promedio que los de FID-Nivel 2 (ingreso 2008) en ambas habilidades asociadas a la construcción de significados, con un comportamiento relativamente

homogéneo. Sin embargo, solamente existen diferencias significativas en la habilidad de inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o globalidad, en el cual se obtuvo el más bajo rendimiento a nivel general.

Tabla 7: Estadísticas del tipo de habilidad asociada a la construcción del constructo según nivel de formación inicial docente de los estudiantes

	FID- Nivel 3 (n=58)	FID- Nivel 2 (n=32)	Total (n=90)
Inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	82,3± 15,0a	76,0 ± 14,4b	80,4 ± 15,0
Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	87,0±13,1a	82,4 ± 14,0a	85,4 ± 13,3

Letras iguales indica que no existen diferencias significativas superiores al 5%.

Estos resultados podrían suponer que aquellos estudiantes que poseen un año más de formación presentan un mayor incremento en las habilidades relacionadas con la inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad.

Para conocer si en un año más en el trayecto de la formación de los alumnos lograría lo que explicaría la mejora de estas habilidades asociadas a la construcción del significado en la comprensión lectora de los diferentes textos, se determinó seguir una cohorte de estudiantes (en este caso el grupo FID-Nivel 2, año 2008)¹⁴, aplicando el instrumento por segunda vez a una submuestra de tamaño 21, en la cual se consideró un error de un 6% y una varianza máxima.

Los resultados permiten afirmar, por una parte, que existe un incremento en los resultados de la habilidad de inferencia del sentido en la segunda medición, sin ser estadísticamente significativa. Por otro lado, en la habilidad de interpretación del sentido, el grupo evaluado presenta un logro promedio

¹⁴ El grupo señalado muestra resultados con valores más bajos que el grupo con un año más de formación. Por tanto, se hizo el seguimiento para determinar si aumentan los valores al medir dichas habilidades.

inferior a la primera medición. Los antecedentes se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 8: Estadísticas del tipo de habilidad asociada a la construcción de significado según nivel de formación inicial docente de los estudiantes de la cohorte 2008

	Cohorte 2008		
	FID-Nivel 2	FID-Nivel 3	Total
	Medición 1 (n=21)	Medición 2 (n=21)	(n=21)
Inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	74,4± 16,2a	80,0± 13,2a	77,0 ± 15,0
Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	84,4 ± 13,0 a	82,0 ± 17,0 a	84,0 ± 14,4

Letras iguales indica que no existen diferencias significativas al 5%.

Niveles de logro en comprensión lectora en el grupo de estudio en función del tipo de textos leído

A nivel general, se observa en las siguientes tablas que los mejores resultados de logro promedio se presentan en función de cuatro textos, dos de carácter literario (poema 83% y novela 85%) y dos de carácter no literario (artículo informativo 85% y ensayo 89,2%). Los textos con resultados descendidos son dos: columna de opinión (72,2%) y diálogo teatral (79%). De ellos, solo existen diferencias significativas en los textos artículo informativo y novela, entre los grupos de FID-Nivel 2 y FID-Nivel 3 (tablas 9 y 10).

Tabla 9: Estadísticas según tipo de textos literarios de los alumnos en formación inicial docente de los niveles 2 y nivel 3

Textos literarios	FID-Nivel 3 (n=58)	FID-Nivel 2 (n=32)	Total (n=90)
	Poema	84,0±25,0a	81,3±25,0a
Novela	89,0±14,3a	78,0±18,0b	85,0±16,4
Diálogo teatral	81,0±22,4a	74,2±28,3a	79,0±25,0

Letras iguales indica que no existen diferencias significativas superiores al 5%.

Tabla 10: Estadísticas según tipo de textos no literarios de los alumnos en formación inicial docente de los niveles 2 y nivel 3

Textos no literarios	FID-Nivel 3 (n=58)	FID-Nivel 2 (n=32)	Total (n=90)
	Artículo informativo	88,0±15,0a	79,0±21,0b
Ensayo	89,0±18,0a	90,0±16,4a	89,2±17,1
Columna de opinión	74,1±27,0a	69,0±34,3a	72,2±30,0

Letras iguales indica que no existen diferencias significativas superiores al 5%.

Cabe destacar que la mayor heterogeneidad en los resultados promedio se presenta en relación con los textos diálogo teatral y columna de opinión, aunque no presentan diferencias significativas. Específicamente, en el texto de tipo expositivo-argumentativo (columna de opinión) se presenta la mayor variabilidad, tanto para el grupo de FID-Nivel 3 (ingreso 2007) como para el grupo de FID-Nivel 2 (ingreso 2008); esta última se destaca por una dispersión de 34,3 %.

Correlación entre los logros en comprensión lectora, con las habilidades asociadas a la construcción de significado, el tipo de texto leído, las variables sociodemográficas y el nivel de estudios que poseen los estudiantes en el ciclo de formación inicial docente

Correlación de tipos de textos: resultados generales

Dadas las características de los tipos de texto incluidos en el instrumento según las didácticas específicas para la enseñanza de la lengua, se esperaría que los textos de la misma categoría (literarios, o bien, textos expositivos y expositivo-argumentativo) se correlacionaran en forma altamente positiva. Los resultados permiten corroborar parcialmente esta hipótesis, pues se presentan correlaciones estadísticamente significativas a un nivel de significación del 5% entre poema y diálogo teatral ($r = 0,28$), entre poema y ensayo ($r=0,22$), entre artículo informativo y novela ($r= 0,28$) y entre el ensayo y artículo informativo ($r=0,26$). La correlación estadísticamente significativa más alta se presenta entre novela y

columna de opinión ($r= 0,39$). Sin embargo, dichas correlaciones son débiles según la nomenclatura de Saavedra, E. (2005).

Tabla 11: Correlación entre el tipo de texto: literarios y no literarios de los alumnos en formación inicial docente

Tipo de textos	Texto literario			Texto no literario	
	Poema	Novela	Diálogo teatral	Ensayo	Artículo informativo
Ensayo	0,22				
Artículo informativo	0,08			0,26	
Diálogo teatral	0,28			0,21	0,08
Novela	0,15		0,19	0,14	0,28
Columna de opinión	-0,04	0,39	0,14	0,15	0,2

Al correlacionar tipo de texto y puntajes PSU, se observa una correlación positiva débil (Saavedra, 2005) entre texto narrativo y PSU matemática ($r = 0,17$); lo cual podría ser explicado por el tipo de construcción de los problemas matemáticos que en su redacción utilizan enunciados que suelen incluir elementos de tipo descriptivo y secuencial.

Al estudiar la correlación entre los procesos de lectura evaluados, se observa una correlación directa y estadísticamente significativa entre las habilidades de “inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad” e “interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad” ($r = 0,41$; p valor $< 0,0001$).

Si se analizan estas habilidades en relación con los resultados en las pruebas PSU, se presentan diferentes correlaciones, según se trate de la PSU Lenguaje o la PSU Matemática. En particular, existiendo solamente correlaciones entre PSU Matemática y el proceso de interpretación, son una correlación débil positiva, no significativa ($r = 0,14$).

Determinar el grado de desarrollo de la comprensión lectora en función del incremento de los niveles de formación (en comparación con los 20 que rindieron 2009 y 2010)

Para estudiar estadísticamente el probable incremento en las habilidades de comprensión lectora

consideradas en el estudio, con la intención de conocer si se potencian los logros en el transcurso de un año académico, se utilizó como estrategia la aplicación del mismo instrumento a una submuestra de 21 casos de la cohorte 2008, que rindieron la evaluación en dos oportunidades: fines del año 2009 y fines del año 2010.

Al comparar ambas mediciones, se observa que los estudiantes tienen un aumento en sus porcentajes de logro en la habilidad de inferencia (de 74,4 a 80) y obtienen mejores resultados, a nivel promedio, en la habilidad de interpretación (Medición 1 = 84,4 y Medición 2 = 82); sin presentarse diferencias significativas entre ellas. En la siguiente tabla se muestran estos resultados, que evidencian que en la segunda medición los estudiantes obtienen numéricamente mejores logros promedio, sin que estas diferencias sean significativas superiores al 5%.

Tabla 12: Comparación de habilidad de comprensión lectora en momentos distintos de su FID (años distintos)

Habilidad de comprensión lectora	Medición 1 (n=21)	Medición 2 (n=21)	Total (n=21)
Inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	74,4± 16,2 ^a	80,0± 13,2 ^a	77,0 ± 15,0
Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	84,4 ± 13,0 ^a	82,0 ± 17,0 ^a	84,0 ± 14,4

Letras iguales indica que no existen diferencias al 5%.

Si el análisis se realiza en función de los tipos de texto, se observa que, en general, los alumnos no aumentan sus porcentajes de logro promedio entre la primera y segunda medición, tanto en relación con los textos literarios como los no literarios. Sin embargo, en el caso del diálogo teatral y artículo informativo, los estudiantes aumentan en promedio sus porcentajes de logro, de 73,8 a 85,7 y de 77,4 a 81, respectivamente.

Tabla 13: Comparación de habilidad de comprensión lectora en momentos distintos de su FID (años distintos) según tipo de texto

Textos literarios	Medición 1	Medición 2
	(n=21)	(n=21)
Poema	79,4±28,8 ^a	68,3 ± 30,7 ^a
Novela	78,6±17,6 ^a	74,6±23,9 ^a
Diálogo teatral	73,8±29,0 ^a	85,7±20,3 ^a

Letras iguales indica que no existen diferencias al 5%.

Tabla 14: Comparación de habilidad de comprensión lectora en momentos distintos de su FID (años distintos) según tipo de texto

Textos no literarios	Medición 1	Medición 2
	(n=21)	(n=21)
Artículo informativo	77,4±23,6 ^a	81,0±17,5 ^a
Ensayo	89,3±16,9 ^a	79,4±22,3 ^a
Columna de opinión	73,0±30,9 ^a	68,3±30,7 ^a

Letras iguales indica que no existen diferencias al 5%.

Discusión y conclusiones

El presente estudio tenía como objetivo central resolver la interrogante de si a medida que aumentan los años de estudios en el trayecto formativo, los estudiantes en formación inicial docente de la carrera de Educación General Básica mejoran las habilidades asociadas a la comprensión lectora. Al analizar los datos obtenidos en la aplicación del instrumento, se puede concluir que no existen, en general, diferencias significativas en ambos grupos, es decir, el que los estudiantes posean un año más de su trayectoria de formación (tres versus dos años) no implica, al menos en este estudio, que posean un incremento en los resultados de las habilidades de comprensión lectora.

Por tanto, nuestro supuesto o hipótesis inicial postulada, a mayor año de estudios universitarios, mayor es el nivel de logro de comprensión lectora en los estudiantes en formación inicial docente, no puede ser fundada en los resultados obtenidos en el presente estudio.

Ante el hecho que los resultados no entreguen evidencias estadísticamente significativas, aunque los estudiantes incrementen en un año su nivel de formación inicial docente, se podrían postular las siguientes hipótesis:

- a. Para un cierto periodo de la formación o edad de los sujetos las habilidades asociadas a la construcción del significado se mantendrán; es decir, en educación superior las habilidades tenderían a consolidarse en el nivel con el cual ingresan y por ello no habría diferencias en los logros medidos en el tiempo. Por lo anterior, se podría postular que en el nivel de educación superior es difícil hacer cambios significativos en el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. Bajo este contexto, las intervenciones en el proceso formativo para la formación inicial de docentes, independiente de su naturaleza, tendrían poco impacto y por lo mismo, las políticas de mejoramiento deberían apuntar a los ciclos educativos previos al ingreso de la educación superior o terciaria.
- b. Las estrategias de intervención pedagógica que se aplican en este nivel de formación son inadecuadas o ineficaces para incrementar el resultado de las habilidades medidas de la competencia lectora. En otras palabras, los tratamientos curricular, pedagógico y/o didáctico empleados en este ciclo de formación, no se adecúan para producir la modificación de conductas o habilidades adquiridas previas al ingreso del ciclo de formación inicial docente. De ser plausible dichas hipótesis, siguientes estudios deberían aportar a determinar qué factores del proceso formativo son los más relevantes para el mejoramiento de dichas habilidades, toda vez que la formación inicial docente y el sistema educativo superior chileno, en general, está sometido a múltiples o diversas prácticas de formación y enseñanza¹⁵, específicamente en la institución a la que pertenecen la muestra de estudio. Por lo tanto, resulta muy complejo determinar

cuáles de ellas podrían estar explicando los resultados del estudio, así como determinar cuál de ellas habría que modificar como meras hipótesis, las que habrá que corroborar obligatoriamente en estudios sistemáticos en el tiempo.

- c. Las características socio-culturales de la población objeto del presente estudio, explican o condicionan el desarrollo de dichas habilidades y, por ende, si no se modifica su capital cultural de ingreso, difícilmente se modificarán los niveles de logro de las habilidades de comprensión lectora. Al asumir dicha hipótesis para modificar los niveles de logro de la comprensión lectora en estudiantes de formación inicial docente, se infieren al menos dos líneas de intervención; la primera es que las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación impulsadas en el país deben apuntar a mejorar el capital cultural de la población estudiantil y con ello los niveles de comprensión lectora desde el ingreso a la educación terciaria; la segunda es que, mientras lo anterior no suceda, las instituciones formadoras de profesores no dispondrán de actividades curriculares diversas tendientes a mejorar su capital cultural desde el inicio hasta el final de su trayecto formativo.

Como complemento a lo anterior, el presente estudio también puede señalar los siguientes problemas para ser reflexionados, estudiados e indagados en futuros trabajos:

- Dado que el estudio se aplicó a una muestra representativa de una institución formadora, no necesariamente representa la población de estudiantes en formación inicial docente del país; por ello, para validar las conclusiones y mejorar el instrumento surge como desafío poder replicar el estudio a nivel regional y nacional.
- Si bien los diferentes tipos de textos a los cuales fueron sometidos los estudiantes no muestran diferencia estadísticamente significativas entre la primera y segunda aplicación, sí se puede observar que los textos tipo columna de opinión

15 Actualmente el sistema está siendo sometido a diferentes proyectos de intervención, desde el ámbito curricular, gestión, pedagógico y didáctico, que hace que convivan prácticas que la literatura señala como clásicas o tradicionales, y otras bajo el concepto de innovadoras, por ejemplo: currículo tradicional v/s por competencias o centrado en el alumno; clases frontales v/s centrada en el aprendizaje del estudiante, etc.

son los con valores más bajos logrados por los estudiantes, lo que puede suponer que los textos de tipo no literarios denotan algún grado

de dificultad por parte de los estudiantes de la muestra. Se seguirá explorando esta problemática en futuros estudios.

Referencias

- Alliende, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Signos*, 39 (60), 9-30.
- Bazán, D. y González, L. (2008). Pedagogía de la formación docente: modelos, relevancia y acuerdos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 6, 65-80.
- Catalá, G. et. al. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1°-6° de primaria). España: Ed. Graó.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27, 87-101.
- De Brito, N. y Dos Santos, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1° año en distintas carreras. *Paradigma*, 26 (2), 99-113.
- De Santos, M. et al. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3). Documento en línea, recuperado el 15 de septiembre de 2011, de <http://www.rieoei.org/expe/2023Santos.pdf>
- Echevarría, M. y Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista Psicodidáctica*, (N° 10). Recuperado el 25 de mayo de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501006.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2005). *Compendio Estadístico Año 2005*. INE. Recuperado el 25 de marzo de 2011 de http://www.ine.cl/canales/publicaciones/compendio_estadistico/compendio_estadistico2005.php
- INICIA-Ministerio de Educación de Chile (2010). *Descripción General y Temario Prueba de Conocimientos Disciplinarios Generalista, Educación Básica. Programa Inicia-Mineduc*. Recuperado el 29 de noviembre de 2010 de http://www.programainicia.cl/docs/temarios2010/Temario_CD_GeneralistaEdBsica.pdf.
- INICIA-Ministerio de Educación de Chile (2011). *Resultados Prueba Inicia Egresados de Pedagogía en Educación Básica 2010. Programa Inicia-Mineduc*. Recuperado el 25 de mayo de 2011 de <http://www.programainicia.cl/docs/Inicia2010.pdf>.
- León, J. et al. (2009). ECOMPLEC: Un modelo de evaluación de la comprensión lectora en diversos tramos de la Educación Secundaria. *Revista Psicología Educativa*, Vol. 15 (N° 2), 123 – 142.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. *Revista signo*, Vol. 34 (N° 49-50), 113-125.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signo*, Vol. 41 (N° 68), 403-422.
- Maldonado, A. (1999). *Procesos cognitivos y experiencia previa en la Comprensión Lectora: evaluación formativa de un instrumento de medición para alumnos de 7° año de Enseñanza Básica a 1° año de Enseñanza Media*. Tesis de Grado Magíster en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, número extraordinario 2006, 237-262.
- Miljanovich, M. et al. (2007). Módulo recuperativo de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, Vol. 10 (N° 2), 105-110.

- Ministerio de Educación de Chile. (2007^a). *Mapa de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y comunicación, Mapa de progreso de lectura. Ministerio de Educación de Chile*. Recuperado el 25 de marzo de 2011 de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200706211618270.Lenguaje.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2007b). *Informe PISA 2006: Rendimientos de estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemática. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado en marzo de 2009 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA2006/PISA_2006.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2011). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación, Intermedia y Final, en Comprensión Lectora 1° y 2° año de Educación Media*. Documento del Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://www.mineduc.cl/usuarios/media/File/JUNIO%202011/6Comprension_Lectora_Eval_Intermedia_y_Final.pdf
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva: bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso, Chile: Ediciones UCV.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 121-138.
- Pinzas, J. (1995). *Leer pensando. Serie de fundamentos de la lectura. Asociación de investigación aplicada y extensión pedagógica Sofía Pinzas*. Lima, Perú.
- Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Revista Onomazein*, 14, 197 – 210. 2006/2.
- Ruiz, C. et al. (2009). Comprensión lectora de un examen con aplicación de dos estrategias propedéuticas en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 11 (N° 2), 79-90. Julio-diciembre.
- Saavedra, E. (2005). *Contenidos básicos de Estadística y Probabilidad*. Chile: Ed. Universidad de Santiago.
- Sandoval, P. et al. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista*, (N° especial 2), 73-102.
- Sandoval, P. (2009). Políticas Públicas en Educación y los desafíos en la Formación Inicial Docente en Educación Matemática. En II Congreso Nacional de Estudiantes de Pedagogía en Matemática de Chile. AEPEMAT (Agrupación de Estudiantes de Pedagogía en Matemática de Chile). Universidad de Santiago de Chile. 26, 27 y 28 de Agosto del 2009.
- Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y en rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, 9, 31-75.
- Ulloa, A. y Carvajal, G. (2008). Teoría del texto y tipología discursiva. *Revista Signo y pensamiento*, 53, 295 – 313.
- Velásquez, M., Cornejo, C. Y Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1), 123-138.

Escritura inicial y estilo cognitivo¹

Initial Writing and Cognitive Style

Lida Johana Rincón Camacho²
Christian Hederich Martínez³

Resumen

Se examinaron los efectos comparados de dos métodos para la enseñanza de la escritura en el nivel inicial: global y silábico y su interacción con el estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo (DIC), en 31 niños de dos grupos escolares de primer grado de primaria, de dos instituciones diferentes, en donde cada uno de los métodos de venían implementando. Se aplicaron la prueba CEFT para la determinación del estilo cognitivo y la prueba de escritura "ejercicio de creación de texto" al inicio del año escolar del primer grado y cuatro meses después. Los resultados finales fueron examinados a través de análisis de covarianza en los que se controlaron, como covariables, los logros registrados cuatro meses antes. Los datos muestran evidentes ventajas del método global sobre el método silábico en términos generales, y muy específicamente para los niños de estilo dependiente de campo o intermedio en seis de los ocho los indicadores examinados. Estos resultados son explicados a partir de características distintivas del estilo cognitivo en esta dimensión.

Palabras clave:

Aprendizaje de la escritura, método global, método silábico, estilo cognitivo, capacidad de atención.

Abstract

Comparative effects of two methods used for teaching writing at the initial level were examined: the global and syllabic approaches and their interaction with cognitive style in the field dependence-independence dimension (FDI), in 31 first-grade children from two school groups and from two different institutions, where each one of the methods were implemented. CEFT test was applied to determine the cognitive style, and a writing test called "text-building exercise" was also used at the beginning of the academic year and four months later. The final results were examined through covariance analysis, in which the achievements recorded four months earlier were controlled as covariates. In general, data show clear advantages of the global method over the syllabic method, specifically for field-dependent and intermediate style children in six out of eight indicators examined. These results are explained on the basis of distinctive features of the cognitive style in this dimension.

Keywords:

Learning of writing, global method, syllabic method, cognitive style, attention capacity.

Artículo recibido el 15 Enero de 2012 y aprobado el 30 Marzo de 2012

- 1 Este artículo presenta algunos de los resultados del proceso de investigación "Relaciones entre el aprendizaje de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilos cognitivos", financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional durante el año 2009 (véase Giraldo, O.; Pérez; C. y Rincón, L.; (2011), en las referencias).
- 2 Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación en Estilos Cognitivos. ljrincon@pedagogica.edu.co
- 3 Doctor en Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación en Estilos Cognitivos hederich@pedagogica.edu.co

Introducción

En el marco de estudio de los procesos de aprendizaje de la escritura, surge el interés de explorar las relaciones entre los métodos de enseñanza de la escritura y las tendencias cognitivas de los sujetos al procesar la información, para reconocer sus efectos en los procesos de aprendizaje. El interés de este estudio responde, en principio, al propósito de presentar una explicación cognitiva de los procesos de aprendizaje de la escritura que permita identificar la pertinencia de las propuestas educativas planteadas alrededor de este tópico.

De este modo, el desarrollo de la propuesta de investigación se fundamenta en el reconocimiento, por una parte, de una perspectiva cognitiva de la escritura, entendiendo que esta requiere de conductas cognitivas como la planificación, la organización, la estructuración y la revisión; por otra parte, de las tendencias cognitivas reconocibles que poseen los sujetos y que intervienen en la forma como aprenden y, en general, cómo procesan la información; y, en tercer lugar, de las características de los métodos de enseñanza de la escritura que poseen requerimientos cognitivos diferentes. A partir de estas premisas, no resulta irracional pensar que cada método puede favorecer el aprendizaje de la lengua escrita en los sujetos según su tendencia estilística. Por tal razón, el objetivo de este estudio es explorar el efecto diferencial de la implementación de dos métodos para la enseñanza de la escritura (silábico y global), sobre el logro de aprendizaje en niños con estilos cognitivos diferentes en la dimensión de dependencia-independencia de campo (DIC).

Identificar las relaciones que se establecen entre factores individuales y factores ambientales que intervienen en el logro de aprendizaje de los individuos es una tarea compleja. Demanda el reconocimiento de un sinnúmero de variables que permiten caracterizar el comportamiento, no solo socio - afectivo sino cognitivo de los sujetos. Varios estudios en el ámbito educativo, han explorado la teoría de los estilos cognitivos con el propósito de comprender las relaciones que se establecen entre las diferencias individuales de los sujetos y el desempeño académico, en diferentes áreas de

conocimiento. Del mismo modo, se ha explorado la relación entre los diferentes métodos y estrategias de enseñanza con los estilos cognitivos, especialmente en la dimensión de dependencia – independencia de campo.

De acuerdo con lo que compete a este estudio, se revisará, por una parte, el origen de los métodos de enseñanza de la escritura, sus fundamentos psicológicos y el concepto implícito que cada uno guarda sobre la escritura. Por otra parte, la teoría de los estilos cognitivos, en la dimensión de dependencia – independencia de campo y su relación con procesos de enseñanza – aprendizaje. Y finalmente, los antecedentes teóricos del estudio de la relación entre los métodos de enseñanza, el aprendizaje de la lengua escrita y los estilos cognitivos.

Los métodos de enseñanza

Existe una amplia discusión alrededor de los métodos que se consideran más pertinentes para abordar los procesos de adquisición del código escrito durante la etapa de la infancia. Por una parte, tales procesos de adquisición han sido entendidos como una simple transferencia del código oral a la representación gráfica del mismo (Benveniste, 1998), y por otra parte, se ha explicado que estos implican ciertos niveles de planificación y procesamiento cognitivo (Fayol y Schnewly, 1986; citado en Jolibert, 2000).

En el ámbito educativo se ha hablado de dos grandes grupos de métodos, que han surgido con el propósito de satisfacer diferentes necesidades en el aprendizaje, de este modo, "...cada uno de ellos responde a las direcciones psicológicas dominantes en la época de su aparición y desarrollo y a sus respectivas interpretaciones del proceso del aprendizaje" (Braslavsky, 1962, 16). El primer grupo se conoce como "Métodos de marcha sintética", que presenta un desarrollo de la adquisición del código escrito a partir del estudio de los signos o de los sonidos elementales (grafías y fonemas) (Braslavsky, 1962, 24). El segundo grupo se conoce como "Métodos de marcha analítica", que propone iniciar el proceso a partir del reconocimiento de las palabras como un todo.

Como se ha dicho, cada grupo de métodos está fundamentado en un paradigma psicológico particular, que determina la forma como se concibe al individuo que aprende. En lo que respecta al método sintético, han surgido controversias relacionadas con los posibles supuestos psicológicos que le sustentarían. Por un lado, algunos autores han afirmado que sus principios demuestran una carencia de sustento psicológico y un desconocimiento de los procesos de aprendizaje, en particular los asociados con la adquisición del código escrito. Por otro lado, se afirma que este, en cierta manera, busca responder a un concepto “precientífico del atomismo, para el cual los conocimientos, como todos los hechos de la vida psíquica, comienzan por sensaciones elementales”, que luego se reúnen y vuelven a asociarse a través de procesos superiores (Braslavsky, 1962, 42). Desde esta mirada, cada método (alfabético, fonético y silábico) que aparece en este marco, inicia su instrucción a partir de lo que se conciba como el elemento o la unidad mínima, ya sea la letra, el fonema o la sílaba, para luego conducir al sujeto hacia un proceso de asociación que le permita integrar esos elementos en una unidad mayor y más compleja: la palabra.

Desde el punto de vista psicolingüístico, es posible sustentar este enfoque en dos direcciones. La primera, asociada con la explicación de que para comprender el código escrito, los individuos siguen una “ruta indirecta”, y la segunda, relacionada con la teoría de procesamiento de “abajo – arriba”.

Para explicar el concepto de “ruta indirecta”, algunos estudios de la psicología cognitiva han demostrado que durante el procesamiento de palabras escritas, la información que es percibida a través de la vista es modificada, de forma que se presenta una transformación del código grafémico a otro, basado en el conocimiento adquirido en el habla, es decir, acústico y fonético. La postura que afirma que los lectores hacen, sin falta, este proceso de conversión, también se le conoce como recodificación (Best, 2004 y López y Álvarez, 1991).

Con respecto a la teoría de procesamiento de abajo – arriba, se dice que durante el proceso de la comprensión escrita inicia con la percepción de los

elementos (letras), luego palabras y avanza a otras unidades de significado que implican procesos asociativos más complejos. Esto podría estar asociado con la capacidad cognitiva de los individuos de automatizar procesos tales como el reconocimiento de unidades mínimas y que facilitaría el alcance de otros niveles que demanden mayor control sobre el procesamiento. En este sentido, el método sintético se apoyaría en la premisa de que los individuos deberían iniciar el aprendizaje del código por el reconocimiento de las letras y su correspondencia con el conocimiento fonético – fonológico, para que una vez automatizado, se avance a las siguientes etapas.

Por su parte, el método analítico, tal y como lo define Braslavsky (1962), se fundamenta en un paradigma psicológico basado en el concepto de globalización, la percepción visual como actividad dominante, la lectura de ideas y la naturaleza del desarrollo cognitivo del individuo.

Con respecto al concepto de la globalización, y para explicar la naturaleza del desarrollo cognitivo de los individuos, es preciso señalar que desde una mirada cognitivista la percepción de los niños se caracteriza por una “visión de conjunto”. En el caso específico de procesos lingüísticos, Karmiloff – Smith (1994, 63) afirma que “el espacio de hipótesis que el niño se plantea respecto al significado de las palabras está sujeto a restricciones de principio. Esto es producto de un sesgo de dominio específico y de una sensibilidad a las distinciones que operan dentro del propio sistema lingüístico”. De este modo, estudios como los adelantados por Markman (1990) demuestran que niños, incluso desde los 18 meses, pueden regirse por una serie de suposiciones relativas a las relaciones entre palabras y referentes, dentro de las que se haya la suposición del objeto completo, que actúa como sesgo probabilístico que facilita los procesos de adquisición de conceptos, guiando al individuo hacia una comprensión del objeto como un todo.

Del mismo modo, algunas aproximaciones a la descripción de los procesos naturales de adquisición del código escrito han permitido, en primer lugar, comprender que los niños están predispuestos cognitivamente a interactuar con el código mucho

antes de su ingreso a la escuela, y en segundo lugar, identificar una serie de etapas que todos los niños atraviesan en el proceso. Emilia Ferreiro (1983) propone tres momentos de construcción de hipótesis por los que los niños se conducen hasta acceder completamente al código convencional: el primero es el de distinción entre dibujo – grafía, el segundo es el de control de cantidad y calidad y finalmente, el nivel de relación entre sonido y grafía.

Con relación a la percepción visual como actividad dominante, esta se sustenta en la explicación psicolingüística de “acceso directo” en la tarea de reconocimiento de palabras. En este caso, “las palabras son unidades “privilegiadas” de identificación en el transcurso de la lectura. Esto equivale a decir que las unidades léxicas del texto han de ser necesariamente descifradas o identificadas para poder comprender el lenguaje escrito, sin que sea prescindible, en cambio, la identificación exhaustiva de unidades inferiores a la palabra”. (Belinchón, Igoa y Riviere, 2000, 350).

Así mismo, el “modelo de logogén” propuesto por Morton (1979) plantea que el proceso de recuperación de significado de las palabras no requiere de etapas, sino se da a través de la activación, por una parte, de unidades léxicas que concuerdan con los rasgos del estímulo percibido y por otra parte, de la información proporcionada por el contexto sintáctico y semántico de este. De esta manera, el proceso de activación se da por medio de dos vías que interactúan: la entrada sensorial y el sistema cognitivo. En esta misma dirección, lo que propone el método global, es que el individuo recibe el estímulo a través de la percepción visual, que entraría directamente a interactuar con la información del sistema cognitivo que contiene la información lexical, sin necesidad de traducir la señal visual (grafías) a su equivalente auditivo (fonemas).

A partir de la explicación sobre el dominio de la percepción visual, se puede comprender el concepto de lectura de ideas. El método global apunta a que el individuo no decodifique elementos aislados sin sentido, como lo serían en este caso las grafías, los fonemas o la sílabas, sino que comprenda unidades

cargadas con un significado completo, desde la palabra hasta el texto en su totalidad.

Estilo cognitivo

El concepto de estilo cognitivo ha sido estudiado por diferentes escuelas psicológicas, que le han definido desde varias perspectivas. Messick (1984, w 59- 74) presenta tres orientaciones de su definición: 1] como diferencias individuales consistentes en las propiedades de la estructura cognitiva; 2] como modos característicos auto-consistentes de percibir, recordar, pensar y resolver problemas; o 3] como preferencias cognitivas o modos característicos en los que las personas prefieren conceptualizar y organizar el mundo de los estímulos.

En este estudio se adoptará el concepto de estilo cognitivo como modo característicos y autoconsistentes de la cognición que determinan maneras habituales de procesar información, que se traslucen en la realización de tareas concretas (Hederich, 2007, 24). En este sentido, en tanto el estilo cognitivo permite establecer características distintivas entre las personas, se hace conveniente determinar las formas en que este afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y para ello el presente trabajo centra su atención en la dimensión dependencia-independencia de campo (DIC), la cual hace referencia a “la tendencia de una persona a asignarle una organización y una estructura propias a la información disponible para realizar una tarea o resolver un problema, con independencia de la forma como tal información ha sido presentada, o en contraste, la tendencia a resolver la tarea o el problema manejando la información disponible sin desprenderla del contexto en que ha sido presentada y sin cambiarle su estructura y organización iniciales” (Hederich y Camargo, 2001, 8).

Desde la perspectiva cognitiva en la que se sustenta este estudio es evidente la importancia que el estilo cognitivo tiene en la dimensión dependencia-independencia de campo, en relación con el aprendizaje y la realización de tareas y la resolución de problemas como medios para acceder a este. Además, representa significativas implicaciones educativas, por cuanto permite diferenciar las formas de pensar y de

dar respuesta a eventos, situaciones e informaciones que circulan en el ámbito escolar. Por ello resulta pertinente establecer algunas diferencias entre los individuos dependientes de campo (o también llamados sensibles al medio) e independientes de campo y comprender mejor, desde esta perspectiva, el marco en el que se sustentan los hallazgos de la presente investigación.

En primer lugar, desde la perspectiva del aprendizaje, los individuos sensibles al medio se presentan como individuos que “tienden a observar una situación como un todo; son capaces de mantener una perspectiva global y de apreciar las situaciones en su contexto general. Por su parte, los individuos independientes se presentan como individuos propensos a observar las situaciones como una colección de partes relativamente aisladas entre sí y con frecuencia focalizan su atención en uno o dos aspectos de la situación con exclusión de los otros” (Hederich y Camargo, 2001, 11). Estas características de los individuos dan cuenta de la necesidad de considerar en el aula de clase la manera en que el maestro presenta la información y el tipo de tarea que sugiere al estudiante para reforzar el proceso de aprendizaje de dicha información; así mismo, permite establecer diferencias en la forma en que el individuo tiende a dar respuesta a la tarea, condicionando el nivel de logro del aprendizaje.

En segundo lugar, y desde la perspectiva de la construcción de conceptos, los individuos sensibles “construyen conceptos a partir de sucesivas reformulaciones de una información inicial modificando la estructura del concepto original múltiples veces, adaptando la información que representa el concepto en su forma más general y abstracta. El individuo independiente, por su parte, complejiza su sistema conceptual probándolo y contrastándolo permanentemente con la realidad externa de la cual abstraen los elementos objetivamente relevantes, en independencia del contexto en que estos se encuentran” (Hederich y Camargo, 2001, 12). Esta tendencia en los individuos hace posible pensar en la relevancia que el aprendizaje inicial de la escritura tiene en relación con el estilo cognitivo, pues la escritura se constituye en una forma de reestructuración que

implica entre otras operaciones, la combinación de letras, la conformación de palabras, la construcción de oraciones, la construcción de párrafos y textos completos con sentido.

Ahora bien, en relación con el trabajo en grupo, los individuos independientes “establecen una clara separación entre ellos y su entorno, incluidas las personas que lo rodean, lo que los hace autónomos e independientes, con tendencia a manejar sus relaciones sociales sobre la base de objetivos impersonales más que sobre la base de aspectos como la adscripción al grupo o la empatía personal. Por su parte, los sensibles al medio son personas que se perciben y definen a sí mismas como parte de un todo que los abarca. En esta medida, no establecen límites claros entre ellos y su entorno físico y social. Son individuos adscriptivos y sociables, con tendencia a manejar sus relaciones interpersonales sobre la base de niveles de empatía personal más que sobre la base de objetivos de trabajo” (Hederich y Camargo, 2001, 13). Si consideramos la relativa importancia que reporta al aprendizaje inicial de la escritura la interacción con otros, es posible desde esta caracterización determinar la incidencia del método escogido para dicho aprendizaje, pues según el individuo posea un estilo u otro, responderá mejor a uno u otro método sea este de enfoque sintético o analítico.

Antecedentes

Se han identificado varios estudios referidos a cómo los sujetos perciben y procesan la información, teniendo en cuenta características propias, que involucran aspectos biológicos, cognitivos y culturales, lo que se ve reflejado en procesos de aprendizaje singulares. Sin embargo, es poca la información de estudios que se hayan hecho alrededor de las implicaciones o efectos de la aplicación de métodos para la enseñanza de la escritura, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los sujetos, específicamente, el estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo (DIC).

Rincón y Hederich (2008) constituyen el antecedente más reciente de este objeto de estudio, en tanto abordan la discusión entre las características cognitivas individuales de los estudiantes, sus modos

de aprendizaje y los métodos de enseñanza. Así, los autores en su investigación examinan la relación entre el estilo cognitivo de los niños, los métodos de enseñanza y los niveles de desempeño en los procesos de aprendizaje de la lengua escrita. El interés del estudio parte de la necesidad de identificar las diferencias en la dimensión DIC de dos grupos de estudiantes de primeros grados de escolaridad, a fin de determinar el efecto diferencial de la aplicación de dos enfoques metodológicos distintos para la enseñanza de la escritura (silábico y global), sobre su aprendizaje en niños con estilos cognitivos diferentes, para lo cual se planteó una investigación de tipo pre-experimental pre-postest.

Al examinar la correlación entre postest y estilo cognitivo, para el caso del grupo de método silábico, se evidenció cómo este método favoreció en mayor medida al grupo de los sujetos independientes de campo en comparación con los sujetos de estilo cognitivo intermedio y sensible, en los niveles de desempeño alcanzado, y muy especialmente en las dimensiones léxica ($\rho=0.573$; $p=0.032$), semántica ($\rho=0.680$; $p=0.008$) y pragmática ($\rho=0.553$; $p=0.04$) (Rincón y Hederich, 2008: 57). Por otro lado, para el caso del grupo de método global, los estudiantes independientes de campo presentan unos desempeños levemente inferiores con relación a los demás. En este caso, sin embargo, las diferencias no alcanzan a ser estadísticamente significativas en las dimensiones de producción escrita formal ($\rho=-0.205$; $p=0.399$), semántica ($\rho=-0.212$; $p=0.383$), léxica ($\rho=-0.077$; $p=0.755$) y pragmática ($\rho=-0.093$; $p=0.705$). En otras palabras, no sería posible afirmar que el método global privilegie a los sujetos sensibles al medio.

A fin de ofrecer una aproximación teórica acerca de la relación que guardan los métodos de enseñanza y los estilos cognitivos para explicar el logro de aprendizaje, se retoman los aportes de Bialystok (1992), quien explica que para la realización de toda tarea de orden lingüístico, se requiere de dos componentes esenciales de la habilidad metalingüística, en los que se hallarían procesos ejecutados por el niño, que estarían relacionados con las tareas requeridas para medir la DIC. El primer componente se denomina

“análisis del conocimiento lingüístico”, referido al proceso por el cual las representaciones mentales implícitas son reorganizadas de modo que alcancen el nivel de estructuras de representación explícita. Este mismo proceso ha sido descrito por Karmiloff-Smith (1992) como redescipción representacional, en la que “los niños pequeños superan su maestría conductual, es decir, su fluidez verbal y éxito en la tarea comunicativa, para explorar el conocimiento lingüístico que tiene almacenado”. En el proceso de aprendizaje del código escrito, este componente podría evidenciarse en el momento en el que los niños son capaces de autocorregirse, reconociendo, por ejemplo, la división correcta de las palabras, porque ya son conscientes que estas se separan por su significado, su función sintáctica y semántica dentro de las oraciones. En otras palabras, desarrollan conciencia metalingüística.

El segundo componente se denomina “el control del proceso lingüístico” que vincula la atención selectiva como aspecto fundamental, ya que a través de esta es posible atender las representaciones necesarias para la resolución de problemas lingüísticos. Un mayor desarrollo de control sobre la atención permite al niño funcionar bajo condiciones distractoras o ambiguas y distinguir entre información relevante y no relevante.” (Rincón, 2008). Es este último componente, el que guarda una relación con las tareas de medición de la DIC, como el CEFT (Children Embedded Figures Test). A este respecto, Bialystok plantea que tanto los procesos metalingüísticos como los procesos implicados en la DIC requieren que la atención sea enfocada en un aspecto de la información de entrada, normalmente con la presencia de información sobresaliente desde un aspecto irrelevante. En este caso, el mecanismo encargado de la solución de problemas metalingüísticos es el control del proceso de atención, que podría ser entendido como un mecanismo de dominio general, que de igual forma estaría implicado en la resolución de problemas que no corresponden al campo lingüístico; en este caso, se refiere a las tareas de identificación de DIC.

A partir de este enfoque planteado por Bialystok, el estudio de Rincón y Hederich (2008) presenta un

análisis de las posibles relaciones que cada uno de los métodos para la enseñanza de la escritura establece con los componentes de la habilidad metalingüística, para explicar por qué los métodos podrían estar favoreciendo a ciertos individuos sobre otros, en su logro de aprendizaje, a partir de sus características individuales.

Así, se dice que el método global guarda una relación directa con procesos metalingüísticos asociados al análisis del conocimiento lingüístico, en el que se le asigna al sujeto un papel central en el aprendizaje, ya que este implica un recorrido a través de diferentes habilidades lingüísticas que van desde lo conversacional, pasando por un conocimiento del código, para finalmente llegar a un grado de desarrollo que lo conduzcan a reorganizar y redescubrir las representaciones de dicho conocimiento, lo que implica hacer los saberes de dominio del código más explícitos e integrarlos con otros.

Por esta razón, el método global respeta el proceso propio de la “evolución de la alfabetización” a partir de las experiencias de los niños, lo que les permite, al tiempo que representan, construyen y comprueban sus hipótesis lingüísticas, establecer ciertas trayectorias que dan forma al desarrollo de las competencias lingüísticas, lo que a su vez implica una refiguración de la función social del lenguaje. Asimismo, aunque el control del proceso, si bien no es lo más importante en este método, sí se evidencia en el desarrollo, en el momento en que los sujetos logran establecer el valor de correspondencia entre fonema-grafía, que con el tiempo lo conducirá a un nivel de “conciencia fonológica”.

Ahora bien, tomando la propuesta de Bialystok desde la perspectiva del método silábico, el componente de control de proceso toma relevancia, en tanto demanda de los sujetos un nivel de discriminación entre los elementos relevantes y aquellos que no lo son, es decir, se parte de la capacidad del sujeto para apropiarse de reglas de construcción de un código escrito que se valida dentro de un contexto de comunicación específico, lo cual se aplica a través de la “enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema [...] lo que significa que el niño tiene que ser capaz de segmentar las palabras en sus

letras componentes y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde” (Cuetos, 1996, 99). En esta dirección, son los sujetos independientes de campo quienes se encuentran en ventaja, dado que tienen un mayor desarrollo del control de la atención, lo que les hace más eficaces en la resolución de tareas metalingüísticas, automatizando en poco tiempo los procesos de conciencia fonológica para avanzar a niveles más complejos de producción escrita.

En términos generales, el estudio señala cómo los estudiantes en cuyo desarrollo perceptual hay un mayor predominio hacia la independencia de campo, tienen una facilidad para acceder a la comprensión del código lingüístico desde sus diferentes planos, estando en capacidad de aislarlo de su contexto de uso, privilegiando un mayor control de los procesos de correspondencia grafía-fonema. Tal proceso implica a su vez mayores niveles de reestructuración del sistema de la lengua en tanto demanda análisis y comprensión de todas y cada una de las unidades del código escrito, así como las relaciones que se establecen entre ellas, lo que favorece el uso de un método silábico entre este grupo de sujetos.

En el caso de los estudiantes que aprendían bajo las estrategias del método global, se evidenció una leve ventaja, no significativa, por parte de aquellos con una tendencia a la sensibilidad al medio. Sin embargo, se hace necesario aclarar que los grupos no eran totalmente comparables, en la medida que parte de la muestra se encontraba en preescolar (58%) y la restante (42%) en primero, lo que plantea una diferencia en términos de la maduración cognitiva y posiblemente también en relación con exposiciones al uso y manejo formal de elementos de la lengua escrita, y aun en estas condiciones es posible avizorar que es el método global el que ofrece unos desempeños similares para ambos grupos.

En conclusión, aunque los resultados de la investigación no pudieron determinar de forma concluyente que un método sea definitivamente mejor que otro, es posible decir, en primer lugar, que el método global tiende a un equilibrio en función del desarrollo de los procesos de aprendizaje del código escrito para sujetos con diferencias individuales, y en segundo lugar, que ante determinadas orientaciones

metodológicas, los sujetos independientes de campo desarrollarían estrategias de adaptación frente a un contexto de aprendizaje, permitiéndoles tener éxito en el logro.

Es importante señalar que el estudio de Rincón y Hederich (2008) sugería para futuras investigaciones establecer análisis entre grupos que pudiesen ser comparables, dado que la muestra de la población con la que se trabajó era de estudiantes de dos niveles de educación básica distintos (preescolar y primero), con edades distintas, lo que impedía establecer una comparación entre estos. En esta medida, el presente estudio proporciona más información ya que trabaja con una muestra de estudiantes del mismo nivel de escolaridad, con niños de edades semejantes, aunque de instituciones diferentes.

Metodología

Muestra

Se seleccionó una muestra constituida por 31 niños (15 varones y 16 mujeres), de edades comprendidas entre los 5 y los 7 años ($M = 6,35$; $DT = 0,55$) que se encontraban cursando primer grado de primaria en dos instituciones distintas con métodos diferentes: 16 sujetos bajo el método silábico y 15 sujetos bajo el método global. Cada una de las instituciones siguió un método diferente, por lo que no es posible separar las variables institución y método en este diseño. Al inicio del experimento los niños participantes ya han cursado el grado de transición en el que han tenido una experiencia previa de acercamiento al código escrito, de modo que la aplicación del pretest se da un año después de que los niños han accedido a la educación formal y han recibido formación con respecto a la escritura y la lectura.

Diseño

El estudio se inscribe dentro de un modelo analítico-explicativo, en tanto busca hallar una relación entre una variable independiente (método para la enseñanza de la lengua escrita), y una variable dependiente (logro en el aprendizaje de la lengua escrita), considerando como variable asociada el estilo cognitivo en la dimensión DIC.

En términos formales, la investigación sigue un diseño descriptivo comparativo que da cuenta del proceso de aprendizaje de la escritura en dos circunstancias diferentes, caracterizadas por dos métodos de enseñanza (silábico y global). Además, se explora el efecto de la variable de estilo cognitivo, en la dimensión dependencia – independencia de campo, sobre el logro de aprendizaje en las dos circunstancias anotadas. Se aplicó el instrumento para la determinación del nivel de logro en escritura en dos momentos: uno, al inicio de la observación de la metodología de enseñanza, y otro a 6 meses de iniciada la observación.

Variables

La variable independiente corresponde al método de enseñanza de escritura (silábico y global). Se definió como la variable dependiente el nivel de logro del aprendizaje en la lengua escrita, medida según el desarrollo de ocho indicadores de producción escrita: Uso de grafías convencionales, uso de reglas de combinación, uso de letra claramente distinguible, secuencia temática, coherencia textual, uso de no palabras, uso de elementos de conjunción y expresión narrativa. Finalmente, la variable asociada es el estilo cognitivo, en la dimensión de dependencia – independencia de campo (DIC).

Instrumentos

La prueba CEFT (Children embedded figures test) para identificar estilo cognitivo. Esta es una versión del Test de Figuras enmascaradas (EFT) diseñada para niños. Esta prueba mide la capacidad de reestructuración perceptual en niños menores de 9 años. La primera parte de la prueba consiste en hallar una figura simple en 25 tarjetas donde hay imágenes complejas. Así, el máximo puntaje que se puede obtener es 25.

El pre - postest de escritura “Ejercicio de creación de texto”: en esta prueba los niños tienen que producir un texto pequeño con ciertas características específicas. Para ello, se les plantea una situación particular enmarcada dentro de un contexto comunicativo con propósito; así, el niño redacta un escrito donde dé cuenta de su nivel de producción escrita. En este

caso, la docente cuenta una historia (puede ser de literatura infantil), pero sin dar a conocer el final o desenlace, pues este es inventado por cada uno de los niños, según su creatividad. La medición de este test se da a través de una rejilla que propone ocho indicadores de producción escrita, diseñados a partir de cuatro dimensiones asociadas a estos:

Indicadores	Dimensión
Uso de grafías convencionales/ pertenecientes al alfabeto español	Dimensión formal
Sigue las reglas de posibilidad de combinación	
Cada letra es claramente distinguible	
Sigue una secuencia temática	Dimensión semántica
Coherencia textual	
Uso de no palabras	Dimensión léxico – sintáctica
Emplea elementos de conjunción, artículos, preposiciones, etc.	
Responde a los requerimientos pragmáticos de la situación, es decir, refleja los rasgos de un texto narrativo	Dimensión pragmática

El examen de los niveles de consistencia interna del instrumento de escritura muestra altos niveles de confiabilidad, superiores a los corrientemente aceptados, indicados por un valor del alfa de Cronbach de 0.907, para 8 ítems.

Procedimiento

Los datos se obtuvieron de la aplicación de instrumentos en dos cursos de primer grado de dos instituciones educativas en Bogotá. En cada uno de los cursos, las docentes titulares desarrollaron una propuesta de formación en español orientada a partir de un método particular. Para el caso de una institución, el método seleccionado fue el silábico y para la otra, el método global. Para el inicio de recolección de datos, se aplicaron dos pruebas en cada grupo: la prueba CEFT para medir el estilo cognitivo y la prueba de escritura. Luego, se hizo un seguimiento a través de la observación directa de las clases, durante un periodo de cuatro meses, a fin de documentar, de forma más precisa, las características del método de enseñanza. Finalizado este tiempo de observación, se aplicó de nuevo la prueba de escritura.

Los puntajes de CEFT permitieron establecer los tres grupos de estilo cognitivo (sensibles, intermedios e independientes) por su ubicación en el primero, segundo o tercer tercil del puntaje CEFT. Sujetos cuya puntuación en el CEFT estuvo por debajo de 8 puntos, se agruparon en la categoría de “sensibles”, sujetos con una puntuación entre 9 y 14, se agruparon en la categoría de “intermedios” y sujetos con una puntuación superior a 15, se agruparon en la categoría de “independientes”.

La medición del pre y postest se hizo por parte de tres evaluadores, a partir de los indicadores de producción escrita establecidos. Cada indicador fue valorado a través de una escala de gradación en la que 1 correspondía a bajo, 2 a medio y 3 a alto. Con el propósito de unir los puntajes de los tres evaluadores se examinaron las correlaciones no paramétricas de Spearman entre las evaluaciones hechas para cada indicador de producción escrita. Las correlaciones presentadas entre los evaluadores oscilan entre 0.49 en el más bajo y 0.97 en el más alto, mostrando altos niveles de significación en todos los casos. Dadas estas altas correlaciones, se calculó el promedio de los puntajes de los evaluadores y se asumió tal promedio como indicador de desempeño en cada uno de los indicadores de la prueba.

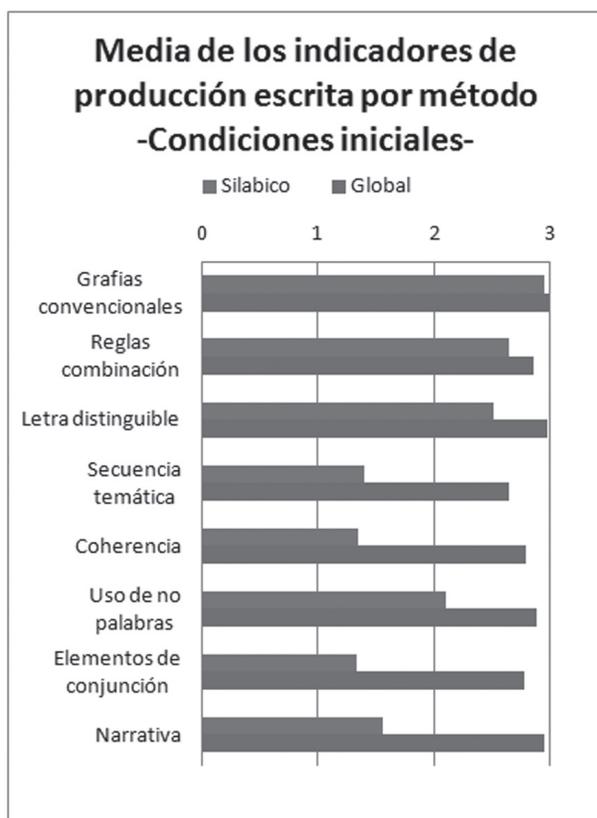
Para revisar los efectos de la variable independiente, la asociada y su interacción, sobre la variable dependiente, se aplicó un análisis univariado de covarianza. El análisis permitió evaluar de manera independiente el efecto del método en cada uno de los indicadores de medición del postest (uso de grafías convencionales, uso de reglas de combinación, uso de letra claramente distinguible, secuencia temática, coherencia textual, uso de no palabras, uso de elementos de conjunción y expresión narrativa), controlando los niveles previos.

Resultados

La gráfica muestra los promedios de los tres evaluadores frente a los ocho indicadores de producción escrita, medidos en la primera prueba de escritura, diferenciados por método o, lo que es lo mismo, por grupo escolar.

Tal y como se observa, las diferencias entre los dos grupos son amplias. Solo en dos de los ocho indicadores considerados las diferencias en las condiciones iniciales de los grupos no son estadísticamente significativas: el uso de grafías convencionales ($t=1.41$; $p=0.167$), y en el uso de reglas de combinación ($t=1.28$; $p=0.212$). En todos los demás indicadores las diferencias en las condiciones iniciales son altamente significativas a favor del grupo que ha venido utilizando el método global, y muy particularmente en coherencia ($t=9.74$, $p<0.001$), elementos de conjunción ($t=8.43$, $p<0.001$), narrativa ($t=8.01$, $p<0.001$) y secuencia temática ($t=5.09$, $p<0.001$). Con niveles de significación levemente menores se observan diferencias en uso de no palabras ($t=3.55$, $p=0.001$) y uso de caligrafía clara ($t=3.38$, $p=0.002$). Ver gráfica 1.

Gráfico 1: Frecuencia de sugerencia de formato de evaluación docente



Los bajos niveles de significación demostrados en la diferencia de los estados iniciales de los grupos en los indicadores del uso de grafías convencionales

y en el uso de reglas de combinación están asociados al hecho de que ambos, como descriptores de la dimensión formal del desarrollo de producción escrita, son elementos esenciales en los dos métodos. Dicho de otro modo, tanto el método silábico como el global, se plantean como parte de sus principales objetivos lograr que los niños reconozcan y empleen correctamente las grafías que representan cada letra del alfabeto y que hagan combinaciones entre estas de acuerdo con las reglas de la lengua objeto de aprendizaje. De este modo, el método silábico dedica un amplio porcentaje del desarrollo del curso al aprendizaje de la correspondencia entre el fonema y la grafía y la existencia de un número limitado de combinaciones, a través del reconocimiento de las sílabas. No obstante, el método global supera al silábico en el desarrollo asociado a otras dimensiones de nivel superior, desde la perspectiva psicolingüística, como el conocimiento semántico, sintáctico, lexical y pragmático. Esto se refleja en los niveles de significación encontrados al examinar las diferencias en los otros seis indicadores, en donde hay una clara ventaja por parte de los sujetos que hacen parte del grupo donde se enseña el método global.

La tabla 1 presenta los resultados sintéticos de los ocho análisis de covarianza, examinados para la predicción de cada uno de los indicadores de producción escrita a partir del grupo (variable en la que se juntan el método y la institución), el estilo cognitivo y la interacción entre grupo y estilo. Estos niveles de logro se controlan por covariables definidas como los estados iniciales de cada uno de los indicadores.

Tal y como se observa, todos los modelos obtenidos muestran niveles de predicción aceptables, algunos muy notables, que se diferencian de forma significativa en su capacidad predictiva del azar. Se destacan el modelo para la predicción del indicador de uso de letra distinguible ($F=11.75$, $p<0.001$) que alcanzan a predecir el 68.2% de la varianza, y en donde todos los factores y sus interacciones muestran asociaciones significativas, y el uso de no palabras ($F=8.28$, $p<0.001$), en donde se explica el 59% de la varianza a partir de la interacción entre grupo y estilo, el estilo como efecto principal, y, en menor medida, el grupo como efecto principal.

Tabla 1. Análisis de covarianza de los ocho indicadores de producción escrita

Variable dependiente	Modelo corregido		Covariable (estado inicial)		Grupo (método)		Estilo		Grupo * estilo		R2 corregido
	F	p	F	p	F	p	F	P	F	p	
Aspectos formales: Grafías convencionales	4,59	0,003	10,41	0,004	2,13	0,157	1,16	0,331	1,16	0,331	0,418
Reglas de combinación	4,69	0,003	0,11	0,742	11,11	0,003	0,33	0,723	1,26	0,303	0,424
Letra distinguible	11,75	0	7,83	0,01	8,2	0,009	4,09	0,03	6,86	0,004	0,682
Aspectos semánticos: Secuencia temática	4,26	0,005	3,61	0,069	0,63	0,437	2,5	0,104	3,36	0,052	0,395
Coherencia	3,84	0,008	0,48	0,494	1,67	0,209	2,93	0,073	3,62	0,042	0,362
Uso de no palabras	8,28	0	0,59	0,448	3,25	0,084	7,35	0,003	7,21	0,004	0,593
Elementos de conjunción	3,4	0,014	0,43	0,518	2,72	0,112	2,28	0,124	2,82	0,08	0,325
Aspectos pragmáticos: Narrativa	2,99	0,025	0,01	0,928	0,71	0,408	1,89	0,174	3,7	0,04	0,285

Ya en particular, las variables que mejor explican la varianza de los estados finales difieren de forma importante entre los modelos.

En términos generales, la variable que logra mayores niveles de asociación con los diferentes indicadores es la interacción entre grupo y estilo, que resulta con asociaciones apreciables en seis de los ocho modelos, y siempre en el mismo sentido: los sujetos más independientes se ven favorecidos por el uso del método silábico y los más sensibles se ven desfavorecidos por el mismo. Estas asociaciones resultan ser muy significativas ($p < 0.01$) en dos de los modelos: uso de no palabras y letra distinguible, levemente significativas ($0.01 < p < 0.05$) en otros dos: coherencia y narrativa; y con niveles muy cercanos a la significancia convencional ($0.05 < p < 0.10$) aparecen otros dos indicadores: secuencia temática y elementos de conjunción.

El grupo, en tanto efecto principal, variable en la que coinciden método (global/silábico) e institución, muestra asociaciones apreciables, en tres de los ocho modelos: el uso de reglas de combinación

($p = 0.003$), la letra distinguible ($p = 0.009$) y el uso de no palabras ($p = 0.084$). La influencia del grupo aparece siempre en el mismo sentido: aquellos sujetos que trabajaron con el método global muestran mejores logros que los que trabajaron con el método silábico. Esta influencia se ve claramente en todos los modelos examinados.

En situación similar aparece la influencia del estilo, en tanto efecto principal, que también muestra asociaciones significativas en tres de los ocho modelos, siempre en el mismo sentido: los sujetos independientes muestran mejores logros, siendo seguidos por los sujetos intermedios y estos últimos por los sensibles. El uso de no palabras muestra asociaciones muy significativas ($p = 0.003$) y la letra distinguible muestra asociaciones significativas ($p = 0.030$); la coherencia, finalmente, muestra niveles cercanos a la significación convencionalmente aceptada ($p = 0.073$). Incluso en los modelos en los que la asociación no resulta significativa, se observa la misma dirección de la influencia: los independientes obtienen mejores logros que los intermedios,

y estos a su vez, obtienen mejores logros que los sensibles.

Las covariables muestran, en general, escasos niveles de explicación, salvo los casos de grafías convencionales ($F=10.41$, $p=0.004$) y letra distinguible ($F=7,83$, $p=0.010$). En todos los demás casos los estados iniciales de los indicadores no explican de forma significativa los estados finales en esos mismos indicadores.

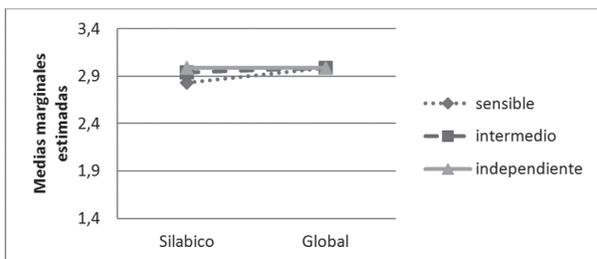
La gráfica 2 presenta las medias marginales estimadas de cada uno de los indicadores de producción escrita en el postest, comparando los dos grupos. A través de la diferencia de medias se reitera lo que mostró el análisis de covarianza con relación a la variable de interacción entre grupo y estilo, en la que se haya que los sujetos más independientes de campo se ven favorecidos por el uso del método silábico, mientras que los más sensibles presentan una notoria desventaja en el mismo. Ver gráficas 2(a) a 2(h).

En el caso del método silábico, los resultados obtenidos por los sujetos sensibles demuestran

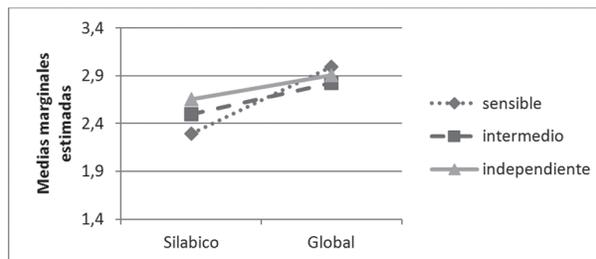
que estos siempre están por debajo de los resultados obtenidos por los intermedios y los independientes, poniéndolos en una notoria desventaja. Entre los intermedios e independientes no hay una diferencia muy amplia; sin embargo, se observa que en siete de los ocho indicadores, los independientes obtienen resultados superiores a los intermedios, la excepción se presenta en el indicador de “uso de secuencia temática”.

En el caso del método global, los resultados de la interacción entre grupo y estilo señalan un comportamiento muy diferente. Para este grupo, no parece haber diferencias significativas entre los resultados de los sujetos independientes, intermedios y sensibles. Incluso, en tres de los ocho indicadores (uso de grafías convencionales, uso de secuencia temática y uso de no palabras) se muestra que los sujetos con estilos cognitivos distintos alcanzan el mismo nivel de logro (Gráfica 2.a, 2.d, 2.f). En los otros indicadores se observan ligeras diferencias, pero nada significativo como para afirmar que el método global ponga a cierto grupo de sujetos en ventaja o desventaja, de acuerdo a su estilo cognitivo.

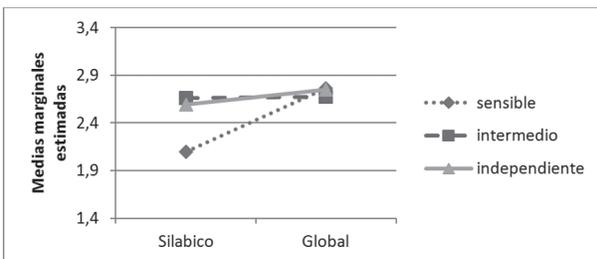
Gráfica 2a: Medias marginales estimadas para grafías convencionales



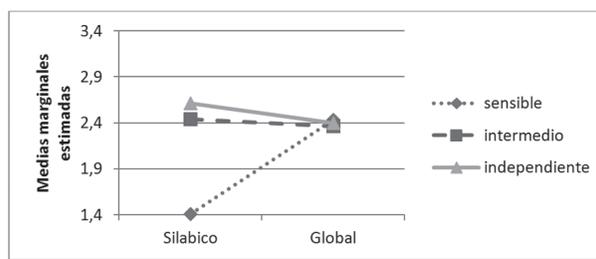
Gráfica 2b: Medias marginales estimadas para uso de regla de combinación



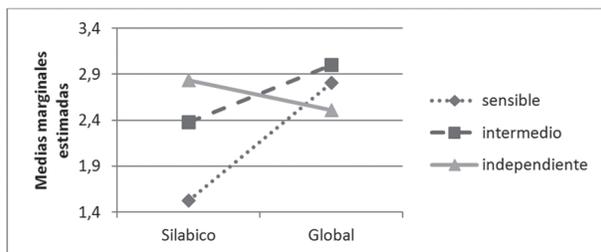
Gráfica 2c: Medias marginales estimadas para uso de letra claramente distinguible



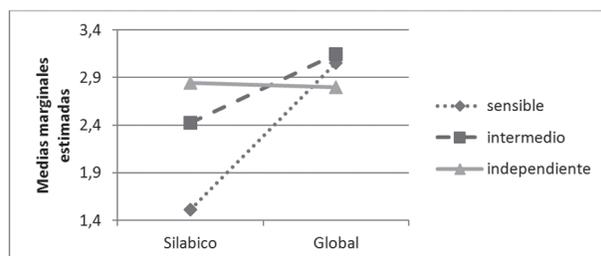
Gráfica 2d: Medias marginales estimadas para uso de secuencia temática



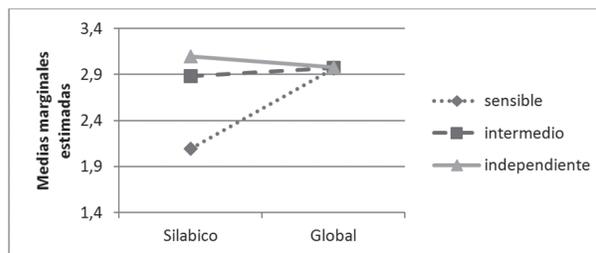
Gráfica 2e: Medias marginales estimadas para coherencia textual



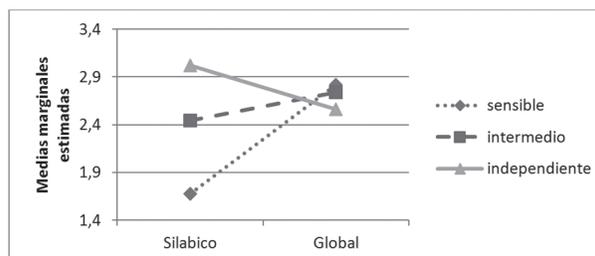
Gráfica 2g: Medias marginales estimadas para uso de elementos de conjunción



Gráfica 2f: Medias marginales estimadas para uso de no palabras



Gráfica 2h: Medias marginales estimadas para narrativa



El estudio demuestra que, comparando ambos métodos, el global parece respetar las diferencias individuales y promover los logros de aprendizaje de forma equilibrada entre los sujetos con estilos cognitivos distintos. Además, al revisar los niveles de logro alcanzados por los niños, esto parece ser un factor determinante, pues para el caso del grupo que aprendió con el método global se demuestra que alcanzó niveles superiores a los alcanzados por los participantes del método silábico.

Discusión y conclusiones

Este estudio se diseñó con el fin de explorar el efecto diferencial de la implementación de los métodos silábico y global para la enseñanza de la escritura, sobre el logro de aprendizaje en niños con estilos cognitivos diferentes en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Al respecto, los antecedentes presentados por Rincón y Hederich (2008) señalan que el método silábico, por su carácter sintético, es decir, que inicia el aprendizaje a partir del estudio de signos aislados de la lengua (grafías) y su correspondencia con los fonemas, favorece más a los sujetos independientes de campo, dada su facilidad para reestructurar información y

para resolver problemas que requieren sacar los elementos de su contexto general para ser procesados. Además, se señala la relativa ecuanimidad del método global al no demostrar diferencias significativas en el logro de aprendizaje entre los individuos de estilos cognitivos diferentes. Sin embargo, tal estudio había mencionado la necesidad de comparar grupos que pertenecieran al mismo nivel de escolaridad, con niños cuyas edades fueran semejantes.

El presente estudio, realizado con poblaciones en el mismo grado de escolaridad, demostró que el método silábico beneficia a los sujetos independientes, y en cierta medida a los intermedios; a pesar de esto, a los sensibles los deja en una notoria desventaja. El nivel de logro que pudiese alcanzar el sujeto sensible es significativamente bajo en comparación con independientes e intermedios. Frente a esta situación, Rincón y Hederich (2008) explicaron que el alto desempeño de los independientes en las tareas demandadas por el método silábico podría estar asociado al concepto de “control de atención” que ya había sido explorado por Bialystok (1992). En ese sentido, los sujetos que demuestran tener un alto control de atención, resultan ser muy hábiles en las tareas que involucran la eliminación de aspectos

irrelevantes y distractores durante el procesamiento de la información. Así, al resolver la prueba del CEFT, estos sujetos tendrían altos puntajes, lo que demostraría que tienen una alta capacidad de reestructuración perceptual. Lo mismo ocurriría en las tareas de escritura propuestas por el método silábico, en las que tendrían un alto desempeño en todo lo que requiera sacar los elementos de su contexto completo, dicho de otro modo, sacar las grafías del contexto de las palabras y procesarlas como elementos aislados que se relacionan con otros elementos aislados llamados fonemas.

Guisande, Páramo, Tinajero y Almeida (2007) explican que los procesos de atención son de gran influencia en niños con edades tempranas y es precisamente el estilo cognitivo el que se convierte en el factor determinante. Según sus estudios, se encontró que los niños independientes parecen ser quienes aprovechan mejor su capacidad atencional. Mientras que los niños sensibles en el momento de resolver la tarea se encuentran saturados con la información presentada en el campo perceptual, lo que impediría el uso efectivo de su capacidad operativa. De este modo, su desempeño se vería muy por debajo de su verdadero potencial.

Esta explicación se sustenta en el modelo de dialéctico de Pascual-Leone (1987) y su teoría de los operadores constructivos, en la que se define la capacidad de atención mental como “el recurso endógeno de atención que permite a los sujetos tener en cuenta, a través de la activación endógena de regímenes correspondientes, un determinado número de características de la tarea o las restricciones que no están directamente activadas por la situación perceptiva” (Pascual-Leone, Baillargeo y Roncadin, 1998: 145). En este sentido, tanto niños sensibles como independientes, de edades semejantes, tendrían la misma capacidad de atención mental; no obstante, los sujetos sensibles carecerían de sistemas sofisticados de ejecución para focalizar la capacidad de atención de forma adecuada, especialmente, frente a tareas donde hay información distractora o engañosa.

Frente al caso del aprendizaje de la escritura, habría que mencionar que desde el método silábico

se le exige al niño seleccionar información relevante dentro de mucha información que opera en ciertos momentos como distractora. Esto se da cuando el niño debe sacar la unidad mínima que se aprenderá (la grafía) de un contexto más complejo (la palabra) para ser relacionada con la información fonético – fonológica que ya conoce. Más adelante se le pedirá que asocie al menos dos de esas unidades mínimas aprendidas y sus sonidos correspondientes para formar sílabas. En principio, las tareas acá definidas estarían demandando de una capacidad de atención mental alta; en otras palabras, los niños tendrían toda su capacidad atencional saturada en estas demandas. Sin embargo, en el momento en que se logra automatizar la tarea de decodificación de grafías esta saturación disminuye, lo que implica que se libere capacidad atencional, así, quienes logren este nivel de automatización, estarán listos para avanzar en el proceso hacia la recuperación de significados, ya no procesando la información por separado, sino accediendo a la palabra como unidad.

Visto desde esta perspectiva, es claro que los sujetos independientes son más hábiles a la hora de resolver tareas con presencia de información distractora o engañosa, debido al uso de esquemas ejecutivos sofisticados, responsables de mover y asignar los recursos de atención mental al niño (Pascual-Leone, Baillargeo y Roncadin, 1998). Así, los niños independientes de campo tardan menos tiempo en automatizar las tareas de decodificación y correspondencia entre grafía – fonema, lo que les permite avanzar más rápidamente en el aprendizaje de aspectos de orden lexical, sintáctico, semántico y pragmático en la escritura y tomar una ventaja notoria sobre los niños con tendencia a la sensibilidad.

Por su parte, los niños sensibles carecen de los esquemas sofisticados de ejecución, por lo que se ven en la necesidad de reducir su posibilidad de obtener éxito en estas tareas de focalización de atención y de selección de información relevante sobre la irrelevante en situaciones confusas. Por esta razón, los niños sensibles que aprenden con el método silábico demoran más tiempo en automatizar los procesos de decodificación. Entonces, buena parte del curso lo invierten en mecanizar cada grafía, asociarla con su

correspondiente sonido y comprender las relaciones posibles entre estas para formar sílabas; pero aún tardan mucho más en llegar a los niveles de producción desde lo sintáctico, semántico y pragmático.

En cuanto a los sujetos intermedios, cabe señalar que su relativa movilidad les permite acercarse a los independientes a la hora de seleccionar esquemas ejecutivos de capacidad de atención, lo que los ubica en un nivel de logro superior a los sensibles; no obstante, de acuerdo con los indicadores de producción escrita examinados, no podría afirmarse que están en las mismas condiciones de los independientes, pero sí más próximos al nivel alcanzado por estos.

Tsakanikos (2006) señala otro factor que resulta relevante para comprender los resultados en el desempeño de los sujetos sensibles y los independientes en el aprendizaje a través del método silábico, dado por la tendencia al procesamiento analítico en el independiente. En efecto, durante el aprendizaje asociativo, si se presentan dos o más elementos de forma simultánea, el logro de aprendizaje depende de la tendencia a percibir cada elemento por separado, como una unidad, es decir, analíticamente. Desde este enfoque, también los sujetos independientes obtendrían mejores resultados que los sensibles, dado que a los independientes se les caracteriza como sujetos que experimentan su entorno analíticamente, separando los elementos de su contexto. Este tipo de procesos se requiere justamente en el método silábico.

Con respecto a los resultados encontrados en el grupo correspondiente al método global, es importante anotar que no se presentaron diferencias significativas entre el nivel de logro alcanzado por sujetos con estilo cognitivo diferente. Esto significa, a diferencia de lo hallado en el método silábico, que los independientes no estuvieron por encima de los sensibles, ni viceversa. Hay varios elementos que permitirían explicar la relativa ecuanimidad de este método y la posibilidad que le ofrece al sensible de obtener resultados tan buenos como los de los independientes.

En primer lugar, hay que mencionar que el método global se encuentra apoyado en un enfoque

cooperativo de aprendizaje, en el que los sujetos actúan como reguladores del aprendizaje los unos de los otros. Es decir que los procesos se dan en un contexto en el que los mismos compañeros cooperan en las tareas de producción y corrección de sus escritos. Esto evidentemente favorece el desempeño de los sujetos sensibles, en tanto se caracterizan por una mayor orientación social y una preferencia por el trabajo en grupo (Chen y Macredie, 2002 y Lee et al, 2004). Tal cualidad les estaría permitiendo obtener soporte del medio para desarrollar las tareas que se le demanden, como la de escritura colectiva.

Por otro lado, debe discutirse el concepto de la globalización mencionado en la introducción. A partir de este concepto, se sostiene que los niños se caracterizan por percibir las cosas en conjunto (Braslavsky, 1962); tal cualidad es inherente a su desarrollo cognitivo natural. De este modo, todo niño que inicia el proceso de aprendizaje del código escrito a través del método global, lo hace a partir del conocimiento de su lengua oral, por un lado, y por otro, de las estrategias que le han permitido adquirirlo. Así, el niño tratará de acercarse al código escrito a través de una percepción global, es decir, de la comprensión del todo y no de sus partes constitutivas, tal y como lo hace cuando aprende conceptos (Karmiloff-Smith 1994 y Markman, 1990).

Esto favorece notoriamente el proceso de los sujetos sensibles al medio, permitiendo que empleen sus estrategias de procesamiento cognitivo características: experimentar su entorno de una manera relativamente global, conformes pasivamente a la influencia del campo o contexto dominante (Chen y Macredie, 2002; Lee et al, 2004). Ese mismo concepto de globalidad es el que conduce a que los niños interactúen con la escritura a través de textos completos y con sentido, no a través de unidades aisladas como la grafía. En esta medida, al proporcionarle un contexto más significativo y menos abstracto al niño sensible, este encuentra mejores herramientas para comprender el código y avanzar en dimensiones de orden semántico y pragmático de la lengua, más que de orden formal.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el método no favorece a los sensibles por encima de los

independientes, sino que los ubica en un nivel de logro semejante. Esto significa que aunque el método global haga énfasis en el aprendizaje cooperativo, el trabajo grupal y la presentación de la información de manera global, no está provocando desventajas en el desempeño de los niños independientes. Por el contrario, podría decirse que el método también proporciona las herramientas necesarias para que los niños con tendencia a la independencia alcancen sus metas. En este sentido, cabe anotar que los procesos desarrollados a través del método silábico también podrían verse involucrados en cierta medida en este método. Por ejemplo, el aprendizaje asociativo, que no se daría entre grafía y fonema, como en el caso del método silábico, sino entre palabras, imágenes y sentidos.

Para finalizar, debe mencionarse que los resultados expuestos en este estudio tienen claras implicaciones en la concepción de métodos y estrategias de enseñanza de la escritura en los años iniciales de escolaridad. Por largo tiempo se ha discutido la pertinencia de los métodos, pero pocas veces se

han explorado variables como las estudiadas acá, que buscan relacionar las diferencias individuales de los sujetos con sus modos de aprender y de procesar la información. Es claro que, aunque el método silábico funcione y haya sido aplicado por años dentro de las escuelas, no está considerando las características individuales de los estudiantes, dejando así, un buen número de niños en desventaja y ampliando significativamente la brecha entre el nivel de logro alcanzado por unos y otros. Por su parte, el método global, también empleado por largos años, al parecer resulta mucho más equilibrado al revisar el logro alcanzado por niños con estilos cognitivos diferentes. En esa medida, este último resultaría ser una mejor opción para que sujetos con diferencias individuales aprendan y alcancen la meta en todas las dimensiones de producción escrita que todo individuo en este nivel escolar debiera lograr. No obstante, para estudios futuros se requiere tomar poblaciones en condiciones similares de acuerdo a su contexto social y a las condiciones de la institución en la que están estudiando.

Referencias

- Anula, A. (2002). *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco Libros.
- Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Madrid: Gedisa.
- Belinchón, M., Igoa, J. y Riviere, A. (2000). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta.
- Best, J. (2000). *Psicología Cognitiva*. Bogotá: McGrawHill.
- Bialystok, E. (1992). Attentional Control in Children’s Metalinguistic Performance and measures of Field Independence. En *Developmental Psychology*, Vol. 2, (No. 4), 654-664.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cuetos, F. (1996). *La psicología de la lectura*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Ferreiro, E. (1983). Psicogénesis de la escritura. En C. Coll (comp), *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Madrid: siglo XXI.
- Giraldo, O., Pérez, C. y Rincón, L. (2011). *Informe final de investigación: Relaciones entre el aprendizaje de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilos cognitivos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/ CIUP.
- Guisande, M., Páramo, F., Tinajero, C. y Almeida, L. (2007). Field dependence independence (FDI) cognitive style: An analysis of attentional functioning. En *Psicothema*, Vol. 19 (No. 4), 572-577.
- Hederich, C. (2007). *Estilos cognitivos en la dimensión de independencia-dependencia de campo: influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- Colección Tesis Doctorales, 4. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. y Camargo, A. (2001). *Estilos Cognitivos en el contexto escolar. Proyecto de Estilos Cognitivos y logro educativo en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones -CIUP. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP.
- Jollibert, J. (1991). *Formar niños productores de texto*. Chile: Editorial Dolmen.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Mas allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Lee, C., Sudweeks, F., Cheng, Y. y Tang, F. (2010). The role of unit evaluation, learning and culture dimensions related to students cognitive style in hypermedia learning. En *Proceedings Cultural Attitudes Towards communication and Technology*. Australia: Murdoch University.
- López, J. y Álvarez, J. (1991). Enseñanza de la lectura y psicología: Análisis de los “métodos” sintéticos. En *Psicothema*, Vol. 3 (No. 1), 121-131.
- Markman, E. (1990). Constraints children place on word meanings. En *Cognitive Science* (No. 14), 57-77.
- Morton, J. (1979). Word Recognition. En J. Morton y J. C. Marshall (Eds.), *Psycholinguistics Series 2: Structures and processes*. Londres: Elek.
- Pascual-Leone, J., Baillargeo, R. y Roncadin, C. (1998). Mental-Attentional Capacity: Does Cognitive Style Make a Difference? En *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 143-166.
- Rincón, L. (2008). *Relaciones entre aprendizaje de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo*. Bogotá: Tesis para aplicar al grado de Magister en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Documento de circulación restringida.
- Rincón, L. y Hederich, C. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. En *Folios* (No. 28), Julio-Diciembre, 51-63.
- Solsona, J., Navarro, J. y Aguilar, M. (2009). La atención mental en el aprendizaje de la lengua escrita. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 335-349.
- Tsakanikos, E. (2006). Associative learning and perceptual style: Are associated events perceived analytically or as a whole? En *Personality and Individual Differences*, 40, 579-586.

Lawrence Kohlberg, una obra en permanente construcción¹

Lawrence Kohlberg, a Work in Permanent Construction

Jaime Yáñez-Canal²

María Angélica Fonseca Lamprea³

Adriana Milena Perdomo Salazar⁴

Resumen

Este artículo, resultado de investigación documental del grupo Estudios sobre el Desarrollo Sociomoral, presenta un análisis sobre la historia y la evolución intelectual de Lawrence Kohlberg, pionero de la Psicología del Desarrollo Moral. Específicamente, el análisis de su obra gira alrededor de tres tópicos: la filosofía moral, la psicología del desarrollo y la pedagogía.

Palabras clave

Lawrence Kohlberg, desarrollo moral, filosofía moral, educación moral.

Abstract

This paper, documental research outcome of the "Estudios sobre el Desarrollo Sociomoral" research group, presents an analysis of the history and intellectual evolution of Lawrence Kohlberg, pioneer of Moral Development Psychology. Specifically, the analysis of his work revolves around three issues: moral Philosophy, developmental Psychology and Pedagogy.

Key words

Lawrence Kohlberg, moral development, moral philosophy, moral education.

Artículo recibido el 12 Agosto de 2011 y aprobado el 30 Marzo de 2012

- 1 Este documento es parte del proyecto de investigación "La evolución intelectual de Lawrence Kohlberg" financiado por la División de investigación sede Bogotá (DIB) de la Universidad Nacional de Colombia. Proyecto numero 14832.
- 2 Doctor en Filosofía de la Katholische Universität Eichstätt. Alemania. Profesor de la Universidad Nacional de Colombia jyanezc@unal.edu.co
- 3 Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora de la Universidad Nacional de Colombia mariett70@hotmail.com
- 4 Magister en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora de la Pontificia Universidad Javeriana amperdomos@unal.edu.co

Introducción

Lawrence Kohlberg es tal vez uno de los autores de obligada consulta en las discusiones sobre lo moral, la justicia y el desarrollo de juicios relacionados con la defensa y el respeto de los derechos y la dignidad humana. Este autor es usado como insumo conceptual por las más variadas concepciones de la moral y es referencia necesaria para diferentes tipos de análisis dentro de los discursos preocupados por fundamentar las decisiones políticas y las formas de argumentación de tipo ético.

Sin temor a exagerar, Kohlberg es de esos pocos autores que no solo ha logrado que se asocie a su nombre un particular campo investigativo, sino que ha desbordado los a veces estrechos límites entre las disciplinas. Su nombre se ha convertido en patrimonio de muchas disciplinas que encuentran en sus ideas un trasfondo para analizar el fenómeno humano por variados niveles y que les permite establecer unos criterios de legitimidad en la obligatoria tarea de construir reglas y acuerdos para la convivencia y la confianza social.

Sin embargo, a pesar de la importancia y el impacto que ha tenido la obra de Kohlberg en variados discursos y disciplinas, en muchas ocasiones ha sido pobremente conocida y superficialmente estudiada.

Muchas veces algunos autores se convierten en íconos por haber presentado un campo de estudio y una propuesta novedosa, por la fortaleza de su argumentación, por la capacidad integradora de su discurso, o por el desconocimiento y superficialidad en que es analizada su obra por autores de lejanas actividades intelectuales. Posiblemente muchas de estas razones puedan presentarse para exaltar el valor intelectual de la obra de Kohlberg, incluyendo la costumbre intelectual de considerar las disciplinas alejadas a la propia como universos unificados y como terrenos donde se habrían de importar ideas sin necesidad de que pasen por el severo y riguroso análisis que puede ejercerse en la propia disciplina.

Esta última afirmación no pretende desconocer ni la importancia de Kohlberg, ni la relevancia que tuvo su obra para las discusiones contemporáneas de lo moral, solamente quiere despertar el interés por iniciar en nuestro medio un trabajo más profundo

sobre su obra, un análisis que intente mostrar la historia y evolución de su trabajo intelectual, y que intente contextualizar las razones que lo llevaron a plantear algún concepto o reflexión particular.

Como parte de esta introducción creemos conveniente hacer algunas aclaraciones sobre la obra de Kohlberg que motivaron el desarrollo de este escrito. Como primer punto creemos que la teoría de este autor no constituye un sistema organizado y armónico donde sus conceptos y explicaciones se hayan mantenido a través de sus treinta años de investigación. Realmente, como señalan Eckensberger & Reinshagen (1980) Oser (2001) Lind (1999), se puede encontrar lo contrario, una constante variación y reinterpretación de sus datos empíricos e incluso formulaciones contradictorias a nivel conceptual.

Algunos ejemplos que podemos citar para ilustrar algunas de las anteriores afirmaciones los podemos encontrar en su texto *Essays in moral development, Volume II, The psychology of moral development (1984/1992)*⁵. En este texto, cuando Kohlberg explica en la página 623 las operaciones de justicia propone cinco características; posteriormente en la página 633 propone solamente tres de estas características. De la misma manera en este texto podemos encontrar descripciones diferentes del estadio 2 del desarrollo.

Si se encuentran estas contradicciones o imprecisiones en un mismo texto, es de suponer que esto se hace más notorio si se comparan diferentes obras del mismo autor. La ubicación de las respuestas de los sujetos en un particular estadio varían de acuerdo a como fue variando su concepción de los estadios o fases del desarrollo, o como fue transformando sus estrategias metodológicas (Kohlberg en sus estudios longitudinales volvía constantemente sobre los casos analizados en sus primeras investigaciones) (Peltzer, 1986). De la misma manera, estas variaciones conceptuales se pueden observar si se analizan su concepción de lo moral, la nominación de sus esta-

5 Debido a nuestro interés de rastrear las variaciones conceptuales de Lawrence Kohlberg pondremos siempre la fecha de la edición original en inglés y la versión en español consultada. Así por ejemplo en 1984/1992 la primera fecha corresponde a la edición original en inglés y la segunda a la edición en español consultada.

dios, el estadio que habría de considerarse final en su escala de desarrollo, la conceptualización sobre la relación de la forma y el contenido, la estrategia pedagógica para facilitar el desarrollo moral, las edades en donde se consolidaría un determinado estadio moral, los casos anómalos dentro de su investigación empírica, los debates o comprensiones de otros autores o teorías, la utilización de teorías opuestas e irreconciliables para sustentar algunas de sus ideas y muchas otros aspectos esenciales de su teoría.

Estas variaciones conceptuales muchas veces dificultan el estudio de su obra, ya que no simplemente se presentan en momentos que pudieran interpretarse como un proceso de construcción y desarrollo de su teoría, sino que pueden ser completamente circulares, o pueden darse con relecturas de sus anteriores trabajos, o pueden deberse a que su documentación no mantiene criterios estrictos en el manejo de las fechas de sus publicaciones⁶.

Para ilustrar los cambios circulares y las relecturas de sus trabajos podemos referirnos a algunos conceptos dentro de su larga trayectoria intelectual. Por ejemplo, en su tesis doctoral caracterizó sus estadios según el esquema weberiano de “tipos ideales”, caracterización que abandonó desde los años 60 para retomarla en sus últimos trabajos. De la misma manera el estadio 6 del desarrollo lo puso y lo quitó como estadio final del desarrollo normal del ser humano en varias oportunidades. Igualmente afirmaba que en su primera obra (su tesis doctoral) había tenido en cuenta, para la caracterización de lo moral, la obra de Robert Hare, aunque solo de manera explícita y de manera extensa es referenciado posteriormente; o que la conceptualización de Habermas (1979) podría observarse en muchas de sus ideas iniciales, cuando tuvo en cuenta las formulaciones de este autor solamente en sus obras finales. De la misma manera podemos ver

en sus discusiones el variado significado que le da a otras teorías psicológicas, filosóficas o sociales. Erikson, Loevinger (1977), Kegan (1982), Gilligan (1977, 1982/1985), y muchos otros autores fueron utilizados por nuestro autor para muy variadas argumentaciones y con muy diferentes valoraciones.

Siendo conscientes de muchas de estas dificultades de la obra de Kohlberg, tenemos que establecer los límites de nuestra indagación. No es nuestro propósito hacer un análisis exhaustivo de la obra de este autor, ni rastrear los hilos perdidos que restituyan la coherencia de su obra, ni hacer un análisis minucioso de cada uno de los problemas que abordó este autor, ni mucho menos contextualizar hasta el más mínimo detalle muchas de sus ideas y de sus confrontaciones con muchos de sus contradictores.

Nuestro trabajo simplemente espera mostrar algunas de sus ideas y señalar algunas de sus variaciones conceptuales, especialmente aquellas referidas a la caracterización de sus estadios, a sus concepciones pedagógicas y algunas discusiones filosóficas que Kohlberg dio en algunos pocos textos. De la misma manera habremos de presentar algunas de las discusiones en las que participó el creador de la psicología del desarrollo moral y algunas preguntas y problemas de investigación que ha suscitado su enorme obra.

Posiblemente las contradicciones o incoherencias del pionero de la psicología del desarrollo moral se deban a sus variadas preocupaciones investigativas, a las dificultades que usualmente se presentan en todo colonizador de un nuevo campo investigativo, a las dificultades de todo discurso que intenta unir preocupaciones de diferentes disciplinas o diferentes niveles de análisis, o a cualquier otra razón que apenas esperamos esbozar en este corto artículo.

La obra de Kohlberg es un espacio donde se presentan algunas tensiones tanto de la filosofía moral como de la psicología y la pedagogía. La oposición entre lo universal y lo particular, entre lo formal y el sentido, entre lo cognitivo y lo comunitario se actualiza en un espíritu investigativo que en ánimo de ofrecer un discurso coherente se desgarró ante argumentos permanentemente revividos.

6 Peltzer (1986) afirma que Kohlberg cita sus textos con fechas diferentes a como fueron editados, o reedita textos anteriores sin aclaración alguna, o se refiere a trabajos que estarían en preparación o en prensa y que nunca fueron editados, o hace transformaciones de algunas de sus publicaciones iniciales a los que consideraba en su primera versión como “obra gris”.

Independientemente de la posición con la que el lector pueda simpatizar, e independientemente del mayor reconocimiento que alguna de ellas pueda haber logrado en ciertos ambientes académicos o en ciertos momentos históricos, es claro que la obra de Kohlberg puede presentarse como un espacio de confrontación de diferentes conceptualizaciones. Nuestro autor, que a veces puede aparecer de manera metafórica como el médium donde estos diferentes poderes conceptuales se debaten a muerte, oscila permanentemente entre una y otra posición por intentar atender a demandas tanto normativas como empíricas.

De la misma manera las posiciones opuestas de la psicología del desarrollo se expresan en diferentes momentos y con variada intensidad en los escritos de Kohlberg. En este terreno, nuestro autor se debate entre explicaciones cognitivas y culturales, o entre caracterizaciones formalistas y hermenéuticas de los juicios y acciones morales.

A continuación nos referiremos a las variaciones conceptuales del profesor de Harvard en los campos de la filosofía moral, la psicología del desarrollo y la pedagogía.

La delimitación de lo normativo

Podemos establecer los cambios de Kohlberg alrededor de lo normativo, o de su concepción de ética según los autores de la filosofía moral retomados por él. Veamos cómo nuestro autor presentó sus ideas sobre lo moral.

Primeras formulaciones sobre lo moral

En su tesis doctoral, escrita en 1958, Kohlberg retoma algunas discusiones de los teóricos del contrato social. Para estos autores, dentro de los que podemos incluir a Hobbes, Locke, Rousseau y Kant, la preocupación central era establecer los criterios que asegurarían la justicia en las sociedades y proporcionarían legitimidad a los estados.

Debido a que las normas y el respeto a las instituciones ya no se lograban por referencia a Dios o a las disposiciones de la tradición, los autores citados debieron establecer nuevos parámetros para el ejercicio de lo moral. Lo primero que debió establecerse

en estas posturas iniciales de la modernidad fue la autonomía y la libertad del ser humano y con ella unos derechos naturales y una idea de razón que propiciaba la escogencia de variados planes de realización individual y el establecimiento de contratos sociales.

Al ser humano⁷ debería otorgársele no solo unas cualidades particulares, sino unos derechos que deberían ser universales y presociales. Para evitar que las variaciones históricas determinaran la idea de los derechos y el aseguramiento de la igualdad, se establecieron unos derechos ligados a todo ser humano como propios de su naturaleza. El derecho a la vida, la libertad y la propiedad⁸ serían, para los primeros teóricos liberales de la modernidad, derechos naturales que conducirían a los sujetos a establecer acuerdos, o contratos sociales. El contrato social era un convenio establecido racionalmente⁹ para asegurar el respeto a estos derechos.

Gracias a la idea de derechos universales se garantizaba el trato igualitario de todos los seres humanos y se establecían normas públicas para su respeto. Una idea esencial de estas propuestas de la filosofía política era separar el espacio público del privado, siendo el primero el único donde podrían establecerse acuerdos de manera recíproca y justa.

La justicia acabó convirtiéndose en el concepto central de las discusiones morales, ya que era el concepto que refería a las relaciones sociales y a las

7 Obviamente, las concepciones sobre la naturaleza humana varían en estos autores. No solamente diferían sobre cómo entender los impulsos o características presociales del ser humano, sino también en cómo se propiciaban los acuerdos humanos y sobre cuales derechos deberían establecerse como naturales.

8 Sobre el valor dado a cada uno de estos derechos y la primacía que se le pudiera otorgar a alguno de ellos, se presentaron muchas diferencias entre los primeros autores del contrato social y muchas formulaciones posteriores de toda esta tradición liberal.

9 El concepto de lo racional para los autores del contrato social, exceptuando a Kant (1785/1959), consistía en el cálculo de consecuencias, donde un sujeto procuraría siempre maximizar sus beneficios. Un sujeto establecería un contrato porque este le habría de garantizar mayores beneficios, así este le implicara algunos sacrificios o limitaciones a sus demandas personales. Esta idea de racionalidad, adquirió su mayor reconocimiento en las posturas utilitaristas y en las posteriores elaboraciones técnicas de los economistas que establecerían sus evaluaciones sobre la justicia según cálculos matemáticos derivados de la teoría de juegos y de la decisión.

normas que garantizarían el respeto de los derechos naturales. La justicia empezó a asociarse a la imparcialidad, y al trato igualitario ante la ley. En los espacios privados el mismo sujeto racional tendría la completa libertad para disponer sobre sus bienes, sus afectos y sus particulares planes de realización¹⁰.

En su tesis doctoral, Kohlberg asume muchas de las ideas¹¹ de los teóricos del contrato social para presentar su idea de lo moral (Des Jardin, 1980). Por un lado, establece unos derechos universales que todo hombre habría de tener, y por otro, establece una capacidad racional que posibilitarían los acuerdos y las decisiones libres de los sujetos tanto en los principios morales que asumirían para su vida, como en los planes de realización individuales. Los derechos que plantea Kohlberg como universales son el derecho a la vida y el respeto a la libertad. Garantizados esos derechos, los sujetos en su máximo nivel de desarrollo podrían escoger sus principios morales y determinar sus planes de vida.

Esta concepción moral está estrechamente ligada a la justicia, ya que esta se asocia a la idea de imparcialidad y al trato igualitario en pos del desarrollo personal y el reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada sujeto. El sujeto más desarrollado en la escala de Kohlberg, que posee un juicio semejante al formulado por los filósofos políticos, corresponde a aquel que es capaz de pensar en principios universales que garanticen el respeto a los derechos y que pueda establecer procesos de negociación con los otros, según pautas de reciprocidad.

Esta primera postura de Kohlberg sobre lo moral puede presentar una serie de dificultades. Unas dificultades se refieren a como especificar el valor de los derechos y si estos tienen un valor universal

sin ninguna evaluación contextual, o sin ninguna jerarquía entre ellos que evite su confrontación. La otra dificultad es si un principio moral es aquel que un individuo de manera independiente pueda establecer sin un parámetro externo que evite la trivialización¹².

Veamos estas dificultades de manera rápida. Si el derecho a la vida se plantea de manera universal ¿qué posición habría de tomar un individuo si por el respeto de ese derecho sea por otro esclavizado? El oponerse a la limitación de la libertad puede traer como consecuencia el riesgo de la vida del otro, o de uno mismo. Para evitar ese riesgo y no atentar contra la vida ¿debemos someternos a la privación abusiva de la libertad? O ¿qué pasaría si, por no afectar a otra persona, esta amenaza mi vida? Igualmente hay infinidad de variaciones culturales en donde la vida no es un principio con similar significación¹³. Como se puede deducir de estos casos es conveniente establecer unos criterios claros para solucionar este tipo de conflictos entre derechos.

Igualmente, el establecimiento de principios de manera independiente y el planteamiento tan general del proceso de negociación, como lo hace Kohlberg¹⁴, puede conducir a formulaciones de

10 Para los filósofos griegos e incluso para ciertos filósofos morales escolásticos como Santo Tomás, la justicia era una virtud asociada a los individuos y a particulares concepciones de realización. La separación entre lo público y privado es una diferenciación de la modernidad, donde la justicia es solo parte de lo público y de lo que puede ser negociado bajo la normatividad moral.

11 En este trabajo se presentan varias concepciones de lo moral. Unas referidas al problema de la acción y la motivación moral y otro relacionado con el criterio fundamental y universal de lo moral. Sobre estos últimos aspectos se centra nuestro análisis, ya que van a ocupar un lugar central en toda la preocupación cognitiva de Kohlberg.

12 Como decíamos en una nota anterior los teóricos del contrato social difieren sobre el valor o primacía dada a cada derecho y sobre cómo entender lo racional. Si bien Kant establece lo racional como un operar de un individuo independientemente de las consecuencias en ánimo de garantizar la dignidad humana representada esencialmente en su libertad, para Locke la propiedad es un elemento fundamental y la libertad es asumida simplemente como la capacidad de decidir personalmente planes o acciones propios del espacio privado. Kohlberg, en su tesis doctoral, no explícita estas diferencias ni establece jerarquías entre derechos, ni parámetros claros para decidir cuando estos entren en conflicto o cuando se confronten con otros problemas no necesariamente morales.

13 En algunas culturas africanas, los parientes más cercanos pueden asesinar a sus padres en su periodo de adultez, ya que simplemente quieren asegurarles unas buenas condiciones en su otra vida. Si se "les manda con saludables condiciones físicas al otro mundo" se está velando por su seguridad. La muerte en esta vida asegura una más larga vida en la "otra vida".

14 Y Piaget con él. Piaget, siguiendo parámetros similares, establece como niveles altos de desarrollo moral el que un sujeto pueda establecer reglas por consenso y por un proceso de negociación con sus pares. Pero esta condición no es necesariamente un problema moral. En otras palabras, el que los niños convengan cambiar las reglas del juego de canicas no hace a estas reglas, ni al juego de canicas, un problema moral. De la misma manera, el que una sociedad establezca por votación, o por cualquier otra estrategia

máximas no necesariamente morales. El que un sujeto formule una norma como universal y que él alegue haberlo hecho de manera autónoma no justifica su decisión, ni convierte la norma en algo de aceptación universal.

No es propósito de este corto artículo analizar si la idea de racionalidad o de libertad de algunos teóricos del contrato social conducen necesariamente a las dificultades anteriormente señaladas, o si estos problemas se deban a la traducción psicológica de formulaciones propias de espacios públicos y de la filosofía política. Basta señalar que estos problemas no son abordados de manera explícita por Kohlberg, a pesar de que sus posteriores reflexiones parecieran dirigirse a enfrentar algunos de ellos. Veamos algunos de sus desarrollos posteriores.

Hare y la idea prescriptivista de lo moral en la obra de Kohlberg

Retomemos la idea planteada anteriormente: la formulación general de una regla no la convierte en un problema moral. Si pensamos en una convención social de universal aceptación, podemos pensar en la necesidad de agregar algunas otras características para hablar de una norma como moral. Por ejemplo, podemos pensar como universal, sin que eso las haga reglas morales, que todos los carros conduzcan por el carril derecho de las calles (podría formularse esa conducta como universal en contra de las disposiciones de algunos países de habla inglesa), o podemos reconocer como una pauta universal que las personas se dirijan a sus compañeros con ciertas normas de cortesía, o que todos tengamos unas normas mínimas de aseo en los espacios de consumo alimenticio, o en los espacios religiosos, o que la gente se vista de acuerdo a la importancia de cada ocasión. Posiblemente estas normas sean parte de los buenos modales, en los que debe ser educado un

que conduzca a un consenso, la eugenesia o la esclavitud, no significa que ese acuerdo sea avalado por un tribunal moral. El proceso de negociación puede ser una condición necesaria, pero los parámetros morales por donde deben transcurrir los acuerdos deben establecerse desde otro espacio. Esa es una preocupación kantiana que es tratada de manera muy rápida por Kohlberg en su tesis doctoral, a pesar de que afirma seguir muchas de sus formulaciones.

niño, pero nadie descalificaría en términos morales el que alguna de ellas no se siguiera de la manera esperada. Estos ejemplos ilustran por qué no toda norma es una norma moral, y por qué no se deben relacionar, de manera necesaria, las costumbres de los pueblos con valores morales.

A pesar de que tanto las normas morales como las sociales pueden tener un carácter obligatorio y propender por su aceptación universal¹⁵, deben establecerse unas diferencias entre ellas. Las normas morales deben ser universales y tener además un carácter prescriptivo; deben seguirse en todas las situaciones y tienen un carácter de obligación para todos los sujetos.

Con esta caracterización formulada por R. M. Hare (1963)¹⁶ ya podemos empezar a establecer unas diferencias entre las normas sociales y las morales. Una norma social puede ser universal pero no tiene necesariamente un carácter obligatorio. O puede tener un carácter obligatorio, pero no necesariamente opera de manera universal. Las normas morales deben tener, según Hare, estas dos características.

Pero hasta ahora hemos dado un solo paso en la caracterización de lo moral según las indicaciones de Hare. Los siguientes problemas tienen que ver con la idea de lo universal y con el carácter de obligación y si estas características, ya formuladas como necesarias, son suficientes para determinar una conducta o un juicio como moral. Presentemos inicialmente el problema referido al carácter de obligación. Hagámoslo con una serie de ejemplos.

15 Es claro que la idea de lo universal en la ética tiene un carácter diferente al que se asume en las ciencias. Lo ético se propone como una tarea que busca asegurar el trato digno a todos los seres humanos y con él se propone garantizar la igualdad de los mismos. La búsqueda de aquello que debe asegurarse como más digno del ser humano es una tarea a la que toda sociedad está condenada. Independientemente de la imposibilidad de establecer acuerdos definitivos, todas las sociedades buscan establecer normas que aseguren una adecuada convivencia social y que garanticen el respeto de unas demandas mínimas de humanidad. La búsqueda de esas normas de general aceptación es el problema que motiva todos los discursos éticos. Independientemente de que las formulaciones existentes en la historia de la ética hayan sido aceptadas como universales, todas se proponen con el propósito de incluir a todos los seres que se reconocen como semejantes.

16 En este punto, Hare sigue las diferenciaciones que hace Kant entre el imperativo hipotético y el categórico.

Imaginemos una persona con un retardo intelectual severo que tiene como tarea, en un pequeño pueblo perdido en los Andes colombianos, hacer las diligencias y los encargos de todos sus habitantes. Este sujeto hace el mercado, paga los recibos y las deudas de sus habitantes y siempre lo hace sin tomar para sí ni un solo centavo del cambio o del dinero a él confiado. Antes de calificar a este personaje con los más altos puntajes en cualquier escala de honradez o de desarrollo moral, es conveniente que amplíemos los detalles de la historia. Este sujeto, que no tiene la más mínima idea del valor del dinero, simplemente se encarga de llevar en una bolsa los recibos con el dinero a personas específicas dentro de su pueblo, que son los que hacen las cuentas y depositan de manera correcta el dinero sobrante en la misma bolsa que nuestro personaje transporta de regreso hacia su respectivo destinatario. Cada persona, tendero o cajero correspondiente le indica a nuestro personaje hacia dónde debe dirigirse y a quién debe entregarle el contenido de su bolsa. Para hacer más efectivo el procedimiento, este mandadero hace una sola tarea por recorrido, así que la persona que hace el encargo, como aquella que recibe la petición, enviada a través del mensajero, sabe que el otro sabe que fue enviado y que debe ser devuelto. Incluso el mensajero es eximido de cualquier información verbal, ya que en su bolsa pueden ir instrucciones escritas que cada destinatario debe atender. El comportamiento del mensajero no puede calificarse como adecuado moralmente, ya que él no tiene la más mínima noción del dinero, ni del sentido de sus acciones.

Así mismo, no todos los personajes del pueblo que depositan de manera correcta el cambio en la bolsa del mensajero pueden recibir honrosos calificativos morales. Si algunos simplemente lo hacen porque saben que el encargado de la diligencia solo hace una tarea por vez y su ocasional patrón sabe exactamente cual fue el resultado de su encargo, no se pueden calificar de seguidores de una norma moral. Incluso si la "bolsa" del mensajero puede accidentalmente ocuparse con dos encargos, un tendero puede no recibir el título de honesto si solo obra correctamente por el riesgo de ser descubierto y por el temor que eso le genera de perder su clientela.

Con estos ejemplos extremos, podemos concluir que una conducta, que podría ser calificada por terceros como adecuada moralmente, demanda de parte del sujeto que la realiza una conciencia, o al menos un juicio de por qué la ha realizado. En otras palabras, no basta que alguien cumpla una norma, ni que la sienta como una obligación perentoria para que sea calificado como correcto moralmente. Es preciso que el sujeto esgrima unas razones, o tenga una explícita intención del por qué esta tiene un carácter prescriptivo.

Las normas morales, o mejor, los principios morales¹⁷, son criterios generales que deben ser justificados por el sujeto que los sigue. Seguir una norma, *prima facie*, no es garantía de un adecuado comportamiento moral. El sujeto debe tener la intención de hacerlo y debe mostrar un razonamiento explícito de por qué sigue unos determinados principios.

Pero si es requisito indispensable, que el sujeto argumente el por qué respeta una norma, es necesario, igualmente, el establecer cómo operan esos niveles "críticos, según la expresión de Hare (1963). Si dos normas igualmente obligatorias entran en conflicto debe establecerse un nivel superior a ellas para solucionar el *impasse*. En otras palabras, un sujeto debe poseer algunos criterios explícitos, o unos principios, que le permitan solucionar variados dilemas morales. Veámoslo con algunos ejemplos.

Retomando un ejemplo ya presentado en este texto, el conflicto entre el respeto a la vida y la limitación de la libertad por un tirano, nos podemos preguntar qué razones podemos esgrimir para solucionar el dilema y justificar una determinada acción cuando, como en este caso, los dos valores presentados nos demandan una consideración universal y prescriptiva. De la misma manera podemos pensar en los casos de la eutanasia, cuando la idea de vida adquiere otra significación. El cumplimiento de promesas, la intimidad, la propiedad y otros valores igualmente pueden demandar un nivel más alto de

17 Hare no especifica el nivel de generalidad de la regla, ni el peso que deben tener los significados particulares para decidir cuándo dos principios están en conflicto. Ese es un problema al que nos referiremos a continuación.

abstracción cuando entre ellos se presenta algún tipo de conflicto.

Hare (1963) propone ese nivel de principios como necesario para solucionar los dilemas morales; solo una persona puede presentarse como moral si, poseyendo una adecuada capacidad de argumentación y de sensibilidad a las necesidades de los otros, tiene una serie de principios que le permiten establecer un determinado peso a cada valor presente en las disputas, según sean las circunstancias y demandas de los participantes.

Pero si Hare propone este nivel "crítico" como un ingrediente fundamental para determinar el nivel de juicio moral, es justo decir que en este autor no se especifican esos principios que tendrían ese carácter abarcador, ni que facilitarían la solución de los dilemas morales. Su preocupación metaética¹⁸ lo alejó de estos aspectos normativos, que son fundamentales para abordar dilemas específicos. Pero volvamos a Kohlberg y cómo asumió las ideas de Hare.

Kohlberg, en los años 60, siguió estrictamente las sugerencias conceptuales de Hare y estableció una separación entre las acciones de los sujetos y sus juicios morales, que eran calificados según variados niveles de "universabilidad" y de prescriptividad. Igualmente estableció una separación entre las disciplinas empíricas y los niveles de justificación moral. Las disciplinas empíricas tienen como preocupación describir las conductas y acciones morales, pero no pueden fundamentar, ni justificar cómo y cuáles son las maneras de operar de los discursos morales (Kohlberg, 1969).

El último nivel de razonamiento moral era caracterizado en términos del carácter universal y prescriptivo y según fuera la capacidad explícita del sujeto de establecer unos principios que le permitirían solucionar sus dilemas morales¹⁹. Cuando

18 La preocupación de la metaética está dirigida a analizar las maneras en cómo se constituyen los discursos morales, y no en establecer parámetros o propuestas específicas que permitan abordar los problemas que tienen que ver con la moral. Ese tipo de análisis formal (recuerden que estas preocupaciones metaéticas se originaron en los análisis del lenguaje dentro del positivismo y la filosofía analítica,) solo establece similitudes entre los discursos morales, pero no evalúa el peso o valor de los principios normativos específicos.

19 En esta época, el concepto de reversibilidad piagetiana se asociaba

hablaba de principios, era bastante impreciso en su caracterización y los definía como cualquier tipo de regla "auto-escogida", que respetara la autonomía y la reciprocidad, tal como las formuló en su tesis de doctorado.

Pero si Hare posibilitó a Kohlberg establecer unos criterios para caracterizar los juicios morales en su máximo nivel de desarrollo, y con ello establecer un fundamento de los discursos morales, la imprecisión sobre su idea de principios seguía manteniéndose. La caracterización de un principio como una norma general, como lo estableció Hare, o la referencia a principios auto-escogidos, como lo formuló Kohlberg en sus primeros trabajos, no garantizaban de manera precisa establecer las maneras en cómo se habría de solucionar un dilema moral. Posiblemente la metaética de orientación prescriptivista le permitió a Kohlberg precisar los aspectos formales del razonamiento moral, pero no dotó de cuerpo el análisis que demandan los dilemas morales. Estas dificultades lo condujeron nuevamente a las discusiones sobre la justicia dentro de las teorías del contrato social y especialmente a la obra de John Rawls.

El neocontractualismo de Rawls y la idea moral de Kohlberg en los años 70

La Teoría de la justicia de John Rawls (1971) tuvo un impacto enorme en las discusiones sobre el concepto de justicia en la filosofía política y en la obra de Lawrence Kohlberg. Veamos algunas de sus ideas y su influencia en los planteamientos Kohlbergianos.

Unas de estas ideas es la relacionada con el concepto de libertad y el de mérito. Usualmente el concepto de libertad se ha establecido alrededor de la acción consciente y deliberada que un sujeto realiza en ánimo de satisfacer alguna de sus necesidades. Las propuestas iniciales del liberalismo abogaban por establecer la libertad de acuerdo a la capacidad de decidir y de actuar de un individuo.

a los conceptos de universabilidad de Hare. El sujeto en su máximo nivel de desarrollo era ya capaz de operar con juicios reversibles, que se entendían como la capacidad de considerar las demandas y los derechos de los otros. Más adelante abordaremos las concepciones psicológicas asumidas por Kohlberg.

Si bien las primeras formulaciones de la libertad como derecho tuvieron un papel revolucionario en tanto se estableció como reacción y resistencia a la tradición y al poder de la Iglesia, es preciso agregar otros elementos para poder asegurar un trato digno a los seres humanos. Pensemos en un esclavo, para ilustrar el sentido de libertad que queremos resaltar. El esclavo puede reclamar que él ha decidido "libremente" permanecer en su esclavitud y que cualquier oposición a su deseo consentido no respeta su consciente y deliberada decisión. Pensemos igualmente en un preso, o en una persona, que ha sido confinada contra su voluntad, en una caverna, o en un cuarto oscuro, toda su vida. Si le preguntamos a esta persona cuáles son sus deseos, posiblemente nos demande (suponiendo que sea capaz de formular alguna demanda, claro) un colchón nuevo, o una mayor cantidad de velas, más no necesariamente habrá de considerar su liberación.

Con estos ejemplos, algo crueles, podemos postular que el concepto de libertad exige una consideración de la dignidad, por encima de lo que el sujeto ha aprendido a desear, o a considerar como lo adecuado. El concepto demanda una consideración de la igualdad en términos de un conocimiento pleno de las posibilidades humanas, o al menos la consideración de aquellas circunstancias que impiden que el sujeto pueda decidir de manera libre. Si bien nadie puede determinar las condiciones de la absoluta libertad, es tarea de la ética empeñarse en ese esfuerzo, por lo menos para ir ganando claridad en las maneras en cómo podemos entender y reclamar una cada vez más plena dignidad.

Si los ejemplos presentados nos ayudaron a entender que no siempre el ser humano cuenta con las posibilidades para su obrar libre e igualitario, podemos entender más fácilmente la formulación de Rawls. Al abusar de nuestras analogías, podemos entender que en las sociedades humanas existen ciertas poblaciones que, careciendo de las mínimas condiciones de existencia, han crecido con unas notorias limitaciones para escoger libremente sobre sus opciones de vida. La poblaciones más pobres, o más alejadas de los progresos de la civilización, o más discriminadas, han contando con menos

beneficios y posibilidades para su desarrollo y por lo tanto los rangos de acción de su libertad son bastante restringidos.

Para Rawls (1971), el lugar que una persona ocupa en una sociedad es un acto de suerte que no tiene nada que ver con su responsabilidad. Si una persona nace en un estrato social bajo, donde no ha contando con mínimas condiciones de salubridad y educación es claro que no podrá contar con las mismas oportunidades en el mundo laboral, ni en otros espacios de una sociedad. El mérito, que era esencial para las primeras teorías del contrato social y para la idea de libertad que estos autores defendían, es puesto a un lado en la formulación de Rawls. La mayor inteligencia, así como la mejor educación, o las particulares concepciones de realización, son el resultado de los azares de la naturaleza y no cualidades de los individuos que deban asegurarse y respetarse en toda circunstancia.

En función de lo anterior, Rawls²⁰ propone como parte de la idea de justicia que el Estado intervenga de manera activa tratando de nivelar las diferencias. El Estado debe asegurar que los recursos sociales sean mejor distribuidos, con el propósito de asegurar en un futuro el ejercicio pleno de la libertad y la igualdad de todos los ciudadanos. Esta es su teoría de la justicia como equidad.

Kohlberg, en los años 70 (1973, 1977, 1978), presentaba su teoría como una teoría de la justicia como equidad, siguiendo las formulaciones y las ideas centrales de Rawls. En estos años ya no aboga por el respeto y aceptación universal de unos derechos naturales, como los había entendido en los años anteriores, y establece unos criterios más precisos para evaluar los juicios de los sujetos en su nivel más alto de desarrollo. La justicia no consiste simplemente en establecer los acuerdos de manera consensuada, ni únicamente en un concepto general de reciprocidad, ni en la justificación de unas normas libremente escogidas, sino en una decisión que

²⁰ Los detalles de la argumentación de Rawls son pasados por alto. Igualmente las diferentes concepciones de justicia, libertad e igualdad son omitidas en este texto. Nuestra preocupación es simplemente ilustrar algunas de las ideas que más influyeron en la obra de Kohlberg.

establezca las demandas y los reclamos de aquellos que están en condiciones desfavorables en los intercambios sociales.

Pero si bien la teoría de Rawls le había permitido resolver algunos conflictos entre valores, también lo enfrentó a una serie de dificultades, muchas veces señaladas por sus críticos. Gilligan (1977), Fowler (1976), Erikson (1959/1968) y Shweder (1982) señalaron cómo el concepto de principio de Rawls y su asunción por parte de Kohlberg, era incapaz de captar la riqueza de los juicios morales o la complejidad de la vida moral. Estos aspectos lo condujeron nuevamente a una reformulación de su idea de moral y de las funciones que debería tener una psicología que se preocupara por el actuar ético de los sujetos. A esas nuevas formulaciones vamos a dedicar las siguientes líneas.

La sabiduría y las últimas formulaciones éticas de Kohlberg

En los años 80, Kohlberg se acercó a perspectivas bastante diferentes a las que había asumido en los años anteriores. Si las posturas del contrato social y las posturas deontológicas habían determinado su conceptualización de lo moral en las décadas anteriores, en sus últimos años de trabajo las teorías de la virtud, las visiones sobre la sabiduría y las consideraciones sobre las emociones impregnaron sus reflexiones sobre cómo caracterizar el discurso y acción moral. Concentrémonos en algunos de esos cambios.

La postura cognitiva de lo ético y la formulación de principios abstractos tuvieron una serie de críticas tanto desde posturas comunitaristas (McIntyre, 1987; Taylor, 1996, 2003; Sandel, 2000; Walzer, 1993), como de aquellos autores que abogaban por la consideración de las emociones y los sentimientos de compromiso y hermandad. En este apartado citaremos directamente a Kohlberg para ilustrar sus principales preocupaciones²¹.

21 En un texto de próxima aparición al mercado, nos extendemos de manera más precisa sobre estos desarrollos últimos de Kohlberg. Las limitaciones de espacio de este texto nos obliga ser más sintéticos y a exponer las ideas más importantes.

Con una nueva reflexión sobre como contemplar el juicio moral propone integrar los discursos sobre la justicia, con aspectos de benevolencia y preocupación por el otro. Después de nombrar a Sócrates, Gandhi, Lincoln y Martin Luther King escribe:

Cada uno estuvo comprometido, por supuesto, con una lucha por la justicia que les demandaba estar preparados para ofrendar sus vidas. Hubo seguramente también otros apasionados y revolucionarios líderes que nosotros no incluiríamos dentro del estadio 6: Robespierre, Marx, Lenin y otros. Estos líderes en nombre de la justicia entendían que el poder y la violencia eran medios legítimos de la acción moral. Desde nuestra perspectiva falta en estos líderes un balance compensatorio entre esta visión de la justicia y ese sentido que Erikson llama “simpatía vital” y que otros llaman Compasión. Por esto esos hombres no lograron ajustar la indignación por la injusticia a ese sentimiento de simpatía. Cada uno de esos líderes, que no incluimos en el sexto estadio, no poseen igualmente un segundo elemento que es vital para este sexto estadio: esto es el sentimiento de la moderación (Kohlberg, L, Higgins, A. & Howard, R. 2000, 211)²².

Pero de la misma manera que incorpora la idea de la preocupación por el otro a través de su concepto de “simpatía activa”, introduce igualmente otro tipo de motivaciones que se dirigen a explicar por qué las personas establecen unos compromisos y unos particulares sentimientos de obligación con las normas morales y con el bienestar de los otros. Frente a preguntas fundamentales de variadas tradiciones éticas (tanto kantianas como aristotélicas), como ¿por qué una persona se siente obligada a cumplir un mandato moral? ¿Por qué un ser humano habría de limitar su acción al acatar una norma que le restringe sus posibilidades de satisfacción?, Kohlberg y Power (1980), refiriéndose a sentimientos altruistas o benevolentes, recurren a un sentimiento de hermandad universal que se relaciona con un particular significado de lo religioso. Veamos como adelanta esta reflexión nuestro teórico del desarrollo moral.

22 Todas las traducciones de este texto son nuestras.

La justicia universal remite a aquellos individuos, cuyos derechos han sido ignorados y que deben ser restablecidos nuevamente; la comunidad humana universal indica que todos somos hermanos y hermanas, que todos compartimos una común humanidad y que todos sentimos la esencia de la solidaridad colectiva. La justicia, la libertad y la igualdad deben ser complementadas por la hermandad. El enfoque de la comunidad humana universal al igual que aquellos de la justicia universal, son más que puntos de vista sobre la simpatía, la empatía, o la benevolencia. La simpatía, la empatía, la benevolencia, o el amor son posturas que nos ponen en relación con otro individuo. El logro de una comunidad humana se basa sobre un sentimiento de “inter-comunicación” universal. La empatía es un sentimiento admirable, pero ella no incluye la responsabilidad por todos los seres humanos. Ésta debe aplicarse a la membresía de toda la humanidad. La comunidad universal contempla no solamente la responsabilidad, sino la responsabilidad por la totalidad (Kohlberg, L.; Higgins, A. & Howard, R, 2000, 213).

Esta responsabilidad con todo el género humano e incluso con el mundo, como también lo sugiere Kohlberg, solo sería posible gracias a sentimientos religiosos. Lo religioso, además de su sentido etimológico de “re-ligar”, de restablecer o constituir comunidad, es entendido por Kohlberg según los sentidos que le dieron Fowler (1981) y Erikson (1959/1968). Estas teorías son incorporadas en la conceptualización kohlbergiana para mostrar que un adulto en los últimos momentos de su vida de un adulto, solo ante la inminencia de la muerte, se pregunta por el sentido de la vida y por las posibilidades de la “trascendencia”. Gracias a esta reflexión, el ser humano se enfrenta a la posibilidad de la integración y comunión con el universo, que es el sentido más claro de la idea de lo religioso. Kohlberg lo expresa de la siguiente manera:

Recurriremos a los estadios propuestos por Erikson (1959) y Fowler (1981) para caracterizar a los hombres de la adultez tardía como filósofos. Habremos de resaltar aquellos “estadios blandos” que refieren a la reflexión filosófica y religiosa sobre el sentido de la vida, especialmente el estadio

octavo de Erikson que él denomina “Integridad vs. Desesperación” y los estadios quinto y sexto del modelo de desarrollo de la creencia, o del desarrollo ético y religioso de Fowler. Esa reflexión, esa meditación es ocasionada de cierta manera por la conciencia de la muerte y el establecimiento de los límites del sí-mismo (self), además de la posibilidad de crear algo, reproducirse, o criar nueva vida. Mientras que el aspecto de la “desesperación” frente a la muerte y los límites de la “generatividad” constituyen el polo negativo de la reflexión personal sobre el sentido de la vida en la adultez tardía, el polo positivo es constituido por representaciones sobre una perspectiva trascendente e infinita, que produce una sensación de integridad o totalidad. (Kohlberg, L. Shulik, R. & Higgins, A. 2000d, 261).

La integridad y unión con el universo, los sentimientos de completud y responsabilidad, sumados a la conciencia de la incertidumbre y a la flexibilidad del juicio, caracterizan lo que Kohlberg, siguiendo a Erikson, denomina la sabiduría. La sabiduría es sola la expresión feliz de un camino lleno de incertidumbre, que conduce al juicio sin condiciones, sin certezas y que se nutre con miles de posibilidades que hacen de todo juicio un ejercicio de la intuición, la sensibilidad y la flexibilidad.

Con estos conceptos, Kohlberg pretende unir diferentes tradiciones en la discusión ética. Las posturas deontológicas se unen a las visiones aristotélicas y a perspectivas no cognitivas²³. Si bien en sus años anteriores de trabajo había seguido celosamente las indicaciones deontológicas, en sus últimos años de trabajo, y especialmente en su obra póstuma (2000), incorporó aspectos opuestos en las tradiciones éticas. Los juicios morales no dependen ya de unos juicios universales, según los lineamientos kantianos, o rawlsianos, sino operan con unos sentimientos de hermandad y unos criterios de comunidad que

23 El libro citado en alemán (2000) fue producido por dos discípulos alemanes (Althof y Garz) originalmente en este idioma. Es el producto de una serie de manuscritos no publicados de Kohlberg. Posiblemente las imprecisiones y contradicciones que se puedan encontrar en ese texto puedan deberse a que se basa en borradores sueltos de nuestro autor. Borradores que no alcanzaron a ser editados y mejorados por el mismo autor.

hacen que sean parte de particulares concepciones de realización y de solidaridad.

El concepto de sabiduría, a pesar de que la fuente citada por Kohlberg haya sido Erikson, se remonta a las indicaciones y reflexiones de los filósofos griegos y las posturas teleológicas que demandaban una consideración de las necesidades y concepciones de "vida buena" que los sujetos de una comunidad compartieran. Las versiones teleológicas, que para Kohlberg en sus iniciales teorizaciones eran un ejemplo de posturas relativistas, se sumaron en su teorización para poder captar las motivaciones y las significaciones variables de los sujetos que emiten juicios de justicia.

Posiblemente estas contradicciones generen una serie de interrogantes de naturaleza muy diferente. Abordaremos muchas de esas preguntas en otros textos, o acabarán siendo parte de la indagación de algunos de nuestros lectores. Nosotros, por ahora, nos ocuparemos de otros aspectos donde el interés investigativo de Kohlberg se adentró. Nos referimos a la psicología y la pedagogía.

La psicología del desarrollo

Hacia mediados del siglo anterior, Lawrence Kohlberg decide emprender la labor empírica de estudiar, desde una óptica lógico-evolutiva, cómo los seres humanos desarrollamos nuestros juicios morales, y cómo nos acercamos a los modos ideales de razonamiento que proponían las teorías ético-normativas.

Para tal fin, Kohlberg toma como punto de partida, además de las premisas expuestas en el apartado anterior, una serie de postulados de la psicología del desarrollo. La filosofía moral posibilitaba, según Kohlberg, establecer el estadio ideal hacia el que deberían tender todos los seres humanos. Ese estadio ideal permitiría no solamente sugerir una direccionalidad en este desarrollo, sino que además permitiría establecer los criterios para evaluar las capacidades de razonamiento de los individuos y establecer la distancia que estos tuvieran del punto final propuesto como ideal.

La asignación de funciones a las disciplinas hecha por Kohlberg limitaría a la psicología al trabajo empírico; es decir, la psicología debería asumir

como tarea describir y explicar las dificultades que tuvieran los sujetos para razonar en los términos morales propuestos por las posturas éticas.

Para abordar esta tarea de indagación empírica, Kohlberg debió tomar posición en el debate existente en la psicología del desarrollo sobre la posibilidad de plantearse una direccionalidad o vección en el proceso de crecimiento infantil, sobre la posible dependencia del razonamiento de estructuras totales o de una serie de contenidos, o nociones independientes, sobre si el proceso de desenvolvimiento es parte de una tendencia de maduración biológica o si más bien es producto de una serie de enseñanzas pasivas de su medio social.

Sin creer necesario contextualizar y ampliar este debate, podemos afirmar que Kohlberg tomó partido con la tradición cognitivo-evolutiva de la psicología del desarrollo, representada en autores como George H. Mead (1934), James Mark Baldwin (1897), John Dewey (1911, 1916/1944) y Jean Piaget (1932/1987). Esta posición le permitió sugerir que el desarrollo sigue una dirección, que en el campo moral se orientaría hacia una progresiva capacidad en el razonamiento infantil de pensar en términos universales y según los principios de justicia. Igualmente, gracias a esta posición habría de establecer estadios, o cortes en el desarrollo caracterizados por capacidades globales universales²⁴ de razonamiento y argumentación (Kohlberg, 1971b; Kohlberg, 1973; 1976; 1981; 1994).

Pero al igual que en el terreno filosófico, Kohlberg presentó variadas formas de entender y describir el desarrollo psicológico. Los criterios presentados, a pesar de que fueron formulados explícitamente por Kohlberg y de que fueron insistentemente defendidos por este autor, no siempre son coherentes con algunas particularidades psicológicas presentadas en su obra. A continuación presentaremos algunos criterios y descripciones

²⁴ Siguiendo los lineamientos del interaccionismo simbólico, según Kohlberg, los aspectos más importantes del desarrollo moral son "culturalmente universales", porque todas las culturas tienen unos orígenes comunes de interacción social, de toma de ol, y de conflicto social que requieren una integración moral (Kohlberg, Levine y Heder, 1983)

hechas por nuestro autor para ilustrar nuevamente sus variaciones conceptuales.

Kohlberg (1958) en su tesis doctoral no solo retomó el estudio inicial de Piaget sobre el criterio moral²⁵ y algunas ideas del interaccionismo simbólico, sino que propuso unos criterios bastante variados para el estudio de lo moral. Estos criterios fueron los siguientes:

referían a una serie de respuestas que eran comunes a los sujetos de acuerdo a su edad.

Estos tipos ideales evolutivos fueron nominados y descritos por Kohlberg en su tesis doctoral de la siguiente forma (Kohlberg, 1958/1994):

Nivel 1: Premoral.

- Tipo 0: Orientación al castigo y la obediencia.
- Tipo 1: Ingenuo hedonismo instrumental.

Aspectos codificados del juicio moral en desarrollo		
Código	Descripción	Aspectos
I. Valor	Lugar exacto del valor-modos de atribuir un valor moral a actos, personas o hechos. Modos de evaluar las consecuencias de valor en una situación.	1. Considerar los motivos al juzgar una acción. 2. Considerar las consecuencias al juzgar la acción. 3. Subjetividad contra objetividad de los valores evaluados. 4. Relación de la obligación con el deseo. 5. Identificación con el actor o las víctimas al juzgar la acción. 6. Estatus del actor y de la víctima al cambiar el valor moral de las acciones.
II. Elección	Mecanismos para resolver o negar la conciencia de los conflictos.	7. Limitar la responsabilidad del actor por las posibles consecuencias delegando la responsabilidad a otros. 8. Confianza en la discusión y el compromiso, principalmente de manera no realista. 9. Distorsionar la situación de forma que la conducta conformista parezca que siempre maximice los intereses del actor o de otros involucrados
III. Sanciones y motivos	Los motivos y sanciones para la acción o desviación moral.	10. Castigo o reacciones negativas. 11. Ruptura de una relación interpersonal. 12. Preocupación del actor por el bienestar y estado positivo del otro. 13. Auto-condena.
IV. Reglas	Las formas en que las reglas se conceptualizan, aplican y generalizan. La base de validez de una regla.	14. Definición de un acto como desviado (definición de reglas y normas morales). 15. Generalidad y consistencia de las reglas. 16. Abandono de las reglas por unas relaciones personales (particularismo).
V. Derechos y autoridad	Base y límites del control sobre las personas y la autoridad.	17. Atributos no motivacionales atribuidos a la autoridad. 18. Extensión o campo de los derechos de la autoridad. Derechos de la libertad. 19. Derechos de propiedad o posesión.
VI. Justicia positiva	Reciprocidad e igualdad.	20. Intercambio y reciprocidad como un motivo para la conformidad de rol. 21. Reciprocidad como un motivo para desviarse. 22. Justicia distributiva. Igualdad e imparcialidad. 23. Conceptos de mantenimiento de las expectativas del compañero como un motivo para la conformidad.
VII. Justicia punitiva	Estándares y funciones del castigo.	24. Tendencias o expectativas punitivas. 25. Funciones o intención del castigo.

En función de estos criterios, Kohlberg planteó sus primeras propuestas del desarrollo del juicio moral. En su primera formulación, se acercó a las ideas weberianas de los tipos ideales²⁶, los cuales se

Nivel 2 : Moralidad de conformidad con el rol convencional.

- Tipo 2: Moralidad de mantenimiento de buenas relaciones, aprobación por parte de otros.
- Tipo 3: Moralidad del mantenimiento de la autoridad.

Nivel 3: Moralidad de principios morales autoaceptados.

- Tipo 4: Moralidad de compromiso, de derechos individuales y de la ley democráticamente aceptada.
- Tipo 5: Moralidad de principios individuales de conciencia.

25 Piaget tuvo unos cambios conceptuales igualmente marcados. En los años de 1920 a 1935 (durante los cuales escribió su texto "el criterio moral en el niño") tenía una concepción cercana a las teorías de la socialización del interaccionismo simbólico. Posteriormente entre los años 1935 y 1970 postuló su teoría estructuralista genética en la que se distanciaba de las explicaciones sociales en el desarrollo. Posteriormente, a partir de los años 70 se acercó a las teorías del desarrollo procedimentales de corte computacional. Estas variaciones de Piaget, no son claramente diferenciadas en Kohlberg, quien retoma algunas de sus diferentes ideas.

26 Este concepto de tipo ideal estaba presente igualmente en los primeros trabajos de Piaget y era común en muchos autores del interaccionismo simbólico.

Estos niveles y estadios del desarrollo formulados en su tesis doctoral difieren de los presentados en otros textos posteriores, no solo por la numeración de los estadios (en esta formulación empieza por un estadio 0), sino por su caracterización. Veamos algunas de esas diferencias.

Cuatro años después de la presentación de su primer modelo, Kohlberg presenta una nueva versión de desarrollo en la que modifica algunos aspectos. El primer aspecto modificado fue el referido a la nominación de los niveles del juicio moral. Así, Kohlberg (1962) adoptó los términos preconvencional, convencional y postconvencional para definir más sencillamente los tres niveles de su esquema de desarrollo. El uso de los prefijos pre y post, antepuestos al término convencional, permite entonces hacer más pronta la referencia al nivel en cuestión. En el nivel preconvencional, la persona no ha llegado todavía a entender y mantener las normas sociales convencionales. En el nivel post-convencional, la persona entiende y acepta, en general, las normas de la sociedad, pero esta aceptación no es por razones impuestas por la mayoría, ni por preocupaciones referidas a la autoridad, sino que esta aceptación se condiciona al cumplimiento de principios morales universales.

El segundo cambio, algo más importante, es la sustitución del término tipo por el término estadio. Ya en su tesis doctoral del 58, Kohlberg había sugerido que sus tipos morales podrían igualarse a estadios, dado que las respuestas resultaron normativas (en el sentido de generalizables), claras y lógicas, y que la organización de los tipos fue expresada de forma correlacional, evidenciando una notable diferencia entre los grupos de edad. Sin embargo, es solo hasta 1962 que decide utilizar el concepto de estadio para caracterizar las diferentes fases por las que atraviesa el desarrollo del juicio moral. Ello implica que en ese momento Kohlberg se siente en la capacidad de aseverar que sus niveles del juicio moral cumplen con todas las características que deben tener los estadios según la formalización piagetiana (es decir, son una construcción jerárquica, que forman un todo

estructurado, cualitativamente único y que cursan una secuencia universal e invariable)²⁷.

El tercer cambio en la reformulación de 1962 tiene que ver con la numeración de los estadios, como ya lo mencionamos. Los estadios dejaron de ser una secuencia del cero al cinco, para serlo del uno al seis. Este es un cambio simple, pero notorio, cuyas razones no fueron explicitadas por Kohlberg.

El cuarto cambio está ligado al primero. No solo los niveles cambian de nombre, los estadios también lo hacen. Ya no se definen según el tipo de moralidad que evidencian sino por la orientación del juicio. Así el primer estadio conserva su nombre de orientación al castigo y la obediencia, el segundo se renombra como orientación instrumental-relativista (o ingenuamente egoísta), el tercero se denomina ahora como orientación de concordancia personal (o del buen chico), el cuarto se rebautiza como orientación del mantenimiento de la ley y el orden social, el quinto se transforma en la orientación legalista-contractual, y el último recibe por nombre orientación de los principios universales (o de conciencia) (Kohlberg, 1969). Asociado a esta variación terminológica, obviamente, Kohlberg presenta algunas variaciones en la caracterización de los estadios.

En la tabla a continuación está la forma en que presenta Kohlberg los estadios en 1962 (Kohlberg, 1969, 1980).

Desde la primera reformulación de su modelo en 1962, fueron muchos los hechos y debates que llevaron a Kohlberg a considerar otros aspectos dentro de su modelo y a reformular nuevamente su caracterización del juicio moral y su desarrollo.

Según Bergling (citado por Peltzer, 1986) el pionero de la psicología del desarrollo moral presentó seis (6) diferentes versiones de los estadios y del desarrollo psicológico ente los años 1964 y 1977. Nosotros añadiríamos otras versiones propuestas por el mismo autor en los años 80. Dado el espacio del que disponemos, nos limitaremos a nombrar algunos nuevos conceptos asociados al problema del desarrollo que Kohlberg formuló después del año 1976.

²⁷ Como se notará, en esta época las referencias hechas a Piaget tienen en cuenta el periodo estructural de este autor.

Formulación de los niveles del juicio moral según Kohlberg, 1962			
Nivel	Características	Bases del juicio	Estadios de desarrollo
Preconven- cional	La persona que justifica sus decisiones morales en este nivel es sensible a las reglas culturales y a lo que es etiquetado como bueno o malo socialmente hablando. Evita transgredir aquellas normas sancionadas con castigos, debido a que teme el poder superior de la autoridad y las consecuencias negativas de la infracción.	El valor moral reside en acontecimientos o necesidades externas o cuasifísicas, más que en las personas y estándares sociales.	1. Orientación al castigo y la obediencia. Referencia egocéntrica al poder o prestigio superiores, o una tendencia a evitar problemas. Las consecuencias físicas evidentes determinan si una acción o una decisión moral son buenas o malas. Responsabilidad objetiva.
			2. Orientación ingenuamente egoísta. La razón para la acción es la satisfacción de las propias necesidades e intereses, en un mundo en donde se reconoce que cada persona tiene intereses personales. Las relaciones humanas se ven en términos de intereses negociables. La reciprocidad aquí no se da en términos de lealtad, gratitud o justicia, sino de provecho.
Convencional	Quien justifica sus juicios en este nivel tiene una perspectiva de miembro de la sociedad, esto es, se ha identificado con las reglas y las expectativas de otros, y las ha interiorizado, en especial las de la autoridad. Ya no tiene tan en cuenta las consecuencias inmediatas de las acciones y la actitud que mantiene no es sólo de búsqueda de satisfacción personal, sino de lucha por mantener, apoyar y justificar el orden social.	El valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, en mantener el orden y las expectativas de los demás.	3. Orientación del buen chico. Lo que está bien es vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas a cada quien (ser un buen hijo, un buen amigo, etc.). Existe conformidad con las imágenes estereotípicas de buen comportamiento. La conducta frecuentemente es juzgada por su intención.
			4. Orientación de mantenimiento de la ley y el orden social. El fin último es mantener la institución en su conjunto, con lo cual evita cualquier ruptura del sistema. Se debe cumplir con los deberes actuales con los que se está de acuerdo. Las leyes deben ser respetadas y defendidas, excepto en los casos en que entran en conflicto con deberes establecidos.
Postconven- cional	Aquél que razona dentro de este nivel antepone sus principios morales a las normas grupales o intereses de personas particulares, y define sus valores como principios autoimpuestos.	El valor moral reside en la conformidad del ego con estándares, derechos o deberes compartidos o compatibles.	5. Orientación legalista contractual. Se es consciente de que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones, y de que la mayoría de éstos son relativos a los grupos, sin embargo, se entiende que algunos de estos valores no son relativos, como la vida y la libertad. Se cree en la validez de los principios morales universales y se tiene un sentido de compromiso personal con ellos. El deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y bienestar de la mayoría.
			6. Orientación de conciencia. Los derechos son definidos por decisiones de conciencia de acuerdo con principios éticos de universalidad. Se defienden los principios universales de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos y respeto a la dignidad del otro como ser humano individual, racional y valioso. En el caso de que los principios entren en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo postconvencional juzga por los principios más que por los acuerdos. Esta orientación es ejemplificada por el pensamiento de Jesucristo, Gandhi y Martin Luther King.

Los cambios en la caracterización de los estadios, la inclusión de las ideas de la cognición social de Selman (1980), los estadios intermedios 4-1/2 y 5 1/2, los subestadios A y B, las diferencias en el desarrollo entre el juicio y la acción, la eliminación e incorporación en diferentes momentos del estadio 6, la idea del desarrollo según el concepto de sabiduría de la psicología del ciclo vital, entre otras variaciones, muestran la constante variación de su teorización psicológica (1976; 1980; 1982, 1987b; Kohlberg, Levine y Heder, 1983a).

Las variaciones en su teoría de los estadios se debieron tanto a las críticas recibidas como a aspectos propios del desarrollo de la psicología evolutiva.

Lamentablemente, Kohlberg no precisa suficientemente las razones de sus cambios conceptuales sobre el desarrollo humano, ni se preocupa por mantener una coherencia entre sus múltiples teorizaciones. Debido a que el objetivo de este escrito es presentar un panorama de nuestro trabajo de investigación sobre la obra de Kohlberg, pasamos rápido por algunas razones que explicarían sus constantes variaciones para dirigir nuestras palabras hacia otro de los campos donde Kohlberg ha dejado su impronta. En un futuro cercano publicaremos un texto más extenso donde estos aspectos sean señalados. Por ahora seguimos con las propuestas pedagógicas de nuestro pionero americano.

Kohlberg y la educación moral

Nadie que en la actualidad se encuentre interesado en investigar sobre educación moral puede pasar por alto la obra de Lawrence Kohlberg. Su trabajo en esta área tuvo una importante resonancia mundial y despertó el interés de muchos psicólogos y educadores que, como él, creen que el propósito de la educación moral no es hacer niños buenos sino hacer lo posible para que los niños desarrollen al máximo sus intuiciones y juicios morales con el fin de que puedan ponerlos en práctica en la interpretación y solución de problemas del ámbito moral²⁸ (Yáñez y Fonseca, 2003, 2004).

Lawrence Kohlberg (1987d) fue el primero que propuso una teoría que explicara la forma como los niños en diferentes momentos de su desarrollo razonan sobre problemas morales, y también el primero en desarrollar una propuesta educativa que facilitara e impulsara el desarrollo del juicio moral, al entender tal desarrollo en relación con el logro de la autonomía de los individuos y con la progresiva complejización de aquellos juicios que tienen relación con aspectos de justicia, igualdad y respeto a las personas y su dignidad.

Por ello es ineludible destinar un apartado dentro de este escrito para realizar una presentación del contexto histórico en el que se inscribe su aproximación educativa y las diferencias entre esta y algunas otras estrategias pedagógicas encaminadas al desarrollo del juicio moral y los valores.

A pesar de que la ciencia y la pedagogía tendrían por tarea estudiar los hechos empíricos y proponer los medios para lograr ciertos objetivos, Kohlberg recurre nuevamente a una particular concepción de la filosofía para establecer cuáles deberían ser los fines que debe perseguir cualquier propuesta pedagógica. Mediante este análisis puede encontrarse en Kohlberg desde justificaciones de la educación moral en la filosofía de Platón, Aristóteles, Dewey y Piaget, hasta clasificaciones de las posturas pedagógicas en esquemas bastante generales y, por qué no decirlo, un poco simplificadores de las posiciones

28 Para Kohlberg (1971b) el desarrollo moral debe ser un objetivo intrínseco de la educación.

que él considera se opondrían a las posiciones por él defendidas. Ubicar la relación entre Platón, Aristóteles, Dewey y Piaget, por citar algunos autores que permitirían desarrollar su perspectiva “progresiva”, es un problema que poco parece inquietar a Kohlberg. Sin embargo, intentando seguir su manera de razonar, evitaremos hacer un análisis sobre las posibles contradicciones de los autores sobre los que pretende cimentar su propuesta. Nos remitiremos a las exposiciones que hace nuestro autor en relación con alguna preocupación filosófica particular, o con algún propósito educativo específico.

Si Dewey, Mead, Piaget y los demás autores de la tradición progresiva de la educación le permiten a Kohlberg justificar el proceso educativo como un proceso de equilibrio entre las posibilidades del sujeto que aprende y las demandas del ambiente, que progresivamente conduce a la autonomía y a juicios cada vez más universales, Platón y Aristóteles le permiten justificar su objetivo educativo de desarrollar en los sujetos un sentido de justicia y una capacidad para ser coherente y consecuente en sus individuales actos morales.

A juicio de Kohlberg (1970), el primer autor que debe ser considerado para desarrollar una propuesta para la educación moral es Platón. Independientemente de la concepción griega de virtud y de la defensa kantiana de los principios que hace Kohlberg, Platón es resaltado por nuestro autor porque entiende la virtud como parte de un conocimiento para el bien y porque este bien puede y debe ser enseñado²⁹. La justicia, que sería la máxima virtud, permitiría reconocer el bien y rechazar el mal y el comportamiento inadecuado para los seres humanos y la propia comunidad.

Platón es pues el punto de partida de Kohlberg en la formulación de su modelo pedagógico hacia el desarrollo moral, puesto que no solo resalta la importancia de la justicia, sino que llama al educador

29 Entendiendo enseñar como diferente a instruir, que significa informar. La enseñanza del bien se hace mediante la formulación de preguntas reflexivas y la observación de distintos puntos de vista, no mediante instrucciones, ya que para Platón la educación moral debe conducir al hombre en sentido ascendente, evitando que el conocimiento se quede intacto en la mente (Kohlberg, 1970).

a utilizar un método reflexivo (socrático) como estrategia pedagógica.

Partiendo de su teoría del desarrollo moral, Kohlberg formula algunas certezas prácticas sobre el razonamiento platónico: (1) que el concepto del bien es universal; (2) que la madurez moral implica mucho más que una tarea intelectual o cognitiva; y (3) que cada estadio representa una postura particular sobre el bien, siendo cada uno parte de un proceso de acercamiento a un nivel más alto y universal de principios morales que conectan el respeto por la ley y los derechos humanos mediante un claro sentido de justicia (Kohlberg, 1970; Kohlberg, Noam, Snarey, 1983/1987).

De allí que, según Kohlberg, el primer paso para la enseñanza de la virtud sería crear en el estudiante una insatisfacción sobre su conocimiento del bien, a través del modelo socrático de discusión o de la exposición del estudiante a conflictos en los cuales sus herramientas (conocimiento del bien) se muestren como insuficientes. El segundo paso consistiría en exponer al estudiante a la discrepancia y contrargumentación de sus pares o de personas en un nivel superior de desarrollo moral (herramienta que encuentra más efectiva), ya que cree, al igual que Aristóteles (1993), que las virtudes morales se obtienen mediante su propio ejercicio (Kohlberg, 1970).

La referencia a las obras de Platón y Aristóteles refleja una preocupación particular por la educación moral. Inicialmente al simpatizar expresamente con la teoría de Dewey, plantea que lo fundamental de la educación moral sería que el sujeto desarrollara la capacidad para reflexionar y analizar de manera autónoma las diferentes situaciones (Kohlberg, 1970). Posteriormente, al reconocer la importancia de la acción, y el compromiso personal con determinados grupos, recurre a las ideas platónicas y aristotélicas. El desarrollo de la virtud se hace posible, según lo formula en textos tardíos de su obra intelectual, en el ejercicio cotidiano de la democracia y en la constitución de una comunidad justa. Gracias a la experiencia de vivir en una colectividad democrática, donde los maestros propicien la participación de todos los estamentos de la escuela, los niños

aprenden a manejar los principios democráticos y a realizar acciones justas en su actuar cotidiano.

La historia de las reflexiones de Kohlberg sobre la educación oscila entonces desde una preocupación por el desarrollo del juicio individual hasta la creación de una atmósfera democrática donde los sujetos puedan negociar sus reglas y sus normas de convivencia. Inicialmente considera que la mejor estrategia de la educación moral es enfrentar al sujeto a una serie de dilemas morales. Posteriormente establece la idea de la comunidad justa, donde el sujeto es involucrado, y comprometido, en ciertos estamentos de discusión y decisión democrática. En este último caso no basta la discusión de dilemas, sino que lo fundamental de la formación es la participación del sujeto en todos los procesos de constitución y control de las normas de una determinada colectividad.

Obviamente, estos cambios conceptuales van apareados de un sinnúmero de concepciones sobre la educación y sobre sus ideas de lo moral. La comprensión de lo moral, la eliminación del estadio 6 como objetivo de la educación, la formulación del estadio 4 como propósito general del sistema educativo, la idea de lo moral como parte de un juicio del sujeto, o como expresión de unos valores compartidos por la comunidad, son tan solo algunos de esos problemas y conceptos que adquirieron una particular significación en las reflexiones e intervenciones de Kohlberg en el ámbito educativo (Kohlberg, Power y Higgins, 1989/1997; Kohlberg, Hickey y Scharf, 1972).

Los diferentes campos o problemas donde Kohlberg incursionó reflejan su poco interés integrador y su a veces visión pragmática de la teoría. Cada tema y cada problema parece despertaran, en nuestro famoso neoyorquino, una conceptualización particular, sin que esto le generara una explícita preocupación por la coherencia. La importancia de este icono de la psicología y de los temas que por el fueron trabajados, nos compromete a presentar en un futuro próximo una más completa narración sobre la historia intelectual de Lawrence Kohlberg.

Referencias

- Aristóteles. (1993). *Ética nicomáquea*. Madrid: Planeta.
- Baldwin, J. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development*. New York: Macmillan.
- Des Jardin, J. (1980). *A philosophical analysis of Lawrence Kohlberg's theory of moral development*. Ph.D. dissertation, University of Notre Dame.
- Dewey, J. (1911). *Moral principles in education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1916/1944). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Eckensberger, L. & Reinshagen, H. (1980). Kohlberg's stage theory of the development of moral judgment: An attempt at reinterpretation from an action theory framework. En L. Eckensberger & R. Silbereisen (Eds.), *Development of social cognition: Models, theories, methods, application*. Stuttgart-Germany: Klett-Cotta.
- Erikson, E. (1959/1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fowler, J. (1976) Stages in faith: The structural development approach. En T. Hennessey (ed.), *Values and moral development*. New York: Paulist Press.
- Fowler, J. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: Harper & Row.
- Gilligan, C. (1977). In a different Voice- Women's Conception of Self and of Morality. In *Harvard Education Review*, 47, 481-517.
- Gilligan, C. (1982/1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura económica.
- Habermas, J. (1979). Moral development and ego identity. En *Communication and the evolution of society*. Translated by T. McCarthy. Boston Beacon Press.
- Hare, R. (1963). *Freedom and Reason*. New York: Oxford University Press.
- Kant, I. (1785/1959). *Foundations of the metaphysics of morals*. Traducido al inglés por L. Beck. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1958/1994). *Kohlberg's original study of moral development ("The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16")*. New York: Garland Publishing.
- Kohlberg, L. (1969/1992). Estadio y secuencia. En L. Kohlberg (1992), *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. (Publicado originalmente en inglés en 1984 con el título: Essays in moral development, Volume II. The psychology of moral development: Moral stages and the life cycle. San Francisco: Harper and Row). (Este texto es una compilación de artículos publicados en diferentes fechas).
- Kohlberg, L. (1970). Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View. En T. Sizer (Ed.), *Moral Education. Five lectures*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1971b). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. En L. Kohlberg (1981), *Essays in moral development. Volume I. The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1973/1994). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. En B. Puka (Ed.), *Moral Development. A compendium* (pp. 2-18). New York & London: Garland Publishing Inc.
- Kohlberg, L. (1976). Estadios Morales y Moralización: La Vía Cognitivo-Evolutiva. En L. Kohlberg (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. (Publicado originalmente en inglés en 1984 con el título: Essays in moral development. Volume II. The psychology of moral development: Moral stages and the life cycle. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1977). The future of liberalism as the dominant ideology of the west. En L. Kohlberg (1981). *Essays in moral development. Volume I. The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1978). Justice as reversibility: the claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. En L. Kohlberg (1981), *Essays in moral development. Volume I. The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper and Row
- Kohlberg, L. (1980). High School Democracy And Educating For A Just Society. En R. Mosher (Ed.). *Moral Education. A first generation of research and development*. New York: Praeger Publishers.

- Kohlberg, L. (1981). *Essays in moral development. Volume I. The philosophy of moral development. stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1982). Moral development does not mean liberalism as destiny: A reply to Rick Shweder. En *Contemporary Psychology*, Vol. 28 (Nº 1), 80-82.
- Kohlberg, L. (1987b). Conscience As Principled Responsibility: On The Philosophy Of Stage Six. En *Conscience: An interdisciplinary view*. Salzburg Colloquium on Ethics in the Sciences and Humanities. Dordrecht, Holland: D. Reidel publishing company.
- Kohlberg, L. (1987d). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En F. Santolaria y J. Jordán (Comps.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L. (1984/1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. (Publicado originalmente en inglés en 1984 con el título: *Essays in moral development. Volume II. The psychology of moral development: Moral stages and the life cycle*. San Francisco: Harper and Row)
- Kohlberg, L. (2000). *Die Psychologie der Lebenspanne*. Obra póstuma editada y corregida por W. Althof & D. Garz. Frankfurt/main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. Hickey, J. y Scharf, P. (1972). The justice structure of the prison: A theory and intervention. En *Prison journal* (Nº. 51), 3-14.
- Kohlberg, L, Higgins, A. y Howard, R. (2000). Der Erwachsene als Philosoph. En *Die Psychologie der Lebenspanne*. Obra póstuma editada y corregida por W. Althof & D. Garz. Frankfurt/main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L, Levine, C. y Heder, A. (1983a). La Formulación Actual De La Teoría. En L. Kohlberg (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. (Publicado originalmente en inglés en 1984 con el título: *Essays in moral development. Volume II. The psychology of moral development: Moral stages and the life cycle*. San Francisco: Harper and Row).
- Kohlberg, L, Noam, G. y Snarey, J. (1983/1987). Ego development and education: A structural perspective. En L. Kohlberg, R. DeVries, G. Fein, D. Hart, R. Mayer, G. Noam, J. Snarey y J. Wertsch (1987), *Child psychology and childhood education. A cognitive-development view*. Longman: New York. (Publicado originalmente en *Developmental Review*, Vol.3, 1983).
- Kohlberg, L, y Power, C. (1980). Religion, Morality, and Ego Development. En J. Fowler & A. Vergote (Eds.). *Toward moral and religious maturity. The first international conference on moral and religious development*. Morristown, New Jersey: Silver Burdett Company.
- Kohlberg, L, Power, C. y Higgins, A. (1989/1997). *La Educación Moral Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa Editorial. (Libro publicado originalmente en inglés en mayo de 1991 bajo el título *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press).
- Kohlberg, L, Shulik, R. y Higgins, A. (2000d). Der altere Mensch als Philosoph. En *Die Psychologie der Lebenspanne*. Obra póstuma editada y corregida por W. Althof & D. Garz. Frankfurt/main: Suhrkamp.
- Lind, G. (1999). *Una introducción al Test del juicio moral (MJT)*. Traducido por Manuel José Salazar. Bogotá, Colombia. Documento original recuperado de: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm>
- Loevinger, J. (1977). *Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. En W. Edelstein, F. Oser, & P. Shuster (2001), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Peltzer, U. (1986). *Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteilens*. Westdeutscher Verlag. Opladen.
- Piaget, J. (1932/1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Shweder, R. (1982). Liberalism as Destiny. Review of Lawrence Kohlberg's "Essays on Moral Development. Volume 1. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice". En *Contemporary Psychology*, Vol. 27 (Nº 6), 421- 424.

- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yáñez, J. y Fonseca, M. (2003). Teorías y narraciones sobre la educación moral. En *Revista Colombiana de Educación* (Nº 45), 118-143. Bogotá: DGP- Universidad Pedagógica Nacional
- Yáñez, J. y Fonseca, M. (2004). Kohlberg y la educación moral. En E. Aguirre y J. Yáñez (Eds.), *Diálogos 3. Discusiones en la psicología contemporánea* (pp. 55-93). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

La geografía escolar y las ciencias sociales: el caso de la secundaria oficial en España¹

School Geography and the Social Sciences: the Case of Spain's Public Secondary Schools

Israel Cabeza Morales²

Resumen

El presente trabajo, producto de una corta estancia de investigación en el CCHS-CSIC, constituye un análisis sobre la manera en que son entendidas las ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria en Madrid, deteniéndose particularmente en el papel desempeñado por la Geografía. En él se recogen las percepciones de profesores y distintos profesionales de áreas relacionadas con las ciencias sociales, revisiones de la normativa, críticas, pero, ante todo, se plantean algunos interrogantes, cuyo objeto es causar eco en quienes se consideran vinculados no solo a este cuerpo disciplinar, sino a la educación en general.

Palabras clave

Ciencias sociales, Geografía, educación secundaria, didáctica, contenidos.

Abstract

This paper, which is the result of a short research internship in the CCHS-CSIC, is an analysis on how social sciences in Madrid's Secondary Education are understood. Particular attention is paid to the role played by geography. The paper takes into consideration the testimonies of teachers and other professionals from the field of social sciences, documents and statements related to curricular standards, and some critical reviews. Above all, some questions are posited, whose purpose is to impact in those who consider themselves part not only of this field of study, but of education in general.

Key words

Social sciences, geography, high school, teaching, curriculum.

Artículo recibido el 25 Abril de 2011 y aprobado el 30 Marzo de 2012

- 1 Informe producto de una estancia de investigación realizada durante el verano de 2009, en el Instituto de Lengua, Literatura y Antropología ILLA, del Centro de Ciencias Humanas y Sociales CCHS, adscrito al Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC, en Madrid (España).
- 2 Magister en Geografía del Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, israel.cabeza@uptc.edu.co.

Saber pensar el espacio. Y saber pensar el espacio, tener un razonamiento geográfico, no para soñar con las estrellas, es pensar el espacio con una visión política de las cosas, saber pensar para actuar más eficazmente y para comprender mejor lo que puede pasar.

Yves Lacoste

Introducción

Este trabajo trata de las ciencias sociales como gran área del saber escolar. Su análisis se hará desde los niveles de la educación secundaria obligatoria (ESO), por considerar tal etapa de gran relevancia para la construcción de una conciencia social en los educandos, determinante en su proceso formativo como sujetos sociales. Se ha elegido trabajar particularmente con la Geografía, específicamente su relación con las ciencias sociales en la ESO oficial de Madrid, a partir de la recolección y el tratamiento de información, realizado en algunos centros educativos de la ciudad.

Al inicio del ejercicio investigativo, el objetivo era estudiar el estado de la Geografía escolar en relación con las ciencias sociales, en la educación secundaria oficial en Madrid, a través del análisis de sus contenidos y las percepciones que se tienen de esta desde el aula. A este objetivo nos hemos aproximado en particular desde la interpretación de la articulación que pudiera existir entre los contenidos de Geografía escolar establecidos por el Ministerio de Educación español, y que son parte del campo general de las ciencias sociales, y los que son efectivamente impartidos en las aulas, dando prioridad al siguiente interrogante: ¿cuál es la relación entre la Geografía escolar y las ciencias sociales en la ESO de Madrid?

La planeación inicial se vio afectada por limitaciones de tiempo y de acceso a las instituciones educativas para la época del año en que se realizó la estancia académica (transición verano-otoño), pero se logró un nivel de trabajo que permitió la construcción de múltiples reflexiones y el surgimiento de nuevos cuestionamientos sobre la pregunta problema. Cabe mencionar que para el desarrollo de este trabajo se contó con la colaboración del

CCHS del CSIC¹ y el apoyo de algunos docentes del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid², quienes aportaron con orientaciones y comentarios para el mejor desarrollo del proyecto.

En el marco de las ciencias sociales hay mucho por discutir. Dadas las presiones que imponen las exigencias de productividad y los enfoques positivistas de construcción de conocimiento, estas disciplinas se han visto obligadas a redefinirse y a clarificar su pertinencia como ciencias. El desarrollo de este cuerpo disciplinar ha llevado a la consolidación de diversas posturas: por un lado, algunos aseguran la necesidad de romper barreras e interconectar disciplinas para generar saberes complejos ajustados a las exigencias de la sociedad; por otro lado, hay quienes ven en esto riesgos disciplinares, híbridos conceptuales, que pueden ser perjudiciales para las mismas, para su científicidad, un aspecto bastante relativo (Pérez et al, 2002).

Quizás por esto, desde la segunda mitad del siglo pasado se ha pensado en la necesidad de clarificar el concepto de ciencias sociales. Esta tarea no es nada fácil, por lo que algunos autores³ han sugerido que debería hablarse de “estudios sociales” en vez de “ciencias sociales”, al menos a nivel escolar. Lo anterior explica la encrucijada de esta disciplina y con ella del concepto de lo humano que han albergado; ese sentir social que hace mención a la comprensión de realidades. Ante lo anterior, surgen interrogantes como ¿será que tal denominación merece ser aclarada? ¿Cómo haríamos con los recientes aportes que se dan hacia lo social, desde diversas disciplinas? ¿Es verdaderamente pertinente romper fronteras? ¿No necesita tal ruptura una demarcación anti-caótica?

1 Por parte del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS), del Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC, se resalta la tutoría de la doctora Margarita del Olmo Pintado y la asesoría de la doctora Matilde Fernández Montes.

2 Especialmente la colaboración de la profesora Caridad Hernández y el profesor Miguel Ángel Sandoya.

3 Ver las apreciaciones sobre las ciencias sociales en Immanuel Wallerstein y por John Jarolimek, son discursos aparentemente distintos, pero ligados a una des-estigmatización de la noción de ciencias sociales.

¿Cuántas son las disciplinas que conciernen al marco de las ciencias sociales? ¿Es necesaria la diferenciación entre ciencias sociales y humanas? ¿Acaso lo humano no es social y/o viceversa? Por estas y otras razones, las ciencias sociales siguen siendo un tema vigente.

Sobre cuestionamientos como los anteriores se sustenta el presente trabajo, que no pretende redefinir el concepto de ciencias sociales a nivel académico, sino hacer una aproximación significativa a la manera como estas son entendidas en la escuela, deteniéndose particularmente en la Geografía, una disciplina cuya relación con las ciencias sociales en general es asumida de manera distinta en los sistemas escolares de cada país. Para el caso de España, podríamos asegurar que por la forma como se denomina en la normatividad educativa⁴, en la asignatura -“Ciencias Sociales, Geografía e Historia”-, la Geografía es considerada algo externo del área de trabajo. No obstante tal denominación, esta se constituye como eje o base, al igual que la historia, para dar una idea del concepto de ciencias sociales. Lo anterior explicaría por qué para muchos jóvenes estudiantes, e incluso universitarios, esta denominación es equivalente a Geografía e Historia.

Si bien se ha dicho que estas dos disciplinas son claves para entender lo social y que como ellas ninguna otra ha de explicarlo, esto no justifica la potestad de opacar o aislar a las otras del conocimiento escolar como disciplinas válidas para la comprensión de las ciencias sociales. Con esta consideración no se propone una ampliación de contenidos, sino una reorientación tanto en la formación del profesorado como en la estructuración de ciertos contenidos donde la transversalidad esté clara y no dé la apariencia de una simple adición disciplinar, lo que permitiría a los estudiantes ser conscientes de la existencia de esas otras disciplinas.

Aquí resulta interesante el caso de la Geografía escolar española, que ha sido trabajada por geógrafos y educadores⁵, quienes, preocupados por el

avance de la disciplina en este país e interesados por la mejora de las condiciones de su enseñanza, se han dedicado a investigar y a reflexionar sobre su desarrollo a nivel escolar. Valdría la pena resaltar que tales trabajos en su mayoría establecen relaciones con la historia, en el sentido en que explican la manera como se manejaba la enseñanza de la disciplina en determinado tiempo, en la educación primaria, secundaria y de bachillerato, cuando la Geografía era una disciplina escolar impartida de manera independiente de las ciencias sociales y de la Historia, diferente a la forma como se imparte según la denominación actual de la asignatura.

Cabe mencionar que en España esta disciplina estuvo muy cuestionada entre los años 50 y los 80⁶, dado su relativo atraso en relación con otros países del mundo, proyectado en las escuelas y en las universidades, atraso que, según algunos académicos (Luis, 1985), todavía es evidente en la disciplina. Quizás una explicación sea la marcada diferenciación de enfoques o corrientes en la que se ubicaban los geógrafos españoles, mayoritariamente de tipo humano, poco cuantitativo, lo que de una u otra forma incide en la formación universitaria y por tanto en la escuela; lo particular es que, siendo así el desarrollo de la Geografía, debería tender hacia su consolidación como ciencia social, tal como ha sido definida con el paso del tiempo, gracias a las reflexiones epistemológicas y el revisionismo metodológico.

Varias son las revisiones que se han hecho a los objetivos, contenidos y metodologías para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. Entre ellas podríamos hablar desde las valoraciones epistémicas y/o de corrientes de pensamiento, incluyendo la importancia de elementos como la causalidad, si bien: “la Geografía es el estudio de los espacios de la tierra según sus diferencias causales”⁷. Lo anterior deja ver la marcada

Souto, Alberto Luís Gómez, Pedro Plans Sanz, Horacio Capel, Pilar Benejam, entre muchos otros (Ver bibliografía).

6 Ver: Luis Gómez, A. (1985). *La Geografía en el Bachillerato Español (1836-1970)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

7 Alfred Hettner, citado por Bailey, P. (1981). *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Editorial Cincel.

4 Tanto para el país en general como para la normativa especial de la Comunidad de Madrid.

5 Podría hablarse de reconocidos profesores como Xosé Manuel

influencia del saber pedagógico en la enseñanza de la Geografía, en textos de didáctica de esta disciplina específica (publicaciones poco recientes), así como en textos sobre didáctica de las ciencias sociales, en los que se incluye a la Geografía, los cuales, son mayoritarios y resultan más vigentes.

Adicionalmente, la pertinencia de esta disciplina para la formación de los jóvenes, la estructura procedimental y temática, las herramientas y la importancia de su uso, han sido aspectos estudiados y sus resultados han resaltado la importancia de “saber Geografía para enseñar Geografía”.

Por otro lado está la necesidad de “saber enseñar” pero, ante todo, de tener una visión de mundo que no se cierre a nuevas ideas, que resalte la posibilidad potencial de la Geografía, que comprenda su labor y permita, a través de su enseñanza, que los jóvenes analicen lo que está más allá de la escuela y los haga sentir hijos del planeta, ciudadanos de este mundo, para lo cual las aptitudes rígidas se convierten en un inconveniente.

La ESO y las ciencias sociales en el sistema educativo español

El sistema educativo español, o mejor, su estructura, se ha reajustado recientemente de acuerdo con las directrices de la Unión Europea. Podríamos decir que ha reestructurado su organización para estar al nivel de lo que implica la articulación con el resto de la Unión, la Ley Orgánica de Educación, cuya fecha de publicación es del 3 de mayo de 2006, plantea la directriz general para el manejo de la educación española, que hace alusión a la educación secundaria obligatoria (ESO), considerando que:

2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos⁸.

8 Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en el Título I, Capítulo III, artículo 22, literal 2

Lo anterior es el reflejo más claro de la intencionalidad e importancia de esta etapa educativa, cuya duración es de cuatro años y que al finalizar brinda la posibilidad de ingreso al bachillerato. Esta última es una etapa de dos años en la que el estudiante se forma para la competencia técnica, artística y/o laboral, así como para la inserción en la educación superior. En la parte del artículo ya citado se muestra una intencionalidad educativa⁹ diferente a la proyectada por la estructura general de las múltiples enseñanzas que establece el gobierno español.

Se evidencia una articulación con el ideal de hombre y ciudadano, una noción de formación para la vida en sociedad que podría llevar a pensar que en la ESO se forja la construcción del individuo como sujeto social, entendiendo tal denominación como una propensión ideal de la humanidad hacia un ser potencialmente humanizador, con una enseñanza no desligada de la importancia de los contenidos conceptuales¹⁰. Esto es de gran significado para el fenómeno del trabajo por competencias¹¹, un objetivo transversal para toda la Unión Europea.

Un factor trascendental es el hecho de que en la orden 3320-01/2007 del 20 de junio de 2007, expedida por el Consejero de Educación, mediante la cual se regulan la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación para la Comunidad de Madrid, se deja claridad sobre el grado de compromiso al que deben apuntar los actores educativos en su conjunto, al establecer que “las tecnologías de la información y la comunicación estarán integradas en el currículo”¹².

Tal enunciado reitera una intención de hacer uso de los recursos tecnológicos en cada una de las asignaturas, aunque exista una de “tecnologías”. Esta

9 Con este término pretendo hacer alusión al carácter procedimental y/o institucional, poco significativo, desde el que se perciben los distintos niveles de educación, muchas veces aislados de un ideal verdaderamente formativo al que debe vincularse lo educativo.

10 Algo que plantea un cambio de posición, dado que la normativa anterior (LOGSE), a diferencia de la actual, cambiaba su prioridad de lo conceptual a la primacía de lo procedimental y actitudinal, de lo que aún quedan muchos rastros.

11 Ver: Ley de Calidad de la Educación de 2002.

12 Orden 3320-01/2007, de 20 de junio, Artículo 3, apartado 5

inclusión del componente tecnológico, más que una integración o supresión de conocimientos básicos, es el reflejo del compromiso con la educación española, lo que implica una preocupación por la cualificación constante del profesorado y a la vez un interés por el reconocimiento de su labor¹³.

Por otro lado, en la Ley Orgánica de Educación también se hace referencia a dos aspectos claves: la autonomía que tienen las comunidades autónomas para regular procesos como el establecimiento de directrices curriculares¹⁴ y el marco de la interculturalidad y la igualdad de derechos como fines de la educación, para responder a un ideal nacional y resaltar el interés por la colaboración territorial y la concertación para la planificación de tal proceso.

Es tal la claridad de la Ley Orgánica, que establece las materias que deben cursar los jóvenes de la ESO en cada uno de los cuatro niveles, en los que las ciencias sociales tienen un espacio, pero la denominación como asignatura se hace a través de la expresión “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. Esta materia, a juzgar por su nombre, podría develar un delineamiento interesante, pues da la impresión de que el área se trabaja como un constructo, que es complementado por la Geografía y la Historia. En ese caso sería pertinente preguntarse: ¿Estas dos disciplinas son sociales o humanas? O, por lo menos, ¿a cuál de esos selectos grupos está asignada la Geografía? Lo más adecuado para hacer un acercamiento significativo a esta cuestión, es mirar la manera como se establece el currículo de dicha asignatura, en la Comunidad Autónoma de Madrid, que es el referente base de acuerdo con el tema de este trabajo.

Asignaturas con vinculación a las ciencias sociales

Vale la pena aclarar que si comprendemos esa denominación de ciencias sociales como algo a lo que adicionalmente están vinculadas la Geografía y la

Historia, sin ser tal vinculación razón para que se entiendan las mismas como un todo, es necesario reiterar que la formación en derechos humanos se establece como una asignatura más, que deberán cursar los jóvenes una sola vez, entre el primer y tercer curso de la ESO, establecido así:

3. En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres¹⁵.

¿Acaso eso no es producto de las ciencias sociales? Valdría la pena cuestionar la relación de esta materia con las ciencias sociales, sobre todo en la medida en que dicha norma en otro de sus apartados hace alusión a la obligación de que en la ESO se curse una asignatura más, definida como Educación Ético-Cívica¹⁶, cuyo enfoque principal será la igualdad de género. Esto hace preguntarse sobre el límite hasta donde llega la idea de esta área del conocimiento en España. ¿Será que tal fragmentación obedece a una visión rigurosa del cuerpo de académicos que se dedican tanto a las ciencias sociales como humanas, o propia del profesorado de la ESO? ¿Por qué se habla de ciencias sociales, si en España la historia no es una ciencia social sino humana, a nivel científico?

Si la historia está ligada a las ciencias sociales, por lo menos en su denominación como asignatura escolar, entonces cabe decir que, afortunadamente para los historiadores y amantes de la historia, esta tiene presencia externa a la asignatura de “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. Prueba de ello es la manera como se sustenta la enseñanza religiosa en la ESO, reconocida como necesaria en la ley orgánica en la que es definida como asignatura de impartición obligatoria por parte de las instituciones, y de carácter voluntario para los alumnos¹⁷.

13 Ver: Ley Orgánica 2/2006 de Educación, Título III, capítulos III y IV (publicada en el BOE, 4 de mayo de 2006)

14 Ver: Ley Orgánica 2/2006 de Educación, Título V, capítulos I y V (publicada en el BOE, 4 de mayo de 2006)

15 Ley Orgánica 2/2006 de Educación, Título 1, capítulo 3, artículo 24, literal 3. (publicada en el BOE, 4 de mayo de 2006)

16 Ley Orgánica 2/2006 de Educación, Título 1, capítulo 3, artículo 25, literal 4. (publicada en el BOE, 4 de mayo de 2006)

17 Aunque la tradición de España sea católica, resulta particularmente curiosa la manera como se hace referencia a la enseñanza religiosa. (Ver: Ley Orgánica 2/2006 de Educación, Disposición adicional segunda).

La verdadera particularidad y posible razón para establecer el vínculo de la religión con las ciencias sociales no radica solo en el hecho de que esta área se encuentre ubicada en la mayoría de las facultades de educación, dentro de los departamentos de ciencias sociales¹⁸, sino en que, al revisar la orden por la que la Comunidad de Madrid regula la implantación de la Ley Orgánica de Educación, que hace una articulación con lo histórico, al definirla como “Religión Católica y de Historia y Cultura de las Religiones¹⁹”, se podría mencionar que esa misma orden establece a las asignaturas mencionadas una intensidad horaria particular que debería motivarnos a reflexionar sobre la idea de lo que entendemos por ciencias sociales. Veamos:

Asignaturas relacionadas con las ciencias sociales

Tabla 1: Asignación horaria de asignaturas relacionadas con las CS en la ESO²⁰

Asignatura	Periodo lectivo			
	1º	2º	3º	4º
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	3	4	3	3
Religión/Historia y cultura de las Religiones	1	2	1	
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos		1		
Educación ético-cívica				1

El cuadro anterior constituye una fuente válida para entender cómo se perciben las ciencias sociales en la educación española, particularmente en la ESO, que es el punto medio entre la vida laboral, académica o profesional, ya que desde allí se forjan los caminos y directrices en los que se enmarcan los jóvenes hacia el desarrollo del bachillerato. Esto la constituye como una etapa crucial para el

18 Quizás debido a que los maestros de educación primaria ven en su formación algo de educación religiosa, dado que deben impartirla.

19 Ver: ORDEN 3320-01/2007, artículo 8.

20 Elaborada con base en el anexo de la ORDEN 3320-01/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la educación secundaria obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

periodo formativo de quienes desde ahí construyen su visión de sí mismos como hombres y mujeres, como ciudadanos. Pasemos ahora a un análisis de los contenidos, aspecto más significativo que el de las denominaciones.

Una mirada a los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Tantas son las formas y modos de ver y evaluar los contenidos de una asignatura, que lo primordial es mirar la norma, como medida inicial, que es lo que se ha venido haciendo en el presente trabajo. Para continuar, nuestro referente clave es el Decreto 23/2007, por el cual el Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid establece el currículo de la ESO. Esto es significativamente beneficioso, pues clarifica hacia dónde se deben direccionar las velas de esa tripulación que emprende una travesía, curso tras curso. Algunos pueden percibirlo como algo demasiado condicionante, pero puede entenderse como muy claro y necesario para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a cualquier nivel.

A pesar de las aparentes bondades del establecimiento del currículo, tal como lo hace la norma, hay que valorar, sopesar y re-evaluar el modo como se plasman las temáticas, los bloques, su articulación y secuencialidad. Algunas cosas no son fáciles; quizás por eso la educación es considerada por muchos una tarea tediosa, que pasa de la reestructuración constante a la crítica mordaz, a la que se ven condenados quienes felizmente se embarcan en esas aguas, con la idea de gestar o impulsar cambios. Pero antes hay que comprender la complejidad de la profesión docente; de ahí la responsabilidad de los estudiosos de las ciencias sociales que han de repensarse un mundo, que la realidad les impide muchas veces recrear, lo que constituye la base para entender los ires y venires en la comprensión de lo social, para seguir siendo maestros, académicos y/o ciudadanos.

Para el establecimiento de los contenidos de cada asignatura, en el decreto antes mencionado se plantea una introducción, la contribución de determinada materia a la adquisición de competencias básicas y los objetivos, que afectan tanto a historia

como Geografía y los comunes. Resulta curioso que en la introducción, para el caso de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, no se haga referencia al área general como tal. Sin embargo, sí se menciona la importancia de la Geografía y la Historia para los países, las sociedades y la humanidad en general, lo que lleva a entender algo que quizás algunos consideran errado: Geografía e Historia forman parte de las ciencias sociales.

En la introducción se explica además la potencialidad de estas disciplinas como base para entender el pasado, presente y futuro de la humanidad. Explica qué contenidos de Geografía e Historia serán vistos curso a curso, desde un panorama general, a través de temas centrales para cada disciplina. Sin embargo, la directriz temática parece apuntar a otro rumbo, particularmente en el tercer y cuarto curso, donde la asignatura sigue teniendo el mismo nombre. Veamos:

Temas generales de Geografía e Historia en la ESO

Tabla 2: Tópicos generales de la ESO en ciencias sociales²¹

Curso	Geografía	Historia
1º	Estudio de la Tierra y los medios naturales, con especial atención a la relación entre el hombre y el espacio físico.	Estudio de las sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Edad Antigua, con la finalidad de que el alumno conozca la configuración de las primeras civilizaciones.
2º	Estudio de las características y tendencias de la población, en especial la española y la europea, su estructura y diversidad.	Estudia la Edad Media y la Edad Moderna, manteniendo el orden cronológico.
3º	Predominan los aspectos geopolíticos y económicos. La mayor parte de los contenidos se abordan desde el análisis de la organización política y el espacio geográfico de los grandes ámbitos del mundo, de la Unión Europea y de España, así como las transformaciones y problemas de un mundo interdependiente y de la creciente globalización, con especial referencia a las desigualdades en el desarrollo humano. Se concluye con el análisis del espacio geográfico europeo y español, con especial referencia a la diversidad geográfica de España y de la Comunidad de Madrid.	

²¹ Elaborada con base en el Decreto 23/2007, del 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

4º	Es el curso en el que se sintetizan las bases históricas de la sociedad actual y las transformaciones económicas, políticas y sociales producidas desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Además, se hace hincapié en la Historia contemporánea española, singularmente en la configuración del Estado democrático en España y en su pertenencia a la Unión Europea.
----	--

La tabla nos permite ver la manera como están estructuradas esas dos disciplinas, Geografía e Historia, como el eje transversal de lo que son las ciencias sociales, desde la explicación textual de la comprensión de las sociedades, su evolución, el análisis integral de la realidad, comprendiendo la funcionalidad tiempo-espacio, que se hace tanto en la introducción como en la contribución de la asignatura a la adquisición de competencias básicas. En ella, incluso se habla de la potestad de las ciencias sociales para la articulación con otros saberes y se pone en un nivel muy alto la transversalidad de las mismas, aunque a su vez se muestre que hay un juego de distribución disciplinar más o menos homogéneo, en el que ni la Historia ni la Geografía salen perdiendo. Así, aparentemente, quedan catalogadas como ciencias sociales, pese a que otros aseguren que no lo son. De todas formas, en el texto del decreto, la idea de ciencias sociales transmitida no se alcanza a desarrollar en plenitud con los contenidos de la tabla anterior.

Algo positivo en la forma como está organizada la norma es que se emplea la estructuración curricular de acuerdo con los bloques de contenidos, los cuales son como una directriz por la que el profesorado se guía en el momento de establecer su temario. En cada curso, antes de ver los bloques de contenidos de Geografía e Historia, se establecen bloques comunes; es allí donde se aprecia la magia, la articulación disciplinar y el universo de posibilidades formativas que se generan desde y hacia estas áreas del saber.

Así como hay contenidos y objetivos comunes, también los hay disciplinares. Estos están planteados de modo particular: los comunes antes que los disciplinares, lo cual es realmente significativo en la medida en que proyecta una noción ideal de ciencias sociales, un verdadero ejercicio interdisciplinar, al menos en la norma. A pesar de esto, a nivel académico, desde los centros de investigación, se dice que

la Geografía y la Historia no pertenecen a este grupo sino al de las ciencias humanas, lo que se ratifica en el nombre de la asignatura en la ESO.

Resulta grave tratar de entender la situación de la Geografía, que tiene como una de sus dificultades el hecho de tener en el tercer curso de la ESO una estructura de contenidos en la que cuatro de los cinco bloques temáticos le son concernientes. Este curso es el que tiene contenidos más extensos en toda la ESO y con una asignación de tiempo muy similar a la de otros. Esto también tiene la “ventajosa desventaja”, si se puede definir como tal, de tener un bloque temático en el primer curso con contenidos muy similares a los de Biología y Geología o ciencias naturales²², asignaturas en las que aspectos como la tierra y el universo, la atmósfera o características de la litosfera están presentes.

Vale decir que esto puede convertirse en ventaja para los alumnos y el profesorado, pero solo si los primeros tienen la aptitud ideal y el profesorado aprovecha tal oportunidad para mostrar la temática desde el enfoque eminentemente geográfico, haciendo uso de esta coincidencia para mostrar la interdisciplinariedad y el potencial de la Geografía en particular para trabajar con otras disciplinas. De lo contrario, esto puede ser una amenaza.

Los contenidos de Geografía

Resulta de gran interés observar la presencia de la Geografía en el área de las ciencias sociales en la ESO. La Tabla 3 nos muestra una distribución armónica y bastante ordenada de los contenidos geográficos que son base para llegar a contenidos propios de las ciencias sociales en cada uno de los niveles o cursos de la ESO. Como ya se mencionó, se encuentran unos bloques comunes, al inicio de los bloques disciplinares de Geografía e Historia. Si observamos más detenidamente, estos bloques

²² Es posible referirse a cualquiera de las dos, ya que las ciencias naturales, en el tercer curso de la ESO, son divididas en dos asignaturas (Biología y Geología, así como Física y Química). Ver: Decreto 23/2007 del 10 de mayo de 2007, expedido por el Consejo de Gobierno, mediante el cual se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (Art. 6, apartado 4)

resultarían más significativos si se plantean al final de cada curso, ya que propiciarían una mayor articulación de los temas vistos desde cada disciplina. A pesar de esto, tales bloques comunes no están clarificados temáticamente, sino que aparecen en la norma como acciones o habilidades que el estudiante debe alcanzar y se confunden con los objetivos²³.

Geografía en los cursos de la ESO²⁴

Tabla 3: Bloques de Geografía en la ESO

1º	2º	3º
Bloque 2. Geografía. La Tierra y los medios naturales. 2.1. El planeta Tierra. 2.2. Los elementos del medio físico. 2.4. Los medios naturales de Europa. 2.5. Los medios naturales de España.	Bloque 2. Geografía. La sociedad y sus relaciones con la naturaleza. 2.1. La población mundial. 2.2. La explotación de los recursos naturales. 2.3. Sociedad y Estado. 2.4. El espacio urbano. 2.5. España: población y recursos naturales. El Estado.	Bloque 2. Geografía. Actividades económicas y espacios geográficos. 2.1. La actividad económica. 2.2. Actividades y espacios del sector primario. 2.3. Actividades y espacios industriales. 2.4. Las actividades de los servicios y sus espacios. 2.5. Un mundo de ciudades. 2.6. Actividades y espacios geográficos en España. Bloque 3. Geografía. El mundo actual. 3.1. El espacio mundo. 3.2. El mundo desarrollado. 3.3. El mundo subdesarrollado. 3.4. Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual. Bloque 4. Geografía. El espacio geográfico europeo y español. 4.1. La Unión Europea.
		4.2. La diversidad geográfica de España. 4.3. El Estado español. Bloque 5. Geografía. El espacio geográfico de la Comunidad de Madrid.

²³ La confusión puede estar dada por los objetivos del curso, pues la relación es mucha. Ver: Decreto 23/2007 del 10 de mayo de 2007, expedido por el Consejo de Gobierno, mediante el cual se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

²⁴ Es necesario recordar que en el cuarto curso no hay bloques relacionados directamente con la Geografía, pues, así como en el tercer curso la Geografía ocupa varios, la Historia lo hace en el cuarto curso.

Algo de gran valor para el alcance de tales metas, entendidas como el pleno desarrollo de los contenidos, es la manera como se expresan la evaluación, la metodología y la didáctica, al menos en la norma. Se enfatizan en el sentido de los procesos de enseñanza-aprendizaje como reforzados por diversos recursos, incluida la idoneidad de los proyectos educativos y la autonomía de los departamentos de Geografía e Historia en las instituciones para la ordenación de tales procesos. Desde lo pedagógico, esto deja una idea rica y bastante completa. Aunque esto puede ser sinónimo de indefinición para algunos tanto como apertura de horizontes para otros. Esto se explica en que, al realizar la evaluación, por lo menos se tienen en cuenta la evolución psicopedagógica y el desarrollo mental de los alumnos, así como para el desarrollo de la asignatura se tiene en cuenta la construcción progresiva de conocimiento, sin dejar de lado la importancia de la práctica en el manejo de herramientas y técnicas para el estudio de diferentes aspectos.

Lo anterior no sonaría más que a una agregación entre psicología evolutiva piagetiana, constructivismo y algo de pestalozzianismo, una visión fragmentada de la teoría de la educación, aunque desde la perspectiva contemporánea y del aprovechamiento de los recursos de diversos enfoques, desde una visión articuladora y compleja, es válido e interesante. Eso es lo que establece la norma para la Comunidad de Madrid en general; falta ver la manera como se aplica, teniendo en cuenta la posible diversidad en el tipo de proyecto o propuesta educativa que pueden tener las diferentes instituciones.

Los libros de texto son la herramienta más clara para contrastar no solo el cumplimiento de la norma, sino la visión conjunta de lo que se entiende por Geografía y ciencias sociales, dado que la norma establece que deben estar en concordancia con el currículo aprobado por la comunidad autónoma y por otros entes de control territorial²⁵. Esto constituye un

25 Ver Disposición adicional segunda, en: Orden 3320-01/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

inconveniente, dado el carácter reciente de la norma, pues el hecho de que solo haya estado vigente desde hace dos años y medio dificulta su plena aplicación en los textos. Se podría realizar una comparación si se tiene en cuenta que la normativa anterior tampoco tenía un número significativo de años de aplicación²⁶. Esto es significativo desde diferentes perspectivas: por un lado, proyecta el interés de las autoridades en transformar y adecuar constantemente las políticas educativas a las exigencias de las sociedades actuales, mientras algunos pueden verlo como la carencia de horizontes claros para un proyecto de educación nacional. Hay que aclarar que tal opinión no podría considerarse para este caso, dada la razón primordial de que la nueva Ley Orgánica de Educación española está relacionada con su articulación al sistema de la Unión Europea.

Las otras disciplinas y los textos escolares

En España han sido publicados diversos textos sobre las ciencias sociales en la ESO, primordialmente orientados a servir de guía al profesorado en el desarrollo de su actividad. Casi en su totalidad, estos textos estaban vigentes con la normativa anterior, pero en ellos se encuentran patrones subsistentes, como la preocupación por las orientaciones, la evaluación, los recursos documentales y los ejercicios de articulación entre temas propios de las ciencias sociales, en los que convergen diversas disciplinas. Cabe mencionar que aspectos básicos como la evaluación son explicitados muy claramente en la norma, aunque no estén muy detallados.

- Geografía
- Historia
- Ciencias Sociales:
 - Economía
 - Antropología
 - Ideas y formas políticas
 - Sociología

26 La normatividad anterior radica en la Ley 14/ 1970, publicada en el BOE número 187, del 4 de agosto de 1970; y su reforma mediante la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre), promulgada por el gobierno socialista de 1990.

En un caso muy particular, que puede acercarnos al interrogante inicial de la Geografía escolar en relación con las ciencias sociales, se encuentran, además de orientaciones didácticas generales y específicas, una clasificación que confirma la idea de esta disciplina como un cuerpo al que colaboran algunas ciencias humanas, dentro de las cuales se incluye a la Geografía y la Historia. En este sentido, llama la atención encontrar la siguiente clasificación en una sección de guía documental y de recursos²⁷.

Este texto de orientación al profesorado es una guía para maestros que permite apreciar la noción de ciencias sociales y el vínculo de la Geografía con este cuerpo disciplinar, sobre lo que se hace una recomendación para articularla con las ciencias sociales. Esta recomendación consiste en mantener articulada o actualizada la Geografía escolar, con los avances de la disciplina a nivel general, lo que asegura que se posibilitará el progreso en aspectos relacionados con la didáctica de esta disciplina en las aulas. Esto constituye un consejo que de ser aplicado totalmente sería peligroso, dependiendo del profesor y del curso de la ESO al que se haga referencia, pues dado el enriquecimiento teórico de la disciplina, es posible generar enfoques muy cerrados, así como confusiones conducentes a mostrar la Geografía como una disciplina carente de claridad epistémica.

Ya desde 1989²⁸ se hacían algunos cuestionamientos sobre la manera de entender las ciencias sociales en la ESO:

No puede aceptarse de ninguna manera que bajo el nombre de Ciencias Sociales se estén impartiendo en el primero de los niveles citados exclusivamente conocimientos mal integrados de Geografía, Historia e Historia del arte. A la tradicional enseñanza de estas materias debería también añadirse la de otras ciencias sociales:

Sociología, Antropología, Economía y Ciencia Política²⁹.

La opinión citada coincide con la aparición de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), que según algunos transformó radicalmente el sistema educativo español que tenía una normativa de los años 70. Capel, quien hace tal apreciación, se preocupa por la articulación de la Geografía al concepto o conjunto de las ciencias sociales. Esta cuestión es aún un poco oscura, por decirlo de algún modo, pues no hay claridad sobre la pertinencia del enfoque que se le da a esta articulación, ni sobre el concepto o idea de ciencias sociales. Es importante reconocer que en el momento en que el autor hace tal aseveración se imparte como ciencias sociales Geografía, Historia e Historia del arte, que es lo que en la actualidad se sigue concibiendo como ciencias sociales en los departamentos de Didáctica del mismo nombre, de las facultades de educación españolas, reconociendo en algunos casos que esa idea es un poco cerrada, humanísticamente parcelada.

Retomando el tema de los textos escolares, lamentablemente estos no conocen o conciben los bloques comunes establecidos por la normatividad³⁰ para el desarrollo de cada curso, lo que nos muestra a las ciencias sociales algo distantes, dejando a la Geografía y a la Historia como un matrimonio de tipo formal. La manera como se plantean las unidades con sus temáticas deja ver una preocupación por ajustarse a lo que dice la norma, no por cumplirla como tal. Se evidencia un trasfondo que muestra la necesidad de reinar y vender en el mercado, por lo que la cuestión disciplinar siempre genera inquietudes y sinsabores para quienes lo vemos desde la educación superior, sea cual sea nuestra misión.

Se manifiesta una cierta concordancia entre la norma y los textos en el primer y segundo curso,

27 Tomado de: Ministerio De Educación Y Ciencia. (1992). *Secundaria Obligatoria: Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid. (Pp. 185).

28 Antes de las dos últimas normativas, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006.

29 Capel, H. y Arteaga, L. (1989). *La Geografía en un currículum de ciencias sociales*. En M. Carretero et al, *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 75-102). Madrid: Ediciones Visor.

30 Para este caso, me refiero al Decreto 23/2007 del 10 de mayo de 2007, expedido por el Consejo de Gobierno, mediante el cual se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (publicada en el BOE, 30 de noviembre de 2007)

pero en el tercero y cuarto esta tendencia parece cambiar. Esto se evidencia en que especialmente el texto para el tercer curso, en el que priman los contenidos de Geografía, ha sido nombrado por algunas editoriales como Geografía 3, o se ha especificado, de alguna manera, en el título el predominio de esta disciplina. Un elemento para reflexionar es que para el cuarto curso, cuyos contenidos primordialmente son de historia, no se habla de esta disciplina sino de Ciencias Sociales 4.

Si nos preguntamos sobre el potencial interdisciplinario de la Historia con relación al resto de las ciencias sociales, puede decirse que esta acoge un poco a la Antropología, que se ligaría algo con la Política y la Sociología. Cuando se habla, por ejemplo, de la llegada de la democracia a España, lo que debe estar claro es que las ciencias sociales son más que la parcela de estos semivínculos, casi inexistentes, lo que resulta grave para el futuro de este amplio cuerpo disciplinar. En la ESO está la posible solución: hay que mostrar las ciencias sociales tal y como son, no fragmentadas, sino bastante claras. Por lo menos se puede iniciar dando un primer paso hacia la concreción de la manera como se concebirá el área en los cursos de la ESO, los bloques y su articulación o interdisciplinariedad.

Podríamos decir que tanto Geografía como Historia son interdisciplinares, que la historia se relaciona con la Historia del arte y otras disciplinas, así como la Geografía lo hace de modo natural con la demografía y la Economía, e incluso con algo de las ciencias naturales. Pero vemos que Geografía e Historia permean muchos campos, pero no en todos de igual manera. Ahí está la cuestión por la cual resultaría fácil decir que eso es interdisciplinariedad, sin conectar a los jóvenes con la más mínima aproximación a la esencia de esas otras disciplinas, negándoles la posibilidad de que construyan una panorámica completa de lo que son las ciencias sociales, e incluso negándoles la posibilidad futura de que se conviertan en artífices de la generación de conocimientos nuevos. Estaríamos negando así la pertinencia de otras disciplinas en la educación superior, algo que parece no ser tan grave como

mantener minimizada la posibilidad de una sólida noción de mundo y de humanidad en los jóvenes.

En general, los textos escolares están ajustados a la normativa, pero aunque tratan de seguir manteniendo la idea de esta, no la proyectan de manera idéntica. Este aspecto también podría ser explicado por el interés de las editoriales en mantenerse vigentes ante las demandas del profesorado y de los institutos de educación secundaria. Puede valorarse la manera como en los textos de algunos grupos editoriales se plantea, al menos en la parte de contenido o desglose de unidades y temas, la posible relación de estos con competencias básicas relacionadas con educación ambiental, educación para la paz, moral y cívica, los derechos humanos y la igualdad de género. Por desgracia para la Geografía, aunque sea vista desde una manera integrada con la economía o la sociología, solo se le establece como posible su conexión o asociación con la educación ambiental. Cabe mencionar que para el resto de competencias o ejes, es la historia y los contenidos que de ella se derivan los que poseen la potestad de ser considerados articuladores o transversales, por no decir interdisciplinares. En los textos, además, se aprecia que la suma de contenidos propiamente económicos y demográficos debe entenderse como geográficos.

Podríamos asegurar que un verdadero aire de ciencias sociales se evidencia en secciones como las cartillas para el tercer curso, complementarias a los libros de texto que anexan algunas editoriales. En ellas que se trata de proyectar el contexto inmediato desde una totalidad que, por lo general, se estructura en dos bloques: uno enfocado hacia la geografía humana de Madrid, en donde se proporciona una mirada a la comunidad desde las ciencias sociales, teniendo en cuenta la población, las ciudades, la organización social y política y sus áreas metropolitanas. Todo esto se hace desde la claridad que posibilita la unificación de contenidos, para acabar con una revisión a los territorios de la Comunidad de Madrid en diversos momentos de la historia que figuran en el cuarto curso, el cual en su mayoría está compuesto solo por esta disciplina.

Desafortunadamente, siempre han existido jerarquías dentro de la amplitud de esta área. Prueba de ello es la tendencia hacia las articulaciones con otras disciplinas e incluso la prevalencia de otras denominaciones sobre las mismas, además del papel de la Geografía y la Historia, aunque algunos las consideren ciencias humanas. Por ejemplo, para muchos tiene más sentido una historia económica o una geoeconomía, que una socioantropología o una sociología. Los patrones de parcelación, dar primacía de una disciplina sobre otra son sustentados por algunos en la inexactitud de las mismas, en la poca científicidad, en las dificultades para explicar su método y objeto de estudio, y en fin, en miedos que lo único que dejan claro son vacíos; miedos a lo desconocido. Allí están los juicios a priori que la humanidad aún no ha podido superar. Desgraciadamente, si no los supera la academia, el profesorado, las universidades, ¿cómo llegará tal superación a las escuelas, colegios e institutos? Veamos una apreciación sobre este aspecto:

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tal como aparece en el diseño curricular base para la educación secundaria obligatoria está constituida por las siguientes disciplinas: Historia, Geografía, Historia del arte, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Antropología y Psicología.

En realidad... puede observarse un claro predominio de la Geografía y la Historia. En un segundo plano aparecen la Historia del arte, la Economía y la Antropología. Y en un tercer plano las Ciencias Políticas, la Sociología y la Psicología. Esta última prácticamente no tiene presencia explícita³¹.

De modo bastante evidente se aprecia esa jerarquía de unas sobre otras. Es bastante evidente esta jerarquía, que atenta contra la esencia de las ciencias sociales y es más notoria en el momento en el que analizamos un libro de texto o revisamos los contenidos, sea en la norma o en planes de clase. Este hecho parece no ser una preocupación para

31 Sánchez, P. (1992). Sobre la enseñanza del área de Ciencias Sociales. En A. Monclus, *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales* (pp. 43-76). Madrid. Editorial Complutense.

todo el profesorado, ni para muchos de los docentes universitarios. Al examinar un poco más el texto citado podemos pensar sobre la estructura, o al menos sobre lo que aparece como base: está clara la potestad de la Historia que, con la Historia del arte, consigue ocupar un espacio significativo, con lo cual se liga a una gran parte de la Antropología, así como la Geografía lo hace con la Economía y con una parte de la Sociología, ya que lo concerniente a las ciencias políticas suele ser entendido como historia.

Así, quedaría por estudiar si ciertamente estas disciplinas tienen presencia en las aulas, por mínima que sea, pues una cosa es ligar o articular, y otra muy diferente es hacer referencia o citar. Ante tal diferencia surge una inquietud: ¿Cómo hallar hilos conductores que permitan la visibilización de cada una y de modo no aislado al concepto integrador de las ciencias sociales? Ese es el reto. Pero valdría la pena cuestionarse sobre esa psicología a la que hace mención el autor. ¿Será la psicología la que debe contribuir a la construcción del ciudadano? ¿Será la psicología para ver y entender las ciencias sociales mismas como un todo? ¿Tendrá esto algo que ver con la educación para la ciudadanía? Las respuestas a esto no pueden buscarse solo en los académicos e investigadores. La respuesta está en las escuelas, en los profesores y sus estudiantes, en lo socialmente construido como ciencias sociales, en el imaginario cercano y vital: la praxis.

Algo muy particular es el tema de la educación para la ciudadanía, denominada por la normativa como “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”. Tal cuestión es la relación existente entre la misma y la “Educación Ético-Cívica”, vistas en el segundo y cuarto curso de la ESO, respectivamente. ¿No hay relación? Si esta última es impartida por un profesorado con formación en filosofía, ¿no debería ser filosofía como tal? ¿Podría entenderse fácilmente que la primera va centrada hacia los derechos humanos y la segunda hacia una formación filosófica de la vida que contribuya a la formación de los jóvenes? Analicemos algunas apreciaciones sobre la educación ciudadana:

La educación del ciudadano se entiende como desarrollo de la capacidad de percepción social

como base para la comprensión racional de los fenómenos de relación entre los hombre de una determinada comunidad (Cfr. Shantz, 1990)³².

En buena medida, la educación del ciudadano se suele convertir en una transmisión o repetición de tópicos e ideas susceptibles de tener o no tener significación en el tiempo en el que se enseñan³³.

Las aseveraciones anteriores dan una clara idea de la complejidad de las ciencias sociales y de todo lo que tiene que ver con ellas, la amplitud de horizontes a los que tienen que responder por obligación ética y científica y las dificultades a nivel académico-disciplinar que esto conlleva. He aquí un inconveniente más que los profesores deben sortear en las aulas día a día, el carácter social como tal, que radica en el manejo particular de las asignaturas, dado por lo actores del proceso educativo. Si se sigue profundizando en esto, encontraremos mayor número de dudas por resolver y batallas por librar que, si son tomadas con racionalidad positivista, alteran el equilibrio armónico y humanístico de lo social. Podemos encontrar un ejemplo claro de esto al revisar un libro sobre la enseñanza (Grupo Ínsula Barataria, 1994) de las ciencias sociales: la educación para la familia como algo clave para esta enseñanza. Esto se puede considerar realmente bueno en la medida en que se articula con la Antropología, debido a que se hace mención a su estructura antropológica. Esto es válido, como muchas otras cosas, pero la validez, así como la humanidad en general, seguirán siendo nociones relativas.

De los recursos

Luego de la visita a algunas instituciones educativas, en las conversaciones con estudiantes y docentes por separado, se logró evidenciar el marco de la necesidad que tienen las editoriales de imponerse. Se pueden resaltar estrategias significativas como la recurrencia al uso de material computarizado, tanto para el enriquecimiento de la labor docente, como

para la profundización en temas y el desarrollo de otras actividades por parte de los estudiantes. Así mismo, el común uso de material cartográfico al final de los textos para apoyar el desarrollo de los procesos en las aulas, ayuda a la articulación de estas dos disciplinas, aunque no deja clara tal colaboración. Esta colaboración puede y debe ser responsabilidad del docente, pero solo si este entiende los textos como un recurso más.

A mi parecer, algo muy particular en la manera como se estructuran los textos, que evidencia una leve pasividad de los maestros, es el modo como se clasifican los procesos a partir de conceptualizaciones constantes como relación, síntesis, aplicación, ampliación, e incluso los parámetros en los que está planteado el texto del profesor, el cual resuelve todas las actividades de una manera que no es la ideal, convirtiéndolo que convierte el quehacer educativo en algo operativo y de poca significación. Sin embargo, hay que mencionar la dilemática dependencia del profesorado, dada la idoneidad de las actividades y talleres planteados en algunos textos que vienen acompañados de crónicas, reseñas y demás herramientas para manifestar un desarrollo activo de la asignatura. Pero lo realmente importante es contrastar el uso del libro según los actores del proceso, estudiantes y maestros, tarea que se desarrollará más adelante.

Algunos elementos peculiares en los textos que -creo- invitan a cualquier maestro, sea o no de ciencias sociales, a pensar lo social, a reconocer la pertinencia de las mismas, a legitimar esos saberes que son inherentes al concepto de humanidad que definimos día a día, desde el mundo en general y desde las aulas en particular, son aspectos como la presencia de los cuadernos de atención a la diversidad, y decimos: ¿dónde si no en las ciencias sociales?

Para abordar estas cuestiones, en estos cuadernillos que acompañan a los textos se habla de Madrid, más que histórica y geográficamente, como un escenario de construcción ciudadana y como un espacio social que quiere vincular a esos jóvenes. Así, estos cuadernillos ofrecen al maestro una ayuda educativa de gran valor, sea para refuerzo o profundización, y un significativo potencial intercultural que hace

32 Citado en: García Hoz, V. (1996). Enseñanza de las Ciencias Sociales en educación secundaria. Madrid: Ediciones Rialp.

33 Ibid. pp. 29.

de la constante inmigración un problema menos grave para la educación española. Esto le brinda a las ciencias sociales la oportunidad de trabajar la inclusión para dar ese sentido a las competencias básicas del currículo, entre las cuales es resaltada la “social y ciudadana ³⁴”.

Sobre la enseñabilidad de la disciplina

Entendiendo la didáctica en el sentido del método y los recursos para la enseñanza, vale la pena mirar detenidamente el caso de la Geografía escolar en España, reconociendo que en líneas anteriores ya se había mencionado la especificidad conceptual un poco condicionante de los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Esta especificidad es evidente en los textos y ratificada en la conservación de principios base como el desarrollo mental y la evolución psicopedagógica, lo que recuerda la tradición en la enseñanza de esta disciplina y la muestra como algo que requiere técnica y análisis asociados a las prácticas de campo, al uso de mapas y a la abstracción lógica.

En la actualidad, esa lógica es la que permea las concepciones sobre la enseñabilidad de esta disciplina, desde la manera en la que podemos entender la programación, el uso de medios interactivos y los talleres cartográficos. Desde los textos, estos recursos se ven como algo de uso común para el análisis de aspectos tanto geográficos como históricos, así como los llamados bancos de actividades, los contenidos en los textos guía y los textos de los docentes. Todo esto nos lleva a pensar en posibilitar desde el aula la relación y síntesis conducentes a la aplicación, en una etapa en la que los jóvenes deben estar en capacidad de reconstruir conocimiento, y dejando la puerta abierta para la ampliación y el descubrimiento de elementos aún más transversales a los recreados en el aula. Esa es la aventura que se emprende al enseñar; ese es el ideal que muestran algunos textos en su estructura.

³⁴ Competencia social y ciudadana. Ver: Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (publicado en el BOE, 5 de enero de 2007).

Hasta hace un tiempo, tiempo continuo y aparentemente infinito para muchos de nuestros jóvenes, la palabra Geografía hacía referencia a nombres de sitios, lugares, hechos y estructuras. Según las corrientes pedagógicas de renovación, desde hace aproximadamente 20 años e incluso más, hay otra Geografía, apoyada en la relación y/o articulación, la extensión y la causalidad de los hechos geográficos. Estos tres grandes aspectos, que se pueden entender como lemas, son la base para el progreso hacia una noción de ciencias sociales que vincule más la Geografía; en otras palabras, sería una Geografía que permee más todo lo que percibimos como ciencias sociales. Para tener una mejor aproximación hace falta dar un vistazo a la práctica, a la realidad.

En la práctica

El contacto con la realidad educativa se llevó a cabo en diversas instituciones de la fundación FUHEM³⁵, la cual responde por la administración de escuelas y/o colegios de tipo concertado, es decir semipúblicos, en los que predominan estudiantes de diversas características sociales y académicas. Esto posibilitó una aproximación a la situación actual de las ciencias sociales y de la Geografía en particular, en las aulas de Madrid, desde el uso de entrevistas informales hasta charlas con profesores, estudiantes y jefes de departamento.

El uso de los textos es muy variable para los docentes, según los intereses de cada uno y las metas que pretendan alcanzar con el curso. Cabe recordar que la selección de textos de una editorial u otra se realiza de manera discutida según las necesidades temáticas establecidas por los docentes del área, quienes se agrupan en departamentos en el interior de cada colegio o instituto. Así mismo, los docentes se refieren a la interdisciplinariedad y al concepto de ciencias sociales. Desde diversas perspectivas, ellos también conciben la norma como algo que hay que cumplir, aunque no esté claro; un ejemplo inme-

³⁵ Fundación FUHEM es una institución privada e independiente, sin ánimo de lucro, que trabaja por la construcción de una sociedad más justa y solidaria, a través de la acción educativa y la promoción del debate y el análisis de cuestiones ecosociales. Mayor información en: <http://www.fuhem.es>

diato es el trabajo por competencias, el cual, según muchos profesores, nadie logra tener claro. Algunas instituciones intentan aproximarse a la construcción de un modo de aplicar este concepto a la enseñanza en la ESO; algunos institutos alcanzan a trazar metas y desarrollarlas a lo largo de año, articulando estos conceptos con el proyecto educativo institucional, de manera que se plantean trabajos comunes entre departamentos para el logro de avances conjuntos.

Al cuestionar a algunos profesores de ciencias sociales sobre el campo específico de la Geografía y la interdisciplinariedad en su asignatura, aseguran que el problema radica en las directrices y que si la norma, a pesar de su flexibilidad, no fracturara tanto, los contenidos de “Ciencias Sociales: Geografía e Historia” de manera disciplinar, se podría construir un panorama claro, más crítico y más reflexivo en los estudiantes de la ESO. En este panorama la significación sería algo latente, producto de la plena relación establecida por los alumnos entre los contenidos de un curso y otro.

Sobre la Geografía en particular, explican su proyección como una disciplina que se puede articular claramente con otras, dada la inclusión de temas demográficos y económicos al interior de sus bloques temáticos, lo que no se evidencia tan claramente para el caso de la Historia. Sin embargo, aquí la influencia del profesor es decisiva: si desea mostrar al estudiante las ciencias sociales como un escenario amplio, tiene la potestad de hacer referencia a otras disciplinas que hacen parte de las ciencias sociales o seguir ayudando a mantener la idea de que tal constructo es igual al compendio de Geografía, Historia e Historia del arte. Lamentablemente, esta última idea es la que se mantiene en gran parte de la educación superior. Muchos profesores aseguran que si a la asignatura antes mencionada se le quitase el término de ciencias sociales y quedara solo como Geografía e Historia, sería igual para lo que se desarrolla y cómo se desarrolla en las clases, todo a causa de la norma y la presión de contenidos que desde aquella se ejerce.

La enseñanza de la Geografía en particular, en el marco de las ciencias sociales, no parece tener grandes problemas para los docentes, quizás por la

manera sesgada como están establecidos los contenidos³⁶ y la poco evidente necesidad de articulación con otras disciplinas. En ellos se hace mención al valor potencial que se le agrega a los cursos donde la asignatura es impartida por licenciados en Geografía, quienes en su mayoría hacen un buen trabajo con esta disciplina, al construir en las aulas sus propios materiales de trabajo, al intentar tratar a temas de trascendencia y relevancia y al buscar la formación crítica en el estudiantado, aunque haya que evadir un poco la norma. Aquí se puede mencionar el interés de algunos profesores en la formación sobre el mundo, no limitada al entorno³⁷.

Como aspecto relevante, podríamos decir que las salidas pedagógicas son una herramienta clave para la formación, son planeadas por cada departamento en el interior de los colegios e institutos y se realizan sin ningún problema, algunas veces con el apoyo de otro profesor, de manera regular y en transporte público. Además, están las salidas de fin de curso, normalmente se realizan para cada nivel en la mayoría de las instituciones, dado que estas también son aprovechadas ocasionalmente por el profesor de “Ciencias Sociales: Geografía e Historia” para afianzar las temáticas desarrolladas en clase.

Solo pocos profesores son conscientes de las dificultades de base, como la articulación de la Geografía física con la vida diaria. Ese es uno de los retos de la Geografía desde hace mucho tiempo, ante el cual muchos aseguran que los conceptos básicos de temas como el ordenamiento no sirven para que los estudiantes entiendan la pertinencia de lo físico. A esto se puede agregar la coincidencia de contenidos con las ciencias naturales al menos en el primer curso de la ESO. Ante esto, muchos profesores aseguran trabajar en conjunto con su colega de ciencias naturales, para no dictar el mismo tema,

36 Me refiero a la estructura por bloques, unos de Geografía y otros de Historia, además de la forma como se plasma la continuidad de unos y otros a lo largo de los cuatro cursos de la ESO.

37 Esto se explica en la resistencia de algunos profesores a dar prioridad a los contenidos relacionados con Madrid, España y la Unión Europea sobre contenidos de mundo en general, dado que este enfoque busca sobre todo priorizar en el conocimiento de la comunidad, en este caso Madrid, en concordancia con la Unión Europea.

mientras otros aseguran recurrir a la socialización con los muchachos a partir de lo que estos ya dicen haber visto, aprovechándolo para la construcción de un enfoque eminentemente geográfico.

Pero, si hay algo que puede dar claridad en lo que consideramos como el mayor problema de la enseñanza de las ciencias sociales en la ESO, no solo en Madrid sino en toda España, es la formación del profesorado³⁸ para esta área, dado que no existe una formación específica a nivel universitario. Recordemos que el nombre completo de esta asignatura es: “Ciencias Sociales, Geografía e Historia” y que recientemente se extinguió el programa de formación universitaria de “Licenciatura en Geografía e Historia”, que marcaba la pauta para que la academia se pensara las ciencias sociales. Si eso era ciencias sociales, ¿qué son hoy, cuando casi todo profesional español con una licenciatura aproximada a estas disciplinas puede ser profesor de esta área, desde Sociología, Antropología y otras? Además de la bifurcación de este programa, que fue reemplazado por los de “Licenciatura en Historia” y “Licenciatura en Geografía”, ¿cómo hace el profesorado para construir su visión de ciencias sociales? Está claro que de una u otra forma prima el enfoque particular, lo que explica cómo desde cada profesión se puede sintetizar de distintas maneras una idea de Geografía. Muestra de ello es que muy pocos profesores elaboran material didáctico en el aula con los estudiantes; quienes lo hacen son en general quienes tienen formación inicial en esta disciplina. Sin embargo, la manera como participa la Geografía puede dar una visión particularmente crítica para entender la realidad global.

Esta cuestión sobre la formación del profesorado es vital. Su solución no radica sólo en los ejercicios de investigación en las universidades y en las aulas; es necesaria la participación activa de diversos sectores para que profesores con formación en Historia, Geografía y cualquier otra disciplina, se integren

38 Ver, sobre la formación del profesorado: Diez Ros, R. (2000). La formación docente en la licenciatura de Geografía. En J. González y M. Marrón Gaité, *Geografía, Profesorado y Sociedad: Teoría y Práctica de la Geografía en la enseñanza* (pp. 57-62). Murcia: Compbell.

a la comprensión de las ciencias sociales como un constructo amplio que no se reduce la Historia y la Geografía. Solo así habrá un acercamiento a la idea de ciencias sociales, por lo menos en España, dado que en otros países tanto Historia como Geografía simplemente van incluidas en tal noción, así sean disciplinas claves.

Por un lado, están los académicos que aseguran que la Geografía y la Historia son ciencias humanas, no sociales. Por otro, están quienes dicen que Geografía e Historia son ciencias humanas, pero aseguran que nada mejor que ellas para acercarnos a una idea de ciencias sociales. Por último, existe un número reducido de profesores y uno amplio de alumnos que asegura que las ciencias sociales son la Geografía y la Historia.

Estaría bien aclarar que en la formación de maestros (entiéndase la docencia para educación primaria en algunas facultades de educación) se llega a ser consciente de que en las ciencias sociales hay otras disciplinas como la Sociología y la Antropología, principalmente. Aun así, para el estudiantado de la ESO, ciencias sociales es igual a Historia y Geografía, lo que evidencia que no hay claridad en la idea o noción de ciencias sociales en España, y esto es proyectado en el sistema educativo. Da la impresión de que ni los grandes académicos se preocupan por estas cuestiones, aparentemente insignificantes, pero cuyas ambigüedades tienen mucho impacto. Si esto fuese comparado con países como Colombia, donde la Geografía ocupa un papel menor en los contenidos de ciencias sociales en la educación secundaria, los geógrafos y amantes de esta disciplina se sentirían muy satisfechos con la reivindicación en la escuela del carácter social de su disciplina, mientras quienes comprenden las ciencias sociales como un conjunto para interpretar el mundo y la presencia en él, manifestarían su desacuerdo.

Conclusiones

No es nada sencillo intentar concluir, pues se trata de una aproximación a lo que podríamos llamar el imaginario de las ciencias sociales, teniendo como referente particular la Geografía. La tarea está hecha solo si estas páginas han servido para

generar cuestionamientos e inspirar a investigaciones completas y profundas, que aclaren ese borroso y delicado tema de lo disciplinar en las ciencias sociales, aun para quienes pretendan cuestionarse más sobre la Geografía en la escuela. Sin embargo, se hacen necesarias algunas apreciaciones que podrían clarificar un poco el panorama:

- La normativa educativa española contempla la ESO como una etapa de gran importancia para la formación de los jóvenes, por lo que las ciencias sociales, vistas como la asignatura “Ciencias Sociales Geografía e Historia”, mantienen un estatus similar a cualquier otra área del saber, con contenidos específicamente ligados a estas dos disciplinas, también enmarcadas en las competencias básicas establecidas por la Unión Europea.
- El carácter reciente de la implementación de la nueva normatividad educativa (Ley Orgánica de Educación -LOE- de 2006) no ha permitido que el profesorado de la ESO llegue a consensos sobre su comprensión y adopción. Sin embargo algunos colegios y/o institutos intentan desarrollar de forma paulatina algunos avances en la aplicación de la misma, además de la autonomía de las instituciones para ajustar la normatividad a su proyectos institucionales.
- La Geografía, al igual que la Historia, ocupa un espacio importante en el currículo y, por tanto, en el concepto de ciencias sociales en la ESO. Esto da la posibilidad al profesor de hacer alusión a la existencia de otras disciplinas en el marco de las mismas, aspecto de difícil alcance pues no todo el profesorado tiene una visión de esta área más allá de la Historia y la Geografía. Dicha limitación obedece a su formación, generalmente en una de estas disciplinas, e influye directamente en la manera como desarrollan sus clases y el uso de herramientas didácticas.
- El papel de la Geografía como disciplina clave posibilita su desarrollo como disciplina social, al incluir temáticas relacionadas con la demografía y la economía, particularmente

en el tercer curso de la ESO. Persiste la dificultad para resaltar la vinculación de los contenidos de Geografía física, como algo social. Adicionalmente, el proceso de enseñanza de contenidos geográficos a lo largo de la ESO es muy fragmentado, lo que dificulta una construcción conjunta de la disciplina o de las ciencias sociales en los jóvenes.

- En algunos casos los materiales computarizados de los libros de texto son usados según las preferencias del profesor, aunque son seleccionados, así como los contenidos y las salidas a desarrollar, por los departamentos. Estos están constituidos por las distintas áreas del saber en cada institución y son fuente clave para la ejecución del curso. Así, queda en potestad del docente el direccionamiento total de la idea de ciencias sociales.
- Para el profesorado y muchos académicos universitarios, el concepto de ciencias sociales comprende Geografía, Historia e Historia del arte, lo cual es un legado de la anterior Ley General de Educación³⁹, que aún persiste en las universidades. Adicionalmente, fuera de estos espacios, en los centros de investigación por ejemplo, la Geografía y la Historia son ciencias humanas y las ciencias sociales son otras. Los profesores responden de manera diversa a esta apreciación.
- Es evidente la necesidad de revisar la disciplinariedad en las ciencias sociales, para construir una visión conjunta entre científicos, académicos y escolares. Solo así se alcanzará una significación apropiada para este cuerpo disciplinar y se logrará redireccionar procesos articulados a las construcciones sociales del conocimiento que propicien el rescate de lo humano, sin fragmentaciones ni perspectivas particularizadas.

³⁹ Se hace referencia a lo establecido por la ordenación general del sistema educativo, mediante la –LOGSE-LEY ORGÁNICA 3-10-1990, NÚM. 1/1990 JEFATURA DEL ESTADO, BOE 4-10-1990, NÚM. 238, [PÁG. 28927]

Referencias

Normativa

- Ley General de Educación de 1970: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicada en el BOE núm. 187.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo-LOGSE-: Ley Orgánica 3-10-1990. Publicada en el BOE núm. 238.
- Ley Orgánica de Educación: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE núm. 106.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE núm. 5.
- DECRETO 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el B.O.C.M. Núm. 126.
- ORDEN 3320-01/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en el B.O.C.M. Núm. 185.

Textos Escolares

- Agullo, E. (2007). *Ciencias sociales*, Geografía 3. Madrid: Ediciones SM.
- Díaz, J. (2008a). *Ciencias sociales, Geografía e historia 2*. Comunidad de Madrid: Edelvives.
- Díaz, J. (2008b). *Ciencias sociales, Geografía e historia 4*. Comunidad de Madrid: Edelvives.
- González, I. (2007). *Ciencias sociales, 1 ESO: Geografía e historia*. Barcelona: Editorial Guadiel.
- Ortega, M. et al. (2007). *Ciencias sociales: Geografía e historia 1*. Comunidad de Madrid. Madrid: Ediciones SM.
- Ortiz, J. (2009). *Geografía 3. Ciencias Sociales: cuadernos eso, para trabajar ciencias básicas*. Grupo Editorial Bruño.

Libros y artículos

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.). (1997). *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Andina, M. y Santamaría, G. (1986). *Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Asociación Universitaria Del Profesorado De Didáctica De Las Ciencias Sociales. (1997). *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Diada Editora.
- Aviles De Torres, D. et al. (1999). *Unidades didácticas interdisciplinares*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bauer, L. (1976). La enseñanza de la Geografía. En *EDUCACIÓN: Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas* (Nº 14), 95-101.
- Bailey, P. (1981). *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Editorial Cincel.
- Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.). (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE- Universitat Barcelona- Editorial Horsori.
- Benejam, P. et al. (2002). *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Editorial Grao.
- Capel, H. y Arteaga, L. (1989). La Geografía en un currículum de ciencias sociales. En M. Carretero et al, *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 75-102). Madrid: Ediciones Visor.
- Cunill Grau, P. (1998). La Geografía y su enseñanza en el ámbito de los tiempos actuales. En *Geoenseñanza*, Vol. Especial, 13-28.
- Delgado, O. (1986). Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la Geografía en Colombia. En *Revista Colombiana de Educación* (Nº 18), 98-112.
- Federación Icaria. (1997). *Con-Ciencia Social: Anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*. Ediciones AKAL.
- García, A. et al. (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- García, V. (1996). *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Gonzales, J. y Marron, M. (2000). *Geografía, Profesorado y Sociedad: Teoría y Práctica de la Geografía en la enseñanza*. Murcia: Compobell.
- Gómez, J. (2002). *La Construcción del Conocimiento Social en la Escuela*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Graves, N. (1985). *La Enseñanza de la Geografía*. Madrid: Ediciones Aprendizaje Visor.

- Grupo De Didáctica De La Geografía (AGE). (1996a). *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Universidad Complutense.
- Graves, N. (1996b). *El Reto de la Geografía ante la reforma educativa*. Madrid: Universidad Complutense.
- Grupo Didespai. (1985). *Por una renovación de la Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Grupo Ínsula Barataria. (1994). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales: Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Ediciones Mare Nostrum.
- Guijarro, A. y Luis Gómez, A. (1992). *La Enseñanza de la Geografía: Guía Introductoria*. Santander: Universidad de Cantabria.
- IBER. (1996). Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Métodos y Técnicas de la Didáctica de la Geografía* (Nº 9). Año III.
- Instituto De Ciencias De La Educación. (2005). *Didáctica de Geografía e Historia: Formación de Profesores de Educación Secundaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- Jarolimek, J. (1980). *Las Ciencias Sociales en la Educación Elemental*. México: Editorial Pax.
- Kolevzon, E. y Malff, R. (1968). *Cómo hacer interesante una clase de Geografía*. México: Unión tipográfica editorial hispanoamericana.
- Lopez, A. y Valls, R. (2002). *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Luis Gómez, A. (1985). *La Geografía en el Bachillerato Español (1836-1970)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Luis Gómez, A. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos, Conocimiento Académico y Geografía Escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones Universidad de Cantabria.
- Marron, M. et al. (2003). *La Enseñanza de la Geografía ante las Nuevas Demandas Sociales*. Toledo: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Marron, M. et al. (2001). *La Formación Geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: Universidad Complutense.
- Martin, P. et al. (1993). *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ministerio De Educación Y Ciencia. (1992). *Secundaria Obligatoria: Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid.
- Monclus, A. (1992). *La enseñanza de la historia, la Geografía y las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Complutense.
- Plans, P. (1967). *Orientaciones sobre Didáctica de la Geografía*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Perez, M. et al. (2002). Interdisciplinariedad, discursos sociales y enseñanza media. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (Nº015), 323-340. San Salvador de Jujuy, Argentina: Universidad de Jujuy.
- Rodríguez, F. (2002). Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E* (Nº33), 173-186. Madrid: A.G.E.
- Santiago, J. (1997). La preservación del medio ambiente: el hombre y la enseñanza de la Geografía. En *Geoenseñanza*, 23 -40.
- Servicio De Publicaciones Del Ministerio De Educacion. (1981). *Ciencias Sociales. Estudios y experiencias educativas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Souto, X. (1998). *Didáctica de la Geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio*. Madrid: Ediciones del Serbal.
- Ubieto, A. et al. (1999). *Aspectos didácticos de ciencias sociales*. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza.
- UNESCO. (1966). *Método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona: Editorial Teide.
- Zurbano, J. (1997). *Diseño de las áreas de enseñanza en educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Apropiaciones del pensamiento foucaultiano en la investigación histórico-educativa¹

Appropriations of Foucault's Thought in the Historical - Educational Research

Diana Milena Peñuela Contreras²

Resumen

En el año 2005, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia desarrolló un programa a nivel nacional asumiendo los riesgos y potencias de plantear procesos de "apropiación" de una forma de pensamiento y en el marco de la controversia que el pensamiento de Foucault ha generado en distintos campos de conocimiento, este artículo se propone poner en diálogo dos de las apropiaciones que para el campo socio-educativo se han hecho del pensamiento foucaultiano en los procesos de investigación histórico-educativa en nuestro país: la perspectiva decolonial-postcolonial y la perspectiva arqueológica-genealógica. Para ello, se realiza un análisis de los puntos de sinergia y distanciamiento entre las mismas, a partir de los usos que las dos realizan del pensamiento de este filósofo-historiador francés.

Palabras clave

Apropiación, pensamiento foucaultiano, perspectiva decolonial-postcolonial, perspectiva arqueológico-genealógica.

Abstract

Assuming the risks and benefits of the "appropriation" of a particular line of thought, and within the frame of the controversy that Foucault's thought has generated in different fields of knowledge, this paper seeks to put into dialogue two social-educational appropriations that have been postulated on Foucault's thought in Colombian historical-educational research: the decolonial-postcolonial and the archaeological-genealogical perspectives. Consequently, an analysis of the synergic and distant points between them is made, appealing to the uses that both perspective do of the French philosopher's historic thought.

Key words

Appropriation, Foucault's thought, decolonial-postcolonial perspective, archaeological - genealogical perspective.

Artículo recibido el 11 Agosto de 2011 y aprobado el 30 Marzo de 2012

1 El presente artículo de investigación desarrolla puntos de análisis generados en el marco de la línea de investigación sobre bio-política y educación.

2 Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. diana-mi29@yahoo.es

No es novedad la controversia que el pensamiento de Foucault ha generado en distintos campos de conocimiento. Tal y como nos lo recuerda Miller:

Más de un lector ha quedado sumido en desconcierto. Los teóricos de la moral han exigido “criterios normativos” para sus reiteradas protestas contra los poderes “políticos”. Los historiadores se han preguntado cual es si lo hay, el principio que gobierna la selección que hace de las pruebas y los indicios. Empedernidos liberales han manifestado alarma por las implicaciones políticas de sus teorías, mientras los filósofos continúan debatiendo la coherencia de sus nociones de la verdad y su concepción de poder (Miller, 1993, 26).

El mismo Foucault en una entrevista en 1983, describió su proyecto filosófico como una “ontología del presente”, “mostrando que su proyecto debería ser entendido como una ‘teoría crítica de la sociedad’ desmarcándose del modo que el discurso filosófico de la modernidad había venido definiendo lo que significan tanto ‘teoría’ como ‘crítica’” (Castro, 1998, 233). Este proyecto intentaba ver el presente desde su particularidad radical y su dependencia de factores históricos, examinar el status ontológico del presente, destacando precisamente las contingencias históricas y las estrategias de poder que configuraron sus pretensiones humanistas de validez universal y, finalmente, mostrar las tecnologías de dominio que contribuyeron a la fabricación de sus promesas internas (libertad, igualdad, fraternidad). Sin embargo, ¿es posible hablar de apropiación de su pensamiento en contextos latinoamericanos que corresponden a formaciones históricas distintas a las de su emergencia, específicamente en el campo socio-educativo? ¿Cómo “usar” la complejidad de su pensamiento sin caer en metodologizaciones del mismo?

En el marco de estos cuestionamientos, y entendiendo por apropiación lo que opera no solo en la recepción de saberes y método, sino también en la acción sobre lo que llega (...) es decir, inscribir en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas

particulares” (Zuluaga, O. 1999, XIV)¹, este artículo busca poner en diálogo dos de las apropiaciones que para el campo socio-educativo se han configurado del pensamiento de Foucault, específicamente en los procesos de investigación histórico-educativa en nuestro país: la perspectiva decolonial-poscolonial (D-P) y la arqueológica-genealógica (A-G).

Para abrir el campo de discusión

En Colombia, autores como Díaz Villa, Zuluaga, Martínez Boom y Castro Gómez, entre otros, ya han asumido, desde distintos lugares y temporalidades, el riesgo y las potencias de uso del pensamiento foucaultiano, y han generado aportes a lo que se podría denominar de manera general como procesos de apropiación del pensamiento foucaultiano en nuestro país. A continuación se presentan algunos puntos de sinergia que se encuentran entre las dos perspectivas mencionadas, A-G y D-P. Posteriormente se ubicará un mapa más detallado de los puntos de encuentro y distanciamiento entre las dos. De manera inicial, se puede decir que algunos puntos de sinergia se ubican en:

- El proceso de re-lectura y re-escritura de la historia, desde una mirada analítica de los discursos y prácticas socio-educativas y pedagógicas colombianas (A-G) latinoamericanas (D-P). Sin embargo, es importante notar que la perspectiva decolonial-poscolonial ha logrado consolidar con más fuerza los desarrollos en torno a problemas tales como raza, cultura, género, producción de conocimiento y de crítica².
- La visibilización de otras formas de ejercicio de poder. Ambas perspectivas permiten visibilizar las formas de ejercicio de poder que generan formas de subjetivación y colonización de los sujetos que hacen parte del acto socio-educativo, a partir del reconocimiento de unas situaciones contextuales históricas.

1 “Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento”.

2 Sin desconocer trabajos como los de Elizabeth Castillo quien en este campo de estudios asume la perspectiva arqueológica-genealógica.

Es importante notar que entre estas dos perspectivas existen diferencias de lectura e interrelación de los planos de análisis macro, meso y micro-político en la construcción de historia, especialmente entre los estudios de y poscoloniales y la perspectiva arqueológica-genealógica, pues los primeros reconocen los procesos de subalternidad que ha vivido América Latina, en una lectura de poder más jerárquica y lineal, mientras que la perspectiva arqueológica-genealógica ofrece una mirada con énfasis en los planos micro-políticos y desde una lectura de poder más horizontal, descuidando a veces la relación con los planos meso y macro. Estas diferenciaciones se podrían profundizar a partir de problematizar, qué entienden y cómo asumen lo político y la política las dos perspectivas. También es importante destacar que se encuentran más puntos de sinergia como se verá más adelante, entre la perspectiva poscolonial y la A-G, por sus lecturas y usos de discursos post-estructuralistas europeos como Deleuze, Foucault y Derrida, entre otros.

- La problematización de las formas tradicionales de constitución de conocimiento y de los sujetos. Ambas perspectivas cuestionan las formas tradicionales de construcción de una historia lineal y desde una mirada hegemónica del conocimiento, apuntando hacia otras posibilidades de reconocimiento de los saberes y de constitución histórica de los sujetos en Colombia y Latinoamérica.
- El posicionamiento como forma alternativa de investigación histórica, en el campo de la educación y la pedagogía a nivel latinoamericano contemporáneamente³.

3 La ecuatoriana Catherine Walsh, de la perspectiva D-P, ha desarrollado algunos escritos en torno a hablar de pedagogía decolonial. De igual forma, en Colombia se vienen desarrollando trabajos en torno al desarrollo del pensamiento político-pedagógico latinoamericano desde una perspectiva D-P y si es posible descolonizar la pedagogía. Al respecto ver: Peñuela, Diana Milena. (2010) ¿Es posible descolonizar la pedagogía? En: *Revista Praxis y saber* N° 1. UPTC.

Teniendo en cuenta esto, en los siguientes apartados se busca visibilizar la posibilidad y potencia que estas perspectivas aportan desde la problematización de lo que se podría denominar una representación jerárquica del poder; la deconstrucción de las formas de saber instituidas desde regímenes de verdad jurídicos, políticos y económicos, y en especial la desnaturalización de las maneras de constitución contemporánea de lo latinoamericano desde los procesos de subjetivación de los sujetos.

Apuntes sobre la perspectiva decolonial-postcolonial⁴ (D-P)

El proyecto modernidad-decolonialidad⁵ reconoce la colonialidad del poder, del saber y del ser en tanto dimensiones de la subalternización. Las apropiaciones del pensamiento de Foucault se han dado de manera indirecta, a través de las lecturas del proyecto decolonial de autores como Spivak y Said y a través de las dimensiones mismas del proyecto de subalternidad: el saber, el poder y el ser. Pero es importante destacar el hecho de que en el marco de los estudios de y post-coloniales existen y co-existen maneras distintas de entender estas tres dimensiones; por ejemplo, autores como Castro Gómez y Escobar sí realizan apropiaciones directas del pensamiento de Foucault, de manera particular, en la perspectiva de los estudios post-coloniales.

Este proyecto de la modernidad-colonialidad es problematizado por la perspectiva D-P, pues introdujo

4 Los estudios de la subalternidad o decoloniales recogen, de acuerdo con Mignolo (2005), la tradición de los estudios surasiáticos y la perspectiva de descolonización de África y Asia, inicialmente, y luego de América Latina. Incluyen la producción de conocimiento desde los movimientos sociales, intentan asimismo constituir conocimiento fuera de los marcos epistemológicos tradicionales de las ciencias sociales; por su parte, los estudios postcoloniales, se sitúan desde los locus de enunciación de las universidades en la academia occidental y recoge las transformaciones epistémicas introducidas por el postmodernismo, intentando matizar la ambivalencia de los discursos postmodernistas desde la pregunta por lo ético-político en la producción del conocimiento. Ver: Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógicas de la Colonialidad y post-colonialidad imperial. En: *Revista Tabula Rasa*. N°3. Enero-diciembre.

5 El proyecto de modernidad-colonialidad ha sido discutido y problematizado desde diferentes perspectivas por autores como Mignolo, Walsh, Coronil, Escobar, Dussel, Lander, Quijano, Maldonado-Torres y Castro Gómez, entre otros.

un cambio en la organización tiempo-espacio de las culturas, pueblos y territorios del planeta, especialmente en Latinoamérica, tratando de vincularlos dentro de una gran narrativa universal. Así, esta perspectiva emerge desde una mirada latinoamericana, como aportes a formas de constitución de una historia propia⁶, aspecto que ha sido trabajado para el campo de la educación y la pedagogía desde la categoría analítica de colonialidad del saber-conocimiento. Al respecto, Lander (2000) plantea que en el carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas y universales de producción del conocimiento.

De esta forma, “las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser. Estos saberes se convierten en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades” (Lander, 2000, 246). En el marco de esta perspectiva se ha generado una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer, para cuestionar el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes sociales sobre el continente, el régimen de separaciones que les sirven de fundamento, y la idea misma de la modernidad como modelo civilizatorio universal.

De otra parte, para la perspectiva D-P, como proponen Escobar y Mignolo entre otros, la modernidad no sería un fenómeno europeo, sino un fenómeno global con distintas localidades y temporalidades que no se ajustan necesariamente a la linealidad del mapa neo-histórico occidental. Así, centran y resignifican el análisis desde categorías como historia, memoria y experiencia, lo cual resulta potenciador de formas—otras de concebir el

6 Intencionalidad que ya había sido trabajada también por otras perspectivas en el marco del pensamiento crítico latinoamericano.

tiempo y el espacio, maneras distintas de ser sujetos en Latinoamérica, pertinentes para los procesos de investigación en el campo educativo que buscan también romper con la linealidad de la historia colonial constitutiva de una perspectiva particular de ver y entender lo latinoamericano.

De manera general, desde el eje colonialidad del poder se puede plantear que esta perspectiva centra su mirada en el análisis de la cara interna y externa del poder y sus formas de ejercicio en el campo social. Aunque existen variaciones en las comprensiones del mismo, algunos autores como Escobar y Castro lo consideran más un ejercicio de poder heterárquico⁷, mientras que otros como Walsh, Lander y Quijano estarían en la vía de considerarlo más como un ejercicio de poder jerárquico, pues una teoría heterárquica del poder implicaría poner en discusión la determinación de la vida misma “en última instancia” por parte de los regímenes más globales o las estructuras molares en términos deleuzeanos (la economía-mundo, la división internacional del trabajo, la explotación colonial de las periferias, etc).

En este sentido, la perspectiva D-P, busca deconstruir las formas de colonialidad del poder instituidas en Latinoamérica, para las cuales los discursos decoloniales asumen que ha habido y se mantiene un proceso de colonización continuo desde el denominado descubrimiento, mientras que los discursos poscoloniales asumen la problematización de las relaciones de poder que generan otro tipo de formas de dominación contemporáneas a través de categorías como raza, género, entre otras.

Finalmente, los discursos de la perspectiva D-P han ubicado la colonialidad del ser como uno de los ejes problemáticos del proyecto de lectura moderna y eurocéntrica de Latinoamérica y asumen la necesidad de una descolonización del ser, necesaria para agenciar los dos planos de descolonización antes

7 Mi tesis, dirá Castro Gómez, es que Foucault en sus Lecciones del College de France, particularmente en *Defender la sociedad* (1975-76), *Seguridad, Territorio, Población* (1977-78) y *El nacimiento de la biopolítica* (1978-79), desarrolla una teoría heterárquica del poder que puede servir como contrapunto para mostrar en qué tipo de problemas caen las teorías jerárquicas desde las que se ha pensado el tema de la colonialidad.

tratados el de descolonización del poder y el de descolonización del saber. El concepto de la colonialidad del ser emergió en las conversaciones entre un grupo de becarios de Latinoamérica y Estados Unidos sobre la relación entre la modernidad y la experiencia colonial, entre quienes se encuentran Castro Gómez, Coronil, Dussel, Escobar y Quijano, entre otros, y fue sugerido según Maldonado Torres (2006) por Walter Mignolo. Desde esta perspectiva, se ha ubicado la necesidad de problematizar dos niveles de esta colonización, la de espacialidad y la de cuerpo, como procesos de constitución de subjetividades en el colonialismo.

De acuerdo con Maldonado Torres (2006), no solo se debe introducir la discusión en torno a la espacialidad sino que se debe promover la reafirmación de un nuevo sujeto epistémico que pueda trazar nuevas asociaciones entre el pensamiento y el espacio. Así pues, la colonialidad del ser hace referencia a la historicidad constitutiva del sujeto y puede llegar a ser una posible manera de teorizar sobre los fundamentos básicos de las patologías del poder imperial y la persistencia de la colonialidad. De esta forma, la colonialidad del ser remite a una discusión alrededor de sus efectos, como los cuerpos colonizados y la colonización misma del pensamiento.

Apuntes sobre la perspectiva arqueológico-genealógica (A-G)

La arqueología-genealogía es una de las apropiaciones que en nuestro país se ha dado del pensamiento foucaultiano en el campo contemporáneo de la investigación en educación y pedagogía. En varios de sus textos, Foucault da cuenta de manera explícita de los elementos que configuran la forma como escribe los mismos; por eso, más que hablar de un método arqueológico-genealógico que configura la construcción de los mismos, asumiríamos su pensamiento como la posibilidad escritural de dar cuenta de sus comprensiones en la construcción y de-construcción de la historia(s), el lugar de configuración de los sujetos y los saberes, así como las relaciones de poder que estratégicamente disponen y ordenan condiciones de posibilidad para

la emergencia de un objeto de investigación en una formación histórica específica.

La analítica de la perspectiva A-G, desde su componente arqueológico, apropia de manera general aspectos del pensamiento foucaultiano, expuestos en la Arqueología del saber, texto que da cuenta de la forma como este autor escribe textos como El nacimiento de la clínica, la historia de la locura y las palabras y las cosas. En esta obra se encuentran aportes investigativos hacia una resignificación del valor del documento, una problematización de la constitución de una historia general vs una historia global, un posicionamiento del lugar de la discontinuidad en la historia, una deconstrucción de las unidades tradicionales del discurso, el posicionamiento de las formaciones discursivas en la historia, la diferencia entre ciencia y saber y, ante todo, una crítica al método estructuralista en investigación.

Así pues, aporta elementos interesantes a la construcción misma de la historia desde la sospecha o desnaturalización de las formas de construcción, validación y legitimación del conocimiento y las disciplinas. Así, abre la posibilidad de pensar críticamente la noción de saber y específicamente en su libro Microfísica del poder da la posibilidad de hablar de saberes sometidos, noción que se ha constituido para el caso educativo en una de las posibilidades de crear y reconocer narrativas distintas y posicionar la forma de constitución de saberes otros alrededor del campo educativo y pedagógico.

Metodológicamente, el componente genealógico, en tanto forma de análisis de las relaciones de poder en la construcción de la historia, permite entender la noción de campo en tanto configuración geoespacial, estratégica y sobre todo de interrelación de fuerzas, posibilita ubicar la influencia del pensamiento de Nietzsche en Foucault desde la relación genealogía-historia, y permite situar concretamente la diferencia entre tres conceptos claves: Herkunft (procedencia), Entstehung (emergencia) y Ursprung (origen). Estos conceptos son claros en Nietzsche, la genealogía y el poder. Luego, en su libro Defender la sociedad definirá poder como aquel que,

... no cesa de cuestionar, de cuestionarnos; no cesa de investigar, de registrar; institucionaliza

la búsqueda de la verdad, la profesionaliza, la recompensa. Tenemos que producir la verdad del mismo modo que, al fin y al cabo, tenemos que producir riquezas, y tenemos que producir una para poder producir las otras. Y por otro lado, estamos igualmente sometidos a la verdad, en el sentido de que ésta es ley; el que decide, al menos en parte, es el discurso verdadero; él mismo vehiculiza, propulsa efectos de poder. (Foucault, 2004)

La tesis fundamental de Foucault, retomada por la perspectiva A-G, es la de una dimensión de la subjetividad que deriva del poder y del saber, pero que no depende de ellos (...) al igual que las relaciones de poder solo se afirman al efectuarse, la relación consigo mismo, que las pliega, solo se establece al efectuarse” (Deleuze, 2001, 134). El uso de esta perspectiva en educación permite al sujeto establecer desde la investigación, una relación consigo mismo que resiste a los códigos y a los poderes que se han instituido como formas validas y hegemónicas de producción de conocimiento.

Relaciones arqueología-genealogía/ descolonización del saber-poder

La búsqueda arqueológica o la posibilidad de descolonización del saber

En la generación y agenciamiento de procesos investigativos en el campo educativo, el pensamiento de Foucault nos permite poner en suspenso algunas categorías propias de la historia hegemónica de y sobre América Latina como tradición, desarrollo, influencia, obra, autor, entre otras, con el objeto de pensar la historia de una forma diferente y generar modos distintos de crearla y pensarla a través de la investigación en educación. Se trataría de asumir la posibilidad de visibilización y de constitución históricas de lo educativo en Colombia y América Latina.

Y es precisamente allí donde se encuentran cruces entre las perspectivas en mención, no solo en la investigación de la historia educativa y pedagógica, en tanto discursos y regímenes de verdad, sino también desde la problematización de su linealidad. Estas perspectivas de comprensión de la historia desde sus apropiaciones al campo investigativo en

educación y pedagogía presentan convergencias y sinergias a partir del reconocimiento de que es necesario problematizar la producción dominante de conocimiento, la hegemonización de los métodos por encima de la generación misma de pensamiento, procesos que van anclados a lógicas de ejercicio de poder que por supuesto, tanto desde una perspectiva arqueo-genealógica como decolonial-postcolonial, son puestos en un tránsito de sospecha no solo por los lugares de producción (locus de enunciación) de los mismos sino por el marco epistémico que les da cabida y validez.

La búsqueda genealógica o la posibilidad de descolonización de las relaciones de poder

En este segundo eje de discusión se evidencia que las dos perspectivas en mención permiten problematizar las relaciones de poder y el ejercicio de las mismas que se cruzan en la construcción y legitimación de la historia, en particular la historia de la educación y la pedagogía, y ofrecen posibilidades de lectura contra-hegemónica y formas de construcción de una historia alterna a la instituida. Ambas perspectivas encierran una mirada crítica a los discursos y prácticas, y aportan elementos para entender y desnaturalizar las formas de la investigación en el campo educativo y pedagógico. Por ejemplo, se trabaja por constituir desde los sujetos que investiguen procesos de potenciación del deseo y la pasión por investigar y deconstruir el objeto de investigación, a partir de la desconstitución del investigador en sí mismo, de su estatuto como agenciador de regímenes de verdad en torno a la temática en trabajo, lo cual implica un cambio de perspectiva, en la comprensión misma de la investigación y las relaciones de poder que se tornan constituyentes de un proceso investigativo.

Estas perspectivas permiten entonces deconstruir formas de subjetivación histórica de los sujetos educativos, formas de posicionamiento hegemónico del uso y legitimidad de discursos en el campo, en el funcionamiento mismo de esos discursos en la política educativa, los planes de estudio, así como los documentos institucionales y no institucionales, dado que ambas perspectivas buscan problematizar

los lugares oficiales y válidos de enunciación y constitución de la historia educativa en Colombia y América Latina, al tiempo que visibilizan también la existencia de tendencias investigativas que se han tornado hegemónicas y dan la posibilidad de generar narrativas contra-hegemónicas, como diría Boaventura de Sousa (2000).

De otra parte, estas perspectivas propenden por romper los esquemas de neutralidad en los que se busca inscribir la investigación misma, pues al develar las condiciones de posibilidad de emergencia o aparición de los objetos de investigación, develan los regímenes hegemónicos de constitución y generación de pensamiento histórico-educativo. Asimismo, las dos perspectivas, al hacerse la pregunta por el poder y al problematizar la forma como este funciona, se actualiza e integra, están comprendiendo las prácticas y discursos educativos como acontecimientos y singularidades y aportan un tipo de investigación que no busca realizar integraciones, homogenizaciones ni categorizaciones de saberes, sujetos y prácticas, porque se parte de entender que las relaciones de poder son diferenciales y singulares.

En este punto, es importante aclarar que no se trata de una mirada investigativa ingenua, sin comprensiones alrededor de lo político, pues según la lectura que hace Deleuze (2001) de Foucault, no hay que confundir las categorías afectivas de poder (incitar, suscitar) con las categorías formales de saber (educar, cuidar, castigar) que pasan por ver y hablar para actualizar las primeras. Por ello, cada proceso de investigación en el marco de estas dos perspectivas, tendría la capacidad de integrar relaciones de fuerza al constituir saberes que las actualizan y los modifican, las redistribuyen. Dichos enfoques también posibilitan poner en evidencia los procesos de reactualización del poder a través de la investigación en el campo educativo, la cual funciona contemporáneamente en muchos espacios y tendencias como reproductora de encadenamientos de saber-poder que contribuyen a establecer una visión hegemónica de lo educativo y lo socio-histórico en América Latina y eluden la comprensión de que la investigación puede ser también condición de posibilidad de otras

formas de ser y pensar el campo de lo educativo, y en especial a los sujetos que se forman, de-forman y transforman en el mismo.

La investigación desde una mirada genealógica se puede tornar ‘peligrosa’ por su potencia micropolítica y molecular, pues, para seguir a Castro (1999), no basta con hablar de una “decolonialidad” a nivel molar sin ver la colonialidad alojada en las propias estructuras del deseo que uno mismo cultiva y alimenta. Ambas perspectivas, tanto A-G como D-P, problematizan lo que “estaba dado”, buscarían las regularidades, las discontinuidades, los vacíos, los puntos de ausencia y los procesos de apropiación y producción del conocimiento y de la subjetividad, así como las formas de resistencia emergentes y muchas veces invisibilizadas en la construcción narrativa de la historia, y de la historia latinoamericana en este caso.

Finalmente, podemos decir que las dos perspectivas apropian el pensamiento filosófico foucaultiano, no tanto desde su uso en un método determinado sino desde sus aportes al análisis de la configuración histórica del campo socio-educativo en el país y en Latinoamérica. Es precisamente en este sentido que estas dos perspectivas asumen la posibilidad de re-pensar el proyecto filosófico propuesto por Foucault sobre propender por una ontología crítica del presente colombiano y latinoamericano.

Referencias

- Castro, S. (1998). La filosofía latinoamericana como ontología crítica del presente. Temas y motivos para una crítica de la razón latinoamericana. En L. Tovar (ed.), *La postmodernidad a Debate*, Vol XIX. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Biblioteca Colombiana de filosofía
- Castro, S. (1999). Foucault y la colonialidad del poder. En *Revista Tabula Rasa* (N°3). Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- De Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la Razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Deleuze, G. (2001). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. Barcelona: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *Defender la sociedad. Curso 1976*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: *saberes coloniales y eurocéntricos*. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mignolo, W. (2005). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógicas de la Colonialidad y post-colonialidad imperial. En *Revista Tabula Rasa* (N°3). MEnero-diciembre.
- Miller, J. (1993). *La pasión de Michel Foucault*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Peñuela, D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. En *Revista Pedagogía y saberes* (N° 30). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Peñuela, D. (2010) ¿Es posible descolonizar la pedagogía? En *Revista Praxis y Saber* (N° 1). Tunja: UPTC.
- Peñuela, D. (2011) ¿América Latina des-colonizada? Cuerpo y espacialidad en el proyecto modernidad/colonialidad. En *Revista Colombiana de Educación* (N° 59). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. (1999). Prólogo. En *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Vol. 1. Medellín: Editorial Aique.

Nosotros y otros en manuales escolares de geografía de Colombia (1970-1990)

Us and the Others in Colombian Geography Textbooks (1970-1990)

Patricia Cerón Rengifo¹

Resumen

Con el propósito de examinar la identificación de la población hecha en los manuales escolares de las ciencias sociales, se realizó un estudio sobre las construcciones del nosotros y los otros, en una muestra de manuales escolares de geografía de Colombia, destinados a la educación secundaria y publicados entre 1970-1990. Se trabajó con herramientas metodológicas propuestas por Van Dijk (2008) y Wodak (2003), para estudiar el discurso ideológico de identidad de los grupos sociales, a partir del seguimiento a la representación positiva del nosotros y negativa de los otros. Se encontró el fomento de una identidad nacional homogénea culturalmente, y una clasificación jerarquizada de la población mediante categorías basadas en la idea de raza, la posición social y el territorio. El gobierno y las élites, conformadas por blancos, urbanos y ricos que habitan el altiplano cundi-boyacense, son denominados como el nosotros y representados en forma positiva, mientras la población categorizada como campesino, pueblo, indio, negro, mulato, zambo, es delimitada como los otros y se representa negativamente.

Palabras clave

Manuales escolares, geografía de Colombia, identificación, población

Abstract

In order to examine the identification of population in social studies school textbooks, a study was conducted about the constructions of the terms Us and Others in a sample of Geography of Colombia school textbooks, intended to be used in secondary school level, published between 1970 and 1990. Methodological tools proposed by Van Dijk (2008) and Wodak (2003) were used in order to study the ideological identity discourse of social groups, based on the tracking of the positive representation of Us and the negative representation of Others. A promotion of a culturally homogeneous national identity and a hierarchized classification of the population were found. This was done through categories based on the idea of race, social status and territory. The government and the elites composed of urban, affluent white people who live in the high plateau of the Departments of Cundinamarca and Boyacá appear to be the Us and are represented in a positive way, while the population categorized as peasant, villager, Indian, black, mulatto or zambo is included in the term Others and is represented negatively.

Keywords

Geography School Textbook of Colombia, identification, population.

Artículo recibido el 7 Agosto de 2011 y aprobado el 30 Marzo de 2012

¹ Doctora en Antropología de la Universidad de Salamanca (España). Profesora de la Universidad de Nariño, Departamento de Ciencias Sociales, en el Grupo de investigación Edu-multiverso. patriciac@udenar.edu.co

Introducción

En este documento se examina la identificación de la población en manuales escolares de geografía publicados en Colombia entre 1970 y 1990, con atención a la producción discursiva de nosotros y otros, como ordenador importante en los discursos de identidad y alteridad. La pregunta por la representación de la población se aborda mediante el concepto de identificación categorial propuesto por Brubaker y Cooper (2005), para estudiar la identificación que se hace de unos y otros como miembros de una clase de personas que comparten algún atributo categorial como la raza, la etnia o la nacionalidad, como procesos y actos situacionales y contextuales. Esto invita a especificar a los agentes de la identificación, aunque no se requieran personas o instituciones específicas, pues pueden aparecer en forma anónima en los discursos y narraciones públicas. Esto se da porque, según nuestra comprensión, el Estado moderno es uno de los agentes más importantes con el poder de nombrar y categorizar, porque dispone de los recursos materiales y simbólicos para hacerlo.

En los manuales escolares de geografía de Colombia examinados, se encontró que la identificación de la población, por un lado, promueve una identidad nacional que asocia a la nación con la cultura heredada de los conquistadores y colonizadores españoles; por otro lado, se nombra, clasifica y jerarquiza a la gente con base en la idea de raza, la clase social y las regiones naturales, lo cual hace del discurso racista un ordenador importante en la clasificación social. Quijano (2000) propone el concepto de colonialidad del poder para reflexionar sobre la clasificación racial /étnica como uno de los elementos constitutivos del patrón de poder del capitalismo moderno/colonial y eurocéntrico. Con la constitución de América, el emergente capitalismo se hace mundial y en este nuevo patrón de poder material e intersubjetivo convergen dos procesos: el primero tiene que ver con la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial, en los que están incluidos la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario. El segundo

hace referencia a la clasificación social de la población con base en la idea de raza, en la que se configuraron las nuevas identidades societales (indios, negros, blancos, mestizos, amarillos, aceitunados, mestizos) y geoculturales (América, África, Asia, Occidente o Europa) de la colonialidad, así como las relaciones intersubjetivas (producción de sentidos sociales y perspectivas centrales de conocimiento) del eurocentrismo. Para este autor, con la clasificación social está en juego el poder en la sociedad, de tal forma que es la distribución del poder entre las gentes lo que las clasifica socialmente, determina sus recíprocas relaciones y genera las diferencias sociales.

Metodológicamente, se seleccionó una muestra de cinco manuales escolares de geografía de Colombia, destinados a estudiantes de sexto grado de educación secundaria. Se realizó una selección y registro de los títulos y contenidos que abarcaban la temática sobre la población y otras asociadas como problemas, raza y etnicidad. Una vez registrados los contenidos específicos de los manuales en formato digital, se procedió a sistematizar los datos a partir del reconocimiento de las principales categorías que representaban a los colectivos de población en los manuales escolares, siguiendo la propuesta de Van Dijk (2008) y Wodak (2003) de analizar la ideología que se expresa en el lenguaje mediante el seguimiento a la presentación positiva del nosotros y negativa de los otros.

A nivel temporal, se trabajó con manuales escolares publicados entre 1970 y 1990. Este período corresponde a la época que transcurre entre el surgimiento del movimiento indígena en Colombia y el momento previo a la Constitución de 1991, en que el Estado reconoce los derechos colectivos para los grupos étnicos. Para otros momentos se contó con estudios anteriores en temas relacionados. Así, Herrera, Pinilla y Suaza (2003), en el análisis de la identidad nacional, evidencian las representaciones sociales de la elite en oposición a mujeres, negros e indígenas, en textos escolares de ciencias sociales de 1900 a 1950. Soler (2006, 2008) investigó las características discursivas del racismo en los manuales escolares de ciencias sociales publicados entre 2002 y 2004.

Los colombianos

La información sobre la población se enuncia prescribiendo una identificación con Colombia como nación. Los títulos de primer y segundo orden suelen estar compuestos por el adjetivo gentilicio (colombiano, colombiana) o el sustantivo (Colombia), aludiendo su pertenencia a la nación: población colombiana, pueblo colombiano, tipos regionales colombianos, problemas de la población colombiana. Igualmente ocurre con los contenidos en los que se alude a nuestro país, la nación colombiana, la población actual de Colombia y la población colombiana.

La categoría colombiano remite a una identidad colectiva de pertenencia a una nación. Los manuales escolares examinados promueven la ideología de un Estado-nación homogéneo culturalmente. Así, Sánchez (1981, 110) plantea que Colombia es una nación por ser un territorio habitado por un pueblo que comparte unas características culturales. Textualmente, dice:

Las naciones. Se da el nombre de Pueblo o Nación a un conjunto de hombres que tienen un mismo origen, unas mismas costumbres, unos mismos ideales e intereses, una misma lengua, una misma religión, y que habitan un mismo territorio que recibe el nombre de país. así podemos decir que el pueblo colombiano constituye una nación.

Esta noción conduce a que los criterios de definición de la nación se relacionen con la cultura (en especial la lengua y la religión) de una población en particular: los conquistadores, colonizadores europeos y sus descendientes, los criollos. Estos constituyen el nosotros a través de su identificación con la nación. El discurso se enuncia desde su perspectiva; constituye el sujeto activo gracias al cual es posible la nación, se le otorga predominio político en la nación, al asociarla con la dinámica histórica de la llegada de los conquistadores, quienes aparecen como sus precursores y cuya tarea luego culminarían los criollos. En la siguiente cita se puede observar el esquema argumentativo sobre la ventaja de los conquistadores, según el cual los europeos ponen orden, definen las fronteras nacionales, organizan una sociedad integrada, traen la cultura occidental

y estimulan la conciencia nacional frente al caos de pequeñas tribus indígenas, rivales entre sí:

La mayor parte de los países conquistados carecían de identidad nacional. En algunos lugares, como en Colombia, los nativos estaban divididos en pequeñas tribus rivales entre sí. Los conquistadores aprovecharon esta situación para dominarlos. Como los europeos llegaron a establecerse definitivamente tuvieron que enfrentarse al problema de mantener el orden. Para lograrlo pusieron los fundamentos de las nuevas naciones de tres maneras: 1. Definición de fronteras nacionales (...). 2. Creación de una organización social integrada. Para lograrlo los administradores coloniales pacificaron, recolectaron impuestos, y protegieron a sus compatriotas a medida que explotaban y desarrollaban los recursos naturales de la colonia (...). 3. Estímulo de la conciencia nacional. Los gobiernos coloniales trasplantaron la cultura occidental con sus ideales y educación a sus dominios. En esta forma crearon un grupo que más tarde se rebeló contra la metrópoli en nombre de esos mismos ideales. El anti-colonialismo estimuló la creación de la conciencia nacional. (Hermanos Maristas [H.M.E], 1979, 226)

La cultura nacional se fomenta como unidad lingüística (el español) y religiosa (el catolicismo) heredada de los conquistadores, predominante frente a las culturas de las poblaciones heterocategorizadas como indios y negros, que si bien pueden aparecer como parte de la definición de la nación, son ubicadas en una posición subordinada. La religión católica se presenta como oficial por la declaración en la Constitución Política de Colombia, por la mayor cantidad de adeptos y por el concordato entre el gobierno colombiano y el Vaticano.

El español se exhibe como el idioma nacional. Se presenta como nuestro idioma, en oposición a otros idiomas de poblaciones que habitan dentro y fuera del territorio nacional (Cfr. Valencia y Romero, 1977, 84-85). El español estándar se muestra como una señal de identidad de la gente culta, mientras que la variación se asocia con los campesinos y con algunas regiones. Se lo relaciona con el ámbito académico, es decir, con el conocimiento. El dominio de la gramática española se promociona como un

medio para el ascenso social. Se acepta los cambios del español a partir del contacto con otras lenguas, pero se anhela que los colombianos educados, es decir, las élites, conserven la pureza del idioma, pues es por este medio como afianzan su distinción (Cfr. H.M.E., 1979, 232-233). Se promueve una mayor valoración del español, atribuyéndole belleza y riqueza, y se le asocia con la mejor literatura y escritores reconocidos. A veces se admite la existencia en Colombia de lenguas distintas al español, pero se recalca la primacía del español, para lo cual se devalúan las otras lenguas, llamándolas erróneamente dialectos y ubicándolas en regiones marginadas.

En resumen, la categoría los colombianos, de la forma en que es expresada en los manuales escolares examinados, remite a la ideología de la identidad nacional basada en la homogeneidad cultural. Los conquistadores-colonizadores y sus descendientes, los criollos, constituyen el nosotros por su identificación con la nación. El idioma español y la religión católica se erigen como oficiales y más valiosos, excluyendo a las culturas de las poblaciones categorizadas como indios y negros. Se argumenta sobre la ventaja de la venida de los conquistadores, que traen la cultura occidental y construyen la nación.

Colombianos ricos y pobres

Si bien se usa la categoría genérica los colombianos cuando se describen las características de la población, hay indicios de asignación de atributos a los grupos sociales dependiendo de la posición en el espacio social. La ausencia de las marcas del locutor en la expresión lingüística, con el uso de la tercera persona gramatical (los colombianos, la población colombiana) y la utilización de construcciones impersonales, crea un efecto de objetividad y deja sin referencia a los protagonistas de la enunciación (Calsamiglia y Tusón, 2007). De esta manera, el nosotros queda oculto como protagonista de la enunciación. No obstante, las formas de presentación de sí mismo en relación con los demás se evidencian a través de la representación positiva de las élites sociales y políticas, y la representación negativa de la población subordinada, denominada clase baja, campesinos, obreros, los pobres o el pueblo.

Las clases alta y media son poco mencionadas. Los Hermanos Maristas (1979) hacen una presentación positiva de la clase alta al asignarle características como la riqueza, el poder político, el abolengo, la educación, el español estándar, los modales refinados y la intelectualidad. El Estado, el gobierno y las instituciones, nacionales e internacionales, aparecen con una presentación positiva. Se muestran como benefactores y se les concede la función de resolver los problemas. Se maneja la idea que los problemas aparecen a pesar de los esfuerzos por erradicarlos que hacen las entidades nacionales y las organizaciones internacionales, que en tal caso se indican como participantes activos con nombre propio. En los contenidos sobre los problemas de los colombianos raras veces se establecen relaciones entre las clases sociales de acuerdo con la estructura social, lo cual se articula a la estrategia de naturalizar la desigualdad social y ocultar los conflictos de clase.

La población subordinada que aparece como clase baja o bajo la categoría de pueblo colombiano, se representa en forma negativa. Se le atribuye poca instrucción, el trabajo manual, el alcoholismo, la timidez, la desconfianza y las condiciones difíciles de vida; se les vincula con los problemas de Colombia: las enfermedades, las deficiencias sanitarias, la malnutrición, el analfabetismo, el desempleo y la violencia.

Las causas principales de los problemas se ubican en la economía y la explosión demográfica. En torno a la economía, se mencionan los desequilibrios en la distribución de la riqueza y se genera un mensaje un tanto crítico frente a esta situación. En cuanto al crecimiento demográfico, a los pobres se les adjudica la responsabilidad al manifestar que tienen un mayor número de hijos, lo que conlleva a la explosión demográfica, causa principal y agravante de otros problemas. En tal caso, se les menciona como agentes de la acción:

(...) Es característico el hecho que sean los más pobres quienes más hijos tienen. Así se agrava su situación económica cada vez más y se ocasionan serios problemas al país, ya que ello incide, lógicamente, en la escasez de viviendas, analfabetismo, desnutrición, bajos ingresos, enfermedades de

distinto tipo y muchas cosas más. (Marañón et al., 1984, 122-123)

En cuanto a la desnutrición, se les culpa de tener prácticas alimentarias tradicionales y resistentes al cambio, esto es, rechazar ciertos alimentos y consumir alcohol. La población rural se asocia con los problemas de la migración a la ciudad, sin especificar las condiciones y conflictos que causan el desplazamiento. Además, se les recrimina por disminuir la riqueza forestal de la Amazonia al practicar la agricultura de tumba, roza y quema.

Culturalmente, al pueblo se lo asocia con el folclor. El folclor se considera producto del legado español, indígena y negro, y se usa para diferenciar las regiones. Se incluye una gran cantidad de elementos como la música, la danza, los mitos, las leyendas, los saberes locales y los alimentos. Los Hermanos Maristas (1979, 235-236) jerarquizan el aporte al folclor al ubicar al español en el primer orden: “En este proceso el fondo español ganó la primacía pero los otros dos le dieron sello distintivo como un elemento secundario que facilita la identificación de las regiones”, al tiempo que se estigmatiza la cosmovisión del pueblo como superstición que causa el retraso en el país, en oposición a la ciencia: “Muchas de estas supersticiones retardan el progreso del país porque conservan malos hábitos de alimentación, crean miedo y desconfianza hacia la ciencia”.

En resumen, los manuales de geografía de Colombia analizados permiten evidenciar un discurso que asigna atributos a los colombianos de acuerdo con su posición en el espacio social. La clase alta se relaciona con el poder económico y social, el gobierno y las instituciones aparecen como benefactores, con la función de resolver los problemas de los colombianos, y el pueblo se vincula con los problemas y el folclor. El discurso de los manuales escolares expresa la estrategia de ocultar los conflictos de clase y naturalizar la desigualdad.

Tipos regionales

Las regiones naturales son tomadas como una escala territorial sobre la cual se socializan significados acerca de la población. Bajo los títulos relacionados con las regiones naturales de Colombia o como

contenidos de la población colombiana, se establece una categorización de la población con el criterio geográfico.

Colombia es dividida en cinco regiones naturales: Andes, Costa Atlántica, Orinoquia o Llanos Orientales, Amazonia y Costa Pacífica. La nominación de la población en cada región se hace a través de la sustantivación del nombre de la región: andino para la región andina (es poco usado), costeño para la Costa Atlántica y llanero para los Llanos Orientales; en otros casos, se alude a la población de determinada región (por ejemplo, la población de la región andina). Estos nombres suelen usarse para catalogar a la población nombrada como blanca y mestiza, pues se usa en forma separada las categorías de indio y negro, señalando así la posición de alteridad.

La identificación con lo regional puede aparecer como una expresión de la diversidad étnica y cultural de la población. No obstante, como se espera demostrar a continuación, la identificación de la gente con la región está basada en una ideología racista que se expresa en el discurso mediante el uso de categorías con las que se nombra y se jerarquiza, a través de fijar características raciales, culturales y geográficas a los grupos sociales, generando representaciones positivas del nosotros y negativas de los otros.

La población de la región andina

La población de la región andina es ubicada en la posición más alta de la escala social. El discurso establece una representación positiva mediante la asignación a la raza blanca y mestiza de una gran cantidad de población, mayor actividad económica, ubicación en el clima templado, abundantes recursos naturales y mayor desarrollo en términos económicos y culturales.

La inclusión de variables geográficas en la categorización de la población obedece a la vigencia del determinismo geográfico en los manuales escolares de la época. Según este pensamiento eurocéntrico, expresado por Sánchez (1981: 93) y Valencia y Romero (1977: 88), los factores ambientales ejercen una influencia en las características físicas, biológicas,

psicológicas y culturales de la población. En las regiones polares, el hombre reacciona más lentamente y su pensamiento es tardío; en las regiones ecuatoriales bajas, la agilidad física e intelectual disminuye, por lo cual el hombre es perezoso; en las regiones templadas con cambios estacionales, el hombre desarrolla una mayor actividad física y mental. Con esta ideología, se clasificaron las regiones en la siguiente escala: Andes (zona intermedia) /Costa Atlántica /Llanos Orientales, Amazonia y Costa Pacífica. La zona intermedia de los Andes se consideró más apta para el asentamiento humano y para el desarrollo, seguida de la Costa Atlántica con clima cálido pero seco y, finalmente, las zonas bajas: los Llanos Orientales, la selva Amazónica y la Costa Pacífica, con clima cálido y húmedo:

Las más pobladas y económicamente más desarrolladas de nuestro país son las templadas y las no muy frías de la zona Andina, así como las cálidas y medianamente húmedas de la costa del Atlántico. El occidente (costa del Pacífico) y el oriente (especialmente la Amazonia) colombianos, ardientes y extremo lluviosos, están poco desarrollados y poseen una bajísima densidad de población. El clima influye además, en el temperamento, la psicología y los usos y costumbres de la gente. Así vemos como el hombre de los climas cálidos es más extrovertido y alegre que el de las tierras frías, debido al encierro obligatorio de este último. Los extremos de calor y frío hacen difícil la actividad humana, mientras que ésta es mucho más fácil en los climas medios. (Marañón et al., 1984, 140)

La población de la región andina se autodefine como blanca, descendiente de los españoles y mestiza, producto del blanco y el indio. Se menciona a la categoría indio por separado y se devalúa al calificarle como alejado de la civilización y en transición de adaptación al mundo moderno. Por lo tanto, se establece una jerarquía entre las categorías: blanco, mestizo/ indio.

La población de la región andina está dividida en subregiones. Los nombres toman como referencia a las unidades administrativas de los departamentos. Otras veces se usan nominaciones particulares como la de opitas para los habitantes de los departamentos

de Huila y Tolima, y la de paisas para la gente de los departamentos de Medellín, Caldas, Risaralda y Quindío.

La subregión cundi-boyacense es la mejor representada. A su población se le atribuye rasgos de personalidad que expresan valoraciones positivas. Valencia y Romero (1977, 81-82) califican al grupo como exponente de la cortesía y la afabilidad, prototipo del mestizo, descendiente de españoles (vivaz, de piel sonrosada, comunicativo, si en él predomina la sangre blanca) y los chibchas (trabajador, malicioso, taciturno, reservado, cuando predomina la sangre chibcha). Los chibchas, reivindicados como parte del pasado, constituyen la población indígena que aparece mejor representada en los manuales escolares.

Dentro de la categoría cundi-boyacense se hace una mejor representación de los ciudadanos y los ricos (suele ser formal, locuaz y cortés, pero tremendamente reservado y de opiniones algo subjetivas) frente a los pobres y los campesinos (tímidos, desconfiados), con rasgos de personalidad que se suponen heredados de los españoles y de los indígenas (Cfr. Rojas, 1987, 115). El folclor (asociado al pueblo) de la región andina, se vincula con los campesinos, como legado de los españoles con mezcla de lo indígena.

Se evidencia entonces un proceso de imposición de alteridad de los campesinos con respecto a los urbanos y de los pobres en relación con los ricos, que además se sustenta con base en la categoría indio. En esta medida, se establece una articulación entre la categoría de raza y la condición de clase, de donde se infiere que la mejor posición en la escala social está ocupada por los sujetos blancos y mestizos, urbanos y ricos, que habitan la sabana cundi-boyacense.

En lo concerniente a las otras subregiones, la definición de las categorías se organiza con base en atributos raciales y culturales. De esta manera se menciona a subregiones con predominio del blanco como entre los santandereanos y los paisas, a quienes se concede una representación positiva. Así por ejemplo, Valencia y Romero (1977, 82) manifiestan del santandereano que “tiene más sangre blanca que indígena; es de temperamento altivo y franco, muy

laborioso e independiente”. Su ascendencia indígena se presenta como una mezcla entre chibchas con caribes y arawak. En el modo de vida se le asocia al comercio, la actividad agropecuaria y la industria artesanal.

Respecto a la población con mayor mestizaje con lo indígena, como la de los departamentos de Tolima y Huila, a la que se le adscriben características que le asocian al campo, Valencia y Romero (1977, 81-82) dicen que es “de sencillas costumbres, amigo de la vida del campo, muy hospitalario y honesto, amante de la libertad”, propensa al baile, la música y el jolgorio, así como a la religiosidad popular (Cfr. Rojas, 1987, 114); respecto a poblaciones con predominio de sangre negra, como los vallecaucanos, los mismos autores expresan: “Tiene cierto predominio de la sangre negra; es un tipo progresista, trabajador, dedicado a la agricultura y al comercio” (1977, 82).

Otra diferenciación es la que se establece entre la población tradicional y la progresista. La gente progresista se representa con la categoría del paisa, construcción de identificación cimentada en la producción simbólica del hombre emprendedor, negociante, buen trabajador, colonizador, con familia extensa y finca cafetera. Este tipo de población es descrito por Valencia y Romero (1977, 82) como “caracterizados por ser gentes de empresa, comerciantes, andariegos; amantes del hogar y de la familia numerosa”. Incluso, en ocasiones se concibe como una raza en sí: la raza antioqueña. Los paisas aparecen como sujetos activos que actúan y triunfan por sí mismos, con indiferencia del contexto histórico y de las condiciones sociales.

Los habitantes de los departamentos del Cauca y de Nariño se tienen por tradicionales. En el Cauca, la gente de la ciudad de Popayán donde está concentrada la elite de la región, se ve como descendiente de la raza blanca, culta y letrada, pero tradicional. Así, Valencia y Romero (1977, 82) plantean que “hacia la región de Popayán, se hizo más sensible la influencia blanca, con un tipo de tradicionalista, culta y letrada, muy religiosa”. El grupo andino sureño, que hace referencia al habitante del departamento de Nariño, se asocia con la categoría indio y sus componentes: la religiosidad, la tradición, la

laboriosidad, el ingenio, trabajo agrícola en pequeñas parcelas con poca técnica.

El grado de pureza biológica y el nivel de asimilación a la cultura de la raza blanca parece ser el hilo conductor con el cual se organiza el esquema de categorización de la población habitante de la región andina. En tal caso, se trataría de la expresión de la autocomprensión de las elites, entendida como una subjetividad situada: la representación que tienen de sí mismas, de su ubicación en el espacio social y de su preparación para actuar (Brubaker y Cooper, 2005). En este sentido, las elites se autocomprenden como seres humanos mejores, superiores que los demás por ser blancos, ricos y urbanos, cultos, hablantes del español estándar, que habitan en el altiplano cundi-boyacense con clima frío. El resto de la población de los Andes se acerca o distancia dependiendo de la proporción de la raza blanca en el mestizaje, el lugar geográfico donde vive y las características culturales que se le atribuyen. Los urbanos pobres y campesinos del altiplano, si bien están asentados en el mismo territorio, están distanciados de este estándar por el mestizaje (aunque sea con chibchas) y por el hecho de que hablen un español con variación, que les guste el alcohol, que aumenten la población y que causen problemas sociales. Los paisas y los santandereanos son parecidos por su mayor porcentaje de la raza blanca en el mestizaje. A los tolimeses y huilenses (con asentamiento en el valle interandino), los aleja que tengan mayor porcentaje de indio en el mestizaje, su gusto por el campo, el baile y la música, así como la religiosidad popular. Los caucanos tienen influencia blanca, son cultos y religiosos, pero son tradicionalistas, es decir, no modernos. Los nariñenses viven en un altiplano, pero se distancian por la influencia de lo indígena y porque son tradicionales en la técnica.

Los costeños

La región del litoral Atlántico es identificada con la población a la que se denomina costeña. Se presenta como descendiente de los tres grupos raciales, con predominio de mulatos. La categoría costeño se usa para señalar el mestizaje; la categoría indio se nombra por separado y muchas veces va acompañada

de etnónimos en la denominación. Ser posicionado dentro de la categoría indio equivale a ser identificado con el arraigo de la costumbre y la tradición, términos que connotan un vínculo con el pasado y que le niega su contemporaneidad.

El costeño es una categoría a la que se le asignan atributos raciales y culturales, es ubicada en un clima cálido seco y se le atribuye una cantidad media de población. A la población se le asignan rasgos de personalidad característicos que, se supone, se derivan del mestizaje de sus ascendientes y un modo de vida, que es a la vez tradicional e imitador de lo foráneo. Rojas (1987, 113) manifiesta que “es eufórico, depresivo, rebelde y acomodaticio. Tiene tendencia a aceptar los patrones tradicionales, y a la par a imitar los foráneos. A pesar de su individualismo es generoso con el extraño, locuaz, festivo y tolerante”. El rasgo de personalidad rebelde hace referencia a su ascendencia de los caribes, señalados como guerreros y que ocupan una valoración intermedia en la clasificación que se hace dentro de la categoría indio: chibchas/ caribes/ indios de las zonas bajas.

A los costeños se los identifica especialmente con estereotipos relacionados con la alegría y la tranquilidad, atributos que también se asignan a la categoría negro. En este orden de ideas, se infiere que se da énfasis a la herencia de la ascendencia situada en la categoría negro. Similar anotación se puede hacer con respecto al folclor. En la región, el folclor se relaciona con las fiestas tradicionales y la música, que en palabras de Sánchez (1981, 117) es “de ritmo muy propio para el baile y que dominan en el ambiente costeño. Tienen origen negroide”. La música y el baile se fijan como características propias de los costeños. Valencia y Romero (1977, 85) expresan que la “música y el baile son manifestaciones muy comunes y dominantes del costeño [...]. La música y el baile expresan en esta región, la influencia negra”.

En resumen, la categoría costeño se usa para delimitar a la población mulata de la Costa Atlántica de Colombia. En la jerarquía social, los costeños ocupan el segundo lugar después de la población de la región andina, para lo cual se le adjudican atributos con una valoración intermedia: asentamiento en

un clima cálido seco (entre el clima frío y templado de los Andes y el clima cálido húmedo de las tierras bajas), cantidad media de población, predominio de mulatos, mestizaje entre las razas blanca y negra (entre mestizos de los Andes, con una mejor representación, y zambos con una representación negativa) y con ascendencia de los caribes (entre los chibchas y los indios de las zonas bajas).

Los llaneros

Las poblaciones de los Llanos Orientales, la Amazonia y la Costa Pacífica ocupan la base de la escala social, de acuerdo con el criterio geográfico que califica negativamente a las tierras bajas. Sus territorios son delineados como espacios extensos y poco poblados.

El criterio de la cantidad de población es usualmente utilizado en los manuales escolares y su contenido cobra distintos sentidos. En este caso, está articulado a un argumento geográfico y económico. Se establece que la distribución desigual de la población opera en función de las condiciones del paisaje natural. Marañón y otros (1984) plantean que la existencia de mayor población en determinadas áreas se debe a que el paisaje natural brinda las condiciones físicas más favorables (clima adecuado para la producción, facilidad para la comunicación, alta cantidad de recursos minerales) para satisfacer las necesidades humanas. La baja población en ciertas áreas se debe a que el paisaje ofrece escasas condiciones propicias para la vida. A la vez, se manifiesta que el “hombre elige” para vivir climas convenientes para la economía, dado que la economía depende de los recursos naturales y de la actividad humana.

El esquema argumentativo puede plantearse así: el paisaje natural favorable incide en la mayor concentración de población y el mayor desarrollo económico. Por lo tanto, nosotros somos más ricos y desarrollados porque estamos ubicados en un mejor paisaje natural. Aplicado a Colombia, a la zona andina se le adjudica más desarrollo económico y mayor cantidad de población (desde tiempos históricos con los chibchas y luego con la llegada de los españoles), por gozar de un ambiente con variedad de climas y abundancia de recursos minerales, lo que influye

en lograr más actividad económica y alta productividad. A la zona andina le siguen las llanuras de la Costa Atlántica con una cantidad intermedia de población, que incluso se remonta a la época histórica con los caribes. Y, finalmente, las tierras bajas, donde no se concentraría la población debido al clima, calificado como malsano, y por la vegetación exuberante, como es el caso de las selvas tropicales. De esta forma, al relacionar la categorización de la población con las condiciones ambientales como causa de la cantidad de población y el desarrollo económico, se obvian las contradicciones sociales y las interrelaciones conflictivas entre el centro de poder asentado en el altiplano cundi-boyacense y las regiones periféricas.

De acuerdo con el criterio racial, la población de la Orinoquia o Llanos Orientales se considera una mezcla entre blancos, indios y negros, con predominio del mestizaje entre blancos e indios. La categoría llanero alude especialmente a los mestizos. Los indígenas se identifican por separado a través de nombres alusivos a cada etnia. El contenido de las categorías se llena con criterios raciales y culturales que delimitan tanto rasgos de personalidad como distintos modos de vida. En la escala territorial de los llanos, la jerarquía se organiza en este orden: llanero / indio; el llanero constituye el nosotros en oposición a los indígenas. Se menciona al llanero cuando se hace referencia al vaquero y al folclor de los llanos, para lo cual se cita la música, el baile del joropo y el galerón, e instrumentos tales como el arpa, las maracas y el cuatro, asociados a los rodeos y las ferias. Así mismo, atañe a los pueblos y a las grandes haciendas, señas de identidad del nosotros que conlleva al desarrollo.

Los significados de la categoría indio remiten al aislamiento para mantener la costumbre y la tradición, características que se le atribuyen a sus preferencias y no a la relación con el resto de la sociedad. Igualmente, se hace una separación entre los estilos psicológicos de estas dos poblaciones: “El mestizo es rebelde, franco y servicial, amigo de la tradición, dichos y el canto. Por el contrario el indígena prefiere el aislamiento como forma de

conservar su vida y tradiciones. Además es esquivo, nómada e industrioso” (Rojas, 1987, 115).

A la categoría llanero se le atribuyen rasgos de personalidad específicos, en los que se resalta la franqueza, la generosidad, la valentía, la altivez, la hospitalidad y el amor a la libertad. Esta personalidad se asume como derivada de unas condiciones de vida dura, la mezcla entre blancos e indios y la participación en las guerras de independencia. La mirada de los llanos y los llaneros se hace con el lente de la colonización de las tierras. La colonización es vista como un avance en la integración de la región al desarrollo a través de la producción agropecuaria. A veces se menciona que la mayoría de los colonos son producto derivado del desplazamiento de la población de la región andina por los problemas económicos, obviando los conflictos políticos.

Si bien la población de los Llanos se ubica en la última escala de la representación social, de acuerdo con los criterios de la cantidad de población y la ubicación en las tierras bajas, se puede notar que la representación del llanero no es tan negativa. A la categoría llanero se le puede adjudicar población escasa y dispersa, y se asume que vive en un clima malsano. Así mismo, se le asocia con el mestizo, la valentía, la altivez. Es un nosotros (donde predomina el mestizo) en la frontera que trabaja rudamente para colonizar las sabanas y convertirlas en grandes minifundios que se articulan al desarrollo con la producción agropecuaria.

En resumen, la categoría llanero constituye el nosotros en la Orinoquia. Ser mestizo en términos raciales, valiente en los rasgos de personalidad, estar asociado al pueblo, la hacienda y el folclor, son los criterios que se usan para construir la representación social de su pertenencia a tal categoría. Los otros, aparecen bajo la categoría indios y se los designa negativamente, relacionándolos con el aislamiento y la tradición.

La población de las selvas tropicales

La población de la Amazonia y de la Costa Pacífica recibe la carga más negativa del esquema clasificatorio, pues además de habitar las tierras bajas, que significa territorio amplio y poco poblado, cuenta con una

alta proporción de gente categorizada como indios en la Amazonía, y negros en la Costa Pacífica. El criterio racial, amalgamado con el cultural, es el que se prioriza para imputar la inferioridad a los otros.

La población de la región Amazónica se adscribe a las categorías blanco, mestizo e indio. Los catalogados como blancos y mestizos se asocian con los centros urbanos, referencia territorial de pertenencia al nosotros. Por el contrario, la categoría indio cobra contenido por su asociación con la selva. En tal medida, para miembros de la categoría indio de la selva, las características están fijadas de antemano: son salvajes y semisalvajes. La categoría indio incluye a una gran variedad de grupos étnicos, que son nombrados a través de etnónimos; no se sabe cuántos son y sus modos de vida se califican como primitivos y se ubican en el pasado: “Algunas parece que no han salido de la edad de piedra, porque ni siquiera han llegado a ella. Los indígenas conservan sus costumbres, creencias y folclor primitivo” (H.M.M., 1979, 139-140).

El folclor de la Amazonía se vincula con la categoría indio, lo que probablemente se debe a la poca cantidad de blancos y mestizos. Si bien en los manuales escolares no se informa sobre la proporción entre los grupos sociales, se infiere que blancos y mestizos son menos que los indígenas. Valencia y Romero (1977, 85) plantean: “En la Amazonía encontramos un folclor netamente indígena, caracterizado por danzas y cantos, ceremonias y fiestas, en las que hay disfraces y máscaras de vivos colores”.

En el campo simbólico, si bien se reconoce como habitada por indígenas, la Amazonia no aparece como territorio de esas poblaciones, sino como un territorio que aún no ha sido dominado por el nosotros para incorporarlo al desarrollo. Es un espacio amplio que, por un lado, tiene un clima malsano y es poco habitado; por otro lado, es una reserva de recursos naturales y minerales.

En la región del litoral Pacífico se ubica la población heteroidentificada en las categorías negro, mulato e indio, con predominio de afrodescendientes y con baja proporción de blancos y mestizos:

La llanura del Pacífico en Colombia está habitada en su mayor parte por negros, descendientes de

los esclavos traídos del África durante la Colonia, para el laboreo de las minas, y por mulatos, producto de la mezcla del negro con el blanco; el mestizo de blanco e indio y blanco puro se encuentran en muy escasa proporción en esta región. La densidad de población es baja, debido a las condiciones climáticas y de salubridad ya descritas; el mayor número está radicado en los centros urbanos, mineros y portuarios de la zona. En la región selvática y la costa habitan algunas tribus semisalvajes en estado de abandono y atraso: los chocoes, los cunas, los citaraes y los cholos, son los principales representantes. (Valencia y Romero, 1977, 106-107)

Si bien en la Costa Pacífica se registra una mayor proporción de gente diferenciada por el color de piel, que convive con los llamados mulatos e indios, la identificación de la región con la categoría negro, al parecer, es un mecanismo de gestión de la alteridad que vincula la representación de la región como subdesarrollada al relacionarla con la gente que vive ahí. Esto es así porque la población nombrada como negro, en regiones como la andina, es poco mencionada, mientras que, como parte de la región Pacífica, es representada enfatizando las características negativas. Además, en la cita anterior se puede observar cómo se recalca la baja presencia de los llamados blancos y mestizos que se asocian con el desarrollo. Soler (2008) también encontró, en manuales escolares de ciencias sociales publicados entre 2002 y 2004, que esta población no se nombra como habitante de varios departamentos en los que constituye una importante proporción de la población.

La región del Pacífico recibe el significado de ser, por un lado, un territorio con clima malsano y atrasado económicamente; por el otro, es tratado como un territorio con inmensos recursos minerales. La baja densidad de población se vincula con el clima malsano, el bajo desarrollo, las escasas vías de comunicación y la poca intervención estatal. A la población se la relaciona con un bajo nivel de vida y problemas tales como el desempleo, la desnutrición, la insalubridad, la emigración, la vivienda deficiente,

la carencia de servicios públicos y, en general, con los indicadores del subdesarrollo que requieren mayor intervención institucional. Se hace una apreciación negativa de la población a través de las categorías negro e indio. Con la primera se describe a gente pobre, mal vestida, amiga de la fiesta y el alcohol, mientras que la visión de los indios es de salvajismo, aislamiento y atraso económico:

La región está constituida sobre todo por el grupo étnico negro (80%). El resto son mestizos, mulatos y blancos. También habitan la región algunos grupos indígenas como las Catíos y los Cunas en la región del Urabá, quienes viven en un notable grado de aislamiento y atraso económico. Sin embargo, tienen su propia lengua, sus costumbres y sus leyes. Idiosincrasia. Es un pueblo fiestero y amigo de bebidas embriagantes, las mujeres y hombres andan descalzos y con ropas ligeras. Practican bailes como el currulao, la danza chochoana, tocan el tambor y la marimba. Las condiciones económicas a las que han sido sometidos, les ha imposibilitado el logro de un mayor desarrollo. (Rojas, 1987, 113)

En síntesis, la población de la región del Pacífico es heteroidentificada con una valoración negativa que la posiciona en la alteridad. La categoría negro cobra contenido a través de gente fiestera, pobre y subdesarrollada, que requiere la intervención estatal. La categoría indio se define en la dimensión del salvaje y semisalvaje.

Al detallar la identificación de la población de las tierras bajas se observa que implícitamente hay una subdivisión que jerarquiza a la población en el orden: Llanos Orientales/ Amazonia, Costa Pacífica. Los criterios de cantidad de población y geográficos son iguales y, por lo tanto, dejan de ser operativos. La jerarquía se erige a través del criterio racial y cultural. El valor más alto de los Llanos Orientales se lo dan los llaneros, porque racialmente son mestizos y su modo de vida está más articulado al desarrollo. En cambio, en la Amazonia y el Pacífico predominan los otros, a quienes se les atribuye un estilo de vida peculiar en oposición al modo de vida del nosotros.

Es de anotarse que Sánchez (1981) también establece una estratificación de la población de las

regiones mediante la religión y la alimentación. Para el autor, el andino es católico fervoroso y practicante, y su alimentación es abundante, sana y variada, con el mayor consumo de carne, huevos y lácteos. Los costeños son católicos pero muy indiferentes, su alimentación es sana y abundante, constituida de arroz, coco, plátano, pescado, ñame y queso. Los llaneros son católicos pero poco practicantes y con muchos agüeros y prácticas de hechicería; su alimentación se califica como poco variada pero nutritiva. La población del Pacífico es católica pero muy supersticiosa, con creencias en hechicería, maleficios y magia, y su alimentación es “muy pobre, se compone de pescado, arroz, plátano, queso y chontaduro”. La población de la Amazonia “tiene creencias propias pero hay literatura”, y su alimentación es descrita como pobre: carne de animales de caza, pescado y yuca.

Esta categorización jerárquica de la población según la región, es similar a la que Herrera y otros (2003) encontraron en los manuales de ciencias sociales de Colombia publicados en la primera mitad del siglo XX. En dichos manuales se reproduce una tipología social por regiones organizada según la cosmovisión que asocia las características humanas con la raza, la geografía y el grado de cercanía a la cultura hispánica.

Las razas

La categorización más usada está organizada con base en la idea de raza. Sirve como unidad de referencia simbólica para hacer distinciones de la población en la escala de la región y la nación. La clasificación más usada es la que divide a las razas en blanca, negra y amarilla. La categoría indio es clasificada como variante de la raza amarilla y se le denomina raza obrera o amerindia. A partir de esta definición de razas, se plantea que la población de Colombia tiene sus orígenes en estos grupos raciales: el indio, el blanco y el negro.

En la noción sobre las razas se plantea que todos los hombres pertenecen a una misma especie y que las diferencias que se expresan en el fenotipo son secundarias, debidas a cambios dados por el clima, la alimentación y los estilos de vida. Explícitamente

se niega la existencia de razas puras y la clasificación de razas superiores o inferiores, pero más que una descripción de fenotipos, el discurso contiene varios contenidos específicos en los que concurren aspectos de la ideología racistas, mediante una clasificación jerarquizada de las razas: blanco / indio, negro, así como del mestizaje: mestizos / mulatos / zambos.

Nosotros: los blancos

La categoría blanco recibe las denominaciones de blanco, blanco europeo, español, hispano, conquistador o colonizador. Se le asocia con el español y el criollo, aunque también se hace extensivo a los europeos.

En los manuales escolares, la categoría blanco se representa en forma positiva a la vez que se minimizan los aspectos negativos, con el fin de hacer relevante esta categoría en oposición a las de indio y negro. La categoría blanco se muestra como sujeto activo, quien al lado de unos pocos hombres que actúan por decisión propia, logra imponer su cultura y ocupar las posiciones de poder, lo que obvia todo el respaldo de la concentración de fuerza y capitales que le apoyaron. La información se ocupa en mostrar la presencia de las elites a las que se les asigna la riqueza, el poder y el gobierno; se establece la relación de los criollos con la cultura de los peninsulares y se asocia al colonizador con la zona andina y la Costa Atlántica, regiones con mayor valoración.

En los departamentos de la región andina, se menciona la existencia de blancos puros, descendientes de españoles por línea paterna y materna, contabilizados como la cuarta parte de la población y algo más. En la presentación positiva de la categoría blanco se usa como recurso lingüístico la construcción activa donde el español es el agente que realiza la acción, como se observa en la cita que sigue:

El español vino sólo en un principio y se mezcló a las indias, pero luego llegaron mujeres españolas y entonces se pudieron conservar algunos núcleos de blanco puro. El español ha legado a la raza la altivez, el orgullo, el sentido del honor, la religión, el idioma y la cultura en general. El blanco puro, que es un poco más de la cuarta parte de la po-

blación, se halla en las regiones montañosas de Antioquia, Caldas y Santander y en las mesetas de Cundinamarca, Boyacá y Nariño. (Sánchez, 1981, 97)

El discurso organiza el aporte de cada raza al colombiano. El término aporte conlleva un significado de contribución que quita énfasis a la violencia de la imposición. El aporte del español se sitúa del lado positivo. Se mencionan rasgos de personalidad en los que se acentúa la acción, el honor y la religiosidad: el idioma español, la religión católica y, en general, la cultura occidental.

La categoría blanco es definida como el nosotros y en su representación se sigue la estrategia de hacer una presentación positiva y atenuar los aspectos negativos. Igualmente, Herrera y otros (2003) encontraron que en los manuales escolares de ciencias sociales entre 1900 y 1950, se enaltece la labor de los españoles y su herencia cultural, se rescata la impronta de su personalidad etiquetada en la nobleza y la hidalguía, las costumbres españolas se enuncian dentro de los hábitos exquisitos, dignos de ser imitados y el legado español se trae a la memoria colectiva como modelo a emular. Soler (2008) demuestra que en los textos de ciencias sociales, publicados entre 2002 y 2004, hay una tendencia a tergiversar, suavizar y generalizar los procesos históricos que sirven de base al racismo y la dominación social.

Los otros: indios y negros

En los manuales escolares examinados, la categoría indio hace parte de un recurso discursivo que persigue representar y delimitar a una población como no perteneciente a la civilización y a la modernidad del nosotros.

La categoría indio se nombra como indios, indio colombiano, indígena, aborígen, nativo o se usan los etnónimos. El proceso de imposición de la alteridad a la categoría indio para hacer alusión a la época de la conquista opera a través de la oposición de la positividad de la civilización a la negatividad de los salvajes y bárbaros. Los salvajes se definen por su modo de vida articulado a la caza, la pesca y la recolección de frutas y raíces, con uso de instrumentos de piedra. Los bárbaros, por su economía basada en

la agricultura, la domesticación de animales, la cestería, la orfebrería y el trabajo con algunos metales (Cfr. Maraón et al., 1984, 114).

Además de ser clasificados como bárbaros y salvajes, los indios se dividen en forma jerarquizada con el criterio de la región en el siguiente orden descendente: los andinos, habitantes de las mesetas y montañas de los Andes / los caribes, asociados a la Costa Atlántica / los indios de la región oriental, asociados a los Llanos Orientales y la Amazonia:

El Indio colombiano pertenecía a una de las 3 grandes ramas: los Andinos, o habitantes de la región montañosa y mesetaria, eran los de más desarrollada cultura; los Caribes, habitantes de las costas, eran guerreros y aun antropófagos, y los Pampeanos de las llanuras orientales, muy primitivos y salvajes. Entre las virtudes del Indio sobresalen su resignación ante el dolor, el espíritu guerrero y la altivez de ánimo, entre sus defectos una gran timidez y la hipocresía. El indio puro apenas representa poco más del 1.5% de la población total y se hallan en la Costa Pacífica, Urabá, Guajira, Llanos Orientales y Selvas Amazónicas, distribuidos en varias tribus. (Sánchez, 1981, 97)

Los chibchas, ubicados en la región andina, se consideran los de mayor desarrollo cultural, no solo del país sino entre la población de América. Los criterios usados para la clasificación son la mayor cantidad de personas y el desarrollo social y económico. Se plantea que a la población de los Andes se le impuso la cultura de los conquistadores y fueron incorporados a través de diferentes instituciones, que se presentan en forma general y atenuando su acción (con términos como conversión) con significados que remiten a una función benefactora (las encomiendas donde un grupo de indios se encomendaba al español para su cuidado), y al propósito evangelizador (Reducciones. Tenían como finalidad catequizar a los nativos), (Cfr. H.M.E., 1979, p. 230).

A los caribes, posicionados en la escala media, se los relaciona con la Costa Atlántica y se les atribuyen cualidades personales intrínsecas relacionadas con la guerra. De ahí que se los califique como guerreros, robustos, feroces y fuertes, además de otras características que enfatizan la diferencia

cultural como la deformación del cráneo y prácticas socialmente rechazadas, como el canibalismo. Los caribes son los indios malos, guerreros, muy diferentes y liminales; un orden simbólico acorde para justificar su eliminación. Siguiendo la estrategia de quitar el énfasis a las actividades negativas del nosotros, en la siguiente cita se usa la voz pasiva para atenuar la responsabilidad de los españoles en el exterminio, así como una inversión de la agencialidad en las acciones. También se usa el verbo “adoptaron” para representar al indígena optando por su voluntad por la cultura de los conquistadores:

La densidad de los grupos aborígenes influyó en los variados efectos de la conquista en las distintas regiones. Los resultados más drásticos se vieron en las densamente pobladas tribus de agricultores. En las sabanas del Caribe la mayor parte de los indios fueron eliminados porque la caballería española era muy eficaz en las llanuras. Los pocos sobrevivientes adoptaron la cultura de los conquistadores (H.M.E., 1979, 229-230)

Finalmente, la categoría indio de la región oriental es ubicada en la base de la escala social y es percibida como salvaje, escasa y dispersa. En la muerte de la gente de las tierras bajas, el conquistador no se muestra directamente como responsable. Los indios perecen porque luchan contra el invasor, es decir, se les responsabiliza de las acciones que los perjudican, y por enfermedades, como algo natural: “[...] habitaron grupos que en su lucha contra el invasor perecieron en gran número, otros fueron eliminados por las enfermedades y muy pocos se sometieron”. (H.M.E., 1979, 230).

La categoría indio contenido en el presente remite a negar su contemporaneidad. En las selvas tropicales es salvaje y semisalvaje, primitivo y atrasado. En las otras regiones se le atribuyen significados de no modernidad, vínculos con el pasado, las costumbres y la tradición. Se enfatiza en el número reducido, alejado y la dispersión de la población. Las cifras varían ampliamente entre los autores pero se mantiene la proporción de la población en la categoría indio como la menor, seguida de la categoría negro y más alta en la categoría blanco. El resto de la población se muestra como parte del

mestizaje. La baja cantidad de población se explica porque ellos se retiraron a zonas inaccesibles y poco productivas, significado que remite a sí mismos, no a su relación con los conquistadores y colonizadores. Se les vaticina un futuro con menos población: “Estos grupos tienden a disminuir porque su dieta alimenticia es deficiente, les faltan drogas, servicios médicos y mejorar los rudimentarios sistemas de producción que los ponen en desventaja frente a los demás, a lo cual se agrega que a las zonas a donde debieron retirarse son poco productivas” (H.M.E., 1979, 229-230).

La categoría negro es otra construcción ideológica de la colonialidad, empleada en el establecimiento de relaciones de dominación cultural, a través de un proceso de alteridad de una población, a la que se representa negativamente en oposición a la categoría blanco.

La categoría negro se une con África y la esclavitud. Se informa sobre la violencia y la crueldad provocada por los europeos contra la población traída desde África, la incidencia de De las Casas en la esclavitud y se menciona a san Pedro Claver como defensor. No se mencionan las formas de resistencia y sublevación de la población esclavizada. Geográficamente, es vinculada con las tierras bajas, especialmente de la Costa Pacífica, aunque también se menciona la Costa Atlántica, las islas de San Andrés y Providencia y los valles interandinos. El modo de vida de la gente del Pacífico se asocia con los indicadores del subdesarrollo y los estereotipos de la tranquilidad, la alegría, la música y la danza con mucho movimiento del cuerpo. En el “legado” para la nación, se enfatiza en atributos del cuerpo, la resistencia física al trabajo y a los climas cálidos. Los Hermanos Maristas (1979, 230) añaden una mayor integración a la cultura dominante. En este planteamiento, usan una construcción lingüística activa, donde los negros aparecen como los protagonistas; son ellos quienes aceptan la cultura española, no se la imponen, con lo cual obtienen la entrada a la sociedad colombiana. En el perfil psicológico se menciona la imaginación (¿en oposición a la razón?), la sensibilidad, la indolencia y la reserva:

El negro importado de África vino en condición de esclavo para los trabajos de las minas y sufrió la crueldad de sus amos. Trajo consigo la gran resistencia física al clima y al trabajo, su gran imaginación, pero también la indolencia y la reserva ante las demás razas. El negro se ha conservado más o menos puro en Costa del Pacífico, con especialidad en la región chocona. (Sánchez, 1981, 97-98)

En resumen, la categoría negro se relaciona con la esclavitud, con África, con las tierras bajas, con significados centrados en el cuerpo (fuerza física, resistencia al clima cálido, danza con mucho movimiento), con estereotipos como la imaginación y la alegría, la indolencia, la reserva ante las demás razas y el subdesarrollo en la Costa Pacífica.

El mestizaje

Si bien se informa por separado sobre cada uno de los grupos raciales, se manifiesta que hay un mestizaje de la población que se contabiliza en una proporción de cerca del 70%, cuya mayoría serían mestizos, seguidos de mulatos. Se reconocen como grupos de mestizaje: a) mestizos, descendientes de españoles e indios, b) mulatos, mezcla de blanco y negro y c) zambos, mezcla entre indios y negros. Además se usa la categoría triétnico para mencionar un mestizaje equilibrado entre blanco, indio y negro.

Se jerarquizan los grupos de mestizaje, dando mayor predominio al mestizo, seguido de los mulatos y, finalmente, los zambos. Las variables utilizadas son la cantidad de población, la ubicación en la región, los rasgos de personalidad y el desarrollo cultural. Se hace una presentación positiva del mestizo, al que se le considera el grupo más importante. Se lo ubica en la zona andina, se le atribuye mayor desarrollo cultural, más cantidad de población, así como rasgos de personalidad valorados positivamente, entre los cuales figuran la reserva, la cortesía, el amor al trabajo y la aptitud para las áreas profesionales y la política (Cfr. Sánchez, 1981, 98). La representación del mulato se relaciona con una cantidad intermedia de población (entre mestizos y zambos); se le sitúa en las costas y se le asignan cualidades de fiestero, generoso, imaginativo y

esforzado en el trabajo, estereotipos similares a los que se le adjudican a la categoría negro. El zambo ocupa la base en la escala del mestizaje; su número se considera reducido. Prácticamente se considera inviable, pues se predice su disminución en el futuro, aduciendo que “estas dos razas se repelen” y que tienen como tabú su unión:

Los mestizos. Resultantes de la unión de indios y blancos; estas uniones fueron muy comunes en los primeros tiempos de la Conquista, de suerte que los mestizos van a conformar el mayor porcentaje de la población del país. Los mulatos. Resultantes de la unión de los blancos con los negros. Estas uniones, aunque menos frecuentes, dejaron sus frutos más que todo hacia las costas, con predominio en la del Pacífico. Los zambos. Resultantes de la unión de negros con los indios. Aunque fue muy limitada, pues los dos grupos, por temperamento y quizá por sus creencias, se rechazaban. (Valencia y Romero, 1977, 80-81)

Los Hermanos Maristas plantean que las fronteras étnicas se mantienen y se distribuyen espacialmente, de tal forma que dibujan el mapa de la población de Colombia con base en el criterio racial. Los blancos ocupan la cúspide de la pirámide social, están ubicados en las ciudades (algunos de ellos en el campo), especialmente en las capitales de las regiones andinas, donde la sabana cundi-boyacense ocupa el primer lugar. Los mestizos predominan en la región andina, en el campo y en la ciudad. Los inmigrantes del campo vendrían a constituir una buena proporción de los pobres urbanos; se aclara entonces que las elites se autocomprenden como racialmente blancas y establecen una separación con los mestizos, categoría en la que instalan preferentemente a los campesinos y urbanos pobres. Los mulatos se sitúan en las tierras bajas de la Costa Atlántica y los negros en la Costa Pacífica y en las orillas de los ríos Cauca y Magdalena. Los indios se localizan en las selvas tropicales, los Llanos Orientales, la Guajira y en algunos lugares de los Andes como la Sierra Nevada de Santa Marta, Sierra de

los Motilones y Tierradentro. Los zambos no se mencionan:

Sin embargo, las fronteras étnicas no se han borrado por completo; todavía se da importancia a ciertas características asociadas con estos grupos étnicos aunque no sirvan para demarcar diferentes categorías sociales. (...). El grupo blanco prefiere vivir en los centros urbanos y en especial en la capital y ciudades de la región andina. Los mestizos viven en las cordilleras donde los descendientes de las tribus aborígenes se mezclaron con los conquistadores españoles. Aunque la población mestiza predominaba en las zonas rurales su número aumenta en las ciudades porque hay una migración muy grande de los campos a las ciudades. Esta tendencia se nota en la población negra y mulata que está distribuida sobre todo a lo largo de las costas y de los grandes ríos interandinos, donde vivían pocos indios o donde fueron eliminados durante la conquista. El resto de indios se halla en la Llanura del Pacífico, Sierra Nevada de Santa Marta, Guajira, Sierra de los Motilones, Tierradentro y riberas de los ríos de la Amazonia y la Orinoquia. (H.M.E, 1979, 229)

Para terminar esta sección se puede decir, siguiendo a Quijano (2003), que la colonialidad del poder ha sido más profunda y duradera que el colonialismo donde fue engendrada. Está vigente en los manuales escolares de Geografía, publicados entre 1970 y 1990, en los que se expresa un discurso racista y discriminatorio que favorece la representación de la población categorizada como blanco, que se constituye en el nosotros, y denigra a la población heteroidentificada como indio y negro, instaurada como los otros. De igual manera se hace con el mestizaje, siguiendo el orden jerárquico: mestizos/mulatos/zambos, donde la mayor valoración se adjudica de acuerdo con la presunta participación de la raza blanca. Sigue operando como un mecanismo ideológico de dominación cultural que naturaliza la clasificación jerárquica de la población con la idea de raza y con ello, impone la intersubjetividad eurocéntrica de percepción de lo social.

Conclusiones

Con esta primera aproximación a los manuales escolares de Geografía, publicados en Colombia entre 1970 y 1990, se infiere que la identificación de la población da cuenta de la distribución de poder en la sociedad. Se organiza por medio de la imposición de categorías nombradas con base en la raza (blanco, negro, indio, mestizo), la posición social (el pueblo, los pobres) y el territorio (andinos, costeños, llaneros), definidas mediante contenidos relacionados con cualidades fenotípicas, rasgos de personalidad, la economía, la geografía y características culturales y sociales, las cuales se asocian como propiedades fijas para marcar la distinción entre un nosotros y un otros, y así presentarlos como naturalmente superiores e inferiores, y no como la historia de las relaciones racistas de poder en el mundo moderno colonial, visualizada por Quijano (2000, 2003).

Las categorías de identificación de la población expresan un esquema de polarización entre nosotros, representados positivamente, y ellos, representados negativamente (Van Dijk, 2008). El nosotros ocupa el lugar desde el cual se enuncia el discurso, con el cual se sienten identificados los autores de los manuales escolares. Frecuentemente el nosotros está asociado con los colectivos con mayor poder, mientras que los otros suelen estar vinculados con los grupos sociales con menor poder, de forma tal que en cada escala socio-espacial se construye un nosotros y un otros dependiendo de las relaciones sociales establecidas en el contexto específico. En tal caso, se sugiere que los manuales escolares examinados promueven la auto-comprensión o subjetividad situada (Brubaker y Cooper, 2005) de las élites que nombran, clasifican y jerarquizan a la población al articular el discurso racista con la clase social y el dominio territorial. Para esto, se atribuyen así mismas las características valoradas positivamente como la raza blanca, la ciudad, el español estándar, la religión católica, la educación, la región andina y la construcción de la nación, y favorecen la identificación con una nación homogénea culturalmente que a su vez se asocia con la categoría blanco y con la ascendencia europea. Esta categoría entra en contraste con el resto de la población, categorizada

como campesino, pueblo, indio, negro, mulato, costeño, llanero, entre otros. A estas poblaciones se les asigna atributos raciales, demográficos, sociales, culturales y geográficos con una representación negativa o menos favorable, por medio de lo cual se les impone una posición de alteridad, aunque en cada escala socio-espacial se organicen de manera particular para establecer un nosotros y un otros que se acerca o aleja de las élites y los territorios donde se concentra el poder.

Referencias

- Brubaker, R. y Cooper, F. (2005). Más allá de la "identidad". En W. Loic, (Dir.), *Repensar los Estados Unidos para una sociología del hiperpoder* (pp. 178-208). Barcelona: Anthropos.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (2 ed.). Barcelona: Ariel.
- Herrera, M; Pinilla, A; Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad y Clasificación Social. *Journal of World Systems Research*, 2, (6), 342-386. Special Issue. Festschrift For Immanuel Wallerstein – Part 1.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.
- Soler, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de investigación*, 2 (6), 255-260.
- Soler, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afro descendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & sociedad*. 3 (2), 642-678.
- Van Dijk, T (2008). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Wodak, R (2003). El enfoque histórico del discurso. En: Wodak y Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 101-142). España: Gedisa.

Manuales escolares como fuente de información

Hermanos Maristas. (1979). *Geografía Física y Humana Aplicada a Colombia, primer año de bachillerato*. Cali: Norma.

Marañón, M., Gómez, H., Vega, A., López, G. y Prada, C. (1984-1986). *Geografía Física, General y de Colombia*. Bogotá: Norma.

Rojas, R. (1987-1988-1989). *Brújula: Geografía de Colombia 6*. Bogotá: Voluntad.

Sánchez, H. (1981). *Geografía física general y de Colombia*. Medellín: Bedout.

Valencia, P; Romero, A. (1977). *Geografía general – física y de Colombia 1*. Bogotá: Ediciones cultural, segunda edición.

¿Es posible provocar la madurez del conflicto?

A propósito de la correspondencia entre Medófilo Medina y Timoleón Jiménez

Is it possible to provoke the maturity of the conflict?
Reflections around the mail exchange between
Medofilo Medina and Timoleon Jimenez

Adolfo León Atehortúa Cruz¹

Resumen

A partir del intercambio epistolar entre Medófilo Medina y Timoleón Jiménez, el presente artículo debate los puntos centrales de la correspondencia aludida: la vigencia de la lucha armada, la concepción de dominación y dependencia y las vías de la democracia en Colombia. Finalmente, explora la madurez del conflicto armado en nuestro país y las posibilidades de una salida negociada con participación de la sociedad. Como conclusión, ofrece respuesta a dos preguntas: ¿Será posible una salida negociada que preserve la dignidad de los combatientes? Más aún, ¿será posible inducir esa salida desde la sociedad?

Palabras clave

Conflicto armado colombiano, solución concertada, democracia, sociedad civil.

Abstract

Within the context of the mail exchange between Medofilo Medina and Timoleon Jimenez, this article debates the central points of the mentioned mail letters: the current relevance of the armed struggle, the conception of dominance and dependence and the pathways towards democracy in Colombia. Finally, the article explores the maturity of the armed conflict in our country and the possibilities of a concerted way out with the participation of civil society. As a conclusion, answers to the following two questions are offered: Will it be possible to come up with a concerted way out that preserves the dignity of the fighting people involved? Even more, will this way out be possible from the civil society?

Key words

Colombian armed conflict, concerted way out, democracy, civil society.

Artículo recibido el 15 Febrero de 2012 y aprobado el 30 Marzo de 2012

1 Doctor en Ciencias Sociales del École Des Hautes Etudes en Sciences Sociales. París, Francia. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. adolfoatehortua@cable.net.co

En julio del año pasado, el profesor Medófilo Medina dirigió a Alfonso Cano, entonces máximo dirigente de las FARC, una exigente y reflexiva misiva en la que cuestionaba la continuidad del conflicto armado en Colombia y lo invitaba a tomar un camino diferente al transitado por su organización durante más de cuarenta años.

Si bien no desconozco que el origen y el desarrollo de los conflictos sociales obedecen a razones objetivas y a causas estructurales -dijo entonces el profesor Medina-, por otra parte subrayo el papel de las decisiones o de las escogencias entre alternativas políticas que llevan a cabo las partes en el conflicto. (Medina, 2011)

Alfonso Cano no tuvo la oportunidad de responder. Tal como dijo el arzobispo de Cali, monseñor Darío de Jesús Monsalve, “sin agotar el marco ético de la captura como objetivo legal”, fue muerto “en condiciones de desproporción absoluta, herido, ciego y solo”¹.

Le correspondió entonces a Timoleón Jiménez, Timochenko, continuar el intercambio epistolar con una carta que, a diferencia de aquella de Medófilo, no fue suficientemente reproducida por los medios, o generó tan solo la interpretación parcial bajo el fantasma de El Caguán².

Circunstancias históricas de la lucha armada

Probablemente el punto más importante en el debate epistolar entre el profesor Medófilo Medina y el comandante de las FARC guarda relación con la continuidad y vigencia de la lucha armada. Por supuesto, el documento del profesor Medina sustenta cada uno de sus criterios. Sin embargo, es importante destacar algunos puntos e interrogantes con los cuales cuestiona la prolongación de la lucha armada al indagar su devenir y actualidad:

1. Para las FARC, la lucha armada fue una respuesta popular a la violencia de latifundistas y ganaderos amparados por un régimen

político antidemocrático y excluyente. La premisa es aceptada por Medina, a condición de seguirla con distancia crítica en su desarrollo: Sin duda en 1949 y en algunas regiones donde venían consolidándose los movimientos de colonos y campesinos, resultó inevitable organizar la autodefensa armada, no ya en defensa de la tierra sino de la vida misma. Pero ya en la primera pausa de “La Violencia” en 1953, había motivos para plantearse la reorganización de un movimiento agrario que, por ejemplo en el sur del Tolima, venía trabajando con vigor desde mediados de los años treinta. No obstante, dicha reorganización del movimiento campesino no ocurrió. Ni en ese momento ni poco después con los sucesos de Marquetalia, fue posible adelantar una tarea de tal índole. La política de “combinación de las formas de lucha”, adoptada en 1966 por el X Congreso del Partido Comunista, intentó compatibilizar en una misma matriz política y de manera simultánea un movimiento militar insurgente con un movimiento social que tenía sus propios ritmos y demandaba independencia política y organizativa.

2. Sumapaz y Viotá constituyen un “modelo alternativo” en el cual la guerra terminó sin pasar por una derrota de los combatientes. Una experiencia que no pudo ser replicada.
3. En lugar de ajustar la política a la primacía de los escenarios urbanos y adecuarla a la cultura política que había reflejado el Paro Cívico Nacional de 1977, el camino escogido por la izquierda fue “insistir en las mismas estrategias de antes y darles la espalda a las nuevas realidades”.
4. Dado lo anterior, es necesario conocer, objetivamente, la argumentación de las FARC con respecto al por qué de la guerra y sopesar su visión del país actual y sus propuestas hacia el futuro.

Finalmente, dos preguntas para la reflexión: “¿Cuáles son los beneficios que esta lucha abnegada de tres generaciones de hombres y mujeres guerrilleros le han traído a Colombia? ¿Cuáles grupos de

1 “A Cano no le preservaron la vida”. Semana, diciembre 1 de 2011.

2 El texto completo de la misiva puede consultarse, igualmente, en <http://www.razonpublica.com/>

trabajadores rurales o urbanos han logrado conquistas sociales duraderas por obra de las FARC durante este medio siglo?”

Como corolario, sostiene el profesor Medina: “Uribe se gestó en el contexto del con razón llamado ‘síndrome del Caguán’, un fenómeno político – emocional que arrastró a la mayoría de la opinión y la puso en manos de la extrema derecha”. Así mismo, la parapolítica se convirtió en el mecanismo más eficaz de reclutamiento de un nuevo personal político con los resultados que todos conocemos.

La respuesta de Timoleón Jiménez, escrita en diciembre de 2011, ha sido respetuosa, franca y, si se quiere, con tonalidades académicas. “Pulcra” en sentido literario, la definió María Jimena Duzán, para quien la nueva retórica del comandante de las FARC “se construye sobre premisas interesantes y novedosas que demuestran que detrás de este jefe guerrillero hay un hombre que se preocupa por leer en medio de la guerra”³.

Los argumentos de Timoleón Jiménez ocupan un grueso párrafo que es útil transcribir en extenso:

Ni en ese Programa Agrario, ni en ningún documento posterior de las FARC hasta la fecha de hoy, se ha planteado jamás que como organización político militar nuestra meta sea la toma del poder tras derrotar en una guerra de posiciones al Ejército colombiano, como se repite una y otra vez por todos aquellos que insisten en señalarnos la imposibilidad de ese objetivo. Desde nuestro nacimiento las FARC hemos concebido el acceso al poder como una cuestión de multitudes en agitación y movimiento. Así como con la táctica de la combinación de las formas de lucha definimos que no desdeñamos ninguna de las vías que las clases dominantes nos permitan u obliguen a emplear.

Si bien puede pensarse que el debate a los postulados de la carta corresponde al profesor Medófilo Medina, es posible adelantar algunas inquietudes:

En América Latina las revoluciones contemporáneas han sido obra de jóvenes; creación, desarrollo y conclusión de una sola generación. Lo fueron

las revoluciones cubana y sandinista. Fidel Castro cumplía 32 años y Ernesto Guevara 30 al arribar triunfantes a La Habana; Daniel Ortega 33 al momento de derrocar a Somoza.

Los movimientos sociales se concatenan, se unen, se relacionan, pero no se heredan, no se trasladan. Menos aún si se trata de la lucha armada. Si la generación que se levanta en armas no logra el triunfo antes de envejecer, la revolución fracasa o se degrada. El Frente Sandinista tardó 19 años en alcanzar la victoria desde su fundación por Carlos Fonseca; el Movimiento 26 de julio menos de 6 años luego del asalto al Cuartel Moncada en Cuba.

La lucha armada revolucionaria es hija de la dominación colonial con cuerpo presente, como ocurrió en las independencias americanas: de las ocupaciones e invasiones extranjeras, como sucedió en China o Vietnam o como se expresó en la resistencia contra Hitler en Europa Central; de las dictaduras sangrientas y de la más aberrante negación de libertad, como en la Rusia zarista, la Cuba de Batista o la Nicaragua de Somoza. Sin embargo, pierde su vigencia histórica cuando esas condiciones que la propician no existen o desaparecen, dijo Ernesto Guevara en su “Obra Revolucionaria” (1967). Su propia experiencia en Bolivia o lo sucedido en El Salvador y Guatemala en los años ochenta así lo corroboran. En estos últimos países, el triunfo revolucionario armado se dificultó cuando las dictaduras militares abrieron paso a gobiernos elegidos.

En otros casos, a pesar de la innegable presencia de las circunstancias referidas, la lucha política sin empleo de las armas hizo posible una transformación revolucionaria, como en la India de Gandhi, en el Irán de los ayatollahs, o en la experiencia sudafricana de Mandela.

Cuando la lucha armada revolucionaria tiene vigencia, arrastra masas tras ella. Así ocurrió en Santa Clara, con la presencia de Guevara, y en Estelí, en 1978 y principios de 1979, cuando una reducida presencia sandinista desencadenó insurrecciones populares, no previstas incluso por la guerrilla. Por el contrario, grandes cantidades de población la rechazan cuando pierde su carácter de alternativa

3 “Timochenko, el escritor”. Semana, enero 14 de 2012.

real o cuando resulta ineficaz o contraproducente para alcanzar objetivos y reformas.

La lucha armada revolucionaria no puede ser indefinida, no puede perpetuarse en el tiempo; triunfa, cae derrotada, negocia transformándose o se transforma degradándose. Las experiencias de uno u otro evento podrían citarse con lujo de detalles en el transcurso de la historia universal.

El fin de la Guerra Fría y los nuevos movimientos sociales construyen escenarios diferentes que en nuestra realidad cotidiana se revelan con claridad expresa y se ofrecen para su comprensión con nuevas tácticas y estrategias de acción. Los brotes juveniles recientes en todo el mundo, el disímil levantamiento de los pueblos árabes, el movimiento “okupa”, los “indignados”, la presencia beligerante de “Anonymous” en la red, constituyen nuevas experiencias de lucha que deben observarse con una nueva óptica. Desde el punto de vista político podría ser incluso una obligación de la estrategia.

Dominación y dependencia

Otro aspecto importante en el cruce de correspondencia hace referencia a la democracia y la construcción de sus reglas. El comandante de las FARC desconfía de las realidades y bondades de la democracia en Colombia, de las reglas en torno a las cuales se construye el ejercicio democrático y la participación ciudadana.

La política como tal, en este país y en la mayoría de las economías de mercado, ha perdido por completo su esencia. No se llega al poder para cumplir un determinado programa. Se llega para ejecutar las directrices emanadas de los grandes poderes internacionales. Las economías y los planes de desarrollo nacionales y locales están condenados a cumplir con el libreto del FMI, el Banco Mundial y la OMC, entre otras instituciones. Cada país y provincia tienen ya su destino fijado en una cumbre previa. Ningún gobierno puede salirse del guión establecido.

El “escepticismo fundado en la experiencia” es también otro de sus argumentos:

“Nuestros Estados se hallan condenados a desempeñar un rol subordinado en el entorno de los intereses del gran capital trasnacional”.

Valga hacer algunas anotaciones para fijar posición frente al debate:

El desarrollo de las sociedades no es tan simple para definirlo en conciliábulos o en juntas de banqueros. Existen dictámenes internacionales, es cierto, pero se aplican a raja tabla allí donde las correlaciones de fuerza del juego político lo permiten o en donde las coyunturas lo favorecen y facilitan. Las relaciones internacionales no son unidireccionales ni verticales, son bilaterales, multipolares.

La sociedad es considerada un tejido complejo de relaciones humanas cuya interacción se dirige a fines conforme a reglas relativamente establecidas, pero con capacidad para actuar sobre sí misma y engendrar su porvenir y hasta su memoria. En este sentido, no es una simple suma de individuos sino un sistema formado por su asociación interdependiente, política y cultural, cuyos roles construyen y representan una realidad con características y significados propios.

Las recientes experiencias latinoamericanas son un ejemplo de escenarios y roles cambiantes, apreciación suscrita por el mismo Medófilo Medina en su misiva original. El Brasil de Cardoso no fue el mismo de Lula; el discurso y la práctica de los Kirchner no ha sido el mismo de Menem; Correa, Morales y Ortega han esgrimido las consignas del ALBA a pesar de las contradicciones y apremios locales de sus propias burguesías; sin abandonar la economía de mercado ni el papel del petróleo en los designios financieros nacionales, el gobierno de Chávez representa una posición política diferente a la que posee su principal comprador de crudo. En medio de asfixias económicas, no pocos gobiernos levantan la dignidad de sus pueblos frente a las presiones monetarias.

La historia reciente de Colombia ofrece también episodios interesantes. Carlos Lleras Restrepo asumió, de cierta forma, una postura independiente y crítica frente a imperiosas demandas de política económica realizadas por el Fondo Monetario Internacional. En concreto, cuando en 1966 el FMI, la AID y el BIRF, exigieron la devaluación del peso a fin de incrementar las exportaciones y nivelar a su favor la balanza de pagos, el presidente Lleras se opuso

con energía y demostró cómo, por el contrario, una medida de tal índole significaría el suicidio político de su gobierno con la bancarrota del equilibrio estructural de los pagos (Atehortúa y Rojas, 2005).

Desde luego, no se desconoce la alta estima y confianza del presidente Lindon Johnson hacia Lleras, ni el hecho de que este último hubiese trabajado estrechamente con funcionarios norteamericanos y empleado un equipo de economistas de Harvard para ayudar en el diseño de sus políticas económicas (Randall, 1997, 276). Lo que se quiere subrayar, a título de ejemplo, son los campos de acción en que se mueven los equilibrios gubernamentales y sus políticas internacionales, que no van en un solo sentido y no se someten en todos los asuntos a la dependencia extrema.

Con relación al Plan Colombia, diversas investigaciones han demostrado que esta no fue una estrategia claramente definida desde el principio, ni tampoco el producto de una voluntad deliberada y homogénea. Ella se fue perfilando paulatinamente al calor de los acontecimientos en Colombia y de los debates en Estados Unidos. El Plan se construyó en la negociación de intereses y posiciones entre el Departamento de Estado, el Congreso norteamericano, algunas ONG y el gobierno colombiano. La multiplicidad de actores, intereses y escenarios que entran en juego a la hora de definir una política, ganan aquí una expresión contundente.

En fin, volveríamos al viejo debate que las concepciones sobre dominación y dependencia suscitaron en los años sesenta en América Latina. Por supuesto, no se acoge el extremo de considerar estas teorías “simplistas” o “mecanicistas”; sus expositores buscaban explicar y transformar las condiciones de nuestros países frente a la expansión mundial del capital y sus poderes hegemónicos. Pero, aún así, sus esquemas no reprodujeron una imposición de afuera hacia adentro, sino una relación de subordinación entre los procesos económicos y políticos operados en los países periféricos con respecto a los centrales, siempre y cuando las condiciones se posibilitaran bajo los diferentes espectros de cada estructura interna.

Las concepciones sobre dominación y dependencia caben en la categoría de aquellas que Immanuel

Wallerstein invita a “impensar” para el derrumbe esperado de las barreras intelectuales y la construcción de paradigmas que permitan la comprensión de nuestras realidades (Wallerstein, 2003, 3).

Democracia y democratización

A partir de la experiencia vivida por la Unión Patriótica, Medófilo Medina había expresado en su carta:

El intento de sentarse en dos sillas a un mismo tiempo fue una decisión inevitablemente utópico-catastrófica. No soy tan ingenuo para pensar que los exterminadores de la UP se hubieran convertido en palomas de la paz o en defensores de Derechos Humanos ante la decisión de renunciar a las armas por parte de los insurgentes. Sin embargo considero que amplios sectores políticos y corporativos del país se hubieran constituido en dique de contención frente a esa alianza siniestra. Guiados por la ética, o aún por pautas mecánicas del principio de justicia, hay fuerzas de opinión considerables que en casos semejantes han jugado en defensa de quienes optan por dejar las armas.

La respuesta de Timoleón Jiménez es aguda e increíble:

Lo que ha sufrido nuestro país durante décadas es la siniestra práctica fascista de seguridad nacional con traje de democracia.

[...] “¿Usted de veras cree que tiene alguna presentación decir que el genocidio contra la Unión Patriótica hubiera sido evitado por la reacción ética de fuerzas considerables de opinión surgidas como reacción del abandono de las armas por nosotros?”

En gracia de discusión y con las cifras reales como testigo, podría aceptarse en parte su apelación. Pero no puede olvidarse el contexto histórico. El paramilitarismo surgió como proyecto apoyado en el éxito de la droga y actuó en consonancia con la violencia para construir su propio poder regional y nacional. El exterminio de la Unión Patriótica y de centenares de luchadores por la democracia no se ejecutó por fuera de aquel fenómeno. La guerra sucia en Colombia, a diferencia del Cono Sur en donde fue agenciada de manera directa por las Fuerzas

Armadas, contó con la decidida participación de narcotraficantes que, a partir del MAS, pasando por las “autodefensas” y las “Convivir”, hasta la parapolítica, fueron cooptadas como política de Estado o recibieron el apoyo de sectores empresariales, latifundistas y ganaderos, políticos, militares y gubernamentales.

Sin embargo, es preciso también cierto análisis teórico sobre las potencialidades de la democracia.

¿Qué se entiende por democracia? Obviamente, diferentes cosas en diferentes lugares. En contraposición a la gerontocracia u oligarquía, la democracia significa mucho más que un aclamado juego de “carreras abiertas a todos los talentos”. En oposición a la autocracia, la democracia significa esencialmente la participación de sectores autónomos dentro de la sociedad, sean económicos, sociales, étnicos o religiosos. Con la democracia, como con otras categorías sociales, la clase de contraste es tanto histórica como socialmente variable.

Para Giovanni Sartori, la democracia es un sistema político llamado a resolver problemas de ejercicio del poder, pero también un principio de legitimidad y, ante todo, un ideal (Sartori, 1994). Para Norberto Bobbio, en la teoría política contemporánea predominante en los países de tradición democrático-liberal, las definiciones de democracia tienden a resolverse y a agotarse en un elenco más o menos amplio de “reglas de juego” o “procedimientos universales” (Bobbio, 1981, 441). Entre ellos destaca la existencia de instituciones con dirigentes elegidos como la jefatura de Estado o los entes de la administración local: la elección por el pueblo del máximo órgano político, el sufragio universal, la participación en las decisiones políticas, y el derecho a expresar su opinión formada libremente.

Aunque en las nacientes democracias el término es utilizado como referencia a una contienda competitiva por los votos de la gente, es pertinente considerar dos aspectos de importancia en el análisis:

En primer lugar, parece claro que los nuevos movimientos democráticos necesitan reflexionar acerca de sus vínculos con esa tradición y sobre la connotación del término en la teoría política de occidente: ¿Es la democracia tan sólo una contienda competitiva por los votos de la gente?

En segundo lugar, es importante mirar la democracia como un estado final, como el resultado de un proceso colectivo, que no es otro que la propia democratización. Por esa razón, para las sociedades en transición, preguntas acerca de cómo traspasar de un momento a otro en dicho proceso, son de vital importancia. Tal vez algunas preguntas de estrategia micro-política no admitan generalización útil y deban dejarse a la práctica concreta de los políticos. Pero aún eso es dudoso. Ningún caso es completamente sui generis y aún las generalizaciones limitadas pueden ser políticamente invaluable para coyunturas históricas particulares.

En todo caso, existe un considerable cuerpo de experiencias concernientes a lo que una vez fue llamado “precondiciones de la democracia”. Se trata de ciertas condiciones político-legales, socio-culturales, económicas, internacionales que, si no son totalmente decisivas, constituyen, por lo menos, las bases sólidas para la democratización de una unidad política particular. Esto es muy valioso en el presente momento histórico mundial: vale la pena recapitular todos los análisis que sobre la democracia occidental se han realizado; vale la pena reflexionar sobre aquello que nos falta aún por descubrir. Aquí vale de nuevo invocar a Wallerstein: impensar las ciencias sociales.

Dentro de la teoría política, se han desarrollado tres características de la democracia más allá del antagonismo y de la competencia electoral: democracia como fortaleza, deliberación y participación. En política comparada, se ha adquirido una clara imagen de los diferentes y alternativos caminos hacia la democracia, de sus prerequisites sociales, económicos y políticos, y de las consecuencias de cada uno de ellos. Dentro de la sociología política se han apreciado los sistemas de valores y las prácticas culturales que sustentan y son sustentadas por formas políticas democráticas de diferentes órdenes.

En fin, de orígenes tan diversos como la economía política y las relaciones internacionales ha sido recordada la imperfección, la negociabilidad y permeabilidad de los límites de la política y, por consiguiente, del rango y del alcance de las formas políticas democráticas. Así, es importante, al discutir

sobre la democratización, que no fijemos nuestra atención exclusivamente en las instituciones y procesos de gobierno. Debemos reflexionar, ante todo, sobre los problemas, conflictos y consecuencias que aparecen en torno a los procesos democráticos; al alcance sobre los sujetos a los cuales son aplicados; a la incorporación de algunos grupos y a la exclusión de otros como recurso para las instituciones así constituidas por estas prácticas y procedimientos.

Un nuevo grupo de interrogantes podría volver a las preguntas más comunes en relación con el Estado, su construcción histórica, sus correlaciones internas de fuerza y su propia dinámica. Pero no desde el Estado. Deberían atender, en el mejor sentido, la historicidad misma de las instituciones para designar no lo instituido sino lo instituyente (Touraine, 1987).

Digámoslo de otra forma: si bien aceptamos que no ha sido posible fundar una democracia desde la ética de la opinión, es claro que ello es menos posible bajo la lógica de las armas. Por el contrario, el ruido de estas, desde uno u otro ángulo, termina destruyendo a la opinión, manipulándola, coartándola; atenta contra la misma democracia, pervirtiéndola.

La participación en la construcción permanente de la democracia no puede hacerse con armas en la mano. La democratización es, esencialmente, una noción política participativa cuya fortaleza se nutre con la legitimidad y se vive en la legalidad. Ella renueva o conduce a la introducción de elementos de desarrollo, de participación y de control popular dentro de la estructura social y de los procesos de dirección política o gobierno.

La Constitución de 1991 y uno de sus más importantes logros, la tutela, tiene relación con la lucha popular expresada de diversas formas; pero se concreta con la presencia directa en los cuerpos constitucionales de quienes, tras abandonar las armas, asumieron las formas de participación legal y tomaron parte en la correspondiente redacción de los artículos.

Finalmente, al lado de la democratización, es necesario asumir algunas definiciones de lo que se considera como régimen político. Y para ello, un aporte concreto es el que ofrece Lucio Levi: “Por régimen

político se entiende el conjunto de las instituciones que regulan la lucha por el poder y el ejercicio del poder y de los valores que animan la vida de tales instituciones” (Levi citado en Bobbio, 1409).

Sin embargo, es pertinente agregar algunas precisiones. Todo régimen político debe entenderse como un sistema histórico, término que aludiría a dos condiciones: 1. Conjunto integrado, es decir, compuesto de partes relacionadas entre sí, y 2. unidad con historia, vale decir, génesis, evolución, transformación.

El régimen político incluye instituciones que constituyen la estructura organizativa del poder político: Estado, partidos, normas y procedimientos que tienen como objeto garantizar su propia existencia en el tiempo. Pero comprende igualmente el sistema de relaciones y comunicación que vincula a los miembros de la sociedad: individuos, grupos y clases sociales, con el poder político ⁴.

Por consiguiente, la estructura del régimen, es decir, su forma, modo de organización y sistema de definición de las correlaciones de fuerza de los grupos sociales y/o políticos, condiciona el modo de formación de la voluntad política y, en consecuencia, como advierte Levi, “el empleo de ciertas instituciones”, de “determinados medios para la formación de las decisiones políticas...” (Levi citado en Bobbio, 1409).

No se puede renunciar a la posibilidad de construir la democracia cuando es este un proceso que puede involucrarnos a todos.

La madurez del conflicto

Para evitar caer en la tentación de los debates, puede ser más útil retornar a algunas anotaciones que en torno a la madurez de los conflictos hizo Christopher Mitchell, un emérito analista de la Universidad de Londres:

Según Mitchell, la negociación de un conflicto es producto de circunstancias diversas, condicionadas por los procesos, el contexto y el tiempo, pero

⁴ En el sistema conceptual de Gramsci, por ejemplo, el régimen político estaría determinado por el tipo de relaciones y diferencias presentes en el juego de dos categorías: sociedad civil y Estado.

también por la actitud de las partes y el importante papel de la influencia externa. Se considera que los conflictos "están a punto" o que han alcanzado la madurez suficiente para someterse a un proceso de mediación o negociación, cuando se configuran los siguientes requisitos:

1. Cuando los conflictos son extremadamente complejos y prolongados en el tiempo. Ninguna de las partes logra una victoria definitiva y los costos de todo tipo se incrementan sin lograr una escalada decisiva o una salida airosa.
2. Cuando los esfuerzos por administrar el conflicto permiten vislumbrar la amenaza de un desastre o prometen lesionar a los adversarios estancados.
3. Cuando ninguno de los contradictores está en disposición o capacidad de soportar los costos crecientes de una escalada del conflicto.
4. Cuando las partes del conflicto están dispuestas a romper el costoso estancamiento acogiendo un objetivo secundario que depare dignidad, e implicándose en alguna comunicación o contacto (Mitchell, 1997) ⁵.

Mitchell ha recopilado y analizado estos cuatro modelos destacando cómo aprenden los líderes: por medio del sufrimiento, por medio del pensamiento racional y de la previsión y/o aplicando teorías. De esta manera se involucran en procesos de renuncia, "salvando todo lo salvable" y tratando de salir, lo más rápidamente posible, de una política evidentemente fallida.

Para Mitchell, la madurez del conflicto se percibe como una etapa en la que es posible conseguir un cambio en la mentalidad de las partes. En la que es factible transformar la idea de la victoria absoluta por aquella de la conciliación con pérdidas razonables. En esta etapa se señala el papel que juegan los factores sistémicos o estructurales y los relacionados con la toma de decisiones, es decir, las dimensiones subjetivas de la madurez. En su opinión, compartida por otros analistas como Zartman (1982) o Edmead

⁵ Christopher Mitchell. Evitando daños: Reflexiones sobre la situación de madurez en un conflicto. *Estudios Internacionales*, Guatemala, Vol. 8, n° 15. Puede observarse en <http://www.gernikagogoratz.org/>

(1971)⁶, son tan importantes las percepciones y las decisiones de los actores y sus líderes, como las mismas condiciones estructurales y sistémicas, pues en última instancia serán los actores y sus líderes quienes interpretarán dichas condiciones y decidirán, en parte, la suerte de los procesos. En otras palabras, es también esta la teoría de los actores planteada por Alain Touraine: además de ubicar al actor en la historia, indagar sobre la producción de situaciones históricas por actores⁷.

Realidad vs. percepción

En este último espejo se ubica la carta del profesor Medófilo Medina, susceptible de ser apreciada como un gran aporte para la paz en nuestro país. Su carta es, al mismo tiempo, un ejemplo claro de diplomacia civil o "de terreno", como la llamara Reychler, basado en la experiencia de los conflictos africanos cuya resolución se abordó en los años setenta: aquella que se ejerce con un clima de confianza y provoca sinergias de aproximaciones (Reychler, 1997: 32-35).

Medina ha puesto a pensar a los actores, a la elite del país, al mundo académico, a muchos ciudadanos en Colombia. La Universidad no puede ser ajena a este intento. El intercambio epistolar entre él y Timoleón Jiménez nos permite a los analistas examinar también la madurez de nuestro conflicto. En tal sentido, la madurez objetiva que permitiría prefigurar los cuatro escenarios que refiere Mitchell, es mucho más clara que las valoraciones subjetivas de los actores.

Las partes en conflicto se muestran reticentes a abandonar su lucha, o al menos, a buscar un acuerdo negociado, incluso cuando las condiciones parecen ser enormemente desfavorables como para mantener un esfuerzo costoso para lograr objetivos que parecen cada vez más y más inalcanzables (Mitchell, 1997).

Esto opera en contra de la percepción, un fenómeno que autores como Zartman (Zartman, 1982) han llamado el "efecto trampa": los hombres aman

⁶ Edmead, E. (1971) *Analysis and prediction in international mediation*. New York, Nitar.

⁷ Alain Touraine. op. cit.

hasta la muerte aquello por lo que han sufrido. Y en esa lógica, las partes en conflicto, los actores, encuentran absurdo u observan como traición una vuelta a la negociación. Se enredan por orgullo en los callejones sin salida que la violencia ofrece.

Cuanto mayor es el sufrimiento, mayor es la necesidad de avanzar a la victoria y menor la posibilidad de rendirse. En el Palacio de Justicia, precisamente, este efecto impidió un acuerdo posible en el segundo día de la confrontación cuando ya todo estaba decidido. Ni Andrés Almarales cedió a la liberación de los últimos rehenes, ni las Fuerzas Militares permitieron en el momento justo el ingreso de la Cruz Roja. Cayeron en la trampa de la destrucción armada sin tomar en cuenta a los civiles que estaban de por medio.

¿Cuándo se produce, en este modelo de situaciones, un clima de madurez para el conflicto? La respuesta, una vez más, la ofrece Mitchell:

En un conflicto prolongado los líderes pasan por una serie de etapas distintas en su proceso decisorio. La primera de ellas se orienta hacia el logro de recompensas potenciales. La segunda justifica los recursos empleados con nuevos compromisos. En las dos últimas, cobran relevancia los objetivos de provocar daño al adversario y de minimizar las pérdidas globales; se transforman los objetivos hasta el punto de parecer más reales, se espían las culpas y se reivindicán logros que una observación juiciosa no asimilaría como tales. Finalmente se reconoce el agotamiento de los recursos y se busca una salida. (Mitchell, 1997)

Los escritos de Timoleón Jiménez traslucen este momento en algunos de sus apartes. Un tránsito de la tercera a la cuarta etapa, tal como lo percibe María Jimena Duzán:

Tuve la impresión de que quien escribía esa carta era un hombre adolorido por la guerra, hastiado por la guerra. Y por un momento pensé que un ser así, capaz de hacernos sentir ese dolor a través de una carta, tiene que ser un hombre que no está pensando en morir, sino en vivir (Duzán, 2012).

La superación no es fácil. No pocas retóricas caen en la misma trampa sin alcanzar la madurez que se precisa. José Félix Lafaurie, actual presidente

de Fedegan, lo ejemplifica con una sola frase: "No se puede volver a la disyuntiva entre derrotar la criminalidad o abrir la puerta de la negociación" (Lafaurie, 2012). Se enreda en el efecto, desconoce la evolución de los conflictos, las variantes condiciones en que se desarrollan y, sobre todo, sus costos, el balance de los ahorros en economía y sangre.

Las violencias, cuando son un rasgo estructural de la evolución socio-política del país, no pueden aparecer como lo más definitorio de ninguna coyuntura. Como en general la violencia es la manifestación de conflictos agudos en distintas áreas de la actividad humana, entonces lo específico de la coyuntura está dado, más bien, por formas particulares de las relaciones sociales cuyas contradicciones buscan resolverse a través de la violencia. Por consiguiente, lo definitorio de la coyuntura no es la violencia (o las violencias) en sí misma(s), sino determinadas y específicas formas conflictivas de las relaciones sociales.

Por fortuna, desde el Estado parece construirse una lógica de la re-evaluación en medio de dificultades y retrocesos. Dirigentes orgánicos, como dijera Gramsci, han coincidido al señalar que las llaves de la negociación no se han botado, y no han descartado ni el carácter secreto de una conversación inicial, ni un eventual cese al fuego con verificación internacional⁸.

Tres opciones

En este sentido, tres ofertas se presentan hoy en forma clara ante el país: una, la supuesta disyuntiva de incrementar la guerra para buscar una victoria o negociar con una guerrilla derrotada militar y políticamente; otra, sobrevivir y resistir en una guerra que aborrece la inmensa mayoría de los colombianos y que traspasa las fronteras del crimen sin lógica revolucionaria; y finalmente, buscar alternativas inmediatas a la guerra para disminuir sus costos con un acuerdo mínimo.

La última de las alternativas, desde luego, se mueve en un espacio concreto: o la sociedad cae como víctima en una guerra costosa que solo busca

⁸ El Tiempo, enero 15 de 2012.

el posicionamiento o la rendición de los actores frente a una eventual negociación, o exige y acelera la posibilidad de esa negociación para evitar los costos de una prolongación bélica infructuosa que terminará, de todos modos y después de muchas otras muertes, en una negociación necesaria.

La sociedad no puede permanecer indefinidamente atada a guerra que, en el fondo, no busca en el presente otra cosa diferente a la de mejorar la posición negociadora de una de las partes y la rendición de otra, propiciando el desangre de la nación. El resultado final de lo acaecido en el Palacio de Justicia es la mejor muestra de lo que puede ser la perspectiva bajo el “efecto trampa” de que nos hablan los expertos en resolución de conflictos ya citados. Por tanto, la sociedad debe salir al paso y construir sus propias exigencias, fabricar sus propuestas y salidas.

Indudablemente no es ya el modelo M-19, salvadoreño o guatemalteco de negociación el que se impone. Menos aún, el esquema frustrado en El Caguán. La acción mediadora basada en los ciudadanos y sus organizaciones ha jugado en diversos conflictos un papel renovador, fresco y efectivo. John McDonald, fundador del Institute for Multi-Track Diplomacy, distingue nueve actores que pueden

asumir con éxito este tipo de trabajo⁹: gobiernos, organizaciones profesionales, comunidad de negocios, iglesias, medios de comunicación, ciudadanos privados, institutos de formación y educación, activistas y fundaciones. La Universidad, desde luego, se cuenta entre ellos.

La etapa de madurez en los conflictos, en conclusión, puede ser inducida y propuesta con la participación de terceros. Más aún, por exigencia de la sociedad. Allí es donde se ubica nuestro papel: producir la madurez del conflicto para que los actores asuman la negociación como tarea.

En vez de continuar como simple observadora o víctima del conflicto, la sociedad debe pasar a convertirse en actor de su resolución negociada. Su papel, incluso, puede llevar a salvar la dignidad de los actores y propiciar su encuentro. La paz no es solo asunto del gobierno (y en eso se equivoca el presidente Santos): es asunto de todos los colombianos.

Medófilo Medina ha dado un paso importante. Hay que continuar la búsqueda.

9 <http://www.imtd.org/> Consultado 1 de febrero de 2012

Referencias

- Atehortúa, A y Rojas, D. (2005). La domesticación de la política internacional y la internacionalización de la política doméstica. *Folios*. (No. 21) primer semestre 2005. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades.
- Bobbio, N. (1981). *Diccionario de Ciencia Política*. México: Siglo XXI Editores.
- Duzán, M. (2012). *Timochenko, el escritor*. Semana, enero 14 de 2012.
- Edmead, E. (1971). *Analysis and prediction in international mediation*. New York: Nitar.
- Guevara, E. (1967). *Obra Revolucionaria*. México: Era.
- Mitchell, C. (1997). Evitando daños: Reflexiones sobre la situación de madurez en un conflicto. *Estudios Internacionales*. Vol. 8, nº 15. Guatemala: Recuperado de <http://www.gernikagoratur.org>
- Randall, S J. (1992). *Aliados y distantes*. Bogotá: Tercer Mundo-Ediciones Uniandes.
- Reychler, L. (1997). *Conflicts en Afrique*. Bruselas: GRIP, Nos. 215-217.
- Sartori, G. (1994). *¿Qué es la democracia?* Bogotá: Altamir Ediciones.
- Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Wallerstein, I. (2003). *Impensar las Ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI.
- Zartman, W. (1982). *Ripe for resolution: Conflict and intervention in Africa*. New York: Oxford University Press.

Documentos

- Carta de Medófilo Medina a Alfonso Cano. Documento en línea, disponible en <http://www.razonpublica.com>
- Carta respuesta de Timoleón Jiménez a Medófilo Medina, Documento en línea, disponible en <http://www.razonpublica.com>

Prensa e Internet

- Nuevo Siglo Bogotá, enero 15 de 2012
- Revista Semana, julio de 2011 y noviembre de 2011 a febrero de 2012.
- El Tiempo, julio y noviembre de 2011.
- Kien & Ke, El placer de saber más. <http://www.kienyke.com>
- <http://www.razonpublica.com>
- <http://www.imtd.org>

La noción de guerra revolucionaria en Fernando Landazábal Reyes y sus repercusiones en el conflicto armado colombiano

The Notion of Revolutionary War in Fernando Landazábal Reyes and its Repercussions in Colombian Armed Conflict

Edgar Velásquez Rivera¹

Resumen

Una de las características del conflicto armado colombiano es el asesinato de civiles por parte de miembros de organismos de seguridad del Estado. Estos justifican sus acciones acusándolos de participar en una estrategia subversiva liderada por el Partido Comunista Colombiano. Esta, a su vez, se origina supuestamente en la guerra revolucionaria, antítesis de la guerra clásica. En Colombia, quien con mayor profundidad abordó el fenómeno de la guerra revolucionaria fue el oficial Fernando Landazábal Reyes. Este artículo pretende mostrar los principales rasgos de la guerra revolucionaria, desde la perspectiva del mencionado militar y la manera como pudo haber repercutido en el conflicto armado colombiano.

Palabras clave

Guerra, revolución, infiltración, violencia, subversión, anarquía, poder.

Abstract

One of the characteristics of the armed Colombian conflict is the murder of civilians by the members of organisms of national security, who accuse those they kill of participating in a subversive strategy led by the Colombian Communist Party, which in turn supposedly originates in the revolutionary war, antithesis of the classic war. In Colombia, the phenomenon of revolutionary war has been approached in depth by the officer Fernando Landazábal Reyes. This article tries to show the principal features of the revolutionary war, from the perspective of the mentioned military man and the way since it could have reverberated in the armed colombian conflict.

Key words:

War, revolution, infiltration, violence, subversion, anarchy, power.

Artículo recibido el 15 Febrero de 2012 y aprobado el 30 Marzo de 2012

¹ Doctor en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Posdoctorado, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Profesor de la Universidad del Cauca. velasquezrivera@gmail.com

El hombre

Fueron sus padres los educadores Luis Landazábal Tarazona (profesor y regente del Colegio Provincial de los Hermanos Cristianos en Pamplona y secretario de educación en Norte de Santander) y Dolores Reyes Gutiérrez, quienes tuvieron trece hijos, de los cuales el menor fue Fernando, quien nació en Pamplona (Norte de Santander, Colombia), el jueves 13 de julio de 1922. Fernando Landazábal Reyes hizo sus estudios primarios en el Liceo San Francisco, en su ciudad natal. Inició su formación secundaria en la institución donde laboró su padre y allí cursó hasta quinto año de bachillerato (grado décimo en la actual organización de la escolaridad en Colombia): “Mi padre murió cuando yo tenía seis meses” (Medina, 2000, 55).

Ingresó a la Escuela Militar de Cadetes en Bogotá, de donde se graduó como oficial del Ejército de Colombia el 6 de diciembre de 1947, en el arma de Artillería (Yarce, 1981,13). En marzo de 1948 presenció los horrores de la violencia protagonizada por liberales y conservadores y participó desde el 9 de abril de 1948 y durante un lapso de cinco días en la defensa de la Casa de Nariño (símbolo de la institucionalidad del país) ante el ataque de quienes protestaban por el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán. En 1950 adelantó el curso de Armas Básicas y Pesadas de Infantería, en Fort Gulick, en la Escuela de las Américas. Al año siguiente tomó el curso de Administración Militar dictado por el Comando del Ejército Colombiano y fue designado instructor de la Escuela Militar de Cadetes.

En 1952 fue transferido al Batallón de Infantería Número 1 Colombia, para viajar a Corea como parte de las fuerzas de las Naciones Unidas. Participó en la guerra con ese país desde el 1 de enero de 1952 hasta el 16 de abril de 1953. Allí conoció de primera mano la bipolaridad Este-Oeste. Retornó a la Escuela Militar de Cadetes en calidad de instructor. En 1954 viajó a Fort Sill (Oklahoma) y adelantó el curso básico de Artillería de Campaña, el cual finalizó el 1 de febrero de 1955. Entre 1957 y 1958 viajó nuevamente a los Estados Unidos para hacer el curso avanzado de Artillería y proyectiles Guiados, del cual se graduó el 6 de junio de 1958 en la Artillery and Missile and Air Defense School.

El 8 de septiembre de 1958 fue nombrado jefe de instrucción de la Brigada de Institutos Militares. En julio de 1959 adelantó el curso de capitanes para ascenso a Mayor. Desde noviembre de 1959 hasta finales de 1962 fue el Segundo Comandante del batallón de artillería número 6, Tenerife, en Neiva, departamento del Huila. El 21 de julio de 1962 se le otorgó la condecoración Orden de Boyacá en el grado de Oficial, según decreto número 1952. Mediante Decreto número 3345 del 17 de diciembre de 1962, fue llamado para adelantar el curso de Oficial de Estado Mayor. De igual modo, fue jefe de relaciones públicas del Comando del Ejército. Ascendido a Teniente Coronel, fue nombrado jefe del departamento 5 de asuntos civiles del Comando del Ejército, jefe del departamento de inteligencia del Estado Mayor del Ejército. En 1964, por Decreto número 2729 del 4 de noviembre de ese año, fue nombrado comandante del Batallón de Artillería Número 3 “Palacé”, en Buga, departamento del Valle del Cauca.

El 1 de enero de 1966 fue nombrado profesor de planta de la Escuela Superior de Guerra, como jefe del departamento de estrategia. El 1 de septiembre de 1966, a través del Decreto número 2226 fue trasladado al Comando General de las Fuerzas Militares y destinado al cargo de inteligencia en el mismo comando. Mediante Resolución número 02744 del 10 de mayo fue comisionado a la Escuela de las Américas para que dictara conferencias sobre operaciones psicológicas y acción cívico-militar en operaciones contraguerrilla. Mediante Resolución número 02744 del 27 de abril de 1966 fue nombrado profesor de filosofía militar, en la Escuela Militar de Cadetes.

Por medio de la resolución número 00824 del 14 de febrero de 1967, fue nombrado profesor militar externo, sin perjuicio del cargo que desempeñaba en la Escuela Superior de Guerra en el área de táctica. Fue representante del Ministerio de Defensa en la junta directiva del Instituto Geográfico Agustín Codazzi, según la Resolución número 03302 del 19 de junio de 1967. En 1968, por Decreto número 811 del 25 de mayo, fue ascendido al grado de Coronel y ocupó el cargo de jefe de Estado Mayor de la Cuarta Brigada, en Medellín, departamento de Antioquia.

En 1969, ocupó el cargo de jefe de personal del Ejército Nacional y de agregado militar, naval y aéreo en la embajada de Colombia ante el gobierno de Brasil, según decreto 007. Concluida esta misión, fue convocado para adelantar el curso de Altos Estudios Militares en la Escuela Superior de Guerra y en 1972 adelantó el curso de Administración Pública en la ESAP. Ascendido a Brigadier General, fue nombrado Comandante de la Tercera Brigada, en Cali, Departamento del Valle del Cauca, cargo que ocupó entre 1973 y 1974. Según el Decreto número 383, del 6 de marzo de 1975, se le nombró secretario ejecutivo permanente del Consejo Superior de Defensa Nacional y por medio del Decreto 768 del 30 de marzo de ese mismo año, fue nombrado comandante de la Brigada de Institutos Militares (BIM), en Bogotá, periodo durante el cual organizó los cursos de la reserva para profesionales.

Ascendido al grado de Mayor General, fue nombrado jefe de la delegación colombiana ante la Junta Interamericana de Defensa y ministro consejero en la embajada colombiana en la Organización de Estados Americanos (OEA), y se desempeñó como agregado militar, naval y aéreo ante la Junta Interamericana de Defensa en Washington en 1977. De regreso a Colombia, fue nombrado jefe de Estado Mayor Conjunto y Secretario Ejecutivo del Consejo Superior de la Defensa Nacional. Mediante el Decreto número 2913 del 28 de noviembre de 1979, fue ascendido al grado de General. El 1 de septiembre de 1980 fue nombrado comandante del Ejército (Semana, 1982a, 28).

El presidente Belisario Betancur Cuartas, tras su posesión el 7 de agosto de 1982 y con un gabinete mayoritariamente conservador, designó como ministro de Defensa Nacional a Landazábal Reyes (Semana, 1982b, 30). Su retiro de este gobierno (y por tanto el fin de su carrera militar) ocurrió por la reunión que el Jefe de Estado sostuvo en Madrid (España) con miembros del M-19. El militar lo tomó como un desaire hacia las Fuerzas Militares. Consideró que el gobierno nacional hacía innecesarias y excesivas concesiones a las guerrillas. Una vez fuera de la institución castrense, se dedicó a la política y fundó el Movimiento Integracionista Nacional,

con el cual participó como candidato a la Asamblea Nacional Constituyente en 1991, sin alcanzar éxito notable alguno (Durán, 2008, 15)¹.

Fue invitado por los Estados Unidos a la Escuela de las Américas para que dictara conferencias sobre acción psicológica y guerra de guerrillas. Perteneció al arma de artillería y, en su honor, el Batallón de Artillería N° 13 fue bautzado con su nombre. Fue condecorado por los gobiernos de Colombia, los Estados Unidos, Francia, Corea del Sur, Venezuela, Ecuador y Brasil (Fuerzas Militares, 1998, 245)². A lo largo de su ejercicio profesional, en las distintas Escuelas de las Armas y Servicios, fue profesor de materias como Topografía, Historia, Acción Psicológica, Matemáticas, Táctica, Operaciones Contra Guerrillas, Filosofía y Balística. Su producción intelectual expresada en una veintena de libros y otro tanto de artículos, son materiales de consulta en la Escuela Superior de Guerra y en las escuelas de las diversas armas. Así mismo, se le reconoce como autor de poemas en distintos estilos literarios.

El 12 de diciembre de 1992, el Partido Conservador Colombiano lo nombró como uno de los nueve miembros de su dirección nacional (Fuerzas Militares, 1998, 245). En 1996, Landazábal Reyes pidió mediante un comunicado, junto a un grupo de dirigentes políticos y empresariales que se autodenominó “Por la reconstrucción nacional”, el retiro del presidente Ernesto Samper Pizano de su cargo (El Tiempo, 1996, 9A). Landazábal Reyes fue asesinado el martes 12 de mayo de 1998, en Bogotá (a las 7:50 a.m.), después de haber estado en el Ejército Nacional de Colombia durante 36 años y alcanzado los máximos grados y honores³. A través de sus obras y declaraciones generó múltiples controversias, no

1 Durán, Diana Carolina. El hombre del número 13. En: El Espectador, Bogotá, Mayo 11 de 2008, 15.

2 Fuerzas Militares. Escritos inéditos del Señor General Fernando Landazábal Reyes. Bogotá, 1998, 245.

3 En la coyuntura de su asesinato, se conocieron amenazas contra la vida de los candidatos presidenciales Andrés Pastrana Arango y Horacio Serpa Uribe, de los partidos conservador y liberal, respectivamente. De igual modo se registró el asesinato de los defensores de derechos humanos Jesús María Valle en febrero de 1998 y de María Arango y Eduardo Umaña en abril del mismo año, así como la muerte violenta de 65 personas durante la semana precedente al asesinato del oficial.

exentas de notable subjetividad. Existe una subjetividad social y una subjetividad individual.

La subjetividad

La subjetividad social es el conjunto de representaciones que significan y producen sentidos, los cuales expresan el tejido social en que se producen. En la configuración de la subjetividad social aparecen estrechamente relacionados fenómenos sociales como los mitos, el humor, las formas habituales de pensamiento, los códigos morales de las dependencias e instituciones sociales, la organización del sentido común, los códigos emocionales de relación, la organización social de los repertorios de respuestas, el lenguaje, las representaciones sociales, los discursos, los comportamientos institucionalizados (González Rey, 2002, 121).

La subjetividad individual, por su parte, está constituida por elementos de la subjetividad social que aparecen en ella, no a modo de copia, sino como expresión diferenciada que se articula con los sentidos subjetivos únicos que se desarrollan en la historia individual irreplicable de cada sujeto (González Rey, 2002, 121). La subjetividad individual se produce en espacios sociales constituidos históricamente; por tanto, en la génesis de toda subjetividad individual están los espacios constituidos a partir de una determinada subjetividad social, que anteceden la organización del sujeto psicológico concreto, y quien aparece en su ontogenia como un momento de un escenario social constituido en el curso de su propia historia. El desarrollo del sujeto individual da lugar a procesos de subjetivación social nuevos, a nuevas redes de relaciones sociales que actúan como momentos de cambio de las formas anteriores de funcionamiento del sistema. Los procesos de subjetivación individual están siempre articulados a sistemas de relaciones sociales; por tanto, tienen un momento de expresión en el plano individual y otro en el social, aunque uno y otro generan consecuencias diferentes que se integran en dos sistemas que surgen en la propia tensión recíproca en que coexisten: la subjetividad social y la individual.

Incidieron en la configuración de la subjetividad individual de Landazábal Reyes, un abigarrado

conjunto de fenómenos de las más diversas tradiciones, entre los que se destacan la Iglesia Católica y, con ella, el integrismo, el hispanismo, el carlismo y autores como Juan Donoso Cortés, para quien “El catolicismo es un sistema de civilización completo, es un sistema de ideas conservadoras; tan completo, que en su inmensidad lo abarca todo: la ciencia de Dios, la ciencia del ángel, la ciencia del universo, la ciencia del hombre” (Donoso, 2006, 13). Desde tal perspectiva, el orden pasó del mundo religioso al mundo moral, y del mundo moral al mundo político. Según dicho autor, “Dos cosas son de todo punto imposibles en una sociedad verdaderamente católica: el despotismo y las revoluciones” (Donoso, 2006, 17).

Landazábal Reyes tomó como propios los postulados de la doctrina social consagrados en encíclicas y los expuso como solución a las diferencias entre burgueses y proletarios. De la encíclica *Rerum Novarum* (15 de mayo de 1891), considerada la “Carta Magna del Orden Social” (Acción Católica Española, 1955, 359), así como de la encíclica *Cuadragésimo Anno* (15 de mayo de 1931), sobre la restauración del orden social en plena conformidad con la ley evangélica, hace énfasis en la defensa de la propiedad privada, el capital, el trabajo y la concordia entre las clases; en la encíclica *Divini Redemptoris* (19 de marzo de 1937), que aborda el comunismo ateo, se encuentran trazas en el pensamiento de Landazábal Reyes, especialmente en lo referente a la defensa de la cultura occidental y sus valores.

De igual modo incidieron en la cimentación de la subjetividad de Landazábal Reyes la educación primaria recibida en Pamplona, los cánones axiológicos impartidos en su entorno familiar anclados en el conservatismo y el catolicismo y luego su formación en la Escuela Militar, donde conoció las principales teorías sobre el desarrollo vigentes para la época y se acercó a la perspectiva cepalina. Por esa vía y por su permanente formación dentro y fuera de Colombia, leyó las obras clásicas de Emmanuel Kant, G. W. Friedrich Hegel, Napoleón Bonaparte, Carlos Marx, Federico Engels, Vladimir Ilich Lenin, Henry Kissinger, Francisco Franco, Charles DeGaulle y Mao Tse-Tung, quien argumentó la existencia

de dos tipos de guerras: justas (revolucionarias) e injustas (contrarrevolucionarias). También leyó a Ho Chi Minh, Fidel Castro, Ernesto Guevara y el general francés André Beaufre, aparte de literatura universal, latinoamericana y colombiana. Estudió el fascismo, el nazismo, la revolución francesa, así como las revoluciones soviética, china y cubana. Conoció las experiencias subversivas y antisubversivas de Indochina, Argelia, Cuba, Perú, Venezuela y Filipinas.

La experiencia de vida y su práctica, le permitieron apuntalar y controvertir teorías; en algunos análisis recurrió al método comparativo. Agudo observador del diario acontecer del mundo y de Colombia. Como se puede observar, no tuvo un solo torrente de influencias, cuestión que se refleja en su compleja subjetividad, desde la que construyó su enemigo: el socialismo, el comunismo, la subversión y las organizaciones guerrilleras de orientación marxista actuantes a través de la guerra revolucionaria. Su noción de guerra revolucionaria, en tanto resultante de la subjetividad social y de la subjetividad individual, y entendida como una construcción histórica referida a un asunto ideológico como lo fue el de la subversión, arrojó como resultado una perspectiva ideológica de derecha, desde la cual comprendió los distintos fenómenos militares, sociales, económicos, culturales y políticos de los que se ocupó.

Los anteriores hechos, unidos a la formación castrense recibida dentro y fuera de Colombia, y a su incursión en campos de la ciencia, la técnica y la literatura hicieron de Landazábal Reyes un militar que desde su oficio castrense y fuera de él, a través de sus obras y de entrevistas y conferencias, desarrolló y abordó el fenómeno guerrillero en Colombia. Figura entre los oficiales colombianos que más polémica desató en virtud de sus posiciones, respecto a los problemas que enfrentó en el ejercicio de sus funciones.

Las guerrillas colombianas, especialmente las que se originaron en la segunda mitad del siglo XX, encontraron en Landazábal Reyes al más férreo oponente, tanto en el escenario de la confrontación armada, como en el de la controversia ideológica.

No en vano se le reconoce en Colombia como el emblema o arquetipo de la lucha antiguerrillera, rasgo que le implicó roces con los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, así como con partidos políticos de izquierda y organizaciones defensoras de derechos humanos, entre otros. Sin embargo, guardó distancia de quienes vieron al estamento castrense como una alternativa de poder ante las crisis de la coyuntura en que actuó, al señalar de manera categórica en agosto de 1981 que intentar presentar a las Fuerzas Armadas y a sus jefes como una alternativa de poder demostraba un desconocimiento absoluto de la institución y de sus hombres. En 1982 propuso aplicar a las guerrillas las dos tácticas que, según el mismo, ellas mismas aplican: la vía pacífica y la vía armada.

Consideró imposible terminar con la subversión "...mientras no se modifiquen, en el dominio social, político y económico, las condiciones objetivas y subjetivas que, cada día, rompen y deterioran el consenso" (Landazábal Reyes, 1969, 25)⁴ y que servirían de base a los planteamientos de las guerrillas, pero proponía que de manera simultánea estuviese la acción militar propiamente dicha. Landazábal Reyes, fruto de la subjetividad propia de la Guerra Fría, dedicó especial atención al fenómeno de la guerra revolucionaria.

La noción de guerra revolucionaria en Fernando Landazábal Reyes

Según este oficial, hasta la Segunda Guerra Mundial la estrategia buscó la destrucción de las fuerzas armadas del adversario, por considerar en sus formaciones la representación medular del estamento social por ellas defendido y porque veía en ellas la última razón para esgrimir el último argumento de la política, para obtener la decisión favorable a la propia voluntad. Fue esta la estrategia que determinó el criterio bélico de Occidente hasta el mencionado conflicto mundial (Landazábal Reyes, 1975, 42).

Surgió allí la estrategia revolucionaria, que apoyada más tarde en la política soviética de la coexis-

⁴ Landazábal Reyes, Fernando (Coronel). Estrategia de la subversión y su desarrollo en América Latina. Bogotá, Pax, 1969, 25.

tencia pacífica y en la norteamericana que engendró la Alianza para el Progreso, llevó a las naciones a buscar victorias distintas a las típicamente castrenses que se venían buscando desde los primeros tiempos. Para este fin solo fue necesario forzar a las formaciones militares a que participaran en una contienda en la que el énfasis no estaba en el propio campo de batalla, sino más allá de las escaramuzas, detrás de los combates, casi por completo en el campo de la política, ya que cada acción bélica no era otra cosa que la confrontación violenta de un poder político con otro, como nunca dejó de serlo. Desde su percepción, señaló:

...las grandes potencias midieron sus fuerzas y la capacidad decisoria del adversario, en el empleo de las nuevas armas, para lo cual seleccionaron pequeños países, en los que a la sombra de un conflicto, aparentemente interno, creado desde afuera, pudieron medirse los potenciales de unos y otros, lo mismo que sus capacidades para expandir o detener la nueva forma de poder, sin comprometer a fondo la fuerza de las armas en el propio terreno de los poderes en pugna. Surgió entonces la guerra limitada como una necesidad para evitar la guerra total y se presentó como una mezcla de lo antiguo y de lo nuevo, una contienda con la máscara del conflicto civil pero con la tutela de los antagonismo de los grandes poderes mundiales, al amparo de la controversia de ficticios conflictos internos, caldeados por los ideales que se disputaban su dominio o expansión. Se concretó para unos y otros el más claro concepto de lo que debía considerarse como guerra justa, siendo para Occidente la “agresión” la justificación de la intervención armada y para Oriente la “liberación” de los pueblos subyugados. (Landazábal Reyes, 1975, 43)

Algunos estudios estadounidenses de 1962, plantearon que la guerra interna (guerras de liberación o guerras justas) y la guerra de guerrillas eran nuevas tácticas del comunismo liderado desde Moscú y, ese mismo año, fueron publicados en Colombia. Propusieron impedir el avance del comunismo desde tres escenarios: la seguridad militar, la modernización y las reformas y factores políticos (1962). Estos tres

aspectos son recurrentes en los planteamientos de Landazábal Reyes. De lo anterior se deduce la influencia directa de los estrategas estadounidenses sobre él.

Sobre la guerra de guerrillas, es preciso señalar que está profundamente enraizada en el esbozo marxista de la doctrina militar. Según este concepto, en la lucha del proletariado contra sus explotadores capitalistas no intervendrían ejércitos regulares ni habría frentes definidos, sino que sería una guerra civil, adelantada por ambas clases sociales. La guerra de guerrillas, dice Raymond L. Garthoff, fue puesta a prueba en la revolución bolchevique y en la guerra civil posterior. La formación de un mando y control centralizados, con disciplina rígida por los revolucionarios profesionales, imprimió su sello a la lucha, orientándola hacia la creación de ejércitos regulares de la clase proletaria, iguales a los de la clase explotadora (Garthoff, 1956, 434).

Surgió, con el cambio de estrategia, la mejor posibilidad para que el marxismo aplicara su estrategia de la violencia. Haber escogido la justificación de la guerra, desde su propio concepto de liberación, hizo que su propia política internacional se tornara más agresiva, obligando a Occidente a sostener conflictos de tipo defensivo, en los que la iniciativa estuvo, en el aspecto global del conflicto, en manos de sus adversarios. Desde su punto de vista:

Los estados capitalistas se vieron, pues, ante la amenaza de las guerras de liberación gestadas por la agresión indirecta. Las fuerzas militares asumieron un nuevo papel en la conducción de la política defensiva, desplazándose al centro de gravedad de su dispositivo, de la periferia hacia el centro de los territorios de la nación afectada. Se hizo entonces presente la nueva estructura mental de los ejércitos, especialmente en los países seleccionados como presas de la disputa entre las grandes potencias. Pues fue entonces cuando estas instituciones se vieron abocadas a participar en la guerra esencialmente política. (Landazábal Reyes, 1975, 44)

Por consiguiente, se hizo necesario para los hombres de armas el estudio de las ideologías, la comprensión de los diversos sistemas políticos, sociales y

económicos, el conocimiento de las diversas formas de estructuraciones estatales, los fines de las instituciones y, en la búsqueda de esa nueva información, los ejércitos tomaron la conciencia del verdadero valor de su fuerza para la protección de los pueblos. A lo largo de los años se fueron constituyendo en verdaderos factores para la garantía de la libertad o el sostenimiento de la tiranía, según el adoctrinamiento ideológico recibido, como consecuencia del sistema particular de la nación de la que formaron parte, según aclaró Landazábal Reyes (1975, 44).

Para él, la estrategia dejó entonces de mirarse a través de ejes, direcciones y acciones, para realizarse más allá de las fronteras. Convergió hacia el propio territorio de las pequeñas naciones por el surgir del fermento revolucionario alimentado paulatinamente por la subversión y la insurrección, que permitieron la presencia de formaciones enemigas en el propio campo y con los propios elementos de la estructura nacional, como fuerzas muchas veces intangibles de poderes extraterritoriales que forzaban en el nuevo ambiente la violencia fratricida, con el claro propósito de dominar pueblos sin tener que acudir al viejo y obsoleto procedimiento de las invasiones territoriales regulares.

Según su criterio, llegó entonces el adoctrinamiento ideológico a los ejércitos que ante la contienda de las grandes potencias y ante su búsqueda de predominio mundial, llevó a los ejércitos de los países en desarrollo ya no a defender o disputar esta o aquella posición, este o aquel sector del terreno, sino este o aquel sistema. Esto operaba mediante la acción amenazante hacia sus pueblos, la erradicación por la violencia de sus ideologías, su sentido del ser, la sociedad, el Estado, el capital y el trabajo, para llevarlos a practicar el sistema que el enemigo declarado les quería imponer como única solución para convivir en el entendimiento y fijar el desarrollo armónico de una sociedad común, con las mismas aspiraciones, limitaciones y derechos en los campos sociales, políticos y económicos especialmente.

Surgieron en esta ocasión los ejércitos ideológicos y con ellos se hizo presente la politización de los ejércitos en América Latina “y en muchas naciones se vieron forzados a asumir el poder contra los pro-

pios mandatos de su constitución, en prevención del mantenimiento de un orden establecido y aceptado como digno de defenderse según los dictados, pactos, compromisos y doctrinas emanadas, custodiadas y promulgadas por la Junta Interamericana de Defensa” (Landazábal Reyes, 1975: 46). Surgieron los gobiernos militares, en muchos lugares con la anuencia de las corrientes políticas mayoritarias de la nación, frente a las perspectivas de un cambio radical en las estructuras del sistema impulsado por la subversión a través de la guerra revolucionaria (Landazábal Reyes, 1975, 46).

Landazábal Reyes consideró la guerra revolucionaria como la antítesis de combate opuesta a la guerra clásica. Alguien debía tomar la iniciativa de su aplicación. Ese alguien, dijo, fue el Partido Comunista “...que no pudiendo defender sus ideas en el amplio campo de la controversia filosófica, comprendió que era más lucrativo para su causa sembrar el terror entre los pueblos, para poder cerrar las cadenas de la esclavitud con el eslabón de hierro del pavor colectivo y la llave de acero de la impotencia social para la protesta o la rebeldía” (Landazábal Reyes, 1966, 11).

La guerra revolucionaria no era, pues, más que un aspecto de la política comunista; era una condición que exigía el partido para garantizar su supervivencia y una práctica esencial en la que debían participar necesariamente todos sus afiliados. Por ello todo comunista era un miliciano, todo comunista era un individuo dispuesto a realizar cualquiera de los actos que contemplara dentro de sus aspectos la guerra revolucionaria y todo afiliado o aspirante al partido era un individuo dispuesto en todo momento a cumplir la orden, de cualquier clase y condición que ella fuera, emitida por las directivas de su partido, no importa que se tratara de un acto de sabotaje, un atentado personal, un simple acto de propaganda o una participación activa en la guerrilla. Según las anteriores características que Landazábal Reyes asignaba a la guerra revolucionaria, no hubo ni hay diferencia entre el revolucionario civil y el guerrillero, tesis que desde entonces repercutió en el conflicto armado colombiano.

Le atribuyó el fundamentalismo a la guerra revolucionaria, de lo cual se desprende que era una guerra psicológica. Desde su perspectiva, el objetivo estratégico de la doctrina militar comunista no es la destrucción de las fuerzas militares del enemigo, sino el dominio de la voluntad de la masa del pueblo cuyas fuerzas armadas se organizan para combatirlo y el objetivo estratégico del comunismo es el dominio espiritual del pueblo considerado como adversario. Este dominio no se logra por los procedimientos de la guerra regular, ni por el éxito de la batalla; se logra mediante el desarrollo de la guerra revolucionaria en todos sus aspectos: la guerra psicológica, el terrorismo, el sabotaje y el atentado personal (Landazábal Reyes, 1966, 11).

Expresó que, mientras el bloque occidental considera la guerra clásica en un primer plano, el bloque oriental, liderado por la URSS, consideró en primer plano la guerra revolucionaria. Estas dos concepciones filosóficas pusieron en pugna los sistemas guerreros. La guerra revolucionaria abarcaba infinidad de aspectos en su realización; llegaba a todos los campos de la vida; se expandía en todas las actividades y afectaba a todas las instituciones. Por ello, según él, se puede decir que era la más total de todas las guerras y, extremando un tanto el concepto, podríamos decir que, dentro del teatro en que se ejecutó, su campo de acción era tan vasto que su realización era casi universal, es decir, que lo abarcaba totalmente e incidía de forma directa en el ambiente social, en el medio, el espacio y el tiempo de la zona que había sido señalada para el ejercicio de sus sistemas revolucionarios (Landazábal Reyes, 1966, 18). Además, señaló que:

La guerra revolucionaria es el resultado de acciones de carácter esencialmente político, donde se utilizan, preferentemente, armas no convencionales, las cuales son, entre otras, la inteligencia, la organización y adoctrinamiento de las masas; el arma psicológica, con la propaganda, los rumores, la creación de expectativas y desconciertos y la acción persuasiva, ya sea individual o colectiva; la influencia política con sus infiltraciones, la lucha de clases y la búsqueda de apoyo en el extranjero; la

agitación, los disturbios, los desórdenes, los motines, los incidentes provocados, las manifestaciones de protesta, las asonadas; las actividades clandestinas, la violencia; la cooperación con grupos organizados para fortalecerlos y ganar adeptos y por último la resistencia pasiva para impedir la acción de la justicia (Landazábal Reyes, 1966, 19)

La guerra revolucionaria es, para quienes la realizan, la última razón de su clase, la única posibilidad de vencer los obstáculos que se oponen al progreso, la única opción de realizar los cambios y de poner al día la sociedad con el devenir histórico. Para quienes combaten la guerra revolucionaria, es la expresión brutal de la rebeldía inconsciente, que quiere destruir las estructuras del poder, la concreción de los instintos primarios de los hombres que olvidan la noción de Patria, el camino a la esclavitud (Landazábal Reyes, 1969: 30). Lo primero que surge es la dirección política, sin la cual no podría surgir la guerra revolucionaria; dicha dirección selecciona el área sobre la cual se va a operar, pone en práctica los principios, sistemas y procedimientos de la guerra revolucionaria y fija la política a seguir para el logro de sus propósitos. La dirección política planea, organiza y dirige la subversión (Landazábal Reyes, 1966, 22).

Landazábal consideró que no era la solución en la guerra revolucionaria, como tantos autores lo habían expresado, el mantener, ganar o perder terreno, como sí podría serlo en la guerra clásica; la solución estaba en dominar cerebros, en copar pensamientos. Agregó que era difícil saber cuándo la subversión empezaba a poner en práctica los sistemas de la guerra revolucionaria, por lo cual se llegaba tarde, muchas veces demasiado tarde, “al virus pernicioso que va carcomiendo las conciencias”, destruyendo la paz y quebrantando la ley.

Enfatizó que en cuanto a la aplicación de la guerra revolucionaria se refiere, y especialmente cuando ella se desarrollaba en el propio país, era de trascendental importancia para los ejércitos formarse un claro concepto de los motivos que la impulsaban y de las causas que la originaban. Lo anterior, entre otras ventajas en la estrategia antisubversiva, les permitiría precisar la lucha y no desviarse de los objetivos.

Según él, “no pueden continuar combatiendo la guerra revolucionaria con las mismas leyes que se dictara el pueblo para su desarrollo armónicamente evolutivo” (Landazábal Reyes, 1966, 28)⁵.

Para él, la guerra revolucionaria había llegado, pues si bien es cierto que los ejércitos no se veían, sus botas no dejaban rastro por ninguna parte, no había uniformes, las formaciones no existían, sí se palpaba el peligro, la incertidumbre, el desconcierto, la zozobra, el incendio, la explosión, la muerte. Era imposible localizar con exactitud a las agrupaciones secretas; el ambiente se tornaba pesado; el vecino se volvía sospechoso, el amigo traidor, el orden se tornaba en caos y la paz en guerra (Landazábal Reyes, 1966, 30).

La guerra revolucionaria tenía un objetivo primordial, esencialmente político: la imposición de ciertas ideas en gentes que las rechazaban. Su objetivo estratégico era la conquista de las masas, para lograr el poder que gravita sobre ellas, el cambio del poder político, razón por la cual no se perseguía con ella la ocupación física de un punto, de una región, de una zona del terreno, de un país determinado; se trataba de la imposición a los habitantes de orientaciones políticas distintas a las que profesaban, para encauzarlos por un sistema de gobierno diferente.

La guerra revolucionaria, según su punto de vista, “...es un virus político que se apodera de todas las mentes, que llega a todos los corazones, e invade todas las arterias vitales de la nación. La guerra revolucionaria es la política armada y fortificada, resuelta a vencer, por todos los medios a su alcance, lícitos o ilícitos; por ello, se efectúa la infiltración política en las instituciones nacionales, en las estructuras del Estado; por ello se hace permanente la acción propagandística y se acude a la abierta contienda de las ideologías, con el respaldo de las acciones, de la guerra irregular” (Landazábal Reyes, 1966, 89).

A diferencia de las acciones de combate de la guerra regular, en la guerra revolucionaria no contaba en forma tan decisiva la superioridad numérica de las organizaciones armadas para garantizar el éxito de la acción, pero sí era indispensable que todos sus

movimientos hubieran sido preparados y calculados en tal forma que se seleccionara para su realización no solamente el sitio adecuado sino el momento oportuno y que estos dos elementos indispensables formaran un “ambiente” integralmente previsto para la acción a realizar. La mejor garantía del éxito en los actos subversivos la constituía el tiempo disponible para su ejecución y en ella, el guerrillero cumplía funciones capitales. Este fue definido en los siguientes términos:

El guerrillero es un soldado de la política, es un político en armas. Sus acciones están guiadas por la perspicacia, la malicia y la intuición de su naturaleza, que habiendo sufrido las asperezas y azares de la vida campesina, halló en el retiro de su aislacionismo la innata desconfianza hacia todo lo que de él se diferencia. Es este el que pudiéramos llamar el guerrillero campesino. No sucede lo mismo con el hombre de la ciudad, que guiado por la misma pasión política, pero animado por un grado de altruismo en sus deliberaciones, llega a la guerrilla campesina para colocarse en ella como puntero que ha de señalar el verdadero rumbo de la ideología a defenderse con la implacable tenacidad de un fanatismo refinado, al calor de una cultura más basta y consciente. Cuando estos dos elementos se confunden en la guerrilla, cuando la temeridad del primero se mezcla con la sagacidad del segundo, la guerrilla alcanza su máxima perfección (Landazábal Reyes, 1966, 131)

Los guerrilleros así caracterizados habrían determinado prioridades, y una de ellas era el ejército regular. Señala Landazábal Reyes que el ejército regular fue un blanco político para el comunismo a través de la guerra revolucionaria; era un objetivo al que debía conquistar por la razón o por la fuerza y las armas más poderosas usadas contra él habían sido siempre el desprestigio institucional y la persuasión individual, especialmente ejercida en la persona del soldado. Con fundamento en los anteriores planteamientos, en lo referente al “enemigo”, que actuó mediante la guerra revolucionaria, formuló las siguientes consideraciones.

La base de la guerra revolucionaria es la infiltración política en la estructura del Estado. La guerra

5 Landazábal Reyes, Fernando (Teniente Coronel). Op, cit., 28.

revolucionaria persigue más una victoria política que una victoria militar. En la guerra subversiva los métodos, las organizaciones y los objetivos son de carácter esencialmente político. En la guerra subversiva el partido de la subversión apoya las tensiones internas. El objetivo estratégico en la guerra revolucionaria es la conquista de las masas. La guerra regular busca la destrucción de las fuerzas armadas del adversario, mientras la guerra revolucionaria busca apoderarse del espíritu de las personas. Por medio de la guerra revolucionaria se pretende dividir a las fuerzas regulares.

En la guerra revolucionaria, una región se gana estratégicamente cuando sus habitantes están preparados para luchar por la idea política del movimiento subversivo. El objetivo de la guerra revolucionaria es derribar el poder establecido para reemplazarlo por su propio sistema. La estrategia política y la militar se confunden en una en la guerra revolucionaria. En la guerra revolucionaria las fronteras con el enemigo son ideológicas e inmateriales. La guerra revolucionaria coordina las técnicas modernas con los métodos primitivos. La guerra revolucionaria pone a la población civil en el centro del conflicto. Uno de los aspectos más álgidos de la guerra revolucionaria es el tratamiento de la población civil. El terrorismo es un arma capital dentro del campo psicológico de la guerra subversiva (Landazábal Reyes, 1966, 255).

Asegura que la guerra revolucionaria en Colombia, igual que en todos los países en los que se ha realizado, ha pasado por etapas debidamente planeadas y ejecutadas con exactitud, solamente obstaculizadas por los actos del gobierno y de las Fuerzas Armadas. Según él, las Fuerzas Militares extrajeron de las nuevas formas de lucha una serie de experiencias invaluable, con base en las cuales se ha ido forjando una doctrina y una táctica peculiar para detener el crecimiento de un estado de subversión. Colombia, afirma, "...ha sido un blanco apetecido por los enemigos de la civilización occidental; en nuestro suelo se han regado, sin visos de fecundidad, todas las semillas de sistemas políticos antagónicos con nuestras aspiraciones y costumbres" (Landazábal Reyes, 1966, 239). En la guerra revolucionaria,

los grandes movimientos de los ejércitos de tierra, mar y aire fueron reemplazados por los movimientos ideológicos de masas para la conquista de los pueblos; las grandes batallas se trocaron en pequeñas escaramuzas guerrilleras (Landazábal Reyes, 1990, 61). La puesta en práctica de las experiencias, la doctrina y la táctica para detener el crecimiento de la subversión, repercutió en la fisonomía del conflicto armado colombiano.

Sus repercusiones en el conflicto armado colombiano

Eduardo Pizarro Leongómez le atribuye a Carl Schmitt haber establecido que en las teorías bélicas se deben distinguir el tipo de enemistad que conllevan, dado que esta precisión le otorga a la guerra su sentido y su carácter. La diferenciación de enemigos (relativos o totales) sirve a su vez para distinguir tipos de guerra (acotadas o absolutas). En unas, la guerra encierra una posibilidad de paz y en otras, la solución del conflicto solo puede culminar con la destrucción total del adversario. Si el adversario era percibido como un "enemigo relativo" la guerra podía terminar siendo un instrumento para negociar. Si el enemigo era, por el contrario, absolutizado, la guerra solo podía culminar con la derrota total (Pizarro Leongómez, 2004, 52). Los grupos marxistas inspirados en autores como Lenin eran portadores de esta última visión, pero también las fuerzas armadas colombianas, en especial Landazábal Reyes influenciado por su vivencia en Corea y por las experiencias antisubversivas francesas en Argelia, bajo el mando de Roger Trinquier.

Estas consideraciones nos llevan a un principio fundamental para comprender la lógica de la guerra: "el enemigo hace al enemigo". La forma como es percibido (enemistad relativa o total), condiciona la forma como el conflicto puede derivar e incluso puede determinar el nivel de crudeza y de barbarie que este asume. En todo caso, determina en gran parte las modalidades de la acción estatal. Por la naturaleza de la noción de guerra revolucionaria de Landazábal Reyes, se infiere que este asumió al socialismo, al comunismo y a las organizaciones guerrilleras de orientación marxista y la guerra re-

volucionaria en general, como un enemigo absoluto y total y, en consecuencia, se le enfrentó de manera total, buscando una derrota íntegra.

En la construcción del enemigo, precisó que:

...el enemigo, no es el soldado extranjero que viola nuestra soberanía, es el propio connacional que se levanta contra sus hermanos, en un gesto supremo de voluntad, de poder; es el hombre del pueblo que se comporta bajo las normas de conducta establecidas; es el amigo del Gobierno que lo aplaude en las plazas y lo combate en la oscuridad; es el empleado oficial que descubre los secretos a ese enemigo, en los arranques de su íntimo coloquio revolucionario; es el maestro que levanta su tribuna de inconformidad sobre las mentes juveniles; es el religioso que desconoce el amor de Cristo; es el obrero que mira con odio a su patrón; es el hombre de la calle; la mujer del hogar; el pobre que sufre la escasez de recursos; es el vagabundo, el ignorante, el científico, el político, el indiferente, el cristiano, el ateo. Allí radica la magnitud del problema subversivo; el enemigo está en todas partes, y sin embargo en ninguna se localiza con exactitud. (Landazábal, 1969, 31)

Desde antes de ser nombrado Ministro de Defensa Nacional, le atribuyó de manera pública y reiterada al Partido Comunista Colombiano y al comunismo internacional el papel de principal gestor de la lucha subversiva y principal patrocinador de la guerrilla; por ende, era el responsable de las muertes ocasionadas por esta. Identificó en la subversión la existencia de la subversión armada (las guerrillas) y la subversión desarmada (las organizaciones políticas, sociales, sindicales, culturales) que, según él mismo, era la más numerosa y la más peligrosa.

La figura de la subversión desarmada no fue idea original de él; otros militares y políticos de su misma estirpe de derecha, hicieron sus respectivos aportes en la materia. En el año de 1964, el entonces mayor general Gerardo Ayerbe Chaux, en concordancia con la idea de existencia de la subversión desarmada, adujo que "...vemos con claridad meridiana que en la lucha en que estamos empeñados son más peligrosos los líderes comunistas que se vienen preparando en la "Universidad de la Amistad" de Moscú y en las escuelas de Fidel Castro que los

desarrapados e ignorantes bandoleros que aún quedan en algunos lugares montañosos" (Ayerbe Chaux, 1964, 254).

Dos años más tarde, en 1966, ya en condición de Comandante General de las Fuerzas Militares, el general Ayerbe Chaux se preguntó: ¿Será lógico y conducente tratar de controlar la propaganda subversiva, la acción de guerrillas, el terrorismo y ciertas huelgas agresivas haciendo caso omiso de la organización comunista y dejando a fuero de demócratas, campo libre y garantías absolutas a sus dirigentes para actuar contra los principios democráticos? (Ayerbe Chaux, 1966, 3). También en los años sesenta, el entonces coronel José Joaquín Matallana Bermúdez acuñó la figura de "bandolero en potencia" para referirse a aquel segmento de la población, independientemente de su adscripción a una clase social, crítico del orden establecido.

El político conservador Álvaro Gómez Hurtado afirmó la existencia del "brazo desarmado de la subversión". Durante la administración del presidente Julio César Turbay Ayala, el Ministro de Justicia, Hugo Escobar Sierra (conservador) adujo la existencia de "la subversión desarmada", la cual definió en los siguientes términos: "Es la que muchos ejercen criticando a las autoridades, censurándolas, destruyendo la imagen de la autoridad legítima, y de esta manera, contribuyendo a la inseguridad y estimulando a los grupos subversivos" (1979, 2). Según Turbay Ayala, había "gentes de bien" y los "enemigos de la nación" (Vásquez Carrizosa, 1979, 39).

Estas maneras de entender el fenómeno de la subversión en Colombia por parte de las elites militares, políticas y económicas, pasó a ser de uso habitual en distintos estamentos de la sociedad, entre ellos, la Corporación Acción Colombia, según la cual la subversión desarmada, "infiltrada en el estamento legal, ha hecho quizás más daño a la nación, que las bandas de forajidos que deambulan por campos y ciudades sembrando el desconcierto, la desinformación y el terror" (Corporación Acción Colombia, 2002, 33). Según esos supuestos, la penetración de la subversión en Colombia habría pasado por siete pasos.

1. Una sociedad libre pero erosionada.
2. Una sociedad amenazada.
3. Una sociedad desestabilizada.
4. Una sociedad en crisis.
5. Una sociedad en caos.
6. Una sociedad dominada por un gobierno marxista narcoterrorista.
7. Una sociedad esclavizada por las guerrillas comunistas.

Desde la perspectiva de Landazábal Reyes y en concordancia con la anterior visión, se consideró que “el verdadero enemigo” era la Unión Patriótica, con su “brazo armado”, las FARC, y su brazo sindical, la Central Unitaria de Trabajadores. Situadas en esta apreciación de los acontecimientos, las derechas colombianas consideraron que, a raíz de los diálogos de paz liderados por el presidente Belisario Betancur Cuartas (1982-1986) y la amnistía otorgada por este a las organizaciones guerrilleras, supuestamente se le habían hecho excesivas concesiones al conjunto de la subversión colombiana, la cual, desde su lógica y a partir de la guerra revolucionaria, habría emprendido una sistemática penetración de todas las instituciones hasta carcomer los cimientos mismos del orden establecido.

Ante este sombrío panorama, la política de la eliminación de la subversión desarmada tomó forma, ante el supuesto derrumbe de las instituciones. Dicha tarea, emprendida por miembros de los organismos de seguridad del Estado, aliados con

organizaciones paramilitares (Piccoli, 2005, 118), y estos apoyados por gremios de la producción y el narcotráfico, desataron una escalada de asesinatos individuales y colectivos tendientes a extirpar a la subversión desarmada del panorama político colombiano, con particular ahínco desde 1997, cuando se aglutinaron en las Autodefensas Unidas de Colombia (consideradas por Landazábal Reyes “la subversión contra la subversión”). Desde los años ochenta del siglo XX, tuvo lugar una de las más complejas y críticas coyunturas de la historia del conflicto armado colombiano, caracterizada, entre otros aspectos, por la degradación, consistente en la sistemática violación del Derecho Internacional Humanitario, el asesinato de civiles no necesariamente simpatizantes de las organizaciones guerrilleras, los desplazamientos forzados (Atehortúa et al., 2009, 34), la expropiación de tierras y la impunidad.

A la guerra revolucionaria se le habría hecho frente con una guerra informal, en parte usando su propia estrategia. Desde la noción de guerra revolucionaria de Landazábal Reyes, construida a partir de su subjetividad individual y social, en el marco de la Guerra Fría, al encontrar eco en estamentos dominantes y en grupos de presión legales e ilegales, fue configurada una estrategia antisubversiva cuyos elementos centrales configuran las formas y los contenidos de las maneras en que las derechas y el estamento castrense asumen el conflicto armado colombiano.

Referencias

- Acción Católica Española .(1955). *Colección de encíclicas y documentos pontificios*. 4 Edición. Madrid: Publicaciones del Junta Técnica Nacional.
- Atehortúa C, A., Rojas, Diana Marcela y Guillou, Roman. (2009). *Reflexión para la planeación. Seguridad democrática y política antidrogas*. Bogotá: Aurora.
- Ayerbe Chaux, G. (General). (1966). Un problema nacional. *Revista de las Fuerzas Armadas*. Número 40, Volumen 14. Bogotá, septiembre/octubre de 1966.
- Ayerbe Chaux, G. (Mayor General) .(1964). La rebelión en Colombia. *Revista de las Fuerzas Armadas*. Número 29, Volumen 10. Bogotá, noviembre/diciembre de 1964.
- Corporación Acción Colombia .(2002). *La cara oculta del enemigo. Estrategia subversiva para la toma del poder en Colombia*. Bogotá: Prerensa Digital Gráficos.
- Donoso, J. (2006). *Ensayo sobre el catolicismo, el liberalismo y el socialismo*. Granada, Comares.
- Durán, D. (2008). El hombre del número 13. *El Espectador*. Bogotá: mayo 11 de 2008.
- (1982). *Ejército: la hora de Landazábal*. *Revista Semana*. Número 12. Bogotá, 27 de julio-3 de agosto de 1982.
- Fuerzas Militares. (1998). *Escritos inéditos del Señor General Fernando Landazábal Reyes*. Bogotá.
- Garthoff, R. L. (1956). *Doctrina militar soviética*. Madrid: Aguilar.
- González Rey, F. L. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- (1996). Grupo de notables, con el Fiscal. *El Tiempo*. Bogotá, 8 de abril de 1996.
- (1979). La “Subversión desarmada”. *Revista Alternativa*. Número 230. Bogotá, 13-20 de septiembre de 1979.
- (1962). La guerra interna nueva táctica comunista. *Revista del Ejército*. Número 9. Bogotá, Agosto de 1962, 687.
- (1982). Landazábal nuevo estilo. *Revista Semana*. Número 17, Bogotá, 31 de agosto-6 de septiembre de 1982.
- Landazábal Reyes, F. (Teniente Coronel). (1966). *Política y táctica de la guerra revolucionaria*. Bogotá: Editorial Pax.
- Landazábal Reyes, F. (Coronel). (1969). *Estrategia de la subversión y su desarrollo en la América Latina*. Bogotá: Editorial Pax.
- Landazábal Reyes, F. (Brigadier General). (1975). *Factores de Violencia*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Landazábal Reyes, F. (General). (1990). *La salida del túnel*. Bogotá: Planeta.
- Medina, M. (2000). Las tropas siguen al líder si se compromete con ellas. Entrevista con el general (R) Fernando Landazábal Reyes. *Revista Análisis Político*, Número 39, Bogotá.
- Piccoli, G. (2005). *El sistema del pájaro. Colombia, paramilitarismo y conflicto social*. Bogotá: ILSA.
- Pizarro Leongómez, E. (2004). *Elementos para una sociología de la guerrilla colombiana. Guerra en Colombia: actores armados*. Bogotá: FICA.
- Vásquez Carrizosa, A. (1979). Perversión del Estado de sitio (V). La institucionalización. *Revista Alternativa*. Número 214. Bogotá, 23-30 de junio de 1979.
- Yarce Maya, J. (1981). Un general que habla claro. *Revista Arco*. Número 250, Bogotá, noviembre de 1981.

REVISTA FOLIOS: Facultad de Humanidades

Normas generales para la presentación de artículos

1. Responsabilidad

- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores y no son representativos, necesariamente, de la línea de la revista, ni responden forzosamente a la opinión del director de la misma.
- Las cuestiones jurídicas que pudieren surgir de la cesión de materiales para la revista Folios serán de total responsabilidad de sus autores.
- La recepción de un artículo no implicará ningún compromiso de la Revista Folios para su publicación.

2. Exclusividad

- Todos los trabajos deberán ser originales e inéditos.
- El envío de un artículo para su publicación implica la autorización, por parte del autor, de reproducción del mismo, en cualquier momento y en cualquier medio que la Revista Folios lo considere conveniente.

3. Evaluación

- Los trabajos recibidos serán sometidos a evaluación por los miembros del Comité Editorial de la Revista Folios y un grupo de pares académicos. Las correcciones que el proceso de edición e impresión dieran lugar deberán seguir estrictamente el cronograma diseñado para tal efecto.

4. Presentación

- Los trabajos no deberán sobrepasar las 25 cuartillas y se enviarán en medio magnético
- La versión electrónica también debe ser enviada al correo electrónico de la revista.
- El encabezado de cada trabajo deberá contener el título del artículo, nombre y apellidos del autor y nombre de la institución donde trabaja, junto con un correo electrónico de contacto
- Después del encabezado se deberá incluir en español e inglés un resumen de 10 a 20 líneas, y posterior a este, de tres a cinco palabras claves.

- Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la siguiente forma:
 - a. *Libros*: apellido del autor en mayúscula la primera letra y nombre del autor, separado por coma, año de edición entre paréntesis, título del libro, punto, lugar de edición, dos puntos, editorial. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma.
 - b. *Revistas*: apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma, año de edición entre paréntesis, título del artículo, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista (volumen si hay), coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y después coma (,.).
- Las notas explicativas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al pie de cada página.
- Las citas textuales se presentarán entre comillas; las que ocupen cinco o más líneas, se presentarán a un espacio, en cursiva y en forma de “sangrado”.
- Todas las citas estarán acompañadas de su referencia bibliográfica, apellido del autor, año de publicación, número de páginas. Ejemplo: (Florez, 1999, p. 154-160)
- Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro; además, el autor debe indicar con precisión el lugar del texto donde se debe incorporar cada uno de ellos.
- El Comité Editorial de la revista se reserva la facultad de hacer las modificaciones que considere oportunas en aplicación de estas normas. Los originales enviados no serán devueltos.

5. Contraprestaciones

Los autores cuyos artículos se publiquen recibirán gratuitamente dos ejemplares de la Revista en que resulte publicado su trabajo.

Pares evaluadores, Folios 35

Evaluador	Institución
Alberto Martínez Boom	Universidad Pedagógica Nacional
María Cristina Villegas de Posada	Universidad de los Andes
Susana Barrera Lobatón	Universidad Nacional de Colombia
Álvaro William Santiago Galvis	Universidad Pedagógica Nacional
Wilson Herrera Romero	Universidad del Rosario
José Domingo Garzón Garzón	Universidad Pedagógica Nacional
Rosalba Angélica Sánchez Dromundo	Universidad Autónoma de México
Andrés Chiappe Laverde	Universidad de la Sabana
Geral Eduardo Matéus Ferro	Universidad Pedagógica Nacional
Medófilo Medina	Universidad Nacional de Colombia
Sandra Patricia Rodríguez Ávila	Universidad Pedagógica Nacional

Apoyo editorial: Julio Rodríguez y Sonia Yamile Sánchez.