

# EDUCACIÓN, FILOSOFÍA E HISTORIA

ENSAYOS



**ALONSO MONTAGUT N.**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
"ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OCAÑA"

*ALONSO MONTAGUT NAVAS*

*EDUCACIÓN, FILOSOFÍA  
E HISTORIA*

*ENSAYOS*

ISBN: 978-958-

Primera edición: 2008

© INSTITUCIÓN EDUCATIVA “ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OCAÑA”  
Ocaña, Norte de Santander  
almonavas@yahoo.com  
Tel.: 5626322 Fax: 5692299

Editor: Editorial Códice Ltda.

Ilustración portada: *Conversación filosófica, relieve de un sarcófago romano.*  
Museo Gregoriano, Vaticano, Roma

Diagramación e impresión:  
EDITORIAL CÓDICE LTDA.  
Carrera 15 N° 54-32 Int. 2 Tel.: 2494992  
casaeditorial@etb.net.co  
Bogotá, D. C.

## AGRADECIMIENTOS

*Con especial cariño por la educación, la filosofía y la historia en los cuales he caminado intelectualmente hacia el encuentro de mi comprensión y el de quienes me rodean, doy gracias a mi esposa Ana Isabel, a Mariela Barrera, a Benjamín Casadiego, a Manuel Casadiego, y demás amigos, que en el debate fortalecieron mis puntos de vista y conceptualización expuestos en los presentes ensayos, espero sea para los lectores motivo de diálogo y encuentro permanente.*

## *DEDICATORIA*

*A mis hijos:*

*Gersy Alonso  
Leidon Eduardo  
Wbeimar Alfonso  
Alonso Joseph  
Kevin Mauricio  
Alonso*



## CONTENIDO

	Pág.
Prólogo ...	9
<i>EDUCACIÓN Y FORMACIÓN UN QUEHACER CON FUNDAMENTACIÓN EN EL EDUCANDO</i> .....	17
<i>El objeto de conocimiento y el problema del conocimiento</i> .....	28
<i>Proceso cognitivo de análisis</i> .....	33
<i>Proceso cognitivo de comparación</i> .....	34
<i>Proceso cognitivo de clasificación</i> .....	35
<i>Procesos cognitivos de inducción y deducción</i> .....	35
<i>La atención</i> .....	37
<i>HACIA UNA PRIMERA CONSTRUCCIÓN OPERACIONAL DE LOS LOGROS Y DE LOS INDICADORES DE DESEMPEÑO</i> .....	45
<i>Los procesos y sus componentes</i> .....	46
<i>LA EVALUACIÓN COMO DETERMINANTE EDUCATIVO</i> .....	55
<i>Conceptos y marcos en evaluación</i> .....	57
<i>La evaluación y la transformación de las prácticas pedagógicas</i> .....	58
<i>La evaluación y su definición en la vida escolar</i> .....	60
<i>La comprensión pedagógica y valorativa de los procesos</i> .....	63
<i>La estrategia pedagógica</i> .....	64
<i>EL JUEGO ENTRE LO HUMANO Y LO COTIDIANO</i> .....	73
<i>El juego y la cultura</i> .....	75
<i>El juego, la familia, la sociedad y los imaginarios de autoridad</i> .....	76
<i>La inclusión social</i> .....	76
<i>El establecimiento de reglas</i> .....	77
<i>El establecimiento de la moral</i> .....	77
<i>Identificación de la identidad personal y colectiva y los imaginarios de autoridad</i> .....	78
<i>El desarrollo del pensamiento simbólico</i> .....	78

<i>La lúdica y los imaginarios de autoridad ...</i>	79
<i>La lúdica y los imaginarios de autoridad y de género ...</i>	80
<i>La lúdica y la pedagogía ...</i>	80
<i>DE LA PERCEPCIÓN A LA AUTOPERCEPCIÓN MORAL ...</i>	87
<i>Introducción ...</i>	87
<i>La percepción moral ...</i>	88
<i>Percepción sensible ...</i>	91
<i>La moral y la representación ...</i>	92
<i>La identidad y la autopercepción moral ...</i>	94
<i>A manera de conclusión ...</i>	95
<i>AUTOPERCEPCIÓN E INTERIORIDAD ...</i>	99
<i>Sentido del Ipse y del Idem ...</i>	100
<i>REALIDAD, SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN: UN PUNTO DE ENCUENTRO EN LA GÉNESIS DEL CONOCIMIENTO ...</i>	107
<i>La realidad y el conocimiento como construcción social ...</i>	109
<i>Conocimiento y comunicación ...</i>	112
<i>PUEBLO, COMUNIDAD Y SOCIEDAD: CONCEPTOS Y RELACIONES ...</i>	117
<i>La palabra como poder inmediato ...</i>	123
<i>¿EL MANEJO DE LA HISTORIA UN QUEHACER HISTORIALIZANTE? ...</i>	129
<i>LA IDEA DE ESTADO, GOBIERNO Y JUVENTUD EN LA GRAN COLOMBIA: UNA MIRADA PROBLÉMICA A LA CONVENCIÓN DE OCAÑA DE 1828 ..</i>	137
<i>Introducción ...</i>	137
<i>Preponderancia de la idea de gobierno a la de Estado ...</i>	138
<i>La idea de juventud en el marco histórico del desarrollo de la Convención de Ocaña ...</i>	143
<i>Tendencia partidista de la Convención de Ocaña ...</i>	145
<i>Para finalizar ...</i>	146
<i>LISTA DE FIGURAS</i>	
<i>Figura Nº 1. Los objetivos educacionales y su relación con los logros e indicadores de desempeño ...</i>	51
<i>Figura Nº 2. Estructura de los indicadores de desempeño ...</i>	51



## PRÓLOGO

*Hay una edad en la que se enseña lo que se sabe; pero inmediatamente viene otra en la que se enseña lo que no se sabe, eso se llama investigar. Quizás ahora arriba la edad de otra experiencia: la de desaprender, de dejar trabajar a la recomposición imprevisible que el olvido impone a la sedimentación de los saberes, de las culturas, de las creencias que uno ha atravesado. Esta experiencia creo que tiene un nombre ilustre y pasado de moda, que osaré tomar aquí sin complejos, en la encrucijada misma de su etimología: Sapientia: ningún poder, un poco de prudente saber y el máximo posible de sabor.*

RONALD BARTHES, LECCIÓN INAUGURAL.

*Hay un interrogante que Alonso Montagut se plantea en el primero de los diez ensayos del presente libro y es precisamente en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar desde la educación. Si bien el libro está dividido en tres partes, educación, filosofía e historia, la pregunta cruza todo el documento y nos lleva a pensar la educación como una responsabilidad de ciudadanos participativos y no un caso aislado en las aulas o en los búnker de los hacedores de políticas educativas. Visto desde esa perspectiva, el libro es una ventana al interior del aula y desde el aula es, a su vez, una mirada al mundo.*

*De allí que el comienzo de la respuesta a esa búsqueda del tipo de hombre y de sociedad debe comenzar por una revisión y definición de la didáctica que en resumen “apropia al docente de un conjunto de herramientas que posibilitan su quehacer y la adquisición de reglas para resolver problemas”; del maestro convertido en facilitador, “en catalizador del proceso de desarrollo de los educandos”, pues él, como se agrega más adelante, “más que preparar sus clases en términos tradicionales, organiza los contenidos de las asignaturas teniendo presente qué procesos cognitivos pueden implicar en el proceso de aprendizaje del educando, para trabajar en función de éstos.” Al ser facilitador el docente, en lugar de imponer una ruta de conocimiento autoritaria, es alguien que comienza a entender los ritmos, los*

*tiempos y las necesidades del estudiante, pues tiene en su haber una pista sensata para alcanzar el acto poderoso de la comunicación: sabe cómo aprenden ellos. Así, pasa de ser un sabedor petulante a un investigador asombrado de sus dudas compartidas; alguien que escucha y danza con el otro para encontrar desde lo lúdico, la verdad, como el fin último de conocimiento, en el sentido de Popper, uno de los referentes del primer ensayo, junto con Gadamer.*

*Por allí vamos avanzando con señales precisas, hacia un reto que no es ni fácil, ni claro: un educador-facilitador que entiende que no está frente a seres vacíos que se deban llenar de conocimiento, sino que está interactuando horizontalmente con seres humanos que ya tienen saberes previos de los muchos mundos que habita y construye: la casa, el barrio, la ciudad, su imaginación, su historia personal. Si nos detenemos un momento vemos allí el germen de una revolución científica, recordando un poco a Kuhn, entonces ese primer movimiento genera otro, que puede ser un vacío para llenar, un reflujo, otro sentido. De allí que las evaluaciones, nos dice Alonso Montagut en el tercero de sus ensayos, evocando la Ley General de Educación (1994) en Colombia, “ya no se establecen como un saber retenido, sino como el construido dentro de los procesos de desarrollo de la persona”, teniendo en cuenta: “lo comunicativo, lo cognitivo, lo corporal o biofísico, lo ético, actitudinal o emotivo, lo espiritual y lo estético”. Esto es: que la educación debe comenzar a verse “como una práctica pedagógica, comunicativa, intencionada, holística y cualitativa.”*

*No es fácil este reto para nadie, ni mucho menos para un niño que viene de vivir jugando, como investigador nato que es y cree llegar a ese nuevo espacio, a ese mundo nuevo, a seguir jugando, a seguir construyendo sus reglas, su moral y su territorio. “Jugar significa estar con los demás y a conocerlos del modo más espontáneo y auténtico posible”, nos recuerda Alonso Montagut. A partir del juego el ser humano entra en el juego de la vida y desde allí aparecen las dinámicas de un vivir en comunidad como la inclusión social, las reglas, los imaginarios de lugar, la autoridad, la toma de decisiones, el desarrollo de lo simbólico.*

*El golpe suele ser duro, como se lee en el cuarto ensayo: la escuela no siempre puede ofrecer su razón de ser: “desahogo, descanso, ocio, intelectual, entretenimiento del espíritu, donde la niñez y la adolescencia son iniciadas en las letras y las costumbres ciudadanas”. Toda esa historia de la construcción de un lugar en el mundo y del conocimiento genuino con los otros parece sumergirse en un espacio hostil pues la escuela pensada para “ayudar a leer y escribir (...) no da lugar a la expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y de fuerza. A cambio hay que contener las emociones, contener las palabras, bajar la voz, contener el abrazo y el puño. Reír discretamente. Evitar el contacto con lo otros. Contener la orina, contener las lágrimas. Todo esto se aprende a cada momento mediante castigos, admoniciones, sermones, amenazas y hasta golpes”.*

*La pregunta inicial nos ha seguido como una sombra implacable: qué tipo de hombre y qué sociedad se quiere construir desde la educación.*

*Tal vez una sociedad que le permita al ser humano ser autónomo y responsable desde su libertad. Pero, ¿dónde encontrar esa utopía? No está a la vuelta de la esquina, como imaginó Gauguin yéndose hacia el Pacífico sur. “El orden del conocimiento en los indígenas -nos dice Alonso Montagut- primero pasa por el jugar a aprender a hacer y luego por la explicación mitológica e histórica en la que se encuentran los hechos.”*

*Es interesante este desnivel que se plantea a partir de aquí, porque en este momento el libro nos comienza a señalar el origen común Escuela-sociedad que se va desdibujando una vez se constituye: “El arraigo a la tierra, la construcción de la casa, la formación del hogar con la prole y las relaciones políticas, económicas, religiosas y éticas, acercan al hombre a la que necesariamente no podría escapar y que lo colocan en las puertas de la fundación de la escuela: la transformación de la pareja en familia es prácticamente la que transforma la casa en la escuela”.*

*Hay un ensayo que debe leerse con atención y es el que hace referencia a la Convención de Ocaña para analizar la relación Estado y gobierno y cómo los convencionistas reunidos en esa época terminaron pensando en los gobernantes, es decir en quiénes iban a dirigir, quiénes iban a tener el poder, y no en la construcción de un Estado común.*

*Partiendo de esto Alonso Montagut nos plantea un marco para tratar de entender de alguna manera las decisiones que han marcado la vida política colombiana, cercana a privilegiar a líderes y caudillos antes que pensar y fortalecer el Estado. La pregunta reaparece formulándose desde el pasado: qué tipo de hombre y de sociedad quisimos formar desde la época de la Convención de Ocaña. “Históricamente parece que estamos a la caza del gobierno, ello se demuestra por el hecho que cotidianamente nos preguntamos por la pertinencia de nuestro dirigentes... Se la jugaron (los convencionistas) en dirección de asegurarse el poder y obtuvieron el señalamiento histórico de no haber trabajado en beneficio de asegurarnos un imaginario de estado en la conciencia de cada ciudadano”.*

*Pero al mismo tiempo que la Convención de Ocaña servía para ir tras la caza del gobierno, la educación no estuvo al margen de ese escenario y es allí donde aparece la otra paradoja que de alguna manera nos sigue cercana y distante en nuestros días: el tema se pensó en grande y un ejemplo concreto fueron los llamados colegios Santanderinos, pensados desde experiencias europeas, especialmente alemanas, pero al fin de cuentas un intento malogrado y una pérdida tiempo y de esfuerzo en una nación necesitada de gente que pensara el Estado: los estudiantes no podían desarrollar una participación real en la vida de la nación porque no cumplían la edad para participar en la vida pública, edad que comenzaba a los treinta años.*

*¿Qué tipo de gente se formaba en esas épocas, cual era la idea de sociedad? ¿Cómo nos vemos ahora, como educadores, como estudiantes que sabemos la urgencia de participar en las dinámicas de formación de nuestra nación? ¿Estamos pensando en el Estado o estamos pensando en gobernar? ¿Seguiremos desconociendo la fuerza de los procesos y pretender a cada momento inventar la rueda? ¿Continuaremos por cien años más viendo aparecer, quizás ya no en las plazas públicas, pero si en las salas de conferencia esa infinita fila de candidatos a cargos públicos, improvisando una actuación como en un concurso de oratoria?*

*El documento final al que me he referido nos ayudará a cerrar esta reflexión en torno a los diez ensayos que escribió Alonso Montagut a lo largo de una década.*

*La lección que nos deja esta lectura es que la educación es la única puerta para pensar el ser y la sociedad que queremos formar y que el tema es un compromiso de ciudadanos, es decir de padres de familia, profesores, vecinos conscientes de su condición de ser portadores de un legado que nadie se lo inventó de manera individual sino que viene de atrás, construido por muchos. Que la participación en la calidad de la educación es un compromiso como las exigencias por la calidad del agua, del aire, de los espacios públicos, pero que ese compromiso no se puede postergar, como nos lo enseña la lección de los colegios Santanderinos, para después de los treinta años, sino que ese compromiso comienza con los juegos de infancia y continúa con los juegos de la madurez; sin olvidar, claro está, que esa infancia debe respetarse, como una patria que posee sus fronteras y su cultura, donde el juego es parte del proceso de conocimiento del mundo, con sus leyes de inclusión, moral, construcción de territorio y lenguaje. Es decir, si vamos a pensar una sociedad libre y pensada desde el desarrollo a escala humana debemos estar en este presente pensando y creando espacios de libertad y de desarrollo humano. Aquí podemos recordar a Gustav Wyneken, influencia inicial de Walter Benjamin con su comunidad escolar libre (Frei Schulgemeinde) en 1906, donde se sostenía que el ser joven era algo en sí mismo y no el mero tránsito de la infancia a la edad adulta.*

*Las claves están en cada uno de los espacios que intervienen en estos procesos: la casa, la ciudad y el establecimiento escolar que en su momento Alonso ha definido como un todo intercomunicado: “Cuando se habla de ambiente educativo no se está empleando el vocablo únicamente para designar el entorno físico de la escuela, sino que ello involucra el conjunto de aconteceres que la definen como un lugar recreativo por excelencia”.*

*A lo largo del libro hay constantes referencias a lo holístico, a las redes humanas: “Las redes del conocimiento se sostienen en el lenguaje”, se lee en uno de los ensayos; páginas atrás dice: “la realidad está envuelta en redes educativas incommensurables”, y en otro dice lo siguiente: “Los seres humanos vivimos en redes de enseñanza y aprendizaje permanentes ahistóricamente, provocando con ello la construcción del marco de necesidades que nos llevarían con el tiempo a consolidar la*

escuela". Y uno de los más bellos: "En las lenguas aborígenes danzar y sembrar requieren un solo verbo".

Sabemos que esa es otra señal que recorre el libro de manera transversal y que uno como lector piensa, re-elabora y construye a medida que pasan las páginas: la educación como un proceso en red, donde los niños no estén compitiendo con quién es el mejor sino quién puede desarrollar experiencias de colaboración y al mismo tiempo de competencia -como en un juego-; unos colegios donde no se mide cuál institución alcanza los indicadores de éxito sino de cómo hacer para trabajar en equipo; cómo adecuar de manera eficiente, al interior, con la población escolar, y al exterior, en el intercambio con las otras instituciones, un modelo cooperativo, frente al modelo competitivo donde todos sirven para lo mismo y llevan a cabo las mismas tareas. Desde allí pensar en el hombre que queremos ver habitando el planeta, alguien que sabe por qué se hace lo que se hace; un ser consciente de su interdependencia y no un hombre enclaustrado en su estrecho territorio, en su salón de clase, en su libro de él solo, en la tarea que deberá ser la mejor de todos pues de lo contrario será un desastre familiar y social. Un ser que habita el mundo sabiéndose formando parte de un proyecto a largo plazo como es la permanencia, con calidad, de las generaciones posteriores en la tierra.

Desde esa pregunta inicial he tratado de seguir rastros de una respuesta y ella se dio como un diálogo con el autor que fue, al mismo tiempo, una conversación con su distinguido equipo de trabajo: Gadamer, Popper, Heidegger, Kant, Hegel, Berger, Luckman y Vigostky. Por supuesto, el lector-autor desarrollará sus propias miradas a partir de unos textos que poseen el encanto de la sapientia, de la disciplina y de la lectura juiciosa. Y del tiempo. No es fácil hablar de educación en un país donde hay una gran masa de desencantados del sistema educativo, donde los desplazados y los pobres no viven esta experiencia como un placer y mucho menos como una necesidad, donde no se sabe qué hacer frente a las heridas fisiológicas y psicológicas de la guerra, donde no hay respuestas claras para desarrollar espacios de diálogo con las nuevas tribus juveniles y donde el tablero aun intenta competir con los videojuegos y la internet, con toda esa ética de comunidad y convivencia que se ha venido formando desde los ordenadores.

No es fácil tampoco escribir y poder contar lo que se quiere tal y como se quiere. Antanas Mockus resumía en tres los secretos de la universidad: la acción comunicativa discursiva, la tradición escrita y la reorientación y la reorganización de la acción. La tradición escrita, pensando como Barthes en el epígrafe de este prólogo, es ilustre y casi diríamos, pasada de moda: no se escribe y no se discute sobre lo escrito con nuevos escritos. Pero es la clave para que el pensamiento no se quede por ahí volando, para que haya memoria.

Alonso Montagut, docente, filósofo y escritor es heredero de una tradición de narradores y poetas que se reunió a finales de los años ochenta alrededor del Taller literario El Aleph en Ocaña. Recordando uno de sus ensayos donde dice que la

*Alonso Montagut Navas*

*capacidad de hablar marca el camino para que las comunidades elijan a sus líderes, yo pienso que un documento como el que tenemos ahora en nuestras manos define un nivel de privilegio dentro de las discusiones que nos pueden ayudar, como humanos, a pensarnos en nuestra sociedad.*

*Ocaña, septiembre de 2007*

*BENJAMÍN CASADIEGO  
Fundación Raíces Mágicas*

Educación y formación  
un quehacer con fundamentación  
en el educando





## EDUCACIÓN Y FORMACIÓN UN QUEHACER CON FUNDAMENTACIÓN EN EL EDUCANDO

*El problema esencial de la educación en todos los tiempos ha sido el de resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar. Todas las teorías pedagógicas se han enfrentado a este problema y han tenido que dar una respuesta convincente, convirtiéndose en modelos pedagógicos al resolver la pregunta y al plantearse otras relacionadas con el para qué, el cuándo y el con qué de su propio quehacer, que ha llevado a definir una didáctica y unas metodologías específicas para orientar su acontecer.*

*La pregunta por el tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar, es también un interrogarse por la razón misma de la educación, en aras de dilucidar sus obstáculos, posibilidades, pertinencia y oportunidades, dentro del encuadre de la realidad contextual y dinámica en que se desenvuelve la vida, que toca por un lado a todas las disciplinas académicas del currículo; pero que compromete sin ambages a las ciencias sociales, como receptoras y dinamizadoras de las estructuras sociales.*

*Dicha pregunta también cuestiona el desarrollo de los procesos que cotidianamente se viven en las instituciones educativas, en el sentido de si son las más eficientes y eficaces para establecer el acto educativo, con relación al propósito fundamental de cimentar una educación de cara al desarrollo integral de los educandos.*

*En tal sentido vale la pena preguntarse ¿cuál es la mejor forma de enseñanza que se puede implementar para contribuir con la formación del educando que hoy tenemos en nuestras instituciones educativas? Y así mismo ¿cuáles son los mejores métodos para lograrlo? En general nos podríamos preguntar ¿cuál es la didáctica que necesitamos implementar para contribuir con el tipo de hombre y de sociedad que se desea orientar en su formación?*

*El término enseñanza nos sitúa en el conjunto de técnicas y procedimientos que se emplean para lograr el aprendizaje en los educandos, normalmente está referida a*

los docentes, es el rol que estos desempeñan y tradicionalmente se concibe a partir del manejo y operacionalidad de contenidos, teniendo en cuenta que se entiende el proceso educativo a partir del desarrollo de asignaturas.

Por su parte la didáctica (del griego διδῶσκω = yo enseño, instruyo, explico) apunta al desarrollo de la metodología y de los métodos propios de cada disciplina en particular, en aras de orientar el proceso de elaboración del conocimiento por parte del alumno, su apoyo fundamental es la pedagogía. Es mediante el ejercicio de la didáctica como se realiza la enseñanza y se promueve el aprendizaje. “Para saber cómo se enseña, hay que saber cómo se aprende: la didáctica se apoya en la psicología del aprendizaje”<sup>1</sup>.

Este saber de la enseñanza que toca indiscutiblemente a la pedagogía, a la psicología del aprendizaje y al quehacer educativo como tal, es en últimas el receptor de la pregunta que venimos formulando ¿cuál es la didáctica que necesitamos implementar para contribuir con el tipo de hombre y de sociedad que se desea orientar en su formación?

Para empezar a esbozar una respuesta, hay que decir, que la didáctica se realiza en función del educando; pero partiendo y apuntando hacia el objeto del conocimiento, es el manejo y viabilidad de los contenidos disciplinares con relación al aprendizaje y al desarrollo de los educandos lo que cuenta. Es un mirar el saber en sus procesos constructivos, para trabajarlos a través de los recursos didácticos y/o educativos, y de esta manera posibilitar la elaboración del conocimiento y el subsecuente desarrollo del estudiante como persona.

Es de anotar que a la postre lo que buscamos con el ejercicio educativo es la formación del educando, en esto es que la educación adquiere su esencia y su sentido, la de ser en función de eso mismo que hace, es decir, que ella, la educación, es formación en tanto que contiene movimiento hacia el logro de eso mismo que intenta o pretende establecer, al tiempo que lo va alcanzando; pero que de tanto insistir se convierte en medio y fin de sí misma. Se es educado y de igual manera nos estamos educando, no obstante que somos educados, es un círculo de comprensión, que sin ser vicioso, nos posibilita el horizonte de entendimiento, en el cual continuamos como en una espiral en movimiento, que consubstancia a la educación.

Hans. G. Gadamer en el tomo 1 de su obra *Verdad y Método*<sup>2</sup>, nos plantea el sentido que para la tradición occidental representa el concepto de formación (Bildung), el cual no solamente implica el significado tradicional de su uso más aceptado, que se refiere al de darle forma a nuestras capacidades naturales, con el

---

<sup>1</sup> LUCIO A., Ricardo. Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. En *Revista de la Universidad de la Salle*. Bogotá: Universidad de la Salle. Julio 1989. Año XI. No 17, p. ?

<sup>2</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método I*. 8 ed. Salamanca: Sígueme. 1999, p. 38.

propósito de alcanzar el desarrollo humano, plantea además, cómo en tal concepto, se encuentra vinculada la cultura en términos procedurales, y de metas alcanzadas, como quien dice, la formación es por su proceso y por su resultado un acto de formación, lo cual se podría entender de la siguiente manera: como seres humanos estamos permanentemente en posibilidad de ser, por el hecho de ser seres en formación: realidad y proceso al mismo tiempo, esta es la verdad del ser humano.

*El afirmar: la formación es por su proceso y por su resultado un acto de formación, implica que estamos ante una acción que no sólo es en sí misma un acontecer, sino que además mantiene eso mismo que lo ha llevado a ser, de manera actual, a la par de eso que ha alcanzado, es en últimas, un proceso recíproco de ser espejo e imagen sin distingo, medio y fin como diría Gadamer<sup>3</sup>. El estudio que hacemos de cualquier tema, nos apropia de conocimientos que son en función del conocer, o de hacer aquello de lo que trata, sirven para eso, y nada más, de tal manera que el contenido es apropiado, siendo él, el medio que utilizamos y el fin el saber en cuestión que hemos alcanzado, el contenido del tema sirve para eso, para saber y ya no lo necesitamos más, porque lo hemos apropiado, con la formación, estamos siempre en la dialéctica del medio y del fin, en tiempo presente.*

*Tal consideración de la temporalidad en el concepto formación, según lo expuesto por Gadamer, nos plantea otra posibilidad significativa, que nos sitúa en el marco común de la historia, vista en su dimensión personal o genérica al conglomerado humano, la formación es conservación por su apropiación de la cultura, que no es otra que la suma inconmensurable del acto de ser, del ser humano, en este sentido conservamos (historia) para ser, con eso mismo que conservamos, seres en el mundo.*

*En definitiva lo que hacemos y buscamos con la formación, no es otra cosa que aquello que debemos ser, porque comprendemos que así es como somos, en relación con nosotros mismos; pero también en relación con los demás. Por algo el otro, es el que me interpela y el que me sitúa en el ámbito de lo relacional y racionalmente posible.*

*Cuando preguntamos: ¿cuál es la didáctica que necesitamos implementar para contribuir con el tipo de hombre y de sociedad que se desea orientar en su formación? Se está formulando un interrogante que apunta por la búsqueda afanosa de nuestro deber ser, por aquello que se constituye en medio y fin de nuestra existencia, no en sentido teleológico, sino en la inmediatez de la educación, dado que por ella hemos comprendido, sin lugar a dudas, que así es como hemos llegado a ser y no de otra manera.*

---

<sup>3</sup> Ibid. p. 40.

*La formación es aquello que nos ubica en el ascenso histórico de la humanidad, además es el escenario en el cual nos movemos a diario, porque comporta la posibilidad de ser, para sí y en nosotros mismos, de tal manera que formación es ser y poder de ser en concomitancia. Aquí encontramos la razón del por qué estamos embarcados permanentemente en la inconmensurabilidad del conocer.*

*Por su parte el aprendizaje propiamente dicho se da en la relación entre el sujeto de aprendizaje y el objeto del saber (objeto que analizaremos adelante), pero mediado por la acción didáctica del docente y por su desempeño pedagógico, el cual se precisa en su alteridad para con el educando, en sus implicaciones humanas y científicas, educativamente hablando.*

*De esta manera se tiene una relación didáctica entre el docente y el objeto de conocimiento en función del aprendizaje del educando; una relación de aprendizaje entre el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento y por último una relación psicopedagógica entre el sujeto del aprendizaje y el docente.*

*Los tres componentes: sujeto (estudiante), objeto de conocimiento y educadoraeducador, constituyen los elementos fundamentales y protagónicos del acto educativo, definen el tipo de relaciones que se establecen entre ellos, ya sea psicopedagógica, de aprendizaje o de didáctica según sea el caso, los cuales están en la base del hecho educativo y son por su naturaleza, los grandes actores que abren y posibilitan su evolución, traducida en sus problemas, en tendencias, en movimientos, en escuelas que determinan los avances en esta rama del saber.*

*A este respecto es pertinente darle un vistazo al pensamiento de Karl Popper, con relación a su planteamiento acerca de la comprensión de la realidad, con el fin de poder comprender mejor estas relaciones descritas anteriormente y que nos puede aportar una importante reflexión acerca del objeto del conocimiento. Veamos*

*Según Popper<sup>4</sup> el objetivo del conocimiento es la búsqueda de la verdad, entendida ella como la correspondencia de un enunciado con la realidad, de tal suerte que en la medida en que se diga o afirme algo, de un hecho o fenómeno, se es más veraz, cuanto más tales afirmaciones, correspondan a lo que el objeto es en cuestión, independientemente de quien lo diga.*

*En este sentido el problema del conocimiento es la relación conjetural, o explicativa, que dice de la realidad, en tanto que la realidad sea precisamente eso que se explica o describe, siendo por ello el ejercicio del conocer objeto de verdad en su quehacer, asunto que nos remite a la educación y a sus procesos.*

---

<sup>4</sup> POPPER, Karl. *En Busca de un Mundo Mejor*. 3 ed. Barcelona: Paidós. 1996.

*Por realidad entendemos el mundo en el que vivimos y nos relacionamos, y por ende es también el mundo en que somos, es el escenario en donde somos-siendo en el mundo, en franca relación con el carácter formativo del hombre, que no es otra cosa que el devenir de su propio sentido, el de educarse permanentemente. La realidad está envuelta en redes educativas inconmensurables.*

*Como seres que conocemos, estamos remitidos a la realidad, por ser ella el escenario donde nos es posible dicho ejercicio; pero ¿será acaso que en esta relación con la realidad estamos implicados en una sola dimensión? O ¿podríamos pensar dicha relación en referencia a otras posibilidades? A este respecto Popper propuso su explicación de los tres mundos, que para el caso que nos ocupa reviste de sin igual importancia.*

*Al primer mundo pertenece “el mundo material”, el “mundo de los objetos físicos”; al mundo “2” “el mundo de todas las experiencias conscientes y -podemos suponer- también de las experiencias inconscientes, y por ultimo el mundo “3”, o “mundo de los productos objetivos de la mente humana”<sup>5</sup> es decir el de la cultura.*

*Sin duda podemos decir parafraseando a Popper, que en el mundo “1”, tienen asiento las cosas, que como realidades concretas estructuran nuestra realidad objetiva, tal es el caso de los seres “animados e inanimados”, de los átomos, de la luz como fenómeno natural, de la naturaleza en general, etc., al mundo “2”, le es propio todo aquello que existe en la mente de las personas y que constituye su mundo psicológico, es de aclarar que a mas de datos, hay en la mente humana, todo un conjunto de experiencias de inigualable valor en la comprensión del mundo “1”. Por su parte el mundo “3”, es el de los productos mentales, es decir de aquellas cosas que no serian posible sin que el hombre las produjera, como un libro, una camisa, un vehículo, etc., que además como cosas pertenecen al mundo uno, pero que son auténticos productos humanos. “Es ante todo el contenido del libro, y no su forma física, lo que pertenece al mundo “3””<sup>6</sup>.*

*Estos mundos se mantienen en constante interacción e interrelación, dando lugar a la realidad, pero también dando lugar a la creación de escenarios siempre nuevos y dinámicos, en los que desarrollamos nuestro acontecer y nuestro sentido formativo de construcción y de ser en el mundo.*

*¿Pero tiene algún sentido esta explicación de Popper para la educación? ¿Tiene alguna cabida la explicación de los tres mundos, dentro de las teorías pedagógicas? Y al fin dentro del proceso educativo ¿a cuál de estos mundos estamos referidos en particular? o más bien ¿a todos sin distingo?*

---

<sup>5</sup> Ibid., p. 23.

<sup>6</sup> Ibid., p. 41.

*Cuando estamos planteando el acontecer educativo con preferencia del objeto de conocimiento, es decir que la práctica educativa está centrada en el producto conocimiento, en tanto el estudiante reproduzca él mismo el conocimiento que el profesor plantea en el desarrollo de la clase, su objetivo es que se aprenda lo que se enseña, en el sentido de ser capaz de recepcionar y de reproducir los conceptos y contenidos impartidos en la clase, en la dinámica del proceso-producto ¿Será que este modelo nos sitúa en lo que Popper definió como constitutivo del mundo “1”, y que aquí se puede apreciar en la concepción y en el desarrollo de las clases? ¿Pertenece esta concepción a algún modelo psicopedagógico de hacer la educación? ¿Tendrá aquí algo que ver el modelo conductual?*

*Cuando se concibe la enseñanza y el aprendizaje centrados en el establecimiento y desarrollo de procesos, no solamente porque ello sea su inquietud fundante, sino porque además, lo que busca es el manejo de los conocimientos de manera reflexiva, abierta y flexible, dando preferencia al desarrollo de las potencialidades del estudiante desde su misma experiencia, ¿Estarémos ubicados dentro de este modelo en el mundo “2”, es decir en aquello que existe en la mente de las personas y que constituye su mundo psicológico, o de la experiencia de la conciencia? ¿Se podrá ubicar aquí, algo del modelo cognitivo de aprendizaje?*

*Por otra parte, si lo que se destaca en el acto educativo es la cotidianidad de la vida, a la par del conocimiento de la ciencia, la sociedad, y el contexto cultural, con preferencia en los procesos que se gestan desde el exterior del sujeto, pero que inciden indudablemente en su desarrollo, configurando su conciencia y su formación como persona, si se argumenta a favor de que es a partir de la realidad social desde la cual se origina todo su devenir humano. ¿Plantea acaso esta propuesta una consideración al mundo “3”, con referencia al mundo “2”, en su concepción de la educación? ¿Se podrá pensar en el modelo cognitivo de aprendizaje, denominado ecológico o contextual?*

*Cada una de las preguntas formuladas plantean la posibilidad de pensar la educación desde el pensamiento popperiano y sin lugar a dudas contribuiría con aclarar por lo menos a cuál de los mundos es al que se apunta cuando se realiza el acto educativo, o se reflexiona pedagógicamente, o se implementa una didáctica en especial.*

*Por ello al planteamos la pregunta ¿cuál es la didáctica que necesitamos implementar para contribuir con el tipo de hombre y de sociedad que se desea orientar en su formación?, también nos estamos preguntando por toda esta reflexión que emerge desde las conjeturas popperianas y que analizadas a profundidad, vienen a dar sentido al quehacer educativo, en lo tocante al desde dónde parte el docente, en su práctica educativa cuando la planea y la desarrolla y además, a qué le apunta con respecto a la formación de las y los estudiantes, es decir, le apunta a los contenidos, o al desarrollo humano en términos de integralidad.*

No olvidemos lo que se viene planteando, que fundamentalmente la educación constituye la acción que surge desde el docente y se enfoca hacia el educando, a través del objeto de aprendizaje, ya sea para mediar entre el sujeto y el objeto del conocimiento, o entre el sujeto de aprendizaje y él mismo, en lo que constituiría una acción dialógica; de todas maneras la acción del docente mediada por la didáctica, imprime el movimiento educativo, dándole vida a sus fluidos en las direcciones anotadas.

Pero más allá de la relación propuesta, se entiende que la educación está comprometida con saber qué pasa dentro del sujeto que aprende, no ya como el sujeto de aprendizaje, al cual facilitarle u orientarle la relación con los contenidos, sino además implicarlo con los procesos de desarrollo intelectual que propicia, teniendo en cuenta sus niveles y progresos cognitivos, al fin de cuentas lo que se espera del alumno es su desarrollo integral y no únicamente el logro de unos dominios en determinadas áreas del saber, que si bien son importantes, por sí solas no constituyen el propósito educativo, como se viene diciendo.

Aunque es válido pensar, y en ello ha estado comprometido el mundo a lo largo de la historia, es que de alguna manera el estudio disciplinar ha contribuido al desarrollo del ser humano, de hecho se continúa con esta tendencia, así se estén reestructurando los conceptos de área y de asignatura actualmente.

Pues bien, este compromiso no puede estar sometido a la espontaneidad del desarrollo cognitivo, por la simple tarea de preparar los contenidos educativos para la acción educativa por parte del docente. Tal parece que la clase preparada no basta, sino que se exige de unos dominios, de unos propósitos, de unas metas en los docentes, que sitúen los logros del estudiante cualitativamente en relación con su crecimiento intelectual. Más precisión en el saber de cómo aprenden los educandos y por lo tanto más eficiencia en la intelectualidad estudiantil.

Del sujeto de aprendizaje (porque aprehende) se conocen muchos aspectos, que a más de definirlo como lo que en verdad es, es decir como un sujeto abierto al mundo y a sí mismo, también lo apropian de un saber, que de alguna manera coadyuva en el desarrollo de las actividades propuestas por el y la docente, proporcionándole los insumos (saberes) y los procedimientos necesarios para su eficaz y eficiente manera de aprovecharlos en el quehacer educativo.

En tal sentido se conoce que el sujeto de aprendizaje posee unos “saberes previos”, unos intereses, está ubicado en un contexto, persigue unos objetivos, tiene unos hábitos, posee cualidades innatas de investigador, es autónomo, presenta y desarrolla unos procesos de aprendizaje, es universal como persona y especialmente posee un “potencial de aprendizaje;” esto último según Vygotski.

Es de destacar que como persona ubicada en un contexto no solamente participa de unos procesos que le son propios en cuanto los ejecuta, sino que interactúa con

los procesos que se dan al interior del objeto de conocimiento, con los propios del contexto situacional como realidad que le adviene permanentemente y con los también procesos de las demás personas y entre estos especialmente los establecidos por la docente, o el docente.

Tal complejidad de procesos son los que en definitiva constituyen el marco del escenario de la vida, unos más evidentes y conscientes que otros, pero que a la postre mantienen las condiciones del sentido del vivir, el cual se concreta en la búsqueda permanente de respuestas a la que estamos enfocados. La educación es algo así como el quehacer que quiere sembrar preguntas y respuestas en los educandos, en tanto genera transformaciones en sus implicados.

Los procesos del contexto están mediados por las relaciones de las vicisitudes de la vida y marcadas por su dinámica envolvente, las cuales a su vez, se manifiestan enmarcadas por situaciones paradójicas de realidad presente y de devenir confluyente de cultura, economía, política, religión, etc., provocando el espejismo de que las cosas como que no cambian por un lado, y por el otro la certeza de que la realidad es compleja, dinámica y misteriosa.

La situación del educando en medio de todo este panorama, es la de formar parte interactiva en su contexto, en la dicotomía de ser juez y parte al mismo tiempo, sensible emocional e intelectivamente implicado a su medio, a más de transformador de las condiciones vitales en que se establece, vive y se realiza como persona.

Es fundamental que las y los educadores mantengan presente que la realidad fenoménica, no está constituida solamente de hechos y situaciones convivenciales, sino que ella es en toda su extensión una red envolvente, que combina hasta formar unidad, el mundo particular de cada persona con el mundo de la vida, de hecho el ser humano no se siente normalmente extraño en la realidad concreta de su mundo fenoménico, sino que por el contrario se descubre como parte estructurante de él.

El vivir como juez y parte al mismo tiempo, en la relación con su contexto, posibilita la dinámica de los procesos internos (cognitivos y metacognitivos) normalmente abiertos, con los procesos del mismo contexto y con los propios de los objetos de aprendizaje. En ellos confluye el quehacer de la educación y en ellos realiza su función significativa.

La respuesta a la pregunta ¿cuál es la didáctica que necesitamos implementar desde las ciencias sociales para contribuir a formar el tipo de hombre y de sociedad que se desea orientar?, gira alrededor del saber cómo aprenden las y los estudiantes, para de esta manera incorporar en la didáctica tales conocimientos, a fin de desarrollar las clases siguiendo los procesos cognitivos de aprendizaje, vivenciados en el educando, al tiempo en que se orienta la apropiación del saber disciplinar.



*De esta forma los docentes se constituirían en facilitadores, en catalizadores del proceso de desarrollo de los educandos, no sólo en el ámbito científico, sino además en el cognitivo, aquí “las estrategias cognitivas y/o estrategias de aprendizaje coinciden sustancialmente: como conjunto de procedimientos y procesos mentales empleados por una persona en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos”<sup>7</sup>.*

*Los procesos cognitivos hacen centro de las interacciones internas que se pueden presentar entre el sujeto de aprendizaje, el objeto de conocimiento y la docente, o el docente; no obstante nos podríamos preguntar por los procesos cognitivos en el objeto de conocimiento, a lo cual habría que aclarar que según lo expuesto con relación a la teoría popperiana de los tres mundos, el objeto de conocimiento, también deambula por el mundo “2”, y este no es otro que el contenido de las representaciones mentales, que tanto los sujetos de aprendizaje como los docentes, aportan al proceso educativo, como ya se expuso.*

*Como vemos se trata de fomentar el desarrollo cognitivo de los educandos, mediante la acción decidida de la docente y del docente, de modelar los procesos establecidos por el educando en el acto de aprender, el objetivo fundamental es guiar los procesos, monitorearlos para proceder de inmediato a afianzarlos, de tal manera que el alumno comprenda e interiorice dichos procesos, ya sea consciente o inconscientemente. Ya lo ha advertido Juan Mayor et al., cuando dice al referirse a las actividades de aprendizaje: “La mayor o menor participación del sujeto en el procesamiento implica el predominio de mecanismos automáticos y asociados o de mecanismos conscientes (“reflexivos”) y controlados”<sup>8</sup>.*

*El docente, entonces, más que preparar sus clases en términos tradicionales, organiza los contenidos de la asignatura teniendo presente qué procesos cognitivos pueden implicar en el proceso de aprendizaje del educando, para trabajar en función de éstos, a partir del manejo y apropiación del conocimiento disciplinar.*

*Nótese que la intención del ejercicio didáctico propuesto es que el docente sea quien domine los procesos cognitivos, que en la generalidad del acto educativo se puedan establecer, así mismo también, los procesos metacognitivos, como ya se puede deducir de la presente exposición, para que trabaje manipulándolos permanentemente y de esta manera se vayan apropiando por el educando, y así se supere el aprendizaje mecánico o repetitivo que se establece “cuando la tarea consiste en la realización de asociaciones arbitrarias entre datos de conocimiento, como la memorización de hechos, datos o conceptos sin que se establezca entre ellos ningún tipo*

---

<sup>7</sup> MAYOR, Juan; SUENGAS, Aurora y GONZÁLEZ MARQUÉS, Javier. *Estrategias Metacognitivas: Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid: Síntesis. 1995., p. 29. (Psicología Evolutiva y de la Educación)

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 28.

de conexión conceptual”<sup>9</sup>, situación muy común en nuestras instituciones educativas, ya sea de educación superior, básica o media.

“El aprendizaje consiste en un cambio conceptual real logrado mediante la construcción del conocimiento, a menudo en forma jerárquica, alrededor de principios generales y unificadores, vinculados con el área de su experiencia”<sup>10</sup>, dicho aprendizaje involucra los procesos cognitivos en cuanto tales; no obstante, lo que proponemos es un seguimiento de los referidos procesos a través del desarrollo de los contenidos del área, buscando precisamente el mismo resultado, es decir el cambio conceptual como aprendizaje, mediante el desarrollo de procesos cognitivos no necesariamente conscientes.

Se trata de implicar al docente en su práctica pedagógica, en la permanente búsqueda e identificación de procesos cognitivos, que de alguna manera se generalicen y marquen la constante válida en las actividades y procesos desarrollados por los educandos, sin llegar a lo netamente mecánico, y de igual forma tampoco encasille el desempeño abierto de los estudiantes, no obstante se esté trabajando unos procesos cognitivos generales, que suponen el manejo de ciertas competencias y a su vez posibiliten la interiorización de otras de corte metacognitivo, ya se sabe que “la intencionalidad es la propiedad de la actividad mental por la cual ésta se remite siempre a un objeto distinto de ella misma, y eso es lo que ocurre con la metacognición que tiene por objeto la cognición, pero sin embargo, tanto una como otra son cognición”<sup>11</sup>.

“Hay razones para creer que las destrezas metacognitivas desempeñan papeles importantes en la lectura y en otras áreas del aprendizaje escolar, y, por lo tanto, razones para intentar enseñarlas directamente a los niños”<sup>12</sup>, sin embargo lo que se propone es que el docente establezca procesos en el manejo de los contenidos propuestos, siguiendo los pasos más parecidos posibles a los que el estudiante pone en práctica para elaborar el conocimiento (cognición); si el alumno asimila dichos procesos de manera consciente es excelente; pero si los maneja en el ámbito inconsciente, también se habrá alcanzado el propósito.

Este tipo de acción docente (didáctica), cubre los frentes del compromiso directo del acto educativo, dado que implica para el desarrollo de las actividades de clase: el desarrollo de contenidos, los procesos cognitivos y los propios del autocontrol, es decir, los procesos metacognitivos.

---

<sup>9</sup> Ibid., p. 24.

<sup>10</sup> CAILLOT Michel. *Aprender a Pensar Utilizando las Nuevas Tecnologías*. En MACLURE Stuart y DAVIES Peter. *Aprender a Pensar, Pensar en Aprender*. 2 ed. Barcelona: Gedisa. 1978. P. 135.

<sup>11</sup> MAYOR, Juan; SUENGAS, Aurora y GONZÁLEZ MARQUÉS, Javier. *Op cit*. P. 57.

<sup>12</sup> FLAVELL, John H. *El Desarrollo Cognitivo*. 2 ed. Madrid: Visor Dis. 1996, p. 175.

“Sin duda Piaget, tenía razón cuando dijo que no es que los niños no entiendan la materia, sino la forma como se las enseña”<sup>13</sup> y aunque en esta cita se esté apuntando al contenido de una asignatura, es de destacar la importancia relativa que posee la didáctica dentro del pensamiento de Piaget; así mismo vale la pena considerar que el propósito, al fin de cuentas de cualquier didáctica, es apropiar al docente de un conjunto de herramientas que posibiliten su quehacer.

De otra parte, “Siegler cree que una gran parte del desarrollo cognitivo se puede describir como la adquisición secuencial de reglas, cada vez más poderosas para resolver problemas,”<sup>14</sup> no solamente vistos como dificultades, sino también como aquellas situaciones a las que se enfrenta de diario y que constituyen en sí mismas procesos de aprendizaje que normalmente puede abordar y asumir, incluso las que le proporcionan curiosidad sin más.

Lo importante de la adquisición de reglas, estriba en que su apropiación se puede lograr mediante el desarrollo de estrategias de aprendizaje y/o estrategias cognitivas, las cuales son: un “conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por una persona en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos”<sup>15</sup>, ellas comprenden el conjunto de muchas técnicas de aprendizaje y del desarrollo de habilidades de estudio, para que sean efectivas y se consoliden con miras al crecimiento en los procesos cognitivos.

Las técnicas de aprendizaje están referidas a la realización procedural de las tareas y/o ejercicios de aprendizaje y comprenden desde el escuchar, la toma de notas, el responder preguntas, hasta el participar en la clase y la organización de los materiales de estudio.

Es importante que se conozcan ampliamente tales técnicas, para ello es necesario que se ejemplifiquen constantemente, haciendo notar los pasos a seguir y su respectiva concatenación, aquí es fundamental que el docente las indique con su voz, sin omitir detalles, todas las veces que se encuentren o sea necesario aplicarlas. La reflexión acerca de ellas es también importante pues facilita la reflexión en los estudiantes y con ello la posibilidad de construir al tiempo, los procesos metacognitivos que por su dinámica monitorearán los propios cognitivos.

Por su parte las habilidades de estudio consisten en usar la técnica de aprendizaje con propiedad y eficiencia, de tal manera que sean asumidas y apropiadas (las técnicas), según la manera de ser de cada estudiante, dentro de su realidad subjetivada,

---

<sup>13</sup> Citado por BARTH, Britt-Mari. *De la Práctica a la Teoría: Mejorando el Proceso del Pensamiento*. En MACLURE Stuart y DAVIES Peter. *Aprender a Pensar, Pensar en Aprender*. 2 ed. Barcelona: Gedisa. 1978. P. 156.

<sup>14</sup> Citado por FLAVELL, John H. *Op cit.* P. 118.

<sup>15</sup> MAYOR, Juan; SUENGAS, Aurora y GONZÁLEZ MARQUÉS, Javier. *Op cit.* P. 29.

*imbricadas en sus formas y maneras de proceder. Sólo desde esta singularidad es que se pueden adquirir y desarrollar competencias humanamente posibles y reales.*

*Aquí es donde tiene sentido el seguimiento de la docente, o del docente, de qué es lo que está haciendo el o la estudiante y de cómo lo está haciendo, estas dos actividades se constituyen en la responsabilidad permanente de los docentes, en ellas está la información vital, que como insumo, alimenta la evaluación de los procesos de aprendizaje, no como medida, sino como valoración cognoscitiva del estado procedural del ejercicio educativo, que no es otro que la puesta en acción de mecanismos cognitivos.*

*Las estrategias de aprendizaje se pueden desarrollar a partir de la lectura de textos, de la redacción de ejercicios y trabajos, de la planeación de pruebas y de sus correspondientes respuestas, etc., pero apuntando fundamentalmente a la generación y al mantenimiento de procesos de atención, de decodificación, de repetición, de elaboración, de recuperación, de control, etc.*

*La combinación de estrategias de aprendizaje y la riqueza que se puede generar de ellas, acrecienta la construcción de otras, debido a la derivación que de ellas puede surgir, por transferencia hacia otras disciplinas y conocimientos. Al fin y al cabo vivimos el mundo integralmente pero lo estudiamos disciplinarmente.*

*Lo interesante para el caso, es tener presente y prever de igual manera, que a la par de unas acciones se desarrollan otras tantas al interior de los educandos, todo ello dentro de un ambiente exclusivo, tanto interior como exterior de educabilidad cognitivo y metacognitivo.*

*Toda esta intención educativa también apunta al manejo y operacionalidad de aquellos procesos que de alguna manera se precisan como generales dentro del desarrollo de los contenidos disciplinares y con relación al establecimiento de los procesos mentales, tienen que ver por un lado, con el manejo programático del objeto de conocimiento, tales como verificar qué tanto se conoce el objeto de conocimiento, o sea cuál ha sido la experiencia que se tiene de esa tarea como sistema; qué tipo de problematicidad presenta la tarea u objeto de conocimiento, como se puede manipular o estudiar, es decir cuál es la demanda o exigencia de dicha tarea, cuál es la meta por alcanzar y por último cuáles son las posibilidades de éxito. Todo lo anterior obviamente desde la acción del aprendizaje en condiciones cognitivas y metacognitivas.*

### *El objeto de conocimiento y el problema del conocimiento*

*El acercamiento o la relación que se establece entre el educando y el objeto de conocimiento, entendido por lo que tradicionalmente se ha denominado el problema del conocimiento, ha sido uno de los temas al cual la filosofía y las ciencias, históricamente le han dedicado buena parte de sus estudios, siempre en aras de*

dilucidar la relación sujeto-objeto, tratando de esclarecer qué tipo de acontecimientos, situaciones y hasta relaciones se establecen entre los mismos. Algo parecido le ha sucedido al tema de la investigación y al de sus procesos.

Con respecto al conocimiento y para no ir muy lejos en el tiempo transcurrido, la filosofía moderna ha sostenido una relación de dualidad entre el sujeto y el objeto en el hecho del conocer, en donde prima la preeminencia del sujeto sobre el objeto, esto se puede apreciar en los trabajos de Descartes y de Kant para citar algunos filósofos, llegando incluso con este último a afirmarse que la oposición del sujeto (razón) y la realidad es tal, que es imposible el conocimiento racional del mundo, la razón no puede penetrar “la cosa en sí” y lo que se puede alcanzar es una construcción fenoménica de la realidad.

Se consideraba que el objeto era aprehendido por el sujeto; pero con la propuesta de Kant<sup>16</sup> se comenzó a pensar que en el acto de conocer, el sujeto daba cuenta de lo que era el objeto, hasta el punto de ser más importante lo que el sujeto dijera del objeto, que lo que él mismo fuera, pues éste, el sujeto, al fin de cuentas construía una explicación de él, aportando desde sus condiciones a priori un constructo en beneficio del conocimiento y la comprensión del objeto.

La realidad mostraba los hechos tal cual sin establecer ninguna relación entre ello, de tal forma que una cosa era el aguacero, por ejemplo y otra la creciente y por supuesto otra más la inundación, teniéndose de esta manera un conjunto de situaciones así: aguacero-creciente-inundación; en tanto que para el ser humano y según el aporte que los procesos de pensamiento le proporciona a la realidad, según Kant, se obtiene: el aguacero ocasiona la creciente y esta a su vez causa la inundación. Obsérvese que entre los hechos hay unas relaciones de causa y efecto, marcadas con las palabras en *italicas*, lo cual demuestra la participación del sujeto en la elaboración de un conocimiento que va más allá de la realidad tal cual ella es.

Según esta concepción kantiana, las estructuras a priori del entendimiento posibilitan la construcción del conocimiento a partir de apropiar al objeto de contenidos en el desarrollo de las operaciones mentales, que determinan una posición del sujeto frente al objeto, es decir que en efecto posicionan al sujeto en la determinación de qué es el objeto.

Por su parte Hegel no satisfecho con esta explicación kantiana, especialmente por la negación implícita de la posibilidad del conocimiento, al mantener la dualidad del sujeto y del objeto de su relación posible únicamente en el mundo fenoménico y escindiendo de este el “noumeno” o “cosa en sí” no susceptible de ser conocida por el ser humano, como por ejemplo Dios, el alma y el mundo en su totalidad, plantea

---

<sup>16</sup> CASSIRER, Ernest. Kant, vida y doctrina. Méjico: Fondo de Cultura Económica. 1968. p. 158.

Hegel<sup>17</sup> una nueva posición con el objetivo de otorgarle por un lado a la filosofía su lugar preeminente en el saber y por el otro devolverle al conocimiento su posibilidad total. Sostiene entonces que la realidad es una sola como fenómeno en su totalidad, es decir que no existe nada que no tenga que ver con la configuración ordenada y significativa del mundo en general, de tal suerte que todo al responder a este sentido, que no es otro que el de ser racional y de hecho racionalizante, puede por ende ser conocido.

El sujeto primeramente conoce el objeto porque él es conocible, es decir, se le hace evidente en el plano objetivo, donde la conciencia se representa al objeto en forma de concepto, por el hecho de ser el objeto concepto mismo para el entendimiento, de otra manera no podría conocerse, -no se olvide que para Hegel no hay nada en el mundo que no sea racional-. Si todo en el mundo de alguna manera tiene sentido para algo, si presenta orden, armonía, razón de ser, entonces se puede conocer, en tanto se puede hacer inteligible eso mismo que le da sentido, por encima incluso de su propia singularidad, pues según Hegel<sup>18</sup>, lo que tiene esencia es aquello que de universal tienen los objetos, así se pensaría de una toalla, por ejemplo, no en relación con su particularidad, ésta toalla que tengo en mis manos, sino que como toalla seca, que es una “cosa” u objeto de tocador del baño y que es un elemento indispensable para el aseo, esto es lo que la hace universal.

De esta manera la docente, o el docente, se introduce junto con la o el estudiante en el mundo de lo singular, de lo inmediato de los problemas que abordan; el uno como mediador (el docente) y el otro como artífice de su propio conocer, en este proceso descubren lo que de común es a tales problemas, es decir lo que de universal lo hace ser en su singularidad, construyendo así en el campo cognoscitivo, una interpretación de aquellas características que hacen de las cosas, singulares oportunidades para comprender lo que de universales vive en ellas.

Y es que para Hegel el proceso del conocer llega mucho más allá, partiendo de como el sujeto se muestra al objeto y este haga lo propio en la dialéctica del conocimiento que busca afanosamente la certeza, “una certeza que es igual a su verdad, pues la certeza es ella misma su objeto y la conciencia es ella misma lo verdadero”<sup>19</sup>. El conocer pasa al campo de la conciencia donde ella, la conciencia, reflexiona acerca de esos conceptos que tiene de la realidad, al tiempo que es consciente de eso mismo que hace; teniendo conciencia de su reflexión, lo cual se constituye en el nuevo objeto de conocimiento en la reflexión de sí misma, es decir en la constitución de la autoconciencia en sí.

---

<sup>17</sup> HEGEL, G.W. Friedrich. Lecciones sobre la historia de la filosofía. Méjico: Fondo de Cultura Económica. Tomo 1. 1979. p. 193.

<sup>18</sup> HEGEL, G.W. Friedrich. Fenomenología del espíritu. 2ª reimpresión. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 1997. p. 65.

<sup>19</sup> Ibid., p. 107.

Tenemos entonces en el pensamiento hegeliano la descripción de los procesos cognitivos: reflexión acerca de los conceptos que construyo de la realidad, y metacognitivos en el hecho de reflexionar con respecto del hecho que reflexiono, son aspectos capitales para la educación si se tiene en cuenta el carácter sustantivo que reviste la subjetividad, como el asiento desde donde, sin lugar a dudas, también se plantea la construcción del mundo.

Es de señalar que para Hegel, como nos pudimos dar cuenta, la conciencia es la que determina lo universal en los objetos y por ende determina a la postre los objetos mismos, e incluso va mucho más lejos en sus disertaciones filosóficas; pero aquí lo que nos interesa es señalar que de todas maneras el referente obligado en el proceso, es la realidad sin más, desde donde se conceptualiza lo que de universal tienen las cosas o problemas en sus también procesos cognitivos y metacognitivos.

El punto de la interiorización del conocimiento se da cuando la conciencia reconoce que a más de contar con el conocimiento, asume la reflexión de sí misma, y es aquí cuando se puede afirmar que se cuenta con el saber, o como mínimo se está en camino de consolidarlo, para Hegel es mucho más el saber que el conocer, dado que este último, se sitúa más cercano a los sentido que a la reflexión de la conciencia.

Visto este punto desde el ángulo de la educación, se podría concretar el planteamiento hegeliano del saber en su sentido total, en algo así como el conocimiento subjetivado que ha logrado interiorizar el educando desde la perspectiva de la realidad concreta y de sus saberes previos, que es susceptible de transformación y generativo de conjeturas explicativas de la realidad, si se tienen presentes los procesos de centración y descentración que realiza el educando para este fin.

La educación está comprometida con la subjetividad, es el blanco al que apunta el docente desde su acción didáctica, y es el núcleo del crecimiento dimensional del educando. En términos más concretos se puede afirmar que la subjetividad es el escenario de la dialéctica en donde confluyen los puntos de vista de los demás incluidos los de la docente o el docente, en armonía o en contradicción con los propios de la o el estudiante, en su dinámica posibilitante de nuevas conjeturas, etc.

En general se puede afirmar que el sujeto asume, por un lado el conocimiento de las cosas del mundo objetivo y/o fenoménico en su construcción cognoscente como lo expresó Kant, y por el otro de la subjetividad de la conciencia de sí misma, según Hegel, dado que en la subjetividad del sujeto, lo objetivo vive en relación con ella misma en forma de saber, lo que posibilita el poder remitirse a él con propiedad cuando el mundo de la vida lo exige. La conciencia se torna en autoconciencia en la construcción del saber, y con ello relaciona el mundo de la vida y la gracia del vivir.

El aporte de Kant consistió en enfocar el proceso del conocer desde la acción constructiva del sujeto, a partir de las condiciones intelectivas inherentes al mismo sujeto,

que denominó condiciones a priori del entendimiento y que el sujeto pone en funcionamiento cada vez que pretende explicarse el mundo. Aquí hay una respuesta para la pregunta de cómo conoce el educando y por extrapolación nos puede ayudar a saber cómo aprenden las personas: aprenden a través de la puesta en ejercicio de las condiciones a priori del entendimiento, en aras de construir una explicación del mundo, la cual se consolida con la contrastación con la realidad y con las diversas argumentaciones que sobre ella arguyen las demás personas, según sea el caso.

Por su parte Hegel aportó en la conceptualización del sentido del saber como contenido subjetivado de la persona, más que simple conocimiento cuyo referente directo es la realidad, este recibe contenido racional en la conciencia de la persona, que reflexiona por un lado de lo que conoce y por el otro del hecho mismo de saber que hace esa reflexión, como un mirarse así misma.

Estos filósofos nos sitúan en las bases epistemológicas del conocimiento, por ello decíamos que la intención educativa tiene que ver, por un lado, con el manejo programático del objeto de conocimiento, tales como verificar ¿qué tanto se conoce el objeto de conocimiento?, o sea ¿cuál ha sido la experiencia que se tiene de esa tarea como sistema?; ¿qué tipo de problematicidad presenta la tarea u objeto de conocimiento?, ¿cómo se puede manipular o estudiar?, es decir ¿cuál es la demanda o exigencia de dicha tarea?, ¿cuál es la meta por alcanzar? y por el otro lado en ¿cuáles son las posibilidades de éxito?. Todo lo anterior obviamente desde la acción del aprendizaje en condiciones cognitivas y metacognitivas.

Si se piensa en verificar qué tanto se conoce el objeto de conocimiento, se está partiendo desde los procesos establecidos en el sujeto de aprendizaje, ello significa que estamos en camino de detectar “el potencial de aprendizaje” o “la zona de desarrollo próximo” que según Vygotski<sup>20</sup> hace posible el desarrollo mental más avanzado de una persona, en comparación con otra de su misma edad biológica, si a la primera un maestro la guía.

Con respecto a la determinación de cuál ha sido la experiencia que se tiene de las tareas como sistema realizadas por el educando, es menester tener en cuenta no solamente los conocimientos previos y los procesos establecidos en él, sino también, el nivel de sistematicidad internalizado como procesos metacognitivos, indispensables para la ejecución de los monitoreos necesarios, para la determinación del nuevo punto de partida, en los también nuevos procesos de aprendizaje, los cuales constituyen, por su dialéctica, una zona inicial (siempre nueva), de desarrollo próximo.

---

<sup>20</sup> VYGOSTSKI, Lev Semionovitch. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica. 1996. (Las letras de Drakontos) p. 133.



*En este sentido el docente está en la tarea de dinamizar los procesos al interior de la identificación de los saberes previos y del nivel de sistematicidad que se haya alcanzado, a fin de tomar esta información como sintomática en la detección del “potencial de aprendizaje” del educando y para coadyuvar en el fortalecimiento y desarrollo de los demás procesos cognitivos que se ejecutan.*

*Hay además que hacerle énfasis a los procesos que están más a la mano de la docente y del docente, tales como las operaciones formales que incluyen el análisis, la comparación, la clasificación, la deducción, la inducción, estos dos últimos forman parte del proceso de inferir, para hacerlos conscientes y manejables, sin olvidar su asociación a fin de generar transferencias en tales procesos y en los conocimientos que ellos coadyuvan en adquirir, no se trata de limitar los procesos a estos únicamente, sino en proponer algunos como punto de partida para precisarlos más en detalle, quedando a los docentes la implementación de otros según sea el caso.*

*Los procesos escogidos por ser del grupo de las operaciones formales y además por ser del uso común en las diferentes áreas del currículo, representan la propuesta inicial para promover el quehacer educativo, más centrado en los procesos cognitivos y también para que sirvan de modelos a seguir, en otros que cada docente podrá instituir en sus actividades educativas.*

### *Proceso cognitivo de análisis*

*Cuando se piensa en analizar se piensa fundamentalmente en la descomposición de un todo, en el estudio detallado de las partes estructurales, por ello se plantea realizar el análisis teniendo un marco de referencia básico desde el cual realizarlo, es decir siguiendo los aportes de otros procesos o subprocesos, para que ellos sirvan de guía o de referencia, de todas formas lo importante es iniciar con el seguimiento de unos pasos, de iniciar con algo.*

*Se puede plantear el análisis desde la estructura que presenta el objeto de conocimiento, desde sus cualidades como características destacables y/o detallables; desde sus usos entendidos en su significación o sentido para algo, desde su utilidad; desde su operacionalidad, secuencia y/o funcionamiento, para el caso en que el objeto de estudio, funcione o presente movimiento, de todas maneras se trata de hacer el análisis desde una de estas posibilidades o de todas según sea el caso y/o las necesidades de los momentos de clases. Veamos un ejemplo:*

*Si tomamos como tema la Primera Guerra Mundial y de éste las condiciones iniciales, o antecedentes y primera situación de guerra, se podría proponer el análisis desde sus cualidades atendiendo a las características de tales condiciones iniciales, así: se definen los elementos que destacaban a Europa en 1914, diferenciando sus condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, estableciendo relaciones entre sus diferentes países, y de éstos con otros continentes, que para el caso puede*

*ser América; de igual manera se continúa con una mirada a las alianzas europeas, destacándolas una a una, en referencia con los problemas y los sentimientos populares, para que con estos elementos se puedan realizar las conclusiones del caso.*

*Si se plantea el análisis desde sus usos entendidos en su significación o sentido para algo, se puede enfocar el ejercicio a partir de la importancia del acontecimiento del asesinato del archiduque Francisco Fernando, heredero del trono de Austria-Hungría y de su mujer, para todo el mundo europeo y cómo ello fue manejado en beneficio y en perjuicio de quiénes. En este caso también se puede enfocar de una misma vez el análisis desde su utilidad, al hacer énfasis en el para qué de la ocasión de los acontecimientos.*

*Desde su operación secuencialidad, para el caso que funcione o presente movimiento, se puede utilizar el método cronológico de analizar los acontecimientos según su orden en el tiempo, destacando igualmente su significación y cómo cuadran en todo el conflicto inicial.*

### *Proceso cognitivo de comparación*

*Con respecto al proceso de comparación, es de anotar que éste se realiza mediante el establecimiento de las diferencias y semejanzas que se pueden presentar entre dos o más casos, siendo clave la utilización de un lenguaje de comparación que marque los derroteros a seguir, a través de expresiones como: Más que, menos que; igual a, diferente de, etc., y atendiendo a los mismos procesos o subprocesos indicados para el proceso de análisis, que en este caso también se pueden establecer, a saber: desde sus cualidades como características destacables y/o detallables; desde sus usos entendidos en su significación o sentido para algo, desde su utilidad; desde su operación secuencia y/o funcionamiento, para el caso que funcione o presente movimiento, por ejemplo:*

*Si continuamos con el tema de la Primera Guerra Mundial y seguimos con el estudio de las condiciones iniciales, o antecedentes y primera situación de guerra, y le aplicamos el proceso descrito, se pueden establecer las diferencias y semejanzas de la siguiente manera:*

*Desde sus cualidades, se comparan las condiciones económicas, sociales políticas, culturales que destacaban a Europa en 1914, estableciendo diferencias y semejanzas entre sus diferentes países, y de éstos con otros continentes que para el caso puede ser América; se sigue con la comparación de las alianzas europeas, destacándolas una a una, en referencia con los problemas y los sentimientos populares, para que con estos elementos se puedan realizar las conclusiones del caso en términos diferenciales.*

*Si se compara desde sus usos entendidos en su significación o sentido para algo, se podría realizar una comparación entre la Europa antes de la guerra y la que se*

logró consolidar después. Aquí además se puede enfocar la utilidad que tuvieron los acontecimientos para esas mismas naciones europeas señalando sus diferencias y semejanzas.

Desde su secuencialidad, se procedería comparando los diversos acontecimientos según su ocurrencia en el tiempo, destacando igualmente su significación y cómo cuadran en todo el conflicto inicial.

### *Proceso cognitivo de clasificación*

Para el caso del proceso de clasificar se tiene en cuenta que la intención procedural es formar grupos, ello se realiza mediante el sistema de inclusión-exclusión, empleando para tal fin las características o indicadores de la situación o acontecimientos en cuestión.

De esta manera para el tema de la Primera Guerra Mundial y el estudio de las condiciones iniciales, o antecedentes y primera situación de guerra, se procedería con la clasificación de los países europeos según cualquier aspecto que se desee destacar, por ejemplo poderío militar, tamaño del territorio, población, etc., aspectos que caractericen dichos territorios.

Lo mismo se realiza para el aspecto del porqué de las alianzas europeas para la época, para las organizaciones y sentimientos populares, etc.

### *Procesos cognitivos de inducción y deducción*

Por su parte con los procesos de deducción y de inducción, los cuales consisten en ir de lo general a lo particular para el primero, y de lo singular a lo general para el segundo, se puede proceder teniendo como referencia la emisión de conceptos, la elaboración de conclusiones de los sucesos, la formulación de opiniones o la sencilla opción de posiciones, producto de una actitud afectiva ante los acontecimientos.

Es necesario tener presente que los conceptos hacen alusión a los marcos teóricos formulados con la intención de conjeturar alrededor de la definición de la realidad, para lo cual el estudiante puede optar por una u otra según el referente conceptual que adopte; respecto a los sucesos el proceso comprende la simple enumeración de los acontecimientos. Por su parte la opinión reviste de los argumentos que desde el parecer del propio estudiante puede él inferir, y la actitud afectiva, con la expresión de sus simpatías o sentimientos personales, al respecto de los acontecimientos en cuestión.

Para el ejemplo que nos ocupa se pueden emitir conceptos deductivos o inductivos desde las grandes explicaciones que se han desarrollado a propósito de la Primera

*Guerra Mundial y el estudio de las condiciones iniciales, o antecedentes y primera situación de guerra, ellas tienen que ver con las explicaciones políticas y económicas que históricamente se ha argumentado.*

*Por su parte con los demás aspectos que comprenden los hechos, las opiniones y las actitudes afectivas, el docente debe proceder sin perder de vista el mantenimiento de las condiciones propias a cada opción, así por ejemplo cuando se hable de los hechos se debe dedicar exclusivamente el tiempo a ello y de esta manera para las otras opciones, así se entremezclen, como quien dice “juntas pero no revueltas”.*

*Estos últimos procesos son importantes en la medida que apropian el mundo subjetivo y subjetivado que el estudiante ha logrado construir, al servicio del desarrollo de la clase y como aporte a sus compañeros, no extrañemos que sea la construcción de la subjetividad y no la objetividad la verdadera intención de la educación hoy por hoy.*

*Desde esta multiplicidad de acciones, surgen los grandes procesos a los cuales se atiende en términos cognitivos y metacognitivos, en los también procesos educativos. No es que con los procesos señalados se tenga suficiente, sino que son aquellos con los cuales se pueden iniciar los procesos. Es responsabilidad del docente el ampliarlos, mejorarlos e incluso cambiarlos por otros, con tal de mantener la energía educativa al servicio del desarrollo cognitivo y metacognitivo, en pos de alcanzar el establecimiento del aprendizaje autónomo o autorregulado en los educandos, logro que demuestra el desarrollo intelectual de las personas.*

*Es conveniente recordar que todos estos procesos indicados, corresponden con la concepción de fundamentar una educación por competencias, de hecho con la implementación de los mismos se contribuye con el desarrollo de la interpretación, la argumentación y la competencia propositiva, sin dejar de lado otras tantas específicas de las disciplinas del saber, como la competencia espacio-temporal de las ciencias sociales por ejemplo.*

*Se podría pensar incluso que esta forma de abordar el quehacer educativo, desde la concepción procedural del desarrollo cognitivo, nos lanza por el camino del establecimiento de modelos de procesos a partir de la acción del docente, lo que sería completamente válido, de hecho “comprendemos el mundo en que vivimos construyendo cuadros mentales”<sup>21</sup>, pues entendemos que “el valor de un modelo no reside en su grado de verdad sino en su capacidad de mejorar nuestra comprensión y por lo tanto nuestras acciones”<sup>22</sup>, y en eso es que estamos empeñados, con esta reflexión en torno de fundamentar una didáctica centrada en procesos establecidos en las actividades de clase, pero abierta a la búsqueda de nuevos y*

---

<sup>21</sup> CAILLOT Michel. Op cit., p. 139.

<sup>22</sup> BARTH, Britt-Mari. Op cit., p. 159.

acaso diferentes formas de contribuir desde la educación con el desarrollo de las y los educandos.

Por último es conveniente tener presentes los criterios para concebir el desarrollo de las capacidades cognitivas o intelectuales para adquirir, mantener, transformar el conocimiento propuestas por Jerone Bruner y que se constituyen en auténticos considerandos, a la hora de expedir una acción pedagógica procedural, ellos son:

- *Cualquier teoría del desarrollo intelectual, debe definir las operaciones mentales mediante un sistema formal y detallado.*
- *Cualquier teoría del desarrollo intelectual, debe ocuparse de las maneras de pensar naturales, de aquellas que aparezcan ordinarias o intuitivamente obvias y conferirles un lugar prominente en la propia teoría*
- *Cualquier explicación del desarrollo cognitivo (o quizás cualquier explicación sobre el desarrollo humano), debe considerar la naturaleza de la cultura en la que crece ese ser humano.*
- *Y por último plantearse si con esta concepción del desarrollo del hombre, se ha contribuido a la comprensión de cómo educar al hombre para que utilice plenamente su patrimonio intelectual<sup>23</sup>.*

*La acción docente es didáctica en cuanto involucra un conjunto de acciones de diversa índole con el objeto de coadyuvar en la construcción del conocimiento, en dirección del sujeto de aprendizaje, teniendo que hacer una doble mirada en su quehacer: la objetiva por un lado, que lo introduce en el mundo de las ciencias, que no es otro que el de la demostración y la argumentación, sin importar qué modelo adopte, y por el otro lado, el de mirar el mundo subjetivado del educando en el cual reside su verdadero sentido magisterial.*

### *La atención*

*Si miramos los procesos que se dan en el acto de atender, hay que decir que ellos en su desarrollo dependen en gran medida de las estrategias que se determinen para ese efecto, las cuales tienen que ver con una “secuencia de tres fases de toma de conciencia: de la tarea, de la estrategia y de la ejecución”<sup>24</sup>, que efectivamente involucren una acción consciente al menos por parte de la docente o el docente y que de alguna manera asocia las actividades metodológicamente, pues de ello depende en gran medida el éxito en el logro atencional del educando.*

---

<sup>23</sup> BRUNER, Jerone. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. 2 ed. Madrid: Alianza. 1995. Pp. 120, 121. <sup>24</sup> MAYOR, Juan; SUENGAS, Aurora y GONZÁLEZ MARQUÉS, Javier. *Op cit.* P. 125.

*La atención va asociada generalmente con la percepción, especialmente entre los niños, donde la fijación perceptiva determina los procesos atencionales, a través del uso comprometido de los sentidos y del lenguaje. “El niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje”<sup>25</sup> si tenemos en cuenta que cada cosa es según el nombre que posee, siendo el nombre y el objeto los mismos en la mentalidad del infante. Si algo se nombra de una manera es porque así es esa cosa y nada más.*

*En este estado acaece lo mismo que sucedió en el hombre primitivo cuando el lenguaje era tan simple y significativo que decía del objeto exactamente lo que era en propiedad, pues “Aquí la verdad y la realidad coinciden en el lenguaje, no existe la complejidad y las cosas son tal cual se nombran, hay un empirismo lingüístico que allana la necesidad y transporta la esencia de la realidad”<sup>26</sup>.*

*“El lenguaje es de alguna manera el hombre mismo cuando éste (el lenguaje) se convierte en palabra”<sup>27</sup>, de hecho toda forma comunicable en el lenguaje nos muestra algo, no solamente de la cosa nombrada sino del interés y del significado que tal cosa comporta para el que la nombra, como mínimo nos muestra que ello tiene sentido para el que lo dice, de lo contrario no se le ocurriría nombrarlo, pues de hecho el lenguaje, tiene una motivación propia en su significado, que le da sentido para algo y este no es otro que el de significar el mundo.*

*En esta proporción significativa, es que se entiende el papel fundamental que cumple el lenguaje en la atención del educando, pues facilita por su función referencial o indicativa, la generación de nuevos centros de interés de las situaciones estudiadas, debido a la riqueza que puede aportar a los procesos cognitivos, de posibilidades expresivas y explicativas que le son substanciales. Significar parece ser el papel que como creador define al hombre en el quehacer de comprender para reinventar el mundo para los humanos y significar parece ser también, la misión didáctica del docente, para promover la atención para el descubrimiento del mundo por el educando.*

*En tal sentido vale la pena considerar el papel preponderante que tiene el desarrollo del léxico y de la ilación del lenguaje, para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y como estos se ven afectados, por el incipiente desarrollo verbal que presentan algunas y algunos jóvenes, al verse imposibilitados de sostener una argumentación, por el hecho de no tener palabras para expresar lo que piensan, o como el pensamiento se les dificulta, al no contar con palabras que les ayuden a*

---

<sup>25</sup> VYGOSTSKI, Lev Semionovitch. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica. 1996. P. 59 (Las letras de Drakontos).

<sup>26</sup> MONTAGUT NAVAS, Alonso. *La comunidad y su Horizonte de Formación*. En *Hacaritama: Academia de Historia de Ocaña*. Año 66. No 270. Diciembre de 2001. P. 69.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 69.

clarificar sus ideas, por ello desde el accionar de las prácticas pedagógicas, el desarrollo del lenguaje es uno de los más importantes frentes del quehacer educativo, si bien conocemos que el lenguaje es integral a todos los procesos vividos por la persona, también conocemos que cada disciplina maneja un cúmulo de tecnicismos, que constituyen junto con otras palabras, la jerga de cada disciplina en particular, a ella hay que apuntar permanentemente en procura de apropiar las palabras y el lenguaje necesario en la construcción del saber.

Existe la creencia en los jóvenes, que lo más importante es desarrollar un lenguaje acorde con los esnobismos de la época y que la utilización del lenguaje normal, es una muestra inequívoca de la decadencia que vive la sociedad, no obstante y sin proponer una lucha contra esta concepción, que además resultaría inútil, basta con recordar lo que nosotros pensamos de nuestra época, es completamente posible apropiar al joven del lenguaje técnico de la clase, si para ello usted recurre, por un lado, al lenguaje utilizado por el joven y lo mezcla con el de la disciplina en particular, o simplemente usted lo muestra como independiente al empleado por él cotidianamente, como si las palabras empleadas en la clase, fueran del dominio del saber disciplinar y en él únicamente tuvieran sentido, luego el educando hará la transferencia que de lugar, y así no se entorpecerá el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, de todas maneras es importante el avizorar con atención, el empleo y desarrollo del lenguaje en los jóvenes.

Aquí es importante que la tarea de aprendizaje, recoja del lenguaje su significación y la sirva para el consumo del educando en su justa significación, es decir que las representaciones que lo estructuran, sean auténticos signos para los jóvenes, que les diga algo a ellos como personas, antes que expresar los hechos como estados de cosas, sin más motivo que el de contarlos, en tal sentido “se ha de entender que el manejo de la historia no puede, ni debe ser, una actividad concretada a la repetición de acontecimientos, ni mucho menos al señalamiento didáctico de sobrias épocas, que al calor y la efervescencia de los historiadores-relatores, describen grandes batallas y las diversas vicisitudes de los también grandes próceres, sin percatarse del sentido historializante, que como temporalidad es en el hombre y lo define como tal”<sup>28</sup>. Al posibilitar mucho más allá de los hechos, una hermenéutica que explore otros espacios y otros hechos, que guarden relación, o que faciliten las transferencias que sean del caso, como producto de la sensibilidad del mundo de los jóvenes y no se circunscriba únicamente, a los acontecimientos como se viene expresando.

Dentro del establecimiento y ejecución de las prácticas educativas y para coadyuvar con el establecimiento y desarrollo de la atención, por parte de los educandos, es necesario que se tenga presente el principio que dice que todo el mundo hace con agrado y sin dificultad aquello que le agrada, así sea complejo y complicada su

---

<sup>28</sup> MONTAGUT NAVAS, Alonso. *¿El Manejo de la Historia un Quehacer Historializante?.* En *Hacaritama: Academia de Historia de Ocaña*. Año 45. No 264. Abril a Junio de 1997. P. 31.

realización, por tal razón se debe tener presente algunas condiciones, que se pueden implementar a las tareas de aprendizaje, a fin de lograr la atención de los educandos, a saber:

Fundamentalmente se atiende aquello que presenta o bien una dinámica de divertimento o aquello que se ha acondicionado para que lo sea, no obstante se podría considerar también aquello que reviste importancia por sí mismo, lo cual lleva intrínsecamente el factor atencional implícito.

Con respecto a aquellos contenidos que suelen ser “ladrilludos”, según la jerga estudiantil, hay por tanto que dotarlos de significación para que llamen la atención, o dotarlos didácticamente de condiciones de divertimento, para lo cual se puede recurrir a desarrollarlos, a través de una dinámica, o mejor si se puede, a través del juego.

Es de señalar que el crear las condiciones de significación, en la cual se desarrollará el abordaje de un tema, es sin lugar a dudas una acción didáctica de primerísima importancia, toda vez que le apropia sobriedad al proceso de construcción del saber y posibilita un acercamiento más autónomo por parte de los educandos.

Tales condiciones de significación, giran alrededor del establecimiento de aquello que en el momento tiene significado para los estudiantes, de manera que ello sea el portón que abra al mundo de la factoría cognoscitiva del educando y por ende, alerte a los ejecutivos internos, que como procesos, son los responsables de su formación integral, por tanto, se puede partir desde el mundo formado que tienen concebido dicha o dicho educando, al implicarlos con actividades iniciales, que posibiliten que él o ellos, se muestren; para esto se puede utilizar el “collage”, el dibujo individual o en grupo, la narración, etc., solicitándoles que lo hagan, teniendo como punto de vista, el tema que usted considera, lo puede conducir hacia lo que se quiere desarrollar en los procesos de aprendizaje.

Es importante que los significados que se conceptualizan, tengan su origen en el mundo semántico de las previas construcciones signicas que ha interiorizado el educando, para que como signos, permitan el discurrir del pensamiento y del conocimiento. “En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se conviertan en las causas inmediatas de la conducta”<sup>29</sup>, que como signos posibiliten los procesos de aprendizaje y de retención y almacenamiento del saber.

Lo importante aquí no son los conocimientos previos, en sentido disciplinar, ellos son fundamentales en otros procesos, sino los signos entendidos como aquellos que nos hacen venir en conocimientos de algo, como auténticas nociones, por la relación directa o indirecta, que guarda naturalmente con lo que evoca, por su carácter

---

<sup>29</sup> VYGOSTSKI, Lev Semionovitch. Op cit. P. 69.



de posibilitar precisamente esa relación de analogía, que tiene con ese algo y que se constituye en la energía de la atención, en el sentido de constituirse como el combustible de dicho proceso atencional.

Por consiguiente lo primero que se establece en la relación con las y los educandos, es el contacto con los signos, que de alguna manera le son significativos a ellos, como una manera de contactar el vínculo, que abre la comunicación desde los educandos y no desde las inquietudes de la o del docente.

También se puede recurrir a la demostración de habilidades a través de ejercicios, que impliquen activismos iniciales y que se constituyen en auténticas maneras que facilitan la expresión libre de los educandos, luego la o el docente buscará la relación con la construcción del saber. No olvidemos las habilidades cognoscitivas de los educandos y su papel en las transferencias y las también habilidades pedagógicas, que caracterizan a toda y todo docente, para mediar en los procesos del educando.

La toma de conciencia de la tarea por parte de la o el educando, implica para el docente, el monitorear las lagunas o inconsistencias, que presenta el educando en el desarrollo de sus procesos de elaboración del saber, para hacérselos conscientes al educando, procurando evidenciar, no únicamente las falencias propias del desarrollo del proceso en cuestión, sino permitirle detectar las fallas que se tienen de los conocimientos básicos adquiridos, de tal suerte que se podrá hacer claridad en las deficiencias que se presentan en el momento y en las falencias que se traen desde atrás.

La toma de conciencia en este sentido, aporta el aprendizaje de las propias eficiencias y deficiencias cognitivas, dado que se podrá tener claridad de lo que se puede, y del cómo se pueden hacer las tareas de aprendizaje, destacando los logros alcanzados, aportando en ellos la información necesaria sobre los aciertos, al tiempo en que se pueden hacer evidentes las pertinentes a los procesos de control y monitoreo, que definen entre otros a los procesos metacognitivos.

Con respecto a la ejecución es de vital importancia el desarrollar actividades de interés que impliquen escenarios, actores y problemas, que sean atractivos para los jóvenes, que surjan desde las condiciones de vida que sean inherentes para ellos. Se puede empezar con actividades que se enmarquen dentro de un contexto natural, o que la actividad se pueda desarrollar en una simulación funcional, tal como la recreación de uno o unos escenarios, o también a través de la propuesta de trabajar en un contexto fantástico.

Así por ejemplo para estudiar la geografía de tal o cuál país, se puede proponer la planeación de un viaje, que exija el conocimiento del paisaje en su propuesta, o recurrir a la simulación de los problemas a los que se pueden enfrentar los jóvenes de esos lugares y como los podrían solucionar. Esta manera de enfocar el trabajo escolar propicia y crea las condiciones, para que la atención trabaje sin contratiempos, pues crea los retos a los que puede enfrentar a las y los educandos.

*En general, el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos que involucran procesos de atención, de decodificación, de repetición, de elaboración, de recuperación, de control, lo más seguro es que no se den al tiempo y en la misma proporción en los estudiantes, si nos atenemos al estudio de Gardner acerca de las inteligencias múltiples; pero lo que si esta claro es que se pueden implementar acciones que se desarrollen paralelamente en aras de alcanzar una mayor eficiencia con una mejor efectividad y ello es el núcleo de la presente propuesta, que bien se podría aplicar a cualquier disciplina del saber.*

## BIBLIOGRAFÍA

- BARTH, Britt-Mari. *De la Práctica a la Teoría: Mejorando el proceso del pensamiento*. En MACLURE Stuart y DAVIES Peter. *Aprender a pensar, pensar en aprender*. 2 ed. Barcelona: Gedisa. 1978.
- BRUNER, Jerone. *Acción, pensamiento y lenguaje*. 2 ed. Madrid: Alianza. 1995.
- CAILLOT Michel. *Aprender a pensar utilizando las nuevas tecnologías*. En MACLURE Stuart y DAVIES peter. *Aprender a pensar, pensar en aprender*. 2 ed. Barcelona: Gedisa. 1978.
- CASSIRER, Ernest. *Kant, vida y doctrina*. Méjico: Fondo de Cultura Económica. 1968.
- FLAVELL, John H. *El desarrollo cognitivo*. 2 ed. Madrid: Visor Dis. 1996
- FODOR, Jerry A. *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza. 1984.
- HEGEL, G.W. Friedrich. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica. Tomo 1. 1979.
- \_\_\_\_\_. *Fenomenología del espíritu*. 2ª reimpresión. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 1997.
- LUCIO A., Ricardo. *Educación y pedagogía, Enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones*. En *Revista de la Universidad de la Salle*. Bogotá: Universidad de la Salle. Julio 1989. Año XI. No 17.
- MAYOR, Juan; SUENGAS, Aurora y GONZÁLEZ MARQUÉS, Javier. *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis. 1995. (Psicología Evolutiva y de la Educación).
- MONTAGUT NAVAS, Alonso. *La comunidad y su horizonte de Formación*. En *Hacaritama: Academia de Historia de Ocaña*. Año 66. No 270. Diciembre de 2001. P 69.
- \_\_\_\_\_. *¿El Manejo de la historia un quehacer historializante?* En *Hacaritama: Academia de Historia de Ocaña*. Año 45. No 264. Abril a Junio de 1997. P 31.
- VYGOSTSKI, Lev Semionovitch. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. 1996. (Las letras de Drakontos).

Hacia una primera  
construcción operacional  
de los logros y de los indicadores  
de desempeño



## HACIA UNA PRIMERA CONSTRUCCIÓN OPERACIONAL DE LOS LOGROS Y DE LOS INDICADORES DE DESEMPEÑO

*Sin lugar a dudas, unos de los puntos focales, dentro de todas las inquietudes que ha suscitado la reforma educativa contemplada en la ley 115 de febrero de 1994, el viejo decreto 1860 de agosto de 1994, y la resolución 0230 de febrero de 2002, que reforma parcialmente el decreto 1860 en lo pertinente al currículo y la evaluación; es la de ¿cómo se formulan los logros y los indicadores de desempeño? En el sentido, de sí está al haber del sorprendido maestro o maestra, algún tipo de fórmula que los oriente y los conduzca por la complejidad de la reforma educativa, con el recetario que facilite tal elaboración.*

*Inquietud que interroga por las viejas fórmulas de lo establecido en los anteriores planeamientos de área y asignatura, que a más de simplificarle y facilitarle la organización al docente, lo hacía ver como un experto de la administración del currículo y un conocedor eficiente de su quehacer, debido a que sólo le restaba seguir el itinerario establecido, como la forma válida de actuar educativamente.*

*Pero ante los cambios promulgados en educación, sobre la base de la concertación y la autonomía, la referida competencia del maestro se ha visto cuestionada ante el nuevo reto, debido a que curiosamente se tenía claro que hacía falta una reforma radical en la educación, como efectivamente se ha planteado en la parte legal de la reforma; pero por otro lado no se contaba con que el maestro no estuviera preparado para la nueva iniciativa educativa, lo que ha acarreado una serie de cuestionamientos e inquietudes, que afortunadamente exigen de los educadores respuestas de altura en la búsqueda del nuevo horizonte educativo.*

*En este sentido sus inquietudes cobran también una nueva significación, como nueva es su práctica pedagógica, más aún cuando ha sido claro que la reforma educativa apunta a la evaluación radicalmente, como el soporte sobre el cual se sopesa el calibre de sus cambios e implicaciones educativas, siendo claro entonces, que la búsqueda de algunos mecanismos que coadyuven en la formulación de los logros y*

de los indicadores de desempeño, no es un interrogar por viejas fórmulas, que en sus formatos impliquen la estandarización de los mismos, sino más bien, de plantear en términos propositivos un acercamiento a su construcción, dentro de lo ya conocido por el maestro o maestra, para que de esta forma derive hacia su elaboración, sin restarle conceptualización y creatividad, a esta nueva actividad.

Por tanto la presente propuesta busca comenzar su estudio por el pilar fundamental en que se estructura su concepción, el cual señala que la educación debe centrarse en el desarrollo de los procesos del educando, de tal manera que a la par de construir unos conocimientos que den cuenta del mundo, también es necesario orientar el desarrollo integral de los educandos en consonancia con los de todos y cada uno de los estudiantes como personas.

Por tal razón, para cumplir con lo propuesto de dilucidar alguna fórmula que sin encasillar al docente, lo habilite en propiedad para asumir el nuevo reto educativo, se abordará primeramente lo pertinente a la conceptualización de los procesos y subprocesos, como aspectos del desarrollo de los educandos, para luego pasar a analizar los logros y sus niveles, de cara a la formulación de los indicadores de desempeño, los cuales al elaborarse también por niveles, señalarán más eficientemente el grado de avance de los estudiantes.

### Los procesos y sus componentes

Los procesos hacen referencia a pasos que deben ser seguidos por un estudiante, con el objeto de alcanzar algún resultado, el cual necesariamente generará transformaciones en el desarrollo de las personas y en los mismos procesos, de tal manera que al tiempo en que se va realizando su secuencia se va transformando la realidad de sí y de los educandos.

Los procesos son complejos, dinámicos y no se pueden aprender de un solo impacto o directamente. Tómese como ejemplo en el caso de la educación, el desarrollo de las capacidades para manejar las técnicas para la comprensión de la lectura, en relación con la situación inicial y contextual en la que vive el alumno o la alumna.

En este proceso se puede ver dos aspectos así: 1) El desarrollo de las capacidades para manejar las técnicas para la comprensión de la lectura (asunto del cual nos ocuparemos como ejemplo), y 2) La consolidación del manejo de las técnicas para la comprensión de la lectura, en relación con la situación inicial y contextual en la que vive el alumno o la alumna.

La primera fase del proceso termina cuando las y los estudiantes, son capaces de manejar operativamente las técnicas para la comprensión de la lectura, en su nivel básico.

Téngase presente que los procesos no se ejecutan aislados, en ellos intervienen otros conjuntos de acciones, sin los cuales no se podrían alcanzar los resultados

esperados; a ellos se les denomina subprocesos, que en su realización implican aspectos claves del desarrollo humano, como en efecto lo son las dimensiones que se consolidan simultánea y mutuamente dependientes, ellas son la dimensión cognitiva, la dimensión comunicativa, la dimensión corporal, la dimensión ética actitudinal, y la dimensión estética, sin olvidar la dimensión espiritual, que expresa al ser humano en toda su extensión. En el caso del desarrollo de las capacidades para manejar las técnicas para la comprensión de la lectura, las dimensiones se pueden precisar así:

La dimensión cognitiva y metacognitiva (conocimiento de las técnicas para la comprensión de la lectura).

La dimensión comunicativa (expresar correctamente todo el proceso).

La dimensión corporal o biofísica (no subvocalizar o realizar marcas en el texto, posición del cuerpo).

La dimensión ética actitudinal (interés manifiesto o su posición personal ante lo leído). La dimensión estética (lenguaje utilizado, belleza expresiva, manchar o deteriorar el texto). La dimensión espiritual (vivacidad, cordura, posición adoptada).

Cada estudiante tendrá que desarrollar simultáneamente sus capacidades en las dimensiones expuestas, según sus diferencias individuales.

Bien se había hecho referencia en que el logro “es un dominio, un estado, un desempeño, avance o proceso en cualquiera de las dimensiones del hombre, fijado previamente como meta. El logro es la satisfacción de un objetivo o acercamiento al mismo”<sup>30</sup>.

Cada logro puede cobijar una, o más dimensiones de las señaladas como básicas para el desarrollo integral de los educandos, de tal manera que se pueden cobijar lo comunicativo, lo cognitivo y metacognitivo, lo biofísico, lo ético y lo estético, o sólo alguno de ellos; pero siempre pensando en mantener la relación entre la construcción social e individual del conocimiento y las dimensiones de la persona, sin olvidar formular, claro está, el logro complementario para los casos en que no queden incluidas todas las dimensiones.

Para el ejemplo que traemos, el logro se puede redactar de la siguiente manera:

- Como usted quiera, el todo es que se indique un estado del desarrollo en la persona por alcanzar.
- Con el verbo principal en futuro: El alumno desarrollará con soltura las capacidades para manejar las técnicas para la comprensión de la lectura.

<sup>30</sup>GARCÍA-RUIZ de, Sonnia y SALAZAR PUESTES, Israel. Proyecto Educativo Institucional: Un enfoque práctico para su elaboración: Santafé de Bogotá: Libros. 1995. p. 60.

- Redactando inicialmente con base en un verbo sustantivado y en presente del indicativo: El desarrollo de las capacidades para manejar las técnicas para la comprensión de la lectura.
- Con el verbo principal en presente del subjuntivo: Que el alumno(a) desarrolle sus capacidades para el manejo de las técnicas para la comprensión de la lectura.

No hay que olvidar que la evaluación se realiza mediante el análisis de los procesos, al contrastar el logro esperado con el logro alcanzado, a través de la observación, la constatación y la interpretación. Ello definirá descriptivamente el estado de desarrollo en el que se encuentran los estudiantes.

Así mismo hay que tener presente que la evaluación, no se realiza por la simple aplicación de una prueba u otro instrumento, sino que exige del abordaje de todo un proceso de planeación, organización, desarrollo, interpretación y realimentación, desde una concepción pedagógica, científica y de investigación en el aula, que no debe hacerse improvisadamente.

El alcance de los logros procesualmente puede ser evidenciado a través de los indicadores de desempeño, los cuales son “una señal, una especie de termómetro, un instrumento de estimación, un criterio, requisito o norma que sirve para identificar y valorar la bondad de una acción”<sup>31</sup>, es decir que son los rasgos, señales, indicios o características aprehensibles de una producción o de una actuación de los alumnos(as), que permiten establecer el estado del logro en que se encuentra dentro de un proceso de desarrollo. En el presente caso se trata de una serie de descriptores de los rasgos o momentos que permiten establecer el grado de comprensión (cognición), comunicación, utilización del cuerpo (biofísico), actitudinal (ético) y estético, en relación con el desarrollo de las capacidades para manejar las técnicas para la comprensión de la lectura.

Es necesario para la evaluación, que se le atribuya un sentido a los indicadores de desempeño. Esto se puede hacer al clasificarlos jerárquicamente, debido a que facilita entender el estado real de los procesos adelantados por los educandos y la formulación descriptiva del estado de su desarrollo o avance en su formación.

Lo fundamental es que al determinar la jerarquía de los indicadores de desempeño, se identifica el estado del desarrollo en el que están los alumnos(as) en su proceso de crecimiento académico, en referencia al logro propuesto, ello servirá también para informarles a los padres de familia, debido a que indicará con precisión dicho desarrollo.

Veamos como se pueden clasificar por jerarquías, los indicadores de desempeño del ejemplo que se ha venido trabajando:

---

<sup>31</sup> Ibid., p. 60.



## LOS LOGROS Y LOS INDICADORES DE LOGROS JERARQUIZADOS

LOGRO	INDICADORES DE DESEMPEÑO JERARQUIZADOS
EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES PARA MANEJAR LAS TÉCNICAS PARA LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA	<p>INDICADOR 1: El alumno(a) es desinteresado por leer cualquier tipo de texto.</p> <p>INDICADOR 2: Lee con dificultad en voz alta.</p> <p>INDICADOR 3: Lee con alguna solvencia.</p> <p>INDICADOR 4: Lee textos siguiendo pautas metodológicas.</p>

Dentro de las jerarquías anteriores, bien puede percibirse otras dimensiones señaladas para este logro, que no están expresadas directamente, como la biofísica (subvocalizar o no) y la ética (actitudes y posicionamientos ante la lectura, u otros.)

Veamos otros ejemplos, a saber:

En matemáticas:

LOGRO	INDICADORES DE DESEMPEÑO JERARQUIZADOS
EL MANEJO DE LAS OPERACIONES BÁSICAS DE LA ARITMÉTICA	<p>INDICADOR 1: El alumno(a) dispone las operaciones al azar.</p> <p>INDICADOR 2 Realiza la operación en el sentido indicado (identifica el signo de la operación y procede según lo indicado).</p> <p>INDICADOR 3: Realiza la operación en el sentido indicado (identifica el signo de la operación y procede según ello), pero comete errores en el resultado.</p> <p>INDICADOR 4: Alcanza correctamente el proceso y el resultado de la operación.</p>

En ciencias naturales o biología:

LOGRO	INDICADORES DE DESEMPEÑO JERARQUIZADOS
QUE EL ALUMNO(A) SE RECONOZCA COMO SER, DENTRO DE LOS SERES VIVOS Y DE LA NATURALEZA EN GENERAL	<p>INDICADOR 1: El alumno(a) se desubica como miembro de los seres vivos, al tener dificultades para apropiarse el sentido y pertinencia de los seres de la naturaleza.</p> <p>INDICADOR 2: Identifica los seres vivos y su clasificación.</p> <p>INDICADOR 3: Reconoce su posición dentro de los seres vivos.</p> <p>INDICADOR 4: Se identifica como ser vivo en relación con la naturaleza en general.</p>

En ciencias sociales: Geografía

LOGRO	INDICADORES DE DESEMPEÑO JERARQUIZADOS
QUE LA ALUMNA(O) SE UBICQUE EN EL CONTEXTO LOCAL Y REGIONAL	<p>INDICADOR 1: La alumna(o) se muestra confuso al abordar lo relacionado con el posicionamiento local y global.</p> <p>INDICADOR 2:: Maneja los aspectos geográfico-culturales que determinan lo local y lo regional.</p> <p>INDICADOR 3: Valora la importancia de la ubicación en los contextos locales y regionales.</p> <p>INDICADOR 4: Se ubica conscientemente dentro de su ambiente socio-geográfico.</p>

Los logros e indicadores de desempeño, son en definitiva los constructos fundamentales, que señalan el itinerario a seguir en el proceso de evaluación, debido a que engloban el sentido y los propósitos que definen el quehacer educativo, para estos momentos cruciales de la formación integral de los educandos.

Es conveniente no olvidar, que mientras los logros conceptualizan en torno a un progreso en el desarrollo de la persona, los indicadores de desempeño, dan cuentas de aquellos aspectos, que evidencian el nivel de adquisición de dicho logro, es decir del punto exacto en que se está en la configuración del logro en la persona.

De igual manera no debe dejarse de lado los logros y los indicadores de desempeño establecidos en el Proyecto Educativo Institucional, que determinan los procesos formativos del educando, en el ámbito institucional. (Figura 1)

Téngase presente que para evitar el énfasis en los contenidos y la respectiva focalización de la evaluación en este aspecto únicamente, conviene plantear los indicadores de desempeño, antes de redactar el Plan de Estudios, para que sean los indicadores de desempeño referidos a las dimensiones de la persona, los que determinen los contenidos por trabajar en las asignaturas y no a la inversa, pues se incurriría en destacar más los contenidos, que el verdadero asunto que envuelve al quehacer educativo, que no es otro que el desarrollo integral de los estudiantes.

Tenga presente al elaborar los indicadores de desempeño iniciar con un verbo conjugado en el tiempo presente del modo indicativo, seguido de un complemento que especifique la acción del verbo antes indicado y concluir con el señalamiento del recurso con el cual, o a través del cual, se hará evidente u observable el indicador de desempeño. Veamos un ejemplo: (Figura 2)

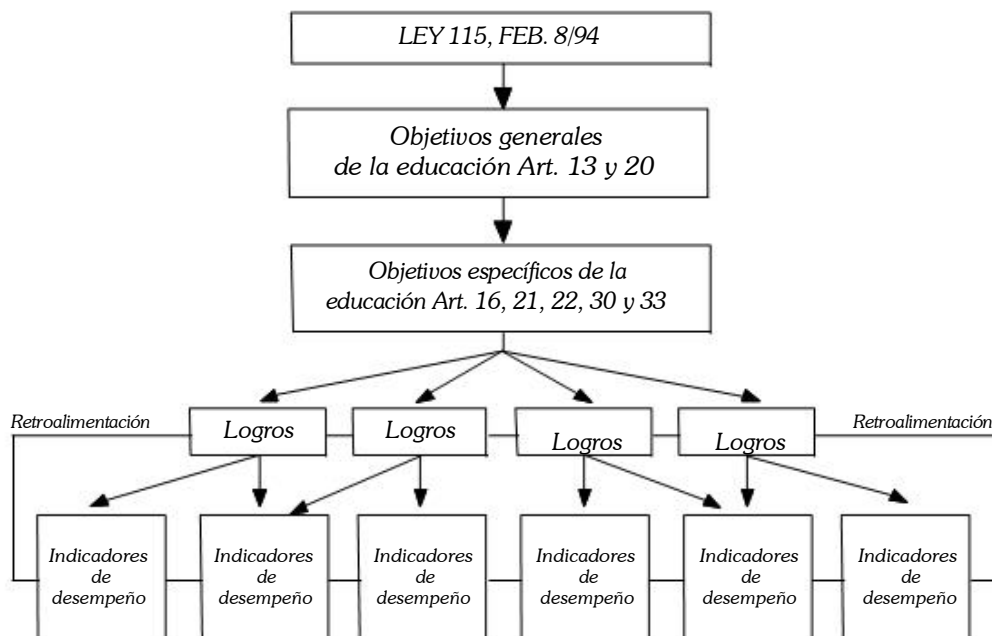


Figura N° 1. Los objetivos educativos y su relación con los logros e indicadores de desempeño.

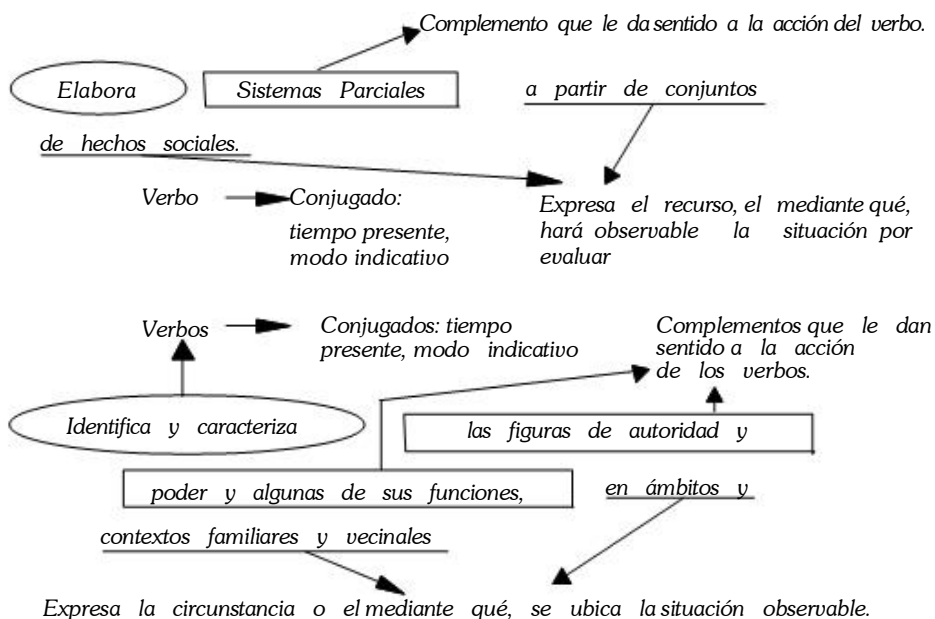


Figura N° 2. Estructura de los indicadores de desempeño.

*Entonces para elaborar los indicadores de desempeño se procede de igual manera a lo anterior, teniendo presente que dichos indicadores buscan hacer observable el logro que se formuló en relación con las dimensiones que posibilitan el desarrollo de las personas.*

*Es destacable que en la elaboración de los indicadores de desempeño, el sujeto permanece tácito, pues está bien entendido que es a los alumnos a que está referido dicho indicador de desempeño, de esta manera debe precederse, tratando de no redundar en lo que está dado por entendido.*

*Por último, es importante que se repase a través de la utilización de los verbos que estructuran los indicadores de desempeño, toda la gama posible de alusión a las dimensiones de la persona, a fin de incluir diversos planos en la evaluación del desarrollo del alumno y de esta manera satisfacer los requerimientos de una educación integral e integrada al desarrollo del ser humano.*

*Los indicadores de desempeño, son un paso positivo dentro de la aspiración por una educación de calidad, a la cual hay que acceder, dentro de la flexibilidad y la concepción de la nueva educación, en referencia a todo lo que los maestros pueden construir, dentro del desarrollo de una educación de y por procesos.*

## **BIBLIOGRAFÍA**

*GARCÍA RUIZ de, Sonia y SALAZAR PUESTES, Israel. Proyecto Educativo Institucional: Un enfoque práctico para su elaboración: Santafé de Bogotá: Libros. 1995.*

*NEGRET P., Juan Carlos. Hojas pedagógicas 6: Los lenguajes. En Alegría de enseñar No. 31. Santafé de Bogotá: FES. Abril-Junio 1997.*

# La evaluación como determinante educativo



## LA EVALUACIÓN COMO DETERMINANTE EDUCATIVO

*Colombia ha sido un país de múltiples reformas al sistema educativo, tal es así que hemos pasado de una educación con énfasis en el docente y en la supervisión, a uno con especial cuidado y atención del estudiante, de igual manera hemos pasado de un aprendizaje centrado en los objetivos educacionales a otro fundamentado en el alcance de logros y el desarrollo de estándares de competencias, con base en el planeamiento curricular y teniendo como referencia los lineamientos de cada una de las áreas, los contextos y el desarrollo integral de dichos educandos. Hemos pasado de una educación dirigida exclusivamente a los aspectos académicos, a uno con mayor atención del desarrollo humano, de los derechos del niño y del ciudadano que tiene presente las competencias laborales, la convivencia y la democracia.*

*Por tales razones, es que hoy en día se viene hablando de aprendizaje más que de enseñanza, de calidad de la educación que de programas de estudio y de autoevaluación y de planes de mejoramiento, que de supervisión y vigilancia y significativamente de una persona demócrata respetuosa de los derechos humanos y proyectada laboralmente, todo porque se ha avizorado la necesidad de que cada institución educativa, sin importar su naturaleza o propósito educativo, se diagnostique y con base en ello se proponga unas metas de mejoramiento, a través de un plan que convoque a todos y a cada uno de sus procesos e implicados en ello, a fin de cualificar sus procesos.*

*El ser humano necesita no sólo de crear espacios para la convivencia y el bienestar, sino además de optimizar dichos espacios con el objetivo simple pero altamente significativo de vivir mejor, respetando los derechos del otro al tiempo que lo considero mi igual ante la ley y las personas, en tal sentido es que se afirma que “mejorar es una necesidad humana” que viene finamente marcada desde nuestros antepasados, para que a lo largo del tiempo fuésemos alcanzando el progreso, desarrollo y bienestar en el que vivimos, no obstante se abuse del ser humano y se le oprima o se le confine a la pobreza, como algunos hombres acometen contra otros en el caso latinoamericano.*

*La educación entonces, es la llamada, la convocada a imprimir en toda esa comunidad que la envuelve y la dinamiza, el ideal de bienestar y progreso planeado, de respeto de los derechos humanos, de salvaguarda de la democracia y de formación integral de los educandos, a través de la implementación de procesos educativos significativos, de proyectos pedagógicos socialmente pertinentes y de acciones concretas de evaluación y autoevaluación con miras al diseño y ejecución de planes de mejoramiento tendientes a cualificar sus procesos y servicios, de cara a sus necesidades y oportunidades que tiene en la realidad en la que está inmersa.*

*En tal sentido se entiende que las instituciones educativas están llamadas a trabajar en la construcción de la nación desde el respeto a los derechos humanos, la democracia, la ciencia y en general, por todo lo que suponga el desarrollo de la persona desde la óptica del bienestar social e individual.*

*Es importante tener presente que para que todo esto funcione se necesita del convencimiento y de la convicción de mejorar que tenga toda la comunidad educativa, partiendo desde el gobierno, hasta el rector y pasando por los docentes, los alumnos y volviendo a la comunidad en general en espiral.*

*Lo importante en todo este proceso es la disposición que se tenga para realizarlo, de ello depende que se haga bien o no, de que se plantee de la mejor manera o por el contrario se escriba y se desarrolle de una manera que no lleve a solucionar los verdaderos y más urgentes problemas de nuestra sociedad y de nuestros educandos, sin importar cuál sea su naturaleza ética, religiosa, política, económica, etc.*

*A más de la disposición como hemos dicho, también es importantísimo el trabajo en equipo dado que el trabajo educativo debe consolidarse desde todos los estamentos que conforman la Institución, si se aspira a reales y significativos cambios en el respeto a los derechos humanos, la convivencia social y en la formación integral de nuestros educandos, entonces lo primero que hay que hacer es vencer las resistencias que puedan haber o se puedan presentar, para de esta manera ganar el clima necesario para que el trabajo se dé y de esta forma se pueda desarrollar el proceso en su dinámica, contactando los aliados y enfocando el trabajo hacia los reales y significativos problemas que obstaculizan la calidad de vida en nuestra sociedad.*

*En definitiva en estos momentos por los que atraviesa el país y el mundo, donde la educación, el conocimiento, la evaluación y el respeto por los derechos humanos, ocupan el lugar preponderante en todas las sociedades, se hace importantísimo plantearnos cómo mejorar en el concierto local nuestra educación y cómo consolidarla, en tal sentido es necesario asumir el reto de hacerlo dentro del señalamiento del camino para mejorar dentro del horizonte de la calidad que se soporta en una evaluación técnica y consensuada.*

*La educación es la oportunidad que tenemos todos de crecer humanamente, por ello nuestro compromiso es el de contribuir a mejorarla, no sólo desde los procesos*



de aprendizaje, sino además desde una evaluación pertinente y enfocada al desarrollo de la persona.

### *Conceptos y marcos en evaluación*

Los conceptos sobre evaluación han venido evolucionando paralelamente a los cambios que se han venido dando alrededor de la concepción misma de la educación, de tal manera que se ha entendido y aplicado la evaluación, dependiendo de lo que en cada momento histórico se ha considerado es la educación.

Tal es el caso de la primera mitad del siglo pasado, donde la educación era entendida dentro del enfoque neoescolástico, es decir concebida dentro del marco de la inferencia silogística, correspondiéndole a la evaluación ser una actividad terminal y policiva, la cual definía tajantemente la promoción de los alumnos.

En la década del cincuenta y sesenta, se introdujo una serie de cambios en la reglamentación de la evaluación, tanto para la primaria como para la secundaria; por ejemplo, se daban calificaciones parciales, obtenidas a partir de las preguntas en clase, trabajos, consultas y otros, dejando de ser los exámenes de final de año la única estrategia para la promoción.

A partir de la promulgación de la diversificación de la educación en el país, y con la reforma de la educación media a través del decreto 080 de 1974, se producen algunos cambios significativos en la concepción de la evaluación al involucrar la valoración, no sólo de los aspectos cognoscitivos, sino de los procesos afectivos y psicomotores.

En 1976 se introducen cambios fundamentales en el sistema educativo con la expedición del decreto 088, mediante el cual se inicia la renovación curricular, con una concepción educativa que enfatiza la integración escuela-comunidad, tiene presente el desarrollo integral del alumno, crea ambientes favorables para el aprendizaje y así mismo, induce y aplica un nuevo concepto de evaluación que debe estar referida a todos los procesos educativos.

No obstante, estas nuevas orientaciones de las prácticas evaluativas no cambiaron en el fondo, porque seguían siendo miradas desde el punto de vista cuantitativo y desde la memorización de conocimientos sin más razón que la de recitarlos.

En noviembre de 1984 se promulga la resolución 17484, por la cual se adoptan técnicas y procedimientos para la promoción escolar de los alumnos. Esta resolución plantea medidas progresistas en el campo de la evaluación al considerar que el alumno debe valorarse en sus habilidades y destrezas, en sus competencias, en sus conocimientos y en el alcance o no de los objetivos propuestos.

*En 1987 se traza el decreto 1469 sobre promoción automática para la educación básica primaria, como un derecho de toda la población colombiana y como una estrategia que da a los alumnos la oportunidad de avanzar según sus capacidades sin presiones traumáticas, pero con seguimiento permanente y sistemático de sus actividades, de sus intereses y de sus actitudes.*

*Con la Ley General de Educación, Ley 115 del 8 de febrero de 1994, su decreto reglamentario 1860 del 3 de agosto de 1994 y la resolución 0230 de febrero de 2002, se reglamenta un nuevo concepto de evaluación y de promoción de los alumnos. Ya no se establece como marco de referencia y objeto de evaluación la información retenida, sino el saber construido dentro de los procesos de desarrollo de la persona.*

### *La evaluación y la transformación de las prácticas pedagógicas*

*La evaluación ha de ser considerada como uno de los procesos fundamentales del aprendizaje escolar, en primera medida porque está atenta de monitorear la habilidad que tienen los educandos para construir el conocimiento y aplicarlo asunto del cual va a depender la calidad de los aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento y de su relación con el desarrollo integral y segundo porque las experiencias del niño en este campo determinarán su nivel de éxito o fracaso dentro del sistema escolar.*

*Para el docente este proceso ha ocupado un lugar no muy importante y su mayor preocupación se ha dirigido a la búsqueda y aplicación del método más eficaz para enseñar y evaluar, desde la óptica instrumental de la realización de previas, olvidándose de lo fundamental, del afianzamiento y maduración de lo aprendido a través del acompañamiento de los procesos que dirige y fomenta y que se constituyen por sí mismo en el quehacer formacional de los educandos y en la auténtica evaluación.*

*Pese a los nuevos planteamientos para el manejo y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento en Colombia, se insiste en trabajar con los métodos tradicionales. La gran mayoría de libros, manuales y cartillas están elaboradas según los principios de estos métodos. Aunque son múltiples los ensayos metodológicos que se han implementado para orientar el aprendizaje, la realidad es que existe un alto porcentaje de alumnos que no lo logran y como consecuencia de esto, se ven sometidos a la repitencia y a la deserción escolar.*

*Dentro de este mismo proceso se detecta además otra situación muy particular con relación a la evaluación, pues algunos docentes proponen innovaciones en materia de su quehacer educativo pero se mantienen en las prácticas instrumentalistas en materia evaluativa, encontrándose que su enfoque y manejo se contradice con las nuevas propuestas pedagógicas. Incongruencias que surgen al orientarse el proceso de construcción del conocimiento con estrategias pedagógicas creativas, dinámicas,*

compartidas y significativas y al evaluarlas con actividades tradicionales que rompen con un proceso flexible, natural y creativo. Esta simbiosis genera una serie de contradicciones tanto a maestros como a los mismos alumnos; mientras que en el proceso de construcción del conocimiento el alumno es asumido como un sujeto activo, protagonista de su propio aprendizaje, en la evaluación cambia su rol por un sujeto pasivo que se limita a la reproducción de respuestas que deben corresponder al punto de vista del maestro.

Desde esta perspectiva la evaluación no puede ser concebida como la aplicación de un instrumento para medir información cumpliendo apenas con una función de control. Dentro de esta propuesta la evaluación debe ser un proceso permanente que, a la luz de la teoría del conocimiento, posibilite acompañar el proceso y no interferir en él; evaluación que, por colocarse a favor del aprendizaje del alumno adecue el currículo a cada momento del aprendizaje, convirtiéndose en un proceso de comunicación que genera transformaciones.

Esta nueva condición para asumir la evaluación permite superar incongruencias encontradas en la realidad escolar, especialmente para el desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje. En consecuencia ya no hay razón para presentar la evaluación en términos de calificación, de momento final y de actividades que sólo competen al maestro.

Ante esta realidad surgen nuevas propuestas dirigidas a promover el proceso natural de construcción del conocimiento, exigiendo un replanteamiento conceptual que considere la evaluación no como un componente más del currículo sino como un proceso intelectual de construcción activa de significados. Esta concepción desencadena algunos principios básicos que orientan la propuesta pedagógica basada en una evaluación comprensiva de los procesos de aprendizaje, el cual a su vez puede considerarse como un proceso constructivo más de saberes, dado que reconoce al alumno como constructor de su propio conocimiento y comprende que su actividad fundamental es, desde las ciencias, generar nuevos sentidos para con ello mejorar significativamente su comunicación

Al concebir la evaluación no como un instrumento sino como una acción constructiva de saberes y de comunicación, el docente necesitará reconstruir su labor como dinamizador del proceso y no como simple informante, que le permita ser percibido por sus alumnos como un guía, un acompañante y un amigo que promueve su aprendizaje. Este cambio de concepción permitirá el replanteamiento de las actuales actividades utilizadas para el manejo del aprendizaje por estrategias pedagógicas que promocionen una verdadera producción y evaluación de los procesos establecidos.

Desde este nuevo enfoque se rescata a la evaluación y al acontecer educativo como comunicación en función social y de cara al desarrollo de la persona, adquiriendo relevancia toda situación pedagógica dirigida a promover dicho desarrollo y pier-

den sentido las situaciones en las cuales se estudia para descifrar y se evalúa para reproducir modelos.

Como puede verse, este planteamiento supone una consideración del desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento y de su evaluación mucho más dinámica que la mantenida desde el enfoque tradicional, donde lo más importante para el proceso era la información retenida y para la evaluación la calificación de los aspectos externos al aprendizaje. Al considerar la evaluación del proceso de construcción del conocimiento como un proceso de comunicación y de desarrollo integral humano se está pensando en una auténtica educación que no descuida ni deja a la deriva ninguno de los procesos que intervienen en ella, pues asume la comunicación como su principal razón de ser y cuya función principal sea la de orientar el proceso de construcción del conocimiento en orden al desarrollo de la persona.

### *La evaluación y su definición en la vida escolar*

Partiendo de que la evaluación es un proceso central de la vida escolar, un elemento determinante en las transformaciones de las prácticas pedagógicas, del proceso educativo en general, debe por tanto, estar ligada a toda práctica educativa y social, siendo evidente que toda acción está sujeta a ser valorada en el desarrollo de estos aspectos y procesos, aún más cuando su ámbito puede llegar hasta el campo político, donde se le ha convertido en un elemento básico para avanzar hacia la transformación esperada con la aplicación y desarrollo de cualquier programa. Por eso, actualmente, en todos los campos de la actividad educativa, social, económica, cultural y política, es considerada un elemento central para la cualificación de los procesos con los que se quiere dar cuentas de las exigencias sociales.

Sobre esta actividad del proceso educativo existen tantas definiciones de evaluación, como investigadores o escuelas de investigación existen dedicadas al estudio de la misma. Es difícil, por tanto, decidirse por una de ellas, ya que todas tienen méritos suficientes como para universalizarse en función del aspecto que más enfatizan.

Tomando los aportes más relevantes de algunos autores, se puede definir la evaluación educativa como:

Todo un proceso que se realiza “para identificar y proporcionar información útil, descriptiva, acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones”<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> STUFFLEBEAM, Daniel y SHINKFIELD, Antony. *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós. 1993, p. 62.

*Desde otro ángulo, se puede afirmar que “la evaluación es un proceso integral que debe ser ampliamente participativo, inherente a todos los aspectos y características de la vida cotidiana como escolar, dado que a través de ella se aprecia, estima y juzga el valor de algo o alguien, con el fin de conocer el estado de desarrollo de los implicados en el proceso”<sup>33</sup>.*

*La evaluación escolar entonces, es un proceso integral e inherente al desarrollo o ejecución de los mismos, y no una actividad extraña o ajena al objeto evaluado; de allí se entiende el énfasis que se le viene dando a la evaluación hoy por hoy en este país.*

*De esta manera se está frente a una posición alternativa con relación a la evaluación educativa, debido a lo novedoso de su concepción global en los elementos que la constituyen, en su intención, en su sentido, en sus aspectos fundamentales, en su estructura estratégica y en sus procedimientos e instrumentos que hacen posible su aplicación.*

*Ahora, hay que concebir la evaluación de otra manera: como una práctica pedagógica, comunicativa, intencionada, holística y cualitativa.*

*La evaluación debe entenderse como una acción permanente que busca comprender los procesos educativos, al detectar, estimar y juzgar el estado en que se encuentran los procesos de desarrollo del alumno, los procesos pedagógicos y los propios de los procesos organizacionales.*

*Son funciones de la evaluación determinar la obtención de los logros definidos en el Proyecto Educativo Institucional, definir los avances en la construcción del conocimiento y en el desarrollo integral de los educandos, estimular el afianzamiento de valores y actitudes, favorecer en los alumnos el desarrollo de competencias y habilidades, identificar las características personales y ritmos de aprendizaje, y proporcionar al docente información para orientar o consolidar sus prácticas evaluativas y pedagógicas.*

*En resumen, se puede afirmar que la función clave de la nueva evaluación es “analizar, en forma global, los logros, dificultades o limitaciones del alumno y las causas y circunstancias que, como factores asociables, inciden en su proceso de formación”<sup>34</sup>, a fin de asumir los correctivos, orientaciones o decisiones que sean necesarias y oportunas, dentro del marco de la comprensión humana.*

---

<sup>33</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica y Currículo*. México: Nuevaomar. 1992, p. 45.

<sup>34</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *La Evaluación en el Aula y más allá de Ella*. Santafé de Bogotá: MEN. 1997. P. 21.

*Como se aprecia la evaluación ha evolucionado positivamente, pues se ha pasado de un enfoque objetivista, acumulativo e instrumental, a otro más acorde a la especificidad del ser humano, de tal manera que hoy en día se habla de su carácter comprensivo de los procesos de construcción del conocimiento y del desarrollo humano, en el hecho de ser continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa y formativa, como las características que hacen cualitativamente a la evaluación una actividad pedagógica por antonomasia.*

*Estas características expresan según lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional, lo siguiente<sup>35</sup>:*

- *Continua, es decir, que realice de manera permanente con base en seguimientos, que permita apreciar el progreso y las dificultades que puedan presentarse en el proceso de formación de cada alumno.*
- *Integral, es decir, que tenga en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo del alumno.*
- *Sistemática, o sea, ser organizada con base en principios pedagógicos y que guarde relación con los fines y objetivos de la educación, los contenidos, los métodos, etc.*
- *Flexible, cuando tiene en cuenta los ritmos de desarrollo del alumno en sus diferentes aspectos; por lo tanto, debe considerar la historia del alumno, sus intereses, sus capacidades, sus limitaciones y en general, su situación concreta.*
- *Interpretativa, es decir, que busque comprender el significado de los procesos y los resultados de la formación del alumno.*
- *Participativa, que involucre a varios agentes, que propicie la autoevaluación y la coevaluación.*
- *Formativa, es decir, que permita reorientar los procesos educativos de manera oportuna, a fin de lograr su mejoramiento.*

*Fundamentalmente, la nueva propuesta evaluativa centrada en los logros e indicadores de logros, no solamente se sitúa en el hecho de valorar los procesos realizados en la clase o fuera de ella, sino que además es integral a todo el conjunto de quehaceres prácticos, que involucran acciones bajo parámetros metodológicos y pedagógicos, de tal manera que se entiende el acontecer escolar como una unidad en toda su realidad.*

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, P. 25.

*Esto indica que hay que trabajar por hacer en orden a perfilar esta nueva concepción evaluativa, un proceso de búsqueda permanente de alternativas de acción, que den respuesta a las necesidades vitales de la clase y de toda la realidad situacional que diariamente se genera alrededor de la educación.*

*Más aún, es necesario igualmente pensar que el aprendizaje no se puede concebir “como el resultado acumulativo de una serie de actividades disyuntas”<sup>36</sup>, donde unos sean los procesos, otras las sugerencias metodológicas y otras las evaluaciones, sino por el contrario, que todas converjan a la luz de una concepción pedagógicometodológica a la elaboración de conceptos, sin olvidar la evaluación para que se convierta en ocasión de construcción de conocimientos.*

*Entonces, se hace prioritario que se supere, no solamente, la concepción pedagógica en torno al proceso de aprendizaje, al entenderlo únicamente como la acción de enseñar o de aprender, sino el de la evaluación misma, pues es necesario replantearla desde el plano del enjuiciamiento de resultados, al de valoración participativa del proceso de aprendizaje, en aras de que aporte sus resultados a la realimentación de las actividades escolares.*

### *La comprensión pedagógica y valorativa de los procesos*

*En la actualidad se necesita, por un lado, de un docente que acepte y comprenda que los viejos sistemas de evaluación deben ser reemplazados por estrategias cada vez más innovadoras y participativas, para que de esta manera se pueda desembarcar en procesos autoevaluativos que promuevan desde el mismo sujeto su propia transformación. Y por el otro, de una evaluación que no se convierta en el fin de la actividad escolar, sino más bien en un quehacer estratégico de características pedagógicas.*

*En tal sentido, es que se entiende que la evaluación, como proceso de seguimiento y valoración permanente del desarrollo escolar, ha desencadenado una diversidad de opiniones, debido a que en estos momentos ya no se trata solamente de valorar o apreciar el conocimiento memorístico, sino el de acompañar la forma de producir, apropiar y aplicar el conocimiento.*

*Es por eso que se necesita analizar y valorar participativamente muchos aspectos, en diversos momentos y circunstancias del quehacer educativo.*

*Sólo una búsqueda permanente de factores que intervienen en el proceso de desarrollo integral de los alumnos, permitirá ir formalizando experiencias e innovaciones*

---

<sup>36</sup> PÉREZ D., Gil. *Historia y epistemología de las ciencias*. Valencia España: Universidad de Valencia. 1993. P. 207.

*tendientes a mejorar las estrategias evaluativas, en relación con el crecimiento educacional individual y colectivo de los estudiantes.*

*Por ello, la estrategia evaluativa más significativa para cualquier persona, será la de compartir la vida en toda su significación, teniendo en cuenta las preocupaciones y expectativas que cotidianamente surgen.*

*La evaluación entonces, debe involucrar a las y los estudiantes en el conocimiento de ellos mismos, en la formación de la autoimagen. Además, debe profundizar en las dificultades que permanentemente se presentan, a fin de establecer los correctivos necesarios o simplemente señalar las actividades de realimentación básicas para mejorar los procesos de crecimiento humano.*

### *La estrategia pedagógica*

*Con el propósito de ser un poco más prácticos, se propone el siguiente ejemplo, el cual comprende un conjunto de acciones, mediante las cuales se pueda entender de manera más significativa lo expuesto, para tal efecto tomaremos el tema de la elaboración de textos por parte de los estudiantes y analizaremos cómo hacer el proceso evaluativo iniciando por definir unos indicadores que además de evidenciar el estado de composición textual, faciliten la realimentación y el aprendizaje constructivo de tal composición.*

*Para que esta propuesta tenga sentido, es necesario, primero que todo, sentar las bases en que se apoyará, a fin de allegar los medios fundamentales para que el proceso evaluativo fructifique positivamente. Estos son un diario de campo del profesor; un portafolio, que compile todos los trabajos de cada alumno, y unos logros e indicadores que dinamicen y hagan más práctica la evaluación.*

*Diario de campo del profesor. Es este un recurso para la investigación en el aula de clase. Es un instrumento útil para la descripción, para el análisis y la valorización de la realidad escolar, que bien funciona para el proceso evaluativo, toda vez que en él se registran todos los pormenores significativos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos, más aún, si éstos involucran aspectos tan importantes como los que tienen que ver con la apropiación de las ciencias.*

*El diario de campo es básico para la reflexión-investigación sobre la práctica, debido a la posibilidad que ofrece de seguimiento de las actividades realizadas y por realizar, constituyéndose, de esta manera, en una guía prospectiva hacia un buen desempeño en la redacción por parte de los alumnos.*

*En este sentido, y para una utilización eficiente de este importante recurso, se sugiere que las primeras descripciones anotadas en el diario de campo, sean de un mayor nivel de generalidad, para que conduzcan a una visión más analítica a medida*



que se vayan categorizando y clasificando los distintos procesos y situaciones recogidas en el diario.

Posteriormente, y al mismo tiempo en que se caractericen los problemas detectados en los procesos de construcción de textos por parte de los alumnos, se deben ir analizando y aclarando para que se vayan formulando las sucesivas aproximaciones tendientes a la solución de las dificultades señaladas. Esto debe permitir al profesor y al alumno un cuestionamiento del mismo quehacer escolar, en el sentido de constituirse en la información necesaria que movilice nuevas acciones hasta el logro de lo propuesto, educativamente hablando, en todas sus dimensiones tanto comunicativas, como gráficas y gramaticales.

El diario de campo será, entonces, el archivo vital donde se relacionen todas las vivencias y situaciones que de cotidiano se experimentan en la vida escolar, alrededor, especialmente, de la construcción de textos.

El portafolio. “Es una serie organizada de trabajos del estudiante que ilustra su progreso a lo largo del tiempo”<sup>37</sup>; proporciona una oportunidad para que el alumno realice autoevaluaciones de sus alcances y limitaciones, además puede ser muy útil para realizar coevaluaciones, debido a que se presta para que los alumnos entre sí revisen sus trabajos y allega un conjunto de evidencias que facilitan grandemente la heteroevaluación, en su sentido cualitativo de orientar los procesos desarrollados.

El objetivo clave del portafolio, como ya se dijo, es el de ayudar a los estudiantes a evaluar su propio progreso; por tal razón, es importantísimo que el docente con frecuencia le haga preguntas a los alumnos que alienten y motiven su pensamiento. Por ejemplo: ¿Qué has aprendido hoy al completar este escrito? o ¿por qué seleccionaste este tema y este escrito para incluirlo en tu portafolio?

Usos del portafolio. Entre los usos más significativos se tienen:

- Es una herramienta que facilita ampliamente la enseñanza. Por ejemplo, para proporcionar posesión de sí al estudiante, al mostrarle su real desempeño y progreso.
- Coadyuva con los docentes y alumnos a establecer logros y a individualizar el aprendizaje de la escritura en sus dimensiones comunicativa, gráfica y gramatical.
- Para investigar, en el sentido de ser instrumento y fuente de conocimientos de los avances del estudiante y del avance temático del logro propuesto.

---

<sup>37</sup> GOOD L., Thomas y BROPHY, Jere. Psicología educativa contemporánea. 5 ed. México: McGraw Hill. 1996. P. 552.

*El portafolio es una herramienta de evaluación alternativa, por medio de la cual “el profesor o profesores (se puede extender a otras áreas), estudiantes e incluso padres de familia, colaboran para proporcionar una perspectiva auténtica y representativa del desempeño del estudiante a través del tiempo”<sup>38</sup>. Los portafolios permiten considerar la evaluación como un proceso en curso en lugar de un producto final.*

*Los portafolios dan a los alumnos una voz de su propio aprendizaje, los ayuda a ser autoreflexivos y críticos, al tiempo que los habilita en el desarrollo de sus procesos de crecimiento.*

*Una cuestión importante es cómo evaluar los trabajos del portafolio; para ello, es necesario que se definan unos criterios de evaluación, unos logros y por ende, unos indicadores de dichos logros.*

*Por criterio se entiende unos parámetros o puntos de referencia que se toman para juzgar el estado en que se encuentran los procesos. Algunos criterios de evaluación válidos para el desarrollo del proceso de construcción de textos en los alumnos son:*

- *El por qué escribió de esta manera el texto y no de otra.*
- *A qué conclusiones, hallazgos y observaciones llegó el estudiante con la realización de una actividad o trabajo.*
- *Qué decisiones tuvo que tomar a lo largo de la actividad o trabajo.*
- *Qué se puede generalizar de la actividad o trabajo realizado.*
- *Por qué eligió el tema.*
- *Cómo fue que hizo la actividad o el trabajo (procedimiento empleado).*
- *Entendió el propósito de la actividad o del trabajo.*

*A lo largo del proceso pueden surgir otros aspectos que pueden servir de criterio de evaluación, por ello es vital que el docente esté presto a señalarlos.*

*Con respecto a los logros e indicadores de logro, es de anotar que esta propuesta está encaminada a evaluar de manera integral el desarrollo escritural del niño; razón por la cual, dicha evaluación se torna difícil y compleja, puesto que, “cualquier texto escrito tiene diversos componentes, aspectos o dimensiones, con diferentes grados de estructuración”<sup>39</sup>.*

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 602.

<sup>39</sup> *NEGRET P., Juan Carlos. Hojas Pedagógicas 6: Los Lenguajes. En Alegría de Enseñar No 31. Santafé de Bogotá: FES. Abril-Junio 1997, p. 2.*

Estos aspectos o dimensiones son la comunicativa, la gráfica y la gramatical.

La dimensión comunicativa tiene que ver con el valor, la función y el sentido que le da al contenido textual. “El texto se caracteriza por la presencia de enunciados que comunican o expresan una idea (intención comunicativa). Son textos compuestos de tal manera que resultan coherentes y comprensibles (coherencia semántica)”<sup>40</sup>.

La intención comunicativa es la idea que se quiere transmitir y a la vez, la finalidad que se persigue con dicha comunicación, y la coherencia semántica se relaciona con el orden lógico de las ideas. Para que un texto exprese estos propósitos debe contener claridad, coherencia, extensión, fluidez y fuerza expresiva.

El aspecto gráfico es la materialización visual y tangible del proceso cognoscitivo o del pensamiento del niño. “El texto se caracteriza por la direccionalidad de las grafías en la hoja y por la adecuación de los componentes del texto a los formatos gráficos usuales”<sup>41</sup>.

Este aspecto se relaciona con la manera como el niño plasma sus ideas, disponiéndolas, por lo general, horizontalmente, es decir, de izquierda a derecha y verticalmente, de arriba abajo.

Y por último, la dimensión gramatical, que consiste en la organización del texto mediante la codificación alfabética. El niño utiliza las normas ortográficas y sintácticas, tales como: signos de puntuación, acentuación, unidad sintáctica, etc.

Estas dimensiones, que son diferenciables en el texto mas no independientes entre sí, son las que se deben tener en cuenta a la hora de emitir un juicio valorativo sobre el proceso escritural del niño.

Para evaluar el texto escrito producido por un niño, es necesario seleccionar lo logros de cada dimensión de la escritura; a su vez, los niveles de cada uno de esos logros.

Antes de presentar la propuesta evaluativa se debe entender que un logro es un dominio, un estado, un desempeño, avance o progreso en cualquiera de las dimensiones del hombre, fijado previamente como meta.

El indicador de logro es una señal, una especie de termómetro, un instrumento de estimación, un criterio, requisito o norma que sirve para identificar y valorar la bondad de una acción, es decir, el indicador ayuda a ver qué tan distante se está del logro.

---

<sup>40</sup> Ibid., p. 3.

<sup>41</sup> Ibid., p. 3.

*El nivel de logro es la jerarquización de los logros. Este nivel se da de manera secuencial por etapas o pasos previos en el proceso de desarrollo del niño.*

*A continuación se puede apreciar las dimensiones escriturales del niño, con sus logros, niveles e indicadores de logros:*

### *Dimensión comunicativa*

*Logro: Reconocimiento de la coherencia y el orden como mecanismos de ayuda para hacerse entender con sus escritos.*

*Niveles e indicadores de logros:*

*Nivel 0: Escribe textos sencillos con poca claridad y coherencia.*

*Nivel 1: Construye textos sencillos teniendo en cuenta el orden lógico de las ideas.*

*Nivel 2: Construye textos sencillos teniendo en cuenta el orden lógico y la coherencia de las ideas.*

*Nivel 3: Se comunica por escrito de manera extensa, fluida, expresiva y estética.*

*Nivel 4: Usa la escritura correctamente, reconociéndola como medio para comunicar un mensaje.*

### *Dimensión gráfica*

*Logro: Disposición de textos de manera correcta con letra legible y proporcionada.*

*Niveles e indicadores de logro:*

*Nivel 0: Escribe de manera desordenada e incoherente.*

*Nivel 1: Se comunica en forma escrita con letra legible.*

*Nivel 2: Se expresa correctamente por escrito con letra legible y proporcionada.*

*Nivel 3: Se expresa correctamente por escrito con letra legible y proporcionada, ya sea en tipo script o cursiva.*

*Nivel 4: Escribe teniendo en cuenta los siguientes criterios: alineación, inclinación, espaciado, grosor, tamaño, forma y nitidez.*

*Nivel 5: Expone públicamente, con seguridad y confianza, sus trabajos escritos.*

### *Dimensión gramatical*

*Logro: Construcción de oraciones teniendo en cuenta la concordancia, la ortografía y la puntuación.*

*Niveles e indicadores de logro:*

*Nivel 0: Escribe textos, omitiendo la ortografía y los signos de puntuación.*

*Nivel 1: Emplea algunos signos de puntuación en sus trabajos escritos.*

*Nivel 2: Se comunica en forma escrita de manera correcta según las normas ortográficas y los signos de puntuación.*

*Nivel 3: Maneja en sus escritos la ortografía, la puntuación y la concordancia gramatical.*

*Por último, es importante recalcar que a lo largo de todo el proceso de la construcción de textos por los estudiantes, se podrán encontrar y canalizar muchos logros e indicadores de logro adicionales, a los cuales debe estar atento el docente; pero en lo que concierne a la evaluación como estrategia pedagógica efectiva para la valoración de los procesos de escritura en los alumnos, han quedado, por lo menos, sentadas sus bases conceptuales y procedimentales necesarias.*

### *BIBLIOGRAFÍA*

*STUFFLEBEAM, Daniel y SHINKFIELD, Antony. Evaluación sistemática. Barcelona: Paidós. 1993.*

*DÍAZ BARRIGA, Ángel. Didáctica y currículo. México: Nuevomar. 1992.*

*COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: La evaluación en el aula y más allá de ella. Santafé de Bogotá: MEN. 1997.*

*PÉREZ D., Gil. Historia y epistemología de las ciencias. Valencia España: Universidad de Valencia. 1993.*

*GOOD L., Thomas y BROPHY, Jere. Psicología educativa contemporánea. 5 ed. México: McGraw Hill. 1996.*

*NEGRET P., Juan Carlos. Hojas pedagógicas 6: Los lenguajes. En *Alegría de enseñar* No. 31. Santafé de Bogotá: FES. Abril-Junio 1997.*

El juego entre  
lo humano y lo cotidiano



## EL JUEGO ENTRE LO HUMANO Y LO COTIDIANO

Uno de los aspectos que en la actualidad definen a la educación en relación con su naturaleza escolar, es sin lugar a dudas la de ser un escenario dinámico donde intervienen y participan diversos acontecimientos, no sólo de la vida académica, sino también de las inquietudes y expectativas que inquietan al hombre en su diario vivir, más aún cuando éstas envuelven o cortan transversalmente el ser mismo de las personas, en cuanto que involucran los filamentos primarios del ser humano, entre los que se destaca la lúdica como hecho natural sin distinción de edades.

Semánticamente escuela “(del latín schola), significa desahogo, descanso, ocio intelectual, entretenimiento del espíritu, donde la niñez y la adolescencia son iniciadas en las letras y costumbres ciudadanas”<sup>42</sup>, es el lugar en donde se asiste con la convicción de que se va a pasarla bien, de una manera entretenida y no aburrida, como sucede con algunas instituciones educativas que han perdido el horizonte primario de su ser como tal.

Desde tiempos inmemoriales la educación era desescolarizada. El saber, los quehaceres y las buenas maneras se aprendían en casa en los intercambios cotidianos, en el mercado y talleres pueblerinos, en las labranzas y la vida corriente y sencilla era la forma universalmente aceptada. Nada de espacios institucionales interpuestos entre el niño y el adulto. Con el advenimiento de la escuela la vida se transformó y se pasó de unos aprendizajes informales de transmisión oral más que escrita, nutridos en el oficio y el compartir familiar, a otros más prácticos y formalizantes que necesitaban del ingrediente de la cotidianidad y de la dinámica del ser mismo de las personas, aquello que hace de cada reunión espontánea, un momento agradable.

La escuela entonces recibió en herencia del medio que la creó, la condición de ser agradable, es decir que respondiera a esa necesidad fundamental del ser humano,

<sup>42</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 21ed. Madrid: Espasa Calpe. 1992, p. 883.



*de ser un lugar para el entretenimiento académico y para el disfrute de la producción más importante del hombre, el cual no es otro que el conocimiento.*

*Escuela, ambiente agradable y conocimiento, son los pilares fundamentales en que se apoya el hecho necesario de la educación, en ellos también reside su carácter dinamizador de su propio acontecer, por ello el estar atentos a fortalecer estos pilares es contribuir propositivamente con la educación. Hoy en día no se entiende de otra manera el magisterio de la sociedad para con los niños y los adolescentes.*

*Es de destacar que cuando se habla de “ambiente Educativo”, no se está empleando el vocablo únicamente para designar el entorno físico de la escuela, sino que ello involucra el conjunto de acontecimientos que la definen como el lugar recreativo por excelencia, es decir como el escenario del quehacer académico formalizado por la acción pedagógica y envuelto por la lúdica cotidiana y creativa del diario vivir, que necesita ser llevado a la escuela para que ella cumpla su cometido.*

*La palabra lúdica proviene “del latín ludicus, ludrus y significa divertido o perteneciente o relativo al juego”<sup>43</sup>, se podría afirmar que es la propiedad que posee toda actividad recreativa y especialmente el juego, aunque se podrían usar indistintamente dado el hecho de su proximidad semántica, de todas maneras es más conveniente tener cuidado en su diferenciación para no cometer exabruptos en el uso de la lengua.*

*Por lúdica se entiende el divertimento que causa cualquier acción recreativa que se realice, sea ella un juego u otra actividad cualquiera, pero se ha de entender que cualquier juego es por antonomasia lúdico, entendida su propiedad de ser en esencia divertido.*

*Se ha afirmado hasta aquí que la escuela es el lugar fundado para que el niño y el adolescente vayan a divertirse; pero hay que anotar que el ser humano es también lúdico en su naturaleza, es decir que no escapa a su propia inclinación por la diversión, por el placer y el regocijo que a él le proporciona. Se podría afirmar sin equívocos que todo ser humano es en el sentido de su quehacer un jugador sin más que ha aprendido a ser racional.*

*“Cuando examinamos hasta el fondo, en la medida de lo posible, el contenido de nuestras acciones, puede ocurrirnos la idea de que todo el hacer del hombre no es más que un jugar”<sup>44</sup>, que ha tomado diversas formas de ser y de representación hasta llegar a lo meramente formal del trabajo y los quehaceres de la vida familiar y social.*

---

<sup>43</sup> Ibid., p. 1274.

<sup>44</sup> HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Madrid: Alianza. 1972. P. 7.

*“El ser vivo obedece, cuando juega, a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá más adelante o, finalmente, le sirve como un ejercicio para adquirir dominio de sí mismo”<sup>45</sup>. En tal sentido el juego es mucho más que un conjunto de actividades inocentes en el desarrollo y el convivir del ser humano.*

*Por ende el juego está además muy asociado al trabajo, no mal se dice que el mejor trabajo es el que se hace por gusto o placer, o el mejor trabajo es el que a uno le gusta, denotándose el carácter lúdico del mismo. El juego traspasa las fronteras de la niñez y de la adolescencia e inunda la vida en la realización permanente de las personas.*

*Para otros autores según Huizinga, el juego tiene también su causa o “buscan su principio en la necesidad congénita de poder algo o efectuar algo, o en el deseo de dominar o de entrar en competencia con otros. Hay todavía quienes lo consideran como una descarga inocente de impulsos dañinos, como compensación necesaria de un impulso dinámico orientado demasiado unilateralmente o como satisfacción de los deseos que no pudiendo ser satisfechos en la realidad, lo tienen que ser mediante ficción y, de este modo, sirve para el mantenimiento del sentimiento de la personalidad”<sup>46</sup>.*

*Tan natural es el juego en el hombre que sin lugar a dudas envuelve toda su génesis y se involucra en todas sus dimensiones humanas, en unas más transparentemente y en otras de forma indirecta como ya se indicó para el trabajo.*

### *El juego y la cultura*

*“La presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo”<sup>47</sup>, es independiente de las ideologías, del lenguaje, aun así coadyuve en su desarrollo, de la religión y en general de cualquier manifestación humana. Lo que sí es una realidad es que existen muchos tipos y formas de juegos; pero lo que aquí se sostiene es su generalidad conceptual y su realidad como actividad del hombre.*

*No obstante lo anterior la cultura sí desarrolla juegos. Toda cultura de alguna manera contiene formas de juegos; pero ello no quiere decir que el juego esté vinculado con aquella etapa en particular o con cualquier otra forma de cultura, por tanto se debe entender que existiendo el juego en el ser de las personas necesariamente está presente también en la sociedad, la familia y en la cultura de los pueblos.*

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 14.

## *El juego, la familia, la sociedad y los imaginarios de autoridad*

*“Jugar como se sabe no significa solamente experimentar o manipular los materiales que utilizamos, tampoco se reduce a experimentar las posibilidades y capacidades propias, aunque de ello se ocupe el niño largo tiempo en su desarrollo. Jugar significa también estar con los demás y conocerlos del modo más espontáneo y auténtico posible”<sup>48</sup>, involucrados en las actividades que implican el jugar permanentemente.*

*De esta manera se entiende que el juego además de ser el oficio serio y responsable del niño, del adolescente y del adulto, a lo largo de su vida, es una actividad que necesariamente lo involucra en la vida comunitaria. Este formar comunidad “no se debe a un impulso o a la necesidad de no estar solo; tampoco se debe al hecho de que se tenga unos a otros una consideración mutua y que se someta a unas reglas comunes de juego, sino que florece justamente donde uno tiene su base más profunda y sus formas más perfectas: en estar fuera de sí viviendo en otro, o si se prefiere, en estar emocionado, conviviendo y transformando por lo que le sale a uno al encuentro”<sup>49</sup>.*

*El juego es lo vital en la familia en tanto que permea las relaciones internas, coadyuvando en el establecimiento de los diversos roles que se dan a su interior, de tal manera que evidencia o hace explícito las funciones de sus miembros identificando el líder, la autoridad, los atributos particulares de cada miembro familiar, etc.*

*Lo mismo ocurre con la sociedad en la cual mediante el juego se facilita la identificación de los roles sociales, al tiempo que se generan otros tantos procesos, como el de inclusión social, el establecimiento de reglas, la apropiación de la moral, asunto en el que interviene positivamente la familia, y especialmente en el desarrollo de condiciones de socialización y de identificación de la identidad personal y colectiva.*

### *La inclusión social*

*Con respecto a la inclusión social es corriente observar cómo entre los niños las dinámicas y los juegos facilitan tal aceptación o pertenencia a un grupo, incluso se puede decir que ellos son los catalizadores para que una persona integre un determinado grupo, de hecho se percibe una gran preocupación entre los padres de familia cuando perciben que su hija o hijo no es admitido en algún juego, dado que se intuye el significado de rechazo que comporta el hecho.*

---

<sup>48</sup> FANDIÑO, Graciela. *Lectura y escritura*. Bogotá: USTA. 1985, p. 68.

<sup>49</sup> MOOR, Paul. *El juego en la educación*. Barcelona: Herder. 1981, p. 109. Biblioteca de psicología.

*El fenómeno de la inclusión social realmente sobrepasa las fronteras de la edad. Quién no ha experimentado lo sencillo que resulta formar parte de una colectividad cuando esta se realiza mediante la dinámica de un juego, o quién no estaría de acuerdo en que lo más indicado para el establecimiento de nexos entre diversas personas sin importar la edad o las diferencias de estrato, se realiza mejor y más fácil utilizando un juego, pues bien, ésta es la propiedad más significativa socialmente hablando que se le puede atribuir.*

*“Pero cuando se da esta vivencia, activa y pasiva, de una vida en común, dentro de una clase determinada y de un círculo concreto de compañeros, entonces tenemos en tal vivencia algo que acompaña a toda acción, de manera que, aunque lo intentemos, ya no la podemos separar de ella”<sup>50</sup>. Como quien dice, de las vivencias que son producto de una experiencia lúdica, no solamente no se salva el olvido, sino que además generan todo tipo de lazos de sociabilidad.*

### *El establecimiento de reglas*

*No hay juego sin reglas claras, esto quiere decir que el solo hecho de jugar implica el conocimiento y el cumplimiento de un conjunto de normas sin las cuales sería prácticamente imposible que se desarrolle el juego en sí, en este sentido se puede entender que más que un activismo a ultranza, el juego es una adecuación sincronizada entre reglas-acción-reglas, y así sucesivamente, siendo garantes del cumplimiento de tales condiciones todos los implicados en su dinámica, de tal manera que la violación a una de ellas genera una detención inmediata del juego, hasta tanto no se solucione el impase.*

*Todo esto demuestra lo importante que es el juego en la formación de la disciplina y en el cumplimiento de lo acordado, a más de la formación de los imaginarios de autoridad que aporta, especialmente en el significado de obligatoriedad que comporta el seguimiento de tales reglas.*

### *El establecimiento de la moral*

*“Los niños en sus propias sociedades y en particular, en sus juegos, son como ya se dijo, capaces de imponerse reglas que respetan a menudo con más conciencia y convicción que algunas consignas dictadas por los adultos”<sup>51</sup> en ellas no solamente sobresale tal seguimiento, sino que además coadyuva en el establecimiento de la moral como el conjunto de normas que debe acatar y respetar dentro de su sociedad.*

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>51</sup> TORREZ MARTÍNEZ, Gertrudys. *Desarrollo del niño en edad escolar*. Bogotá: USTA. 1986, p. 225.

*En este mismo sentido la vergüenza cumple también un importante papel, al ser un sentimiento coercitivo de origen interior en cada persona, que desde adentro pugna por el respeto y el acatamiento de las reglas en el juego.*

*El surgimiento de la moral también patrocina la consolidación de los imaginarios de autoridad en el niño, no solamente dentro de su grupo de amigos, sino además dentro de la familia por relación analógica, debido a que lo que se entiende afuera del núcleo familiar es llevado al seno de la misma y viceversa, aumentando cualitativamente la formación del niño.*

### *Identificación de la identidad personal y colectiva y los imaginarios de autoridad*

*“El juego no representa la totalidad de la vida del niño, pero en el juego está contenida toda su vida, el niño está absorbido completamente por el juego y en el juego encuentra todo lo necesario para una vida plena”<sup>52</sup> allí nacen sus cualidades y sus posibilidades de influir en sus compañeros, lo cual necesariamente incide en su autoestima, de igual manera la influencia que ejerce cualquier miembro del grupo en éste, se da porque él muestra poseer una serie de cualidades, entre las que se cuentan el espíritu de iniciativa, decisión, voluntad, independencia, confianza, etc., es decir que afirma su presencia, su personalidad, al tiempo que se muestra como autoridad, es decir que se va construyendo el escenario y el cuerpo de los imaginarios de autoridad.*

*En general lo dicho hasta el momento muestra entre otras cosas que la sociedad infantil prepara al niño para la sociedad adulta en la cual participará más tarde. Se ha creado y desarrollado en y por el juego y es la lúdica producto de éste, la que ha permitido a la personalidad de cada niño afirmarse y abrirse.*

*Sea tímido, valiente, amistoso, o retraído, el niño tiene que aprender cómo tratar a sus amigos y esto es el aporte de la lúdica en su desarrollo.*

### *El desarrollo del pensamiento simbólico*

*Por su parte Piaget considera que el juego es decisivo no sólo en los aspectos del desarrollo motor, sino que además es fundamental dentro del proceso de consolidación del lenguaje y por ende del desarrollo del pensamiento mismo, no como el hecho esencial sin el cual no se obtendría lo uno y lo otro, sino porque posibilita de facto y se realiza dentro de la creación de símbolos.*

---

<sup>52</sup> MOOR, Paul. Op. Cit., p. 45.

*“La constitución de la función simbólica supone, por el contrario, el diferenciar el significante de los significados, de tal manera que los primeros pueden permitir la evocación de la representación de los segundos”<sup>53</sup> posibilitándose con ello el paso de una condición sensorio-motriz, a otra más implicada en la producción de pensamientos.*

*El juego cobra aquí también una primerísima importancia pues apropia igualmente en sus representaciones los imaginarios de autoridad y de género; un ejemplo palpable de esta situación lo constituye el famoso juego de los “papás y las mamás” que no sólo lo hemos jugado nosotros, sino que además lo siguen jugando nuestros niños, en él se puede ver con claridad cómo cada cual asume el rol, que según sea la experiencia familiar y social debe asumir en una escenificación, que bien se podría decir, es por demás simbólica y representacional de la realidad.*

*“El juego simbólico aparece aproximadamente al mismo tiempo que el lenguaje, pero independientemente de éste, y desempeña un papel considerable en el pensamiento de los pequeños, como fuente de representaciones individuales (a la vez cognoscitivas y afectivas) y de esquematización representativa igualmente individual”<sup>54</sup>, lo cual significa que las representaciones entran en el desarrollo del niño, como parte estructurante de sus actividades lúdicas.*

### *La lúdica y los imaginarios de autoridad*

*El juego y en general todo el conjunto de las experiencias lúdicas, arrojan como resultado la percepción de la autoridad como algo racional, es decir que el niño construye con coherencia y cargado de lógica el mundo de sus imaginarios de autoridad, debido a que “ejercer el papel de autoridad significa participar en la toma de decisiones sobre el modo como hay que actuar. Los niños logran experiencias de este tipo en los juegos y en otras actividades con los compañeros y también en el hogar, en el grado en que los padres incluyan a los hijos en el proceso de toma de decisiones”<sup>55</sup>.*

*“La participación en la toma de decisiones influye en las evaluaciones que hacen los niños de las normas y juicios morales; los niños que tienen más experiencia en tomar decisiones suelen ser los que tienen mayor estima de las normas morales y los que se suelen comportar más conforme con ellas”<sup>56</sup>, en tal sentido la familia se erige como modelo del ejercicio de la participación y de la autoridad.*

---

<sup>53</sup> PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Madrid: s.n. 1984, p. 13.2. <sup>54</sup> Ibid., p. 129.

<sup>55</sup> TORREZ MARTÍNEZ, Gertrudys. Op. Cit., p. 227. <sup>56</sup> Ibid., p. 227.

Al igual que la relación familiar, las experiencias lúdicas marcan en ella y en sus miembros parecidas funciones: ayudan a definir las representaciones e imaginarios de autoridad y género que intervienen y se constituyen en su interacción, dentro de la familia, barrio, escuela y los medios de comunicación

### *La lúdica y los imaginarios de autoridad y de género*

“Usualmente, todos los investigadores del desarrollo tienden a dar mucha importancia al papel de la madre, pero durante la infancia media, el padre cobra una gran importancia. Muchas veces la forma en que el niño ve a sus padres lo afecta tanto como lo pueden afectar sus comportamientos reales, los niños pequeños, en general, tienden a ver al padre como una persona que inspira temor, severidad y respeto; pero hacia los diez años, a quien considera de esta forma es al padre del mismo sexo”<sup>57</sup>, de hecho el juego ya mencionado de “los papás y las mamás”, así lo demuestra, la niña no sólo asume el papel de la mamá, sino que además ejerce la autoridad dentro del marco de su misma naturaleza femenina, indicando la firmeza y mesura de la mujer dentro de la familia.

Por su parte el niño se define dentro de su campo machista, pues normalmente los imaginarios de autoridad y de género dentro de la realidad familiar cumplen de todos modos éste papel y son asumidos por los niños de manera simbólica y representacional.

“No solo la edad influye en la forma de considerar al padre o en general a la familia. En diferentes estudios se ha demostrado que los niños de clase media, en comparación con los de clase pobre, ven a sus padres como más ambiciosos y capaces y los sienten más dispuestos a prestarles mejor atención”<sup>58</sup>. Y ello se refleja en sus juegos, en sus representaciones, en sus símbolos y en su lenguaje, más vulgar y violento.

### *La lúdica y la pedagogía*

Será repensar lo que hoy se hace en la pedagogía para descubrir los aportes con que la lúdica puede contribuir para conseguir la aplicación de unos criterios más acordes con los tiempos actuales, en que la velocidad de los acontecimientos y las transformaciones exigen unos niveles de respuesta casi que inmediatos para estar al ritmo actual del mundo moderno, con una rapidez no imaginada desde la óptica del contexto tradicional con que todavía se analiza el presente.

---

<sup>57</sup> GRANADOS ALONSO, Helena y FRANCO DE UMAÑA, Elvira Isabel. *Psicología y problemas del desarrollo*. Bogotá: USTA. 1988, p. 178.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 178.

*La sociedad y la sociabilidad como sistemas de relaciones humanas son necesarias e igualmente determinantes: la comunidad está viva, es real cuando logra el equilibrio entre el universo del juego y el universo del trabajo, entre su mundo real y su mundo simbolizado. Esta interrelación equilibrada de la sociedad y la sociabilidad conforma la cultura, como la manera en que esos dos mundos en una comunidad se integran, se cruzan en la producción y en la recreación, alrededor de los objetos y el que se mueve entre los símbolos; son interrelacionados e interdependientes en una línea común de encontrar la felicidad, de conseguir cada día mayores niveles de equilibrio y armonía.*

*No es posible, entonces, ver e interpretar el mundo solamente desde el ángulo predominante del paradigma racionalista de la física mecanicista newtoniana sino que es preciso introducir elementos del paradigma holístico que es la expresión de una lectura cálida de la naturaleza y la sociedad, donde lo objetivo y lo subjetivo se entrelazan por sutiles rizos de energía, llegando al concepto de que todo es energía.*

*Así, la categoría de tiempo no puede estar fraccionada, como comúnmente se cree, que existe el tiempo de jugar, el de trabajar, el de descansar, el de conversar..., etc., sino que se establece el concepto del tiempo total en el que el trabajo y el juego pierden su lindero natural, confundiéndose; por ejemplo, la mujer que teje y conversa, por una parte lleva el hilo de la lana haciendo la trama y por otra el hilo de la charla, en una gran simbiosis de tejidos paralelos. En ese momento el juego puramente humano, de hablar por hablar, la charla informal, es el más valedero por ser el más común; se vive una cultura en que la sociedad y la sociabilidad, o sea el mundo del juego y el del trabajo, poseen un solo tiempo.*

*En las comunidades indígenas tradicionales, en las que el trabajo es manual, la relación entre lo lúdico y lo laboral no es visible, porque parece como si se tratarán de confundir los dos mundos. En las lenguas aborígenes danzar y sembrar no requieren sino de un solo verbo, una misma palabra califica las dos actividades, se supone que la germinación es el resultado de un ritual, una danza de fecundación de la tierra. Igual sucede con los rituales indígenas de caza, cosecha o pesca, se encuentra cómo las mismas palabras hacen el enlace juego-trabajo.*

*En esta ardua tarea deben sacrificarse las horas destinadas al deporte, al juego, a buscar tesoros, a mirar el mundo con ojos de ensoñación sin pretender consignarlo todo en el cuaderno de tareas. Es posible que la obsesión por la lecto-escritura a temprana edad haya sacrificado miles de posibilidades latentes en el niño. Sus cuerpos, tal vez, no podrán desarrollar otros modos de leer el mundo, porque los libros de letras habrán ocupado todo el tiempo que también merecía la lectura de la naturaleza, de los objetos del entorno, del juego libre que prolongado se aprende a vivir en comunidad. Se habrán castrado pintores, músicos, poetas, actores, deportistas, ya que estos saberes comienzan por otras formas de entrenamiento corporal que abren las puertas a nuevas sensibilidades y nuevas escrituras.*



*La escuela está hecha para educar, para aprender a leer y escribir, para aprender a convivir apaciblemente, no da lugar a la expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y de fuerza. Para pulir las mentes y adecuarlas a las exigencias del pensamiento se requiere controlar la motricidad desbordada del juego y de la risa. La fórmula es contenerse día tras día, entrenar el cerebro para controlar los músculos. Contener las emociones, contener las palabras, bajar la voz, contener el abrazo y el puño. Reír discretamente. Evitar el contacto con los otros. Contener la orina, contener las lágrimas. Todo esto se aprende a cada momento mediante consejos, admoniciones, sermones, amenazas y hasta golpes.*

*Concentrarse y distraerse son momentos diversos de una misma música de la vida humana; en la distracción surgen las intuiciones, en la concentración se escribe la ciencia; en la ensoñación se reposan las ideas y en la acción se transforma el mundo. Son sólo momentos de una sinfonía humana, pero en la escuela pareciera no haber momentos de distracción en el ritmo de los niños. Siempre deben concentrarse, a pesar de que en esta primera fase de la vida todo el encanto reposa en distraerse y fascinarse. Es, tal vez, difícil para los educadores entender que no hay momentos para el cuerpo y momentos para el intelecto; si se aceptara que el intelecto es cuerpo, que el cuerpo es sensibilidad, que la imaginación es la puerta de la ciencia, las escuelas serían más divertidas y los niños tendrían menos dificultad de concentrarse*

*Los juegos están muy ligados a la vida misma, a la cotidianidad, con el objeto de que la actividad lúdica esté vinculada con aprender a vivir dentro del medio. Hay una gran libertad, no es frecuente una relación de regaños, de prohibiciones, más bien se los impulsa a que hagan cosas y en la medida en que los juegos están muy relacionados con la actividad cotidiana no hay lugar a que sean mandados. Ir por agua es parte del juego, llevan un calabazo pequeño hasta la fuente; si la madre va por leña ellos recogen chamicitos; van creciendo sin que haya mayor separación con las responsabilidades futuras, como que el vivir es todo un juego.*

*El orden del conocimiento en los indígenas primero pasa por el “jugar a aprender a hacer” y luego por la explicación mitológica e histórica en la que encuadran los hechos. Los indígenas expresan profundas verdades mediante un mito o una narración, es el poder de graficar verbalmente los conocimientos que necesitan transmitir. Su cultura se entreteteje con las descripciones orales en una fantástica combinación de imaginación, creatividad y cotidianidad que permite grabar en la mente de los niños y los adultos las verdades que deben preservar. Siempre hay una relación entre lo mágico, lo sagrado y lo cotidiano pasando por lo lúdico, como disfrute, como fruición.*

*Si la escuela que viene ejerciendo el papel de formadora del talento humano recorta las posibilidades del ser, limita la iniciativa, trata de uniformizar a todos, frustra la emoción de aprender desde las expectativas individuales, es la reproductora de las normas de una relación vertical, entonces, imaginemos la escuela que deseamos*

sea el espacio adecuado para formar en el presente pero teniendo en cuenta una visión de futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA*. 21ed. Madrid: Espasa Calpe. 1992.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Madrid: Alianza. 1972.
- FANDIÑO, Graciela. *Lectura y escritura*. Bogotá: USTA. 1985.
- MOOR, Paul. *El juego en la educación*. Barcelona: Herder. 1981. Biblioteca de psicología.
- TORREZ MARTÍNEZ, Gertrudys. *Desarrollo del niño en edad escolar*. Bogotá: USTA. 1986.
- PIAGET, Jean. *Seis estudios de psicología*. Madrid: s.n. 1984.
- GRANADOS ALONSO, Helena y FRANCO DE UMAÑA, Elvira Isabel. *Psicología y problemas del desarrollo*. Bogotá: USTA. 1988.

De la percepción  
a la autopercepción moral



## DE LA PERCEPCIÓN A LA AUTOPERCEPCIÓN MORAL

### Introducción

Vivimos en un mundo donde el comportamiento se constituye en fuente de significado, al comportar no solo la intención inicial que conlleva el acto en sí mismo, sino también, al implicar todo un contexto significativo susceptible de ser mirado desde la óptica del estudio del comportamiento humano, lo cual nos convoca no únicamente a mirar su complejidad en materia de lo que puede acarrear interrelacionalmente para el ambiente en donde se realiza, sino además las implicaciones morales que conlleva, especialmente si se tiene en cuenta el ámbito social y personal que nos caracteriza.

En tal sentido el comportamiento humano fija improntas que hacen diferenciables a los sujetos por esas mismas acciones que cotidianamente comprometen su ser y que los exponen a los más diversos juicios y calificativos, que en la sociedad fácilmente provocan las más disímiles aseveraciones morales, las cuales se constituyen en auténticas indagaciones de los aspectos subjetivos que envuelven a las personas y que provocan en el sujeto la necesidad de revisar permanentemente los modos de tratar a esas personas con relación a sí mismo, incluyendo los modos de accionar entre sí de la sociedad (interacción social), y que de alguna manera llevan a definir ese cómo las personas se ven a sí mismas y qué imagen procuran proyectar de sí mismas a los otros. Al respecto Charles Taylor nos dice:

*“Nuestra manera de andar, movernos, gesticular y hablar está configurada desde un primer momento por la conciencia que tenemos de que aparecemos ante los demás, de que nos encontramos en el espacio público y de que ese espacio es potencialmente el espacio del respeto o del desprecio, del orgullo o de la vergüenza. Nuestra manera de movernos expresa cómo nos percibimos, si disfrutamos o carecemos de respeto, si hacemos mérito para disfrutar de él o fracasamos en el intento”<sup>59</sup>.*

---

<sup>59</sup> TAYLOR, Charles. *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós. 1996, p. 30.

Este “aparecer ante los demás”, no es únicamente la exposición en público de aquello que tenemos de nosotros mismos y que puede ser contemplado por nuestros conciudadanos, es también la imagen que tenemos de nosotros con relación al constructo identitario que esencialmente nos identifica. No es solamente la imagen personal la que sale al encuentro del mundo, es también mi identidad y en ella todo lo que le da sentido a mi vida y hace posible moralmente ser en el horizonte interrelacional humano. La autopercepción moral es entonces el tema del que se ocupará el presente escrito. Primeramente se tratará lo pertinente a la percepción moral, teniendo en cuenta de manera sucinta los aportes de Merleau-Ponty y algunos conceptos que definen a la percepción sensible, luego la moral y la representación, y por último la identidad y la autopercepción moral.

### La percepción moral

Implica que tengamos una noción acerca de las situaciones y escenarios cotidianos de la vida, de su historia, de las actitudes, creencias, valoraciones, convicciones, motivaciones, e intenciones subjetivas, que sitúan ese conocimiento que define cómo las personas perciben su propio quehacer y cómo perciben las acciones de otros hacia ellos, incluyendo la significación que para ellas tienen las acciones de su interacción social en los diversos escenarios de de la vida misma. “Para tener sentido de quiénes somos hemos de tener una noción de cómo hemos llegado a ser y de hacia dónde nos encaminamos”<sup>60</sup>.

Tales nociones e intenciones subjetivas estructuran el saber acerca de ‘lo que la gente hace y cómo percibe eso que hace’. Acercarse a ellas constituye por tanto un conocimiento que nos conducirá al concepto de la autopercepción moral, dentro del acontecer de las vicisitudes de la vida diaria, lejos de cualquier pretensión objetivista que tradicionalmente pendía de la concepción epistemológica de la objetividad, que consideraba como algo limitado o carente de sentido científico, los avatares de la vida cotidiana de los hombres y mujeres reales implicados en procesos afectivos, valorativos, etc.

Lo fundante de la autopercepción es básicamente la percepción, a ella apuntó Merleau-Ponty en su *Fenomenología de la Percepción*, al hacer el recorrido de su estructuración fenoménica. Plantea su estudio desde la sensación, la asociación, la atención y el campo fenomenal, para hacer el análisis de la fisiología perceptiva y de su relación con la espacialidad y la motricidad, haciendo hincapié en la complejidad del mundo percibido como teoría de la percepción, que abarca el espacio del mundo vivido y que desemboca en el encuentro con el otro en el mundo de lo humano, el cual como sujeto, se percibe así mismo de dos maneras: la una como percepción

---

<sup>60</sup> Ibid., p. 64.

de sí mismo (percepción interior-ser en sí) y la otra como percepción del mundo circundante y manifiesto (percepción exterior-ser del mundo, ser para sí).

La Fenomenología de la Percepción es una indagación y un esfuerzo filosófico por contribuir con la validez de las explicaciones que desde la hermenéutica Husseriana argumentaron a favor de aportar una respuesta convincente en torno a lo que Gadamer explicó en forma de pregunta, al interrogar por la clase de conocimiento que las denominadas Ciencias del Espíritu podían desarrollar: ¿Qué clase de conocimiento es éste que comprende que algo sea como es porque comprende que así ha llegado a ser?<sup>61</sup> Merleau-Ponty se encaminó por la crítica de importantes movimientos filosóficos que argumentaron la fundamentación empirista en la explicación de la percepción; y aunque sitúa en el cuerpo el asidero perceptivo, concluye que su realidad se localiza en su índole eminentemente existencial, en la relación alma-cuerpo, donde la existencia humana se realiza tal como es vivida.

La percepción se constituye de manera espacio-temporal, en un aquí y en un ahora, como propiedad del sujeto es consecuente con la realidad que lo envuelve, de esta manera lo percibido se vive, se mantiene ante el sujeto, como objeto que se muestra a cada momento, siendo su razón de ser, la de ser para él: para el sujeto. “El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable<sup>62</sup>”, es permanentemente, no de sí mismo, sino del sujeto que lo percibe.

El objeto percibido no es otro que el mundo y éste no es más que el horizonte de cultura, que como una red es tejida por el sujeto, al tiempo en que lo va envolviendo, constituyéndose de ésta forma nuevamente en objeto de la percepción, siempre en renovación. Así el mundo objetual es obra del sujeto en la medida en que estando inmerso en la cultura lo construye.

El mundo lo es todo en relación al sujeto, desde el punto de vista de ser mundo exterior, es el mundo de la existencia humana, en ella se realiza la vida tal como ella es vivida y coma tal, también es el espacio y el tiempo donde se realiza la percepción y sus posteriores implicaciones en el ámbito del pensamiento.

“Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de completarlas; es ver cómo surge, de una constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer innovación ninguna de los recuerdos”<sup>63</sup>. De esta manera la percepción se constituye en insumo envolvente de la acción creativa y transformadora del mundo, es el “sentido inminente” de la innovación, quedando claro de esta forma que la percepción es el proveedor de

---

<sup>61</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método I*. 8 ed. Salamanca: Sígueme 1999, p. 33.

<sup>62</sup> MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini. 1985, p. 16. <sup>63</sup> *Ibid.*, p. 44.

algunos insumos al pensamiento y el combustible que le provee la ignición a la creatividad.

Pero acaso el objeto ¿es objeto sin más de la percepción? ¿Es un objeto dado de suyo, de antemano a la percepción? “El objeto primero de nuestra percepción: es muy posterior a la experiencia de los objetos culturales o, mejor, es uno de ellos”<sup>64</sup>, de alguna manera es de hecho un objeto construido, fabricado al tenor de la percepción, dentro de la realidad del mundo vivido, no riñe con el mundo, lo expresa en percepción objetual del sujeto, tampoco es una nueva versión sin más del mundo, sino que es la explicitud de algo que se ofrece impreciso y adquiere “un sentido inminente”.

Así para la percepción, según Merleau-Ponty, “la atención no es ni una asociación de imágenes, ni un retorno hacia sí de un pensamiento que ya es maestro de sus objetos, sino la constitución activa de un objeto nuevo que explicita y tematiza lo que hasta entonces solamente se ofrecía a título de horizonte indeterminado”<sup>65</sup> fija en su atención no un objeto tal como se podría pensar en el mundo, sino como quedó expresado “un sentido inminente”, que aprovisionará a las otras funciones intelectivas.

El carácter estructurante de la percepción, nos dice Merleau-Ponty, se precisa desde el delineamiento de la sensación, se complementa frecuentemente con el juicio, como actividad antepredicativa de la conciencia, para de una vez fundamentar el discurso predicativo del acto de pensar. La percepción deviene una interpretación de los signos con los cual se hace posible, pero dentro del marco de su propia lógica, donde el juicio pierde su función constitutiva y se diluye en principios explicativos, de eso mismo que percibe.

“La percepción es, pues, el pensamiento de percibir. Su encarnación no ofrece ningún carácter positivo del que deba darse cuenta, y su ecceidad no es más que la ignorancia en que se encuentra de sí misma”<sup>66</sup>. En tal sentido la percepción en tanto se constituye como juicio, ignora sus razones al realizarse en la experiencia del objeto percibido, como acontecer estructurado del episodio del vivir.

Nos encontramos aquí, como nos lo dice Merleau-Ponty, con un acto de percibir y un sujeto que percibe, el primero es un proceso que constituye “un sentido inminente” que remata en unos objetos, que son la razón de todas las experiencias que del mismo se ha tenido; y el segundo un sujeto reflexivo, “entre yo que analizo la percepción y el yo perceptivo hay siempre una distancia, pero en el acto concreto de la reflexión salvo esta distancia, demuestro con ello que soy capaz de saber lo que yo percibía, domino prácticamente la discontinuidad de los dos yo”<sup>67</sup>.

---

<sup>64</sup> Ibid., p. 47.

<sup>65</sup> Ibid., p. 52.

<sup>66</sup> Ibid., p. 59.

<sup>67</sup> Ibid., p. 64.



## Percepción sensible

Desde las neurociencias se concibe a la percepción, como percepción sensible exclusivamente y aunque para argumentar este concepto, parten desde una mirada diferente, desde la fisiología del cerebro, se puede constatar algunas similitudes y acaso complementos significativos, que pueden reforzar las conjeturas de uno u otro lado, de hecho se afirma que la percepción no realiza una copia fiel de la realidad independiente del sujeto, sino que este interpreta o transforma la información en el complejo acto de percibir, de tal suerte que lo percibido no se realiza sin la participación de las características particulares de quien percibe.

*La percepción sensorial en sí misma no es un registro fiel del mundo externo. Es un proceso de transformación, en el cual la información que llega se sintetiza conforme a reglas inherentes de las vías aferentes del encéfalo. Es también un proceso en el que el individuo interpreta el ambiente externo, no solo desde el punto de vista de una posición específica en el espacio, sino también desde el punto de vista de una posición específica en su propia historia<sup>68</sup>.*

La percepción entonces no se realiza únicamente como proceso cognitivo inherente al estado funcional del cerebro, sin que en él se dote de significación interna a dicho acto según el contexto prevalente. A los estados funcionales cognitivos se les agrega contenido, el cual no es otro, que el sentido particular del sujeto en toda su dimensión de ser, como producto biológico, cultural y humano.

Se comprende claramente que “por percepción se entiende la validación de las imágenes sensomotoras generadas internamente por medio de la información sensorial, que se procesa en tiempo real y que llega desde el entorno que rodea al animal”<sup>69</sup>. No obstante para el caso que nos ocupa, la percepción no se realiza sin el sentido particular que le imprime el sujeto en el acto mismo de percibir, que constituye la impronta que cada sujeto tiene de sí y lo hace único y especial en el contexto intersubjetivo del mundo social.

No se pretende significar con lo expuesto, una diferencia radical entre lo percibido y el mundo tal cual es, sino, más bien, que entre el uno y el otro hay una diferencia cualitativamente humana, que comporta sentido de realidad a lo percibido desde la historicidad y espacialidad del sujeto como tal.

En tal sentido el cerebro es, según Rodolfo Llinás, un “emulador de la realidad,” que construye imitaciones del mundo concreto, preñadas de significaciones subjetivas, que aun cuando no las hace enteramente diferentes, si se expresan signadas

<sup>68</sup> KANDEL, E. R. SCHWARTZ, J. H. y JESSELL, T. M. Sexo y cerebro. En Neurociencia y conducta, Madrid, Prentice-Hall. 1997, p. 700.

<sup>69</sup> LLINÁS R. Rodolfo. El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Bogotá: Norma. 2003, p. 4.

por las particularidades inherentes al contexto reinante, que desde el sujeto comportan sentido más allá de la realidad misma.

*Estamos ante un sistema que enfrenta al mundo externo, no como un máquina adormilada que se despierta sólo mediante estímulos sensoriales, sino, por el contrario, como un cerebro en continua actividad, dispuesto a interiorizar y a incorporar en su más profunda actividad imágenes del mundo externo, aunque siempre en el contexto de su propia existencia y de su propia actividad eléctrica intrínseca*<sup>70</sup>.

*La percepción sensible según lo expuesto, se explyea desde el marco de las condiciones externas, propias al mundo concreto exterior del sujeto y también según las condiciones intrínsecas, que hacen el puente entre el organismo y la representación del mundo como tal.*

### *La moral y la representación*

*La moral es el plano del reconocimiento donde no solamente el sujeto puede ver a los otros, bajo el establecimiento de condiciones y de juicios morales, sino que igualmente puede verse así mismo implicado en tales actos, de tal suerte que además de saber moralmente de las acciones de sus congéneres, la persona puede también valorar y enjuiciar los suyos propios. No se soslaye el hecho de que la capacidad para emitir juicios morales va de la mano del crecimiento intelectual, a este desarrollo cognitivo evolutivo de la moral apuntaba Piaget al concluir: “el paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual. Todo el mundo ha observado el parentesco que existe entre las normas morales y las normas lógicas: la lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción”*<sup>71</sup>.

*En este punto es necesario reconocer que la moral no solo está vinculada con el plano del reconocimiento, sino además con el espacio interrelacional, las normas, las reglas y las acciones. No obstante, para el tema de la autopercepción la conciencia moral resulta fundamental.*

*Si pensamos en el espacio interrelacional hemos de considerar al sujeto abierto al mundo desde la óptica de la conformación del “sí mismo”, en este sentido “saber quien eres es estar orientado en el espacio moral, un espacio en el que se plantean cuestiones acerca del bien o del mal; acerca de lo que merece la pena hacer y lo que no, de lo que tiene significado e importancia y lo que es banal y secundario”*<sup>72</sup>. Conceptos éstos soportados en las razones internas de la posibilidad de un conocimiento moral, de la formulación real de argumentaciones y exploraciones que sólo se dan en un mundo conformado por nuestras respuestas morales más profundas.

---

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 146.

<sup>71</sup> PIAGET, Jean. *El criterio moral en el niño*. 3 ed. Barcelona: Fontanella. 1977, p. 335. <sup>72</sup> TAYLOR, Charles. *op. cit.*, p. 44.

*“El cerebro es muy kantiano en cuanto a la esencia de sus operaciones. Representa aspectos del mundo externo, aspectos fraccionados, mediante una geometría útil, una geometría con significado interno que no tiene nada que ver con la geometría” del mundo externo del cual emanó<sup>73</sup>, pero que al fin y al cabo con su a priori configuran y reconfiguran la representaciones que del mundo se argumentan y explicitan desde el sujeto y que convocan para la moral, la validez de la experiencia posible del ejercicio del juicio moral, en la reflexión que como objeto de la experiencia concreta hace el sujeto de sí mismo, y que en este escrito caracterizamos como autopercepción moral.*

*En la autopercepción moral se vive el descubrimiento de la posibilidad práctica del juicio moral del sujeto convertido en contenido de sí mismo, dada la apertura autoperceptiva que caracteriza al ser humano, quien al elaborar de sí mismo su imagen, construye al mismo tiempo una del mundo, con ellas mantiene una lucha por encuadrar la una con la otra, es decir que el sujeto al autopercebirse moralmente va confrontando la imagen que viene construyendo para sí, con la realidad tangible de la experiencia posible y la reflexión de la convivencia humana, de su cotidianidad, dentro del marco del conocimiento y del conocer de la moral de los otros.*

*Cuando se habla de la imagen de sí, “Lo que se articula es la imagen que asumimos y a la que recurrimos ante cualquier pretensión de rectitud, parte de la cual estamos obligados a explicar cuando tenemos que defender nuestras respuestas como correctas<sup>74</sup>, en el sentido de mantener bajo una luz favorable las relaciones de quienes están en contacto con nosotros, e inclusive cuando tenemos que justificarnos ante nosotros mismos.*

*La autopercepción moral en tanto compromete, por un lado los estados funcionales cognitivos y por el otro la interrelación de sus contenidos, es además un proceso de visibilización del sujeto en orden a mostrarse tal como es él mismo, en la pretensión posible de ocupar y de mantener un lugar dentro del contexto social. La visibilización es aquí una forma de tender un puente entre el yo y los otros yo, bajo el interés reflexivo de percibir en mí, aquello que a juicio moral apruebo o desapruebo, vale la pena hacer o no, de lo que tiene importancia o es superfluo con respecto de los otros. “Ciertamente existe un sentido del yo que sobrepasa la autoobservación neutral y el calculo de beneficios<sup>75</sup>.*

*En este sentido el sujeto moral se estructura en la búsqueda de la identificación con aquello que hace posible y viable la vida buena y a la vez lo posiciona como miembro situado dentro de su contexto social. En esta interacción se constituye la autopercepción moral plagada de interrogantes y respuestas que tocan sus reflexio-*

<sup>73</sup> LLINÁS R. Rodolfo. op. cit., pp. 126-127.

<sup>74</sup> TAYLOR, Charles. op. cit., p. 23.

<sup>75</sup> Ibid., p. 49.

nes morales edificantes más profundas, tales como su construcción como sujeto moral, su ordenamiento al bien y la necesidad de ocupar un lugar en el contexto social.

### *La identidad y la autopercepción moral*

*“Una identidad es algo a lo que uno ha de ser fiel, no puede dejar de mantenerla ni puede renunciar a ella. Más fundamentalmente, vemos que su único papel es el de orientarnos, el de proporcionarnos el marco dentro del cual las cosas tienen sentido para nosotros, en virtud de las distinciones cualitativas que incorpora”<sup>76</sup>. Su vitalidad estriba en que aporta en la toma de decisiones en torno a lo que es significativo o importante y en lo que no lo es, incluyendo aquello que consideramos como relevante y sin lo cual las cosas o las intenciones más determinantes no se realizarían y que Taylor denominó como “fuertes valoraciones”.*

*La autopercepción moral, se ubica en el contexto de la concepción cognitivo-evolutivo de Piaget dentro de lo que él definió como conciencia moral y dentro del pensamiento de Charles Taylor dentro de la construcción de la identidad moderna, “saber quién soy es como conocer dónde me encuentro. Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar; caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura”<sup>77</sup>.*

*En general se puede concretar el sentido de la identidad de alguien, con relación al espacio moral en el cual se está orientado, incluyendo los posicionamientos en las cuestiones morales y espirituales, a más del horizonte de referencia que precisa la pertenencia a una comunidad en especial, como puede ser un movimiento político, cultural, religioso, etc. No obstante para Habermas dicho espacio moral, para ser válido moralmente, debe aspirar a ser universalizable, lo cual se alcanza en la medida en que esté soportado sobre la base de la formulación real de argumentos, donde todos los afectados estén de acuerdo con su realidad práctica. Denominamos como “‘morales’ únicamente a aquellas normas que son universalizables en sentido estricto, esto es, a aquellas que no varían por razón de los espacios sociales y los tiempos históricos”<sup>78</sup>.*

*La identidad dice del sujeto de manera situacional, lo ubica en el espacio donde los sujetos morales se precisan en actos, juicios y reflexiones morales, no obstante nuestra identidad se adentra en la profundidad de nuestros principios e implica la articulación multilateral que desde la existencia y la convivencia se hace de ella.*

---

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>78</sup> HABERMAS, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. 3 ed. Barcelona: Península. 1994, p. 86.

*El sujeto moral es también un sujeto inmerso en la vida y en la convivencia, situado en su propia historicidad y estructurado por todo lo que ha sido su diario vivir, que configura todo un microuniverso estructurado de sucesos, de acuerdos, de dichos y no dichos, de aspiraciones, de logros y fracasos, de aconteceres directos e indirectos que constituyen el constructo narrativo de las propias experiencias. La comprensión que tengo de mí mismo, mi autopercepción, necesariamente tiene una profundidad temporal historiográfica y necesariamente también incorpora una narrativa que dice de mi identidad.*

*De igual manera todo este constructo narrativo de los acuerdos, aconteceres, sucesos, experiencias, etc., que constituyen el sujeto, están de igual manera signados de racionalidad y de sentido moral, de hecho dentro del diario vivir se precisa del sujeto moral, de mí como actor moral “la determinación de actuar de acuerdo con mi auténtica naturaleza como ser racional. Y actuar de acuerdo con las demandas de lo que yo auténticamente soy, de mi razón, es libertad”<sup>79</sup>.*

*La autopercepción moral supone también la consideración de todas esas situaciones que devienen aspectos subjetivos de cómo las personas se ven a sí mismas y qué imagen procuran proyectar de sí mismas a los otros, en los diversos escenarios de su interacción social, además también considera las situaciones que emergen de la convivencia y que hacen visible los posicionamientos, actitudes y comportamientos de los agentes sociales que por su disposición al bien se convierten en modelos del accionar moral.*

*El verse a sí mismo implica además, la realidad observacional de los otros sujetos morales, como imperativo de reflexión de sí mismo, lo cual contribuye, por un lado, a la estructuración del concepto de pertenencia, que desde el sujeto es necesario para que se considere aceptado en los espacios morales en los que de cotidiano interactúa y por el otro, con el también concepto de pertinencia que apropia a todo sujeto de seguridad y posicionamiento de su propio yo, con relación al ámbito social desde el cual establece sus vínculos sociales.*

*De esta manera se puede apreciar cómo la identidad está estrechamente relacionada con la autopercepción moral, tanto la una como la otra, dicen del sujeto, en términos de su propia realización y configuran el interior significativo que estructura la vida y el acontecer social humano.*

### *A manera de conclusión*

*El ser humano como sujeto moral, se precisa para serlo, no solamente del desarrollo y apropiación de todo un proceso cognitivo-evolutivo que apunte al establecimiento de procesos y etapas de desarrollo moral al interior de sí mismo, sino, ade-*

---

<sup>79</sup> Ibid., p. 383.

más, de la reflexión de aquello que ‘la gente hace y cómo percibe eso que hace’, dentro del ámbito de la vida diaria.

En tal sentido cobran primerísima importancia el abordaje de temas como el de la fenomenología de la percepción, la representación y el sentido del mundo que configura, y el papel que desempeña la construcción de la identidad personal, en términos de la realización individual, con miras a fundamentar una argumentación en torno a la autopercepción moral y de sus procesos.

De hecho el sujeto moral transita desde la ‘mismidad’ de su mundo interior, al mundo de la vida diaria y sus vicisitudes, en franca visibilización de sí, en el mundo de los otros y de los otros hacia él mismo, como modelos morales que posibilitan la reflexión y estructuran los conceptos de pertenencia y pertinencia fundamentales para la comprensión y autopercepción moral, en el ámbito de la intimidad y de las relaciones sociales.

En general la autopercepción moral compromete los escenarios del acontecer de la vida humana y se inmiscuye en variables determinantes de la condición personal, como aquella que emerge de la realización individual y colectiva de los actores sociales y se proyecta más allá de las propias expectativas: “la normal comprensión de la autorrealización presupone que algunas cosas son importantes más allá del yo, que existen algunos bienes y afanes cuyo fomento tiene significación y que, por consiguiente, pueden aportar la significación de una vida plena”<sup>80</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

- TAYLOR, Charles. *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós. 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método I*. 8 ed. Salamanca: Sígueme. 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini. 1985.
- KANDEL, E. R. SCHWARTZ, J. H. y JESSELL, T. M. *Sexo y cerebro*. En *Neurociencia y Conducta*, Madrid, Prentice-Hall. 1997.
- LLINÁS R. Rodolfo. *El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Bogotá: Norma. 2003.
- PIAGET, Jean. *El criterio moral en el niño*. 3 ed. Barcelona: Fontanella. 1977.
- HABERMAS, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. 3 ed. Barcelona: Península. 1994.

---

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 529.

# Autopercepción e interioridad





## AUTOPERCEPCIÓN E INTERIORIDAD

*La autopercepción descansa sobre la idea de que nosotros podemos dentro de las operaciones que se llevan a cabo en el proceso de percibir, ser materia objetual de nosotros mismos, de esta manera se asegura, por un lado, el ser elementos presentes y constitutivos del contexto de la realidad sin más y por el otro, el carácter cognitivo que nuestra condición de ser tiene para nosotros mismos, al ser objetos de nuestro propio conocimiento, ya sea en general para la colectividad humana en su totalidad, o para cada sujeto en particular, dentro de lo que se podría denominar su estructura y espacio privado de “sí”.*

*De esta manera, se plantea a la autopercepción focalizada en la penetración permanente de la realidad, desde la perspectiva del sujeto y la inclusión de este mismo sujeto en el horizonte real que deviene el mundo interior y que estructura al sujeto, incluso como sujeto de sí mismo en el acto de autopercebirse. En esta consideración, la autopercepción abarca aquello que Paul Ricoeur se preguntaba, al plantearse el concepto de persona, desde la posibilidad de la autodesignación que concreta a cada persona como un ser de tipo único, a lo cual decía: “No obstante, debemos preguntarnos si podemos llegar muy lejos en la determinación del concepto de persona sin hacer intervenir, en uno u otro momento, el poder de la autodesignación que hace de la persona no sólo una cosa de tipo único, sino un sí”<sup>81</sup>.*

*En este sentido se aprecia dentro del horizonte de significación, al tenor del hecho de autopercebirse, aquella instancia de privacidad que en profundidad define la condición de “sí” y que se podría definir como “ser de sí” y aquella que desde nosotros mismos nos expone a los demás, como aquello que somos auténticamente y que nos coloca de cara a los otros, ya sea ante aquellos que nos cuestionan, o ante aquellos que al menos con su sola presencia nos salen al encuentro.*

---

<sup>81</sup> RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo veintiuno. 1996, p. 7.

Entonces encontramos dentro del acontecer que cohesiona la vida del sujeto y dentro del espacio interrelacional humano, a una persona abierta al mundo desde la óptica de la conformación del “sí”, con conciencia de sí, ello significa que tal hecho exige un posicionamiento en el instante de concebir el espacio privado como construcción de “sí” y el acto de reconocerse como uno mismo, en función de los demás o de aquellos otros actores, que como dijimos nos cuestionan o simplemente nos salen al encuentro.

*“Decir sí no es decir yo. El yo se pone, o es depuesto. El sí está implicado de modo reflexivo en operaciones cuyo análisis precede al retorno hacia sí mismo. Sobre esta dialéctica del análisis y de la reflexión se injerta la del ipse y la de idem<sup>82</sup>”. Ipse dentro de lo que se viene definiendo como “ser de sí”, e idem como aquello que somos auténticamente y que nos coloca de cara a los otros dentro de la condición de sí mismos, por oposición a aquellos otros que no son más que ellos mismos.*

En este sentido, una cosa es ser “uno” como ser de “sí” sin que entre en juego nada más que la propia realidad de “sí” y otro tanto ser uno mismo en relación a la existencia de los demás, que como otros iguales a uno, nos cuestionan o simplemente nos salen al encuentro. Todo ello dentro de la autenticidad que como condición de ser establece la posibilidad de ser y de relacionarnos intersubjetivamente.

### *Sentido del Ipse y del Idem*

Paul Ricoeur reconoce al sujeto, como una identidad cuya principal condición de ser, es la de ser dinámico, cuyo movimiento reside en su condición vital de acontecer, no sólo para “sí” mismo, en cuyo caso nos encontramos con su condición de ipse, es decir con su modo de ser en el mundo, sino además con todo aquello que siendo característico de suyo, del sujeto (idem), enfrenta la relación social, dentro de la configuración de la trama de la propia vida.

En todo ello la autopercepción juega un protagonismo como catalizador de la relación del sujeto con su entorno, ya sea éste en términos ambientalmente relacionales, en la posibilidad que le brinda su ineludible condición de estar abierto al mundo, o en condiciones de intersubjetividad, dentro de los avatares de la vida social cotidiana.

El problema reside, según nos dice Ricoeur, en “comprender cómo el sí puede ser a la vez una persona de la que se habla y un sujeto que se designa en primera persona, al tiempo que se dirige a una segunda persona<sup>83</sup>”. Al respecto Leonor

<sup>82</sup>Ibid., prólogo. p. xxxi.

<sup>83</sup>Ibid., p. 11.

Arfuch<sup>84</sup> explica, al respecto de Ricoeur, que la identidad se despliega como una oscilación, como un intervalo entre el *idem* y el *ipse*, sin fijarse definitivamente en uno u otro polo, de tal suerte que en definitiva no prima ninguna de las dos, siendo esta la condición inherente del sujeto, quien no solamente es susceptible de predicación al ser sujeto de acción, sino además, de autopredicación dado que puede hablar de sí mismo con propiedad y pertinencia, dentro de lo que podríamos denominar como la lógica del sujeto, la cual consiste fundamentalmente en eso mismo, la de ser objeto predicativo de “sí” mismo.

La autopercepción, la autodesignación y la autopredicación son posibles gracias a la reflexividad que como característica del sujeto, que para el caso es un sujeto de experiencias<sup>85</sup>, hace a toda persona capaz de darse cuenta de “sí” misma, sin perder su referencia identificante, en el hecho concreto de establecer relaciones interpersonales, en actos comunicativos que exigen la alternancia entre emisor y receptor al tiempo que se dice algo del mundo o de “sí” mismo.

De esta manera la reflexividad implica la propia mirada a uno mismo al tiempo en que se está en posición real de interacción social, o de hecho se interactúa. El otro, la otredad es introducida en el corazón mismo de la autopercepción, como presencia protagónica mucho antes de que tengamos conciencia de tal suceso, en realidad el proceso cognitivo de autopercebirnos tiene a más de todo un conjunto de procesos que convocan la mirada sobre uno mismo, contiene una fuerte motivación de suyo en las relaciones intersubjetivas que provocan la necesidad de una mirada dentro de “sí”, que marca una especial simetría entre *ipse* e *idem*, que balancea la apertura del sujeto hacia “sí” mismo y hacia el mundo cotidiano en concomitancia.

Esta mirada hacia “sí” mismo, tropieza también con aquello que la modernidad ha denominado como la voz interior, que define lo correcto y lo incorrecto, lo bueno de lo malo, a la hora de actuar y que Taylor considera como parte fundamental para una existencia plena: “Solo que ahora la fuente con la que hemos de entrar en contacto reside en lo profundo de nosotros mismos. Esto forma parte del pronunciado giro subjetivo de la cultura moderna, una nueva forma de interioridad, en la que terminamos por pensar en nosotros mismos como seres investidos de una profundidad interior”<sup>86</sup>, en cuyo fondo se escucha el eco moral que surge de nuestra naturaleza interior.

Voz interior que no emerge de ningún innatismo, sino que se constituye a lo largo del desarrollo moral y que expresa de manera categórica y sin ambages, lo que está

---

<sup>84</sup> ARFUCH, Leonor. *Problemáticas de la identidad*. En ARFUCH et. al. *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros. 2002, p. 24.

<sup>85</sup> Se dice de una persona de experiencia, en el sentido de ser ella un sujeto de acción social, que interactúa intersubjetivamente.

<sup>86</sup> TAYLOR, Charles. *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós. 1994, p. 62.

bien y lo que está mal, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, lo pertinente y lo no permitido, en franca y libre comunión con la intimidad del sujeto.

*De esta manera la voz interior allana no solamente la interioridad de “sí” cuando el sujeto esta absorto en “sí” mismo (ipseidad), sino que además, está presente en la dinámica de la interacción social, cuando ella provoca acciones o acontecimientos que revisten el acatamiento de algún imperativo moral, ya sea por el cuestionamiento que se recibe del otro hacia uno como sujeto, o por que simplemente surge de uno mismo (mismidad), dentro de la interacción social.*

*Esta mirada hacia adentro y hacia afuera, desde la configuración de la interioridad de uno mismo, nos plantea el contorno de aquellos espacios privados que dibujan nuestra intimidad, que involucra nuestra razón, emociones, sentimientos, temores, expectativa y voluntad, vistos por nosotros mismos como constitutivos sin más de nuestra manera de ser, y aquellos espacios que involucrando nuestra manera de ser nos abocan a la interacción en los espacios públicos donde los otros nos salen al encuentro.*

*De esta forma se configura el hilo sutil que une, pero que también diferencia lo privado de lo público en la constitución de uno mismo, en donde incluso la reflexividad posiciona y abre al sujeto hacia lo público, sin que se pierda la mirada permanente de “sí” mismo y donde la voz interior mantiene su garita en alerta ante las experiencias del sujeto que para el caso se precia de moral.*

*Todo este mundo interior contenido de razón, emociones, sentimientos, temores, expectativa y voluntades, cruzados de vitalidad y de cotidianidad, constituyen la subjetividad en franca definición de “sí” mismo, al tiempo que mantienen el necesario alimento que equilibra el devenir del sujeto, de cara al mundo intersubjetivo donde con el otro se abren espacios interactivos y donde se marcan los encuentros que señalan las diferencias, no en vano nos dice Taylor: “Definirme significa encontrar lo que resulta significativo en mi diferencia con respecto a los demás<sup>87</sup>”, en el necesario proceso de autodefinirme.*

*No obstante es importante recalcar que tal proceso de definición se constituye en el horizonte del sujeto de experiencia, contextualizado e interrelacionado, que estando abierto a “sí” mismo legitima el hecho social en la inclusión del otro en su intimidad a través del diálogo y en el reconocimiento de la identidad. “Descubrir mi identidad por mí mismo no significa que yo la elabore aisladamente sino que la negocio por medio del diálogo, en parte abierto, en parte introyectado, con otros<sup>88</sup>”.*

---

<sup>87</sup> Ibid. p. 71.

<sup>88</sup> Ibid. p. 81.

Si retomamos los conceptos de ipse y de idem que venimos trabajando según lo planteado por Ricoeur y si continuamos con las aseveraciones hasta ahora formuladas de considerar la condición de Ipse dentro de lo que se viene definiendo como “ser de sí”, e idem como aquello que somos auténticamente y que nos coloca de cara a los otros dentro de la condición de sí mismos, entonces podríamos otorgarle a ipse el mundo de la subjetividad y a idem el propio de la identidad, de tal suerte que al primero le corresponde el espacio de la intimidad y al segundo el del espacio público.

La subjetividad y la identidad, esta última entendida en su pluralidad, configuran la interioridad del sujeto en orden a “sí” mismo y constituyen la escenificación de aquello que comúnmente se designa como mundo interior, conteniendo en sí la propiedad de ser en “sí” para “sí” mismos y la de ser “sí” mismos en relación de otredad.

Aquí es necesario precisar que la intersubjetividad no solamente nos ubica en el ámbito interrelacional humano, que allana el quehacer social dentro del horizonte de la cotidianidad, sino que además, involucra el espacio de reconocimientos y adhesiones a más de todo aquello que define los espacios de socialización y de cultura que nos ayudan a comprender a todo sujeto ubicado e identificado mundanalmente.

“Si toda identidad resulta de una identificación con marcas y con aquellos que se suponen encarnarlas, la identificación es condición de una inserción o de una integración en una comunidad, mientras que esta inserción es ella misma condición de la identidad individual<sup>89</sup>”, con lo cual queda planteada una mirada más compleja y total del ser del sujeto que constituido en “sí” mismo, es ser en la inconmensurabilidad de la integración comunitaria.

En conclusión se puede decir que la configuración del sujeto compromete por un lado lo profundo de nuestra interioridad y todo aquello que escenifica el eco de nuestra voz interior y por el otro, el espacio del mundo interrelacional donde la libertad y la autonomía cobran sentido y legitimidad. “La libertad moderna y la autonomía nos centran en nosotros mismos, y el ideal de autenticidad exige que descubramos y articulemos nuestra propia identidad<sup>90</sup>”, lo cual exige además comprender que la constitución del sujeto compromete el entender las fuentes morales que como abrevaderos sacian la sed de nuestra civilización.

---

<sup>89</sup> TASSIN, E. Identidad, ciudadanía y comunidad política: ¿qué es un sujeto político?. En: QUIROGA, H., VILLAVICENCIA, S. y VERMEREN, P. (Compiladores) Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia. Buenos Aires: Homo Sapiens, p. 55.

<sup>90</sup> Ibid., p. 111.

## BIBLIOGRAFÍA

RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo veintiuno. 1996.

ARFUCH, Leonor. *Problemáticas de la Identidad*. En ARFUCH et. al. *Identidades, Sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros. 2002.

TAYLOR, Charles. *La Ética de la Autenticidad*. Barcelona: Paidós. 1994.

TASSIN, E. *Identidad, Ciudadanía y Comunidad Política: ¿Qué es un Sujeto Político?*. En: QUIROGA, H., VILLAVICENCIA, S. y VERMEREN, P. (Compiladores) *Filosofías de la Ciudadanía. Sujeto Político y Democracia*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Realidad, sociedad  
y comunicación:  
Un punto de encuentro  
en la génesis del conocimiento





## REALIDAD, SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN: UN PUNTO DE ENCUENTRO EN LA GÉNESIS DEL CONOCIMIENTO

*Primeramente hay que afirmar que la realidad y el conocimiento, han sido temas abordados desde un principio por importantes filósofos y sociólogos, quienes le han dado la factura y la importancia que hoy magistralmente recogen Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas, en su libro La Construcción Social de la Realidad y del cual hablaré más adelante teniendo en cuenta además el papel que en la actualidad viene desempeñando la comunicación en relación directa con estos temas*

*Es de destacar que son los griegos los primeros en abordar el tema del conocimiento, no sólo desde la perspectiva filosófica, sino desde la explicación mitológica como la forma necesaria de entendimiento simbólico que caracterizó a los pueblos en sus orígenes, al considerar dentro de los problemas que caracterizan la realidad social, el de la explicación del mundo y del hombre como un ser genérico, que adquiere sentido desde esta categoría y que gracias a ella, ha podido posicionarse en la cúspide de la naturaleza, con autodeterminación de especie y con sentido e inteligibilidad.*

*Desde las tradiciones órficas, nos viene el relato de la muerte de Dionisos, el dios niño, como una explicación simbólica de lo que vendría a ser el surgimiento del mundo, como aquel espacio construido por el hombre, lejos de la intervención de los dioses y donde sólo la voluntad humana intelectual, autodeterminaría su arquitectura, cifrando el cosmos de un nuevo orden espacio temporal, que resignificaría su destino, al posicionarlo dentro de las posibilidades arquitectónicas de la vida, sujetas al acontecer del hombre trascendente, proyectado por su misma obra dentro de sí mismo, con interioridad y exterioridad palpitante, situado y abierto al cambio, a la permanente creación de nuevos mundos, en la dinámica de la cultura siempre en construcción, como la necesaria respuesta humana a la negativa de los dioses de albergarlos en su paraíso.*

*El hombre se abre el espacio por primera vez, es lo que nos quiere expresar este mito, decidido a crear su propio mundo, sobre la base de su auténtico éthos, se*

propone establecer una nueva forma de relacionarse con los dioses, bajo nuevas condiciones, bajo nuevas relaciones de poder, y que mejor que hacer el mundo de los hombres, ya que el de los dioses estaba hecho y de allí habían sido expulsado, no podían volver aunque quisieran y no querían regresar, las condiciones estaban dadas, y el actor deseaba actuar, no tenía libreto; pero por primera vez podía escribirlo, hacerle cambios cuantos quisiera, reescribirlo, ponerlo en escena o sustraerse, tenía de una vez y para siempre la ocasión de ser el protagonista de su propia historia.

La muerte del dios niño es el mito que nos explica el origen del mundo como posibilidad, en forma de cultura, como la antítesis necesaria al mundo divino y paradisiaco de los dioses. De su mundo de cultura no podría ser arrojado nunca, esta era su propuesta para sí, de allí los dioses no sabrían cómo expulsarlo, no estaban concebidos para actuar abiertamente en este nuevo ambiente. Por primera vez se necesitaba ser hombre para vivir entre los hombres.

“La muerte de Dionisos es el punto cero de la historia del hombre<sup>91</sup>”, de allí en adelante todo se hará con base en el conocimiento. Nada se construirá por fuera de esta nueva realidad, que como precepto marcará también a las nuevas divinidades. De ahora en adelante el mundo del hombre: el de la cultura, se edificará con atalayas de conocimientos. Ahora las puertas de toda la utopía se abrirán con la llave maestra del conocimiento, con la del saber socialmente construido.

El mito de la muerte del dios niño<sup>92</sup> nos dice que éste fue descuartizado por los Titanes por envidia del amor de las mujeres, sus nodrizas. El dios niño relacionalmente ambientalista, vivía en medio de la naturaleza donde era atendido con abundancia por las mujeres y acechado por los Hijos de la Tierra, los Titanes, quienes ante un descuido de sus protectoras lo distraen con juguetes y con golpes lo asesinan para luego descuartizarlo y a excepción del corazón que lo rescata la diosa Atena, es devorado con avidez por los Hijos de la Tierra, quienes primero lo cuecen y luego lo asan, invirtiendo el ritual culinario instituido para agradar a los dioses, como una forma de rechazar el estatus del mundo divino. Ante tal afrenta, Zeus con su rayo los fulmina convirtiéndolos en cenizas, de ellas nacerán los hombres, marcados para siempre con esta nueva condición terrestre.

Con el corazón rescatado por Atena y ayudada por otras deidades femeninas renace el dios niño, quien bajo esta nueva condición, se despojará de su naturaleza ambientalista y optará por agradar a sus salvadoras proviendo los bacanales y demás fiestas que le son características.

---

<sup>91</sup> LORITE MENA, José. *A partir de los Griegos: Selección de Artículos*. Bogotá: Universidad de los Andes. 1983, p. 110

<sup>92</sup> *Ibid.*, pp. 107, 108.

*A los Hijos de la Tierra, los hombres, no les quedó otro camino que construir su propio mundo, el de la nueva realidad: citadina, urbana, genéticamente cultural, y preñada de conocimientos, donde no podrían ser expulsados y donde establecerían para siempre una nueva forma de relacionarse con los dioses.*

*El mito expresa aquí el carácter fundante de la realidad humana y al mismo tiempo la del conocimiento, que inauguran el sentido mundanal de las cosas y los conceptos, de cara a la construcción del orden racionalmente posible desde la acción social, como hecho social, que implicó el acercamiento del uno, con el otro, en la asunción de propósitos y funciones sociales.*

*A partir de allí se da entonces una realidad y un logos, una visión particular que se subsume en uno sólo, el de ser, ser y logos al mismo tiempo, en identidad que se repliega sobre sí misma, constituyendo su razón de ser, la de constituirse contenido y forma ontológicamente en la comprensión semántica que a más de contener al mundo lo constituye. Ésta es a mi manera de ver el origen y sentido del conocimiento dentro de la explicación mítica que nos aporta el mundo griego.*

*Tal carácter social del conocimiento, vendrá a ser el que volverá a salir a flote mucho tiempo después en trabajos como los de Marx, Nietzsche, Dilthey, Scheler, Weber, Mannheim, Merton, Stark, Schutz, Mead, Durkheim, quienes con la reflexión filosófica y sociológica le construirán el pedestal intelectual que comporta hasta hoy día y que recogen con agudo análisis Berger y Luckmann, en el citado libro que abordaré en seguida.*

### *La realidad y el conocimiento como construcción social*

*Berger y Luckmann, parten de la siguiente tesis: “la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales se produce. Se entiende la realidad como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición y conocimiento, como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas”<sup>93</sup>, con lo cual se entiende que una es la acción social que construye “realidad” y otra el acercamiento conjetural a dichas características, lo que constituiría el conocimiento sin importar su tipología.*

*Es necesario señalar aquí una importante distinción entre el obrar (construir realidad) y el comprender (construir conocimiento), como un aprehender de ese mismo obrar, y aunque las dos acciones son actuaciones del ser humano y constituyen*

---

<sup>93</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Decimoctava reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu. 2003, p. 11.

su acontecer en el mundo, en sus sentidos de ser y hacer para ser, son dos características esenciales de la condición humana, una artesanal y la otra intelectual, que unidas vienen forjando el destino y el escenario de nuestro hábitat.

De esta manera lo óptico concommita a lo gnoseológico y viceversa, por no decir que concommitan a lo unísono, son en el ser sin más, se instalan en exigencia existencial constituyendo aspectos subjetivos propios de la intelección que promueven la significación del mundo, y aspectos objetivos, que no son otra cosa que prácticas del ingenio humano integradas al mundo como realidades materiales, en la dialéctica armónica de éstos dos aspectos, hacemos al mundo al tiempo que nos hacemos a nosotros mismos. Tal es la mecánica de la vida mundanal.

Pero ¿cuál es esa realidad?, ¿será acaso la de la vida cotidiana?, pues bien, para Berger y Luckmann “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado de un mundo coherente”<sup>94</sup>, el cual internalizado por la conciencia, se dimensiona expresivamente por medio del lenguaje, al hacer el necesario puente entre la subjetividad y el mundo objetivo, dentro de las posibilidades de la persona y al posibilitar comunicativamente el escenario natural de las relaciones intersubjetivas, que se formalizan en la actualidad del encuentro cara a cara.

El lenguaje objetiviza el mundo subjetivo a través de su expresividad a la realidad cotidiana, incorpora el mundo interior humano al mundo social, haciendo posible el intercambio de experiencias, validando, actualizando y transformando el mundo subjetivo de las personas en progresión dialéctica, en tal sentido el lenguaje pasa a ser el depositario del conocimiento social al transitar intersubjetivamente. A este respecto había apuntado Gadamer: “el lenguaje rebasa cualquier argumentación contra su competencia. Su universalidad se mantiene a la altura de la razón”<sup>95</sup>, y soporta la validez del mundo en la cotidianidad y más allá de ella.

Las redes del conocimiento se sostienen en el lenguaje, la palabra para el hablante corriente es depositaria obligada del referente que avoca, en ella no hay arbitrariedad del significante con respecto a lo nombrado, como bien nos lo dice la lingüística, sino, más bien una correlación “per se” natural desde todo punto de vista. El lenguaje es objetivante natural del mundo y guardián del posibilitamiento del mundo intersubjetivo, es en su esencia creador, también hace el mundo. “Tan dentro del logos está el lenguaje”<sup>96</sup>.

La objetividad del lenguaje es también la objetivación de la realidad social, no en el sentido de dependencia de la una sobre la otra, sino en el sentido de ser anto-

---

<sup>94</sup> Ibid., p. 34.

<sup>95</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método I*. 8 ed. Salamanca: Sígueme. 1999, p. 482. <sup>96</sup> Ibid., p. 501.

*lógicamente constitutivas del ser humano. Con la sola presencia del hombre hay de hecho actividad humana y por tanto lenguaje y realidad social. En este sentido afirman Berger y Luckmann: “El orden social solo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo, es un producto humano”<sup>97</sup>, como también lo es la institucionalización al ser el resultado de la habituación de toda aquella actividad social que se repita cotidianamente.*

*Se entiende por sociedad lo que desde las teorías subjetivistas se concibe como “un plexo estructurado en términos de sentido; y, por cierto, como un plexo de manifestaciones y estructuras simbólicas que es constantemente generado conforme a reglas abstractas subyacentes”<sup>98</sup>, esto quiere decir que con la presencia social del hombre, con el lenguaje, con la configuración de la cotidianidad el mundo, con la habituación y por ende con el orden institucional; con la teorización, con los universos simbólicos, y la consolidación de la identidad, no solamente se crea el universo de la realidad humana, sino el de la realidad posible en términos ontológicos, que conllevan la posibilidad de nuevas experiencias mundanales, más allá de la contemplación material de la sociedad y la realidad.*

*Al constituir la sociedad y en ella la institucionalización, el hombre se aboca a la temporalidad, se abre a su propia condición temporal y se reconoce histórico, como un episodio dentro de la objetivación de la sociedad, en este sentido “las instituciones en cuanto a facticidades históricas y objetivas se enfrentan al individuo como hechos históricos e innegables”<sup>99</sup>, se legitiman a través del lenguaje, se transmiten a la siguiente generación y se aceptan como verdad. De esta manera el conocimiento fluye, se consolida y se resignifica en el movimiento de la vida, el cual no es otro que el movimiento vivo de la temporalidad humana.*

*Si bien es cierto que la habituación por el carácter de su persistencia intrínseca crea las instituciones, es de anotar que ello es posible, gracias a la tipificaciones que las acciones humanas así descritas por su habituación, se convierten en auténticos quehaceres que definen roles en dichas institucionalizaciones, de tal suerte que en la medida que se diversifica el comportamiento institucional, según una comunidad de actores, también existirá una variedad de tipologías de roles, gracias a las diversas tipificaciones que se puedan presentar habitualmente. Roles que a su vez se pueden especializar estableciendo subuniversos claramente definidos, por ejemplo, las profesiones de las personas, que constituyen auténticas entradas a otras construcciones de conocimiento.*

---

<sup>97</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. *op. cit.*, p. 71.

<sup>98</sup> HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: Rei. 1993, p. 25.

<sup>99</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. *op. cit.*, p. 80.

*“La sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva”<sup>100</sup>, abarca la totalidad del mundo existente para una persona, ya sea porque mire hacia dentro de sí mismo o porque se enfrente a la realidad del mundo objetivo, encontrará el referente implícito a los otros, a las demás personas. Se vive en función de sí mismo y de los demás como presencias irrenunciables; no obstante “El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociedad y luego llega a ser miembro de ella”<sup>101</sup>, de allí la necesaria socialización de las personas, encauzadas en la denominada socialización primaria y secundaria.*

*Éstas formas de socialización posibilitan el encuentro del individuo con sus semejantes, el cual por ser un sujeto abierto al mundo (subjetivo-objetivo), internaliza a través del lenguaje, para el caso del niño en la socialización primaria, todo los esquemas interpretativos y constitutivos de su mundo como entorno, y para el caso de la socialización secundaria, la internalización de submundos que definen la división del trabajo y la distribución del conocimiento.*

*“La socialización siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica. No solo su contenido sino también su grado de “éxito” tienen condiciones y consecuencias socio-estructurales”<sup>102</sup>, está referida a un contexto y aunque ello pueda o no tener, repercusiones en el carácter social de una persona, por la facilidad o no, con que su medio se lo facilite, éste proceso de socialización es válido universalmente. Como seres estamos referidos a la sociedad y como tal ella es siempre y cuando haya personas.*

*En general se puede concluir con Berger y Luckmann que “el hombre está biológicamente predestinado a construir y a habitar un mundo con otros. Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza, pero una vez construido, ese mundo vuelve a actuar sobre la naturaleza. En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo”<sup>103</sup>.*

## Conocimiento y comunicación

*Si bien ha quedado claro que el conocimiento y la realidad se construyen socialmente y que tal construcción se da dentro de lo que se ha denominado el mundo de la cotidianidad, valdría la pena sopesar si tal conocimiento se circunscribe hoy en día dentro de tal contexto y si de alguna manera rompe los límites de lo cotidiano*

---

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 162.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 162.

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 203.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 225.

*hacia el encuentro con formas más elaboradas del mismo, como en efecto lo podría ser el conocimiento disciplinar, especialmente ahora que se dispone de más y mejores instrumentos de comunicación.*

*Para nadie es desconocido que con la introducción en el mundo de la Internet, se generaron otras formas de comunicación y de relación interpersonal, que sobrepasan lo meramente instrumental, hasta el punto de poderse afirmar sin equívocos, que hoy la cotidianidad bordea la globalización y que los sujetos al ingresar a la red, se virtualizan en el espacio indeterminado que define la totalidad del planeta, con sólo acceder aquí o allá a los inconmensurables dominios de la red al mismo tiempo.*

*La comunicación a más de ser una de las características que definen la esencialidad del ser humano, es también hoy en día, el más poderoso instrumento de relación instrumental con que se cuenta, posibilita nuevas formas de interacción, más allá de lo que tradicionalmente se entiende, como es el caso del libro tal y cual lo conocemos, o del hecho mismo conversacional, que no solamente se da bajo otras formas de interacción, por ejemplo el “Chat” en la Internet, o el simple navegar que lleva al sujeto de un dominio para el otro, propiciando el acercamiento a diversos y singulares temas, que pueden carecer de conexión expresa entre sí; pero que para el navegante configuran unos nuevos conocimientos y unas sin iguales experiencias.*

*Tales transformaciones proyectan a la sociedad, para el caso globalizada, a producir el conocimiento desde contextos ignotos y bajo otras cotidianidades, a emerger en cualquier lugar con significado y provistos de sensibilidades, de hecho se puede apreciar en este nuevo orden, que “la idealidad del significado está en la palabra misma; ella es siempre ya significado”<sup>104</sup> y vertida con abundancia en la red. “De ahí que las transformaciones en los modos en que circula el saber constituyan una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir. Por lo disperso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban”<sup>105</sup>.*

*Estamos contemplando como protagonistas el mediodía del conocimiento hecho comunicación y servido con encanto culinario, en las nuevas formas de comunicación y de sentir, así mismo presenciamos una alta incompreensión y aislamiento que nos obliga a resignificar las relaciones interpersonales, con la conciencia de que estamos a la puerta de nuevos procesos y responsabilidades, para con nosotros mismos y para con los demás.*

*El conocimiento en conclusión se construye socialmente y en ella se resignifica y se expande, pero hoy en día es la comunicación y las nuevas formas de lenguajear las*

---

<sup>104</sup> GADAMER, Hans-Georg. Op. cit., p. 501.

<sup>105</sup> BARBERO, Jesús Martín. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *En Revista Iberoamericana de Educación*. No. 32. 2003, p. 18.

que marcan el compás tecnológico y las que detentan el poder del conocimiento, más allá de la cotidianidad y acercándose a las fronteras del saber disciplinar, hoy en día altamente socializado en la Internet.

Hecho que marca quiebres y cambios significativos en la estructuración de la identidad en los adolescentes y de la educación, para citar algunos aspectos puntuales, que ameritan serios replanteamientos en la actualidad.

No obstante continuamos construyendo los espacios vitales de nuestro ser, en interacción con todos los ideales que emergen del seno de las personas, como una de las formas más significativas de decir humanamente que somos y seguimos siendo en el mundo.

## BIBLIOGRAFÍA

LORITE MENA, José. *A partir de los Griegos: Selección de Artículos*. Bogotá: Universidad de los Andes. 1983.

BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Decimotava reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu. 2003.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método I*. 8 ed. Salamanca: Sígueme. 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: Rei. 1993.

BARBERO, Jesús Martín. *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 32. 2003.



Pueblo, comunidad  
y sociedad:  
Conceptos y relaciones



## PUEBLO, COMUNIDAD Y SOCIEDAD: CONCEPTOS Y RELACIONES

*Sin lugar a dudas la educación viene cobrando día tras día una importancia capital para las personas que quieren mejorar la comprensión de su realidad frente a la comunidad y frente a su mundo como tal, debido a que igualmente cada día en el mundo se va estrechando y globalizando en especial en el manejo de la economía y la comunicación, siendo, por tanto, necesario estar a tono con la época, al estar en capacidad, no sólo de entender e interpretar los signos de los tiempos, sino de estar habilitado para ser y vivir mejor, de cara a las reales necesidades de las comunidades y del ser humano.*

*Por tal razón se urge de una educación que sea más bien un punto de apoyo dinamizador en las personas y las colectividades sus propios deseos de aprender, al tiempo que les proporcione las herramientas necesarias para sus posteriores procesos de aprendizaje.*

*Infelizmente se observa que a las comunidades menos favorecidas se llega con poca o quizás nula educación, pues lo que reciben depende en buena parte de la iniciativa de empresas y entidades que están impartiendo cursos, talleres, conferencias, sin que exista una planeación y una coordinación de todas estas actividades con miras a satisfacer estas necesidades y expectativas de los beneficiarios, y mucho menos centradas en unas propuestas metodológicas que atendiendo a las propuestas individuales y a las especificaciones de las comunidades incorporen los contenidos dentro del contexto del mundo de la vida de los participantes.*

*El acercamiento al siglo XXI y el enfrentarnos a nuevos retos de cambio en todas las esferas de la sociedad, demanda la presencia de nuevos paradigmas en la educación que comprometan al educador con su propia práctica y con el desarrollo de sus potencialidades, de tal manera que se garantice y promueva un verdadero empoderamiento en todos los órdenes que le competen, situación ésta que requiere la develación de las cadenas simbólicas que le atan a pasados de dominio, sumisión y relaciones de poder; para así construir una identidad presente y una visión*

clara del futuro profesional, con miras a ser partícipe de la educación como alternativa autogestionadora para el desarrollo humano en las comunidades.

*El documento que se presenta debe servir como un elemento más de discusión, del cual se espera conocer las recomendaciones y observaciones que cada persona desde su propio ámbito considere se puedan constituir en un elemento importante de integración que se refleje en nuestro diario vivir.*

*Fundamentalmente hemos de entender el concepto pueblo como “la experiencia del nosotros estamos”<sup>106</sup> en el sentido de la inmediatez de la conciencia colectiva grupal, “la conciencia de formar una unidad con el otro es aquí en efecto toda la unidad que entra en consideración”<sup>107</sup>, que se enmarca desde lo individual hasta la necesidad de conformar grupos para abordar la lucha diaria por la vida. Intrínsecamente no se olvide el carácter natural de lo social en el hombre, pues esta “se constituye por las operaciones sintéticas de muchos sujetos al reconocerse éstos como sujetos”<sup>108</sup>.*

*Esta “experiencia del nosotros estamos” es conciencia tácita de si mismos como conjunto de seres que adquieren categoría en la medida en que se arraigan en la tierra, es decir que puede que los miembros de una determinada colectividad no supieran a ciencia cierta del hecho que los significaba juntos; pero si les era claro el papel que jugaban en la colectividad y el significado que ello representaba, como se aprecia en la necesidad, el ejercicio de la protección y la ayuda mutua. El “saberse arraigado en la tierra es la primera forma de la sabiduría de un pueblo”<sup>109</sup>, máxime cuando ello sigue siendo el punto fundamental de ser en estos momentos históricos de la humanidad.*

*“La importancia simbólica de la tierra en la sabiduría de los pueblos se apoya aquí: es el término intencional más inmediato de la experiencia del pueblo como un nosotros-estamos. De aquí que sea profundamente popular definir al hombre como “tierra que anda”<sup>110</sup>, por ello si algo ha caracterizado al hombre desde que es sedentario es la tendencia a la permanencia en un lugar, que revista la connotación de propiedad, ya sea en sentido individual o colectivo. En tal apropiación la tierra es lo más cercano a nosotros mismos.*

*Se podría pensar como un perogruyo la relación hombre tierra; pero mucho más allá de la relación de lugar, la tierra también se muestra como sostenedora y tam-*

---

<sup>106</sup> CULLEN, Carlos. Pueblo y estar. En *Temas de antropología Latinoamericana*. Bogotá: EL BÚHO. 1981, p. 118.

<sup>107</sup> HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: Rei. 1993, p. 36.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>109</sup> CULLEN, Carlos. *Op. cit.*, p. 118.

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 118.

bién como poseedora: es el sostén de nuestros satisfactores: comida, el vestido, la protección, etc., y a la vez contiene y posibilita otras vidas, es decir que se constituye en naturaleza en sí misma. “Un pueblo comienza a saberse como un nosotros que comulga con la vida común de la tierra”<sup>111</sup>, adquiriendo una doble dimensionalidad que mantiene por así decirlo, una especie de círculo, que transita entre el lugar para vivir y el medio para subsistir. La tierra es el lugar que se quiere porque se está en ella ocupando un sitio definido y delimitado; pero también ella, es la naturaleza que nos proporciona satisfactores, obviamente no sin esfuerzo, lo cual abre la dimensión del trabajo como una natural actividad de hacerse-siendo en la tierra, como la más natural actividad que proporciona sustento y de igual manera coadyuva con el desarrollo del mismo hombre que trabaja.

Es de destacar que este arraigo a la tierra se consolida en el hecho concreto de cultivarla para su sustento y en el de construir una casa, fundamentando de una vez el trabajo como ya se dijo, la economía en la producción que depara el mismo trabajo y la erótica que establece el vínculo de la procreación, pues estos hechos constituyen en sí mismos un hecho de hogar, sin el cual no se podría mantener la continuidad del género humano.

El trabajo adquiere autonomía con el saber hacer, el cual establecido de siempre con la recolección de frutas y luego definido en la fabricación de herramientas para la caza, va pasando poco a poco con la invención de la agricultura a constituirse en un acto intencional lejos de cualquier presunción inicial de comportamiento, como lo fue en un principio.

Este acto laborioso define necesariamente el ser económico, en la medida en que establece la posibilidad de la producción y de la acumulación, los cuales se dimensionan en el sentido mismo del trabajo, dado que en él, es donde ha adquirido razón de ser. La economía es como la necesaria consecuencia del trabajo.

Pero el arraigo a la tierra es también erótica desde una doble realidad, desde el corazón mismo de la naturaleza y desde la realidad heterosexual de sí mismo. Aquí se le ve parir diario la vida a la naturaleza en la dinámica de su propio acontecer y de igual manera el hombre genéricamente va haciendo su prole y va sintiendo la necesidad de organización, dando lugar al hogar y con ello a la familia y la sociedad.

“La diferenciación sexual y la división social del trabajo comienzan aquí y con ellos la cultura”<sup>112</sup>, y también se puede afirmar, dada esta relación erótico-laboral, que surgió la política y se fundamentó la sociedad, pues hubo la necesidad de erigir un jefe, de establecer un ritual, de definir un comportamiento y concretar un vínculo, lo cual no sólo constituyó la política y la sociedad, sino la religión y la ética en el

---

<sup>111</sup> Ibid., p. 119.

<sup>112</sup> Ibid., p. 122.

sentido vinculante y ontológico que deviene de toda la realidad social y subjetiva que habita en el hombre. “Los primitivos formaban, por así decirlo, una asociación mágica de producción y consumo”<sup>113</sup>, alrededor de la cual giraba todo el sentido de sus vivencias, dimensiones y desarrollo humano.

El arraigo a la tierra, la construcción de la casa, la formación del hogar con la prole y las relaciones políticas, económicas, religiosas y éticas, acercan al hombre a otra situación a la que necesariamente no podría escapar y que lo colocarían en las puertas de la fundación de la escuela, “la transformación de la pareja en familia es propiamente la que transforma la casa en escuela”<sup>114</sup>, por razones de la necesidad de enseñanza que implican las relaciones familiares y que suponen una intencionalidad que bien se puede denominar pedagógica, -no se olvide que toda socialización ya sea lúdica, laboral, etc., es pedagógica por antonomasia-, los seres humanos vivimos en redes de enseñanza y aprendizaje permanentes ahistóricamente, provocando con ello la construcción de marco de necesidades que nos llevarían con el tiempo a consolidar la escuela.

Todo este acontecer del arraigo a la tierra y la construcción de la casa en términos colectivos, es decir de la construcción de muchas casas con sus propiedades ya descritas, vienen a formar lo que denominamos comunidad, por el hecho político que implican las relaciones humanas que soportan organización y poder y por el virage que se da desde cuando el nosotros sufre una “transformación en una tradición común, en un recibir símbolos y entregarlos en diálogo histórico, que constituye justamente el código de un pueblo, el sistema desde el cual puede interpretar su sentido”<sup>115</sup>.

Esa transformación en una tradición común, marcada por el apego a la tierra en su relación temporal, constituye además el sentido de lo que denominamos la patria, por lo común a todos que resulta la historia del diario vivir, significada en la cotidianidad y en el amor por lo propio. La patria “es la memoria y el destino común”<sup>116</sup>, que afronta el hombre con especial sentido y afecto, desde su conciencia inmediata como sociedad y como pueblo y que se revertirá en sentido de ser y de estar en lo que hoy entendemos por ella desde el punto de vista político, territorial y cultural.

La patria entonces es parte estructurante del sentido de pueblo y engloba lo que podríamos definir como ethos en la medida que delimita e igualmente especifica a un pueblo como él, diferenciándolo incluso para sus propios integrantes. La patria es apego a todo lo que constituye una sociedad, un pueblo, una comunidad y una cultura, desde sus dimensiones: política, económica, religiosa y ética.

<sup>113</sup> FREUD, Sigmund. *Tótem y tabú*. Bogotá: Círculo de Lectores. 1986., p. 136. <sup>114</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 125.

La comunidad se entiende como: “Calidad de común, de lo que, no siendo privativamente, pertenece o se extiende a varios”<sup>117</sup>, y por sociedad lo que desde las teorías subjetivistas se concibe como “un plexo estructurado en términos de sentido; y, por cierto, como un plexo de manifestaciones y estructuras simbólicas que es constantemente generado conforme a reglas abstractas subyacentes”<sup>118</sup>, dicho con otros términos: la sociedad está en permanente devenir en orden a su propia construcción, con una dinámica de plantearse y replantearse permanentemente en su propia conformación y simbología. En este punto comunidad y sociedad serían una misma cosa, salvo que aquí se puede entender también a la sociedad como la forma de colectividad humana que está presente en cualquier conglomerado de personas, dentro de la cual puede darse la comunidad o comunidades. De todas maneras se pueden entender indistintamente para darle tránsito conceptual al presente trabajo.

La comunidad “es el modo de unión que brota del querer esencial y orgánico del ser fundamentado en el instinto y en el sentimiento”<sup>119</sup>, que involucra de sí lo político como lo iusnatural que la define dentro de su juego de normas; pero también le posibilita al encuentro consigo misma y con otras comunidades, como ente abierto al mundo en una relación pedagógica constante.

“Lo propio de la mentalidad comunitaria es el querer ser y hacer juntos, asegurar una misma tarea: no consiste en un ser, sino en un nosotros”<sup>120</sup>, manteniendo el apego a la tierra y a todo lo que involucra su mundo simbólico, de tal suerte que en ella se viven sus relaciones como un “Conjunto de individuos en un mismo hábitat y con tendencias, costumbres e intereses comunes, que generan una cierta solidaridad”<sup>121</sup> y una actitud política determinada con una clara expectativa por el porvenir.

Se podría afirmar sin equívocos que la dimensión política es la que en últimas prima en cualquier concepción acerca de la comunidad, dado su factor transformacional que le compete, sin una realidad política presente y en prospectiva, no se podría dar la dinámica transformacional de la comunidad.

Lo que sí debe quedar claro es que en la concepción de sociedad que aquí se maneja, no compromete la tendencia objetivista que la considera dentro de su programa teórico como una realidad que puede ser vista “desde afuera como un proceso natural que puede observarse en sus regularidades empíricas y explicarse con la ayuda de hipótesis monológicas”<sup>122</sup>, es decir que queda excluida cualquier

<sup>117</sup> REAL ACADÉMIA DE LA LENGUA. Diccionario de la Lengua Española. 21 ed. Madrid: Espasa Calpe. 1994, p. 528.

<sup>118</sup> HABERMAS, Jürgen. Op.cit., p. 25.

<sup>119</sup> MORFAUX, Louis-Marie. Diccionario de Ciencias Humanas. Barcelona: Grijalbo. 1985, p. 56. <sup>120</sup> Ibid., p. 56.

<sup>121</sup> Ibid., p. 56.

<sup>122</sup> HABERMAS, Jürgen. Op. cit., p. 26.

*pretención de ver a la sociedad y por ende a la comunidad como un organismo social únicamente comportamental susceptible de medición y de cálculo estadístico, sino más bien como un conjunto humano creador de símbolos, de normas, de lenguaje y capaz de generar permanentes formas y situaciones de convivencia y de transformación de sí mismos.*

*No resta decir que en la sociedad se dan un conjunto de situaciones susceptibles de objetivación y por tanto de medición, las cuales pueden ser tenidas en cuenta; no obstante se ha de entender que ello se puede ver también desde la óptica subjetivista sin que ello reste mérito o rigurosidad científica a los estudios que abordan estos pareceres, de todas maneras hay situaciones que objetivamente pueden fundamentar cualquier juicio cimentado en la concepción subjetivista y a ello se le dará parcialmente cabida cuando sea necesario.*

*La constitución de la sociedad en su carácter socializante necesariamente compromete e involucra su realidad y ejercicio político, porque de alguna manera se toca, cuestiona o se ponen en juego sus concepciones y principios que la estructuran dinámicamente, de tal suerte que cualquier intento educativo necesariamente se involucra su ser político.*

*En este sentido se puede entender que “los ideales políticos nunca intentan mejorar la condición humana, sino la sociedad humana: no lo que los hombres son, sino las instituciones de la comunidad en que viven”<sup>123</sup>, siendo con ello lo político lo capital al abordar lo comunitario y sus múltiples necesidades o por el contrario cuando se emprenden acciones para satisfacerlas o al solucionarlas, cuando estos se han constituido en auténticos problemas.*

*Lo político podría verse referido dentro de una comunidad a todo aquello que se proyecta dentro de lo que se podría denominar como lo propuesto como metas, dado que en definitiva lo que prima son sus aspiraciones colectivas, las cuales son sus auténticos principios rectores de su desarrollo como tal.*

*No obstante tales aspiraciones colectivas están marcadas por los intereses que en el momento priman dentro de la comunidad, las cuales no necesariamente pueden ser las de toda la colectividad, sino la de algunos pocos, los que por liderar las iniciativas se imponen en definitiva hasta el punto de determinar como general una necesidad de corte individual.*

*Aquí es de destacar el factor de apropiación que en determinado momento se puede proyectar a todo un grupo, dependiendo de la influencia mayor o total que se ejerza por parte de quien lo lidere en el momento, por ello se sostiene que lo que define a la comunidad no es solamente el ser un agregado de personas en pos del*

---

<sup>123</sup> SAVATER, Fernando. *Política para Amador*. Santafé de Bogotá: Ariel. 1998, p. 227.



bienestar colectivo, sino la de ser una fuerza política fundante, que está tácita al manejo de la priorización de problemas y al encauce de sus intereses.

### *La palabra como poder inmediato*

*Dentro de todo este ascenso histórico del hombre en su desarrollo social, cobra sin duda una importancia fundamental el lenguaje, no sólo por constituir el catalizador de la relación hombre-hombre, considerada su función referencial del mundo, sino por ser en sí mismo, la más alta construcción humana, tanto que sin él no se podría decir que el ser humano fuese hombre. El lenguaje es de alguna manera el hombre mismo cuando éste se convierte en palabra.*

*Por ello el arraigo a la tierra es también una apropiación de sentido en la inmediatez del lenguaje, que hace posible la apropiación del objeto en sus redes significativas, aquí la verdad y la realidad coinciden en el lenguaje, no existe la complejidad y las cosas son tal cual se nombran, hay un empirismo lingüístico que allana la necesidad y transporta la esencia de la realidad “el nombre es la esencia de la cosa”<sup>124</sup>, pero visto desde el ángulo de un hombre que estaba haciendo el mundo al tiempo en que él mismo se construye.*

*Nombrar las cosas era un decir que eran, sin arbitrariedad, el hecho era de suyo, no podría ser de otra manera, como si al nombrar inmediatamente se hubiera descubierto el misterio de su conocimiento, era inconcebible pensarlo de otra forma, después de ello no había más que saber, allí estaba contenida su razón de ser.*

*El nombrar consistía en incorporar al mundo algo que aunque existente no pertenecía al mundo fundante del hombre, lo inadvertido sencillamente no estaba, lo cual era suficiente para que cada vez que se hicieran presentes en el lenguaje, que era como la conciencia humana, se les reconociera como existentes. No se olvide la importancia del lenguaje en el desarrollo del cerebro y las repercusiones de éste en el primero. De todas maneras la palabra que nombraba apropiaba la realidad, la determinaba.*

*La palabra primitiva gozaba de verdad porque ella implicaba, en sí misma, la “noción de realidad”, de manera que la imagen verbal y la representación de la realidad eran una misma, en tanto que iguales de la misma forma de la realidad, salvo las diferencias evidentes materialmente hablando. El signo representaba las cosas y no había que pensar más, e incluso éste no implicaba nada más allá de sí mismo que pudiera necesitar de mayor esfuerzo intelectual, que la necesaria representación de hecho del objeto en cuestión.*

---

<sup>124</sup> LORITE MENA, José. *A partir de los Griegos: Selección de Artículos*. Bogotá: Universidad de los Andes. 1983, p. 21.

*En definitiva el hombre con el lenguaje gana en apropiación del orbe en relación con su quintaesencia, iniciando con ello el poder conspirador que históricamente continúa insistiendo en despojar a la realidad de su esencia real, para reemplazarla por la conceptual o significativa dentro del horizonte del entendimiento humano.*

*Pero el lenguaje en el hombre primitivo no sólo fue sinónimo de verdad y realidad, fue también público en su sentido globalizante, pues se constituía en la mirada humanizante que por primera vez y para siempre le daría significado a la totalidad, y además en poder para quien lo ejerciera comunitariamente, he ahí su sentido político, “el poder aparece, siempre, inseparable de la propiedad de la palabra”<sup>125</sup> y continúa aún hoy así dentro del marco que define a la comunidad: quien más habla es a quien se le elige, o a quien se le delega tal o cual responsabilidad, normalmente es aquel quien porta la palabra de todos.*

*“La unión entre poder y propiedad de la palabra es comprensible porque la palabra es el primer, y el más fundamental, gesto humano que hace la realidad habitable; luchar por el poder es luchar por el dominio de este espacio, es decir, por obtener el uso de la realidad en cuanto que es habitable”<sup>126</sup>, nada más claro para fundamentar una política de la acción del lenguaje, frente a la realidad incorporada a la conciencia del hombre y fundada en el verbo y en el ser de la colectividad.*

*El sentido que adquirió el lenguaje, al constituirse como público y al comportar poder sin más, lo connota, como en los eventos deportivos, de máximo trofeo, al cual todos desean alcanzar, pues bien, se dio la oportunidad de cambiar las reglas del juego y se dividió el mundo en científico y en consuetudinario, pasando todo estos atributos del lenguaje a la ciencia y por ende al científico.*

*El estado primitivo, entendido como forma de ser y de vivir al mismo tiempo, pierde su verdad con la aparición de la (tekhné) técnica y la (fphysis) fisis como ciencia, por el sentido resignificativo que éstas le darán al mundo. El Primitivo pierde su verdad porque pierde el poder de su lenguaje, al apropiarlo la técnica y la ciencia y al hacerlo público en unas nuevas circunstancias que involucran necesariamente los aspectos de carácter político que viene con dicho cambio o nuevo orden.*

*Se podría afirmar que con el surgimiento de la filosofía, de la ciencia y la nueva técnica enfocada por la ciencia, se pasó de una imagen-verbal del mundo a una representación o conceptualización nocional de la realidad, que en palabras de Popper dan cuenta de una conjetura o explicación científica susceptible de contrastación.*

---

<sup>125</sup> Ibid., p. 33.

<sup>126</sup> Ibid., p. 33, 34.

*Lo que estaba en juego era el disputarle el poder que fundamentaba a la palabra primitiva de poder, sin que perdiera su carácter público, o dejara de ser público, pues se trataba de ganar libertad y no de perderla, incluso se buscaba como en efecto se encontró, que tampoco perdiera su condición de estructurar la norma, como denominador que es, por la condición de coherencia que necesariamente implica en su uso y su impacto en la vida social.*

*Pero el significado del lenguaje para la comunidad como sabemos no se ha quedado ahí, también ha evolucionado hacia las formas complejas que hoy se argumentan en los diferentes tratados que existen al respecto, mediante su uso se han tejido complejas redes significativas y que nos han colocado de cara a una gran teoría comunicativa; pero no obstante ello, hay también algunos usos que aún perviven, tal es el caso del poder del lenguaje dentro del desarrollo de las acciones de la comunidad, hoy sigue siendo electo o tenido en cuenta, el que habla y expone sus puntos de vista, se puede afirmar que si alguien desea hacerse elegir en representación de una comunidad, debe esforzarse por hablar lo suficiente como para impactar de entrada a sus congéneres.*

*Este poder del lenguaje expresado en los actos del habla es sin lugar a dudas el acicate y también la catapulta de la acción política. Ya se ha afirmado el carácter político del hecho comunitario, de su establecimiento, y ahora se sostiene el sentido político de sus actos de habla, que concretan intereses individuales y colectivos en una acción, nada más determinante que una vocería bien llevada y canalizada para el logro de algún objetivo por parte de las comunidades.*

*La comunidad vista de esta forma es un agregado de intereses que son necesidades, dispuesta a la lucha civilizada por el logro de unos objetivos que como políticas animan su devenir, respaldada por un lenguaje público que hace política en los actos del habla de sus líderes, que en principio son los que más hablan y por ende son sus voceros.*

## *BIBLIOGRAFÍA*

*CULLEN, Carlos. Pueblo y estar. En Temas de antropología Latinoamericana. Bogotá: EL BUHO. 1981.*

*HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. México: Rei. 1993.*

*FREUD, Sigmund. Tótem y tabú. Bogotá: Circulo de Lectores. 1986.*

*REAL ACADÉMIA DE LA LENGUA. Diccionario de la Lengua Española. 21 ed. Madrid: Espasa Calpe. 1994.*

*MORFAUX, Louis-Marie. Diccionario de Ciencias Humanas. Barcelona: Grijalbo. 1985.*

*SAVATER, Fernando. Política para Amador. Santafé de Bogotá: Ariel. 1998.*

*LORITE MENA, José. A partir de los Griegos: Selección de Artículos. Bogotá: Universidad de los Andes. 1983.*

¿El manejo de la historia  
un quehacer  
historializante?



## ¿EL MANEJO DE LA HISTORIA UN QUEHACER HISTORIALIZANTE?

*Mucho se ha dicho que el problema del conocimiento de la historia, sea esta universal o particular a cada pueblo, es fundamental para la construcción de su futuro, en aras de no repetir o desgastar el accionar de los tiempos en proyectos inicuos o intrascendentes, que para nada dibujan la nobleza, grandeza o lucha de los hombres por hacer de su vida un acontecer significativo.*

*Mucho también, se viene enseñando, transmitiendo y ahora según la moda de los tiempos, construyendo un saber histórico, en el sentido legatario y normalizativo que tal conocimiento exige para cada generación en punta, de tal suerte que se logre, por un lado, la garantía de no repetir lo ya realizado, y por el otro mantener sin interrupción la cadena narrativa que viene manteniendo actualizadas las sucesivas descendencias humanas.*

*Igualmente, no falta la sazón de los eventos culturales y de la tribuna donde se corea la historia, la alusión obligatoria al rescate de la tradición y de los valores históricos, como la fórmula válida y acaso suficiente, para hacer del hombre de hoy y del mañana una persona situada espacio-temporalmente, como si la advertencia, la convocatoria, o la frase sabia fuesen en sí mismas tan reveladoras como para provocar cambios en posicionamientos especialmente exigentes, como los requeridos en las personas al abordar la historia.*

*Abordaje este que se viene haciendo desde la óptica semántica que define a la historia como una mera relación de acontecimientos, que por su carácter transformacional comporta un significado para la posteridad, de tal manera que la historia puede a lo más ser historia de sí misma, al poder dar cuenta no sólo de los hechos y de sus análisis como tal, sino de sus diacrónicas vicisitudes a lo largo del tiempo.*

*¿Revela acaso esta concepción el sentido de la historia como tal? o, por el contrario, ¿responde más bien a una óptica particular y acaso sesgada dentro de lo que se podría denominar como filosofía de la historia?*

*Al respecto había que empezar por señalar que la relegación que se ha hecho del estudio de la historia en las fronteras de lo académico, como el rendimiento de cuentas de lo que han investigado otros en su mirada al pasado, le ha quitado su sentido ontológico, no solamente en lo tocante al ser mismo de la historia, sino en su referencia al hombre ahistóricamente como ser de ella y de sí mismo.*

*¿Acaso no es el hombre la referencia inmediata en asuntos históricos, en tanto que mediata la referencia a los acontecimientos y no a la inversa como se ha venido haciendo, al ocultar los procesos ontológicos que señalan al hombre como desencadenante en sí mismo de la responsabilidad del acontecer histórico, ya sea en su protagonismo o en su génesis, dado que sin él se tendría más bien acontecimientos que historia propiamente dicha?*

*Bien ha sido entendido que la historia comienza por la entrada del hombre al escenario de la naturaleza pero mal es concebirla como el ejercicio revisionista del pasado, como esas otras circunstancias que son hechos de otros, sin que se haga la “exégesis del ente peculiarmente histórico, en punto justamente a su historicidad”<sup>127</sup> y sin referencia a la esencia historializante que substancialmente lo define.*

*En tal sentido, hay que ver más a la historia como investigación, dado su trabajo en proyección a la reconstrucción del significado historializante del nombre, como ser histórico que es por antonomasia, y no a la relación acumulativa de los hechos a su análisis por fuera de este presupuesto.*

*Buscar y pensar el sentido historializante que el hombre comporta en su actuar-siendo en el mundo, es la tarea fundamental de la investigación histórica por un lado y de la enseñanza o aprendizaje de la misma por el otro y no el cúmulo de información que conduce a concebir el pasado como la acción de otros, que actuaron para que hoy se tuviera a disposición las diversas circunstancias que definen el presente, aunque también se entenderían si fueran de otra manera, por lo cual se estudiarían estas circunstancias y no las otras como se puede apreciar.*

*Por el contrario, el asunto se precisa en la internalización del pasado, como un presente continuo de la figura temporal del hombre, que actúa en función de la realidad trascendental de su mismo género, y como de tal condición se participa desde la cuna, entonces nos involucra en la carambola de los tiempos, como la acción de todos, ya por su pertenencia, heredad y continuidad constructiva y no por legado informativo como se pretende muchas veces.*

*Este pensar la historia, desde la óptica del hombre posibilita en él la apropiación del carácter historializante, como ese hecho de conciencia que, a gracia de su inter-*

---

<sup>127</sup> HEIDGGER. Martín. *El ser y el tiempo*. 2 ed. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica 1993, p. 20.



nalización puede entender y comprender que su presente es la señal que lo autoriza de facto a continuar haciendo en franco diálogo de acción con todos los sucesivos hombres, que de cara al futuro, actuaron antes para que desde el ahora, él pueda asumir su papel dentro de la historicidad que le comprende y compromete.

*El papel que juega el estudio de la historia es precisamente el de facilitar la apropiación del pasado como esa acción que, aunque viniendo de la temporalidad, me arrastra en su creciente, comprometiéndose en su devenir, pues “lo que de tal forma tiene una historia puede al par hacer historia”<sup>128</sup>, manteniendo vivos los hechos en su posibilidad de nutrir proyectivamente el presente.*

*Ese mirar la historia como el conjunto de acontecimientos acaecidos en el pasado, por la intervención de diversos protagonistas, aleja la posibilidad no sólo de conocer el mundo de las circunstancias cotidianas y envolventes de la vida de dichos protagonistas, sino que además no superpone los referidos hechos, como los definitivos e importantes, sobre las figuras humanas, promotora y constructoras en su carácter ontológico, del devenir de la historia ahistóricamente, abierto en su presente y de cara al pasado y al futuro.*

*El ser de la historia es ontológico dada su característica existencial, pues la responsabilidad de los acontecimientos y de su interpretación está referida al mismo hombre que es a la vez sujeto de la historia, es decir que reconoce que “la comprensión del ser es ella misma una determinación del ser”<sup>129</sup>, que se identifica como constructor e intérprete de su devenir, por encima de las meras circunstancias de sus actos. Se contribuye de esta manera con las ciencias históricas y con su estudio académico, cuando se concibe a la historia como esa dimensión humana historializante en correspondencia “justamente a su historicidad,”<sup>130</sup> y no en relación con los acontecimientos, vistos como circunstancias que vienen marcando momentos fácticos en la esfera del tiempo, de espaldas también a la condición temporal del hombre, la cual incide significativamente en su dimensión espacio-temporal.*

*Aquí hay que tener en cuenta que se “trata de mostrar que este ente no es temporal por estar dentro de la historia sino que, a la inversa, sólo existe y puede existir históricamente por ser temporal en el fondo de su ser”<sup>131</sup> y en alusión a su propio acontecer, de tal manera que se tiene primeramente al hombre como ser por su inmanencia existencial y de igual manera histórico por su esenciabilidad temporal, que explica definitivamente su condición de estar-siendo en el mundo, como ser sujeto y objeto de su historicidad.*

---

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 409.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 407.

*La dimensión temporal que no es del ser, sino en el ser, posibilita por un lado la ubicuidad de las acciones realizadas y por realizar en espacios-tiempos claramente definidos, como ha sido el caso de las clasificaciones que se han realizado en aras de una articulación historiográfica del devenir histórico, y por el otro el surgimiento de la conciencia temporal individual y colectiva que clarifica el papel preeminente de su mismo existir en el escenario de su acontecer.*

*El hombre es tiempo en tanto temporal es su existencia, de suerte que la historia, es más un estudio promovido desde las condiciones de necesidad que “como modos de ser” del hombre lo proyectan en aquellos objetos que le urgen de explicación, para entender no solamente su sentido en relación con él mismo, sino su razón de ser en el concierto de su temporalidad.*

*Entonces la ciencia histórica es ontológica esencialmente. Observa y explica el ser del hombre en relación con los hechos y circunstancias que él mismo realiza, en orden a la respuesta que desde su interior aporta existencialmente a la configuración de su identidad individual y colectiva y en referencia al hombre como ente universal que permanece y realiza en cada persona ahistóricamente.*

*El sentido de necesidad de la ciencia histórica se vive precisamente en el carácter de búsqueda sistemática del significado que para el hombre genérico e individual realiza y experiencia de sí y del mundo, como signo de existencia y del vivir siendo, que hoy y siempre nos tocará sensiblemente como realización de la conciencia individual y colectiva que somos.*

*Este toque sensible que nos mueve a hacer historia como ciencia, y acontecimientos transformacionales y trascendentes como respuesta a las necesidades del diario vivir, en tanto humanas, ameritan de la consolidación y proyección contingente de la dimensionalidad del hombre, en aras de combatir su condición temporal individual, en la conformación de Una conciencia histórica vital, que nos posicione en el horizonte de la temporalidad presente, donde el ayer, el hoy y el mañana, sean un tiempo espacioso dentro de la conciencia del género y del individuo en particular.*

*Alrededor de tal significado es que gira el verdadero compromiso de la enseñanza y del aprendizaje de la historia, por un lado y de la acción investigativa y constructiva de la ciencia histórica, por el otro, como ese construir con sentido para todos los hombres, y no a la manera establecida, de tener significado para cada pueblo en especial, sin connotar lo que de universal comporta cada acontecimiento.*

*Por tanto, esta búsqueda sistemática que realiza la ciencia histórica, como hermenéutica de su mismo ser en sentido temporal, encuentra su razón historializante en la pregunta que escudriña por lo ontológico existencial de su acción de ser en el mundo. Muy en la línea Heideggeriana de la pregunta que interroga por el ser; pero que aquí se entiende como el motivo, o el mediante qué, el hombre actualiza aquello que siendo realidad en su dimensión temporal, amerita de estudio hoy, en*

orden a la consolidación del sentido que desde lo genérico y lo particular se participa en la condición de ser-siendo en el mundo.

*En este interrogar, es la pregunta la que historializa al hombre y son los hechos la que la concretan, de tal suerte que una cosa es la dimensión histórica del ser persona y otra muy diferente, pero necesaria y complementaria, los acontecimientos que dan cuenta de los sucesos históricamente.*

*La historia es por el hombre que interroga y no por los meros acontecimientos que se desarrollan por fuera de este presupuesto humano. Sin el hombre no hay historia, por ser este un rasgo inherente a él mismo, fundado en su ser temporal. De hecho su condición de ser hombre es igualmente condición de la historia, de la suya propia y de la historia en general.*

*No se olvide que el hombre por ser una realidad sui generis en relación con toda la realidad, “vive de la realidad. Es animal de realidades”<sup>132</sup> y por tanto no solamente participa en la construcción de su realidad, sino que además necesita interpretarla en su devenir procesual, como la forma de interrogar por aquello que lo válida desde su pasado hacia nuevas experiencias prospectivas.*

*“El carácter de realidad del hombre es un momento determinante de su acción: el hombre actúa realmente porque es su realidad”<sup>133</sup>, le es propia por herencia de su especie y en ello funda el constante interrogatorio que al ir preguntando, actualiza el pasado en una nueva construcción, esta vez hipotética, explicativa y teórica, que por sustantividad temporal se le denomina historia.*

*Para concluir, se ha de entender que el manejo de la historia no puede, ni debe ser, una actividad concretada a la repetición de acontecimientos, ni mucho menos al señalamiento didáctico de sobrias épocas, que al calor y la efervescencia de los historiadores-relatores, describen grandes batallas y las diversas vicisitudes de los también grandes próceres, sin percatarse del sentido historializante que como temporalidad es en el hombre y lo define como tal. El manejo de la historia es más bien el introducirse en la naturaleza humana, en su realidad y en ella preguntar por el sentido del ser en su dimensión temporal, de cara a su acontecer en el mundo.*

*“Historia significa, además, el todo de los entes que mudan en el tiempo, a saber, a diferencia de la naturaleza que se mueve igualmente en el tiempo, las mudanzas y destinos de los seres humanos, de las agrupaciones humanas y de su cultura”<sup>134</sup>, constituye la historicidad de la acción historializante del hombre.*

---

<sup>132</sup> ZUBIRI, Xavier. *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: USTA. 1982, p. 118. <sup>133</sup> *Ibid.*, p. 118.

<sup>134</sup> HEIDEGGER, Martín, *op. cit.*, p. 409.

## BIBLIOGRAFÍA

HEIDGGER, Martín. *El ser y el tiempo*. 2 ed. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 1993.

ZUBIRI, Xavier. *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: USTA. 1982.

La idea de Estado, gobierno  
y juventud en la gran Colombia:  
Una mirada problemática  
a la convención  
de Ocaña de 1828



## LA IDEA DE ESTADO, GOBIERNO Y JUVENTUD EN LA GRAN COLOMBIA: UNA MIRADA PROBLÉMICA A LA CONVENCIÓN DE OCAÑA DE 1828

### *Introducción*

*Hoy en día es un axioma el preguntarse, a la hora de iniciar un estudio serio cualquiera, por la razón misma que domina la esencia conceptual, en la que se fundamentan los argumentos que explican las diversas ideas expuestas, o dicho en otras palabras, cuál es el marco de referencia en que se apoya tal o cual estudio para decir esto, o aquello, de tal manera que si el motivo de este escrito, trata en torno a la conceptualización de la idea de estado, gobierno y juventud, en el que estaban inmersos los participantes en la Convención de Ocaña de 1828, lo más lógico sería entonces preguntarse por ¿cuál fue el marco de referencia (sí es posible rastrearlo), en que cifraron la interpretación política de la idea de estado, gobierno y juventud los convencionistas a la hora de abordar los diversos temas y problemas, que se les presentaron durante el desarrollo de la convención? Al menos hasta que esta fue disuelta, dicho en otras palabras: ¿qué fue aquello desde donde pensaron y asumieron los convencionistas su posición política de estado, gobierno y juventud en el desarrollo de la Convención de Ocaña? Un intento de respuesta a éste interrogante será el motivo del presente trabajo.*

*Comencemos por indicar que la historia no es únicamente el estudio detallado e incommensurable de los hechos acaecidos en el pasado próximo o lejano, entendidos dentro del marco de la memoria que hay que rescatar del nefasto olvido, con el único objetivo de no volverla a repetir, sino también es un proyecto de vida libertario, que plantea los posibles escenarios de nuestros acontecimientos presentes y futuros en permanente perspectiva, que para el caso de la Convención de Ocaña, han sido más que palpables sus consecuencias, al haber sido el pretexto históricamente fundante de la disolución de la Gran Colombia.*

*Fijense que aquí la historia es mucho más que el significado que ella misma provoca, incluso es mucho más que el relato historiográfico que suscita, se podría decir, que es de alguna manera el estudio dedicado a la objetivación temporal del hombre, la historia como aquello que intenta expresar lo que resulta tangible e intangible del diario vivir, que no es otra cosa que una forma del tiempo hecho conciencia y que se ha expresado en nosotros como un hecho de humanidad, y que constituye el conjunto de las vivencias, construcciones y transformaciones, que hacemos de nosotros mismos y de la realidad objetiva, en el nicho cosmológico que nos es connatural en el desarrollo de la vida, y que para el caso de nuestra historia regional penetra en los rincones ensombrecidos por donde invisiblemente deambulan los fantasmas que claman por su puesto en la historia reconocida de la nación, no como hacedores de hechos, sino como humanos que trabajaron en función de coadyuvar con la cosecha de la historia que ahora nosotros recogemos.*

*Tenemos entonces que la historia es historia de sí misma, porque indudablemente está referida al hombre, el cual es esencialmente histórico, es decir temporal, y como la historia se refiere a la temporalidad del hombre, entonces la historia es la que se encarga de estudiar, al tiempo en que se vive la historia, la historia misma. Creo que ese es el sentido que nos mueve cada vez que, como ahora, nos abrimos por estudiarla analítica y reflexivamente, buscando respuestas a los problemas que desde antaño, envuelven nuestra realidad.*

*Pero más que procurar un juego de palabras, al mejor decir de Wittgenstein, intento demostrar que cuando hablamos de historia estamos refiriéndonos al ser temporal que somos, en relación con el hecho dialéctico del diario vivir, que de alguna manera se constituye de tiempo, pero que percibimos como hechos y acontecimientos. En tal sentido ha de entenderse que cuando se dice de los hechos y acontecimientos se dice del tiempo hecho objetividad y por tanto se hace referencia a nosotros mismos, a través de esos mismos hechos y acontecimientos, por ello al mirar lo sucedido en la Convención, miramos a la postre a las personas que intervinieron en ella, en sus circunstancias fácticas y en su ser histórico.*

*Nos encontramos aquí entonces con la pregunta planteada al inicio del presente trabajo: ¿cuál fue el marco de referencia, en que cifraron la interpretación política de la idea de estado, gobierno y juventud, los convencionistas, a la hora de abordar los diversos temas y problemas, que se les presentaron durante el desarrollo de la convención?, o mejor ¿qué fue aquello desde donde pensaron y asumieron los convencionistas su posición política de la idea de estado, gobierno y juventud, en el desarrollo de la Convención de Ocaña?*

### *Preponderancia de la idea de gobierno a la de estado*

*La respuesta a tan especial interrogante no se ubica, dentro del concepto que de cotidiano se escucha en la opinión pública y que dice de señalamientos culposos a*



unos y a otros, por lo que pudo ser y no fue, para nuestras naciones, sin contemplar que así fue y solamente fue así. Por tanto lo que pretendo aquí, no es hacer una exposición maniquea sin más, tratando de decir quienes fueron malos y quienes buenos, sino, más bien, de reflexionar en torno a una inquietud que me viene, para colmo, desde hace largo rato, halando los cabellos y que profundamente me cuestiona, pues considero que en la Convención de Ocaña, se confundió la idea de gobierno con la de estado, la de sistema político, con la del ejercicio administrativo del ejecutivo y se creyó que con reconocerse republicanos de pies a cabeza, bastaba para significar con ello, la obviedad de la estructuración y conformación del estado.

Comencemos por evidenciar que la Convención de Ocaña, fue para la época, la ocasión donde mejor que nunca antes se pudieron expresar, los intereses político-gubernamentales que la clase dirigente (aristocrática), de la Gran Colombia, venía atesorando a lo largo de los pocos y bien contados años, en que se pudo manifestar sin ambages, el deseo irrefrenable de la libertad para nuestras naciones y que veían en la Convención su oportunidad, al mejor ahora o nunca, de plantear lo que bullía en sus cabezas, lo cual no era otra cosa, que el cómo repartirse el poder, desde la óptica del acceso al gobierno, sin pensar en la necesidad de construir en la conciencia de los hombres, la necesaria idea genética del “Estado”, como expresión humana, dentro del acuerdo social de convivencia ciudadana, que nos involucra a todos: niños, mujeres, hombres y ancianos estatalmente como el tuétano a los huesos.

Se puede sostener sin equívocos que la preocupación política de los Convencionistas, al principio tan comprometida con la construcción y consolidación de la propuesta Gran Colombiana, empezó a virar, en la medida en que comenzaron a referirse los asuntos de la Convención, hacia la problemática que se venía planteando en torno a la gobernabilidad y por ende de la legitimidad que tenía el gobierno en ese preciso momento histórico, dado que se había levantado todo un viento de críticas y de suposiciones hipotéticas, de lo que podría llegar a suceder y que según algunos historiadores sucedió, como la dictadura militar, por ejemplo, si se mantenía el poder tal cual se había dispuesto en la Convención de Cúcuta.

Es de destacar que históricamente a la Convención de Ocaña la invadió la preocupación gubernamental, en detrimento de la conceptualización, construcción y apropiación del carácter estatal, en que se ha debido desarrollar nuestro ser sociopolítico, pues si bien el tema central se desarrolló alrededor de redactar una constitución, por lo impropia que resultaba la promulgada en el Congreso de Cúcuta, según el decir de la época, su interés específico estaba cifrado en cortar el paso al sistema que mantenía el gobierno de entonces. Con el pretexto de reestructurar el estado como estaba planteado, podían con ello posibilitar otras prerrogativas de poder, para lo cual muchos diputados a la Convención de Ocaña estaban preparados para asumir.

Históricamente parece que estamos a la caza del gobierno, ello se demuestra por el hecho que cotidianamente nos preguntamos por la pertinencia, del carácter guber-

namental de nuestros dirigentes, especialmente cuando se comprende el sentido y las implicaciones en nuestras vidas, de la acción unilateral del gobierno, con relación al estado en su derecho positivo<sup>135</sup>. Cuando un gobernante cae en desgracia nos preocupamos por él, de tal manera que no hallamos paz, hasta tanto no ver caer su cabeza administrativa. Tal parece que mantenemos viva en cada uno de nosotros una guillotina política.

En la Convención de Ocaña se confundió el gobierno con el estado, la empresa con su administrador y por tal razón le apuntaron a los pájaros y descuidaron el nido, como el hogar de todos y para todos, con tal de acceder al gobierno, se propuso rehacer la constitución, y en eso ahondaron las disputas y los odios, por encima del interés colectivo, se esgrimieron los argumentos de predestinación celestial o de designio divino, al ser elegidos como diputados para asistir a la Convención, tal designio divino les disponía de anuencia para optar por la decisión que más les convenía, pues estaban al amparo de Dios y por ello no le podían fallar al pueblo.

El interés en el gobierno por encima del respeto al Estado Constitucional, alentó las discusiones y dispuso de todos los arreglos en función del mismo, así se realizaron diversas componendas que de unos y de otros, hubo de hacerse, no se olvide que se dieron tres bloques al seno de la Convención: los bolivarianos, los santanderistas y los independientes. En fin se la jugaron en dirección de asegurarse el poder y obtuvieron el señalamiento histórico de no haber trabajado en beneficio de asegurarnos un imaginario de Estado en la conciencia de cada ciudadano. Cuando se ve o se supone la oportunidad de reemplazar al gobernante de turno en su función gubernamental, nos la jugamos toda, al fin y al cabo parece ser que por asuntos de poder no se salva nadie, en nuestra historia política<sup>136</sup>.

No sin razón, caminamos de espaldas al bien del estado como tal, por ser más atractivo el gobierno, se miran sus problemas con la urgencia de un herido en peligro y se dispone inmediatamente de su cura, haciendo que la ley se acomode a su caso, con tal de salvar su iniciativa, que por descabellada que parezca, dejará

---

<sup>135</sup> Habermas plantea que en una de las variantes del positivismo jurídico, “el derecho queda privado de su carácter normativo en general y sólo viene definido ya en términos instrumentales: el derecho se considera exclusivamente como lo que un soberano manda”, he aquí una buena interpretación para la historia del ejercicio gubernamental de nuestros presidentes, en la posibilidad que el sistema de régimen presidencialista les ha ofrecido, a lo largo del acontecer temporal de nuestra corta vida nacional, donde ha prevalecido el derecho burocrático. HABERMAS, Jürgen. Escritos sobre moralidad y eticidad. 1ª reimpresión. Barcelona: Paidós. 1998, p. 137.

<sup>136</sup> “El derecho natural racional reacciona al desmoronamiento del derecho natural basado en la religión y en la metafísica y a la “desmoralización” de una política interpretada crecientemente en términos naturalistas y guiadas por intereses relativos a la autoafirmación de los estados nacientes. Tan pronto como el Estado monopolizador de la violencia logra, en su papel de legislador soberano (gobierno), convertirse en fuente exclusiva del derecho, este derecho rebajado a medio de organización corre el riesgo de perder toda relación con la justicia y, con ello, su genuino carácter de derecho. HABERMAS, Jürgen. op. cit., p. 144, 145. Lo entre paréntesis es mío.

algo, como dirán sus copartidarios, sin importar las repercusiones que ello conlleve, por ello en nuestra nación “la sociedad no se reconoce en la política y la política no se reconoce en el Estado: en esto finalmente consiste nuestro problema de legitimidad”<sup>137</sup>.

En tal confusión encontramos a los convencionistas, y por desdicha nos encontramos hoy, con un gobierno de mano dura en descrédito en su inversión social, que ejerce en representación de un Estado que quisiéramos volver a cambiar, como en efecto lo ha venido intentando gobierno tras gobierno, que ve en la Constitución Política y por ende en la organización y estructuración estatal, las debilidades que desde sus intereses es necesario transformar en beneficio de sus acomodadas propuestas, que buscan el reconocimiento exclusivo de su gestión, ante la historia nacional y no la convivencia y desarrollo de nuestra patria, al amparo del derecho expresado en el ser del estado legítimo. Sí queremos ver nuestro panorama, basta con mirar la cantidad de políticos con que tropieza la historia por doquier, sin vocación ni formación de estadista.

Por paradójico que parezca, acomodamos el estado a las necesidades de los gobiernos de turno y no los gobiernos en dirección al fortalecimiento y apropiación del estado, de cara a la nación así conformada, y mucho menos identificada con el corazón ciudadano, que cada persona debería llevar latiendo, como expresión de la vitalidad del alma del estado nacional, e incluso se predica de la posibilidad de conformar, al menos conceptualmente, otros tipo de estado, paralelo al constitucional, como el propuesto por el actual gobierno colombiano cuando habla del “Estado Comunitario”. (Una buena idea aunque incompatible con un régimen presidencialista como el nuestro, con tintes de autoritarismo, ahora para colmo).

Este para mí, es el punto capital de la Convención de Ocaña de 1828, que equivocó su rumbo, al preocuparse por la repartición del poder de hecho, olvidando el de derecho, bebiendo, embriagándose con el vino de la legalidad práctica, por no comer de la jugosa ambrosia de la jurisprudencia, en el derecho iusnatural, de hacer de nuestras naciones, el espacio vital de convivencia, al amparo permanente del estado naciente, en las almas de los también nacentes ciudadanos. Como quien diría, se olvidaron de sembrar la simiente del estado, en el corazón de los patriotas que sumados poblaban todas nuestras naciones.

Desde aquellos tiempos de la Convención de Ocaña, parece que nos viene el gusano de la manía de las reformas constitucionales, no por la necesidad de construir la patria, dado que ésta ya existía, como se dijo, en los corazones de nuestro pueblo, desde mucho antes de la independencia, sino fuese así a ¿qué hubiesen recurrido nuestros líderes independentistas, como razón suficiente para convencer

---

<sup>137</sup> GÓMEZ BUENDÍA, Hemando. ¿Para dónde va Colombia? Un coloquio abierto. Compilación y análisis Hemando Gómez Buendía. 2ª reimpresión. Bogotá: Tercer Mundo. 2000, p. 30.

*a nuestro pueblo valeroso, para que combatiera al español opresor, con el peligro de poder perder la vida en la paradoja de ganarla para la nación, en el fortuito de la batalla? Qué mejor que al sentimiento patriótico que sigue latiendo en nuestros campesinos, trabajadores, empleados y en general en todos los habitantes de nuestras regiones.*

*Por ello la manía de las reformas constitucionales, como constante de la acción gubernamental, allana el espacio de la historia desde aquellas épocas. Es de señalar que si bien se necesita reformar el estado, al compás de los cambios de los tiempos, ello no puede constituirse, como se puede ver en los diputados de la Convención de Ocaña, como el pretexto para someter a los nacionales, a los intereses del grupo político mayoritario, o del gobierno de turno y para colmo también, según la dinámica de la globalización, de los requerimientos de los intereses extranjeros, ahora en esta época.*

*Lo que salta a la vista ha sido la falta de una idea propia a la hora de organizar nuestras naciones, nos liberamos de los españoles opresores, sin saber cómo nos organizaríamos como país y nos sucedió como aquellos pueblos, en donde el que más se impone es el gobernante. Pues terminamos imitando a los demás, por la falta de no saber qué hacer con nosotros mismos, y cuando necesitamos o vislumbramos alguna solución, entonces recurrimos a la reforma del estado como la forma más natural y válida de hacerlo.*

*Digo que en la Convención de Ocaña, se confundió la idea de gobierno con la de estado, la de sistema político, con la del ejercicio administrativo del ejecutivo y se creyó que con reconocerse Republicanos de pies a cabeza, bastaba para significar con ello, la obviedad de la estructuración y conformación del estado.*

*Es significativo en este sentido, que los asistentes en calidad de Diputados a la Convención de Ocaña, sean considerados como los más preclaros académicos y políticos, con los que contaban nuestras naciones, para que propusieran la carta de navegación, que habría de guiarnos en el mar de los peligros, con naciones al acecho y con una España que soñaba con la reconquista de los territorios independizados; pero fijémonos que les preocupó afanosamente el itinerario a seguir en materia de quién gobernaba y se descuidó la consolidación de la cabina de mando, en lo tocante al poder soberano que reside en el pueblo y por ende en su organización estatal que, repito debe habitar en el corazón de cada uno de los nacionales; no obstante nos mantenemos en pugna, por la gobernabilidad del capitán de turno.*

*Es de señalar que el principal valor histórico de la Convención de Ocaña de 1828, es que su sentido no está en lo que pensemos nosotros, sino en el valor que ella tiene por sí misma dentro del concierto de los sucesos históricos, que en suma han forjado nuestra nación. Para bien o para mal las vivencias experimentadas aquí, en el desarrollo de la Convención, acompañaron a sus diputados en sus vidas, ello es*

más significativo si se tiene en cuenta, que aquí asistieron cuatro futuros presidentes y una gama de políticos, que se mantuvieron activos en la vida pública nacional por muchos años.

Pero lo que deploramos fue su visión grupista y su miopía histórica, al no prever que lo fundamental de su misión, no consistía en ser los elegidos de la Providencia, sino en trabajar en pro de forjar una estructura estatal con autonomía y con dinámica propia, como el soporte político-administrativo que podía mantener vivo el sueño de la libertad y de la autodeterminación, como garante de los valores civiles, que todo nacional debiera portar en su corazón, como lo máspreciado de su dignidad ciudadana.

### *La idea de juventud en el marco histórico del desarrollo de la Convención de Ocaña*

Aclaremos que lo fundamental de la Convención, no es que haya sido un acontecimiento que se desarrolló en Ocaña, como lugar geográfico, sino más bien, que se desarrolló desde Ocaña, en proyección para toda la nación que se constituía en ese entonces y que abarcaba los actuales países de Venezuela, Colombia, Ecuador y Panamá, por ser esta última en esa época territorio colombiano. Con ella, con la Convención de Ocaña, se abrió un importante escenario de la historia nacional, con cédula de ciudadanía por derecho propio, esta es la verdadera importancia de dicha Convención para nosotros los colombianos y que constituye la histórica tendencia a constituirnos como gobierno, más que como estado y con un olvido sui generis del valor e implicaciones de la ausencia de políticas constituyentes de juventud para una floreciente nación.

No obstante y por paradójico que parezca, había en el espíritu de los constituyentes, especialmente en el General Santander y en el lejano Bolívar, que desde las tierras del hoy departamento de Santander, ejercía su influjo en la Convención de Ocaña, una convicción plena de la importancia de la educación de la juventud, como el pilar fundamental desde donde se construía la libertad y se aseguraba el futuro para nuestra nación.

Fue especialmente notorio, no sólo por las convicciones expresadas de nuestros dos destacados próceres (Bolívar y Santander), quienes proclamaron la importancia de la educación de los jóvenes, sino, porque constituyeron de hecho la estructura escolar y universitaria que en aquella época y a su juicio necesitaba la nación, fue así y bajo este marco de referencia, como se crearon los denominados “Colegios Santanderinos”.

“Por disposición del 28 de junio de 1821, en las consideraciones de la Ley se estableció: 1°. Que la educación pública es la base y fundamento del gobierno representativo y una de las primeras ventajas que los pueblos deben conseguir de su

independencia y libertad”<sup>138</sup>. La educación de los jóvenes estaba al haber de las prioridades de la época y constituyó uno de los puntos en que la nueva nación debería hacer sus mejores esfuerzos, de hecho se prestó para que se diera, sin lugar a dudas, un interesantísimo debate entre si se debía, o no, adoptar el pensamiento de Bentham y Tracy, y aunque algunos de sus pasajes están marcados para los opositores al estudio de los citados autores, por el sello del pensamiento dogmático, constituyó la viva expresión del alcance y preparación que habían logrado muchos de nuestros próceres.

Infortunadamente se pensaba en los jóvenes con el enfoque del que estaba exclusivamente en la edad de la formación, sin que se permitiera pensar que estaban también en la edad de la participación, para ellos, lo pertinente a los jóvenes estaba resuelto, se debían ocupar en el estudio, pues su misión estaba cifrada en el futuro, no en el ahora, sino en el porvenir, que sin lugar a equívocos, era el ahora de nuestros caudillos, que para colmo empezaban a tener su turno.

La historia parecía girar sobre un eje cíclico, lo que unos años atrás pidió Camilo Torres para ellos, los jóvenes criollos hijos de españoles en su “Memorial de Agravios”, al exigir participación en el gobierno, nuevamente estaba vedado para la juventud del momento, que como dije estaba cifrada al quehacer estudiantil exclusivamente, e incluso, dada la pobreza que siempre nos ha embargado a la mayoría de nuestros nacionales, estaba excluida de toda posibilidad: de estudio, de acceso al gobierno y en muchos casos de posibilidades reales de desarrollo humano.

La construcción de la nación y la acción gubernamental tenían responsables que podían desempeñar sus cargos si tenían cierta edad, se llegó incluso a proponer en la Convención de Ocaña, en asignar una edad de treinta años para los que podían acceder a los cargos legislativos de la Cámara del senado<sup>139</sup>, asunto que de alguna manera ha pervivido en nuestro parecer.

La historia en el caso de nuestra nación es paradójica, pensamos en grande pero con exclusión, forjamos una concepción de educación marcada por el compás de la fundación de Colegios, Escuelas Normales y Universidades, en consonancia para la época, con importantes naciones europeas como la Alemana<sup>140</sup>, especialmente en

---

<sup>138</sup> MORALES BENÍTEZ, Otto. La Universidad del Cauca, Santander y el carácter democrático de Colombia. En *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Tunja: Doctorado en Ciencias de la Educación: Rudecolombia. No 3 y 4. 2001, p. 12.

<sup>139</sup> GUERRA, José Joaquín. La Convención de Ocaña. Cali, Colombia: Banco Popular. Tomo II. 1978, p. 386. en el inciso 2º del artículo 129 que habla de los requisitos para ser senador, el de tener treinta años cumplidos de edad.

<sup>140</sup> “Con excepción de Alemania, en los demás países la primera mitad del siglo XIX fue un período irrelevante para la educación superior. De ahí que sea sorprendente encontrar una reforma gestada en los remotos Andes, en lugar de presentarse en algún lugar de Europa Occidental, donde la industrialización estaba produciendo rápidos cambios. La Nueva Granada anticipó el papel que la educación superior había llegado

lo tocante a las Universidades, pero sin que fuera un propósito conciente, no obstante se limitó su acción a lo estrictamente académico, sin posibilidad de participación real, en la vida en desarrollo de la nación, por todos aquellos estudiantes, que estando preparados, no cumplían con la edad para ser una opción real de poder, por citar un inconveniente.

### *Tendencia partidista de la Convención de Ocaña*

En el plano fáctico, es un hecho que los partidos políticos tradicionales de nuestro país (Conservatismo y Liberalismo), no se constituyeron como tales en la Convención de Ocaña, pero lo que sí es una verdad de cuño, es que allí se moldearon y organizaron; no obstante fue pocos años después que, José Eusebio Caro y Mariano Ospina Rodríguez para el Partido Conservador y Ezequiel Rojas para el Partido Liberal, erigieron sus estatutos y los constituyeron legalmente como tales.

Sin adentrarnos a analizar a los partidos mencionados en su conformación al interior de su militancia y de las políticas de juventud que hayan podido desarrollar, es destacable históricamente el carácter privado que sus colectividades trazaron en su realidad y desarrollo, de hecho ha sido una constante la hegemonía de apellidos aristocráticos, que han manejado y manipulado a los partidos como empresas familiares, hasta el punto de ser hereditarios los cuadros de dirección, al mejor estilo de una monarquía de partido, donde el hijo sucede al padre por derecho y predestinación, tanto en Municipios, Departamentos y en la Dirección General. Cuando la cadena monárquica se rompe inmediatamente es remplazada por otra y a sí sucesivamente.

Tal forma de organización ha sido excluyente, no sólo para la juventud, sino, para amplios sectores de la población que han vivido y permitido semejante hegemonía dentro de la concepción del voto amarrado, no obstante se aprecia un cambio en sus prácticas y hoy más que nunca se hace palpable la existencia de un único Partido Liberalconservador, que también se podría denominar Conservadoliberal, en franca lid con los otros nacientes Partidos, que arrastran un significativo lastre de prácticas políticas tradicionales, tomadas de los viejos partidos y que en algunos casos los desmeritan ampliamente.

Si aceptamos que los partidos tradicionales se moldearon y organizaron en la Convención de Ocaña, también ha de aceptarse que también llevaban en su seno, las mismas concepciones que se tenían para la época, como la ya referida concepción del papel que debía desempeñar la juventud y de su importancia dentro del futuro nacional. Nuestros partidos son el mejor ejemplo de una promesa siempre inconclusa.

---

a desempeñar en la vida de los países desarrollados de todo el mundo". Citado por: MORALES BENÍTEZ, Otto. op. cit., p. 19.

*De todas maneras si algo merece el reconocimiento nacional, amén del esfuerzo y denuedo por construir la nación que tenemos y queremos por parte de muchos de nuestros próceres, ha sido desde aquellas épocas lejanas, el haber comprendido el papel que la educación estaba llamada a cumplir, dentro del concierto de la vida nacional.*

*De igual manera se pudo entender el destino democrático de las naciones del otro lado del Atlántico y el sentido del estudio para la misma: “La EDUCACIÓN se convirtió en uno de los pilares, con el cual Santander y las generaciones fundadora y romántica se propusieron organizar el nuevo Estado Nacional, con el modelo democrático”<sup>141</sup>.*

### *Para finalizar*

*Si bien la Convención de Ocaña de 1828 se disolvió, dejándonos un soplo de quimeras en los soñadores de nuestra patria, también evidenció los intereses, que a la fecha, se agitaban en el corazón de nuestros próceres, intereses disímiles y encontrados, que iban desde la pasión por acceder al poder, pasando por fundamentar un Estado susceptible de acomodación y con tendencia al establecimiento de regímenes presidencialistas, hasta el reconocimiento de la educación como “aquella fuerza espiritual para la formación de las jóvenes generaciones y como el único camino para alcanzar la libertad y la independencia cultural”<sup>142</sup>.*

*Este reconocimiento de la educación como factor determinante para el establecimiento y consolidación de la independencia, también estuvo enmarcado por la pujanza en materia científica, que habían adquirido las colonias españolas, antes del proceso de liberación, que ya España empezaba a mirar con mucha desconfianza, pues posicionaba a los criollos con claridad y con capacidad de desarrollo tal, que alarmó a las cortes europeas<sup>143</sup>.*

---

<sup>141</sup> OCAMPO LÓPEZ, Javier. Los orígenes oficiales de las Universidades Republicanas en la Gran Colombia 1826 - 1830 En *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Tunja: Doctorado en Ciencias de la Educación: Rudecolombia. Nom 3 y 4. 2001, p. 29.

<sup>142</sup> IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación. Barranquilla, septiembre 6 al 8 de 2001. Universidad del Atlántico. Citado por OCAMPO LÓPEZ, Javier. op.cit., p. 29.

<sup>143</sup> “También en mención al caso del propio Antonio Zea que trataba por todos los medios de que sus proyectos de crear una nueva conciencia de explotación de los recursos americanos en la Corte de Madrid (tras el fracaso en este sentido de la Expedición Botánica dirigida por Mutis) chocando con los defensores de la reacción fernandina que estiman que ya ha pasado el tiempo del “gran sueño” y ahora se impone la defensa ante el enemigo revolucionario: viniese de donde viniese”. DE PEDRO ROBLES, Antonio E. *Viaje de ida y vuelta de la ciencia ilustrada y su influencia en la educación colonial americana*. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Tunja: Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA): Rudecolombia. Nom 2. 2000, p. 83.



Los intereses personales y de bancada, sumados a las influencias que el contexto histórico imprimió en los Convencionistas, fue un importante marco de referencia a la hora de cifrar la interpretación política de la idea de estado, gobierno y juventud, al momento de abordar los diversos temas y problemas, que se les presentaron durante el desarrollo de la Convención, la cual se disolvió de manera dramática, dejando impreso su sello de debilitamiento del Estado frente al gobierno y de exclusión de la juventud, por ser ésta la incuestionable opción de poder, que durante el desarrollo histórico de nuestra nación se definiría de facto.

## BIBLIOGRAFÍA

- DE PEDRO ROBLES, Antonio E. *Viaje de ida y vuelta de la ciencia ilustrada y su influencia en la educación colonial americana. En Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Tunja: Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA): Rudecolombia. No. 2. 2000.*
- GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. *¿Para dónde va Colombia? Un coloquio abierto. Compilación y Análisis Hernando Gómez Buendía. 2ª Reimpresión. Bogotá: Tercer Mundo. 2000.*
- GUERRA, José Joaquín. *La Convención de Ocaña. Cali, Colombia: Banco Popular. Tomo II. 1978.*
- HABERMAS, Jürgen. *Escritos sobre moralidad y eticidad. 1ª reimpresión. Barcelona: Paidós. 1998.*
- MORALES BENÍTEZ, Otto. *La Universidad del Cauca, Santander y el Carácter Democrático de Colombia. En Revista Historia de la Educación Colombiana. Tunja: Doctorado en Ciencias de la Educación: Rudecolombia. No. 3 y 4. 2001.*
- OCAMPO LÓPEZ, Javier. *Los orígenes oficiales de las Universidades Republicanas en la Gran Colombia 1826-1830 En Revista Historia de la Educación Colombiana. Tunja: Doctorado en Ciencias de la Educación: Rudecolombia. No. 3 y 4. 2001.*