



Revista

Fundación
Universitaria
del Área
Andina

ISSN: 2346-4887

Número 13
Julio – Diciembre de 2013
Bogotá, Colombia.

Contenido:

La torre de generación y prueba:
la relación entre lenguaje y mente

Epistemología, educación y poder

La pieza gráfica en el proyecto
de aula como elemento dinamizador
del aprendizaje

La lectura: actitudes y motivaciones
de los estudiantes de primer semestre
de la Fundación Universitaria
del Área Andina

Participación política de los jóvenes

Pablo Oliveros Marmolejo †
Gustavo Eastman Vélez
Miembros Fundadores

Marta Sandino de Oliveros
Miembro de la Asamblea General

Marcela Oliveros Sandino
Presidente Asamblea General
Consejera Corporativa

Carlos Patricio Eastman Barona
Presidente del Consejo Superior
Miembro Asamblea General
Presidente Consejo Directivo Seccional Pereira

Fernando Laverde Morales
Rector Nacional
Representante Legal
Miembro del Consejo Superior

Sonia Sierra González
Vicerrectora Académica Nacional

Olga Ramírez Torres
Decana Facultad de Ciencias Jurídicas,
Humanísticas y Sociales

Buen Erges Vargas Chaparro
Director Departamento de Humanidades
y Desarrollo Social

Apoyo editorial: Comité de Investigación y Comunicaciones de la Facultad
Dirección Nacional de Investigación y Desarrollo

Diseño gráfico y diagramación: www.editoria.co

Correspondencia

Departamento de Humanidades
Fundación Universitaria del Área Andina
Cra. 14A N. 70-34,
Bogotá, D.C., Colombia
bvargas@areandina.edu.co
www.areandina.edu.co



El contenido de esta publicación
cuenta con una licencia
Creative Commons Attribution-
NonCommercial 3.0 Unported.

Los textos publicados en esta revista pueden
ser reproducidos citando la fuente.

Todos los contenidos de los textos publicados
son responsabilidad exclusiva de sus autores y no
reflejan la posición de la Fundación Universitaria
del Área Andina.

Revista

Fundación
Universitaria
del Área
Andina

ISSN: 2346-4887

JULIO - DICIEMBRE DE 2013

NÚMERO 13

COMITÉ EDITORIAL

Olga Ramírez Torres
Directora

Buen Erges Vargas Chaparro
Editor

Ricardo Arrubla Sánchez
Editor de Apoyo

COMITÉ CIENTÍFICO

Ruth Betty Aragón Aguilar
Docente – Investigador

Elizabeth Lara Arcos
Docente – Investigador

Sergio Sandoval
Docente – Investigador

COMITÉ DE ÁRBITROS

Nohora Estela Joya
Magister en Sociología de la Educación
Magister en Bioética

Humberto Correa Bonilla
Magister en escrituras creativas

Coordinación editorial
Jefatura de publicaciones
Rosa Fermina García Cossio

Con el apoyo de la Dirección Nacional de
Investigación y Desarrollo y el Departamento
de Humanidades y Desarrollo Social.

POLÍTICA EDITORIAL

La revista institucional de la Fundación Universitaria del Área Andina, es una publicación académica que reúne los trabajos investigativos de los docentes del Departamento de Humanidades y Desarrollo Social, con el fin de divulgar el conocimiento pertinente en el campo humano, educativo, psicológico y sociopolítico, producto del pensamiento crítico y la reflexión argumentada.

Su interés no es la producción y reproducción de conocimiento del trabajo intelectual, sino motivar una transformación psicológica desde el cambio de consciencia, que permita forjar una nueva concepción del hombre, quién afirma su vida útil en el ejercicio pleno de sus derechos y facultades creadoras, responsable de su destino, y de su aporte en la construcción de un mejor mañana.

Contenido

- 6** *Editorial*
- 8** La torre de generación y prueba:
la relación entre lenguaje y mente
ALEXANDRA RODRÍGUEZ SILVA
- 32** Epistemología, educación y poder
YURI MAGNOLIA ARIAS MONTENEGRO
- 44** La pieza gráfica en el proyecto de aula
como elemento dinamizador del aprendizaje
JAVIER ARANGUREN MORENO
- 58** La lectura: actitudes y motivaciones de
los estudiantes de primer semestre de
la Fundación Universitaria del Área Andina
RUTH BETTY ARAGÓN AGUILAR
YURI MAGNOLIA ARIAS MONTENEGRO
- 78** Participación política de los jóvenes
RICARDO ARRUBLA SÁNCHEZ
PATRICIA GUTIÉRREZ LÓPEZ
- 94** *Pautas para la publicación de artículos*

Editorial

A VECES EL AZAR ACADÉMICO PERMITE REVELAR LAS CORRIENTES DE PREOCUPACIÓN que subyacen a nuestro quehacer como formadores y orientadores. Sin seguir un propósito deliberado, las cinco piezas que conforman la presente edición de la revista institucional se centran de manera natural, llena de contrastes y gracia, en el meollo de la cuestión académica, que es la manera como la preocupación epistemológica entronca con la inquietud ética.

Son cinco miradas sobre la manera como la educación fomenta o frustra la formación de ciudadanos íntegros, autónomos, capaces de asumir una ciudadanía fundada en valores desde una perspectiva de libertad, abierta a la crítica y a la revisión, a la deliberación inteligente que según nos informa Alexandra Rodríguez es la explicación tradicional que distingue a los seres humanos del resto del reino animal.

Retomando uno de los debates más álgidos de la filosofía contemporánea, el relativo al verdadero carácter y a la historia evolutiva de la inteligencia dialogal humana, un debate que tiene sus raíces en la teoría Darwiniana misma y que se extiende hasta la filosofía neurolingüística de Searle y la nueva dialéctica de Chomsky, Rodríguez nos enfrenta al dilema de si el cerebro humano es un órgano destinado a la conciencia o si el verdadero “órgano de lo humano” es el lenguaje mismo. No está de más decir que en la probable respuesta a esa pregunta se encuentra el futuro de cualquier posible intervención en los procesos de enseñanza.

Yuri Arias nos saca de la caja craneana y disuelve nuestras conciencias en el cúmulo de intereses que informan y justifican la intención misma de enseñar. Para Arias epistemología, educación y estructuras de poder constituyen un flujo circular de acciones y sinergias en el cual puede ser difícil comprender dónde comienzan y terminan unos y otras. Negar dicha relación, pretender que se puede pensar en una pedagogía “neutra”, en una epistemología “científica” y en una ingeniería del poder es una manera de encubrir sistemas de intereses creados y de opresiones culturales, es fallar en la obligación de crear una pedagogía democrática, abierta a la diferencia y vigilante en contra de la explotación del hombre por el hombre.

Javier Aranguren, como en un comentario a la pieza de Arias, nos hace una refrescante ilustración del concepto de inteligencias divergentes a partir de una crónica narrada en primera persona sobre sus propias experiencias docentes con varios grupos de estudiantes de diseño gráfico, en donde el marco discursivo tradicional de la práctica académica se ve ampliado mediante el recurso a piezas gráficas más cercanas al objeto de estudio de estos profesionales. Ese relato personal, pero fuertemente anclado en intenciones pedagógicas muy claras, es una reivindicación de los procesos de aprendizaje que están cercanos a los temas existenciales de los estudiantes.

Como siguiente etapa en un viaje inductivo, resultado como ya se dijo de los azares académicos pero que no sería más redondo de haberse planificado con antelación, y que nos lleva de las profundidades de la conciencia humana a los aspectos más acuciantes de la pedagogía contemporánea, Arias emerge de nuevo junto a la decana profesora Ruth Betty Aragón para presentarnos el resultado de una investigación que pretende diagnosticar cómo los estudiantes que recién ingresan a la institución enfrentan el desafío, la expectativa y el placer que despierta la lectura. Dicha investigación no se centró exclusivamente en la lectura académica, sino que tuvo en cuenta las lecturas que están en el centro de intereses de los estudiantes que entran a los programas de pregrado.

Culmina el presente número con una crucial investigación emprendida por los profesores Ricardo Arrubla y Patricia Gutiérrez, indagando acerca del grado de participación de los estudiantes de enfermería en los cuerpos colegiados de la institución. A partir de un rastreo cuidadoso de la teoría, este trabajo permite calibrar de manera muy precisa el largo trabajo que tenemos por delante para propiciar una apropiación efectiva de estos espacios por parte de los estudiantes. La participación es uno de los ejes que nos definen; y el encuentro de los estudiantes con los docentes y administradores en los cuerpos colegiados es esencial para, como dice la pieza, lograr nuestros objetivos institucionales y acoplarnos plenamente al espíritu de participación consignado en la Constitución de 1991. Es más que evidente que, a treinta y pico años de su promulgación, aún tenemos mucho camino por recorrer en ese sentido.

Las conclusiones de dichos estudios son complejas, no nos permiten refugiarnos en el júbilo ni en la desesperanza. Proponen un desafío a nuestra imaginación como miembros de la comunidad académica, que es el mejor resultado que se puede esperar de cualquier investigación.

Es con sumo placer que ahora los invitamos a su lectura.

La torre de generación y prueba: la relación entre lenguaje y mente



Por: Alexandra **Rodríguez Silva**

“Aún existe un considerable abismo de comunicación entre las ciencias cognitivas que entraron en el campo desde la IA, o desde el estudio de la conducta ante la solución de problemas y la formulación de conceptos, por un lado, y por otro, aquellos que entraron desde la preocupación por el lenguaje... Cundo se subraya enfáticamente el carácter único del proceso del lenguaje como facultad humana, como lo ha hecho Chomsky... el abismo se agranda.”

Herbert Simon y Craig Kaplan

RESUMEN

En “Perdiendo nuestras mentes en beneficio de Darwin”, Dennet propone lo que él llama la *torre de generación y prueba*. Dennet sostiene que existen diferencias en los diseños de los cerebros de los animales y el nuestro. Estas diferencias en los cerebros son las que posibilitan que diversos agentes puedan llevar a cabo una misma labor aunque por varios medios, sin que ello suponga la superioridad de algún u otro cerebro. Para establecer lo anterior, el autor muestra

cada uno de los niveles de la torre de generación y prueba (cuatro en total) y cuáles son las diferencias que presentan entre sí en el diseño de los cerebros, desvirtuando teorías de varios autores que se presentan en el texto.

Palabras clave: Cerebro, lenguaje, funciones, mente, intencionalidad.

ABSTRACT

In “Losing our minds for the benefit of Darwin”, Dennett proposes what he calls the *test generation tower*. Dennett argues that there are differences in the designs of the brains of animals and ours. These differences in the brains are what make it possible for different agents to carry out the same work but by various means, without implying the superiority of one or another brain. To establish this, the author shows each tower levels (four total) and what are the differences presented together in the design of the brain, distorting theories of several authors that are presented in the text.

Key Words: Brain, language, functions, mind, intentionality.

1. Introducción

Dennet, en “Perdiendo nuestras mentes en beneficio de Darwin”, propone lo que él llama *la torre de generación y prueba*, con el fin de explicar, de la mejor manera posible, cuál es la estructura en la que se pueden situar los diversos diseños de los cerebros y con ello averiguar de dónde vienen sus poderes. En definitiva, lo que Dennet desea realizar es una estructura que diferencie

los diseños de los cerebros, y con ello determinar, si es cierto o no, que los cerebros de los humanos son radicalmente distintos de los cerebros de los animales. Dennet quiere resolver el problema de si los humanos somos superiores (y en qué grado, si es que lo somos) a los animales.

Para desarrollar la propuesta de Dennet, el presente texto estará dividido en cuatro partes. En la primera se mostrará que Dennet parte de la defensa tradicional que

aboga por la supremacía del hombre sobre el resto de los seres vivos. Esta defensa muestra que el hombre es radicalmente diferente de los animales porque posee una mente. Pero para Dennet esta defensa asciende equivocadamente por la escalera de habilidades. Esta defensa ignora que no sólo los medios humanos para llevar tal o cual tarea son los válidos. Para superar esta equivocación, Dennet sostiene que existen diferencias en los diseños de los cerebros de los animales y el nuestro. Estas diferencias en los cerebros son las que posibilitan que diversos agentes puedan llevar a cabo una misma labor aunque por varios medios (por ejemplo, aunque un niño y un pájaro pueden elaborar nidos, no por ello se concluye que los dos están procesando de igual forma la información).

La defensa tradicional dice que el hombre es el único ser inteligente y con lenguaje. Se nos presenta aquí la relación ya conocida entre lenguaje e inteligencia, y justamente es a partir de ésta que Dennet inicia diferenciando los niveles de su torre con el fin de averiguar si tal correspondencia es cierta, y por qué, supuestamente, el hombre es el único ser inteligente. Para desarrollar este aspecto, en el segundo momento del texto, se mostrará cada uno de los niveles de la torre de generación y prueba (cuatro en total) y cuáles son las diferencias que presentan entre sí en el diseño de los cerebros. Se hará el paso de las criaturas darwinianas a las skinnerianas, las popperianas y por último a las gregorianas. Con este último grupo de criaturas se llegará a

decir, junto con los antropólogos, que la introducción de herramientas trajo consigo el incremento de la inteligencia. Pero estas herramientas no sólo son aquellos objetos materiales creados para agilizar ciertas tareas, antes bien, se mostrará que también existen herramientas de la mente: las palabras. De esta forma, la pregunta que ahora interesará a Dennet es ¿qué sucede en un cerebro que llega a contener palabras?, es más ¿cómo se produce el aumento de información en nuestros cerebros? Es claro que constantemente nuestra información aumenta con el fin de que podamos conducirnos de la mejor manera posible en el medio externo (mayor información = menor riesgo) entonces, ¿qué pasa en nuestro cerebro cuando ello ocurre? Para muchos pensadores como Chomsky y Fodor, este constante incremento de información es una afirmación falsa, ya que nuestro cerebro debe en algún momento sufrir un cierre cognitivo tal como lo sufren las demás criaturas. Que las hormigas no puedan teorizar acerca de la teoría de Darwin, por ejemplo, muestra que existen misterios para todos los organismos y no hay razón para pensar que los humanos somos privilegiados para conocer todos los secretos del universo.

El cierre cognitivo del que hablan estos autores se da ya que existen misterios como la conciencia o el libre albedrío que nunca llegaremos a conocer. De esta manera, para ampliar un poco más la idea de Chomsky, en un tercer momento se planteará cómo su teoría de la capacidad del lenguaje innato, el cual no puede ser ex-

plicado por medio de la selección natural, niega la teoría de Darwin de la evolución. En este punto se mostrará cómo Dennet no comparte esta teoría. Chomsky supone algún ‘gancho celeste’ que haga posible la explicación, de forma milagrosa, de cómo se originó el órgano del lenguaje. Junto con Chomsky, se encuentra Searle, quien, al establecer la diferencia entre intencionalidad intrínseca y derivada, afirmando que únicamente las mentes humanas poseen intencionalidad real, expresa su creencia en los ganchos celestes, por lo que las mentes vendrían siendo fuentes de diseños originales e inexplicables. Esta crítica de Dennet a Searle se verá en el último apartado del texto.

2. Las confusiones en la escalera de habilidades

Desde siempre se ha pensado que la mayor diferencia entre el hombre y el resto de los animales es la mente. Se cree que el hombre está por encima de las demás especies gracias a que posee una mente superior, se asegura que el hombre se diferencia por su posibilidad de pensar. Sin embargo, esta defensa tradicional que insiste en la superioridad de los seres humanos sobre el resto de las especies, no examina la evidencia de la biología evolucionista, la ciencia cognitiva o la etología. No lo hace, por que quienes están convencidos de que el hombre tiene una supremacía mística sobre los animales, temen descubrir que las diferencias entre el hombre y éstos no

son tan radicales. Esta defensa tradicional en contra de la idea que sustenta que el hombre es un animal más, se ha visto respaldada a lo largo de la historia por personajes como Descartes. Descartes es un fiel representante del dualismo alma – cuerpo, de acuerdo con él, a diferencia de los animales que sólo poseían cuerpo, los hombres tenían una sustancia que los definía como hombres: el alma. Los hombres se diferenciaban porque poseían almas, eran más que seres autómatas insensatos. De esta manera se consideró que la diferencia entre hombres y animales era de carácter metafísico. Somos radicalmente diferentes porque tenemos una sustancia que nos define y que no podemos no tener y seguir siendo hombres: el alma.¹

Pero como ya lo sabemos, esta teoría ha sido criticada durante siglos. Dentro de es-

I Descartes identificó mente con alma inmortal, la cual es distinta del cuerpo que es mortal. Así para Descartes, el hombre era esencialmente una mente o un alma que continuará existiendo aún cuando su cuerpo perezca. El hombre era un alma encarnada en un cuerpo. De esta forma, para Descartes y con él los dualistas, una persona aunque se compone de mente y cuerpo es esencialmente su mente y no su cuerpo que le es contingente. Así, una persona sobrevive a la muerte del cuerpo, por lo que sería lógicamente posible que las mentes pudieran existir sin los cuerpos, de ahí que halla una prioridad del pensar sobre la materia. Caso diferente al de los animales que ya que no poseen alma, son únicamente cuerpos que desaparecen con la muerte. Ver Descartes, R., *Meditaciones metafísicas*. En: *Obras completas*. Ed. Charcas. Traducido por Ezequiel de Olaso, Buenos Aires, 1967, o Priest, Stephen, *Teorías y filosofías de la mente*. Traducción de Carmen García Trevijano y Susana Nuccetelli, Editorial Cátedra, España 1991.

tas críticas se destaca la teoría que nuestras mentes (identificadas antes con el alma) no son más que nuestros cerebros. A esta posición se le conoce como materialismo. De acuerdo con el materialismo, lo único que existe son objetos físicos.² Para el materialismo, la diferencia entre el hombre y los animales no es el alma sino el cerebro. Aunque no podemos negar que los demás animales también poseen cerebro, el nuestro opera de tal forma que es capaz de producir nuestra vida consciente.

La diferencia entre nuestros cerebros y los cerebros de los otros animales tiene dos factores, a saber: 1. Nuestros cerebros tienen características especiales que evolucionaron en nuestras mentes y 2. Estas características posibilitan la elaboración de ‘poderes’ que se acrecientan gracias al pro-

ceso de transmisión cultural. Pero ¿cuáles son estos ‘poderes’? pues bien, este poder especial que separa a los cerebros de los hombres de los cerebros de los animales es el lenguaje. En palabras de Dennet:

“El lenguaje es el fenómeno clave, verdadero pivote que une estos dos factores. Nosotros, los seres humanos, podemos no ser la más admirable de las especies que viven en este planeta, o la que es más probable que sobreviva otro milenio, pero somos, sin duda, la más inteligente de todas. Somos también la única especie con lenguaje.”³

Lo anterior ¿es totalmente cierto? Con los estudios que se tienen de animales como las ballenas, los monos o los delfines ¿no se puede decir que estos animales tienen algo así como un lenguaje particular? Para Dennet la respuesta es sí: los animales poseen el lenguaje corporal, el de la música, el del olfato, etc... Sin embargo, estos tipos particulares de lenguaje no son iguales al lenguaje de los humanos, los lenguajes de los animales se diferencian del lenguaje real por la capacidad expresiva que posee este último. Es decir, la diferencia entre el lenguaje de los animales y el de los humanos (lenguaje real) es la capacidad de codificar información.

Así, la pregunta central de Dennet en el texto es, dado que una de las razones por

2 Para los materialistas, a diferencia de los dualistas, existen solamente los objetos físicos y los acontecimientos físicos. Contrario a los dualistas, para los materialistas no existe algo así como la sustancia mental, lo único que existe son objetos y sucesos físicos. Si el materialismo rechaza el dualismo, entonces, defiende un monismo ontológico y comienza a centrarse en los hallazgos científicos considerándolos como relevantes en el asunto filosófico sobre la mente y el cuerpo e intenta ubicar a los fenómenos mentales sobre este marco. Con el materialismo se empieza a considerar a la mente no como una ‘substancia’ inmaterial, sino que concibe que los ‘fenómenos mentales’ pueden ser explicados por medio de los descubrimientos científicos respecto a los sucesos físicos, ya sea como idénticos a ellos o como entidades que deben anularse. Ver: Bechtel, William, *Filosofía de la mente. Una panorámica para la ciencia cognitiva*, Ed. Tecnos, Madrid, 199, o Smart, “Sensations and brain processes” en: *The philosophical Review*, LXVIII (1959).

3 Dennet, Daniel, *La peligrosa idea de Darwin*, Cap. 13 “Perdiendo nuestras mentes en beneficio de Darwin”. Página 610-611.

las que tradicionalmente se ha creído que el hombre es superior a los animales es que éste posee inteligencia gracias al uso del lenguaje real, ¿cómo contribuye el lenguaje a la inteligencia? Si los animales también poseen lenguaje ¿esto significa que son inteligentes en el mismo sentido en que los hombres lo son? ¿si los animales no poseen el lenguaje ‘real’ de los hombres, qué otros tipos de pensamientos pueden generar con sus formas particulares de lenguaje? En palabras de Dennet:

“Observemos a un chimpancé con su cara sentimental, su mirada inquisitiva y sus hábiles dedos, y tenderemos la impresión, casi definitiva, de que allí dentro existe una mente, pero mientras más lo observamos, más se difumina, ante nuestros ojos, la idea de esa mente. En cierto modo, la chimpancé parece muy humana, llena de perspicacia; pero muy pronto nos damos cuenta (para nuestra decepción o alivio, según nuestras esperanzas) de que, desde otros puntos de vista, la chimpancé es muy estúpida, muy falta de comprensión y se encuentra muy alejada, a una distancia inalcanzable, del mundo de los humanos”⁴

Si nos preguntamos si los chimpancés pueden comprender o no, en un primer momento podemos decir que comprenden el modo en que su entorno funciona. Pero si avanzamos un poco nos parece que no comprenden, por ejemplo, cómo es posible

dominar el fuego. Incluso, si queremos ir más allá, podemos preguntar: ¿podrían los chimpancés crear en su imaginación algunas escenas como lo hacemos nosotros? Si sugiero a los lectores que imaginen a un hombre que camina por una cuerda con un cubo en su cabeza, la tarea no parece ser tan complicada, pero si se le pide a la chimpancé lo mismo ¿podría hacerlo? La facilidad de los humanos para imaginar situaciones como estas se da gracias a que tenemos la capacidad de escoger los elementos de la imagen como familiares para nosotros (‘cuerda’, ‘cubo’, ‘hombre’), podemos hacer una abstracción de los elementos e imaginarlos. Pero en el caso de los chimpancés, no podemos decir de manera concluyente que no puedan realizar dicho acto mental a partir de una sugerencia verbal, no hay respuestas definitivas para el tema.

Que, en este caso, nuestra actividad mental haya sido producto de una sugerencia verbal, muestra una relación entre el lenguaje y la actividad mental, pero ¿el lenguaje es necesario para la inteligencia? Retomemos el caso del fuego. Se dice comúnmente que nuestros ancestros dominaron el fuego, pero ¿para que este avance en la civilización tuviera lugar fue necesario el lenguaje? Para muchos investigadores, existen evidencias que sostienen que este paso se dio mucho antes de la introducción del lenguaje. Para otros como Pinker el lenguaje garantizó el dominio del fuego, por lo que para él el lenguaje es fundamental para la inteligencia. Pero que el

4 Ibid., p. 611-612.

lenguaje posibilite las acciones inteligentes, como lo cree Pinker, no parece ser una afirmación tan fácil de sostener. En la naturaleza podemos ver algunas actividades realizadas por animales cuya realización al parecer necesita de inteligencia pero, al mismo tiempo, estos animales no poseen lenguaje real, entonces ¿son o no inteligentes los animales? como lo dice Dennet:

“Se puede incluso argumentar que el dominio del fuego es, en sí mismo, incontrovertible evidencia de la existencia de un lenguaje precoz... ¿o es que el manejo del fuego no es un asunto tan importante? Quizá la única razón por la que no encontramos a los chimpancés sentados en la selva alrededor del fuego de una hoguera es que en sus lluviosos hábitats no hay nunca bastante leña seca a su disposición para que un fuego pueda ser dominado... Si las termitas pueden crear ciudades de barro muy elaboradas y bien ventiladas y el pájaro tejedor puede tejer nidos colgantes de una audaz ingeniería, y los castores construir presas que tardan meses en terminar, ¿no podrían los chimpancés cuidar un fuego? Esta cuestión retórica se plantea subiendo por una equivocada escalera de habilidades.”⁵

Este tipo de diferenciación entre los animales y el hombre, que se sustenta por ejemplo en la incapacidad de los chimpancés de crear y cuidar el fuego, es una cuestión que no tiene en cuenta, por ejemplo,

que hay métodos diferentes para llevar a cabo una misma tarea. Se puede dominar el fuego de otra manera que no sea como lo hacen los humanos. Para Dennet, este tipo de teorías que omiten las diferentes posibilidades para realizar una misma actividad, ascienden por una escalera errada de habilidades. Se ignora que, por ejemplo, hay diferentes formas de crear presas, la de los castores y la de los humanos. Estas diferencias no se determinan por el tipo de presas construidas, sino que se encuentran en las estructuras de control de los cerebros que las han creado. Las diferencias deben ser trazadas entre el cerebro de los humanos y el de los castores y no en la presa misma. Tomemos un caso concreto para explicar lo anterior: un niño está maravillado con la construcción de los nidos y le causa gran asombro la habilidad con que los pájaros los hacen. Movido por esta fascinación, el niño estudia todos los pasos del pájaro para hacer el nido de forma tan detallada que al poco tiempo, siguiendo con exactitud el proceder del pájaro para crear el nido, ejecuta de forma similar estos pasos. Gracias a esta secuencia de pasos, el niño obtiene un nido indistinguible de los construidos por el pájaro. Ahora bien, el punto fundamental de este ejemplo es ver que, el hecho de que tanto el niño como el pájaro puedan construir nidos, no significa que ellos sigan el mismo proceso de pensamiento para la construcción de los nidos. El pájaro y el niño no piensan de igual forma al construir el nido aunque el resultado sea el mismo.

5 Ibid., p. 613-614.

Puesto que estas diferencias en la estructura de los cerebros no han sido muy tenidas en cuenta, Dennet propone una “estructura en la que se pueda situar las diversas opciones de diseño para los cerebros, con el fin de averiguar de dónde viene su poder”, esta estructura la llama *él torre de generación y prueba*. Para diferenciar los estadios de esta torre, Dennet lleva a cabo la siguiente clasificación:

3. La metamorfosis de las criaturas: Darwin, Skinner, Popper y Gregory

Para Dennet, en el principio (primer piso de la torre) estaba la evolución darwiniana de las especies por selección natural. De acuerdo con esta teoría, únicamente los sistemas mejor diseñados pudieron sobrevivir. Los organismos se generaron gracias a procesos arbitrarios de mutación de genes. Este tipo de criaturas son llamadas por Dennet *criaturas darwinianas*. Las criaturas darwinianas no estaban dotadas de ningún tipo de mecanismo que les permitiera poner a prueba su conducta, es decir, no podían ‘decidir’ qué tipo de conducta les favorecía más para su supervivencia. Simplemente el más fuerte sobrevivía, pero no gracias a una elección conciente sino por su constitución genética.

Sin embargo, no todos los organismos quedaron en este nivel. Antes bien, se puede

suponer que otros organismos “fueron bastante afortunados por tener ‘reforzadores’ en circuitos incorporados, los cuales favorecían los movimientos inteligentes, es decir, aquellas acciones que eran mejores para sus agentes.”⁶ Estos organismos, gracias a que enfrentaron el medio ambiente, pudieron ir generando diversas acciones hasta encontrar progresivamente las más adecuadas, es decir, sus acciones de cierta forma eran inteligentes, pues podían ‘decidir’ qué tipo de acción era la más conveniente de acuerdo a determinada condición del medio ambiente. A esta clase de criaturas, Dennet las llama *criaturas skinnerianas*, ya que como él lo muestra “Skinner se enorgullecía en haber demostrado que, los condicionamientos del operante no eran precisamente análogos a los de la selección natural darwiniana... <Allí donde se interrumpen conductas heredadas, toma el control la modificabilidad heredada del proceso de condicionamiento> (Skinner 1953:83)”⁷ Las criaturas skinnerianas al no continuar con las conductas heredadas (caso de las criaturas darwinianas), entran al campo del condicionamiento, es decir, estas criaturas ‘seleccionaban’ las acciones de acuerdo a su medio ambiente y, si estas acciones no eran las más provechosas, simplemente las abandonaban. Este tipo de criaturas seguía, si se puede decir, el modelo estímulo-respuesta, por medio del cual podían seleccionar las acciones que

6 Ibid., p., 617.

7 Ibidem.

les eran más adecuadas de acuerdo al medio en el que se encontraran y abandonar las que no les resultaban del todo útiles.

Pero un mejor sistema que el de las criaturas skinnerianas exige una selección previa que se lleva a cabo por todas las posibles conductas o acciones, es decir, no se prueban todas las opciones (como lo harían las criaturas skinnerianas), sino que se eliminan de entrada todas las opciones estúpidas para no arriesgarse. Este tipo de criaturas son llamadas por Dennet como *criaturas popperianas*, puesto que “como en cierta ocasión escribió Karl Popper con elegancia, esta potenciación del diseño <permite que nuestras hipótesis mueran, ocupando nuestro lugar.>”⁸ Los humanos somos de este tercer tipo de criaturas ya que, al igual que otras especies, no sobrevivimos gracias a que tuvimos suerte al efectuar los primeros movimientos (como en el caso de las criaturas skinnerianas), sino que ejecutamos nuestros movimientos inteligentemente más que aleatoriamente, sin dejar a la suerte los resultados.

Pero ¿cómo es posible que los agentes popperianos puedan hacer tal sección? De acuerdo con Dennet, las criaturas popperianas tienen una capacidad que debe proceder de un medio interno que, a su vez, debe contener grandes cantidades de información sobre el medio externo y sus regularidades. Al mismo tiempo, esta información debe estar estructurada de tal manera

que su explicación no admita un origen milagroso, sino que pueda explicarse por medio de estudios científicos. Ya habíamos dicho que los humanos somos criaturas popperianas, pero esto no significa que seamos las únicas. Antes bien, no se ha demostrado con total precisión que algunas criaturas, ya sean las palomas, las babosas, etc., sean simplemente skinnerianas (como lo creía Skinner). Contraria a esta apreciación, gracias a estudios avanzados acerca del tema, podemos ver que los mamíferos, peces, aves y reptiles tienen la capacidad de utilizar la información que poseen sobre su medio ambiente, antes que simplemente ‘experimentar’ su conducta. Y es sobre este piso que Dennet desea construir su torre de generación y prueba.

Para ver cómo Dennet construye la torre de generación y prueba, iniciemos considerando que los cerebros de las criaturas popperianas poseen habilidades preselektivas. Además, como ya habíamos dicho, los cerebros de estas criaturas también tienen la capacidad de incrementar cada vez más la información sobre su medio exterior, pero ¿cómo se incorpora nueva información sobre el mundo externo en estos cerebros? Ya habíamos dicho que esta explicación no puede ser milagrosa. Para tratar de entender cómo se produce este incremento de información en las criaturas popperianas, recurramos a los diseños más tempranos.

Uno de los primeros diseños a los que habíamos hecho referencia en el ejemplo del

8 Ibid., p. 618

niño y el pájaro fue al principio de espionaje, recordemos que según este principio sólo se debe saber lo necesario. Si sólo se debe saber lo necesario, parece que este principio no nos ofrece una explicación adecuada de cómo se puede almacenar mayor información, pues de acuerdo con él este almacenamiento no es necesario. De esta manera, siguiendo con este principio existen problemas al tratar de mejorar el diseño. A diferencia de esta reductibilidad de la información, de acuerdo con las criaturas popperianas, entre mayor sea la cantidad de información pertinente para cada caso, más elevados serán los niveles de control y mayor será la capacidad de producir versatilidad. Es importante observar que en estos niveles se encuentra el lenguaje que convierte “nuestros cerebros en virtuosos preseleccionadores.” Así, aunque poseemos características rutinarias para dirigirnos en el mundo con habilidad, no basta el principio de espionaje o el principio de equipo, antes bien, necesitamos mayor cantidad de información, con el fin de obtener mayores éxitos en nuestras actividades. Esta importancia de incrementar la información para disminuir el riesgo, es mostrada por Dennet así:

“Las acciones instintivas... muestran los beneficios derivados de las inquietantes exploraciones de nuestros ancestros. Las acciones imitativas... pueden mostrar los beneficios de la información reunida no precisamente por nuestros ancestros, sino también por nuestros grupos sociales a lo largo de las generaciones, infor-

mación no transmitida genéticamente sino por una ‘tradición’ de imitación. Pero nuestros actos más deliberadamente planeados muestran los beneficios de la información reunida y transmitida por los seres de nuestra misma especie en toda cultura, incluyendo además, objetos de información que ningún individuo singular ha incorporado o entendido en ningún sentido.”⁹

Lo anterior muestra el paso de las criaturas darwinianas (selección natural) a las skinnerianas (método de la prueba y el error) y de éstas a las popperianas, que se afanan por poseer más información sobre su medio externo. Este aumento de información hace posible que, en las criaturas popperianas, sus acciones no sean simplemente instintivas o imitativas sino inteligentes. Pero a su vez, existen unas criaturas sucesoras de las criaturas popperianas, un sub-sub-subgrupo de criaturas darwinianas, estas criaturas son las *criaturas gregorianas*.

En las criaturas gregorianas sus medios internos están informados por las porciones diseñadas del medio externo. Estas criaturas son llamadas por Dennet gregorianas, gracias del psicólogo Richard Gregory quien es un importante teórico en el tema del papel de la información en la creación de movimientos inteligentes. Así, por ejemplo, “Gregory observa que un par de tijeras... no es solo un resultado de la

9 Ibid., p. 621-622

inteligencia sino algo que dota de inteligencia en un sentido muy directo e intuitivo: cuando damos a alguien un par de tijeras, incrementamos su potencial para alcanzar, con mayor rapidez y seguridad, los movimientos inteligentes.”¹⁰

Aquí entra un nuevo aspecto en el desarrollo de la inteligencia: el uso y diseño de herramientas. Para muchos antropólogos, la introducción de herramientas trajo consigo un considerable incremento de la inteligencia, esto porque, por una parte, usarlas requiere inteligencia para reconocerlas y mantenerlas, y por otro, porque el uso de herramientas confiere inteligencia para los afortunados a los que se les da la herramienta. Así, el buen diseño de la herramienta y su uso adecuado, equivale a una mayor inteligencia de quien las usa. Pero no sólo las herramientas pueden clasificarse como los objetos materiales que se utilizan para determinada tarea. También existen herramientas de la mente, estas herramientas son las palabras, así:

“Las palabras y otras herramientas de la mente proporcionan a la criatura gregoriana un medio interno que le permite construir generadores de movimientos y aún más sutiles probadores de movimientos. Las criaturas skinnerianas se preguntan a sí mismas ‘¿cuál será el próximo movimiento que debo ejecutar?’... las criaturas popperianas pueden lograr un gran avance el preguntarse a sí mismas

‘¿Qué he de pensar acerca del próximo movimiento?’... Las criaturas gregorianas dan un paso hacia delante aprendiendo a pensar mejor sobre lo que deben pensar a propósito del siguiente movimiento, y así en adelante, construyendo una torre de sucesivas reflexiones internas sin límite fijado o discernible.”¹¹

Cabe aquí preguntar ¿qué pasa en el cerebro de un humano cuando llega a contener palabras? Es claro que este tipo de preguntas no constituyen un campo totalmente inexplorado, antes bien, hoy en día existen algunos estudios importantes en lo que se refiere al ambiente en el que las palabras entran en el cerebro. Algunos de estos estudios están encabezados por ejemplo por el psicólogo Frank Klein, para quien ciertos conceptos abstractos como ‘estar vivo’ tienen un punto de partida genético en la caja de herramientas mentales del niño, de modo que cuando palabras específicas entran en su cerebro, ya había una preestructura para ellas. Por su parte el lingüista Ray Jackendoff, ha identificado ciertas estructuras básicas de representación espacial, las cuales sustentan nuestras intuiciones sobre conceptos como ‘al lado’, ‘encima’, ‘atrás’, etc. Alan Leslie, por su parte, siguiendo la teoría de Humphrey, según la cual debe existir una predisposición genética para adoptar una posición intencional, ha creado la teoría del módulo mental para generar creencias de segundo orden, es decir que

IO Ibid., p. 62

II Ibid., p. 623-624

ciertos estados mentales sean sobre otros estados mentales o que algunas creencias sean acerca de las creencias. En definitiva, todo este recuento de algunos estudios acerca de las llamadas herramientas de la mente parece indicar que las palabras y, con ellas los memes, que entran en el cerebro, potencian estructuras ya existentes en él, no generan nuevas arquitecturas, sino que están hechas a partir de una forma originaria ya existente.

Pero Dennet se pregunta ‘¿hasta qué punto puede ser bueno el <escenario> sin la intervención del lenguaje para ayudar a controlar la manipulación del modelo?’ Esta pregunta tiene que ver con la consideración inicial del autor que nos preguntaba acerca de la capacidad de los chimpancés para imaginar cierta imagen a partir de una sugerencia verbal. Para contestar este interrogante, Dennet parte de la afirmación de Darwin de que el lenguaje es el prerrequisito para lo que él llamó los ‘largos trenes del pensamiento’. Esta idea ha sido apoyada por Julian Jaynes y Howard Margolis al sostener que los recuerdos son posibles gracias al lenguaje y, a su vez, que los recuerdos son esenciales para proyectos a largo plazo, proyectos en los que al parecer, únicamente los humanos nos podemos involucrar.

Esta última consideración lleva a Dennet al último escalón de su torre de generación y prueba. Este escalón “proporciona a nuestras mentes el mayor de los poderes: una vez que tenemos lenguaje –una caja repleta

de herramientas mentales- podemos utilizar estas herramientas en la estructura que genera y que somete a prueba, de manera premeditada y con visión de futuro, conocida como *ciencia*.”¹² Veíamos que en el caso de las criaturas skinnerianas, sólo se podía decir ‘¡No puedo volver a hacer lo mismo!’, es decir, únicamente se podía aprender de los errores. Pero para que este aprendizaje fuera posible, estas criaturas debían poder contemplar los errores que cometieron cada vez que se les presentase una situación similar. Este poder de contemplación sugiere que las criaturas deben tener la capacidad para recordar las situaciones y los errores que hicieron con el fin de no volver a cometerlos. Este tipo de recurso es conocido en la inteligencia artificial como *asignación de culpabilidad*¹³, capacidad

12 Ibid., p. 626

13 La ‘asignación de culpabilidad’ o ‘asignación de crédito’ en la inteligencia artificial, se refiere a un buen sistema de archivo, que gracias a la organización previa de la información almacenada, hace posible la eficacia de determinada búsqueda. El modo en que está organizado el archivo significa un gran ahorro en el esfuerzo de la búsqueda. Los ordenadores no necesitan repasar uno por uno los datos, sino que de manera casi automática, pueden llegar al caso concreto requerido. El modo como funciona dicho sistema puede explicarse así: “los estereotipos organizan el conocimiento *por temas*, almacenando juntos o por referencias cruzadas los datos que están relacionados entre sí; por lo tanto, percibir los temas pertinentes proporciona automáticamente información pertinente con rapidez.” Haugueland, J., *Inteligencia artificial*. Siglo XXI editores. Página 187. Este tipo de organización, muestra además la importancia de la *referencia cruzada*, es decir, los ‘recuerdos’ de un ordenador (que no son más que el almacenamiento adecuado de información y su

que muestra que si no se desarrollan un conjunto de estrategias para recordar tal o cual caso, cada experiencia sería completamente nueva y no habría oportunidad de aprendizaje, por lo que estaríamos completamente arrojados a la suerte.

Hasta aquí podemos decir que los cerebros humanos están equipados con hábitos y métodos, herramientas de la mente e información derivada de cerebros que no son ancestros de nuestros cerebros. Todo este equipaje, junto con la premeditación propia de la generación y la prueba, muestra que nuestras mentes se han elevado a un plano diferente al de las mentes del resto de animales. Por esta razón, afirma Dennet:

“Comparar anatómicamente nuestros cerebros con los cerebros de los chimpancés –o con los cerebros de los delfines u otros cerebros no humanos, casi no viene al caso, debido a que nuestros cerebros están, en efecto, unidos por un sistema cognitivo singular que empequeñece a los demás. Están unidos por una innovación que ha invadido nuestros cerebros y no los otros: el lenguaje.”¹⁴

búsqueda rápida), pueden cruzarse de manera que no solamente se pueda ‘recordar’ un hecho determinado, sino que a la vez se pueda relacionar la información. Este tipo de asignación desea duplicar la capacidad de la mente humana para recordar. El cómo los ordenadores duplican esta capacidad (hecho que para muchos evidencia la capacidad de las máquinas de pensar en el mismo sentido literal en que lo hacemos nosotros), es un tema que no tocamos en este momento, para ello ver, *Ibíd.*. Cap. 5.

14 Dennet, Daniel, *La peligrosa idea de Darwin*,

Que nuestros cerebros no sean comparables con los cerebros de los demás animales, invierte la prueba del argumento de la tesis de Chomsky, Fodor y Mc. Ginn. Según estos autores, nuestras mentes, como las mentes de las demás especies, deben tener en algún momento un ‘cierre cognitivo’. Así como, por ejemplo, las arañas no pueden pensar sobre la democracia y los delfines no pueden captar lo que los chimpancés sí, de igual manera, existen temas en los que los humanos no podemos adelantar investigación alguna ya que constituyen un misterio para nosotros. Estos misterios según Chomsky, Fodor y Mc. Ginn son el libre albedrío y la conciencia.

Pero para Dennet, la afirmación de este ‘cierre cognitivo’ parece ser tensionante con algunas otras afirmaciones que, por ejemplo, Chomsky y Fodor han propuesto. Para ellos, el cerebro humano tiene la capacidad para entender y analizar infinitud de oraciones gramaticales, ahora bien, se pregunta Dennet ¿no podemos entender las oraciones que hablan acerca del libre albedrío y de la conciencia?, tenemos libros completos acerca de estos temas con oraciones gramaticalmente correctas, ¿no podemos entender entonces estas oraciones? Para Chomsky y Fodor los misterios de la conciencia y el libre albedrío son tan profundos que ningún libro puede explicárselos a ningún ser inteligente, pero, observa Dennet, esta última

Cap. 13 “Perdiendo nuestras mentes en beneficio de Darwin”. Página 628-629

consideración no tiene ninguna evidencia biológica que la sustente.

Estos autores presentan su argumento como un argumento biológico que trata de eliminar esas falsas concepciones de nosotros mismos como seres con alma, superiores a las demás especies. Pero para Dennet, este argumento en verdad es pseudobiológico pues ignora los detalles biológicos relevantes. Lo anterior no significa que Dennet niega la posibilidad que nuestras mentes estén cerradas cognitivamente, pero esta posibilidad no se da porque no podamos llegar a comprender ciertos dominios, sino que se debe a que no nos serán posibles determinados conocimientos ya que moriremos gracias al calentamiento global antes de que accedamos a ellos. Sin embargo, recalca Dennet, si llegásemos a sobrevivir al calentamiento global, nuestra capacidad de comprender seguirá creciendo, llegando a campos que hasta el momento son incomprensibles para nosotros. Por lo tanto, “esta conclusión confía en las mentes humanas –y solamente en las mente humanas- en un indefinido dominio en expansión a través de los rompecabezas y los problemas del universo, sin límites a la vista.”¹⁵ Sin embargo esta conclusión choca con la teoría de Chomsky, Fodor y Mc. Ginn. Pasemos entonces a considerar en términos generales la teoría de Chomsky y por qué es incompatible con la teoría de Darwin.

4. Chomsky y la capacidad innata del lenguaje

En septiembre de 1956, en el MIT (Instituto de tecnología de Massachussets) se presentaron tres ponencias que revolucionarían, cada una en su campo, la manera de concebir la mente humana y el lenguaje. La primera titulada “La máquina de la teoría lógica” de Allen Newell y Herbert A. Simon. Allen Newell, Cliff Shaw y Herbert Simon, afirmaron que el componente de la inteligencia humana era la capacidad de razonar lógicamente, por lo que “si los computadores han de alcanzar la categoría de inteligencias artificiales, hay que darles la capacidad de buscar lógicamente la solución de un problema.”¹⁶ Siguiendo esta demanda, construyeron el Lógico Teórico, un programa que se contrastó con la obra con la que Bertrand Russell y Alfred North Whitehead codificaron y sistematizaron las áreas centrales de la lógica pura. El Lógico Teórico fue capaz de demostrar 38 de los 52 teoremas presentes en *Principia Matemática*. Por su parte, la segunda ponencia presentada se titulaba “El mágico número siete, más o menos dos” de George A. Miller que inauguró el trabajo de la psicología cognitiva.

16 Penrose, Roger, *La nueva mente del emperador*, Traducido por: Javier García Sanz, Ed. Grijalbo Mondadori, , España, 1991. Página 26. Ver también Newell, Allen y Simon, Herbert A. “La ciencia de la computación como investigación empírica: símbolos y búsqueda”, 1976 En: *Filosofía de la inteligencia artificial.Com*. Margaret A. Boden. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

La tercer exposición estuvo a cargo de Noam Chomsky, cuyo trabajo se titulaba “Tres modelos para la descripción del lenguaje”, para muchos, este trabajo marcó el nacimiento de la lingüística moderna. Al igual que Darwin pudo encontrar un campo totalmente nuevo sobre el cual trabajar, Chomsky inauguró el nacimiento de la lingüística moderna. Para iniciar, se puede decir que Chomsky siguió los trabajos lógicos de Turing¹⁷ acerca de lo que hoy conocemos como ordenadores. Chomsky llegó a definir una escala ascendente de gramáticas y demostró “cómo estas gramáticas eran interdefinibles en una escala ascendente de tipos de autómatas u ordenadores, desde las máquinas de estados finitos a los autómatas *push-down*, las

máquinas ligadas a tiempo lineal y a las máquinas de turing.”¹⁸

Dennet nos cuenta que los críticos de Chomsky lo consideraron un representante del cientificismo filisteo. Lo anterior porque hasta ese momento se consideraba que la lingüística era parte de las humanidades, concepción que refutó Chomsky al afirmar que su trabajo era ciencia, pero como la ciencia es enemiga de todo humanismo, sus críticos le decían:

“Dulce es la enseñanza que la Naturaleza nos proporciona; nuestro entrometido intelecto desfigura las bellas formas de las cosas: asesinamos cuando diseccionamos”¹⁹

17 Alan Turing es un matemático muy importante en lo que respecta al nacimiento de la IA. De acuerdo con Turing, pensar no es otra cosa que computar. Esta definición lo llevó a considerar que el cerebro no es más que una máquina de Turing, la cual está conformada por una cinta dividida en recuadros en los que la máquina puede llevar a cabo operaciones elementales como escribir un 0 o un 1, mover la cinta a la derecha o a la izquierda o borrar alguno de los símbolos. Dicha máquina se controla por medio de un programa de instrucciones en donde cada instrucción se refiere a una condición y una acción que se ha de llevar a cabo. Esta máquina puede estar hecha de cualquier material siempre y cuando proceda de manera correcta. La anterior, términos más, términos menos, es la definición estándar de computación. La ampliación de estos conceptos y otros como test de turing, máquina universal de Turing y tesis Church-Turing se pueden ver en: Turing, Alan M. “La maquinaria de computación y la inteligencia”, 1950. En: *Filosofía de la inteligencia artificial*. Com. Margaret A. Boden. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

Chomsky, como lo vimos en la referencia que hicimos al ‘cierre cognitivo’, sostiene que la ciencia tiene límites, hay misterios que se escapan a su poder explicativo. Chomsky niega la pretensión de la IA de crear máquinas inteligentes, y a la vez critica la teoría de Darwin. Para ver cómo lo hace, Dennet narra lo ocurrido en 1978 en Tufts, en donde Chomsky y Fodor se pronunciaron en contra de la exposición de Schank, un teórico de la inteligencia artificial, acerca de su programa para la comprensión de un lenguaje natural.²⁰ Para

18 Dennet, Daniel, La peligrosa idea de Darwin, Cap. 13 “Perdiendo nuestras mentes en beneficio de Darwin”. Página 636

19 Ibid., p. 637

20 El programa de Schank y Abelson pretendía pasar

Chomsky sólo había dos posibilidades para la psicología, o que bien podía llegar a ser como la física, es decir que se determinaran completamente sus leyes con las cuales fuera posible predecir la conducta, o bien que podía no tener leyes y explicarse por medio de la literatura. De esta forma, el programa de Schank carecía de interés porque daba un papel importante a la psicología, papel que para Chomsky no posee. Esta discusión continuó hasta que Marvin Minsky dijo: “Creo que sólo un profesor de humanidades en el MIT puede olvidarse de una ‘tercera e interesante posibilidad’: que la psicología sea como la ingeniería”²¹ Esta afirmación

como si en verdad tuviera la capacidad para comprender relatos. El hecho consistía en que el computador con el programa correcto, recibía como input un relato simple y proporcionaba un *output* correspondiente al relato. Por ejemplo el computador recibía el *input*: ‘Un hombre fue a un restaurante y pidió una hamburguesa. Cuando le trajeron la hamburguesa estaba muy quemada. El hombre salió enfurecido del restaurante sin haber pagado la hamburguesa’. Acto seguido se le preguntaba al computador ‘¿Comió el hombre la hamburguesa?’ a lo que el computador respondía, como *output*, ‘No, el hombre no comió la hamburguesa’. ¿Cómo puede el computador contestar correctamente?. El computador puede producir el *output* correcto dado que el programa que posee tiene en su base de datos una ‘representación’ del tipo de información que tienen los humanos acerca de los restaurantes, lo cual se llama un ‘guión-de-restaurante’. Este ‘guión’ contiene la información de cómo son las cosas normalmente en los restaurantes. Para Schank su programa no es simplemente un simulador, sino que: “1. Puede decirse literalmente que la máquina *comprende* el relato y proporciona respuestas a las preguntas, y 2. lo que la máquina y su programa hacen es *explicar* la capacidad humana de comprender el relato y responder preguntas acerca de él.”

constituía una ofensa para los humanistas, de modo que era mejor que la mente siguiera siendo un misterio, algo impenetrable, antes que una entidad que nos revele sus secretos por medio de la ingeniería.

Tiempo después, en 1980 Chomsky publicó “Reglas y representaciones”, artículo en el cual seguía sustentando que la competencia del lenguaje era innata y no algo se tuviera que aprender, en palabras de Dennet:

“Más bien, el niño se encuentra equipado de modo innato para hablar y comprender un lenguaje y, sencillamente, ha de excluir ciertas posibilidades, muy limitadas, e incluir otras. Estas es la razón por la que los niños aprenden a hablar sin esfuerzo, incluso los calificados como ‘lentos’. Realmente no están aprendiendo...”²²

Los humanos están equipados para tener la capacidad del lenguaje, de igual forma que los pájaros están equipados de forma tal que tengan plumas. Este equipamiento es innato, cuando ‘aprendemos’ un lenguaje, realmente no estamos ‘estrenando’ algo, pues la capacidad del lenguaje la hemos tenido desde siempre. El artículo de Chomsky fue comentado por Dennet, quien afirmó que hay una resistencia ra-

Edward Fredkin, cree que la próxima generación de computadores va a ser tan inteligente, que van terminar desplazándonos, por lo que tendremos suerte si por lo menos nos aceptan como sus mascotas.

21 Dennet, *Ibíd.*, p. 639. Marvin Minsky, junto con

22 *Ibíd.*, p. 640

zonable al argumento de Chomsky de la capacidad del lenguaje como innata. Esta resistencia es para muchos una esperanza ya que, si Chomsky tiene razón, el lenguaje sería mucho más difícil de investigar. En lugar de investigarlo, como tradicionalmente se hacía, por medio de su adquisición, es decir, por medio del proceso de aprendizaje, tendríamos que ‘traspasarle la responsabilidad a la biología’. Si Chomsky está en lo cierto, ya no habría otro campo de investigación para el lenguaje que la biología, tendríamos que esperar a que los biólogos nos dijese algo acerca de la manera en que nuestra especie tiene incorporada, innatamente, las competencias del lenguaje. En palabras de Dennet:

“Los argumentos de Chomsky... pretenden demostrar que debe haber habido en el niño grandes regalos de diseño... y aunque pudiéramos consolarnos con la suposición de que podremos ser capaces algún día de confirmar la presencia de estructuras innatas en el cerebro... tendremos que aceptar la descorazonada conclusión de que la mayor parte de lo que hemos esperado de la teoría del aprendizaje... no es, en absoluto, la provincia de la psicología, sino la biología evolucionista más especulativa.”²³

Pero si bien Chomsky defendía la afirmación que la competencia del lenguaje era innata, esto no significaba que para él tal competencia fuera producto de la

selección natural. El lenguaje no era de modo alguno, para Chomsky, una adaptación, sino un total misterio que quizá algún día podría ser explicado por la física, pero no por la biología. Esta perspectiva ha sido rechazada por muchos lingüistas y biólogos, quienes se han dado a la tarea de rastrear las huellas de la evolución del lenguaje, hasta demostrar, por ejemplo, que nuestros cerebros tienen características que se encuentran ausentes en los cerebros de nuestros parientes vivos más cercanos, estas características, afirman, desempeñan funciones importantes en la percepción y producción del lenguaje.

Sin embargo, la tesis de Chomsky también ha sido apoyada por varios lingüistas, entre los que se destacan Stephen Jay Gould y Jay Keyser, para quienes el lenguaje no evolucionó realmente, sino que llegó como un regalo sorpresa, tal vez como producto del agrandamiento del cerebro humano, así, afirman, “El cerebro no se hizo grande para que pudiera leer, escribir o hacer operaciones aritméticas... los universales del lenguaje son tan diferentes de cualquier otra cosa de la naturaleza... que se originan como consecuencia colateral del incremento de la capacidad cerebral, más que como un simple avance en continuidad desde los gruñidos y gestos ancestrales, como se había indicado.”²⁴ Pero para Dennet tanto la propuesta de Chomsky como la de Gould, se han sostenido sobre un abismo, veamos por qué.

23 Ibid., p. 642

24 Gould 1989 b:14. En: Ibid., p. 645

Dennet recuerda la ponencia “Lenguaje natural y selección natural” de Steven Pinker y Paul Bloom. Para estos autores, la afirmación de Chomsky y de Gould de que el lenguaje no puede explicarse por la selección natural de Darwin, sino que éste pudo haber surgido como producto secundario de otras habilidades, es falsa. Para Pinker y Bloom, ‘hay muchas razones para creer que una especialización en la gramática evolucionó mediante un proceso neodarwiniano convencional.’ Ellos afirman que el lenguaje no es diferente de otras habilidades complejas como la detección por ultrasonidos, y por lo tanto, la vía para explicarlas no es otra que la de la selección natural. Pinker y Bloom llegaron a concluir esto gracias a varios análisis que mostraban que el órgano del lenguaje debió evolucionar de sus propiedades como adaptaciones, tal como lo sostenían algunos neodarwinistas.

Toda esta discusión con la teoría de Chomsky, que niega la teoría de selección natural como explicación para el surgimiento del lenguaje, pone de manifiesto el debate entre reduccionistas simples y reduccionistas ambiciosos. Mientras que para los reduccionistas simples todas las cosas pueden explicarse sin necesidad de apelar a algo así como a un ‘gancho celeste’, los reduccionistas ambiciosos creen que todo puede explicarse sin grúas. Los primeros proponen una grúa muy simplificada, postulación que los lleva a ser considerados por los ambiciosos reduccionistas como ‘reduccionistas filisteos’. En definitiva, debaten acerca de la supremacía de una teoría

sobre otra, debate que nunca ha de terminar. Pero para Dennet, ninguna de las dos partes tiene razón. Para nuestro autor, este debate entre reduccionistas y reduccionistas avariciosos se da porque ninguna de los dos tiene la solución y no quiere divulgar los límites de su capacidad explicativa. Si alguna de estas partes tuviera la solución definitiva, podría ver realmente cuáles son los problemas y evitaría crear nuevas confusiones que nublan el panorama.

5. Chomsky y Searle: las teorías con ganchos celestes

Dennet se pregunta, con relación a la teoría de Chomsky que, puesto que el órgano no se formó, según el lingüista, por selección natural, ¿cómo se explica su complejidad? Peter Godfery-Smith ha dicho que todos aquellos puntos de vista que mantienen que “hay complejidad en el organismo en virtud de la complejidad en su medio ambiente”²⁵, deben ser llamados como spencerianos, ya que éste era uno de los temas preferidos de Herbert Spencer. Entre los llamados spencerianos se encuentran Alfred Eigen y Jacques Monod, quienes afirman que la función molecular sólo se puede especificar a través de la selección ambiental. Pero algunos antiespencerianos como Brian Goodwin niegan que la biología fuera una ciencia histórica, pues

25 *Ibíd.*, p. 652

no creen que los procesos históricos del medio ambiente pudieran dar lugar a las complejidades de los organismos.

Chomsky también es un antiespenceriano al decir que la física es la responsable de decir algo acerca de la estructura del órgano del lenguaje y no la biología, así, como dijo Godfrey-Smith “Chomsky prefería pensar que los genes recibían su mensaje de alguna fuente de organización intrínseca, ahistórica, no relacionada con el medio ambiente, que podríamos llamar ‘física’”²⁶ Chomsky no comparte el pensamiento evolucionista, ni el adaptacionismo²⁷ como doctrina spenceriana, ni tampoco el conductismo propio de Skinner o cualquier de las formas del empirismo. Chomsky critica la forma spenceriana de la teoría de Skinner que el medio ambiente fue el que conformó al organismo. Skinner sostenía que con la repetición del proceso darwiniano de condicionamiento del operante se produjo la inteligencia y el proceso de aprendizaje. De esta forma, la teoría de Skinner, constituye para Dennet, una forma de adaptacionismo avaricioso que pretendía explicar todo el diseño de una vez y para siempre, ignorando que la mente podía estar compuesta de muchas más grúas que las que Skinner pensaba.

26 Ibid., p. 653

27 “El adaptacionismo es la teoría que sostiene que la selección que ejerce el medio externo conforma gradualmente los genotipos de los organismos, moldeándolos de tal modo que los fenotipos que ellos dirigen sea una adaptación casi óptima con respecto al mundo al que se han enfrentado” Ibid., p. 654.

Otra rama del reduccionismo avaricioso es la conocida como GOFAI o BAIA (La buena y anticuada inteligencia artificial).²⁸ Con ella, se llegó a decir que la mente era un fenómeno lo bastante complejo como para querer explicarlo apelando únicamente a las bases del conductismo. La arquitectura de la mente era tan compleja que escapaba a los poderes explicativos del simple ‘medio ambiente controlador’ propio del conductismo. Esta concepción de GOFAI se basó en el hallazgo de Turing, de que un ordenador podía ser indefinidamente complicado aún cuando estuviera compuestos por partes simples. Estas partes simples a las que se refería Turing, eran las estructuras internas de datos, diferentes ‘estados de máquina’ que podían programarse para que respondieran a dife-

28 La BAIA, como rama de la ciencia cognitiva, tiene su base en la teoría de la inteligencia y del pensamiento que sostiene, como Hobbes lo llamó, que el raciocinio es computación. Para la BAIA, el estudio acerca de la mente no sostiene que los procesos inteligentes pueden ser descritos por medio de símbolos, sino que afirma que dichos procesos son simbólicos. Esto significa que nuestra capacidad de pensar se debe a nuestra capacidad para manipular símbolos automáticamente. Pero para que esta manipulación sea posible, se supone que deben existir subsistemas computacionales que lleven a cabo tal análisis. Lo anterior no significa que la BAIA esté apelando a homúnculos que hagan posible tal análisis, sino que está considerando que la mente es un sistema formal de manipulación de símbolos que a la vez está equipado de subsistemas para llevar a cabo manipulaciones ‘razonables’ internas. Con este postulado se empieza a evidenciar un poco más la analogía entre mente y ordenador, pues los dos vendrían siendo sistemas complejos, compuestos por subsistemas que hacen posible las operaciones inteligentes. Ver: Haugueland, Ibid., Cap. 3.

rentes *inputs* y pudieran crear conductas *input-output* de cualquier tipo. Al igual de Babbage²⁹, para Turing, la conducta de una entidad no debía verse simplemente como una función de la historia de su estimulación. Esta afirmación fue complementada por los teóricos de la GOFAI, que constituyeron un ensayo importante en el desarrollo de nuestra comprensión acerca de la mente, gracias a estos intentos:

“Hoy, la ortodoxia dominante en la ciencia cognitiva sostiene que los viejos y simples modelos de percepción, aprendizaje, memoria, producción de lenguaje y comprensión del lenguaje son de un orden de magnitud demasiado simple, aunque aquellos modelos eran, a menudo, ensayos interesantes, sin los cuales estaríamos aún admirando lo simple que todo esto podría ser, después de todo. Esto da algún sentido a equivocarse a favor del reduccionismo avaricioso, al ensayar el modelo más simple, antes de sumergirse en las complejidades.”³⁰

De esta manera, podemos decir que el mensaje spenceriano de Darwin sobre la

mente, es que ésta es una admirable grúa en cuyo diseño se ha tenido que trabajar fuertemente con el fin de mantenerla funcionando. Lo anterior no implica, de modo alguno, la existencia de un gancho celeste que haga posible explicar mágicamente de dónde proviene el poder de la mente. Aunque no podemos estar seguros que las teorías que se tengan actualmente acerca de la mente sean las verdaderas y definitivas, por lo menos sí podemos estar tranquilos, como lo afirma Dennet, que por medio de ensayos nos podremos ir acercando poco a poco a comprender la mente.

Ensayos como los de Skinner, los de los teóricos de la GOFAI, los programas diseñados por Herbert Simon y Roger Schank, se han visto, quién sabe si coincidentalmente, refutados por Chomsky pues, aunque él nos aportó la idea de la estructura abstracta del lenguaje, “nos ha desanimado energicamente a considerarlo como grúa”³¹, de modo que no debemos sorprendernos si descubrimos que aquellos que anhelan la existencia de ganchos celestes, vean en Chomsky un gran ‘maestro’

Sin embargo, Chomsky no es el único candidato en busca de ganchos celestes. Entre quienes esperan dicha conexión, se encuentra según Dennet, John Searle, quien sostiene que los ordenadores no tienen intencionalidad real, sino que se comportan *como* si en verdad tuvieran intencio-

29 En el siglo XIX, Charles Babbage, se ocupó de capacidades *mentales* específicas y diseñó cuidadosamente un motor analítico capaz de todas las operaciones lógicas y aritméticas elementales con cuyos principios anticipó el ordenador digital moderno. Gracias a este adelanto se empezó a abarcar la complejidad de la actividad inteligente que empezó a ser tratada de forma abstracta por medio del concepto de sistema formal.

30 Dennet, *Ibíd.*, p. 655-56

31 *Ibíd.*, p. 658

nalidad.³² Lo anterior, porque para Searle la intencionalidad real u originaria, no puede derivarse de un simple *como* si fuera intencional. Para Dennet esto crea un problema en la teoría de Searle, pues “mientras que la inteligencia artificial dice que estamos *compuestos* de autómatas, el darwinismo dice que *descendemos* de autómatas”³³ Parece difícil negar lo primero si aceptamos lo segundo, de modo que la pregunta para Searle es: ¿hay algún

momento exacto que marque el comienzo de la intencionalidad real?

Chomsky dijo que el lenguaje marca la diferencia entre el resto de autómatas y nosotros que tenemos lenguaje, pero Chomsky también dijo que no debíamos entrar a investigar cómo se diseñó el órgano del lenguaje pues este tema era un misterio para nosotros. Para Searle, por su parte, el dispositivo para la adquisición del lenguaje ha evolucionado al igual que la conciencia, de modo que para él hay una historia ‘funcional’ de cómo trabaja el cerebro para adquirir el lenguaje, pero Searle se da su propio contrargumento pues dice “pero a este nivel funcional no hay contenido mental de ninguna clase”. Searle no puede apoyar este contraargumento pues para él la distinción entre un discurso funcional y uno de contenido mental, es que el primero es enteramente sintáctico, mientras que el segundo es semántico, entiende realmente qué significa (esta es la principal diferencia que Searle ve entre el cerero y el ordenador, razón por la cual las máquinas definidas de manera puramente sintáctica nunca podrán llegar a pensar). Para librarse de este contrargumento, Searle dice que “no sólo hay explicación a nivel del procesamiento de la información en el cerebro; no hay realmente nivel ‘funcional’ de explicación en biología”

Para Dennet, este escape de Searle muestra que sólo los artefactos hechos por genuinos artífices humanos poseen funciones reales. De esta manera, de acuerdo con

32 Para Searle, las experiencias visuales y auditivas, las sensaciones táctiles, de hambre, de sed, el deseo sexual, son todas causadas por procesos cerebrales y se realizan en la estructura del cerebro y, todas son fenómenos intencionales. La intencionalidad permite comprender el hecho de que la mente pueda tener relación con la realidad, además “con la Intencionalidad se propone una manera de entender la relación entre lenguaje y realidad, es decir, entender de qué manera pueden tener significado objetos que en sí mismos no lo poseen y aún así sirven para referirse a cosas del mundo.” En este punto cabe resaltar que para Searle, la intencionalidad se presenta en dos variantes: intencionalidad intrínseca e intencionalidad derivada. La intencionalidad intrínseca es aquello a lo que se refieren nuestros pensamientos, creencias, deseos, a diferencia de la intencionalidad derivada que es creada por la Intencionalidad genuina, intrínseca, originaria. De esta manera, mientras que las mentes humanas poseen intencionalidad originaria, los ordenadores, por ejemplo, sólo poseen intencionalidad en la medida en que es atribuida por nosotros y no porque en sí mismos la posean. Así, mientras que la intencionalidad real es exclusiva de las mentes humanas, la derivada puede ser otorgada a cualquier cosa, por ejemplo, a la silla en la que estoy sentada. Ver: Searle, J. *Intencionalidad. Un ensayo en filosofía de la mente*. Ed. Tecnos, Madrid, 1992, o *El misterio de la conciencia. Intercambios con Daniel C. Dennet y David J. Chalmers*. Traducido por Antoni Damènec. Ed. Paidós, España, 2000.

33 Dennet, *ibíd.*, p. 659

Searle, dice Dennet, las alas de los aviones son realmente para volar, pero las alas de las águilas no. Así,

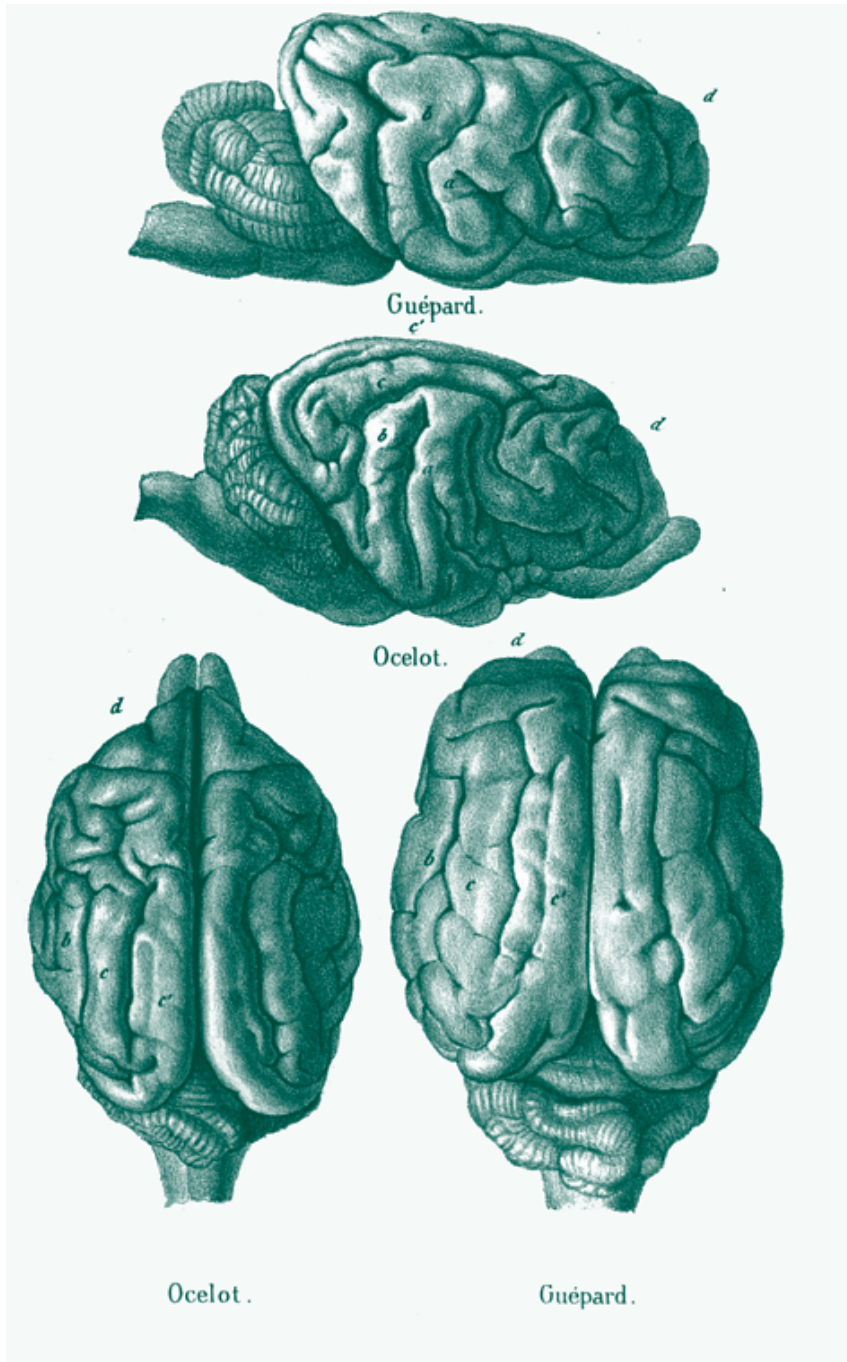
“Searle termina negando la premisa de William Paley: según Searle, la naturaleza no consiste en una inimaginable variedad de dispositivos *funcionalistas*, que exhiben diseño. ¡Sólo los artefactos humanos tienen este honor, y sólo a causa (como Locke nos ‘demostró’) de que es la mente a la que le corresponde hacer algo con alguna función!³⁴

Searle sostiene enfática que son las mentes humanas las que poseen intencionalidad originaria pero parece que tiene problemas al tratar de explicar cómo y cuándo inició dicha intencionalidad. Para Dennet esta postura es, junto con la de Chomsky una creencia que busca algún tipo de conexión con ganchos celestes, lo cual muestra una clara hostilidad hacia la inteligencia artificial, y con ella hacia el darwinismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bechtel, William, *Filosofía de la mente. Una panorámica para la ciencia cognitiva*, Ed. Tecnos, Madrid, 1994.
- Descartes, R., *Meditaciones metafísicas*. En: *Obras completas*. Ed. Charcas. Traducido por Ezequiel de Olaso, Buenos Aires, 1967.
- Dennet, Daniel, *La peligrosa idea de Darwin*, Cap. 13 “Perdiendo nuestras mentes en beneficio de Darwin”.
- Haugueland, J., *Inteligencia artificial*. Siglo XXI editores.
- Newell, Allen y Simon, Herbert A. “La ciencia de la computación como investigación empírica: símbolos y búsqueda”, 1976 En: *Filosofía de la inteligencia artificial*. Com. Margaret A. Boden. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1994.
- Penrose, Roger, *La nueva mente del emperador*, Traducido por: Javier García Sanz, Ed. Grijalbo Mondadori, España, 1991.
- Priest, Stephen, *Teorías y filosofías de la mente*. Traducción de Carmen García Trevijano y Susana Nuccetelli, Editorial Cátedra, España 1991.
- Searle, J. *Intencionalidad. Un ensayo en filosofía de la mente*. Ed. Tecnos, Madrid, 1992, o *El misterio de la conciencia. Intercambios con Daniel C. Dennet y David J. Chalmers*. Traducido por Antoni Damènech. Ed. Paidós, España, 2000.
- Smart, “Sensations and brain processes” en: *The philosophical Review*, LXVIII (1959).
- Turing, Alan M. “La maquinaria de computación y la inteligencia”, 1950. En: *Filosofía de la inteligencia artificial*. Comp. Margaret A. Boden. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

34 Ibid., p. 662



Revue et magasin de zoologie pure et appliquée, vol. 4.

Litografia,
Buquet freres, Paris,
1852.

Epistemología, educación y poder



Por: **Yuri Magnolia Arias Montenegro**

“Cada sistema de aprendizaje responde al carácter y a la naturaleza del discurso que los hombres han construido sobre la base de las relaciones consigo mismo y con la naturaleza”

Carlos Pinzón

RESUMEN

Epistemología, educación y poder son conceptos que en el ámbito histórico-social, tienen una relación interdependiente e ínter determinante. Aunque la primera ostenta el carácter de principal dentro de las esferas generales del conocimiento, la segunda pretende el cultivo general de la cultura y el tercero atraviesa inexorablemente el ejercicio intelectual y el saber intercultural, frente a las diferentes formas como nuestra población vive su cotidiana realidad y construye o reconstruye sus visiones de mundo, son posibles de comprender desde el sentido hegemónico de la cultura de Occidente sobre otras maneras de agruparse culturalmente, en su afán por instaurar la civilización, el progreso y la universalización en tierras americanas. Dicho sentido homogenizador y en mayor medida en el ámbito de la escuela y la universidad, ha generado una desvaloración, cuando no

un agresivo desconocimiento del llamado hoy eufemísticamente, “saber popular”, entre los que, para nuestro tema de interés, sobresale el llamado *saber iletrado*, que por amplio, diverso y no caber en los moldes de la enseñanza tradicional, no se le ha reconocido su lugar dentro de una más amplia significación del conocimiento y una mejor comprensión de la *sabiduría*.

Palabras claves: Epistemología, educación, poder, saber otro, cultura, hegemonía, letrado-iletrado.

ABSTRACT

Epistemology, education and power are concepts in historical and social context, have an interdependent relationship and interdependent. Although the first holds the main character within the broad are a soft knowledge, the latter seeks the general cultivation of culture and the third passes inexorably intellectual exercise and intercultural knowledge, facing different ways as our population lives his everyday reality and builds or rebuilds their world views are possible to understand from the hegemonic sense of Western culture on other ways to come together culturally, in their quest to establish civilization, progress and globalization on American soil. This sense homogenizer and more in the field of school and college, has generated a devaluation, if not an aggressive ignorance of today up he mystically called “lore”, among which, to our topic of interest, stands the so-called unlettered know, that broad, diverse and not fit into the mold of traditional education is not recognized its place within the wider significance of knowledge and a better understanding of wisdom.

Introducción

La definición clásica del término epistemología dice que esta es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza y los límites del co-

nocimiento. Definición que daría a pensar que la epistemología es una actividad “pura” cuyo hacer no se mezcla con ningún otro aspecto de la realidad, del pensar,

del ser social, de los sujetos pensantes, que instalan o que la han instalado como modelos referentes, en fin, pareciera a partir de esta definición que el intento de conocer la realidad se puede dar de manera soberana. Si embargo, si se analiza en un devenir histórico los múltiples paradigmas epistemológicos que han sostenido las diversas corrientes filosóficas, científicas y de la educación, tal pureza resulta cuestionada, porque los modelos epistemológicos que son formulados desde circunstancias sociales, históricas, culturales y aún subjetivas, son concebidos desde teorías específicas y desde consensos sociales.

De la educación se podría hacer la misma afirmación, porque su desarrollo teórico, no ha estado exento de todos los matices dados por determinaciones históricas, culturales, sociales, políticas y económicas. A partir de este presupuesto, el presente ensayo pretende esclarecer los factores que son coincidentes entre la epistemología y la pedagogía, como elementos de dispositivos de poder que han pretendido implantar una hegemonía y una homogenización del saber occidental que se instauró como única forma de conocimiento válido, subordinando a los saberes otros, saberes populares, saberes locales, saberes iletrados. Esta discusión se centra en la relación establecida desde la invasión europea a las Américas, lo cual permite mostrar que la colonización se movió y se sigue moviendo más allá de lo económico y político a lo epistemológico y educativo.

Que la epistemología sea una actividad realizada por humanos y los humanos sean seres históricos, sociales y culturales no hace que la ciencia sea epistemológica. Reconocer estos factores es más bien una invitación a pensar la pregunta ¿qué hace que un paradigma epistemológico sea legitimado como válido y otros no?

La epistemología de la ciencia, por ejemplo, no evita que los científicos además de tener móviles intelectuales, racionales, por ser sujetos, no pueden evitar que su producción teórica científica tenga elementos, que podríamos llamar preteóricos, elementos culturales, idearios e imaginarios personales. Quisiera tomar como guía y ejemplo de esta afirmación, el texto “Isaac Newton, Obra y contexto, una Introducción” escrito por José Granés. No hay duda que los aportes de Newton a la ciencia son numerosos, esto no implica que lo producido por el científico lo sea sólo desde la episteme científica, por el contrario según dice Granés^{1,2} (Granés 2005) en el Newton científico, subyacen diversas preocupaciones de índole espiritual y una clara posición religiosa, que no por ser reconocida le quita peso y rigor a lo descubierto por Newton. Las epistemologías no son sólo teorías de conocimiento

1 Filósofa de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina, Departamento de Humanidades.

2 Granés, José. Isaac Newton, Obra y Contexto, una Introducción. Edi. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 2005. P 23.

que buscan enunciar postulados válidos, acogiéndose a criterios de universalidad y de validez. Además de esto, son sentidos de vida, o más bien, crean sentidos de vida que no son los únicos, porque, a más de lo académico, la vida se desenvuelve en otros espacios como lo cotidiano, lo social, lo cultural. Sin embargo, lo que emana de la academia tiene la característica de ser lo legitimado frente al poder.

La academia es un poder, o responde a un poder. Por ejemplo, Wallerstein en su libro “Abrir las ciencias sociales” (Wallerstein: 1999), muestra que las ciencias sociales surgen enmarcadas por diversos contextos sociales, políticos, académicos, en un momento histórico en el que el concepto de civilización y el de cultura se ponen en discusión, para que desde el pensamiento académico se instaure y legitime, de una vez por todas, la idea de que al continente Europeo, al sentido de mundo occidental, a las formas de conocimiento con pretensiones científicas, les asiste una superioridad natural que habría permitido un desarrollo histórico de occidente sobrepuesto a cualquier otra cultura. Por ejemplo, Weber inicia su discusión en el libro “La ética protesta y el espíritu capitalista” (Weber: 2001) afirmando que sólo en occidente nacieron verdaderas culturas universales. Esta postura, que es más ideológica y política que teórica o epistemológica, es la que subyace en privilegiar las epistemologías científicas como la verdadera forma de producir conocimiento y justificar el euro centrismo, que

justifica a la vez la invasión y la colonización de los pueblos europeos sobre otros y, aunque el nacimiento e instalación de las ciencias sociales corresponde al siglo XIX, podríamos afirmar que, desde el nacimiento de las universidades a finales del medioevo, se generó una forma de pensamiento que hace que el continente europeo se piense a sí mismo como “El civilizador”, el pueblo verdaderamente culto y con historia.

Con este supuesto de ser superiores en lo ideológico, político, teórico, religioso, militar, llega Europa a América. Así, las formas de ser y de aprender, de creer y de organizarse socialmente con las que se encuentran los Europeos en las tierras “descubiertas”, son consideradas inferiores, incultas, idólatras y, desde entonces, se puede decir que la hegemonía política acompaña la hegemonización epistemológica, con ayuda de la “superioridad” militar y un proyecto de aculturización. En “Las venas abiertas de América Latina” dice E. Galeano (1971):

La reina Isabel se hizo madrina de la Santa Inquisición. La hazaña del descubrimiento de América no podrá entenderse sin la tradición militar de guerra de cruzada que imperaba en la castilla medieval, y la iglesia no se hizo de rogar para dar carácter sagrado a las tierras ignotas del otro lado del mar... la expansión del reino de castilla ampliaba el reino de Dios sobre la tierra. Tres años después del descubri-

miento, Cristóbal Colón dirigió en persona la campaña militar contra los indígenas de la Dominicana.³

La supremacía del saber del pueblo europeo sobre las formas de saber de los pueblos americanos no consistió, por tanto, en una superioridad de una epistemología basado en la razón versus formas de saber basadas en el mito; pues como bien lo dice Galeano, los españoles, no sólo encontraron culturas con sistemas políticos, sociales, religiosos, desarrollados, sino que además se encontraron con arquitectos, astrónomos, médicos (chamanes), que en algunos casos superaban en mucho los saberes médicos traídos por los españoles⁴.

América le hereda a Europa la idea de lo culto y lo inculto, de lo civilizado y lo incivilizado, discriminación que cubre las esferas culturales, sociales y por supuesto las epistemológicas. Este prejuicio cultural (sólo Europa, supuestamente, ha tenido una evolución histórica, económica y científica) atraviesa la sistematización de las ciencias sociales, las humanidades y la educación. De ahí que lo que se considera conocimiento esté determinado desde el siglo XIX por la búsqueda de objetividad y de certeza epistemológica. El saber es saber racional y presentado de manera teórica; así pues, los saberes que muestran su

validez en la efectividad no son reconocidos como tal, lo local, se deslegitima, lo universal se instaure como el saber mismo. En este sentido nos ilustra C. Walsh en sus “Reflexiones en torno a las epistemologías descoloniales”:

Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas.⁵

Se termina de instaurar de esta manera una hegemonización epistemológica, que niega validades a cualquier forma de saber que no este en el marco de la racionalidad occidental y la manera como la racionalidad occidental se legitima, se trasmite, se impone y se genera es a través de los centros educativos. Según J.I. Bedoya (2005) es desde el estamento educativo que se trasmite el “espíritu científico”; esto es así sin importar qué paradigma epistemológico está vigente, porque la educación basada en el modelo de escuela, (desde la primaria hasta la universidad) a cabalgado sobre el precepto de que la ciencia busca el saber universal y las escuelas enseñan por tanto esta episteme, porque

3 Galeano, Eduardo. Las Venas Abiertas de América Latina. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 1971. Pg. 28.

4 Op.Cit. pg.

5 Walsh, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En: Nómadas. Universidad Central. Bogotá. Pg. 103.

la educación misma se pretende ciencia⁶, en la medida en que el proceso educativo pretende llevar de la certeza sensible a la abstracción teórica. De allí que las escuelas y las universidades hayan creado una especie de escalafón de conocimientos que discrimina lo importante pasando por lo menos importante hasta lo nada importante, siendo, claro está, las ciencias puras las consideradas “el verdadero conocimiento”, seguidas de las denominadas ciencias sociales sistematizadas en el siglo XIX, muy posteriormente (hasta hace muy poco) las artes y en el último lugar (ya no catalogado conocimiento sino saber), todo aquello que “la gente hace” agrupado de manera poco elegante bajo el apelativo de “oficio”.

Así, la especialización de la ciencia, incluyendo la educación, su pretendida objetividad, su hegemonización y autolegitimación como conocimiento, implicó una diferenciación entre saberes y conocimientos; siendo los últimos los que se verifican y tienen bases científicas, llegando a su máximo despliegue en la modernidad, que a la vez se instaura como la prueba fehaciente de que Occidente tiene un sentido evolutivo superior con relación a lo demás, sea esto, otras culturas, o inclusive esferas sociales de “occidente” que no se han desarrollado de manera conveniente.

Así podría decirse que frente al concepto de modernidad, nace el concepto de lo “popular”. Según C. Pinzón (2003), en efecto, el pueblo opuso resistencia a lo moderno⁷. Una manera de vencer esta resistencia de lo popular, de lo indio y lo campesino, es la educación. En un principio se educa para civilizar, para culturizar; el concepto de “sacar de la ignorancia” prevaleció por décadas en la educación y tenía como objetivo, justamente, “normalizar”; que no es otra cosa que normativizar, o masificar, ya que la educación es el rasero que discrimina lo culto de lo inculto, lo civilizado de lo incivilizado. Sin embargo, el que la racionalidad occidental, se pretenda como única, o por lo menos verdadera y legítima, no quiere decir que “lo otro” deje de existir, de manifestarse, de renovarse, ni mucho menos que las personas dejen de acudir a estos saberes negados

A partir de esto se podría afirmar que la relación de conocimiento y educación entre Europa y América, ha sido una consecuencia de la relación entre el pueblo colonizador y el pueblo colonizado, es decir, se teje un devenir histórico de hegemonía política, cultural, militar, económica y epistemológica, de los pueblos europeos frente a los subalternados pueblos americanos. Devenir histórico que se hereda tanto en lo político, lo social, lo económico, de la misma manera que se heredó frente al saber y las formas de saber. Así lo

6 Bedoya, José Iván. *Epistemología y pedagogía*. Ecoe Ediciones. Bogotá. 2005.

7 Pinzón, Carlos. *Antropología de la salud*. Instituto de salud pública. Universidad Nacional. Bogotá. 2003. P. 10.

muestra Ángel Rama, cuando escribe que los conocimientos que se adquieren por la vía de la tradición oral y la experiencia fueron subordinados desde la época colonial en el continente americano:

En el centro de toda ciudad [colonial], según diversos grados que alcanzaban su plenitud en las capitales virreinales, hubo una *ciudad letrada* que componía el anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes: una pléyade de religiosos, administradores, educadores, profesionales, escritores y múltiples servidores intelectuales, todos esos que manejaban la pluma, estaban estrechamente asociados a las funciones del poder... No sólo la escritura, también la lectura quedó reservada al grupo letrado... La fuerza de este sentimiento urbano queda demostrada por su larga pervivencia. Trescientos años después y ya en la época de los nuevos estados independientes, Domingo Faustino Sarmiento seguirá hablando en su *Facundo. Civilización o barbarie* (1845) de las ciudades como focos civilizadores, oponiéndolas a los campos donde veía engendrada la barbarie.⁸

Ser letrado es ser una persona que sabe, mientras ser iletrado o analfabeta se convierte en un equivalente a ser ignorante, se evidencia que existe una mirada, un

discurso implantado como hegemónico de la letralidad frente a la oralidad y, por ende, de los saberes que se instauran a través de los estamentos educativos, sociales, políticos que son letrados, frente a los saberes que son transmitidos e instaurados de manera oral.

Es claro que “El saber letrado”, como lo denomina Ángel Rama, al ser impuesto como único, niega y elimina otras formas de expresión del conocimiento erigiendo un discurso homogenizador sobre el conocimiento y los espacios donde éste se pone de manifiesto, convirtiéndose, de esta manera, las formas especializadas y escolarizadas de enseñar y aprender, de decir y ser escuchado por medio de las letras, como la forma superior y verdadera frente a cualquier otra. Surgen fronteras que se expanden de lo social a lo geográfico, ser del campo o de las ciudades, ser letrado o iletrado, significa no sólo una eventualidad social o cultural, sino una categoría que determina el valor de la forma de vida, el valor de los conocimientos que se tiene; no sólo como aprecio afectivo de respeto, sino que determina cuanto vale en términos económicos un conocimiento y su ejecución.

En definitiva el saber es sobre algo y hay muchas y diversas maneras de saber. Sin lugar a dudas el saber académico-científico, es una forma de conocimiento valioso, pero se debe reconocer que el saber leer y escribir, como forma de interpretar un código lingüístico, no es por si mismo ga-

8 Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Editorial Ángel Rama. Ediciones del Norte, Hanover. 1984. Pg. 54. Foucault, Michel. *Genealogía del racismo; Genealogía 1, erudición y saberes sujetos*. Editorial Altamira, la Plata. 1996. Pg. 20.

rantía absoluta de conocimiento, ni aún sobre lo que se escribe o lo que se lee y mucho menos se puede pensar que lo es porque alguien lea y escriba, así lo haga muy bien y mucho sea “sabio”. Esto sobre todo si recuperáramos el peso pleno de la palabra *sabiduría* que implica una suerte de saber vivir y una coherencia total entre lo que se dice y lo que se hace. Pero no es el concepto de sabiduría vital el que se pone en juego cuando surge esta discriminación, sino el intento de un sentido de vida que pretende poner en marcha la idea de “progresar”; progreso que requiere, entre otras cosas, una forma de liberación de lo natural y con ello de lo sensible. En este orden de ideas traemos a M. Foucault (1996) en su “Genealogía del racismo”:

La genealogía sería entonces, respecto y contra los proyectos de una inscripción de los saberes en la jerarquía de los poderes propios de la ciencia, una especie de tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico. La reactivación de los saberes locales - menores, diría quizá Deleuze - contra la Jerarquización científica del conocimiento y sus efectos intrínsecos de poder: ése es el proyecto de estas genealogías en desorden y fragmentarias. Para decirlo en pocas palabras: la arqueología sería el método propio de los análisis de las discursividades locales y la genealogía sería la táctica que, a partir de las discursividades locales así descri-

tas, hace jugar los saberes, liberados de la sujeción, que surgen de ellas.⁹

Conclusión

No se pretende en este ensayo descalificar, ni muchos menos, el saber de la academia, ni negar la universalidad que ha perseguido la ciencia desde sus primeros intentos por dar explicaciones racionales a los fenómenos de la naturaleza y a los fenómenos sociales en el caso de las ciencias sociales, lo que si se pretende dejar en claro es que hay elementos que tienen que ver con el poder, que en el caso de Occidente y con relación a América, han estado acompañados de un poder militar, económico y que, en todo caso, en muchas esferas nunca existió una demostración de “superioridad” real, lo que si ha existido es la demostración de que Occidente tiene de manera constitutiva una voluntad de dominio, sobre la naturaleza y sobre otras culturas, en la cual uno de sus resultados es haber configurado una epistemología que se pretende suprema y una organización educativa que instaura esta epistemología como ideología en los centros educativos, que configura un discurso de poder, apoyándonos en las ideas de Van Dijk (2001)¹⁰. Por ello, para ver el des-

9 Foucault, Michel. Genealogía del racismo, Genealogía 1, erudición y saberes sujetos. Editorial Altamira, La Plata. 1996. Pg. 20.

10 Teun A. van Dijk. El estudio del discurso, en: El discurso como estructura y proceso. Barcelona, Gedisa, 2001. P 45

pliegue de ese saber-poder que se instauró como epistemología y como educación y la manera en que este opera, es necesario tomar en cuenta los contextos sociales, políticos y culturales en los cuales se produce; sobre todo porque la producción del discurso tiene aspectos lingüísticos, manifiestos en el uso del lenguaje, cognitivos y socio culturales, elementos estos que aparecen siempre en la producción de discurso independientemente de si se trata de un discurso epistemológico o educativo y si se está transmitiendo de manera implícita o explícita.

Las instituciones educativas están organizadas de forma primordial para manejar el poder puesto que son, en palabras de A. Gramsci: “*aparatos de hegemonía*”, que direccionan la producción intelectual y que se encargan de fortalecer y de establecer la elaboración y difusión de la ideología de la clase dominante, dando lugar a su hegemonía, la cual constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida.

Para concluir se puede decir que, efectivamente, existe, ha existido y seguramente existirá una relación entre epistemología, educación y poder. Esto se puede ver claramente en autores como Poulantzas o Gramsci,¹¹ quienes piensan que la escuela desde un contexto social, al igual que cualquier otro estamento, maneja relacio-

nes de poder que es necesario entender si se pretende deconstruir las formas ideológicas que se implantan y que algunas veces se imponen en el acto educativo en la medida en que el poder instaurado pretenderá siempre que el saber que erige como tal es el verdadero saber o el conocimiento, para utilizar la palabra precisa, que da cuenta de la realidad. Por tanto, negará tal estatus de verdadero conocer a lo que no se inscriba en las fronteras que se establezcan como límite y medida. Pero diremos que la hegemonía busca la homogenización pero sin lograrlo absolutamente; y no lo logra porque simplemente el saber es entre otras cosas una forma de relacionarse con el mundo de la vida y en ese mundo vital lo importante es lo que da resultado; y en la cotidianidad lo pragmático supera a lo lógico, lo sensible a lo racional, lo útil a lo comprobable, lo subjetivo a lo objetivo y porque el ser humano natural es pluridimensional, al punto que una misma persona puede ser a la vez un racionalista total y un religioso consumado, porque al fin de cuentas, como diría el pensador E. Husserl: *el filósofo también va a la plaza de mercado*.

Estos elementos mencionados, son necesarios de reconocer si se pretende educar, no para mermar el rigor de la enseñanza de las ciencias, las humanidades y las ciencias sociales, o para desbordar las fronteras de la educación disciplinar, sino porque es necesario tener en cuenta los otros saberes, los que se denominan desde algunas miradas, saberes otros, saberes loca-

II Grupi, Luciano. El concepto de Hegemonía en Gramsci. Ediciones de Cultura Popular. México 1978. Caps. I y V.

les, saberes iletrados, o populares, porque en el ámbito educativo se requiere tener en cuenta el contexto sociocultural en el que se educa, y en el caso de Colombia la evidencia muestra que somos hijos de occidente, pero sobre todo de una América india que nos configuró mestizos, no sólo de manera racial, sino cultural, en el ser y en el saber. Y además, es necesario tomar esos saberes y otros en cuenta, porque en la educación, hace muchas décadas, se está planteando que se educa no sólo para formar seres racionales, sino seres íntegros.

BIBLIOGRAFÍA

- BEDOYA, José Iván. Epistemología y pedagogía. Ecoe Ediciones. Bogotá. 2005.
- FOUCAULT, Michel. Genealogía del racismo; Genealogía 1, erudición y saberes sujetos. Editorial Altamira, la Plata. 1996.
- GALEANO, Eduardo. Las venas abiertas de América latina. Siglo XXI editores. Buenos aires. 1971.
- GRANÉS, José. Isaac newton, Obra y contexto, una Introducción. Edi. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 2005.
- GRUPI, Luciano. El concepto de Hegemonía en Gramsci. Ediciones de Cultura Popular. México 1978.
- PINZÓN, Carlos. Antropología de la salud. Instituto de salud pública. Universidad Nacional. Bogotá. 2003.
- RAMA, Ángel. La ciudad letrada. Editorial Ángel Rama. Ediciones del Norte, Hanover. 1984. Pg. 54.
- TEUN A. van Dijk. El estudio del discurso, en: El discurso como estructura y proceso. Barcelona, Gedisa, 2001.
- WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En: Nómadas. Universidad Central. Bogotá.



Education de L' Amour

Grabado,
J. Boulliard,
1796.

La pieza gráfica en el proyecto de aula como elemento dinamizador del aprendizaje



Por: Javier Aranguren Moreno

RESUMEN

Los diferentes objetos de producción y otras piezas gráficas que se elaboran en los talleres de Diseño Gráfico son más que elementos informales dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, conforman un potencial cuyas aplicaciones metodológicas pueden ser estudiadas, categorizadas y empleadas en la transformación del ambiente pedagógico de los espacios del aula y el taller. He aquí algunas posibilidades, alcances y resultados en la interpretación de la función de las piezas gráficas, para optimización de los procesos didácticos en un aula de clase.

Palabras clave: Piezas gráficas, educación artística, Imaginación narrativa, Educación Expresiva, lúdica, procesos de aula, formación social.

ABSTRACT

Different objects of production and other graphic pieces that are made in Graphic Design workshops are only informal elements within the processes of student learning, which make up a potential-methodological applications can be studied, categorized and used in the transformation of learning environment of the classroom space-and workshop. Here are some possibilities, scope and results in the interpretation of the role of the graphic, for optimizing learning processes in a classroom.

Key Words: Graphic pieces, art education, narrative imagination, Education Expressive, playful, classroom processes, social formation.

Introducción

El líder religioso Vivekananda declaró alguna vez que *“aquella teoría que no encuentre aplicación práctica en la vida se convierte en una acrobacia del pensamiento”* (Vivekananda)¹. Deseo hablar desde la experiencia real y desde los resultados encontrados a partir de la observación de fenómenos que llamaron mi atención en el entorno de los talleres dictados por mí dentro del Programa de Diseño Gráfico, todo esto adjunto a un planteamiento dinámico de ejercicios que permitiría constituir una guía para trabajar con es-

tudiantes en formación en esta área. Lo que aquí documento es una ruta. No es la única ni la mejor, pero es una ruta transitable. Ha sido aplicada y sus resultados pueden ser puestos en práctica en un ambiente de aprendizaje real.

Quisiera en principio señalar varios ejes transversales de importancia: los procesos de aprendizaje, el aporte del arte a la educación artística y la metodología del objeto para la creación gráfica, como producto de un rastreo hecho durante mi tránsito por la enseñanza en diferentes asignaturas de la carrera de Diseño Gráfico, en la Fundación Universitaria del Área Andina. Asimismo, estos ejes se analizan a la luz de dos contextos que se unificaron

I Vivekananda, Swami (1863-1902). Pensador y líder religioso, propagador de la escuela Vedanta, primer místico indio que viaja a occidente para impartir su doctrina.

el pasado año 2011: por un lado el desarrollo de mi práctica docente realizada en la institución, y por otro los procesos metodológicos de instrucción abordados en la Especialización en Educación Artística Integral, de la Unidad de Arte y Educación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. El cruce de sendos procesos incidió en la búsqueda y descripción de una pregunta que cimentó la reflexión que generó la ruta que he mencionado anteriormente. Dicha pregunta, gracias al abordaje de los distintos aspectos de la Especialización en Educación Artística Integral, fue sometida a transformaciones para su estructuración posterior. El origen y modificaciones de esa pregunta son la materia que desgloso en 5 puntos dentro del presente artículo.

1. La Especialización: un lugar para construir reflexiones

Al llegar a la Especialización en Educación Artística Integral no tenía bien claro lo que iba a encontrar. Se me había indicado presentar un ensayo con una pregunta que contuviese una preocupación en torno a mi labor pedagógica y artística, y aunque aclaro que en ese instante se me ocurrieron muchas, supe que lo que más generaba interrogantes para dicha ocasión era lograr encontrar un centro preciso en medio de ese peregrinar entre ser docente y ser artista; un enlace, si es adecuada la palabra, de mis dos campos de formación. El

primer ensayo presentado para esta Especialización más que contener una pregunta, manifestaba un cuestionamiento hecho en torno a mi labor como docente de la Fundación Universitaria del Área Andina y ejecutante de un proyecto social comunitario, pero sobretodo del lugar del arte dentro de ese cruce de quehaceres. Aquel interrogante presentado en el ensayo planteaba si el arte debía estar al servicio de lo social o lo social al servicio del arte, lo que durante el desarrollo del texto pudo sintetizarse en cómo articular los procesos del arte a las estrategias pedagógicas.

Dicho cuestionamiento, más que ser reestructurado en sí mismo, fue soporte y simiente para una nueva pregunta que mantenía estrecho vínculo con mi quehacer docente en las aulas de la Fundación Universitaria del Área Andina. Después de surcar la Especialización en Educación Artística Integral, encontré que cada clase, práctica y lección recibidas en los distintos seminarios y talleres contenían los elementos para completar un cuadro aclarativo general que ponía sobre mi mesa de trabajo los asuntos que implican el ser docente y el ser artista; mi transitar por la Especialización durante el 2011 había sido justamente una profundización en eso que llamamos formarse como un Educador Artístico. Este tránsito junto a compañeros de clase y profesores incluyó la lectura, revisión y socialización de documentos, ponencias y escritos sobre las temáticas que aludían a este tipo de formación en nuestro país; también se exploró en forma de

diálogos sobre las preocupaciones y problemáticas que llevan afectando años el contexto colombiano de la educación básica, media y superior, lo que el docente Carlos Miñana Blasco señala perfectamente en las memorias del Seminario en Formación Artística y Cultural de Bogotá, como la Formación Profesional y la Formación de Educadores (Miñana Blasco, 1998). Esta mirada fue fundamental en la concretización de mi estudio ya que aportó apreciaciones que influyeron en la enunciación de la pregunta. Los siguientes apartados explican una a una las fases que me llevaron a la formulación y desarrollo de la materia expuesta en este texto.

2. Un concepto para y desde el Diseño Gráfico

El cuestionamiento que fundamenta mi artículo inicia después de un seguimiento realizado durante cinco años desde las diferentes asignaturas dirigidas en el Programa de Diseño Gráfico de la Fundación Universitaria del Área Andina (diseño básico, expresión gráfica, dibujo a mano alzada, collage y técnicas mixtas e historia del arte gráfico), pero en especial a un fenómeno observado con las piezas gráficas que producen los estudiantes en estas y otras asignaturas de las distintas líneas del programa. Estas piezas gráficas, en la mayoría de casos objetos tridimensionales, se convierten en medios para llegar a la finalidad de los proyectos y por lo ge-

neral su importancia se reduce muy rápido, sea porque no sobreviven al tiempo o porque terminan siendo parte de exhibiciones que se realizan metodológicamente como resultado específico de los talleres. Dichos objetos gráficos contienen valores *inagotables*, una intención que va más allá de su función presencial, y en este valor reside la pauta para lograr que los procesos de diseño en el taller se perpetúen en el tiempo y ayuden a forjar la reflexión y el aprendizaje en los estudiantes. Cierto es que los objetos están permeando procesos de reflexión continuos para finalidad de los talleres donde son utilizados, sin embargo es notoria la sobreproducción de objetos para cada clase, cada asignatura, cada muestra y cada periodo. Así como las cátedras se organizan por líneas o componentes, también cierto tipo de objetos realizados pueden organizarse o categorizarse para servir de guías metodológicas dentro de un proceso extendido en el tiempo de formación del estudiante. El objeto en los procesos de educación artística es un objeto que *permanece* y se manifiesta como huella indeleble de la vida del ser humano que lo crea. Los objetos hechos por los estudiantes tienen la posibilidad de volver a ellos y alentar la búsqueda de otros significados en procesos distintos de instrucción, significaciones que podrían estar relacionadas con soluciones a problemas reales de la comunicación gráfica dentro o fuera del aula, y que ayudan de alguna manera en el direccionamiento del propósito vocacional y formativo del educando.

3. Claves en la experiencia como docente de la Fundación Universitaria del Área Andina

La indagación me llevó por diferentes caminos. Con tantos ejes como punto de partida, con la transformación de la pregunta original y su desencadenamiento hacia varias posibles categorías, no fue tarea fácil comenzar a centrarme en algo particular que pudiese servir de vehículo para generar una propuesta de trabajo al interior del aula de clase y que fuera además recepcionada y acompañada por otros compañeros docentes de la institución. Un primer punto de partida de esta búsqueda se dio con el aula de clase donde imparto mis asignaturas. Al comenzar algún curso nos fijamos en planeación y metodología, las más pertinentes para desarrollo de nuestras clases, pero a mí me llamaba fuertemente prestarle la atención a la misma aula de clase, al espacio en sí, y entonces empecé a reparar en ella. Luego de un semestre el salón de clases ya no fue el mismo, había sido clave para un cambio, cambio que me permitió incluirlo dentro del juego didáctico que ya hacía parte de mi metodología de clase. Pensé en el aula como un estudiante más, como un alguien a quien proporcionarle singular cuidado. Permití que mis estudiantes jugaran con ella, propuse con riesgo que aquel recinto dejase de ser el lugar que los alumnos juzgan tradicionalmente como el aula

aburrida donde ellos escuchan callados y el docente explica sus temas. Por ejemplo, hice sacar los puestos del salón con un grupo que sólo estaba acostumbrado a pasar horas sentados en la misma posición observando al maestro, o también para un seminario de desarrollo de pensamiento alineé dos grupos de sillas a lado y lado del salón para crear un espacio similar a los que contemplamos en programas de entretenimiento. Siempre se ha discutido el hecho de que el aula no es sólo las cuatro paredes físicas que la componen sino también un espacio en formación, significativo y simbólico. En la actualidad esta afirmación se hace mucho más reveladora para mi experiencia particular. El aula de clase tiende a mutar y adaptarse a las nuevas formas de comprender el mundo. Hoy día, y por ejemplo con el acceso a cursos y maestrías virtuales, este espacio puede constituirse en un espacio no presencial, que funciona a veces autónomo o que si se quiere es prescindible en algunos casos. Dejamos de mirar al aula tradicional, no se invalida pero si nos deja re-instalarla, pensarla en la novedad. No se trata de una teoría transitoria, muchos docentes lo hacemos y sabemos que hay que seguir implementándolo. La misión del docente es mirar qué está pasando en su propia aula y poner de manifiesto esas necesidades que permanecen ocultas.

Un segundo punto de partida provino de una confrontación a la que permanentemente se exponen muchos artistas educadores. Es el fenómeno del artista que en el

camino se hace docente debido a distintas necesidades, una de ellas, y quizá la de más peso, la de la situación económica. Surgen preguntas como la de saber si se está interpretando el rol que como pedagogo le corresponde a uno; o saber si su desempeño se ajusta al modelo del *docente efectivo* (si puede hablarse de un modelo tal), aquel que requiere una academia en formación. O también suele ocurrir que se piensa haber caído en una especie de forzamiento vocacional, que uno asume por afrontar y formar las aptitudes profesoras a punto de prueba y error, mediante la adquisición de las habilidades y estructuras metodológicas que los años dan con la experiencia. Es el tiempo el encargado de orientar y perfeccionar nuestro desempeño.

El tercer punto deviene de la función y uso de las piezas gráficas en los talleres de diseño gráfico. Tuve la oportunidad de seguir con cuidado el trabajo que se realizaba en varias asignaturas del programa, específicamente en las clases de taller de los primeros semestres, y me sorprendí al encontrar la gran producción de objetos tridimensionales que allí se realizaban con ciertos fines específicos. Hablé con los docentes encargados y me explicaron cuál era la función de estas piezas en sus procesos metodológicos, la mayoría de casos estos procesos requerían que el estudiante se familiarizara con productos y objetos reales del mercado publicitario antes de entrar en contacto con la creación de diseños bidimensionales para los mismos. Estas observaciones me indujeron des-

pués a crear una metodología para el objeto, sabiendo que estos productos de clase, objetos y piezas funcionales terminaban depositados en la basura, luego de un denodado trabajo invertido en ellos. Dirigía las clases de historia del arte y expresión gráfica, y yo mismo también pedía que mis estudiantes realizaran una serie de objetos para su evaluación parcial o final. Me interesé en el asunto de las piezas gráficas y lo hice a partir de esta pregunta: ¿dónde terminan estos objetos gráficos y cómo inciden ellos durante y después de los procesos de formación del educando?

El interrogante se convirtió en una preocupación y la preocupación en una exploración que finalmente se adhirió a mi metodología de clase. En primer lugar pensé en qué otro tipo de uso podría tener un objeto de estos en mis clases. Saltaron algunas ideas, unas que funcionaron y otras que no. Lo que ocurrió después es que este sistema que implementé para mis clases, llegó a ser compartido por otros docentes y terminó convirtiéndose en un componente de estudio cuya aplicabilidad ayudó a reivindicar la función del producto gráfico para distintas asignaturas. Esta ruta y sus resultados se establecieron como base para el trabajo realizado en el último semestre de 2011 y el primero de 2012.

Miñana Blasco expresa en su documento "Formación Artística, Elementos para un debate" que *"el docente hoy no puede pensarse sino como un práctico reflexivo, como un investigador de su propia prácti-*

ca y de su propia docencia en permanente transformación. En primer lugar debemos aprender de nuestra experiencia” (Miñana, 1998). Mi propia experiencia ha dado diagnósticos permanentes que alertan sobre la condición actual del docente. En 15 años dentro del proceso de la enseñanza he podido ser testigo de algunas de las cosas que incomodan a los docentes, siendo yo mismo uno de los que las padece. Tendemos a alejarnos de los puntos significativos que podrían acertar en la configuración de un ambiente efectivo en el aula. Sucumbimos muchas veces ante el exceso de planeación y organización, afectados por la “reunionitis” (un término que se escuchaba en voz de los docentes ya cansados de asistir a muchas reuniones académicas), pasando más horas en salas de reunión botándole corriente a cómo desarrollar mejores clases sin contar con la misma experiencia de los estudiantes que “habitan” esas clases. Asuntos tales como mejorar el estado de los contenidos programáticos han requerido más tiempo que el que se dedica a la verdadera práctica experiencial con nuestros educandos. Dichos fenómenos siguen extendiéndose como un malestar ante el cual los profesores no se atreven a manifestar su descontento. Y esto es real, lo he escuchado en voz de colegas y amigos que lo vivencian similarmente en sus distintos emplazamientos de trabajo, trátese de escuelas, colegios o universidades. Con lo observado en mi experiencia puede detectarse una cuestión: nos convertimos en rigurosos docentes académicos que aplicamos celosamente

las normas académicas y olvidamos que estamos trabajando con seres humanos que también requieren ser escuchados desde sus necesidades e incluso desde sus incomodidades con las mismas prácticas en el aula. En mi práctica lo traduje convirtiéndome en el disciplinado docente de artes que olvidaba al artista que había adquirido antes de convertirse en docente, tanto el hábito de la enseñanza como una sensibilidad particular frente al mundo. Puse el arte como un dispositivo al servicio de mi ser pedagogo y llegué a olvidarme de mi propia experticia artística. Lo primero no es negativo, puede incluso producir resultados inesperados y seductores en el aula, pero olvidarse de lo segundo es de extrema gravedad en un medio académico y político como el mío, sabiendo que desde el arte es posible construir un nuevo tipo de educación expresiva y afectiva.

4. Principio de una acción metodológica: la mirada interactiva

Esta mirada se da cuando los saberes adquiridos en dos distintos ámbitos de trabajo comienzan a complementarse en forma de diálogo. La vislumbré como una balanza: desde la acción emprendida entre los aprendizajes y la enseñanza, mis estudiantes y mis maestros de la Especialización, da origen a una asociación interactiva (la Universidad Nacional dialogando permanentemente con la Fundación Universitaria del Área Andina). No

se podían desvincular los dos polos, era importante aterrizar los saberes apprehendidos del posgrado en el espacio laboral cotidiano, que es el lugar donde todas las preguntas que iban estructurándose en la Especialización hallaban un terreno fértil, metafóricamente cultivable. No es posible anticipar qué se puede o no cosechar allí, pero el acto de apropiarse de las semillas está en manos del maestro: se pueden desechar o probar cuáles dan fruto y cuáles no. La interacción, la conexión teoría aprendizaje-práctica laboral se hace significativo para que haya un beneficio mutuo.

La Especialización prepara el terreno cultivable con las palabras “*experticia*”, “*pertinencia*”, “*ser político*” y “*pensamiento social*”, que arrojan luz al dilema de la teoría-práctica. No sólo proyectan una ruta sino que logran transversalizar el contenido de muchas inquietudes anteriores, consiguiendo unir, a veces incluso involuntariamente, puntos en común. Pero sobretodo estas palabras hallan tierra firme y productiva en las horas de trabajo práctico dentro de la cotidianidad de mis espacios pedagógicos: las aulas y corredores de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Tras este cuestionamiento se comienza a desplegar esto que denomino la mirada interactiva. Emergen ejes comunes que incluso por momentos al abordarlos sorprenden por su reciprocidad. Un ejemplo se da hacia febrero de 2011: el departa-

mento de Humanidades, en cabeza de las directivas y fundadores de la universidad, empieza a desarrollar una cátedra a nivel nacional (siguiendo los pasos de la sede de Pereira) con el nombre de nuestro fundador, el Doctor Pablo Oliveros Marmolejo², y con la instauración de la cátedra se inicia simultáneamente una serie de capacitaciones en torno a los temas que al Doctor Oliveros más le habían preocupado en vida. Algunos de esos temas se refieren al rol del educador, al tema del desarrollo de la inteligencia, la intuición, la creatividad humana, a la formación humanística de administrativos, docentes y estudiantes en relación a la inserción de la comunidad académica en la comunidad social. Para abordarlo mejor, desde una iniciativa del departamento de Humanidades del Areandina y en relación a la necesidad de los docentes por conocer los principios activos fundacionales de la institución, se propone leer textos y autores que hayan cimentado el pensamiento de Oliveros. En ese instante me encuentro con nombres y propuestas ideológicas bastante intere-

2 Pablo Oliveros Marmolejo (1935 – 2005) En 1955 ingresa a la Universidad de San Ambrosio, en Iowa (Estados Unidos) de donde egresa con el título de Ingeniero Físico. Ocupa todas las jefaturas y decanaturas de la naciente Universidad Tecnológica de Pereira; así como la dirección del ICFES en la década de los setenta, desde donde impulsa el desarrollo de la educación tecnológica en Colombia. Creador de numerosas instituciones de Educación Superior en Colombia, entre ellas la Fundación Universitaria Los Libertadores y la Fundación Universitaria del Área Andina.

santes, tales como las de Peter Sloterdijk, Silo, Hannah Arendt, Martin Heidegger, Stéphane Hessel y Edgar Morin³.

Alguien que me ha servido de guía en la estructuración de las clases, tanto para el departamento de Humanidades como para el Programa de Diseño Gráfico, es la filósofa Martha Nussbaum⁴, quien me re-

cuerda mucho el trabajo de Elliot Eisner en cuanto a su preocupación por el rol del arte en los planteamientos escolares, y dentro del ámbito de la Escuela Norteamericana. Común a todos estos autores era la inquietud por repensarse los tradicionales modelos educativos, algo a lo que tampoco es indiferente el cuerpo docente del Areandina. Estos temas específicos de las lecturas llegaron a oídos de compañeros, quienes también se sintieron interesados, y entonces ocurrió que los documentos comenzaron una magistral travesía entre la Universidad Nacional y la Fundación Universitaria del Área Andina.

La *preocupación social* aparece en el replanteamiento de mis inquietudes como docente. El Areandina ha empeñado bastantes esfuerzos en educar a su comunidad académica sobre la función social y

3 Peter Sloterdijk, Martin Heidegger y Hannah Arendt, filósofos, abordan en varios de sus textos elementos para interpretar el humanismo (Heidegger en “Carta sobre el Humanismo”, Sloterdijk en “Normas para el Parque Humano”, en respuesta al documento de Heidegger, y Hannah Arendt con “La Condición Humana”). El Humanismo fue una permanente preocupación para Oliveros Marmolejo, quien nunca descartó la posibilidad de balancear la educación académica con las condiciones humanas y sociales. Por su parte el filósofo argentino Mario Rodríguez Cobos, conocido como Silo, retoma actualmente el tema del humanismo y centra sus análisis en la crisis social y personal del momento. Stéphane Hessel (el último hombre vivo que participó de la redacción de la Declaración Universal de los Derechos del hombre en 1948), lanza en el año 2010 un manifiesto denominado “Indignados”. En él se retoma el asunto de la lucha por el derecho a indignarse y a revelarse pacíficamente contra aquello que afecte la dignidad humana. Por su lado, Edgar Morin, filósofo que vive en la actualidad, aborda tópicos similares en su libro “7 saberes para la educación futura”, pensando al ser humano no sólo como un ser inmerso en su contexto social sino también en el ambiental, planetario y cósmico.

4 Martha Nussbaum. Filósofa estadounidense. Sus intereses se centran en particular en la filosofía antigua, la filosofía política, filosofía del derecho y la ética. El libro que utilizo como fuente de consulta para este trabajo, “Sin fines de lucro” publicado en 2010, implica la defensa de las humanidades como un elemento indispensable para la supervivencia de la democracia en la actualidad. Nussbaum no pro-

pone simplemente enseñar filosofía, historia o artes a los niños (algo que todavía se hace en algunos casos) sino estructurar la enseñanza a partir de un horizonte humanístico y artístico.

* * *

“El argumento central de Sin fines de lucro sigue teniendo relevancia, no sólo para el caso de India (R. Tagore) y Estados Unidos (J. Dewey), sino también para Latinoamérica. La generación de riqueza es un medio para lograr el bienestar de la población y para construir una sociedad democrática y plural, de modo que no tiene sentido sacrificar, en función de la renta, los fines mismos que se están persiguiendo. Así, las tendencias en educación que proponen disminuir la formación en humanidades para ahorrar gastos ponen en peligro la posibilidad de que se pueda conseguir o preservar la democracia”. (Nota de prensa de Katz Editores, autoría de Gabriel Rudas)

ciudadana de cada uno de sus miembros. Hallé resonancia de este tópico en el texto de Lucina Jiménez, leído en la Especialización, que en uno de sus apartes manifiesta: *“Estos contextos impulsan profundas reflexiones en torno al perfil de egreso de los estudiantes en diferentes niveles educativos (...), y otras ramas sociales o humanísticas”* (Jiménez, 2010). Esto queda más claro en la voz del Secretario General de la OEI: se trata de una reforma en cuanto a la función de la educación escolar, y en la importancia de *“que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de ciudadanía”*.⁵

Lo social en mi propuesta de aula no se había perdido, más bien se estaba enfundando entre un contenido de mayor envergadura, aquel que atañía al proyecto de vida del futuro egresado, que no solamente aplica lo aprendido en su carrera universitaria, sino que debe salir a pensarse como un ciudadano activo de la sociedad, que enfrenta los retos diarios de un medio laboral cada vez más difícil y altamente competitivo. Pero también es un ser educado, y esta responsabilidad adquirida con la educación asocia su sentido del ser a las situaciones comunes de

5 Álvaro Marchesi, Secretario general de la OEI, en el prólogo para el texto de Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel: “Educación artística, cultura y ciudadanía”, página 7.

la globalidad planetaria: la democracia, la equidad, la justicia social, la paz y la armonía con el entorno natural, como lo diría Edgar Morín en sus “7 saberes para la educación futura”⁶. El nuevo paradigma de la educación, nos dice García Mínguez, permite desbordar el aprendizaje sostenido sobre saberes objetivos, para conducirse hacia el encuentro de la persona con su circunstancia, recorrido histórico, afectividad, amor y arrepentimiento. Oliveros lo expone claramente en un libro que recoge fragmentos de su pensamiento, autoría del periodista y escritor risaraldense Miguel Álvarez de los Ríos⁷: *“La generación exponencial del conocimiento ha proporcionado nuevos escenarios en los que el profesional tendrá que actuar, y éstos serán siempre distintos a los escenarios en los cuales están siendo preparados por la academia”* (Álvarez de los Ríos, 2010).

Puedo asegurar que buena parte de la reflexión iniciada el 2011 y continuada con la indagación en las aulas de Diseño Gráfico, empezó a alcanzar una serie de frutos en este terreno que ya había mencionado como cultivable. Uno de aquellos frutos fue observar un repentino cambio actitudinal en los estudiantes de Diseño Gráfico.

6 7 saberes para la educación futura, Edgar Morín. Prólogo y capítulo II, “Los principios de un conocimiento pertinente”.

7 Miguel Álvarez de los Ríos, abogado, escritor y periodista. Ha sido uno de los máximos exponentes del periodismo risaraldense, y aunque nacido en Pereira, la ciudad de Belén de Umbría le acoge y considera un hijo ilustre.

co, que comenzaron a recibir con mayor agrado clases impartidas por mí, consideradas difíciles para ellos (como el caso de historia del arte, que en la mayoría de casos se mira como el ladrillo de los p^{en}sum, junto a otras asignaturas de carácter analítico o investigativo).

5. Los proyectos didácticos

De aquí surge gran parte de mi propuesta de análisis en torno al tópico de las piezas gráficas y los objetos como fracción de una dinámica didáctica. Aplicando no sólo mi visión desde las artes plásticas sino aludiendo a una experticia manual que siempre ha estado disponible como recurso creativo, me ha sido de utilidad implementar algunas didácticas que en principio parecieron innovadoras aunque ligeramente improvisadas. No obstante, y recordando la sentencia en la introducción en mi trabajo, sin probar la efectividad de estas didácticas me hubiese sido imposible saber a futuro si podrían mejorarse o abandonarse definitivamente. Sé de algunos docentes, incluyendo varios compañeros del programa de Diseño Gráfico y del departamento de Humanidades, que han tenido que generar y revisar sus metodologías de clase utilizando la lúdica para encontrar resultados efectivos en sus asignaturas. Las didácticas de aula que uso diferían de otros métodos porque en ellas aplicaba sistemas de juego similares a los que se usan con los niños en

su aprendizaje básico; algo que la autora Martha Nussbaum nombra como **otredad**, presentando información de una de las investigaciones del psicoanalista inglés Donald Winnicott⁸, seleccionada de su libro “*Playing and reality*” de 1971.

Básicamente la otredad describe cómo generar mi relación con el otro desde el otro (concepto que también despliega permanentemente en su pensamiento Hannah Arendt). La crianza infantil de Winnicott había sido privada del juego imaginativo, lo que conllevó a que en sus teorías maduras él diera forma a una particular alineación psicológica, convencido de que “*el juego era esencial para un desarrollo sano de la personalidad*”⁹. Mis didácticas partían de mi propia manera de haber aprendido en mi infancia y parte de mi juventud: estaba permitiendo que se fomentara el juego en su aspecto imaginativo. Nussbaum también lo designa con un término: **imaginación narrativa**, es decir, “*La capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona*”¹⁰.

8 Donald Woods Winnicott. Pediatra y psicoanalista inglés de comienzos del siglo XX. Durante más de cuarenta años se dedicó a la pediatría, y a la par se desempeñó como psicoanalista haciendo una productiva síntesis de ambas profesiones.

9 Sin fines de lucro, capítulo 6 cultivar la imaginación, pág. 135.

10 Sin fines de lucro, pág. 132.

Improvisar, dejar que el estudiante proponga la forma del juego, inventar a partir de los propios recursos imaginativos del educando, dar algo de rienda suelta a la extravagancia creativa y a aquella porción del elemento rebelde que habita en el carácter de los jóvenes, fue en su momento una didáctica que transpolaba el sentido tradicional de la didáctica lúdica en el aula. Este descubrimiento comienza a formar parte de mi presente experiencia docente, y espero que pueda alcanzar nuevos resultados al finalizar este año 2012. No era el maestro quien proponía el juego y sus estudiantes lo jugaban, sino que ellos, basándose en su forma personal de comprensión de los fenómenos y temáticas, eran quienes comenzaban a formularlo.

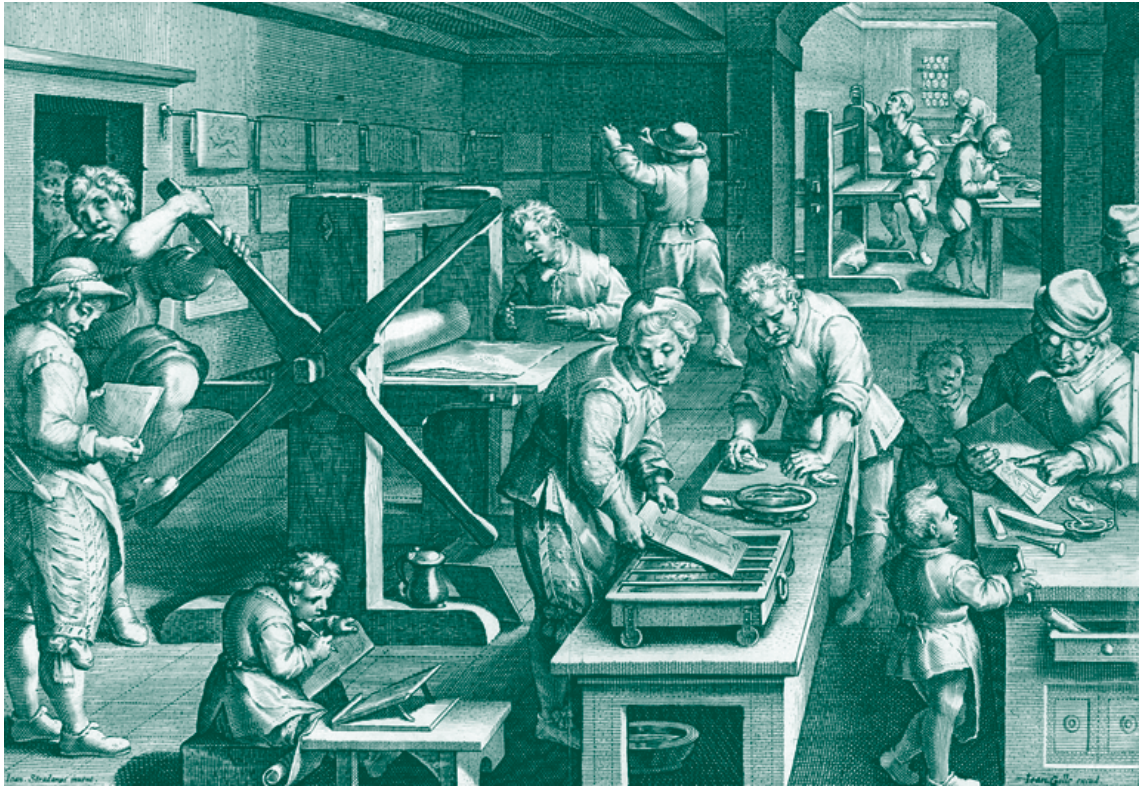
Habiendo adquirido otro punto de vista a partir de la mirada profundizada en la Especialización en Educación Artística Integral, puedo empezar a disipar las preguntas con hechos fácticos consolidados en la experiencia real. Ahora entendía que el gusto creativo por los objetos gráficos, el placer que hallo (y hallan algunos estudiantes) en su fabricación y los cientos de objetos (piezas gráficas) que utilizan los diseñadores en las asignaturas como medio para un propósito de aprendizaje, están conectados por una pregunta aterrizada al plano de la prueba y el esfuerzo, implicando la energía física, crítica e intelectual de los jóvenes. Detrás de esto existe una idea: la pieza gráfica media entre el mundo y su creador, es decir, ayuda a generar puentes experienciales y expre-

sivos, conecta a nuestros estudiantes con sus realidades más inmediatas. Esta es sólo una ruta, y muchos docentes hemos comenzado a transitarla.

BIBLIOGRAFIA

- Acaso López-Bosch, M. (s.f.). Didáctica de la sospecha (dds). *Investigación en Educación Artística*.
- Álvarez de los Ríos, M. (2010). *El Alma y la razón*.
- Arendt, H. (2005). *La promesa de la política*. Paidós.
- Arendt, H. (1996). Capítulo V. La crisis en la educación. *Entre el pasado y el futuro, 8 ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península sa.
- Arendt, H. (1954). Entre el pasado y el futuro. 8 ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península, Barcelona.
- Arendt, H. (s.f.). La crisis en la educación. *8 ejercicios para pensar político*.
- García Mínguez, J. (2010). En documento sobre Educación Expresiva.
- García Mínguez, J. (2000). Los nuevos yacimientos de empleo y Educación Social. España: Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, L. (2010). Ensayo: Políticas educativas y educación artística. *Colección Metas Educativas: Educación artística, cultura y ciudadanía*. Fundación Santillana.

- Miñana Blasco, C. (1998). *Formación Artística. Elementos para un debate*. Bogotá: Memorias del Seminario, Ministerio de Cultura, Bogotá. 2000.
- Miñana, C. (1998). *Formación Artística*. Bogotá: Memorias del Seminario, Ministerio de Cultura, 2000.
- Morin, E. (s.f.). Capítulo 3, La condición Humana. *7 saberes para la educación futura*.
- Munari, B. (1983). *Cómo nacen los objetos (Da cosa nasce cosa. Apunti per una metodologia proggettuale)*. Gustavo Gili, S.A., Barcelona.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz Editorial.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. *Capítulo 6: Cultivar la imaginación, la literatura y las artes*. Katz Editores.
- Sin fines de lucro. Nussbaum, M. (s.f.). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.
- Triana, P. (2008). *Tesis de grado de la Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad: Imagen fotográfica como documento. El retrato en el retrato*.
- Vásquez Rodríguez, W. (s.f.).
- Vivekananda, S. (s.f.).
- Vivekananda, S. (2011). refrán.



Invention of Copperplate Engraving

Grabado, Autor desconocido,
c. 1599-1603.

La lectura: actitudes y motivaciones de los estudiantes de primer semestre de la Fundación Universitaria del Área Andina



Por: Ruth Betty **Aragón Aguilar***
Yuri Magnolia **Arias Montenegro****

RESUMEN

El presente estudio apoyado en los aportes metodológicos y pedagógicos que ofrece la conceptualización de lectura, de motivación y actitudes en el aula de clase, analiza e interpreta los motivos en torno a la práctica lectora, en un grupo de estudiantes de primer semestre de la Fundación Universitaria del Área Andina, a partir de un estudio descriptivo cualitativo. La muestra tuvo como criterios de in-

* Magister en Investigación Social Interdisciplinaria.

** Magister en Educación con énfasis en Docencia Universitaria.

clusión a estudiantes universitarios de primer semestre matriculados en los programas de Enfermería, Radiología e Imágenes Diagnósticas, Diseño gráfico, Mercadeo y Publicidad, Terapia Respiratoria, inscritos en la materia de Expresión y Comunicación Humana, especialmente, estudiantes que manifestaron el deseo de participar en el estudio. La información se recolectó con la aplicación de la estrategia de entrevista a grupos focales.

Palabras clave: Motivos, práctica lectora, motivación, actitudes.

ABSTRACT

This study relied on the methodological and pedagogical contribution suffered by the conceptualization of reading, motivation and attitudes in the classroom, analyze and interpret the grounds around there adding practice in a group of students from first semester of the Foundation University of the Andean Area, from a qualitative descriptive analysis. The sample had the inclusion criteria of first semester college students enrolled in Nursing programs, Radiology and Diagnostic Imaging, Graphic Design, Marketing and Advertising, Respiratory Therapy, enrolled in the field of Expression and Human Communication, and especially students who wished to participate in the study. The information was collected with the implementation of the strategy focus group interviews.

Key Words: Reasons, practice reading, motivation, attitudes.

1. Introducción

En la actualidad leer es una de las competencias culturales y académicas más resaltadas, pues se considera que una persona y especialmente un estudiante universitario, para desarrollar de manera adecuada su

formación debe ser lector, puesto que el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la gestión del conocimiento se establece mediado por la lectura y por la escritura. El acto de leer es más que descifrar los códigos y símbolos lingüísticos, es tener la

capacidad cognitiva de entender el significado del texto, lo que el autor dice y lo que el lector interpreta o resignifica del texto leído. La lectura es por lo tanto, un proceso de interpretación, comprensión y comunicación.

Uno de los mayores problemas que enfrentan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, e incluso en su vida profesional, está relacionado con las formas de procesar, descifrar y comprender la información tratada mediante el ejercicio de lectura y las estrategias empleadas para ello. Esto implica que una lectura deficiente de texto, dificulta el aprendizaje, puesto que el acto de leer no debe reducirse a un simple ejercicio de decodificación y automatización de la lectura o a la memorización de la información obtenida, debe ser entendido como un proceso activo, necesario para adquirir conocimiento, para entender y accionar en el mundo.

Smith, F. en su trabajo sobre la lectura y el aprendizaje, resalta la importancia que tiene el lector como agente activo para que la lectura sea valiosa y comprensiva, el adquirir nuevos sentidos y nuevos significados depende de la motivación que se tenga antes de abordar el texto. Para que el proceso se dé, el lector debe tener interés en elaborar hipótesis, hacer preguntas, significar y tomar decisiones sobre el texto que está leyendo.

La formación de un buen comportamiento lector necesita también, de las motivacio-

nes orientadoras de tendencias, que guían la conducta y los intereses que impulsan a obtener las intenciones que se proponen las personas al realizar una lectura. La motivación es considerada por Santrock J., Alonso T. y Smith, como una variable clave en el éxito de la comprensión lectora. Sin la suficiente motivación, incluso las personas con buenas habilidades para la lectura y apoyadas en incentivos positivos no lograrán tener éxito en ella.

Parafraseando a Moore, se define la motivación como un impulso o energía interior que lleva la persona a actuar de la manera particular en que lo hace, y le dirige activamente su conducta hacia el logro de un objetivo determinado. Por consiguiente, el docente deberá conocer los factores personales y ambientales que favorecen la motivación, para facilitar que los estudiantes adquieran los conocimientos y las estrategias que les hagan capaces de afrontar la lectura de cualquier texto.

El comportamiento lector es uno de los más complejos en donde intervienen tanto motivos intrínsecos como extrínsecos. En los motivos intrínsecos, se ubica al estudiante que generalmente le gusta leer y experimenta la actividad como placentera e interesante. En los motivos extrínsecos, aquel que realiza la acción lectora sólo movido por una nota, un premio, una recompensa.

La lectura es una actividad permanente en la vida de los estudiantes universitarios del Área Andina. Lo cual no indica

que estén motivados a leer y no los induce plenamente a abordar la lectura para adquirir conocimientos, o como una actividad placentera extra-curricular, sino que la hace una obligación. Lo que implica que los estudiantes se acercan a las lecturas que les proporcionan sus maestros de manera puramente funcional.

La anterior razón, llevó el presente estudio a indagar si los estudiantes de primer semestre, de la asignatura de Expresión y Comunicación Humana, en los programas de Enfermería, Radiología e Imágenes Diagnósticas, Diseño gráfico, Mercadeo y Publicidad, Terapia Respiratoria de la FUA, consideran o no la lectura como una actividad motivante y enriquecedora, teniendo como apoyo una revisión teórica concienzuda y su importancia como actividad académica, los factores de motivación y su incidencia frente al acto de leer. Se resaltan trabajos de autores como Steiner, Guthrie y Wigfield, Solé y Triandis, entre otros.

2. Objetivos de la Investigación

General

Identificar los motivos que determinan la práctica lectora en los estudiantes de primer semestre de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Específicos

- Describir y analizar qué leen los estudiantes.
- Entender cómo se relacionan los aspectos motivacionales de los estudiantes con su desempeño académico.
- Indagar que motiva a los estudiantes a leer textos académicos.
- Analizar el papel que desempeña el docente como un motivador a la lectura intentando determinar si su guía conduce a motivaciones intrínsecas o extrínsecas.

3. Método

Tipo de Estudio: descriptivo, ya que hizo énfasis en el análisis de las respuestas de los estudiantes frente a una serie de preguntas abiertas, y cualitativo, porque busco comprender mediante el cotejo de datos los motivos de los estudiantes frente a la práctica de la lectura.

Muestra: integrada por la participación voluntaria de 50 estudiantes, pertenecientes a las facultades de Enfermería, Radiología e Imágenes Diagnósticas, Diseño gráfico, Mercadeo y Publicidad, Terapia Respiratoria, de la Fundación Universitaria del Área Andina en la ciudad de Bogotá, que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: estudiantes universitarios, ma-

tricolados en la institución, de primer semestre, vinculados a las facultadas antes mencionadas, inscritos en la asignatura de Expresión y Comunicación Humana y que manifestaron el deseo e interés de participar en el estudio. Se organizaron 5 grupos focales, cada uno con 10 participantes, hombres y mujeres, en edades entre los 17 y 30 años.

Instrumento: para la recolección de los datos se empleó la entrevista semi-estructurada a grupos focales. La confiabilidad de la guía de preguntas se validó con la prueba piloto aplicada un grupo externo al grupo real, permitiendo así, reorganizar el instrumento. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente. Para el análisis e interpretación de la información se utilizó la categorización y triangulación de los datos.

4. Resultados

Para la interpretación de los datos se realizó una triangulación entre la teoría, los conceptos dados por los estudiantes en el proceso de recolección de la muestra mediante los grupos focales y el lugar de análisis y enunciación de las investigadoras. De esta manera, la triangulación se desarrolló a partir de las siguientes dimensiones y categorías de análisis, a saber:

4.1 Dimensión educativa

Esta dimensión refiere en la investigación

al proceso de aprendizaje de los estudiantes sobre la lectura en términos de alfabetización. Además incluyó las nociones que tienen sobre el concepto de qué es leer, la lectura como un recurso en sus procesos educativos. Para analizar esta dimensión se propusieron las categorías, aprendizaje y desempeño. El aprendizaje se refiere a lo que entienden los estudiantes sobre qué es leer, si aprendieron a través de lo que les mandaban a leer y la relación que creen existe entre el leer y estudiar. El desempeño, que tanto influyó el leer un texto o documento en su desenvolvimiento escolar, si se consideraron buenos lectores en el colegio.

4.2 Dimensión Personal

La dimensión personal se refiere en esta investigación a la relación emocional que tienen los estudiantes establecida con la lectura en general y específicamente con la lectura dentro de la academia. Las categorías de análisis para esta dimensión fueron, gusto y sentido, en donde gusto, hace referencia a cómo se sienten frente al hecho de leer, si leen por obligación o por iniciativa propia. El sentido, se refiere a la idea que tienen los estudiantes dentro de su imaginario de la utilidad y necesidad de la lectura, la efectividad que creen tener como lectores y la relación que establecen con los docentes a partir de la lectura que estos les proporcionan dentro del desarrollo de su estudio. Es de anotar, que esta categoría permitió hacer un análisis de lo motivador o no que puede resultar

para los estudiantes la forma como los docentes los acercan al proceso lector.

A partir de las dimensiones y categorías se estructuraron unas preguntas abiertas desde las cuales se orientó la conversación en los grupos focales, de estas preguntas se escogieron las respuestas más significativas dadas por los estudiantes, el criterio de significancia para escoger las frases, conceptos que se repitieron en los diferentes grupos, con lo cual se pudo analizar una tendencia media en las apreciaciones de los estudiantes sobre la lectura y las motivaciones que los determinan en sus prácticas lectoras. Para poder analizar de manera más precisa las motivaciones, también se seleccionaron como frases significativas, algunas opiniones que se salían de la media encontrada, que da cuenta por formas de ver la lectura singularizada desde la subjetividad de algunos individuos.

Con los elementos encontrados en este proceso se desarrolló una interpretación teórica de los resultados, que se presenta a continuación.

5. Discusión

5.1 Aprendizaje lector, la configuración de parte de los estudiantes de su teoría personal sobre lo que significa leer

El acto de leer ha sido definido de diversas maneras por ser una actividad que impli-

ca aspectos formales, culturales, sociales y educativos. Aunque leer no es un concepto unívoco se considera en términos generales, que aprender a leer significa que se aprendió a decodificar o descifrar un sistema de escritura, reconociendo las palabras y conociendo la relación entre grafías y fonemas (Cicarelli, 1984). De igual modo, la formación de un buen comportamiento lector necesita de las motivaciones orientadoras de tendencias, que guían la conducta y los intereses que impulsan a obtener las intenciones que se proponen las personas al realizar una lectura.

La habilidad de interpretación de los códigos o signos se considera indispensable para saber leer, sin embargo, “saber leer”, a más de una decodificación por parte del lector implica que éste logre construir significados a partir del texto leído. La interpretación se convierte en lectura cuando se comprende y se parafrasea lo leído. Esto no significa que sólo cuando conocemos los temas que plantea un texto lo estamos leyendo, o que sólo comprendemos aquello que previamente sabemos, porque comprender es también, un proceso en el cual se plantean hipótesis desde lo conocido para abordar lo desconocido.

Las apreciaciones de los estudiantes al responder al cuestionamiento de qué es leer, muestran que estas nociones desarrolladas por los teóricos se manejan más o menos de manera natural. Así en respuestas como “Aprender como suenan las letras”

“Reconocer como se ven las palabras”¹, se evidencia que hay una idea del leer como decodificación del código lingüístico, esto, porque la discusión derivó en cómo se llevó a cabo el proceso de aprendizaje lector en sus primeros años, es decir en el proceso de alfabetización. Aunque la mayoría de las conversaciones que se dieron se quedaron en definir la lectura en esta etapa inicial, algunos dieron respuestas que apuntan a considerar la lectura como una interpretación, por ejemplo “De igual manera es, conocer lo que está expresando el autor”², ante esta respuesta es necesario destacar que el estudiante que dio esta respuesta apunta a un proceso donde el lector se pone en contacto con un autor, que es de quien se debe entender lo que expresa, es decir, el estudiante prevé un ir más allá del texto.

Al indagar a los estudiantes sobre su aprendizaje, se hizo un especial énfasis sobre el tipo de emoción que les provocó el aprender a leer, cómo recuerdan que fue este proceso, es sorprendente que la mayoría respondieran que fue un proceso más o menos grato, en respuestas como: “Fue agradable, porque en ese momento uno quería saberlo todo, y antes uno podía leer y después decía mira ya sé lo que dice aquí”. “De pronto yo sentí como emoción porque mi familia era la expectativa, de que llegara Navidad y que yo leyera la

novena”³. Respuestas como estas permiten ver que en algunos casos se dan significaciones de la lectura como la posibilidad de “conocer” y como una posibilidad de relacionarse con los otros. Pero algunos de los estudiantes también permitieron que en sus respuestas se viera procesos de aprendizaje no tan felices, sino por el contrario traumáticos, por ejemplo “Para mí no fue así, no como ellos que sintieron emoción o alegría, porque a mí no me leían o me regañaban porque no pronunciaba bien las palabras, ya después grande fue me di cuenta que era importante leer”. “Para mí también fue un poquito horrible, porque no podía entender las palabras, entonces por eso me preocupaba y me daba susto que me pusieran a leer”⁴

Comparando los dos tipos de respuestas que dieron los estudiantes sobre si fue agradable o no su proceso de niños para aprender a leer, se puede ver que el cómo se lleva a cabo este proceso depende más de una eventualidad, porque la mayoría de ellos y ellas están en el mismo rango de edad, y aprendieron a leer entre los 4 y 6 años, aún así para unos y otros la experiencia no se presentó de la misma manera. Luego se les preguntó si el cómo de su aprendizaje de lectura de niños, influye en la manera como se sienten ante la lectura ahora, las respuestas marcaron una tendencia a que los estudiantes no establecen una relación de necesidad entre como

1 Transcripción Entrevistas grupos focales. Opiniones dadas por los estudiantes.

2 Ibid.

3 Ibid.

4 Ibid.

aprendieron a leer y su gusto por la lectura actualmente: “No, como que se pierde el hábito porque cuando era niña me gustaba y ahora... no es que me de pereza, es que prefiero hacer otras cosas, casi nunca le saco tiempo” “Pues, mi papá y mi mamá son unos re aficionados a la lectura y a mí no me gusta leer, o más bien casi no leo, por eso pienso que esa influencia de que le dan a uno no importa ahora, porque si importara yo sería un buen lector.”⁵

En estas respuestas se vislumbra que el leer, el ser lector, para los estudiantes entrevistados se refiere a leer literatura, cuentos y novelas, por lo menos es lo que referían como la actividad que aprendieron de niños y niñas y de lo que opinaron si les agradaba hacerlo o no, por esta razón, las entrevistas intentaron indagar sobre la relación más puntual entre lectura y estudio, en primer lugar desde su desempeño en el bachillerato y posteriormente en el proceso que estaban teniendo como estudiantes de la Fundación Universitaria del Área Andina.

5.2 La relación lectura y estudio. Motivaciones extrínsecas e intrínsecas

La lectura es en todos los pasos de la educación la herramienta más utilizada para proveer de información a los estudiantes, esto podría llevar a suponer que la motivación para leer dentro de la educación

está determinada por la imposición de leer para aprender y que este es un motivo suficiente. Desde este concepto leer es una de las competencias culturales y específicamente académicas más destacadas, pues se considera que una persona para desarrollar de manera adecuada su formación debe ser lectora; a su vez entre más motivación tenga el estudiante para leer, mayor será su habilidad para hacerlo.

La lectura es una actividad motivada, es decir, siempre se lee con un propósito: entendiendo “lo que se lee”, para satisfacer necesidades comunicativas, para conocer un texto determinado, por el gusto de aprender, obtener información para resolver un problema, quedar bien ante el profesor, pasarla bien, etc. Conocer esta situación es importante en el ámbito educativo, porque las metas que se persiguen influyen en cómo leemos. Con esto se quiere decir, que la motivación con que se lee es responsable de las diferencias individuales que aparecen durante el proceso de comprensión.

Que tan motivado y qué tipo de motivación tenga un estudiante para leer determina si este se plantea como un lector crítico, creativo, que disfruta y aprende con la lectura; la lectura no se mediría tanto por la cantidad, sino por la calidad, para ello, sería necesario que a más de los motivos extrínsecos como por ejemplo, leer para realizar una tarea, evitar una mala nota, destacarse ante sus maestros y/o compañeros; tenga además motivos in-

5 Ibid.

trínsecos, que le hagan abordar la lectura como una actividad deseable para obtener autosatisfacción personal, subir la autoestima, o por el gusto de leer. En la lectura como en casi todas las actividades humanas, importa mucho el para qué se lee, y el resultado que con la actividad se obtenga.

Si se lee desde motivaciones intrínsecas, respondiendo a una necesidad personal por leer, las dificultades que aparecen se superan más fácilmente, que si se aborda la lectura tan sólo para dar cumplimiento a un motivo extrínseco. Partiendo de esta noción teórica se abordó en los estudiantes, en primer lugar, cómo establecían la relación entre leer y estudiar, y lo que recordaban de su proceso escolar en el bachillerato, las respuestas que dieron a la pregunta, ¿Qué leyeran o no influyó en su desempeño como estudiantes? Fueron: “Si es muy importante ya que por medio de la lectura se adquiere conocimiento”⁶. En esta respuesta se muestra que la estudiante establece más una relación entre saber y leer, lo que llevaría a pensar en una lectura más por deseo de saber, que por una necesidad de cumplir con una obligación académica. Esta respuesta fue sin embargo, un poco atípica en las conversaciones que se sostuvieron en los diferentes grupos focales, en realidad la mayoría de opiniones y respuestas que se dieron fueron más del corte: “- Claro con eso nos evaluaban”. En este caso se muestra que la motivación para leer esta mediada por un pro-

pósito externo a la lectura misma como es, leer para ser evaluado

Por otra parte, qué tan competente se perciba el lector es determinante en su motivación. La percepción de la competencia del lector no es una apreciación subjetiva, sobre todo si el lector es un estudiante y lo que lee, lo hace como parte de sus labores académicas, la eficacia en la lectura dentro de lo educativo, se mide y cuantifica a través de la calificación.

“La competencia lectora es, sin duda, una de las variables más utilizadas para distinguir a los educandos de una clase, a los propios hijos de los hijos de los demás, a uno mismo de los otros. Los alumnos evalúan bastante precozmente su habilidad lectora en comparación con la de sus compañeros y se ven en ventaja o en desventaja en relación con ellos. Cuando uno se siente poco competente, y si tiene escasas expectativas de éxito (ya sea de forma autónoma o con la ayuda de otros), no parece razonable esperar que sienta un gran interés por la lectura. Más bien lo lógico es que ésta se minusvalore y que el esfuerzo que requiere se reserve para situaciones en que no hay más remedio que leer. Cuando la lectura se convierte de manera extrema en un medio para alcanzar un fin, que en este caso es obtener una nota positiva en una materia, se dan estrategias personales que apuntan a evitar totalmente la “obligación” de leer, esto se pudo verificar en respuestas dadas como: “En el caso de que lo que tenía que hacer

6 Ibid.

uno con el libro era hacer un ensayo, leía el resumen y hacía el ensayo con eso, y la profesora no se daba cuenta”⁷.

Si el estudiante en este caso no le ve un problema moral a actos como leer resúmenes de internet, entonces simplemente da por sentado que su estrategia escolar dio resultado, en el sentido de que al no darse cuenta la profesora, simplemente pasa la materia que es el objetivo propuesto, desde el docente.

Que tan reprochable sea en términos morales que un estudiante desarrolle estrategias como la anteriormente mencionada, está en discusión, sobre todo si se tiene en cuenta que el éxito con el que se lee, termina convirtiéndose en una forma de caracterizar a un individuo, dentro del rango de buen o mal lector, llegando inclusive a adjetivaciones de es inteligente o no es inteligente, por supuesto una persona en general o concretamente un estudiante, que se haya formado como buen lector y que por esta razón acostumbre a recibir elogios del calibre “es inteligente, buen estudiante”, encuentra más placer en leer, se siente más motivado intrínsecamente, que un estudiante que presente dificultades para leer y por esta razón este enmarcado “como mal estudiante” o más grave aún como “poco inteligente”.

En el estudio los estudiantes dieron algunas respuestas que permitieron ver que definitivamente se va tejiendo una relación de su autovaloración y la valoración que tengan los docentes de ellos como personas a partir de su desempeño escolar, mediado por la lectura: -“Yo sí, era la pila, la profe de español me quería mucho” “Yo más o menos, no leía tanto pero para las evaluaciones sí... “A mí no, pero si estaba el estudiante que los maestros lo querían por leer y participar en clase”⁸

5.2.1 Formas de lectura y recursos para acceder a la información

Tomando en cuenta la importancia que tiene la efectividad que los estudiantes perciben que tienen para leer y la relación entre lectura y desempeño académico, una parte de las conversaciones de los grupos focales se orientaron a averiguar sobre sus prácticas lectoras, en cuanto los medios, tiempos y espacios que utilizan frecuentemente para leer como forma de estudio.

Lo primero que salta a la vista en el análisis de la información, es que todos los estudiantes piensan que hay unas condiciones optimas para leer, que son según la mayoría de los entrevistados: “-Nuestros sitios favoritos son los que nos proporcionan tranquilidad y nos facilita la concentración”. ”-Me gusta leer en silencio, solo en mi cuarto” “Tranquilidad, silencio,

7 SOLE, Isabel. Motivación y lectura. Aula de sinergias entorno a la lectura. Disponible en: www.cepalcala.org/.../archivo_noticia_19_10_09_01_48_26.pdf. Recuperado el 6 de mayo de 2011.

8 Op.cit. Transcripciones grupos focales.

buena luz disposición y tener las herramientas necesarias” ”lo mínimo, es que no haya tanto ruido”⁹.

Esto en cuanto los espacios físicos y las condiciones necesarias para leer, en cuanto si les gusta leer más solo o acompañados, casi que unánimemente, respondieron que prefieren leer solos, preferencia que también unánime declararon no la pueden cumplir en las lecturas que hacen para la academia: “Individual, pero para estudiar toca en grupos”. “Leer, leer individual, pero para estudiar casi siempre nos reunimos o nos repartimos las lecturas”¹⁰

En cuanto el medio que prefieren de manera un poco sorpresiva los estudiantes respondieron que prefieren leer impreso, a las lecturas que realizan en la pantalla del computador, dan para ello razones apenas obvias, como: “ impreso porque me encanta ir rayando mientras leo”. “Es que si uno lee en pantalla se distrae mucho, porque empieza a chatear o a cualquier otra cosa”

El leer en papel impreso que es lo que ellos prefieren no siempre les es posible, puesto que: “En pantalla se cansa mucho, pero poder imprimir casi no, porque es caro”.

En estas respuestas y en las anteriormente dadas sigue prevaleciendo la lectura

como una actividad mediática en el proceso educativo, algo que se hace para obtener un buen resultado en las calificaciones; por eso es que se puede ver que los estudiantes aunque tienen formas que consideran ideales de leer, terminan desarrollando estrategias casi de “sobre vivencia” académica, en las cuales importa poco valoraciones como, saber, entender, recordar a largo plazo, etc., por ello, dan una gran importancia al papel del docente en la inducción a la lectura y sobre todo al problema del sentido de lo que se les pone a leer. Este punto arrojó lo que se podría decir los conceptos centrales de la investigación, porque respondieron a la pregunta planteada en el problema, que fue ¿Cuáles son los motivos que determinan la práctica lectora de los estudiantes de primer semestre de la Fundación Universitaria del Área Andina”

5.3 El problema del sentido, el docente como motivador de las lecturas académicas

Smith, en su trabajo sobre la lectura y el aprendizaje, enfatiza en la importancia que tiene el lector como agente activo para que la misma, sea una lectura comprensiva, pues tan sólo desde lo conocido se puede dar sentido a lo desconocido. Aprender desde esta perspectiva es adquirir nuevos sentidos y nuevos significados; por esto se hace muy importante el estímulo previo y la motivación que se tenga antes de abordar la lectura, para que el proceso se dé, el lector debe tener interés en elaborar hipó-

9 Ibid.

10 Ibid.

tesis, hacer preguntas, significar y tomar decisiones sobre el texto que está leyendo.

La motivación es considerada por diversos autores como Santrock J., Alonso T. y Smith, como una variable clave en el éxito de la comprensión lectora. Sin la suficiente motivación, incluso las personas con buenas habilidades para la lectura y apoyadas en incentivos positivos no lograrán tener éxito en ella. Por consiguiente, el docente deberá conocer los factores personales y ambientales que favorecen la motivación, para facilitar que los estudiantes adquieran los conocimientos y las estrategias que les hagan capaces de afrontar la lectura de cualquier texto.

Esta teoría enunciada en abstracto no dice mucho, pero una vez cotejada con el estudio realizado con los grupos focales en los estudiantes de primer semestre de la Fundación Universitaria del Área Andina, se pudo esclarecer que un elemento relevante en la motivación de los estudiantes para leer, y para tener buen desempeño académico a partir de las lecturas realizadas es que vean claramente para qué están leyendo lo que están leyendo, esto depende de si le ven relación con la carrera que están estudiando, si ven que es interesante y en último lugar, si piensan que eso que leen va a servirles para aplicarlo en su vida diaria y como profesionales. La categoría de análisis que se aplicó para interpretar dichas apreciaciones fue la de sentido.

5.3.1 Sentido, ¿para qué leer?

Se identificó que los estudiantes tienen una serie de requisitos para que una lectura tenga o no sentido de realizarse para su formación educativa.

- De qué materia es: “Uno le mete más a las difíciles como morfo, porque sino la pierde” Esto es, si la materia es considerada por ellos difícil, y si tiene que ver con la profesión que están estudiando directamente.
- Si lo que les mandan a leer es fácil o muy difícil de comprender: “Me da miedo perder la materia. Digo, tanto leer y nada que entiendo”. Hay una manifestación en esta respuesta de la relación entre desempeño académico y lectura, dado que algunas veces no es que el estudiante no “estudie” o no lea, sino que al no entender la lectura pierde sentido.
- Si lo que leen guarda un equilibrio con lo otro que deben leer, si es mucho y no es predominante para su carrera.: “Hay maestros que nos mandan mucho, entonces preocupa porque tenemos otras materias”
- “Yo trabajo, tengo una niña, no, no tengo casi tiempo pero me metí a estudiar y tengo que cumplir.”
- “Yo no trabajo pero hay profes que creen que uno solo tiene la materia de ellos”¹¹

II Ibid.

Con estas respuestas se puede esclarecer que la motivación para la lectura no se presenta de manera autónoma, por lo menos no en el proceso que se establece en las lecturas académicas, aquí no se trata de si al estudiante le gusta leer o no, se trata más bien de requerimientos que hacen que se active la motivación que son externos a la lectura misma, como por ejemplo, si sirve o no para pasar la materia, si el tiempo que se le invierte va a tener una recompensa en términos de calificaciones, en fin, si tiene sentido o no realizar la lectura. En este orden de ideas se puede concordar en decir que la motivación se refiere a factores internos que impulsan la acción y a factores externos que pueden actuar como incentivos. “Hay tres aspectos de la acción que pueden ser afectados por medio de la motivación, estos son: dirección (elección), intensidad (esfuerzo) y duración (persistencia)” (Locke y Latham, 1985). Entendida así la motivación, no sólo afecta la adquisición de habilidades en los individuos, sino que también influye en la forma en que las utilizan. Se puede ver claramente que para las lecturas que realizan los estudiantes en la academia hay una predominancia en los factores externos que activan la motivación, y claramente se destaca al docente como quien sienta las bases de esa motivación.

5.3.2 El docente como motivador externo

En cuanto al papel que desempeña el docente en la motivación que tengan los

estudiantes para leer, tienen ellos identificados dos momentos, uno se da cuando manda a leer un texto determinado y el otro es lo que hacen con esas lecturas que pusieron a leer.

En el primer momento la casi totalidad de los participantes de los grupos focales, respondieron que sus docentes, no presentan las lecturas que les ponen a leer, ni les dicen cuál es el sentido de realizarlas por lo menos en cuanto conocimiento a adquirir, algunas veces la presentación que hacen de los textos es que deben hacerlos pues serán con ellos evaluados.

- **Primer momento, presentación de lecturas por parte del docente:**

“Unos profes apenas si dicen donde están las copias.”

“A veces lo que hago es pensar si el maestro va hacer algo con las copias, si va hacer parcial entonces leo, sino y no tengo tiempo leo es para las materias difíciles.”

Dependiendo de esta percepción desarrollan estrategias para realizar las lecturas como: “Subrayado, e investigo lo que no comprendo” o “pregunto a algún compañero”.

Claramente el docente aparece en ese primer momento como el principal motivador a la lectura, esto se podría pensar se debe solo a una situación funcional, pero realmente no, dado que si el estudiante tiene una buena relación con su docente, le

estima o le parece una persona interesante tiende a sentirse más motivado, esto se pudo ver en respuestas como: “Hay maestros que uno quiere más y por eso piensa que lo que manda es chévere... otros (2) piensa uno manda solo cosas cansonas”¹²

Esta respuesta nos deja ver que el docente no solo tiene una valoración de sus estudiantes en el plano puramente funcional, sino que se dan apreciaciones afectivas y aún intelectuales, es decir, los estudiantes, así lo mostró el estudio, también califican permanentemente a sus docentes, les consideran buenos o malos, inteligentes o no, amables o malas personas, y esto influye en si a priori consideran que una lectura puede ser interesante o no.

- **Segundo momento, qué se hace con las lecturas:**

El pleno significado y sentido que le encuentran los estudiantes a la lectura se da en lo que aquí se denominó, el segundo momento, que esta dado en primer lugar por la relación que establecen los docentes con los temas tratados en clase y la lectura dada, es decir, si el docente explica o no la lectura con relación a un tema, casi todas las respuestas dadas por los estudiantes, apuntaron a que para ellos no es suficiente con solo las lecturas, sino que necesitan que sus docentes les expliquen: “ que nos expliquen, sino para qué las mandan?” “Me gusta que explique, porque a veces

solo la lectura, evalúan y uno pierde”.

Se destaca definitivamente que el sentido ulterior de las lecturas están determinadas por el proceso evaluativo, por ello, miden su desempeño lector en entender la lectura, pero no tanto para saber sino para obtener una nota positiva, esto está claramente reforzado porque los docentes, que son en últimas el motivador del proceso lector en la academia suelen orientar las lecturas a la evaluación, así quedó en claro cuando se indagó a los estudiantes por el qué se hacía habitualmente con las lecturas: “Casi todos los maestros nos ponen a comentar las lecturas y las evalúan” “Parciales también”. Esto por supuesto manifiesta que en los procesos lectores de los estudiantes de primer semestre de la Fundación Universitaria del Área Andina, se está dando más una motivación extrínseca que intrínseca.

Deci y Ryan, autores de la teoría de la autodeterminación, presentan cuatro tipos de motivación extrínseca. No todos los lectores reaccionan de la misma manera, difieren en la intervención, control y regulación del proceso lector. Establecen como parámetros los siguientes:

Regulación externa: cuando se actúa en búsqueda de incentivos externos, sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo. Generalmente es el docente quien tiene el control sobre sus actos, perdiendo el estudiante la autonomía, la seguridad y confianza en sí mismos.

12 Ibid.

Regulación introyectada: la motivación ocurre en un ambiente de presión, conflicto, a fin de eludir la ansiedad, sentimientos de culpa, conseguir aprobación, así como lograr obtener ganancias que favorecen el yo, donde el estudiante reacciona sólo bajo éstas tensiones.

Regulación identificada: se dan comportamientos autónomos en los estudiantes, pero la decisión de participar en la actividad de lectura ocurre por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la actividad.

Regulación integrada: el estudiante se identifica con el proceso lector, estableciendo relaciones coherentes y armoniosas entre la conducta, los valores, necesidades y/o metas personales. Sin embargo, aunque en esta forma de motivación se observa la autonomía, la conducta se lleva a cabo sólo por un valor instrumental respecto a un resultado.

6. Conclusiones

Como se planteó en este texto, la lectura es una herramienta fundamental en la actividad académica, entender verdaderamente este precepto significa considerarla en su más amplia dimensión, como una fuente de construcción de significados, creadora de conocimientos y como una actividad con aspectos individuales, sociales y culturales. Si se entiende esta

concepción clara de la lectura, se puede a su vez, considerar la motivación como un aspecto primordial en el proceso de suministrar a los estudiantes las lecturas, implica motivarlos a leer, a aprehender, a ser críticos, a abordar el conocimiento como una actividad placentera y gratificante.

Sin lugar a dudas es preocupante que el estudio haya arrogado que los estudiantes presenten una motivación tan extrínseca y que de esta, lo que más se destaca sea una regulación externa en la que el docente se proyecta más como un evaluador que como un educador, esto si se entiende que para motivar a leer a los estudiantes, es necesario que los docentes consideren el proceso no sólo desde aspectos funcionales, en los cuales la lectura se convierte en una fuente obligada e impuesta de información, suministrada con el único objetivo de que sea leída para responder por unos contenidos. Esta forma funcional de la lectura tiene como resultado justamente informarse, más no formarse. Por lo general, en estos casos, las lecturas que realicen los estudiantes como parte de sus labores académicas estarán motivadas tan sólo de manera extrínseca, en la cual aspectos como la comprensión lectora, el aprendizaje consecuente del diálogo que puede establecer el lector con el texto, a partir de la elaboración de hipótesis, la creación de nuevos significados y el disfrute de la lectura será muy baja y algunas veces inexistente.

La motivación para la lectura debería ser abordada como una tarea pedagógica per-

manente en la educación, sobre todo si se toma en cuenta que el estudio mostró que los estudiantes asumen que hay materias con lecturas necesarias dado que son parte de su formación profesional y lecturas a las que no le encuentran sentido porque no entiende de manera explícita que es el aporte en su proceso de profesionalización. De ahí que se pueda pensar que existe una disociación para el estudiante entre el saber que contiene las lecturas y su posible éxito en las evaluaciones, esta disociación reviste gravedad ya que los conocimientos que se pretenden transmitir a los estudiantes se hacen es a través de las lecturas que se les asignan, de esta manera, leer no sólo es leer, es informarse, formarse, conocer, aprender. Comprendido así, cada vez que se asigna una lectura, lo que se está abordando es un campo basado de ideas, pensamientos, conocimientos, sueños y muchas cosas más.

Smith plantea que al ser la lectura una experiencia de vida, la cual se aprende y se fortalece leyendo, el docente debe ser un facilitador y un guía, cuyo principal papel es asegurarse que los estudiantes tengan la oportunidad de leer desarrollando la confianza e incentivándolos a descubrir en la lectura nuevos conceptos e ideas. El docente no se puede limitar a proporcionar las lecturas a sus estudiantes, imponer tareas y calificar resultados, debe motivar a leer, ayudar a corregir los malos aprendizajes que sobre la lectura tengan los estudiantes y significar o resignificar de manera positiva la práctica lectora.

A este respecto, el estudio mostró que más allá de la conceptualización sobre la motivación a la lectura se da una realidad en el proceso educativo en el cual cada vez más el proceso lector se da en situaciones en la cual los estudiantes no tienen suficiente tiempo para apreciar por sí mismos lo que leen, hacer un proceso que parta de la lectura literal a la creativa se hace difícil más no imposible, y es justamente el que se tenga un plan pedagógico y didáctico con las lecturas escogidas para las diferentes materias lo que haría posible que los estudiantes aprovechen las lecturas realizadas, más allá de lo funcional, más allá de la evaluación y más allá de la memorización que del texto hacen para ser evaluados

Para lograr el objetivo de que los estudiantes aborden las lecturas de manera activa, es necesario que los docentes no pierdan de vista que la lectura es un acto motivado, todo lector emprende la lectura desde un propósito, si la razón por la cual el estudiante lee se queda en lo puramente extrínseco, entonces el resultado será a su vez extrínseco. Las motivaciones de orden extrínseco no se pueden considerar de manera algunas negativas, por el contrario, las lecturas académicas tienen siempre este tipo de motivaciones, sin embargo, el problema surge cuando la motivación extrínseca se considera exclusivamente tareas por cumplir, muchas veces eludiendo inclusive el sentido mismo del aprendizaje.

Los estudiantes mostraron el estudio, están profundamente conscientes de que deben

leer, que es parte de las tareas y compromisos adquiridos al ingresar a la universidad, sin embargo, no siempre ven en claro el para qué leer, esto hace que su lectura sea más un acto disciplinar, que es necesario aprovechar y valorar, pero tomando en cuenta que la motivación debe ser de manera óptima tanto intrínseca como extrínseca y un factor determinante para que así sea, es encontrar, dar sentido a cada lectura de manera específica, es decir, no basta para motivar a leer partir del axioma general que leer es bueno, que leer es necesario, ni aún menos que leer es una actividad implícita en la vida académica, es necesario presentar cada texto de manera tal que se visibilice el por qué y para qué, de tal manera que quede claro a los ojos de los estudiantes, muy seguramente, esta estrategia puede contribuir a tener claros motivos extrínsecos e incentivar motivos intrínsecos para leer.

Por último, dos conclusiones quisiéramos plantear dos resultados sorprendentes que muestra el estudio, en primer lugar, es que las preguntas de cierre que indagaban sobre el concepto que tienen los estudiantes sobre las personas que leen, mostraron que la casi totalidad de los estudiantes entrevistados tienen una apreciación altamente positiva del acto de leer, respuestas como “Lo interpretamos como personas con mucha cultura ya que por medio de la lectura se aumenta el léxico y la fluidez verbal en algunos casos, ya que

la personalidad influye en esto,”¹³ muestran que el imaginario sobre la lectura y el ser lector es de un bien ser, por lo tanto, algo que quisieran lograr para sí mismos, este imaginario y esta valoración positiva permite pensar en la posibilidad de establecer un puente mediador entre lo ideal y lo real, donde lo ideal es la lectura como un proceso de conocimiento y lo real son justamente todas las situaciones circunstanciales que juegan en el los estudiantes que hacen que no puedan llevar a cabo sus lecturas con mucha dedicación y tiempo, como por ejemplo, que muchos de los estudiantes son trabajadores, tienen hijos y otras obligaciones, en este caso, no basta la fórmula facilista de “si se metió a estudiar cumpla” dado que es un deber de los docentes asumir su papel como educadores y formadores, esto incluye buscar las estrategias pedagógicas más convenientes para las circunstancias reales a las que se enfrentan. No siempre una mayor cantidad de lecturas da como resultado un mayor conocimiento o un buen proceso lector.

Uno de los resultados generales del estudio es la discrepancia que perciben los estudiantes entre cantidad y calidad, o entre obligación y sentido, por ello aunque el estudio se hizo para determinar los motivos que determina la práctica lectora en los estudiantes, casi todos los resultados apuntan a los docentes como agentes externos motivadores, esto claro, porque

13 Transcripción Entrevistas grupos focales. Opiniones dadas por los estudiantes.

se vio otra dicotomía entre lo que los estudiantes consideran leer, esto es leer literatura y leer para sus estudios, se visibiliza que los estudiantes mucho más de lo que se pensaba les gusta leer (literatura) pero no tienen tiempo porque están estudiando, entonces se concentran en esa especie de sub-categoría establecida como leer para estudiar, consideramos que en principio está bien que asuman con responsabilidad y dedicación las obligaciones adquiridas.

Sin embargo, pensamos es material de análisis responder a la pregunta de por qué el estudiar causa semejante diferenciación entre lecturas que es agradable hacer, como los libros de literatura y lecturas que son una parte de un periodo en su vida, tal vez tal disparidad surge porque no se tiene establecido un puente entre el placer de leer y el placer del saber, lo que haría surgir claras motivaciones intrínsecas. Esto no es una tarea de la cual son solo responsables los estudiantes, ni de la cual son solo culpables sus años previos de estudio, ya que, que la lectura se signifique como conocimiento y que el conocimiento sea placentero debería ser la norma y no la excepción en el ámbito académico.

BIBLIOGRAFÍA

- BANDURA, Albert. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- CICARELLI, Cristina. *La comprensión de los procesos de lectura y escritura*.

www.scribd.com/.../Cicarelli-Maria-Cristina-Comprensión-de

- CHAPLIN, J. P. (2007). En: Zepeda H. F. *Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista*. México: Pearson.
- DECI, E.L y RYAN,(1992). R.M “The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement” en A.K. Boggiano y T.S.Pittman (eds), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge, MA.
- DÍAZ, P.(1995). *Lecciones de Psicología*. Caracas. Ediciones Insula.
www.fortunecity.com/campus/lawns/380/motiva.htm
- GUTHRIE y WIGFIELD. (1997). *How motivation fits into a science of reading*. *Scientific Studies of Reading*.
- ICFES, (1988). *Metodología y estrategias de la Educación Superior Abierta y a Distancia*. Bogotá: Cenpro.
- JIMÉNEZ R. V. (2006). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- PETRI H. y GOVERN J. (2001). *Motivación. Teoría, investigación y aplicaciones*. Thomson. 5a. edición.
- SANTROCK, J. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- SMITH, Frank (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

- SMITH, Frank 1983. Comprensión de la lectura México: Ed. Ingramex. Universidad para todos. Curso de español. –La Habana: S.N., S.A
- SOLÉ, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- STEINER, G. (2001). Carta de amor a la lectura. Letra Internacional.
- TRIANDIS H. (1971). Attitudes and attitudes change. New York. Wiley.
- VALLERAND, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (ed.), Advances in experimental social psychology (vol.29). Nueva York, Academic Press.



Villagers reading the Bible

Grabado, Autor desconocido.

Participación política de los jóvenes



Por: Ricardo **Arrubla Sánchez**
Patricia **Gutiérrez López**

RESUMEN

El artículo plantea el problema de la participación ciudadana juvenil como un mecanismo fundamental y favorable para el fortalecimiento de la democracia. Sin lugar a dudas, son los jóvenes un motor que impulsa la organización social, pero no sólo eso, de su toma de conciencia e interés depende su nivel de involucramiento en los asuntos públicos.

La participación política del joven es fundamental para el sistema social y humano, debido a que los jóvenes aprenden a desenvolverse en un espacio intercultural y diverso, en el que se ven sometidos a expresar su criterio para la racionalización de los problemas estructurales del país, y su nivel de entendimiento y manejo. Así, los mecanismos y espacios de participación política son la expresión viva de la democracia, su esencia radica en el manejo adecuado de esos espacios, acorde con sus fines y objetivos, con el fin de incidir de forma determinante en la construcción de la política pública.

Palabras clave: Participación, jóvenes, política, apatía, ciudadano.

SUMMARY

The article raises the problem of youth participation as a fundamental mechanism conducive to the strengthening of democracy. Undoubtedly, young people are the engine that drives social organization, but not only that, their awareness and interest depends on their level of involvement in public affairs.

The youth's political participation is fundamental to the social and human system, because young people learn to operate in an intercultural and diverse space, which are subject to voice their views to rationalize the country's structural problems, and their level of understanding and handling. Thus, mechanisms and opportunities for political participation are the living expression of democracy, its essence lies in the proper management of these areas, in line with its aims and objectives, in order to have a decisive influence on the construction of public policy.

Key Words: Participation, youth, politics, apathy, citizen.

Antecedentes de la participación

Durante la segunda mitad del siglo XX, en el sistema político colombiano se han manifestado dos características negativas que aún hoy en día perviven: el clientelismo y el autoritarismo, como formas incorrectas de ejercer la política. Vicios que se han detectado por los medios de comunicación y difundidos a la opinión pública generando un sentimiento de deslegitimación en la política y en quienes la ejercen.

La reacción de la ciudadanía a esta situación, ha sido profundamente negativa para

la construcción de unas bases democráticas y políticas estables. Su efecto se ha reflejado en el abstencionismo de un porcentaje creciente de la población, quienes no ven en el voto un instrumento plenamente confiable, en otros casos se manifiesta en una mezcla de apatía e indiferencia por los asuntos públicos anteponiendo siempre los intereses privados e individuales.

Ello sin lugar a dudas ha llevado a cambiar la política gubernamental, promoviendo su práctica e implementación, con el fin de conseguir de esta manera la ins-

titucionalización de espacios de participación ciudadana. Durante la década del 80 y con la Ley 11 de 1986, se inició un cambio fundamental en la concepción del sistema político: la gente podría intervenir directamente en la discusión de las políticas y programas gubernamentales en el nivel local, rompiendo el monopolio que las élites políticas (alcaldes y concejales) tenían sobre las decisiones públicas. Otro tanto se adelantó con la reforma constitucional de la Carta Política de 1991, al fortalecer y avanzar de forma decidida en el tema de participación ciudadana.

De esta manera, la participación ciudadana en nuestro país, surge como una alternativa de diálogo en medio de la guerra fratricida de los 80 y 90, contra la izquierda y las organizaciones populares. Con ello, se buscaba generar un cambio en la estructura de la democracia, rígidas y concentradas, por estructuras dinámicas y capaces de interpretar la voluntad y las demandas de la población, y mediar entre las forma de poder y violencia que surgen en medio de las relaciones políticas, económicas y simbólicas del modelo de sociedad liberal.

Aún a pesar de ello, las imágenes negativas continúan presentes en la población, el clientelismo y las conductas corruptas, sumadas a la creciente desconfianza de la ciudadanía, en la política y los políticos, han generado un serio distanciamiento entre el ciudadano y la esfera pública, siendo esta una de las barreras más pode-

rosas que impiden la participación, otra se ha convertido en el mismo ritmo de la tendencia capitalista, rutina desintegradora y envolvente, que absorbe todo el tiempo la energía de la gente, restando el interés en los espacios de participación.

Así, la democracia se enfrenta a diferentes retos, con los cuales se integra el componente de cultura política necesaria para una efectiva forma de organización social y resolución de problemas públicos. Ello implica que existe una incidencia entre la participación real ciudadana con el fortalecimiento de lo público, con el compromiso moral de la ciudadanía, la política como forma colectiva de definir el destino de todos y todas, la articulación entre intereses particulares e interés colectivos, la cooperación y la solidaridad para quebrar el clientelismo y la corrupción y el logro de una gestión pública que, alimentada por la participación, contribuya a mejorar la calidad de vida de los colombianos.

La participación estudiantil: caso de estudio

Método

Encuestas y grupos focales. A través del primer instrumento se elaboró el diagnóstico sobre la noción y ejercicio de la participación política de los estudiantes de enfermería de la Fundación en los cuerpos colegiados. Los grupos focales por su

parte, sirven como herramienta para encontrar los factores que inciden en la participación. La discriminación por género de los resultados que arrojaron los métodos de recolección de información permitió determinar las diferencias en la participación de hombres y mujeres. Una vez concluida la recolección de información y su confrontación con el marco teórico elegido para el análisis, el grupo formuló las recomendaciones estratégicas para mejorar la participación política en los cuerpos colegiados de la Fundación Universitaria del Área Andina.

El verdadero sentido de la investigación cualitativa reside en la búsqueda de información significativa para su aplicación. Así el discurso debe analizarse en función de los objetivos planteados. El grupo de discusión proporcionó un conocimiento y una comprensión profunda de las necesidades, motivaciones, actitudes, deseos y comportamientos, determinando los sistemas de valor, los atributos, la imagen, los significados conscientes e inconscientes que se asocia a un producto y que determinan la percepción del objeto.

Entre los objetivos que consideramos más importantes debemos destacar los siguientes:

- Comprensión de las motivaciones psicológicas de los estudiantes frente al tema.
- Identificar las motivaciones cognitivas, afectivas o conativas.

Un aspecto muy importante para la composición del grupo de discusión es la selección de la muestra, que debe buscarse de forma aleatoria entre el universo que hay que investigar con sus mismas características de edad, sexo, clase social, hábitat.

Tamaño del grupo: siguiendo a Brondal, Muchielli, Shaw, Ibáñez, quienes están de acuerdo que para los pequeños grupos se prescribe un tamaño mínimo de cinco y un máximo de diez actuantes, y los grupos medianos entre 10 y 20 actuantes. A medida que el tamaño crece, el número de canales también crece en proporción geométrica, por lo que es aconsejable, según Brondal, que monitores colaboren en el proceso.

Grupo Homogéneo: en cuanto edad, sexo, facultad, y clase social, ya que lo habitual es buscar la comprensión del comportamiento o conducta.

Duración: el sentido común aconseja que un grupo debe finalizar cuando la discusión entra en una fase de cansancio, repetitiva, de no aportación de nuevos datos. Por lo general y después de consultados algunos investigadores, se está de acuerdo en que un mínimo de una hora y un máximo de dos es la norma habitual en los grupos de discusión.

Un aspecto importante con el cual se pueden comprender los actuales procesos de participación juvenil, se puede apreciar en los patrones que evidencia el caso de

estudio, el cual recoge información sobre la participación de los estudiantes de la facultad de enfermería en diferentes espacios institucionales.

Para ello, la investigación se enfocó en identificar diferentes aspectos relacionados con la realidad de los estudiantes durante su proceso de formación en la universidad, así como saber el nivel de involucramiento en las diferentes actividades programadas. Con ello se obtuvo que la participación de los estudiantes es baja en todas las esferas, en el tema de participación universitaria, la postulación o el ejercicio de la condición de representante en algún órgano colegiado, sólo el 5% de los encuestados se ha postulado y ha ejercido como representante de los estudiantes, siendo el Consejo Académico y el Comité de proyección social los espacios que más acogida parecen tener (52% y 47% respectivamente). Por otra parte, el activismo político universitario coincide con el comportamiento político fuera de la universidad, donde el porcentaje es aún más bajo. Solo 3% de los estudiantes ha pertenecido a una organización política o ciudadana, principalmente partidos políticos.

El estudio evidencia que existen procesos de apatía política, desconocimiento de las estructuras mismas de la participación, sentimientos de desarraigo y un cada vez más difuso sentido de pertenencia e identidad con las comunidades a las que se pertenece y con el país en general. Se verificó con los instrumentos realizados, que los jóvenes asumen una postura de indiferencia

y prácticas mínimas de ejercicios de alteridad; todo lo cual se traduce en marginación y en el ejercicio de una participación heterónoma o que se reduce al reclamo de derechos pero sin corresponsabilidad.

En los factores objetivos, se destaca en el análisis las condiciones de género, la evidencia de un elemento que afecta notoriamente el comportamiento participativo en la universidad, si bien los hombres parecen tener un mayor interés por la política y por el activismo en forma de representación, mientras que la conducta política de las mujeres es votar. En las condiciones subjetivas se destacan aspectos relacionados con las motivaciones ideológico-políticas, en los cuales se concibe la participación política como un ejercicio de representación y la condición básica de la democracia (elegir y ser elegido, con un 35.08%) supera otras opciones, tales como respetar la opinión de los demás (27.35%).

Esta caracterización de los jóvenes en la vida política, plantea muchos interrogantes que la investigación tendrá que ir develando. En tal sentido es fundamental profundizar en las motivaciones que llevan a gran parte de los jóvenes a desistir y no involucrarse en diferentes espacios de representación, y por el contrario preferir mantener un bajo perfil.

Resulta valioso descubrir otros aspectos adicionales al problema de la participación, ya que puede ser justificada desde la corrupción política y las prácticas clien-

telistas, pero dicha realidad debería de impulsar a los jóvenes a pensar que su participación es importante, y no por ello desistir de la misma.

Un factor fundamental en todo el tema de la participación de los jóvenes radica en ingresar a formar parte de subgrupos de resistencia y en algunos casos antisistema, los cuales impiden su socialización, y la oportunidad de asumir papeles de liderazgo, dejando dicha función a las familias que siempre la han asumido.

Resulta negligente en momentos en los que la democracia busca ciudadanos activos y comprometidos en todos sus procesos, que los jóvenes se distancien y no adquieran las competencias necesarias para asumir posiciones públicas, en la que los valores y principios democráticos sean las reglas de juego.

Por lo que la investigación permitió plantear las siguientes relaciones causales:

- **1.** *La conciencia cívica influye en la disposición a la participación política.*
- **2.** *La exposición a opiniones negativas influye en la conciencia cívica y también en la disposición a la participación política, sobre todo si provienen de la familia y/o amigos.*
- **3.** *Los temas de corrupción que aparecen en los medios influyen en la conciencia cívica y en la disposición a la participación política.*

- **4.** *La carencia de motivadores subjetivos afecta en la participación política.*
- **5.** *La delimitación de los motivadores objetivos sujetos al voto como mecanismo esencial de participación, limita la participación política de los jóvenes.*

Los jóvenes y la participación

En la actualidad el desarrollo juvenil se da en medio de una delicada interacción global e intercultural. La globalización influye de forma determinante en la percepción de la realidad nacional y en los intereses de los nuevos jóvenes. Su influencia ha roto la última y desgastada visión de nación que se tambaleaba ante los ojos atónitos y confusos de quienes soñaban con un compromiso social y detestaban la pesadilla neoliberal.

Sin lugar a dudas, la globalización en nuestro país, está redefiniendo los patrones de consumo y agudizado las diferencias en el acceso de oportunidades, y en las condiciones de vida entre los grupos sociales en ventaja socioeconómica y los menos desarrollados. Por su parte, los jóvenes se mueven en medio de este torbellino que los seduce y a la vez los oprime, les promete el mercado internacional pero los arrastra al fondo de una sociedad marginal, disuelta y conflictiva, por lo que su pensamiento múltiple, los expone a diversos grados de vulnerabilidad y exclusión.

Con el actual enfoque de las políticas públicas basado en los derechos, se pretende integrar al joven como un actor estratégico con el paradigma de juventud ciudadana, con ello, se permite reconocer el valor del joven, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en la sociedad, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo.

Por lo que uno de los efectos más lesivos en el tema de la participación, sigue siendo la imagen negativa frente a la política. Al no conseguir un buen nivel de credibilidad se disminuye la participación política, dicha actitud es el reflejo del conjunto de creencias y valores que orientan el pensamiento de los jóvenes de la nación. La actitud política surge entonces de la predisposición adquirida frente a los altos niveles de corrupción, y la incapacidad del Estado de resolver los problemas sociales de fondo.

Según Sabucedo (1996) y Di Adamo García y Montero (1995)¹, las actitudes son relativamente duraderas, y a través de ellas se conjugan los factores subjetivos individuales con las condiciones sociales, en las que se encuentran las motivaciones más prometedoras de la participación política.

I DI Adamo, O., GARCÍA, V. y MONTERO, M. (1995) *Psicología de la acción política*. Barcelona: Paidós. También se puede ver en: SABUCEDO, J. M. (1996). *Psicología Política*. Madrid: Síntesis Psicológica.

Los estudios adelantados por Marshall (1998) indican que es mediante el proceso de la participación política que se concreta el ejercicio de la ciudadanía, al permitir reforzar sus derechos en diferentes dimensiones: frente a los derechos fundamentales, los derechos socio-económicos, y los políticos. Ya que la ciudadanía política se sustenta en la participación. Por lo que la participación colectiva, a partir de la Constitución del 91, se ha convertido en base fundamental de los procesos democráticos, y en el mecanismo en que minorías, excluidos y grupos vulnerables canalizan sus propuestas. Hecho que tiene que ser revisado, ya que el nivel de deslegitimación de la política impide una verdadera participación ciudadana.

Y fenómenos como en el que se encuentran nexos entre funcionarios del gobierno favoreciendo intereses del sector privado, nos hace retroceder en los avances logrados. Es decir, tradicionalmente los asuntos públicos eran manejados únicamente por el gobierno, asignando presupuestos y organizando la agenda política según sus prioridades. Con el creciente interés de los grupos civiles organizados se ha demostrado que lo público es un espacio más grande que lo puramente gubernamental e institucional, reiterando que lo público es una dimensión que le interesa a toda la población en general, puesto que sus decisiones involucran y afectan a todos los sectores.

De allí que actualmente el estudio de la actividad gubernamental sólo puede ser

visto a través del prisma del análisis y evaluación de las Políticas Públicas, ya que si antes el Estado era percibido como la encarnación de la “razón en la historia” según Hegel, como “el brazo armado de la burguesía” en la teoría marxista, “el detentor del monopolio de la violencia legítima” según Weber, en la historia reciente se busca que sea a través de un acertado manejo de los recursos públicos y de su función social.

Según Sánchez (1993)² la participación ciudadana nos permite medir el nivel de participación democrática. Por lo que debe de ser entendida como la relación entre la ciudadanía con los poderes públicos, dicha relación de derecho, le permite controlar el ejercicio del poder por sus representantes, con el fin de impedir, o al menos limitar, los posibles errores, excesos y arbitrariedades. Además, le permite promover el ajuste del ejercicio del poder a sus intereses y hacer llegar sus demandas y reivindicaciones al poder poniendo los medios a su alcance para que sean satisfechas sus necesidades y problemas más apremiantes.

Por lo que lograr una verdadera participación de los jóvenes al interior del Estado, no es promover la colaboración, ni la simple opinión de ellos como ciudadanos frente a un tema; participar supone una determinación acción. Participar supone

una actuación con conciencia social producto del amor al país y un verdadero sentimiento de pertenencia colectivo.

Con la transición del modelo de Estado hacía un Estado Social de Derecho, se pretendía generar mayores mecanismos para que la sociedad civil se involucrara de forma decisiva en la toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones a los problemas de la nación. Lo que se pretendía era superar la vieja noción que las políticas eran actividades determinadas específicamente por élites políticas y burocráticas enquistadas en el poder, quienes tomaban las decisiones bajo su parecer, luchando a muerte por mantener un pináculo de dominio en los círculos superiores. Con los nuevos mecanismos de participación ciudadana se busca la democratización de las políticas, ya que las nuevas estructuras ideológicas de la sociedad permiten ahora adoptar decisiones que surgen de las preocupaciones y necesidades de las comunidades, como una nueva forma de forjar la historia del país.

Para una efectiva participación ciudadana deben estar activos de forma permanente los mecanismos creados para ello, con los cuales se lograría una transformación social mediante las siguientes estrategias: 1) Políticas públicas de mayor calidad, 2) Legitimidad de las instituciones, 3) Ciudadanía activa.

2 SANCHEZ, F. (1993). Ciudadanía sin fronteras, Desclee De Brouwer, España.

Arnstein (1969)³ sostiene que la participación ciudadana, cuando no está maqui-llada es poder ciudadano, ya que esa es la forma en que está constituido, por lo que aumentar la participación significa contrarrestar los factores de exclusión, inequidad e injusticia social. La contribución de Arnstein en el tema, está asociada con la escalera de participación, que consiste en una escalera imaginaria de ocho peldaños que fue dividida en tres áreas principales: la no participación, la participación simbólica y poder ciudadano.

El área de la no participación está conformado por dos peldaños: Manipulación y Terapia. En ellos no existe una genuina participación, los ciudadanos acceden a información pero no se les permite tomar parte en el diseño y gestión de los programas. En estos peldaños existe poco espacio para que los participantes puedan influir en alguna decisión, son utilizados simplemente como público.

La segunda área en la escalera de Arnstein, se denomina plano de la participación simbólica, la cual se compone de tres peldaños: Información, Consulta, y Coparticipación. En este nivel se le permite a la ciudadanía, opinar, y conocer un poco más a fondo las propuestas del gobierno. Sin embargo, bajo esas condiciones, carece de poder para asegurarse de que sus ideas se tomen en cuenta. Por lo general, son las di-

námicas de los comités vecinales, foros consultivos, audiencias públicas, y todo tipo de mecanismo de participación interactiva.

En el área más alta de la escalera está el plano del poder ciudadano, que se compone de tres elementos: Coparticipación, Poder delegado, Control Ciudadano. Aquí, la ciudadanía puede participar en la toma de decisiones, mediante mecanismos de negociación y acuerdo; o mediante la auténtica delegación o subsidiaridad del poder.

Hambleton y Hogget (1994)⁴ desarrollaron una nueva versión de la escalera de Arnstein. Estos autores han definido una escalera de 12 peldaños, dividida en tres áreas que van en su parte inferior desde la participación nula, donde podemos encontrar la propaganda, información sin valor, etc.; pasando posteriormente a la participación ciudadana, en donde se agrupan los comités de consulta, descentralización limitada del proceso de decisión, información valiosa, etc.; hasta el control ciudadano donde los niveles de autonomía y decisión son mucho más amplios.

Los primeros cuatro peldaños, de la no participación ciudadana, se denominan mecanismos de pseudo-participación, en los que se producen procesos de información unidireccional, a través de campañas publicitarias.

3 ARNESTEIN, S. (1969). La escalera de la participación ciudadana JAIP, vol. 35. No.4 pp. 216 – 224.

4 HAMBLETON, S. y HOGGETT, P. (1994). *Aframework for understanding area-based desentralisation, Local Government*. Policy Marketing. Vol. 20, No. 4. p 5-12.

Los siguientes seis peldaños, de la participación ciudadana, aparecen nuevos elementos que han sido aportados de los procesos de gobierno local, y que generan nuevas instancias en el proceso, ello son: Organismos que proporcionan información de alta calidad, Consulta Genuina, Consultores, Decisiones compartidas, mediante la descentralización de decisiones, Co- participación, y por último, Control Delegado. Proporcionar la información de alta calidad por la autoridad posibilita la participación, y da una pauta a la discusión y negociación sobre la actuación gubernamental. En esta área se logra una participación ciudadana verdadera.

En los últimos dos peldaños, se puede hablar de control ciudadano, es el punto más alto en el involucramiento político y democrático, por lo que está integrado por: Control basado en la confianza, y Control Independiente. En estos peldaños se encuentra la participación básicamente de la sociedad civil, en sus diversas formas asociaciones, ONG's, movimientos de protesta, etc. La participación en esta área es autónoma y logra tener un control y poder de decisión en su máxima expresión, no debemos olvidar que en la participación ciudadana no existe un control total, ni decisiones unilaterales, ya que estas buscarán una deliberación y negociación con la autoridad competente.

A partir de este enfoque se puede determinar que los avances logrados en nuestro país han sido positivos, ya que la Consti-

tución del 91 cuenta con los mecanismo de participación y tiene como principio fundamental darle cabida a la visión de la ciudadanía, pero aún falta un largo camino en la construcción de una base social democrática, activa, real y comprometida, así, de manera crítica, se considera que el proceso de trazado de políticas se inicia a partir de ideas que tienen los ciudadanos acerca de acciones que desean que el gobierno emprenda, y cuyo resultado es un conjunto de acciones gubernamentales que tiene efecto positivo o negativo en la vida de la gente. Esta concepción introduce la idea de que las políticas públicas deben incorporar la opinión, la participación y la corresponsabilidad de los ciudadanos electores y contribuyentes, en los niveles más altos de la escalera propuesta por Arnstein, y luego por Hambleton y Hogget. Lo cual es muy difícil, pues no están dadas las condiciones previas para ello.

No cabe duda que la(s) política(s) pública(s) tendrán un mejor diseño, implementación y resultados con una activa y directa participación de los ciudadanos. Sin embargo, debe reconocerse que para determinadas políticas la participación ciudadana directa no será deseable o incluso no será posible en absoluto, y en muchos casos las decisiones públicas se seguirán tomando en medio de una gran incertidumbre y complejidad en la que intervienen diversos factores relativos como las burocracias, los intereses institucionales, los niveles administrativos, los grupos de presión, la normatividad, etc., que de alguna manera fil-

tran, modifican y distorsionan el proceso.

Lo cual afecta el verdadero propósito de la política pública, al estar éste definido por las demandas sociales existentes y depende de la disposición y capacidad del gobernante para percibir las, procesarlas, priorizarlas e incluirlas en su agenda de gobierno. Así una sana y correcta relación Estado – Sociedad, se verá reflejada por la forma como los electores se comunican y expresan con el gobernante y a su vez como sus demandas aparecen implícitas en la política pública.

Despolitización y Politización

Mediante el uso adecuado de las prácticas participativas se amplía sin duda el número de actores involucrados en la construcción de las políticas públicas (ciudadanos, comunidades, pobladores, asociaciones profesionales, sectores sociales), y de escenarios públicos (gobiernos locales, instituciones del Estado encargadas de las políticas sociales, del medio ambiente y de la justicia) y la intensidad (procesos continuos y múltiples) de la democracia. Por ello se asocia directamente la participación con un fortalecimiento de la democracia.

No obstante, la tendencia de las prácticas participativas arroja dudas sobre esa relación entre participación y democracia. Por lo que un buen nivel de participación ciudadana fomenta la despolitización de

las relaciones entre el Estado y la sociedad a favor de relaciones contractuales de la sociedad civil; y también debe de ser entendida la despolitización del concepto de ciudadanía entendida como acción de consumidores o usuarios, que defienden sus derechos, y en el interés sincero y real del gobierno de resolver y escuchar sus problemas. Finalmente, el concepto de despolitización implica abrirles la posibilidad a otras personas para que participen de los asuntos del gobierno y no siempre las familias tradicionales que han ocupado estos cargos.

Por otra parte, las mismas prácticas participativas promueven la re politización de las relaciones entre sociedad y Estado, abriendo la posibilidad de nuevos debates sobre las prioridades públicas, frente a los diversos intereses colectivos, con ello, no se pretende volver a politizar desde el gobierno, sino re politizar las relaciones de mercado, familia, género, cultura y derechos, es decir, revalorar su importancia a la luz de los nuevos cambios, la globalización y la ciudadanía, con el fin de convertir las en asuntos estratégicos de correlaciones sociales y políticas.

Sin lugar a dudas, el bajo nivel de involucramiento de los jóvenes en la política se convierte en el terreno de debilidad de la democracia, ya que permite la expropiación del poder por parte de organizaciones estatales, partidistas y gremiales que durante años lo han mantenido. El manejo del poder político por parte de esferas

burocráticas y en algunos casos vinculadas con intereses de grupos privados y al servicio del mercado limita el ejercicio de los jóvenes en la política, puesto que da prioridad a la participación de los agentes privados quienes a su vez realizan alianzas únicamente con los grupos que ostentan el manejo del conocimiento y tiene influencia y poder económico.

De esta manera la participación de los jóvenes es un aspecto secundario, que se vuelve escenario para la política reproductiva, subordinada a las tecnocracias, el mercado, el clientelismo privado y estatal. Este tipo de participación es subalterno, circunstancial, fragmentado, conducido, normatizado e instrumental. Por lo que, mientras más aumente el nivel de participación, las condiciones expuestas pueden variar de lo contrario seguirá el fenómeno representado.

El futuro de la democracia es la participación. Sólo con el uso de este mecanismo se puede ampliar la mirada de lo público, con relación a sus temas, asignaciones y manejos. Una verdadera participación daría a los jóvenes la posibilidad de incidir en los asuntos de interés colectivo, y los prepara para incidir como ciudadanos en los escenarios políticos.

Recomendaciones

Los procesos relacionados con la formación ciudadana requieren un cambio de

mentalidad por parte de los docentes y de los estudiantes, transformación que se puede lograr al nivel del aula trabajando situaciones y problemas reales. Esto les permite a los jóvenes aprender a analizar, tomar decisiones, reflexionar, ser autocríticos, y desde allí, entender y comprender el sentido y el significado de los derechos y deberes que tiene todo ciudadano.

El proceso de formación ciudadana desde la mediación pedagógica debe fomentar la discusión, la participación, el diálogo y otras formas de interacción en las cuales tiene lugar el aprendizaje de ciertos aspectos que le permitan a los jóvenes la construcción de una visión personal de la participación política, para que sus motivadores objetivos y subjetivos lo impulsen a involucrarse de forma decidida y real.

Por último, es necesario aclarar que el fundamento de la vida democrática está en el ejercicio de la autonomía racional, y en la importancia de comprender dichos procesos como un valor fundamental para la vida social, los derechos y deberes que tienen todas las personas como seres humanos.

Conclusiones

El trabajo de investigación se enfocó en identificar los factores que determinan la participación en los cuerpos colegiados de los estudiantes de enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina

na, teniendo como eje de discusión la participación, viéndola como la piedra angular de la democracia, en la cual, mediante la práctica, se materializan los valores fundamentales del deber político constituidos en la autogestión y el desarrollo comunitario.

Con el estudio se pretendió evidenciar que existen procesos de apatía política, desconocimiento de las estructuras mismas de la participación, sentimientos de desarraigo y un cada vez más difuso sentido de pertenencia e identidad con las comunidades a las que se pertenece y con el país en general. Se verificó con los instrumentos realizados, que los jóvenes asumen una postura de indiferencia y un nivel mínimo de ejercicios de alteridad; todo lo cual se traduce en marginación y en el ejercicio de una participación heterónoma o que se reduce al reclamo de derechos pero sin corresponsabilidad.

En el primer instrumento utilizado (encuesta) se analizó la información desde las condiciones objetivas y subjetivas que impulsan a las personas a participar en el escenario público para gestionar intereses colectivos. En la caracterización se presentó que la participación de los estudiantes es baja en todas las esferas, en el tema que nos ocupa (participación universitaria), la postulación o el ejercicio de la condición de representante en algún órgano colegiado, sólo el 5% de los encuestados se ha postulado y ha ejercido como representante de los estudiantes,

siendo el Consejo Académico y el Comité de proyección social los espacios que más acogida parecen tener (52% y 47% respectivamente). Por otra parte, el activismo político universitario coincide con el comportamiento político fuera de la universidad, donde el porcentaje es aún más bajo. Solo 3% de los estudiantes ha pertenecido a una organización política o ciudadana, principalmente partidos políticos.

En las condiciones objetivas se destaca en el análisis las condiciones de género, en donde no se evidenció como elemento que afecte notoriamente el comportamiento participativo en la universidad, si bien los hombres parecen tener un mayor interés por la política y por el activismo en forma de representación, mientras que la conducta política de las mujeres es votar. En las condiciones subjetivas se destacan aspectos como las motivaciones ideológico-políticas, en donde se concibe la participación política como un ejercicio de representación y la condición básica de la democracia (elegir y ser elegido, con un 35.08%) supera otras opciones, tales como respetar la opinión de los demás (27.35%).

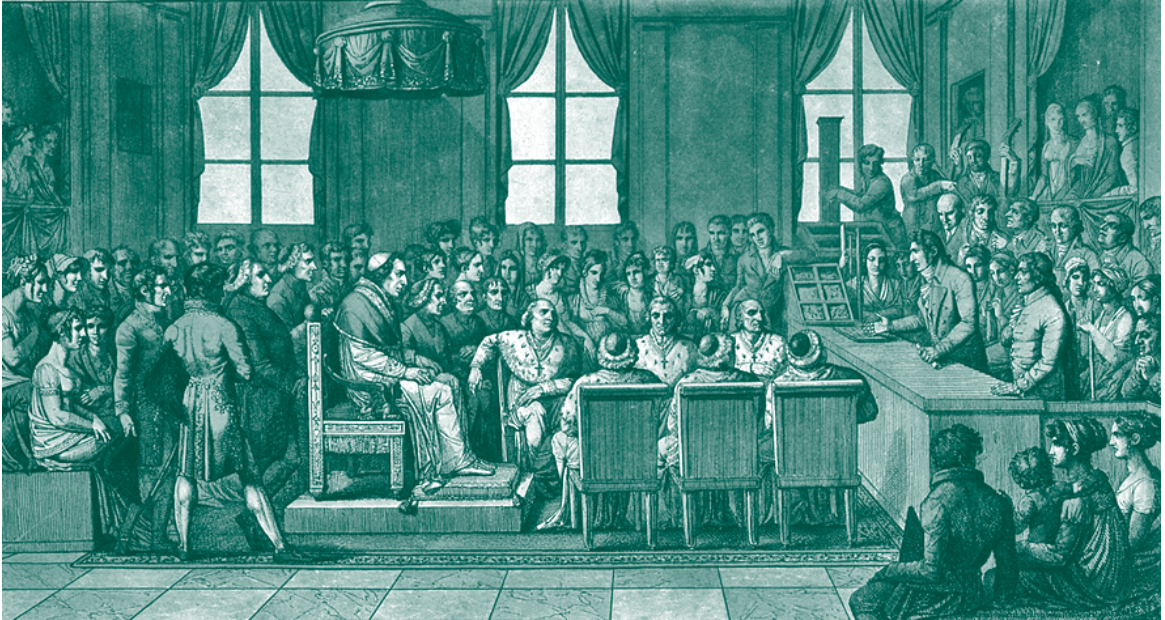
Por otra parte, en el otro instrumento materializado en la investigación, el grupo focal, se permitió corroborar las conclusiones obtenidas en la encuesta.

No obstante, cabe resaltar que la encuesta se realizó en su mayoría con estudiantes de enfermería de la jornada de la mañana, mientras que el grupo focal se realizó

con estudiantes de la tarde. De todos modos, se evidenció: la falta de interés de los estudiantes en participar en los cuerpos colegiados de la universidad; la escasa comunicación de las directivas académicas con los estudiantes para promocionar estos espacios de participación universitaria y la falta de conocimiento general sobre las oportunidades y derechos de los alumnos en la toma de decisiones en el ámbito universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEDICTO, Jorge. “La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez?” En: Revista Juventud Jóvenes y participación política: investigaciones europeas. N° 81. Junio 2008.
- ¿Cómo son los jóvenes? Valores juveniles y cultura juvenil. En: www.ndipartidos.org/es/node/45844
- CUNNIL, Nuria. “Participación ciudadana”, Caracas, 1991.
- FERRER, Virginia y otros. “Sobre la participación del estudiantado universitario” En: La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del Profesorado Universitario. Barcelona: Edicions Universitat 1995.
- FORERO, Clemencia. Módulo Participación. Instituto Distrital de Participación y Acción Comunal IDPAC, Fundación Universitaria del Área Andina. Ciclo básico Escuela Distrital de Participación y acción social, la ciudad y la juventud, 2008.
- FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA, Proyecto Educativo Institucional (PEI), 2005.
- GONZALEZ, Esperanza. “La participación ciudadana en Bogotá: ejercicio de la ciudadanía en el espacio local”. Fundación Foro Nacional por Colombia e Instituto Distrital de Participación y Acción Comuna, Bogotá, 2008.
- KYMLICKA Will y WAYNE Norman, “El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, en La política: revista de estudios sobre Estado y la Sociedad, (Ciudadanía: el debate contemporáneo), Barcelona, No 3, octubre de 1997.
- MANCILLA, Sergio. “La Democracia Participativa frente a la crisis de la Democracia Representativa”. 2004.
- MEGÍAS, Eusebio. “Jóvenes y política. El compromiso con lo colectivo”. Madrid: INJUVE, 2005.
- MORÁN M^a Luz y Benedicto Jorge. “La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes”. España: INJUVE, 2002.
- MUXEL, Anne. “Continuidades y rupturas de la experiencia política juvenil.” Revista de Estudios de Juventud n° 75, 2006.



Pie VII visitant l'institution des Aveugles-nés dirigée par M.
Bertrand successeur de M. Haüy, le Jeudi 28 Fevrier 1805

Acuarela y tinta,

Marlé,
1805.

Pautas para la publicación de artículos

Se publicarán artículos producto de la investigación, revisión y reflexión en las áreas manejadas por la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanísticas, dichos trabajos serán sometidos a evaluación interna y posteriormente recibirán evaluación editorial por parte del comité de la revista. Los trabajos presentados no deben haber sido presentados y/o publicados por otras revistas.

Categorías de artículos según Colciencias (Publindex)

- **Artículos de investigación científica y tecnológica:** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- **Artículos de reflexión:** Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- **Artículo de revisión:** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de las investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- **Artículo corto:** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- **Reporte de caso:** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una

revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

- **Revisión de tema:** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
- **Cartas al editor:** Posiciones críticas, analíticas, o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
- **Editorial:** Documento elaborado por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado, sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.
- **Traducción:** Traducciones de textos clásicos o de actualidad, o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.
- **Documento de reflexión no derivado de investigación:** Podrán ser actualizaciones en terapéutica, legislación en salud o docencia en salud. Estos manuscritos deben cumplir las características enumeradas para los artículos de revisión de tema.
- **Reseñas bibliográficas:** Escritos breves no mayores a cuatro páginas, que

presentan una visión panorámica y crítica sobre un documento científico.

- **Otros:** Reportajes y entrevistas relacionados con la ciencia y la investigación, acordes con los criterios de la revista.

Criterios para la publicación de artículos

- El (los) autor(es) debe(n) presentarán el manuscrito con la declaración de no publicación anterior firmada y escaneada al correo: bvargas@areandina.edu.co
- El manuscrito debe ser enviado en formato Microsoft Word, acompañado de formato autorización de uso del trabajo, texto, figuras o cualquier otro material que tenga reserva de derechos y de un oficio que contenga la siguiente información:
 1. Consentimiento de los autores sobre el contenido y la forma de presentación del documento.
 2. Aclaración de que el documento no se ha publicado antes y que no se someterá a evaluación y/o selección en otra publicación mientras se encuentre en proceso en la Revista Fundación Universitaria del Área Andina.
 3. Indicar que los autores no tienen conflictos de interés.

Sobre la presentación de los artículos

Todo el manuscrito debe estar elaborado en papel tamaño carta, fuente color negro, letra Arial tamaño 12, interlineado 1,5, con las siguientes márgenes: superior 2,5 cm, inferior 2.5 cm, izquierdo 3 cm y derecho 3 cm.

En la primera página del documento debe aparecer el nombre completo del autor o autores, con un breve resumen de su hoja de vida.

Estructura del artículo

- **Título:** debe estar en español
- **Autor(es):** nombre completo, grado académico más alto alcanzado, título profesional (no debe ir el nombre de la institución que otorgó el título), afiliación institucional, teléfono y correo electrónico. El orden de mención debe reflejar la importancia de la contribución de cada autor. Se debe indicar a cuál de los autores contactar en caso de interés de mayor información.
- **Resumen:** en español e inglés. Debe tener una extensión de entre 100 y 250 palabras; debe incluir además objetivos, métodos, resultados y conclusiones.
- **Palabras clave:** deben incluirse de tres a siete palabras clave, utilizando los descriptores aceptados por bases de datos internacionales.
- **Introducción:** debe mencionar el problema u objetivos, indicando su origen, antecedentes e importancia; los conocimientos existentes sobre el tema, indicando el respaldo bibliográfico.
- **Materiales y Métodos:** evidenciar los métodos, aparatos y los procedimientos utilizados. Indicar el tipo de diseño y muestreo utilizados, las principales variables y términos, los instrumentos de recolección de la información, las técnicas y el análisis estadístico, explicando cómo se obtuvieron los resultados.
- **Resultados:** se debe presentar el aporte relevante del trabajo.
- **Discusión:** mostrar las interpretaciones, generalizaciones, conclusiones y recomendaciones que los resultados indican y las discrepancias con otras investigaciones.
- **Agradecimientos:** puede mencionarse un reconocimiento a la cooperación de personas o instituciones que ayudaron materialmente al autor en su trabajo.
- **Bibliografía:** se deben citar las referencias bibliográficas, según APA.
- **Tablas y figuras:** preferiblemente deben ser originales de los autores; si son modificaciones o reproducciones,

es necesario acompañar el permiso correspondiente.

Aspectos éticos

Cuando sea necesario, se incluirá explicación de los procedimientos desarrollados en el trabajo con el fin de garantizar el cumplimiento de los principios y normas éticas de. Si es una investigación sobre pacientes y/o instituciones, no se debe quebrantar su privacidad sin el uso del consentimiento informado.

Selección para publicación

La recepción de un manuscrito no obliga a la publicación del mismo. Los manuscritos recibidos serán revisados por el Comité Editorial y serán sometidos a revisión por pares usualmente expertos en el tema respectivo. El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar, rechazar, solicitar modificaciones y hacer las correcciones que se estimen necesarias para ajustar el manuscrito al estilo de la revista.