

CONTENIDO

Editorial

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Educación como un medio para afianzar la libertad y el desarrollo en Colombia (1819-1830)
Isaac Alberto Rincón Rueda

Planteamiento epistemológico de la pedagogía vista desde el realismo científico y filosófico
José Duván Marín Gallego

La otredad en el discurso: hacia la comprensión de una problemática lingüística y educativa
Witton Becerra Mayorga

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación
Pilar Jovanna Holguín Tovar

Resolución de problemas en ciencias a través de la argumentación
Nubia Ladino Ospina, Clara Inés Ortíz, Hernán Arévalo, Gabriel Suárez Medina

Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD Centro de Atención Universitaria Duitama
Pedro de Jesús Álvarez Castellanos, Gabriel Alfonso Suárez Medina

El proceso investigativo en el estado del arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás
Myriam Fernández Sierra

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

El surgimiento del servicio nacional de pruebas del ICFES en las voces de sus protagonistas
Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia

SEPARATA HUMANÍSTICA

La influencia Kantiana en la justicia como imparcialidad de John Rawls
William Farfán Moreno

Doce cuestiones sobre la antropología de Max Scheller a los 80 años de su muerte
Damián Pachón Soto

RESEÑAS

Vol. 2 - No. 3 • BOGOTÁ, D.C., ENERO - JUNIO DE 2008

magistro Vol. 2 - No. 3 • BOGOTÁ, D.C., ENERO - JUNIO DE 2008



Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia

magistro

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA - MAestrÍA EN EDUCACIÓN

| | | | | | | | |
|----------|--------------------------|--------|-------|-----------|-------|------|-------------------|
| Magistro | Bogotá, D.C. Colombia | Vol. 2 | No. 3 | pp. 1-170 | Junio | 2008 | ISSN 2011-8643 |
|----------|--------------------------|--------|-------|-----------|-------|------|-------------------|

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

REVISTA

magistro

Vol. 2 – No. 3

Bogotá, junio de 2008

| | | | | | | |
|----------|--------------------------|----------------|-----------|-------|------|-------------------|
| Magistro | Bogotá, D.C. Colombia | Vol. 2 - No. 3 | pp. 1-170 | Junio | 2008 | ISSN 2011-8643 |
|----------|--------------------------|----------------|-----------|-------|------|-------------------|

Consejo Editorial

P. José Antonio Balaguera Cepeda, O.P.
Rector General

P. Pedro José Díaz Camacho, O.P.
Vicerrector Académico General

P. Marco Antonio Peña Salinas, O.P.
Vicerrector Administrativo y Financiero General

P. Luis Francisco Sastoque Poveda, O.P.
Vicerrector General VUAD

Omar Parra Roza
Director Unidad de Investigación y Posgrados

María Andrea López Guzmán
Editora

Blanca Aurora Pita Torres
Directora Revista *Magistro*

Carolina Rodríguez Rodríguez
Coordinadora Editorial

Hecho el depósito que establece la ley
ISSN: 2011-8643

© Derechos reservados
Universidad Santo Tomás

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Editorial y Publicaciones
Carrera 13 No. 54-39
Teléfonos: 249 71 21 - 255 42 01
<http://www.usta.edu.co>
editorial@correo.usta.edu.co

Bogotá, D.C., Colombia

Comité Editorial de la Revista

Blanca Aurora Pita Torres
Carolina Rodríguez Rodríguez
Myriam Esther Fernández Sierra
Edwin Mauricio Cortés Sánchez
Héctor Beltrán Martínez

Comité de Árbitros Externos

Antonio Pintor-Ramos
Germán Marquínez Argote
Carlos Hernán Marín Ospina
Christian James Díaz
Daniel Herrera Restrepo
Eudoro Rodríguez Albarracín
Gabriel Alberto Alba Gutiérrez

Las ideas aquí expresadas son de exclusiva responsabilidad del autor de cada artículo,
y en nada comprometen a la Institución ni la orientación de la revista.

CONTENIDO

Editorial5

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Educación como un medio para afianzar la libertad y el desarrollo en Colombia (1819-1830)11
Isaac Alberto Rincón Rueda

Planteamiento epistemológico de la pedagogía vista desde el realismo científico y filosófico25
José Duván Marín Gallego

La otredad en el discurso: hacia la comprensión de una problemática lingüística y educativa39
Witton Becerra Mayorga

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación55
Pilar Jovanna Holguín Tovar

Resolución de problemas en ciencias a través de la argumentación . .65
Nubia Ladino Ospina, Clara Inés Ortiz, Hernán Arévalo, Gabriel Suárez Medina

Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD Centro de Atención Universitaria Duitama89
Pedro de Jesús Álvarez Castellanos, Gabriel Alfonso Suárez Medina

| | | | | | | |
|----------|--------------------------|----------------|-----------|-------|------|-------------------|
| Magistro | Bogotá, D.C. Colombia | Vol. 2 - No. 3 | pp. 1-170 | Junio | 2008 | ISSN 2011-8643 |
|----------|--------------------------|----------------|-----------|-------|------|-------------------|

El proceso investigativo en el estado del arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás107
Myriam Fernández Sierra

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

El surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del ICFES en las voces de sus protagonistas115
Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia

SEPARATA HUMANÍSTICA

La influencia kantiana en la justicia como imparcialidad de John Rawls137
William Farfán Moreno

Doce cuestiones sobre la antropología de Max Scheller a los 80 años de su muerte151
Damián Pachón Soto

RESEÑAS

Editorial

Con el propósito de responder a algunos de los objetivos de la Revista *Magistro*, tales como, socializar el conocimiento que se pueda generar de los diversos procesos académicos e investigativos que se adelantan en la Maestría en Educación y recoger los avances y resultados de los proyectos que adelantan investigadores, docentes-investigadores y estudiantes, a partir de una reflexión sobre su práctica educativa y pedagógica; en el presente número se tienen en cuenta aquellas experiencias investigativas que se han ocupado de promover la capacidad creativa para plantear problemas, apoyar la construcción de la teoría educativa y pedagógica, a partir del diseño de proyectos de investigación desde diferentes áreas de estudio.

Con este fin, la Revista *Magistro* va a tener en cuenta el avance de un ejercicio investigativo que se desarrolla en grupo, estrategia que se convierte en un medio de investigación académica marcada por la disciplina, pues el grupo se enfrenta de alguna manera a una situación problemática frente a la cual se reacciona de diferentes formas; surge, entonces, la necesidad de reconciliar las diferencias, que poco a poco dentro del mismo proceso de indagación y de búsqueda conjunta, se convierten en un valioso aporte que va enriqueciendo y consolidando el trabajo en equipo.

En estas condiciones es muy importante considerar que el rol del docente-investigador es el de un orientador con capacidad de crítica, pues sólo con estas habilidades se convierte en un verdadero maestro, que al mismo tiempo que abre posibilidades y facilita el ejercicio investigativo, avanza en sus precisiones y va haciendo cada vez más reales y efectivos los resultados de una investigación que en un tiempo determinado irá teniendo un impacto real en el contexto o dará razón de la construcción de nuevos conocimientos. En este proceso, el investigador líder de grupo tendrá en cuenta como punto de partida la formulación del problema, para tener claridad en qué consiste y qué factores implica; sólo así se sabe qué información se necesita y cómo se pueden organizar en grupo, a sabiendas que la esencia de la investigación es la actividad que puede realizar el estudiante en la medida en que pueda comprender el proceso, canalizar todas sus potencialidades y encontrar los elementos esenciales de su experiencia para desarrollarlos, analizarlos y convertirlos en indicadores de una propuesta nueva de cambio o en aplicaciones creativas de conocimiento.

En esta dinámica, se han creado nuevos grupos de investigación en el programa de Maestría en Educación y se busca consolidar los ya existentes,

para fortalecer las líneas de investigación y desarrollar proyectos que logren obtener resultados relacionados con aportes al conocimiento, específicamente, educativo y pedagógico y que garanticen, además, la formación de investigadores capaces de hacer una apropiación social del conocimiento científico.

Al respecto, se puede decir que la conformación de grupos de investigación con docentes y estudiantes que diseñan y ejecutan proyectos desde cada una de las áreas de estudio de la Maestría en Educación ha sido una afortunada experiencia y se cuenta hoy con avances significativos en humanismo y pedagogía tomista; formación integral, convivencia y democracia; educación y derechos humanos, currículo y diseño de programas de formación de docentes, evaluación educativa en Colombia desde su génesis hasta hoy; estudios epistemológicos y metodológicos de investigación científica en pedagogía y en educación, entre otros; se espera que estos proyectos de investigación adelantados por cada grupo sean tenidos en cuenta en escenarios de alto nivel como COLCIENCIAS y otras comunidades académicas.

De aquí que, la investigación en la Maestría se siga entendiendo como una necesidad social y como el eje en torno al cual se forma al Magíster, considerando que la investigación es una actividad académica susceptible de enseñarse y aprenderse en el aula de clase, en el laboratorio y en la comunidad, con unas características específicas: creatividad, pensamiento riguroso, crítico y analítico; disciplina y constancia; amplitud de criterio y búsqueda de la verdad. La investigación, entonces, se convierte en un ejercicio que busca la perfección del quehacer pedagógico y educativo, la transformación de una sociedad y la construcción de una nueva cultura a nivel regional, nacional e internacional.

Lo anterior implica avanzar en un ejercicio de aprender a aprender y aprender a pensar, en el que se requiere tener en cuenta la individualidad, pues cada persona tiene una manera particular de hacer propio un aprendizaje y de construir un saber que se basa lógicamente en la experiencia de compartir indagaciones. A partir de aquí, el docente-investigador puede orientar un trabajo que permita generar experiencias que contribuyan a conseguir el objetivo como grupo frente a un proyecto de investigación, que se convierte en una excelente oportunidad de búsqueda conjunta, de discusión, retroalimentación permanente y hasta de formación para cada uno de quienes están interesados en desarrollar esa idea investigativa.

Al respecto, Bernardo Restrepo dice que la investigación se aprende fundamentalmente a través del trabajo que ayudantes o asistentes realizan alrededor de un maestro o profesor que ha construido una trayectoria investigando. Éste hace escuela consciente o inconscientemente. La mejor forma de construir la cultura investigativa es a través de la promoción de investigadores prominentes que cultivan sus líneas de investigación y concentran en su entorno a estudiantes aventajados; quienes cerca de los maestros ven ejercer el acto de la creación, ese método, esa chispa inefable, intransferible de lo que es la investigación en sí y que los manuales no logran exponer en toda su esencia.

Lo anterior permite anotar que una de las particularidades de la investigación en la Maestría en Educación es que se construye desde un grupo en el que participan docentes–investigadores y estudiantes, quienes se vinculan de acuerdo con sus intereses y expectativas, una vez que conocen las líneas de investigación, los lineamientos y propuestas de trabajo que cada uno de los líderes del proyecto ofrecen. Es una investigación en grupo cuya vivencia reviste unas características muy semejantes a las que describió Amalia Creus en el Simposio presentado en el ICSEI 2005, Barcelona:

me gusta pensar la investigación en grupo como un cruce de biografías, como un encuentro en una encrucijada, en que nuestras diferentes trayectorias conectan. En ese encuentro (físico, emocional, intelectual) cada integrante del grupo trae su propio bagaje, su manera de mirar al mundo, que plasma en diferentes preocupaciones frente a la realidad investigada. Esa pluralidad de visiones hace que se multipliquen las preguntas, las reflexiones, las dudas, las reticencias. En el grupo aprendo de la manera con que otros se enfrentan a la experiencia de investigar, de su escritura, de sus preguntas, de sus certezas, de los problemas que señalan. El grupo se transforma así en una fuente de evidencias y referencias alternativas, me muestra lo que, sola, no soy capaz de ver. Multiplica mi capacidad de pensar, de sentir, de aprender, me permite ir más allá.

BLANCA AURORA PITA TORRES
Directora Maestría en Educación

CIENCIAS
DE LA
EDUCACIÓN

magistro

Educación como un medio para afianzar la libertad y el desarrollo en Colombia (1819-1830)

EDUCATION AS A WAY TO STRENGTHEN FREEDOM AND DEVELOPMENT IN COLOMBIA (1819-1830)

Isaac Alberto Rincón Rueda¹

Resumen

El presente artículo se propone mostrar los cambios que pretendía el gobierno de Colombia, al principio de la vida republicana en 1819. En la educación buscaba superar la escolástica introduciendo los cambios surgidos de la Ilustración francesa y el utilitarismo inglés, proponiendo el aprendizaje de las ciencias útiles, el estudio de la naturaleza, para aprovechar los recursos naturales en beneficio de la población. El gobierno asume la dirección de la educación, que estaba en manos de

¹ Profesional en Ciencias Religiosas de la Universidad Javeriana, Bogotá; licenciado en Filosofía e Historia de la Universidad Gran Colombia; Especialista en Filosofía Colombiana y Magíster en Filosofía Latinoamericana por la Universidad Santo Tomás; doctor en Pedagogía por el ICCP de La Habana, Cuba. Docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad Santo Tomás y del Área de Formación Lasallista de la Universidad La Salle. Miembro del grupo de investigación Fray Saturnino Gutiérrez, O.P. Filosofía de la Educación en Colombia y en América Latina, reconocido por Colciencias y clasificado en Categoría C.



las comunidades religiosas asentadas en el país. Se introdujo el método lancasteriano para mejorar el sistema educativo, el estudio de los derechos del hombre y del ciudadano que junto con la reforma de 1826, en educación, perseguía afianzar y consolidar la independencia y la libertad.

Palabras clave

Educación, Santander, escolástica, reforma, Ilustración, utilitarismo, desarrollo, libertad.

Abstract

This article is to show the changes which were pretended by Colombian government at the beginning of the independence in 1819, the educations searched to overcome the scholastic introducing the changes originated by the French illustration and the English utilitarianism, proposing the useful science learning and the science study to take advantage of the natural resources for the people benefit. The government assumed the direction of the education which was in hand of the religious communities located in our country, the lancasterian method was introduced to improve the educational system, men and citizen right and the reform of 1826 in education tried to consolidate the independence and the freedom.

Key words

Education, Santander, scholastic, Illustration, reform, utilitarianism, development, freedom.

Una propuesta educativa

Cuando los patriotas asumieron el poder político en Colombia después de las guerras de Independencia, se preocuparon fundamentalmente por modernizar el Estado en todos los campos: en lo político, económico y judicial, esta modernización incluía también a la educación; como es bien sabido, durante el gobierno monárquico colonial, ésta había sido manejada casi exclusivamente por distintas comunidades religiosas, constituyéndose así en un monopolio particular, y esto gracias a que el Estado español no se preocupó por desarrollar programas o crear centros educativos en sus colonias de América, de modo que esta labor fue asumida por las comunidades religiosas, tampoco el gobierno español se interesó por la calidad de la enseñanza impartida en las diferentes instituciones, de esa forma cuando se plantearon reformas éstas nunca lograron su objetivo, el único tratamiento que se daba a estas iniciativas era archivarlas, sin intentar siquiera abordarlas.

Por estas razones, las nuevas autoridades criollas se vieron en la necesidad de asumir el control de la

educación, esto implicó modificar la situación existente intentando algunas reformas, aumentando los costos, impartir los conocimientos a partir de una nueva ideología, que llevaría a los individuos a tomar conciencia de la nueva realidad del país.

La decisión del nuevo gobierno de que el Estado asumiera el control de la educación, requería necesariamente romper con el viejo esquema y por tanto acabar con el monopolio que ejercían las comunidades religiosas, esto se hace evidente luego de la Batalla de Boyacá, cuando el Libertador Simón Bolívar que para entonces estaba en Bogotá, ordenó abrir un establecimiento educativo a donde pudieran asistir los niños de los estratos bajos, "que el convento abandonado por los capuchinos realistas fuera convertido un una escuela pública para los huérfanos, los pobres y los hijos de los patriotas mártires" (Bushnell, 1985), esta escuela nunca abrió sus puertas a los niños, pero sí fue un momento de reflexión sobre la posibilidad de una educación que ofreciera beneficios a toda la población del país, frente al viejo sistema educativo que no permitía el acceso al conocimiento de todos los habitantes, por ser ese un sistema

clasista; esta medida del Libertador se tomó, ante todo, por el poder económico que ejercía la Iglesia, puesto que ella tenía la posibilidad de cubrir los costos que implicaba el establecimiento de una nueva reforma educativa, que reflejara los intereses y las perspectivas de la naciente república.

La medida del general Bolívar, buscaba principalmente garantizar al individuo la felicidad y el placer que produce la posibilidad de educarse, gozando de la libertad y preparándose para defender el nuevo régimen, para ello la educación debería constituirse en el medio más idóneo para que los hombres tomaran conciencia de la necesidad y posibilidad de transformación del país, por eso la organización y orientación a cargo del Estado en materia educativa era fundamental en la formación de hombres en y para la libertad.

El nuevo gobierno encabezado en ese momento por el vicepresidente, Francisco de Paula Santander, tomó medidas que iban encaminadas a fortalecer la educación pública en la nación y, en especial, la educación primaria, ya que constituía el futuro de la nueva nación.

El 6 de octubre de 1820 se expidió una ley sobre el establecimiento de escuelas públicas en el departamento de Cundinamarca, con la que se ampliaba la cobertura escolar. Consideraba: "1. Que la instrucción pública es el medio más fácil para que los ciudadanos de un Estado adquieran el conocimiento de los derechos y deberes que tienen en la sociedad. 2. Que el Gobierno está obligado a proporcionar a los gobernados esta instrucción que contribuye al bienestar de los individuos y a su felicidad" (López, 1990: 17). Se propuso que en cada pueblo de la república existiera una escuela. Ésta sería sostenida con las rentas del municipio, incluyendo los salarios de los maestros, de igual forma, en los conventos del país debería abrirse un establecimiento escolar para niños, donde los maestros serían religiosos asignados por el superior de la comunidad. El gobierno determinó

que en los pueblos y las parroquias con pocos habitantes, se fundaran escuelas y que los pobladores pagarían los gastos de mantenimiento de dichos centros educativos, se pedía a los párrocos de los pueblos que contribuyeran con el sistema, supliendo económicamente las escuelas creadas por la administración.

Respecto al contenido de la enseñanza escolar, se pedía que los maestros enseñaran a los niños, en primera instancia, a leer, escribir, los elementos fundamentales de aritmética, puntos esenciales de la religión, elementos de moral y los derechos y deberes del hombre:

Los instruirán en los derechos y deberes del hombre en sociedad y les enseñarán el ejercicio militar todos los días de fiesta y los jueves en la tarde, con este último objeto los niños tendrán fusiles de palo y se les arreglará por compañías, nombrándose por el maestro, los sargentos y cabos entre aquellos que tuvieran más edad y más disposición; el maestro será el comandante (López, 1990: 19).

En el desarrollo de las prácticas militares, aquellos estudiantes que mejor se desempeñaran en los ejercicios, eran premiados dándoles grados castrenses hasta llegar a oficiales aventajados.

En las escuelas de la República, se promovían certámenes públicos que buscaban evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Además el gobierno pretendió eliminar el castigo físico a los niños, el de la férula y azote cambiándolos por otros castigos. "Para otras faltas designarán castigos más decorosos, teniéndose presente la diversidad de condiciones que debe haber entre los escolares y la diversidad de genios e inclinaciones" (López, 1990: 19). El gobierno de Santander enfatizó que los padres de familia estaban en la obligación de mandar los niños a la escuela.

Reforma en los planes de estudio en las escuelas de la República

En el mismo mes de octubre de 1820, el gobierno de Santander decidió realizar una reforma a los planes de estudio de los colegios del departamento y de la capital, estos establecimientos, según criterios del Vicepresidente, no suplían las necesidades de la realidad nacional, Santander con la reforma, perseguía que la educación pública fuera útil al Estado y que buscara el bien común y la felicidad de la colectividad. Se expidió una ley que determinó las áreas del conocimiento que deberían ser impartidas en dichos establecimientos:

tendrán las cátedras de latinidad una de menores y la otra de mayores. En la primera se les enseñará a los niños la gramática castellana, a declamar bien las partes de la oración, los géneros, y predicados y se les darán traducciones de las fábulas de Esopo, por las sagradas y las profanas y por Cornelio Neponte (López, 1990: 21).

La anterior estrategia permitió consolidar la lengua castellana en la naciente República. Se recomendó la retórica de Quintiliano, los oficios y oraciones de Cicerón, los poetas latinos, la Eneida de Virgilio, el Arte Poético de Horacio. Los estudios de filosofía se cursarían durante tres años, en el primer año los estudiantes deberían estudiar los principios de lógica con base en los textos de Henciso, lo mismo que aritmética y geometría; en el segundo año, los escolares estudiarían materias como moral, los derechos del hombre y del ciudadano por Mably, Física general, también, se impartiría Arquitectura militar, las clases generalmente se daban con base en la lectura del profesor, al final del año los docentes presentaban conclusiones de lo leído en cada curso, no existía polémica ni crítica entre alumno y maestro, sólo se repetían los conceptos de determinado autor sin llegar a discusiones académicas de profundidad.

Los estudiantes graduados en Filosofía podían continuar estudios de Derecho Civil, Canónico o Teología; en Derecho Civil leían los textos de Vinio Castigado, la historia de Roma de Tito Livio, en Derecho Canónico se sugería a Selvegio o a Cavalorio con la historia del derecho pontificio o el texto que empleara el catedrático para que los estudiantes lo trabajaran. Por lo general, los estudios de Derecho Civil, Canónico y Teológico duraban tres años.

Según el reglamento académico de los colegios, los estudiantes no podían cursar dos facultades al mismo tiempo, y si querían una segunda carrera, lo harían después de graduarse de la primera; el artículo cinco de la reforma planteaba al respecto “el que hubiera estudiado Derecho Civil o Canónico por el tiempo prescrito, podrá entrar a la clase de Derecho Público, que deberán estudiar por dos años quienes aspiren al título de abogado y les servirá de práctica” (López, 1990: 22), de igual manera los estudiantes tomaban clase de los principios de derecho natural o de gentes con los autores recomendados por los profesores.

El gobierno de los criollos, para consolidar el sistema educativo, propuso certámenes públicos en los cuales los estudiantes defendían ciertos temas académicos que correspondían a su disciplina y en los establecimientos educativos se desarrollaban certámenes privados. En noviembre de 1820, el Vicepresidente autorizó los estudios de Filosofía y Teología en el convento de San Francisco de Tunja, a petición de la comunidad; el director de estudios era el gobernador político de la provincia.

La creación de escuelas en la República

El 2 de agosto de 1821 se expidió en Cúcuta, la ley sobre la creación de las escuelas de primeras letras, propósito esencial del gobierno del General Santander, el Congreso General de la República de Colombia estableció en ella:

La educación que se dé a los niños en las escuelas de primeras letras debe ser la más generalmente difundida, como que es la fuente y el origen del conocimiento humano. 2. Que sin saber leer y escribir, los ciudadanos no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les impone la religión y la moral cristiana, como tampoco los deberes y derechos del hombre en sociedad para ejercer dignamente los primeros y cumplir los últimos con exactitud (López, 1990: 32).

El Gobierno se propuso establecer por lo menos una escuela de primeras letras en los pueblos, ciudades y parroquias de la república; la dotación del establecimiento debía realizarse con rentas especiales del gobierno; en los sitios donde el gobierno no podía asumir los gastos, éstos serían responsabilidad de la comunidad y de los padres de familia que tuvieran una solvencia económica para educar a sus hijos; el gobierno propuso que a los niños pobres se les brindara una educación gratuita. En los pueblos de los nativos, las escuelas se sostendrían con los sobrantes del resguardo, cuando éste se arrendara a particulares.

Los salarios de los educadores de las escuelas eran asignados por los gobernadores de las provincias, de acuerdo con la proporción de la población y con la riqueza de ésta, los maestros eran nombrados por los gobernadores de las regiones, teniendo en cuenta una terna que se formaba en el cabildo municipal.

De igual modo, se autorizó al poder ejecutivo para que fundara las escuelas normales que tomarían los principios educativos y pedagógicos de la escuela lancasteriana, también llamada de enseñanza mutua. El gobierno del Vicepresidente, también creó la escuela de niñas, donde se aprendía a leer y escribir, aritmética, religión, a realizar manualidades, costura y a bordar. Para reafirmar el proyecto de educación femenina el Congreso de Cúcuta determinó, de acuerdo con la Ley 10, el establecimiento de escuelas en los conventos de religiosas para la educación de las

niñas, esta Ley lo pronunció así: “Artículo 1°. Se establecerán escuelas o casas de educación para las niñas y para las jóvenes en todos los conventos de religiosas” (López, 1990: 34). Éste fue uno de los hechos más sobresalientes del gobierno en la educación de la mujer, ya que en esta materia no existían propuestas desde la época del gobierno colonial, salvo la desarrollada por el Colegio de la Enseñanza; ahora, el régimen republicano le daba importancia a esta problemática.

El gobierno que surgió tras el triunfo militar en la Batalla de Boyacá, se preocupó porque se impartiera una educación que cubriera toda la población colombiana y esto sólo se dio porque la Independencia permitía la libertad, que era lo buscado por el Estado “que estableció un buen sistema de educación, es preciso que la ilustración se difunda en todas las clases, con lo cual conocerán sus respectivos deberes, promoviéndose de este modo el sostenimiento de la religión y de la moral pública y privada” (López, 1990: 34). El gobierno deseaba, con el modelo educativo asumido, la modernización del Estado, y así salir del atraso en que se encontraba postrado el país, por eso se adoptaron medidas eficaces para lograr dicho objetivo.

Para alcanzar las metas que se proponían en materia educativa y por el afán de que la educación pública llegara a toda la población, pues el ejercicio educativo era un medio que permitía fortalecer la libertad y la independencia nacional, se tomaron algunas medidas valiéndose del poder que le otorgó el Congreso de Cúcuta al gobierno central: “Artículo 1°. Se suprimirán todos los conventos de regulares que el día de sanción de esta ley, no tengan por lo menos ocho religiosos de misa exceptuando solamente los hospitalarios” (López, 1990: 47), el gobierno dispuso que dichas edificaciones se destinaran para el establecimiento de centros educativos, otras serían empleadas para uso oficial, según la Ley expedida por el Congreso de Cúcuta el 28 de julio de 1821.

Esta medida del ejecutivo fue criticada por un sector de la población y algunos miembros del clero,

que consideraban que ellos no tenían la suficiente riqueza y que de esa forma no podían sostener establecimientos educativos en Colombia “los miembros del clero no eran ricos como en otras partes de la América española. Cada una de las órdenes religiosas tenía haciendas y otros bienes raíces, así como capitales, impuestos a censo para sostenerse” (Restrepo, 1974: 35). Por tal motivo, los cambios tomados por el gobierno en Colombia fueron considerados injustos porque estaban en contra del patrimonio de las comunidades, además estos bienes fueron conseguidos con donaciones de los fieles o por el derecho otorgado por los monarcas españoles por acciones evangelizadoras.

Lo que hizo el gobierno republicano fue tomar los bienes de los religiosos para desarrollar los programas sociales y fortalecer el erario. Pero esta determinación de los gobernantes se interpretó como un ataque contra la religión católica, incluso se formuló el interrogante alrededor de cuál era el derecho que tenía el gobierno civil para suprimir los conventos y tomar los bienes eclesiásticos, esto se consideró como un gran error por parte de los legisladores, llegándose a pronunciar en contra del gobierno

si se equivocaron, lo que es indudable, su error debe atribuirse a la falibilidad humana y no a la mala fe, que no podía abrigarse en nobles y generosos corazones, pero no por eso deja de ser claro y evidente el injusto ataque hecho a los intereses católicos con esa ley, fruto natural del ensimismamiento que produjo en los poderes públicos, la gloria de la joven república fundada en las admirables victorias de Boyacá y Carabobo y en esa larga y gloriosísima guerra dirigida con tanto talento y acierto y coronada con un éxito completo y asombroso (Restrepo, 1987: 499).

Otro argumento, que se escuchó por esta época, era que el gobierno republicano no podía tomar dichas determinaciones por no tener derecho de patronato. El 27 de noviembre de 1821, el gobier-

no del vicepresidente Santander decretó algunas normas para la administración de los bienes y rentas, que se correspondían a los conventos suprimidos

Francisco de Paula Santander, general de división de los ejércitos de Colombia, encargado del poder ejecutivo, etc., debiendo el gobierno proveer a la mejor administración de los bienes y rentas que correspondían a los conventos de regulares que se han suprimido con arreglo a la ley del soberano Congreso sancionado el 28 de julio último, ha venido en decretar y decreta lo siguiente: artículo 1°. Habrá en cada provincia una administración general de los bienes y rentas que correspondían a los conventos suprimidos (De Mier, 1983: 11).

Esta junta administradora estaría conformada por el Ministro del Tesoro, el jefe político y otras autoridades locales con el acuerdo de los gobernadores regionales, los producidos de los bienes y rentas de los conventos suprimidos se entregarían a las tesorerías de cada región.

Con el fin de diagnosticar el estado de la educación en la República, Santander creó una comisión de estudio el 5 de enero de 1822, entre sus planes estaba crear proyectos educativos, redactar reglamentos, que permitieran la eficacia de los planes implementados. La comisión entregaría sus trabajos al Vicepresidente y deberían contener un informe a “efectos de que pueda ser informada la próxima legislatura del proceso de la educación en la República” (De Mier, 1983: 35). Lo fundamental era la modernización de la educación, empeñado en ello estaba Santander, para dicho fin se dedicó a la fundación de colegios en diferentes regiones del país, entre los que se destacan: el Colegio Boyacá en Tunja el 17 de mayo de 1822; la Escuela Náutica de Cartagena, el 9 de octubre de 1822; en Medellín el Colegio de Antioquia; el colegio San Simón de Ibagué, el 29 de enero de 1823; el Santa Librada en Cali, el 6 de octubre de 1823, funda el colegio del Istmo

en Panamá, el 22 de mayo; el Colegio de San José de Guanenta en San Gil, Santander.

El método lancasteriano

Otra influencia que recibió nuestro país de Inglaterra que fue tomada como base del desarrollo pedagógico educativo y como elemento de modernización de nuestro sistema instruccional es la del pedagogo inglés José Lancaster, que impresionó profundamente al vicepresidente Santander por los resultados obtenidos en su país, luego de un estudio practicado en la educación de los niños en edad escolar y la expansión de este método, el 2 de agosto de 1821 el Congreso de Colombia reunido en Cúcuta autorizó al Vicepresidente para que introdujera el método de enseñanza mutua, según el artículo 15° de la Ley sobre la creación de escuelas de primeras letras,

se autoriza al mismo poder legislativo para que mande establecer en las primeras ciudades de Colombia escuelas normales de Método Lancasteriano, o de enseñanza mutua, y de allí se vaya difundiendo a todas las provincias. Podrá hacer de los fondos públicos los gastos necesarios para el cumplimiento de estos dos artículos, dando cuenta al Congreso (López, 1990: 34).

¿Qué era lo que en realidad proponía el señor Lancaster y sobre todo qué podía desarrollarse en nuestro país? En el año de 1798, Lancaster estableció una escuela en los suburbios de Londres para los hijos de los pobres, luego éstas se multiplicaron en el Reino Unido debido a la eficacia en la enseñanza de los niños. Algunos de los principios y objetivos del método aparecen en la siguiente cita: “un proceso de instrucción más simple y lo menos modesto que los comunes; y lo que es más importante, de mayor economía, dividió la escuela en clases, colocando a la cabeza de una un joven de superior habilidad con el nombre de monitor y bajo la inmediata inspección del maestro”. Con este método, un solo maestro podía dirigir una escuela que tuviera más de 500 estudiantes con

orden y eficacia; los niños escribían en pizarras, sirviéndose la escuela con juegos de lecciones impresas y mandando otras ingeniosas invenciones, redujo los gastos y los niños aprendían a leer, escribir y contar”.

En el año de 1805, el monarca de los ingleses elogió la labor desarrollada por José Lancaster ayudando con su método a la sociedad londinense, en especial a las gentes menos favorecidas de la ciudad. Reconoció el monarca, que el sistema lancasteriano defendía la religión y la moral. Jorge III apoyó ampliamente a este pedagogo enfatizando “Es mi voluntad que todo niño pobre de mi reino aprenda a leer la Biblia”. Desde esta fecha no sólo concedió su majestad a este establecimiento su real aprobación y patrocinio sino también una renta anual de 100 libras que pagó exactamente de su renta hasta el tiempo de su lamentable enfermedad y la continuó S.A.R. el príncipe regente. Debido al crecimiento de las escuelas afectas al método lancasteriano, los fondos entraron en una etapa de agotamiento, llegándose a considerar que era necesario suspender el plan cerrando las escuelas.

En el año de 1808, don José de Fox, convencido de los beneficios que prestaban las escuelas lancasterianas a la sociedad, decidió financiar esta obra, de igual modo ella recibió otros auxilios, incluyendo los de Sir Jackson miembro del parlamento Británico y con otras cuantas donaciones, la institución se repuso de la situación económica en que se encontraba, se fortaleció y se constituyó en una sociedad educativa que se propagó por todo el Reino Unido, defendiendo la moral y la religión; la escuela llegó a las fábricas inglesas donde tuvo gran acogida por las posibilidades que brindaban: “la necesidad de brazos hace que los niños sólo pueden dedicar poco tiempo a la escuela, el sistema ha sido sumamente provechoso por la respectiva rapidez con que proporciona la instrucción”. La sociedad lancasteriana se estableció en Bristol y otras ciudades importantes de Inglaterra.

Uno de los fines que persiguió la sociedad lancasteriana fue establecer escuelas para los pobres, en

las que se pudiera educar los niños, y promover sus fines, para así conseguir mayor ayuda, además “estableciendo asociaciones de escuelas en todos los distritos según la extensión de su población e invitando al mismo tiempo a cooperar con tan loables fines a personas respetables de las clases trabajadoras”. La idea era difundir el método por todo el mundo, para auxiliar a los niños pobres y vincular a personas pudientes que le ayudaran a la difusión del método con sus aportes económicos.

Para su expansión se prepararon maestros y maestras en la escuela piloto en Londres, donde también fueron adiestrados maestros de otros países, para que éstos difundieran el método lancasteriano en su lugar de origen.

El método se implantó en Irlanda, Escocia, Francia y Rusia, y así como el 8 de enero de 1818 se fundó la primera escuela lancasteriana en España, igualmente se hizo en Alemania, también en Asia y África.

Se extendió el método de las escuelas lancasterianas hasta América logrando un mayor desarrollo en sus planteamientos educativos, de tal modo que en el año de 1806 éste se institucionalizó en una escuela de Nueva York por el maestro Mr. Smith, al igual se constituyó una sociedad de beneficencia que permitió establecer escuelas lancasterianas en otros sitios y que ayudaron a los niños de escasos recursos.

El método lancasteriano logró gran aceptación en la sociedad norteamericana. Se fundaron escuelas en Cincinnati, Baltimore, Georgetown, Boston, Washington y Alejandría “La legislación del estado de Pensilvania ha promulgado una ley para establecer escuelas sobre este plan en la ciudad y condado de Filadelfia, por cuyo medio, según la memoria de la comisión de economía pública, se han generalizado los medios de instrucción y se han reducido considerablemente los gastos”. El método de las escuelas lancasterianas ofrecía varias ventajas, como la de reducir los costos de sostenimiento de las escuelas que se acogieran

al programa y por otra parte se lograba una mayor cobertura en la prestación del servicio, en comparación con el sistema tradicional.

La escuela lancasteriana en Colombia

Con la necesidad de que la educación llegara a toda la población liberada del imperio español y de que la libertad y el gobierno se consolidaran en la República, el Vicepresidente concibió la educación como medio de concientización de la población, tomando como bandera la educación primaria, para que ésta llegase a todos los niños del país. Con la introducción del método lancasteriano en Colombia, se pretendió llenar el vacío existente en el campo instruccional, además era un método que no requería una gran inversión económica y sí podría aportar buenos resultados. El gobierno, entonces, vio la necesidad de crear establecimientos donde se enseñara el método lancasteriano. “En Bogotá, Quito y Caracas ordenó que todas las provincias enviaran a estas ciudades un maestro para que se instruyera en el método y luego regresara a practicarlo” (Jaramillo, 1980: 229). El gobierno decidió fundar escuelas en el Cauca, Cundinamarca, Magdalena y Panamá.

Los gastos de los maestros que debían ser enviados a Bogotá para instruirse sobre el manejo del método lancasteriano, eran cubiertos por cada una de las regiones donde vivieran los docentes, “luego que las personas remitidas por los gobernadores de las provincias, previos los informes necesarios, hayan aprendido el método lancasteriano, del que han de sufrir el competente examen regresarán a las provincias de su domicilio a servir en las escuelas del lugar en que reside el gobierno” (López, 1990: 51). El gobierno hacía énfasis en que ésta era una medida que contribuiría a mejorar la “primera educación”.

Quien primero fundó una escuela en la que se empleó el método lancasteriano, fue el religioso Francisco Sebastián Mora, en el pueblo de Capacho en Venezuela en 1820, este franciscano que

regresó de España después de su exilio y quien fuera protegido por el general Santander, fue quien organizó la primera escuela en Bogotá en 1821; luego el padre Mora fue nombrado por el gobierno, profesor de la escuela en Quito, Ecuador.

Las escuelas se multiplicaron en el territorio nacional, en el año de 1823, el padre se trasladó a Popayán, para fundar una escuela, así lo comentó un periódico local: "El padre Mora, este religioso que tiene el honor de haber sido el primero que ha enseñado por el método lancasteriano en el territorio de la república, ha llegado a esta capital trayendo consigo varios útiles para la escuela de enseñanza mutua" (*El Fósforo* de Popayán, febrero 13 de 1823, No. 3). No sólo fue el padre Mora quien trajo el método lancasteriano, sino que posteriormente, el ciudadano venezolano José Rafael Ravenga, trajo al educador francés Pierre Comettant, quien reemplazó al franciscano Mora en el trabajo de Bogotá, posteriormente Comettant fue enviado a la Costa Atlántica en 1824, para que organizara escuelas con el método lancasteriano. Respecto al trabajo del francés, David Bushnell comentó frente a los resultados de este método empleado en la Costa: "comprometiéndose además con actividades masónicas por los lugares visitados, Comettant tuvo muchas dificultades en la financiación de su trabajo, y no todos los resultados fueron permanentes, aunque *La Gaceta* del Istmo de Panamá afirma seriamente que en sus escuelas se podía aprender en un año, lo que normalmente exigía cinco o seis" (Bushnell, 1985: 226). El señor José María Triana, reemplazó en el trabajo de la normal en Bogotá a Comettant.

Las escuelas en las que el gobierno estableció el método lancasteriano, fueron ubicadas principalmente en Cundinamarca, en Bogotá en el barrio de la Catedral y la parroquia de las Nieves, en el convento de San Francisco, en Usaquén, Zipacón, Serrezuela, Cáqueza, Choachí, Zipaquirá, Ubaté, Nemocón, Cota, Guaduas, La Vega; en la provincia de Antioquia en la villa de Medellín y Rionegro; en el departamento de Boyacá en Tunja, Villa de Leyva, y parroquias de Ramiriquí, Chiquinquirá, Guache-

tá, Lenguazaque, Sativanorte, Sativasur, Tibaná, Santa Rosa, Duitama y Cerinza; en la provincia comunera del Socorro y Vélez; en Pamplona; en la provincia del Casanare en Gravo y en la parroquia de Nunchía.

Por iniciativa del Libertador Simón Bolívar y debido al progreso de las escuelas lancasterianas se invitó a Joseph Lancaster para que dirigiera personalmente, en Caracas, una de las escuelas que seguía el método propuesto por él, y así poder consolidar ese sistema en la Gran Colombia.

Al poco tiempo de haber llegado Lancaster de Inglaterra, y dirigiendo una de las escuelas en la capital venezolana, se ve enfrascado en problemas financieros, pues los recursos destinados para el sostenimiento de la escuela por parte del presidente Bolívar, no se hicieron efectivos con prontitud. El propio Lancaster se vio en la necesidad de ayudar a cubrir gastos de la escuela, incluso tuvo que buscar dineros prestados "prestar dinero para comprar el pan" (Bushnell, 1985: 227). El fracaso de Lancaster en Venezuela, no significó el de su método, ya que éste se acogió notablemente en el medio porque permitió la creación de escuelas en lugares apartados y en las ciudades importantes de la nueva república, difundió el conocimiento a los niños de escasos recursos, que en la época colonial no ingresaban a la escuela.

Los concursos públicos fue uno de los hechos que se destacaron en las escuelas lancasterianas, allí se reunían las principales autoridades públicas, se celebraba la Eucaristía, se hacían corridas de toros, etc. Era prácticamente una fiesta. Las pruebas que se aplicaban a los escolares consistían en exámenes de lectura, escritura, religión con base en el catecismo de Fleury, además se tenían en cuenta otras materias. "Los generales de ortografía, aritmética y geometría. Esta es la primera cosecha que ofrece la escuela de Las Nieves, podemos prometernos que progresivamente será abundante, según el beneficio que le han dispensado el Vicepresidente y el interés del Párroco y el Director" (López, 1990: 154). Este tipo de actos se

desarrollaron en toda la república durante varios años, en los cuales los niños también eran examinados sobre los derechos del hombre.

En algunos actos de las escuelas lancasterianas, se incluían premios para los niños. El método de trabajo y horario en las escuelas de enseñanza mutua eran acordados por el gobierno, por ejemplo en la capital de la república éstos eran fijados por las autoridades respectivas. “El nuevo director de este establecimiento en la capital con acuerdo del intendente del departamento, ha fijado las horas de escuela, por la mañana de las nueve menos cuarto hasta las once y media, y por la tarde desde las dos y cuarto hasta las cuatro” (*Correo de la ciudad de Bogotá*, mayo de 1822: 487). Los directores de la escuela pedían a los padres de familia cumplimiento en los horarios para que los niños no se perjudicaran en el trabajo académico “Los padres que tuvieran a sus hijos en esta escuela procurarán que hallen a las horas indicadas, porque resulta un desorden que los niños vayan llegando después de comenzados los trabajos” (*Correo de la ciudad de Bogotá*, mayo de 1822: 487).

Se determinó por parte de las directivas de las escuelas, que los estudiantes tuvieran que llegar puntualmente al plantel para no tener perjuicios, ya que los retardos eran sancionados, pues la disciplina en estos centros educativos era bastante rígida llegándose a castigos corporales, incluso estas prácticas se aplicaban cuando los niños no aprendían las lecciones que se impartían en los centros educativos de la república, a esto se refería un periódico de la ciudad de Popayán:

“Todavía azotan a los niños en nuestras escuelas, y ustedes señores editores que ofrecieron censurar todo lo que pareciese reprensible por qué no descargan un latigazo sobre estos maestros de latinidad que quieren enseñar una lengua que quizá no saben, como pudiera un jinete de coraje hacer entrar en la andadura al caballo (*El Fósforo* de Popayán: 1823: 152).

El ejercicio escolar se convirtió a veces en una actividad autoritaria desarrollada por el maestro sobre sus discípulos, el saber se enmarcó en la buena conducta ejercida bajo el condicionamiento de la férula y los azotes, en un sistema que pretendía una apertura en todos los órdenes educacionales, y que se fundamentaba en la doctrina de los derechos del hombre y la libertad.

La educación como elemento práctico

Una de las metas que pretendió alcanzar el nuevo gobierno fue sacar al país del atraso en el que se encontraba desde mucho tiempo atrás, por eso, uno de sus propósitos fue concebir la educación como elemento práctico y productivo que generara conocimiento aplicable a la industria y al desarrollo económico de la nación.

El vicepresidente Santander, inició dicha tarea con la modernización de las estructuras existentes en el territorio, para que éste se pusiera al mismo nivel de desarrollo que vivía el mundo europeo, se planteó la necesidad de reformar los estudios superiores y la separación de ciertas materias, que en la práctica no se relacionaban entre sí; además el país debía impulsar el desarrollo económico, la explotación ordenada de los recursos naturales, se debía preparar a las gentes para que se dedicaran a los trabajos útiles y prácticos y así lograr la modernización de las estructuras económicas y sociales del país. Se llegó a implementar algunos cambios:

En primer lugar la unión de la teología, las leyes y los cánones con las ciencias naturales es incompatible, pues los catedráticos de aquellas facultades, teniendo suficiente para el desempeño de la enseñanza con una docena de tomos en folio, se oponen tenazmente a la necesidad de los profesores de ciencias en sus posiciones relativas a máquinas, aparatos y demás instrumentos costosos y delicados que

le son absolutamente precisos si han de exponer sus lecciones al público con el grado de perfección a que han llegado en estas ramas (*Gaceta de Santafé*, 1821, No. 87).

A partir de lo anterior, se establece que con el desarrollo de la educación, aplicado a la ciencia y la tecnología, se beneficiaría la nación y sus habitantes. Otro avance que logró el general Santander y que le permitió conseguir sus objetivos en la educación nueva fue la creación de la Escuela Náutica en Cartagena, que estuvo a cargo del intendente del Magdalena, podían ingresar a esta institución todos los jóvenes colombianos mayores de 12 años y los oficiales de marina que estaban sirviendo en la Armada de la república “se admitirán también cualesquiera otros jóvenes que a su costo desean hacer este estudio” (*Gaceta de Santafé*, 1821, No. 87). Entre las áreas del conocimiento que se impartían en la Escuela Náutica, se tenían las siguientes: álgebra, aritmética, geografía, trigonometría, cosmografía de navegación, dibujo, francés, inglés y algunas materias militares como artillería y maniobras navales.

Otra determinación importante tomada por el Vicepresidente y que le permitió lograr avances en los estudios de medicina en nuestro medio, fue la traída del señor Brook, doctor en Medicina de la Facultad de París y profesor de anatomía quien “favorecido en su empresa por el gobierno, justo apreciador de todo lo que puede contribuir la ilustración a la felicidad de la nación, debe abrir en esta ciudad un curso público de anatomía y fisiología” (*Gaceta de Santafé*, 1821, No. 87). Estos cursos se constituyeron en un hecho de gran importancia en los estudios de medicina en Colombia, especialmente los que se desarrollaron en la universidad ubicada en la capital de la república. El gobierno ordenó el 18 de octubre de 1823 abrir un curso de medicina en el Colegio de San Bartolomé, inicialmente se dictaron las cátedras de Química e Historia Natural.

Con el deseo de conocer la riqueza minera y desarrollar la explotación técnica en Colombia, el

gobierno del Vicepresidente estableció un museo y la Escuela de Minería, cuyo director fue el señor Mariano Rivera quien por un convenio con Francia, celebrado en su capital y realizado por Francisco Antonio Zea, fue asignado para que dirigiera la escuela y el museo. La institución comenzó a funcionar el 10 de enero de 1824. *La Gaceta de Colombia* se refirió al respecto “penetrado el Congreso de unas ideas tan liberales y filantrópicas ha decretado el 28 de julio último que se establezca en la capital de la república una escuela de minería para instruir a cierto número de jóvenes en todas las ramas de esta ciencia” (*Gaceta de Santafé*, 1821, No. 87).

El gobierno del General Santander era consciente de que el país necesitaba desarrollarse en muchos campos del saber, esto le permitiría nuevos ingresos por recursos económicos al fisco nacional. En un artículo publicado en uno de los periódicos de Bogotá, se comentaba sobre la riqueza de la nación y se afirmaba que ésta era bastante abundante “nada tendríamos que envidiar a Méjico, ni al Perú si hubiese una mediana inteligencia para la explotación de los minerales de Mariquita, Pamplona, Quibralano, Supía, Antioquia y Chocó, así como para los de Micay e Iscandé en las costas del Pacífico” (*Correo de la ciudad de Bogotá*, abril de 1822, p. 469). Por ello, era esencial el desarrollo educativo aplicado en la explotación de los recursos naturales y mineros del país. Con la escuela de minas se buscaba cubrir la necesidad que se tenía con respecto al estudio de los minerales y la enseñanza de la explotación de éstos.

La escuela de minería tuvo inicialmente tres cátedras: mineralogía, geología y explotación minera, los estudios académicos se desarrollaban durante dos años, el número de estudiantes era limitado y estaba integrado principalmente por personas que venían de provincia; para ingresar al establecimiento educativo era necesario la presentación de un examen, además, se sugirió que dentro del trabajo académico, se incluyera la exigencia de realizar actividades prácticas, según el artículo 17 del reglamento de la escuela

Los alumnos después de haber estado dos años en la escuela, irán a visitar las minas de la república y a hacer observaciones. El director les indicará los lugares y rutas que deben seguir; cada alumno estará obligado a llevar un itinerario de todo lo que haya visto y observado desde su salida de la capital. A su regreso lo presentará al director (López, 1990, 136).

Lo anterior permitió fortalecer el proceso de enseñanza–aprendizaje en estas instituciones creadas por el nuevo gobierno. El 28 de julio de 1823, el gobierno nacional, por orden del Vicepresidente, nombró los profesores de la escuela de minas, ratificando a Mariano Rivera como director; a Juan Bautista Boussingault profesor de química y metalurgia; a N. Roulin profesor de Geometría, Mecánica y Dibujo; para el Museo de Ciencias el catedrático de Botánica fue el doctor Juan Mora Céspedes; N. Boundor y Goudot, se encargó de la Botánica.

El período de existencia de la escuela de minas fue corto a causa de los problemas internos de la república y a la falta de presupuesto, que no permitió la continuidad del trabajo en ella.

El intento del vicepresidente Santander de fomentar los estudios mineros y los de la naturaleza, fueron la causa para reanudar los estudios de la Expedición Botánica que bajo la dirección de José Celestino Mutis, a finales de la época colonial, había formado algunos hombres que hicieron de la ciencia un objeto de conciencia y liberación de la patria.

Otro de los proyectos educativos que buscó incentivar el avance en la educación, fue la creación de la Universidad Central que dependía del Estado, con lo que Santander se constituyó en uno de los primeros promotores de la educación pública a nivel superior; el acto de inauguración de la Universidad se realizó, el 25 de diciembre de 1826 en la Iglesia de San Carlos, hoy de San Ignacio, en Bogotá. El doctor José Félix de Restrepo, quien fuera nombrado director de estudios por el go-

bierno nacional, puso en marcha la Universidad, designó como rector al doctor Fernando Caicedo y Flórez, la Universidad funcionó en el colegio de San Bartolomé y en el del Rosario.

La creación de la Universidad Central generó polémica por parte de los padres dominicos, únicos autorizados para expedir grados doctorales y que se entregaban en su universidad durante la época colonial, a causa de ello se determinó que la Universidad de Santo Tomás fuera suspendida transitoriamente.

Otro logro del general Santander fue la creación de la Academia Nacional, donde se buscaba el fomento de las artes y letras, de las ciencias naturales, de la política, de la moral y de las ciencias prácticas para el hombre y su desarrollo intelectual.

Reglamento de la enseñanza pública: 1826

El gobierno del vicepresidente Santander conociendo la realidad educativa del país, organizó y reglamentó la enseñanza pública en la nación, el Estado asumió la dirección y el manejo del sistema educativo nacional. El general Santander sabía que los medios para llevar al país a un desarrollo armónico, era liberarlo del atraso económico y cultural en el que vivía la mayoría de la población de la república, por eso el nuevo gobierno centró todas sus políticas en lo educativo. El gobierno de los criollos enfatizó sus acciones con la certeza de que el Estado era responsable de la educación, por tanto, debía garantizarla a la población con carácter de pública. La educación controlada por el Estado permitiría educar al hombre con relación a la nueva realidad nacional: la libertad.

La ley de organización y reglamento de la enseñanza pública consideró que:

el país donde la instrucción está más esparcida y más generalizada piensa que la educación de la numerosa clase destinada a cultivar las

artes, la agricultura y el comercio, es la que más florece por la industria. Al mismo tiempo propone que la ilustración general, en las ciencias y artes útiles es una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y poder para la nación que las cultiva. Es claro que sin un buen sistema de educación pública y enseñanza nacional, no puede difundirse la moral pública y todos los conocimientos útiles, que hacen prosperar a los pueblos (Ley y reglamentos de la enseñanza pública en Colombia, 1826: 2).

De aquí el hecho de que la educación llegue a todos los que integran la población del país y que ella fuera pública, donde el gobierno se encargaría de difundirla y financiarla para hacerla asequible a todos, dejando de lado la realidad de la educación como privilegio de unos pocos. Esto se evidenció de manera clara en el artículo primero de la Ley reglamentaria de 1826, que tiene como objetivo consolidar la educación de todos los colombianos: “En toda Colombia debe darse una instrucción y enseñanza pública proporcionada a la necesidad que tienen las diferentes ciudades de adquirir mayores o menores conocimientos útiles conforme a su talento, inclinación o destino” (Ley y reglamentos de la enseñanza pública en Colombia, 1826: 2).

El gobierno dispuso como base del sistema educativo que la enseñanza fuera gratuita en todos los establecimientos pertenecientes al Estado, este intento de nacionalización de la educación, no implicó el cierre de establecimientos educativos manejados por las comunidades religiosas donde los escolares pagaban por ser educados. El plan educativo de Santander hacía énfasis en la educación primaria y elemental, establecía la existencia de escuelas de parroquia y de cantón, donde por lo menos debería existir una escuela de niños y niñas.

Respecto a la instrucción a los niños se dispuso lo siguiente en el artículo 21:

En estas escuelas primarias se enseñarán los fundamentos principales de la religión, los principios morales y de urbanidad, a leer y escribir correctamente, las primeras reglas de aritmética, un compendio de gramática y ortografía del idioma castellano y el catecismo político constitucional (Ley y reglamentos de la enseñanza pública en Colombia, 1826: 2).

La reglamentación de la enseñanza, en 1826, determinó que los maestros debían desempeñarse de la mejor manera posible en el trabajo, que fueran patriotas y debían ser nombrados por las autoridades municipales. Para las escuelas de niñas eran nombradas maestras que enseñaban a leer, escribir, cantar y las “labores propias de la mujer”.

El reglamento reclamaba la participación de la comunidad en la organización de la escuela y en la conformación de las juntas “serán nombradas estas juntas ahora por los padres de familia que tengan hijos y residan en la parroquia, villa o ciudad a quienes convocará y presidirá el jefe político municipal en el lugar de su residencia y en el resto del cantón los respectivos alcaldes parroquiales” (De Mier, 1983: 558). De igual forma el gobierno continuó promoviendo como método de enseñanza el Pell y el de José Lancaster, y su principal objetivo era que, en el año 1827, todas las poblaciones del país tuvieran una escuela de enseñanza mutua en la que tuviera acceso a la educación la mayor parte de la población.

Sobre el método disciplinario y de enseñanza en la escuela, se prohibió la férula aduciendo que: “los azotes sólo se permiten cuando los alumnos denoten depravación” (González, 1986: 30), era frecuente en la época colonial la utilización del cepo como elemento disciplinario para los niños, en las escuelas de la república quedó abolida tal práctica y se tenía como un mal recuerdo de aciaga época y como sinónimo de sumisión de los hombres, se interpretó también como elemento usado para educar pobremente, y por el contrario se establecieron los premios a los mejores alumnos del plantel.

Conclusiones

El gobierno de Colombia después de las guerras de Independencia, 1819, trató de modernizar la naciente nación, en especial el aspecto educativo, que era visto, por los gobernantes criollos, como el eje principal en la tarea para salir del atraso y permitir el desarrollo económico, político y social.

El gobierno trató que en todos los rincones de la patria existiera un centro educativo, asumió la dirección de todo el sistema educativo que hasta entonces estaba en manos de las comunidades religiosas, fundó colegios y universidades.

Se apoyó en la Ilustración francesa y el utilitarismo inglés, adoptó el método lancasteriano para consolidar la propuesta educativa que giraba

alrededor de la enseñanza de las ciencias útiles para sacar beneficio de la naturaleza, en provecho de la nación y sus pobladores. El gobierno impulsó su política educativa apoyado en las directrices surgidas en el Congreso de Cúcuta.

El gobierno consolida la propuesta con la Ley de reglamento de la enseñanza pública de 1826; con ella se buscaba la modernización de todo el sistema educativo; teniendo que enfrentar a sus críticos que afirmaban que tales cambios iban en contra de la religión Católica, se vio obligado a suspender los cambios planteados al darse un conflicto político y social entre sus defensores y sus detractores. Esta situación forzó un regreso a la escolástica en la educación y en la vida de la naciente nación.

Bibliografía

Bushnell, D. (1985). *El régimen de Santander en la Gran Colombia*. Bogotá: Áncora Editores.

Correo de la Ciudad de Bogotá. Mayo, 1822.

De Mier, J. (1983). *La Gran Colombia, decretos de la Secretaría de Estado y del Interior 1821-1824*. Bogotá: Presidencia de la República.

El Fósforo de Popayán. Febrero 13, 1823.

Gaceta de Colombia. No. 53, 1822.

Gaceta de Santafé. No. 87, 1821.

González, F. (1986) *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Bogotá: Ediciones Cinuk.

Jaramillo, J. (1980). El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea. *Manual*

de Historia de Colombia. Editorial. Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá.

Lancaster. (1820). *Origen y progresos del nuevo sistema de enseñanza mutua del señor Lancaster*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia. (1826). Bogotá.

López, L. (1990). *Obra Educativa de Santander*. Bogotá: Presidencia de la República.

Restrepo, J. (1974). *Historia de la revolución de Colombia*. Medellín: Editorial Bedout.

Restrepo, P. (1987). *La Iglesia y el Estado en Colombia*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular.

Planteamiento epistemológico de la pedagogía vista desde el realismo científico y filosófico

AN EPISTEMOLOGICAL VIEW OF PEDAGOGY FROM SCIENTIFIC AND PHILOSOPHICAL REALISM

José Duván Marín Gallego¹

Resumen

En este texto se explica el realismo científico como la tesis de que las teorías científicas corresponden con la realidad, más allá de la utilidad que tengan en términos instrumentales o predictivos; se encontraría aquí el falsacionismo popperiano porque es precisamente en su confrontación con la realidad que las teorías se ven falseadas. Para el realismo, la educación y la pedagogía han de tener un núcleo central de materia que familiariza al estudiante con la estructura básica, física y cultural del mundo en el que

¹ Abogado, licenciado en Filosofía, especialista en Docencia Universitaria, magister en Evaluación, candidato a doctor por la Newport International University. Es docente investigador de la Universidad Santo Tomás y de la Universidad Militar Nueva Granada. Hace parte de los grupos Investigación Educativa e Investigación y Docencia, reconocidos y clasificados por Colciencias en las Categorías B y C, respectivamente. Correo electrónico: joseduvanmarin@yahoo.es.

vive, teniendo en cuenta que el universo existe independientemente de nosotros y está gobernado por leyes sobre las que tenemos poco control. Se distingue, en pedagogía, entre el realismo clásico, el realismo religioso y el realismo científico.

Palabras clave

Realismo epistemológico, Verneaux, Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Messer, Neo-Realismo, Perennialismo, Bunge, Van Fraasen, antirrealismo, Popper, Kuhn, Kant, Comenio, realismo clásico, realismo religioso, Herbart.

Abstract

Scientific realism is explained in this text as the position that scientific theories correspond to reality, beyond the usefulness they may have in instrumental or predictive terms. Popper's theory of science would be realist in that confrontation with reality is the way in which falsification works. For realism, education and pedagogy should have a central core in familiarizing the student with the basic physical and cultural structure of the world in which he or she lives, bearing in mind that the universe exists independently from us and is ruled by laws over which we have little control. Classical, religious and scientific realism are distinguished in the field of pedagogy.

Key words

Epistemological realism, Verneaux, Plato, Aristotle, Saint Thomas, Messer, Neo-Realism, Perennialism, Bunge, Van Fraasen, anti-realism, Popper, Kuhn, Kant, Comenio, classical realism, religious realism, scientific realism, Herbart.

Introducción

La importancia de llevar estos temas pedagógicos hacia planteamientos filosóficos, epistemológicos, radica en que permite reconocer que la educación y la pedagogía no han sido sistemas ni procesos inmunes a todas las corrientes que han agitado el pensamiento de la humanidad y, por ende, también su acción, si se tiene en cuenta el dicho de que "las ideas mueven el mundo". En esta misma línea, la educación es una de las instituciones de los sistemas que conforman el entramado social que más influjo recibe de todas las corrientes filosóficas y científicas a lo largo del tiempo. Es difícil pensar que exista una única corriente filosófica o epistemológica de la educación, sino más bien filosofías e ideologías de las más variadas tendencias que orientan y fundamentan la educación, proporcionando de ella una visión ecléctica.

Este ensayo forma parte de otros tres estudios acerca de los paradigmas de la educación como el idealismo, el naturalismo y el pragmatismo que luego podrán ser desarrollados en este mismo espacio y que formaron parte de un trabajo de investigación sobre Teorías de la Educación en el programa de doctorado en la Newport University. Estos cuatro paradigmas filosóficos son los que han orientado con mayor incidencia las visiones epistemológicas de la ciencia y, por lo tanto, también la pedagogía y la educación desde el siglo XVIII hasta hoy. Se dejan de lado otras posiciones filosóficas y epistemológicas que también merecen un capítulo de análisis, tales como el materialismo o el estructuralismo en educación y pedagogía, no porque carezcan de valor o no sean igualmente importantes, sino, más que todo, porque el influjo ha sido mucho menor y generalmente pasajero.

La investigación de este ensayo se desarrolla en cuatro partes: en la primera parte se busca una clarificación del concepto, en la segunda se exponen las doctrinas desde su filosofía, en la tercera parte se plantea el problema del realismo epistemológico o desde la ciencia y, en la cuarta y última parte se tienen en cuenta los aportes en la educación.

¿Qué es el realismo?

El término “realismo” deriva del latín *res* que significa “cosa”. Es un término polisémico, que tiene significados y usos muy diversos. Significa, en primer lugar, una actitud que se tiene con respecto a los hechos “tal como son”, sin pretender sobreponerles interpretaciones que los falseen o sin violentarlos por medio de significados. Este primer tipo de realismo equivale a una especie de realismo ingenuo, de tipo positivista, ya que los hechos de los que se habla se refieren a hechos que están dados ahí (*puestos*), a diferencia de los constructores o las creaciones mentales, como es el caso de los objetos de las matemáticas (entes ideales). En segundo lugar, designa una posición surgida en la Edad Media, especialmente con el enfrentamiento entre *realistas* y *nominalistas* acerca de los universales. Se quería saber si los conceptos abstractos y universales tienen existencia real o son meros conceptos mentales. Los realistas sostenían que el concepto “hombre” en abstracto, por ejemplo, no es solamente el nombre de una entidad universal, aunque obviamente de naturaleza no material, sino también de un atributo que define a un conjunto de individuos. Los nominalistas, por el contrario, sostenían que existen solamente individuos, mientras que los universales, como “hombre”, son expedientes lingüísticos para referirnos abreviadamente a conjuntos de individuos. En tercer lugar, el “realismo” es una posición epistemológica y metafísica. En ambos casos, el realismo no se opone al nominalismo, sino al idealismo en el sentido de que el hombre es capaz de conocer una realidad independiente del sujeto o del “yo”, y admite que esa realidad es trascendente, es decir, independiente del sujeto cognoscente. Por último, “realismo” designa, asimismo, una posición en

filosofía de la ciencia concerniente a la naturaleza y función de las teorías científicas, así como de los términos teóricos que contienen estas teorías².

Doctrina filosófica del realismo

El realismo es una doctrina filosófica que se opone, no solamente al idealismo, sino también al escepticismo y se coloca por fuera del empirismo y el racionalismo. Se opone al idealismo por cuanto sostiene que el espíritu humano puede conocer al ser “en sí”, y que la verdad consiste precisamente en la conformidad del juicio con la realidad. Al escepticismo, por cuanto sostiene que se puede alcanzar la verdad y que se tienen certezas legítimas de la realidad. Se sitúa por fuera o por encima del empirismo y el racionalismo, primero, porque históricamente en la filosofía moderna las dos corrientes son producto de la descomposición del realismo que es anterior a ellas, y, segundo, porque la realidad se conoce, tanto por medio de la experiencia como por la razón conjuntamente. Todo esto hace que el realismo, como doctrina filosófica, sea una doctrina compleja y que, al mismo tiempo, presente diversos matices.

Verneaux (1997) sostiene que del realismo, en general, se admiten dos tendencias principales: “una salida de Platón, jalónada por San Agustín y San Buenaventura, va a parar a Descartes, a Malebranche y a los ontologistas del siglo XIX. La otra, salida de Aristóteles, culmina en Santo Tomás y se ha mantenido viva en el transcurso de los siglos por la escuela tomista” (pp. 86-87). De acuerdo con la doctrina sobre el mundo de las ideas o mundo inteligible, que para Platón constituía la auténtica realidad, se puede pensar que él no era un idealista, sino un auténtico realista, pues, este mundo de ideas es mucho más real que el mundo de los objetos que se hallan aquí abajo o mundo sensible, el cual, para Platón, era solamente

² Véase Bunge, Mario. (1985). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel. pp. 187 y ss, y, A la caza de la realidad. (2006). Barcelona: Gedisa.

un mundo aparente, y, por tanto, no real. Según Platón, este mundo de ideas que existen en sí, son las “esencias inmutables” de las cosas que requiere el conocimiento científico.

Por otra parte, la concepción realista de Aristóteles y Santo Tomás es, sin duda, la más aceptada en filosofía, no sin reconocer el interés de los que defienden el realismo platónico por la vía agustiniana. Pero un aspecto importante de la metafísica de Aristóteles es su crítica a la teoría de las ideas de Platón. Aristóteles no niega la necesidad de distinguir entre la forma ideal en su pureza y la particularidad del objeto provisto de sus formas o características particulares; por ejemplo, entre el concepto “*circular*” y los *objetos* circulares concretos. Sin embargo, niega que esa “forma ideal” posea una existencia propia en un mundo separado, como el mundo de las ideas platónicas. Para resolver el problema de la escisión artificial que había hecho Platón del mundo, Aristóteles admite que cada existente es un ser completo e individual, pero que, al mismo tiempo, su *sustancia*, su ser real, es un compuesto de materia y forma (Met. Lib. 8 III). Esta doctrina se conoce en filosofía con el nombre de *hilemorfismo*. En la materia y en la forma se hallan los factores fundamentales del proceso constituyente de la realidad.

Junto a esta concepción de la realidad, compuesta de materia y forma, inmediatamente después, la filosofía aristotélica introduce los conceptos de potencia y acto, y toda una doctrina sobre las causas. La potencia y el acto fueron conceptos necesarios para explicar, no ya la estructura de la sustancia, sino la dinámica del movimiento como paso del no-ser al ser, pues, la materia es potencia en cuanto puede dar lugar a sustancias determinadas uniéndose a ésta o aquella forma (acto). Aristóteles dice al respecto que la materia posee “en potencia” las formas que luego poseerá “en acto” (Met. Lib.9, VI).

La teoría de las causas completa toda esta explicación científica de la realidad del mundo aristotélico. En su metafísica, (Lib.1, II) dice:

Se distinguen cuatro causas. La primera es la esencia, la forma propia de cada cosa [causa formal], porque lo que hace que una cosa sea, está toda entera en la noción de aquello que ella es; la razón de ser primera es, por tanto, una causa y un principio. La segunda es la materia, el sujeto [causa material]; la tercera *el principio del movimiento* [causa eficiente]; la cuarta, que corresponde a la precedente, es *la causa final de las otras, el bien*, porque el bien es el fin de toda producción (p.18).

En síntesis, del realismo aristotélico se sigue que el conocimiento humano parte, necesariamente, de la sensación, el cual nos pone en contacto con el mundo real. Pero lo sensible como tal, no es inteligible, porque la esencia en él está materializada e individualizada en los objetos reales. La ciencia versa sobre las esencias puras y universales que la inteligencia abstrae de lo sensible.

Santo Tomás sigue en esto a Aristóteles, y también critica a Platón, a los platónicos y a los agustinianos de su tiempo. Para Santo Tomás, la abstracción es un hecho y este hecho sirve, en cierto modo, de eje para toda su epistemología. La experiencia sensible es la base del conocimiento humano, puesto que todas nuestras ideas se obtienen de ella, tal como lo afirmaba también Aristóteles. En otros términos, el conocimiento intelectual se adquiere por abstracción a partir del dato de la intuición sensible y la abstracción es una actividad del entendimiento agente personal de cada individuo. Santo Tomás no se refiere a la idea de iluminación de Dios en el conocimiento natural, en la forma como creía San Agustín. Con todo, pensaba que para pasar de lo sensible a lo inteligible hacía falta una *iluminación*, no divina, sino humana, que permite al entendimiento agente proyectarse sobre el *fantasma*, esto es, sobre la imagen de las cosas que se forma en la conciencia del sujeto cognoscente, en la mente del “yo”. El papel de la iluminación consiste en actualizar la esencia que encierra la imagen del objeto (*fantasma*).

El realismo tomista expuesto en la *Summa Theologica* (I, 16,1) podría resumirse en las dos tesis siguientes (Verneaux, 1997):

La primera tesis sostiene que el *objeto formal de la inteligencia es el ser*. Ésta es la tesis fundamental de toda su filosofía del conocimiento. Pero para aprehender el ser, es necesario considerar dos planos diferentes: en el primero, el objeto captado por la inteligencia humana es el SER en cuanto envuelto o incorporado en lo sensible, el SER “investido” en las diversas naturalezas que caen bajo los sentidos, algo encubierto por tal o cual naturaleza, por ejemplo, por el perro, el caballo o la piedra, etc., cierta cosa a la vez cubierta en esto y en aquella *forma* particular y diversificada por esto o por aquello. En un segundo plano, el hombre comienza a desarrollar la operación del espíritu llamada *juicio*. En y por el *juicio*, la inteligencia especula al componer y al dividir, y de esta manera capta el ser, no solamente desde el punto de vista de la esencia o naturaleza sensible, sino también desde el punto de vista de la *existencia* misma, actual o posible. En el juicio se completa el conocimiento.

La segunda tesis consiste en que la “verdad del conocimiento se manifiesta en la conformidad de nuestro espíritu con la cosa pensada”. Esta tesis tiene una connotación con la verdad, por lo que es fácil darse cuenta de lo que significa esta noción. “La verdad –dice Santo Tomás– designa aquello hacia lo que tiende mi inteligencia”, en este caso, “la verdad es una relación entre la inteligencia y el ser”. Por tanto, la verdad reside primero en la inteligencia en cuanto está conforme con el ser y sólo se aplica a las cosas secundariamente y por derivación, en la medida en que tienen relación con la inteligencia, o más precisamente, en la medida que tienen a la inteligencia como principio.

Para la escuela tomista, existen dos tipos de verdad: *la verdad lógica y la verdad ontológica*. La primera es propia de la inteligencia y consiste en la demostrabilidad de los enunciados o principios de la lógica y de las matemáticas, y la segunda, que es la verdad de las cosas, consiste en la ade-

cuación de los enunciados del entendimiento con los objetos.

Además del realismo platónico y del realismo aristotélico-tomista, se da una tercera corriente realista, mucho más moderna y de tendencia kantiana: *el realismo crítico o neorealismo*.

Messer (1996), define la verdad como la concordancia de nuestras ideas con la realidad, la cual es trascendente, es decir, independiente del sujeto que conoce. Acepta así una metafísica *a posteriori*, construida sobre los resultados de las ciencias. Formula, además, una filosofía de la cultura cuyo concepto central es la idea de valor. Adscribe a los valores, de acuerdo con Max Scheler, la objetividad ideal. Lo religioso pertenece a las prístinas realidades de lo humano.

Consecuente con este realismo, ha surgido una tendencia del realismo crítico norteamericano o “neo-realistas” que tiene unos caracteres muy particulares, primero porque ha estado integrado por un grupo de profesores de las universidades de Harvard, Princeton, Wisconsin, California, New York, Yale y Columbia; segundo, porque el realismo, tal como ellos lo concibieron, era la doctrina epistemológica conforme a la cual los objetos que se conocen existen tal como los conocemos con entera o parcial independencia del conocimiento. Se contraponen al idealismo, en cuanto éste sustenta el pensamiento de que las cosas de las que se habla son siempre dependientes de las leyes del conocimiento, en el sentido de que las “leyes del conocimiento son las leyes del ser”; y, tercero, porque, a pesar de las diferencias en las posiciones metafísicas, existían ciertos postulados metodológicos y epistemológicos que compartían en común, como por ejemplo, que los filósofos deben seguir el ejemplo de los científicos en el sentido de cooperar, más bien que trabajar por separado, y aislar sus problemas acometiéndolos uno por uno.

Una rama del realismo crítico es el movimiento neoescolástico iniciado con la intención de volver a Santo Tomás, y fue altamente favorecido porque

buscaba la unidad de lo nuevo con la tradición, lo que llevó a confirmar la llamada filosofía perenne, que se tradujo en el campo educativo en el *perennialismo*, especialmente en España, como un desarrollo entre los pedagogos de una pedagogía fundamentada en una filosofía y una teología católicas (Fermoso Estébanez, 1991).

El realismo científico

A la par con el realismo filosófico, en el siglo pasado se desarrolló un realismo científico o epistemológico, surgido como una crítica al positivismo lógico. Bunge (2006) sostiene que: “El realismo científico –la tesis de que el universo existe por sí mismo, puede ser explorado y la mejor manera de hacerlo es científicamente– no es sólo una gnoseología más entre muchas otras: es la gnoseología presupuesta y confirmada por la investigación científica y tecnológica” (p.27). Van Fraassen (1979), afirma que: “En filosofía de la ciencia el término «realismo científico» designa una posición precisa sobre la cuestión de cómo debe ser entendida una teoría científica y sobre qué es realmente la actividad científica” (p.21). Este problema lo relaciona con una noción alternativa que él llama “empirismo constructivo”, el que se relaciona, a la vez, con el moderno constructivismo en filosofía y pedagogía. El problema fundamental del realismo científico consiste en saber si las teorías científicas, de cualquier índole que sean: teorías físicas o de las ciencias sociales y humanas, proporcionan una imagen real y fiel en sus detalles de la realidad que describen; en otros términos, si estas teorías son verdaderas.

En cambio, el antirrealista científico rechaza ese compromiso ontológico con la ciencia, pues, considera que las teorías que hablan de ellas sólo son herramientas del pensamiento para poder predecir y producir sucesos que nos interesan. Las teorías pueden ser empíricamente adecuadas, útiles, aplicables o estar justificadas, pero no se pueden considerar historias literalmente verdaderas acerca del mundo. La actividad científica supone, por tanto, el realismo, entendido como

la convicción de que existe un “mundo” y de que éste tiene una determinada organización que la ciencia trata de conocer (Bunge, 2002) por ejemplo, reafirma esta concepción en cuanto que “los realistas sostienen: a) que el mundo exterior existe independientemente del sujeto (tesis ontológica) y b) que la realidad puede y debe describirse y explicarse objetivamente (tesis gnoseológica)” (p. 104). Ambas posiciones importan para la epistemología, y aunque estos enunciados parezcan ingenuos, atribuyen al realista científico la creencia en que las teorías contemporáneas son correctas, que una teoría científica es un relato acerca de lo que realmente existe y que la actividad científica es una empresa de descubrimiento, en oposición a una de invención.

Van Fraassen (1979), insiste en que frente a la enunciación *ingenua* de que la ciencia relata una historia verdadera, existe una enunciación correcta del realismo que dice: “La ciencia se propone darnos, en sus teorías, un relato literalmente verdadero de cómo es el mundo; y la aceptación de una teoría científica conlleva a la creencia de que ella es verdadera” (p. 24). Este enunciado plantea dos aspectos de la teoría científica: uno que se relaciona con “el propósito” de la ciencia, y el otro, toca a la epistemología. ¿Cuál es el propósito de la ciencia? La ciencia se propone algo, tiene unos propósitos, una teleología. Generalmente se acepta que el propósito de la ciencia no debe confundirse con los motivos individuales de los científicos o investigadores. “Al llamar el propósito a algo –dice Van Fraassen– no niego que haya otros propósitos subsidiarios que puedan o no ser medios para ese fin: todo el mundo estará fácilmente de acuerdo con que la simplicidad, la informatividad, el poder predictivo y la explicación son (también) virtudes” (p. 24).

En cuanto al aspecto epistemológico del enunciado, solamente hace equivalentes la aceptación de una teoría con la creencia en su verdad, es decir, tal como lo afirma Hartry Field (Van Fraassen 1979): “la aceptación de una teoría científica involucra la creencia de que es verdadera” (p. 25). Sin embargo, el problema no termina ahí,

pues, estos conceptos plantearán otra clase de problemas, tanto lingüísticos como semánticos: ¿qué se entiende por verdad en un contexto científico?, ¿cómo se deben entender las creencias en el campo de la ciencia?, ¿qué significa “un relato literalmente verdadero de cómo es el mundo”? Estas y otras preguntas que surgen en torno a los enunciados del realismo científico. Por esta razón Van Fraassen (1979) plantea una alternativa que denomina *Empirismo Constructivo*: “La ciencia se propone ofrecernos teorías que son empíricamente adecuadas; y la aceptación de una teoría involucra como creencia solamente que ella es empíricamente adecuada” (p. 28). En este sentido, una teoría es “empíricamente adecuada” si y sólo, si lo que dice acerca de las cosas y sucesos observables en este mundo es verdadero; en otros términos, si la teoría tiene por lo menos un modelo en el cual todos los fenómenos reales encajan, y, por tanto, “creer en una teoría es creer que uno de sus modelos representa correctamente el mundo. Podemos concebir los modelos como si representaran los mundos posibles permitidos por la teoría; uno de los cuales sería el mundo real” (p. 70). De todas maneras, según el realismo, la ciencia presenta una imagen del mundo que es más rica en contenido de lo que el ojo desnudo es capaz de discernir, ya que la ciencia esboza, por lo menos y hasta cierto punto, las partes observables del mundo que describe. Además, el “empirismo constructivo” de Van Fraassen considera que tanto el científico en acción, como cualquier persona que no lo sea, está totalmente inmerso y en grados diversos, en la imagen científica del mundo. Por ejemplo, si a cierta caja la llamo DVD, o a cierto objeto “procesador” o decido encender el horno microondas para calentar un sándwich, o si comento que el disco duro de mi computador tiene una capacidad de 80 gigas, ya estamos inmersos en un lenguaje completamente cargado de teoría, viviendo en un mundo en que los antepasados de hace doscientos años no podrían entrar. Por esta razón termina con esta afirmación:

En la alternativa empirista constructiva que he venido desarrollando, nada es más natural o más

recomendable que esta inmersión total, porque el valor empírico de la teoría se define ahora desde dentro de la ciencia, por medio de una distinción, trazada por la ciencia misma, entre lo que es observable y lo que no lo es (p. 107).

La otra posición realista es la de Karl R. Popper según está expuesta en su obra *Conocimiento objetivo* (1982) que, como él afirma: “... deseo confesar desde ahora mismo que soy realista” (p. 107). Popper plantea la existencia de un mundo real compuesto por tres submundos también reales³: el primer mundo es el mundo físico, el mundo de las cosas; el segundo mundo es el de los estados de conciencia subjetiva que interactúan con el mundo físico, y un tercer mundo: el mundo de los “problemas” y “las situaciones problemáticas”, de “los argumentos críticos”, o en otras palabras, *el mundo de las ideas en sentido objetivo* y de las teorías que se hallan plasmadas en libros, revistas, periódicos, y, en general, en cualquier medio informativo como la Internet. A este tercer mundo pertenece, en consecuencia, el conocimiento científico, es decir, “... al mundo de las teorías objetivas, de los problemas objetivos y de los argumentos objetivos”; trata, por tanto, de un conocimiento que es totalmente independiente de las pretensiones del conocimiento de un sujeto, de sus creencias o disposición a asentir o a actuar. Afirma que: “El conocimiento en sentido objetivo es *conocimiento sin conocedor: es conocimiento sin sujeto cognoscente*” (p. 108). Toda la obra de Popper está impregnada de este realismo; sin embargo, se trata de un realismo que denomina “metafísico”, coherente del todo con su peculiar teoría del conocimiento científico en el que sostiene que las teorías nunca pueden ser tomadas como verdades definitivas acerca del mundo, porque toda teoría científica es hipotética. Esto no significa, sin embargo, que las teorías científicas puedan ser sostenidas (o, en su caso refutadas) al margen de la realidad, porque es precisamente la

³ Popper expone toda su teoría de los tres mundos en el Capítulo 4, bajo el título: Sobre la teoría de la mente objetiva, de su libro *Conocimiento objetivo*.

posibilidad de entrar en conflicto con la realidad lo que les confiere la condición de científicas.

Para Popper, toda la ciencia no es otra cosa que un sistema de teorías y las teorías científicas son enunciados universales que, como él mismo escribe en *La lógica de la investigación científica* (1982): esas teorías “son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos el «mundo»: para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina” (p. 57). Por tanto, parte de esos enunciados universales se constituyen en lo que la ciencia llama “leyes” que expresan regularidades necesarias y posibles de la naturaleza, pero que son, no obstante, hipotéticas o conjeturas audaces que siempre forman parte de sistemas teóricos más amplios y que nunca pueden contrastarse con la realidad en forma aislada. En este sentido, la misión del científico consistirá en someter permanentemente esos sistemas teóricos a nuevas contrastaciones (falsaciones), pero con el convencimiento de que ninguna de ellas está totalmente acabada. La contrastación consiste en tomar la teoría y combinarla con todos los tipos posibles de condiciones iniciales o con otras teorías, para luego, confrontar esas predicciones con la realidad. No hay duda de que el objetivo de la ciencia es la búsqueda de la verdad, a la vez que nunca podemos atribuirnos la posesión de la verdad final. Este proceso nos permite –dice Popper (1982)– entrar “efectivamente en contacto con la «realidad» mediante la falsación de nuestras suposiciones. La única experiencia «positiva» que sacamos de la realidad es el descubrimiento y eliminación de nuestros errores” (pp. 324-325). Por esta razón, la realidad es la que permite que las teorías conjeturales que se hacen en ciencia sean falsables. Sólo es posible la ciencia, tal como la entiende Popper, si hay una realidad contra la cual se pueden contrastar las predicciones teóricas, y esa realidad está constituida, en especial por los objetos del primer mundo, es decir, los objetos físicos.

Aunque las teorías no son nunca enteramente justificables o verificables y aunque no obstante sí son contrastables, no significa, sin embargo,

que no digan nada acerca de la realidad. Tanto si no están todavía refutadas, como sí lo están, las teorías científicas nos dan de todas maneras, alguna información acerca de la realidad que intentan describir.

Para terminar esta parte, a pesar del relativismo que se le endilga, el realismo de Thomas S. Kuhn, hunde sus raíces en el realismo kantiano. Antes de Kant el problema giraba en torno de si existen realmente objetos “ahí afuera”, objetos físicos o materiales, independientes del sujeto cognoscente, o si sólo existe lo mental. Estos fueron los problemas planteados, por una parte, por Locke, y, por la otra, por Berkeley. Kant rechaza los supuestos de esta discusión entre “realistas trascendentales” e “idealistas empíricos” como él los llama y plantea el problema del realismo de manera diferente. En la *Crítica de la razón pura* (p. 89) afirma que:

... no percibimos las cosas como son en sí mismas, ni son sus relaciones tal como se nos presentan y que si suprimiéramos nuestro sujeto, o simplemente la constitución subjetiva de nuestros sentidos en general, desaparecerían también toda propiedad, toda relación de los objetos en espacio y tiempo, y aun también el espacio y el tiempo, porque todo esto, como fenómeno no puede existir en sí, sino solamente en nosotros.

En otros términos, nuestro conocimiento de las cosas no puede ser más que conocimiento de fenómenos, es decir, de las cosas tal como aparecen en nuestra conciencia y no como son en sí (*Ding an sich*). Este ha sido el campo de batalla entre los llamados “realistas” y sus correspondientes adversarios: “los antirrealistas”. Desde el positivismo de Comte hasta Van Fraassen, es posible conocer el comportamiento fenoménico por ejemplo de un gato o de un caballo, pero hablar de *neutrón*, *positrón*, *quantos* o *qualia*, no es más que una construcción intelectual para la predicción y el control. En otras palabras, nadie

niega la realidad del perro o el gato; pero el problema estaría en aceptar si el neutrón o el positrón y los demás conceptos son reales o son meras construcciones de la mente. Por otra parte, existe entre los realistas científicos un grupo radical que admite la independencia absoluta de los objetos con respecto al conocimiento que se tiene sobre ellos. En esta versión del llamado “realismo metafísico”, se supone que la ciencia fundamental es capaz de construir teorías verdaderas y completas del mundo. Pero en cambio, nuestras concepciones cotidianas acerca del mundo, la del sentido común, se juzga fundamentalmente falsa. Esta era la posición platónica sobre el conocimiento que llamó la *doxa*.

Sin embargo, frente a la posición del realismo metafísico que plantea una realidad absoluta e independiente del sujeto cognoscente, los dos problemas principales de la filosofía de Kuhn relacionados con la racionalidad de la ciencia y la inconmensurabilidad han contribuido a reavivar esta polémica sobre el realismo científico y con ello, la discusión pertinente sobre el problema de la verdad. Desde luego que Kuhn plantea ya el problema de fondo del realismo en el capítulo X de la *Estructura de las revoluciones científicas* (1992), que en palabras suyas afirma lo siguiente:

(...) cuando cambian los paradigmas, el mundo mismo cambia con ellos. (...) Sin embargo, los cambios de paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de investigación que les es propio, de manera diferente. (...) Por consiguiente, en tiempos de revolución, cuando la tradición científica normal cambia, la percepción que el científico tiene de su medio ambiente debe ser reeducada, en algunas situaciones en las que se ha familiarizado, debe aprender a ver una forma (*Gestalt*) nueva. (pp. 176-177).

Con estas afirmaciones Kuhn quiere dejar claro que aunque se utilice la metáfora de los cambios del mundo, éste no es inventado ni construido por los sujetos ya que lo encuentran ahí en su sitio; por el

contrario, el mundo real es el entorno, el escenario de toda vida individual y social. Esta nueva postura sobre la realidad del mundo la reafirma a partir de 1980 en *El camino desde la estructura* (2002): (...) “este mundo ha sido experiencialmente dado, en parte directamente a los nuevos habitantes y, en parte, indirectamente por herencia, incorporando la experiencia de los antepasados”. Y luego añade: “Las criaturas que nacen en él deben aceptarlo tal como se lo encuentran. Desde luego, pueden interactuar con él, modificándolo a él y a sí mismos en el proceso, y el poblado mundo así modificado es el que se encontrará la generación siguiente” (p. 126).

Entendido de esta manera, en el mundo la actividad científica (investigar, construir conocimiento, etc.) se convierte en una herramienta básica para la adaptación, cuyo proceso evolutivo da lugar a las criaturas de adaptarse mejor a un nicho biológico cada vez más reducido, por tanto, “conceptualmente el mundo es *nuestra* representación de *nuestro* nicho, la residencia de una determinada comunidad humana, con cuyos miembros nosotros interactuamos actualmente” (Kuhn, 2002, p. 128). Son los grupos y las prácticas de los grupos lo que constituye los mundos y la práctica de algunos grupos *en-el-mundo* es la ciencia.

Con respecto al problema de la verdad según Ana Rosa Pérez Ranzanz (1999): “En la obra publicada por Kuhn no se encuentra ningún análisis detallado de la noción de verdad, a pesar de que constituye uno de los temas centrales del libro en el que este autor comenzó a trabajar desde principios de los años ochenta” (p. 226)⁴. Pero en la introducción que hacen los compiladores (Conant y Haugeland), se dice que: “Aunque en el nivel más amplio el tema del libro es el realismo y la verdad, lo que más

⁴ Se refiere a *El camino desde la estructura*. Esta obra nunca la terminó Kuhn. Sin embargo, en el 2000 se publica *The Road since structure* por University of Chicago Press, Chicago, Illinois, EE.UU. Compiladores James Conant y John Haugeland. Traducida al español con el título de *El camino desde la estructura, Ensayos filosóficos, 1970-1993, con una entrevista autobiográfica*, por Antonio Beltrán y José Romo. Barcelona: Editorial Paidós.

discute es la inconmensurabilidad” (p. 17). Esto lo reafirma el mismo Kuhn (2002): “Volviendo a mi libro en proyecto, no les sorprenderá oír que los grandes objetivos a los que apunta son cuestiones como la racionalidad, el relativismo y, muy particularmente, el realismo y la verdad” (p. 114).

Con todo, Kuhn reconoce que la idea de verdad cumple una función básica en el conocimiento: la función de exigir la aceptación o el rechazo de ciertos enunciados o teorías frente a la evidencia compartida. Por eso, plantea la necesidad de reemplazar el concepto de verdad como correspondencia de un enunciado con la realidad por un “algo” que introduzca las leyes lógicas mínimas, sobre todo, el principio de “no-contradicción” y que haga de la adhesión a estas leyes una condición previa para la racionalidad de las evaluaciones de los enunciados o teorías científicas. El problema se plantea cuando se pretende saber si un enunciado de la ciencia es falso o verdadero. Como se trata de un juego del lenguaje, ninguna regla lógica permite aceptar, a la vez, un enunciado y su contrario como verdaderos; necesariamente si uno es verdadero, el otro tendrá que ser falso (principio de no-contradicción). Sin embargo, este principio es válido solamente en el campo de las ciencias, pues “existen –como dice Kuhn (2002,)– juegos de lenguaje sin la regla de no-contradicción y sus asociadas; por ejemplo, la poesía y el discurso místico” (p. 124). Estas reglas de juego de lenguaje de verdadero o falso son, sin embargo, universales para todas las comunidades humanas, aunque su aplicación varíe de una comunidad lingüística a la siguiente. Sostiene, por último, que no se trata de un “realismo metafísico”, sino más bien, en que el mundo y la verdad quedan condicionados por el lenguaje en la medida en que la estructura del mundo puede ser experimentada, y la experiencia comunicada queda condicionada por la estructura del léxico de la comunidad que lo habita; en que algunos elementos de esta estructura léxica están biológicamente determinados por cuanto son producto de una filogenia compartida y en que también hay aspectos significativos que están determinados

por la educación y por procesos de socialización (Kuhn, 2002).

El realismo pedagógico

La base del realismo es la creencia en la realidad de la materia. Para el realista, el universo no es una ilusión, sino algo que existe real y concretamente, por eso, la educación y la pedagogía han de tener un núcleo central de materia que familiariza al estudiante con la estructura básica, física y cultural del mundo en el que vive, teniendo en cuenta que el universo existe independientemente de nosotros y está gobernado por leyes sobre las que tenemos poco control. El precursor del realismo en educación, y, sobre todo, en pedagogía, fue el moravo Juan Amós Comenio (1592-1671) que en su obra *Didáctica Magna* expuso sus principios para la guía de educadores referidos a los siguientes temas: 1) teoría pedagógica, objeto de la enseñanza y necesidad de las escuelas, 2) metodología general y, en particular, de idiomas y ciencias, 3) formación cultural, religiosa y moral, y 4) proyecto de organización del sistema escolar. Su tesis educativa se resume en que cuanto mayor sea nuestro empeño en esta vida para alcanzar erudición, virtud y piedad, tanto más nos aproximaremos a la consecución de nuestro fin último. Estos tres han de ser los objetivos de nuestra vida; todo lo demás son pompas vanas, inútil carga, torpe engaño. El hombre nace con la aptitud para adquirir ciencia por ser imagen de Dios y, al mismo tiempo, en el hombre son innatos ciertos gérmenes de virtud porque se complace en la armonía y, además, él mismo es armonía por dentro y por fuera. La naturaleza proporciona las semillas pero no la ciencia, la religión y la virtud. Éstas se adquieren mediante la educación que debe empezar tempranamente ya que es la época apta para el aprendizaje.

En el sistema educativo también han surgido dos corrientes del realismo: por una parte, el *realismo racional*, y, por otra, el realismo natural o científico. El racional, a su vez, comprende un

realismo clásico, llamado por algunos “realismo humanista” y un realismo religioso, de tendencia escolástica, como filosofía oficial de la Iglesia Católica. Ambas escuelas tienen la impronta de la filosofía aristotélico-tomista, pero mientras que los realistas racionales se apoyan en Aristóteles directamente, los realistas religiosos se vuelven a Santo Tomás, sintetizando las doctrinas de Aristóteles en la teología y la moral católicas.

Para el realismo racional y de acuerdo con Aristóteles, la educación debe buscar la formación de un hombre prudente y virtuoso que lo haga feliz (*phronesis*). El hombre feliz es el que desarrolla, al mismo tiempo, sus potencialidades y su esencia racional, y se dedica a la búsqueda de la verdad, a través del estudio de disciplinas como la filosofía, la física o las matemáticas. El objeto más importante de estudio para los realistas humanistas es, por tanto, el hombre al que consideran un ser espiritual, cuyo atributo más elevado es su racionalidad, aunque no aceptan que haya sido creado por una divinidad, sino que es un proceso evolutivo, como también lo es toda la naturaleza. Los realistas humanistas aceptan con Aristóteles que existe una ley moral universal, accesible a la razón, que vincula a todos los hombres como seres racionales.

Los humanistas religiosos, por el contrario, consideran que tanto la materia como el espíritu han sido creados por Dios, quien creó un universo ordenado y racional, del cual, el hombre tiene conocimiento por medio de la fe en la revelación que se encuentra en la Biblia, especialmente, en las profecías y en las enseñanzas de Jesucristo como palabra de Dios para toda la humanidad. Sin embargo, el hombre puede alcanzar esos conocimientos por otros medios distintos de los de la fe, es decir, por medio de la razón y la experiencia. La Iglesia debe ser la responsable de la educación del niño y el adolescente, cuyo propósito principal es la de preparar al ser humano para la vida ultraterrena. En el campo ético, convienen con los realistas clásicos de que existe una ley moral universal para todos los hombres, pero el hombre no está condicionado a ella, sino que el hombre puede discernir esta ley moral utilizando la razón y la puede comprender

sin la ayuda divina, pero como su naturaleza ha sido corrompida por el pecado original, no puede practicarla sin la gracia de Dios. Muchos de los proyectos educativos institucionales de colegios y universidades católicas, abogan por esta concepción de la educación, con algunos matices del realismo natural o científico.

El realismo natural o científico siguió al surgimiento de las ciencias en los siglos XVII y XVIII, en especial, como una consecuencia del empirismo inglés: Francis Bacon, John Locke, David Hume y John Stuart Mill.

El realismo natural considera al hombre como un organismo biológico con un sistema nervioso muy desarrollado y una disposición natural a la vida en sociedad. Sus supuestas actividades mentales o espirituales son, en realidad, procesos físicos sumamente intrincados y complejos que la ciencia no puede explicar todavía satisfactoriamente. Los realistas naturales niegan la existencia del espíritu, o bien afirman que no puede ser probada. También niegan el libre albedrío y sostienen que el individuo está determinado por el impacto del medio ambiente físico o social en su estructura genética heredada, y que los valores tengan alguna justificación sobrenatural. Es bueno todo aquello que le sirve al hombre para su adaptación al medio y malo cuanto lo enajena. La moral ha de basarse en lo que la investigación científica ha demostrado ser benéfico para el hombre, como especie animal superior. Para el realista natural, una idea o un conocimiento son ciertos cuando existe una correspondencia con esos aspectos del mundo que pretende describir, y para interpretar el mundo de manera válida, es necesario que las teorías científicas tengan esa correspondencia. El estudiante debe aprender de lo que los expertos dicen acerca de la realidad.

No se puede dejar pasar la oportunidad de presentar un aspecto importante respecto al realismo que ha tenido mucho influjo en la educación. Se trate del “realismo científico” que como lo describe Van Fraassen (1979): “... es la posición que sostiene que la construcción de las teorías científicas se

propone darnos un relato literalmente verdadero de cómo es el mundo, y que la aceptación de una teoría científica lleva consigo la creencia en que ésta es verdadera” (p. 26). En otros términos, el realismo científico tiene la creencia de que la imagen que proporciona la ciencia en sus relatos a cerca del mundo es fiel en sus detalles, y que los fenómenos, los hechos y demás entidades que la ciencia describe en sus teorías científicas existen tal como son en la realidad, por lo tanto, pretenden ser descripciones generalizadas verdaderas de la realidad. Sin embargo, una imagen es tan sólo una imagen, es decir, algo que guía la imaginación al paso que se avanza en el conocimiento, pero esa imagen no agota el contenido de la realidad.

Los currículos, de acuerdo con el realismo científico o natural están centrados más en las materias que se deben enseñar que en la personalidad del estudiante, por eso, la enseñanza de las ciencias y, especialmente, las ciencias físicas y naturales, proporcionan al estudiante los conocimientos más dignos de confianza. Después de la lectura, la escritura y las matemáticas, la enseñanza de las ciencias ha de ocupar el lugar más importante en el plan de estudios escolar. La iniciativa en la educación depende, principalmente, del maestro, como responsable directo de decidir cuáles son los conocimientos que el estudiante debe adquirir.

Por último, el más representativo del realismo científico y crítico en el campo de la educación fue Johann Friederich Herbart (1776-1841), cuya pedagogía está en estrecha relación con la psicología en cuanto ésta le proporciona los medios para conocer al educando. Considera que se educa para la perfección entendida como la formación

armoniosa de la persona, suministrándole gradualmente las representaciones más oportunas y más susceptibles de agregarse armoniosamente a las representaciones preexistentes, de tal manera que se constituya en una base que permita asimilar con facilidad las siguientes representaciones. La escuela debe proporcionar una cultura general y orgánica que coloque al individuo en armonía con el ambiente físico y social que lo rodea. Por eso, Herbart otorga predilección a la enseñanza clásica, enriquecida desde el punto de vista de la matemática y de la ciencia, obedeciendo a su principio de la expansión multilateral de los intereses. Un concepto fundamental en la pedagogía de Herbart es el de “interés”, que no es un medio de aprendizaje, sino más bien el fin del aprendizaje. Para él, una educación digna del nombre es aquella que promueve ricos y profundos intereses más bien que conocimientos específicos. Para Herbart, el término *instrucción* se relaciona directamente con el desarrollo intelectual y físico, y *educación* con desarrollo moral y libertad. Pero la educación no debe basarse sólo en la instrucción, sino también en el gobierno y la disciplina. El gobierno es una acción extrínseca que consiste en premios o castigos que permiten el buen desarrollo de la instrucción y que se refiere al presente inmediato, mientras la disciplina es el ejercicio autónomo de la fuerza de carácter orientada hacia el futuro, es decir, a la realización de una conquista estable de la personalidad.

En síntesis, Herbart pretende una pedagogía científica en estrecha relación con la psicología y la ética. Considera la educación como la transmisión de bienes culturales en pos de una formación moral.

Bibliografía

- Aristóteles. (1992). *Metafísica*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Bunge, M. (2002). *Ser, saber, hacer*. México: Paidós, Universidad Autónoma de México.
- Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad. La controversia sobre realismo*. Barcelona: Gedisa.
- Fermoso Estébanez, P. (1991). *Teoría de la educación*. México: Trillas.
- Kneller, G. F. (1964). *Introducción a la filosofía de la educación*. Cali: Editorial Norma.
- Kuhn, T. S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas* (1ª reimpresión Breviarios). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (2002). *El camino desde la estructura*. Barcelona: Paidós.
- Messer, A. (1996). *El realismo crítico*. México: Editorial Porrúa.
- Pérez Ransanz, A. R. (1999). *Kuhn y el cambio científico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Popper, K. R. (1982). *La lógica de la investigación científica*. (6ª reimpresión). Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. (1982). *Conocimiento objetivo*. (2ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Van Fraassen, B. C. (1979). *La imagen científica*. México: Paidós.
- Verneaux, R. (1997). *Epistemología general o crítica del conocimiento. Curso de Filosofía Tomista* (reimpresión). Barcelona: Herder.

La otredad en el discurso: hacia la comprensión de una problemática lingüística y educativa

OTHERNESS IN DISCOURSE: TOWARDS AN UNDERSTANDING OF A LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Witton Becerra Mayorga¹

Resumen

A partir de los planteamientos de Luis Ángel Baena y de la ontología fenomenológica de Sartre, se sugieren algunas ideas sobre la intersubjetividad del discurso. Si bien el texto es el dato fundamental de las ciencias sociales, éste no se genera sino en procesos discursivos. Si el texto es generador de significado en el ámbito de la cultura, el discurso es generador de sentido desde el individuo. Se propone que las instituciones educativas, al promover la monosemia, quedan de espaldas al carácter plurisémico del discurso. Con Sartre, se estudia la intersubjetividad a nivel ontológico, como contraposición de dos libertades; puede haber solidaridad en el discurso o imposición de sentido.

¹ Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás y candidato a Magíster en Lingüística y Literatura del Instituto Caro y Cuervo. Docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás.

Palabras clave

Luis Ángel Baena, Discurso, Intersubjetividad, Sartre, Saussure, Todorov, Halliday, Bühler, Kerbrat, Luis Alfonso Ramírez.

Abstract

Using the ideas of Luis Ángel Baena and the phenomenological ontology of Sartre, some ideas on the intersubjectivity of discourse are suggested. While the text is the fundamental datum of the social sciences, it is in discursive processes that texts are generated. Whereas text is a generator of sense in the realm of culture, discourse is a generator of meaning in the individual realm. We propose that educational institutions, when promoting polisemy, forget the plurisemic character of discourse. With Sartre, discourse is analyzed at the ontological level, as the clash of two freedoms, where there can be either solidarity or an imposition of meaning.

Key words

Luis Ángel Baena, Discourse, Intersubjectivity, Sartre, Saussure, Todorov, Halliday, Bühler, Kerbrat, Luis Alfonso Ramírez

El conflicto es el sentido
originario del ser-para-otro.
Jean Paul Sartre. *El ser y la nada*

...me gustaría que apareciera como salida de
una sabiduría situada más allá de cualquier
subjetividad individual.
Oswald Ducrot. *Polifonía y argumentación*

Pretexto

El presente trabajo pretende revisar una propuesta de estudio del lenguaje anclada en la indagación por el discurso, con definiciones del campo de la lingüística, en lo referido a las cuestiones de la significación y el sentido, en especial con algunas apuntaciones a la obra del lingüista colombiano Luis Ángel Baena y algunas nociones respecto a la enunciación, pero también en el terreno de la ontología, en lo que respecta a la temática de la intersubjetividad, para lo que nos serviremos de la ontología fenomenológica propuesta por Jean

Paul Sartre. Es pertinente aclarar ahora que cuando hablamos de la ontología y de otras particularidades teóricas, podemos desalinearnos de la investigación lingüística, hecho por el que, sin lugar a duda, se puede encasillar fácilmente nuestro análisis en una referencia a lo extralingüístico. Es urgente aclarar que vamos a utilizar, en este caso, herramientas teóricas que nos permitan ampliar la problemática, imbricándole un matiz esencial, la categoría de conflicto. Ésta la podemos incluir en un análisis del lenguaje dada la amplitud que tiene hoy día el estudio sobre el discurso.

Entonces, para cuestionar la producción de sentido en el discurso y la implicación de la problemática intersubjetiva será conveniente esbozar el recorrido que vamos a hacer.

Lo primero será mostrar cómo el término discurso, tan en boga hoy, puede definirse como objeto de estudio de las ciencias sociales. Esto nos llevará a la reivindicación del sentido en los últimos estudios sobre el lenguaje. Desde allí podremos plantear la problemática esencial que hace referencia al tema de la intersubjetividad en el discurso.

El discurso como objeto de estudio de las ciencias sociales²

La afanosa tarea de la lingüística moderna es la de instaurar la constitución científica de sus postulados y a la vez convertir sus métodos positivamente. El mismo Saussure lo que intenta es, como nos lo dice Amado Alonso en el prólogo a la traducción en español del *Curso de lingüística general*, hacer lo que hizo Durkheim con la sociología, convertir la investigación en una indagación completamente positiva. Desde este punto de vista, podemos plantearnos desde la noción de paradigma propuesta por Kuhn, el desarrollo y evolución de los estudios del lenguaje hasta los que se dan más recientemente. Los paradigmas en la lingüística, en este sentido, han tenido muchas variaciones.

Dicho lo anterior, podemos adentrarnos en las posibilidades de fundamentación que dan los estudios sobre el lenguaje respecto a las ciencias sociales ya que al tamiz de esta reflexión podemos llegar, si no a definiciones totales, por lo menos esbozar la epistemología de las ciencias del hombre desde el campo de la lingüística.

El texto

Es claro que en el desarrollo de la lingüística uno de los últimos avances que se ha dado es el de la lingüística textual. Podemos comprender así que las disposiciones de la indagación por el lenguaje han cambiado notablemente, dada la peculiaridad de los estudios últimos con referencia a lo anterior, es decir, de la revisión de las estructuras pasando por la funcionalidad de los elementos tenemos con una contundencia investigativa enfoques que han superado o complementado estas perspectivas.

Para precisar en la fundamentación de las ciencias humanas y por concomitancia en la teorización sobre el lenguaje y sus implicaciones epistémicas en el desarrollo de la disciplina podemos decir que: “El objeto de las ciencias humanas es un texto en el sentido extenso de la materia significante” (Todorov, 2000: 55). Por esta razón, cuando nos adentramos en el estudio del lenguaje logramos para su fundamentación las posibilidades de objetividad y contundencia teórica, pareciera ser que ese lastre que nos dejó la positivización, de una u otra forma, del lenguaje, se hace evidente cuando de sustentar teóricamente sus postulados se trata.

El texto es la instancia más inmediata y más palpable a la que se puede recurrir para situar la perspectiva de las ciencias humanas, por eso, desde esta concepción podemos afirmar con Bajtin que: “Nos interesamos en la especificidad de las ciencias humanas dirigidas hacia los pensamientos, los sentidos, los significados, etc. que vienen del “otro” y que se modifican y ofrecen al investigador únicamente bajo la forma de un texto. El texto (escrito u oral) es el dato primario de todas estas disciplinas (lingüística, filología, estudios literarios) y en general de todas las ciencias humanas y filológicas (comprendiendo el pensamiento teológico-filosófico en su origen). El texto es esta realidad inmediata (realidad del pensamiento y de las experiencias) en la cual sólo se pueden construir estas disciplinas y este pensamiento. Allí donde no existen textos, tampoco existe un objeto de investigación y de pensamiento en el sentido señalado para las ciencias humanas” (Bajtin, citado por Todorov, 2000: 55).

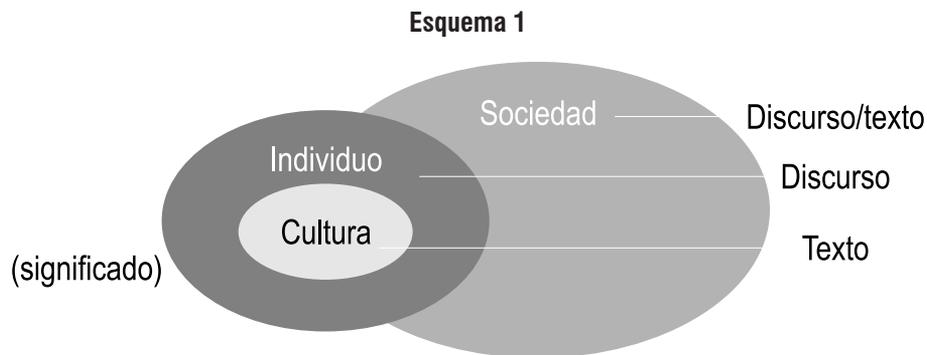
Al constituir al texto como objeto de estudio de las ciencias humanas se quiere despotricar, valga la palabra, la inferioridad frente a las ciencias naturales (cf. Todorov, 2000: 54). Por esta razón, la recurrencia al texto como lo más evidente posibilita la construcción de un soporte fundamentador, anclado, como bien lo señala en sus postulados el profesor Ramírez: el texto se encuentra situado en el campo de la cultura, allí, en el texto se articulan las voces que lo construyen como tal. Al recurrir a esta definición podemos evidenciar que para las

² Para ahondar en el tema de la intersubjetividad es pertinente plantear, así sea como puro esbozo, las bases epistémicas para comprender que nos ubicamos en el estudio del hombre.

ciencias humanas el núcleo fundamentador de sus postulados está en la cultura, es la cultura la única que puede definir un objeto de estudio evidente. Se constata así la posibilidad de fundamentar un objeto de estudio preciso para dichas ciencias en un afán para salvaguardar los principios teóricos en referencia con las ciencias naturales. Si el texto es el producto que se da en

los procesos de significación de una cultura, es propio que sea él el dispositivo que emerja como evidencia de toda una serie de postulados.

Dicho esto, podemos advertir que todo proceso de significación se enmarca desde los parámetros de la sociedad, el individuo y la cultura. El profesor Ramírez nos enseña esto con el siguiente esquema:



Entonces, las voces de la cultura, de la sociedad y del individuo se manifiestan en todo proceso de significación. Lo interesante es que el texto evidencia la constitución un poco clara de la producción simbólica de la humanidad, es decir, la cultura es la que registra los mecanismos de significación, por eso es, desde este punto de vista, determinarlo como el objeto de estudio de las ciencias humanas. Además, como observamos en el esquema del texto se genera significado. El significado, como producción lingüística, constituye un soporte para la fundamentación del texto como objeto de estudio de las ciencias humanas.

El discurso

Haciendo una revisión a los anteriores postulados es conveniente replantear el papel del discurso como fundamentador epistémico de las ciencias humanas, veamos por qué.

Si bien el texto se constituye en el objeto de estudio de las ciencias humanas por su capacidad de evidencia ante la constatación, creemos que se

olvida fácilmente que el texto es producto del discurso. Dentro de este orden, ¿no sería lícito pensar que el objeto de estudio de las ciencias humanas es el discurso? Dada las condiciones planteadas es claro que para que exista un texto debe haber una discursivización que no se da como abstracta sino como real. Mientras el texto es abstracto, el discurso es real y fáctico, es decir, la producción discursiva se da dentro de una situación precisa en el tiempo y en la historia. Todo proceso de elaboración de discurso incluye entonces un proceso de elaboración del texto. No queremos insinuar una especie de primer lugar del discurso frente al texto, lo que nos proponemos es demostrar la importancia del discurso como constituyente esencial de comunicación y articulador de los primeros contenidos del lenguaje.

Pero si bien es más fácil recurrir a la abstracción como proceso cognoscitivo para fundar al texto como objeto de estudio de las ciencias sociales, la singularidad del discurso imposibilita la tendencia a la formulación general de los principios definidores de una teoría del lenguaje, y no sólo

de ésta sino de una epistemología de las ciencias sociales.

Sin embargo, si pensamos en el discurso como motivador de todos los procesos de conformación de lo humano, podemos allanar no sólo una definición del lenguaje sino una propuesta de fundamentación de las ciencias sociales. Por eso el profesor Ramírez dice:

Me arriesgo a afirmar que el discurso es el estado fugaz de unas relaciones sin fin entre cultura, sociedad e individuo. Es un encuentro significativo que vale para una acción social en los límites de los mundos establecidos y en la perspectiva de un locutor. El discurso es la reducción al significante con disposición a imponer, a seducir y a provocar sentidos. El discurso es atadura de voces de la cultura, de la sociedad y del individuo parlante.

Y en otro lugar nos dice:

El discurso es, entonces, el conjunto de procesos necesarios en la producción de sentido en un acto de comunicación con una totalidad significativa. Es decir, mientras el lenguaje es el conjunto de potencialidades significativas para constituir la comunicación, el discurso es una realización de relación en una situación específica (Ramírez, 2004: 103-104).

Definido así el discurso, podemos observar que su importancia básicamente radica en el *reciclaje* de voces de la sociedad, de la cultura y del individuo mismo que se hace en él; en la producción de sentido, paralela pero especificadora del significado en el proceso de significación dada la importancia de la elaboración individual de los procesos de comunicación. Desde esto último podemos afir-

mar que la elaboración y producción de sentido evidencia la importancia del discurso, motivo para diferenciarlo y constatar su importancia al tamiz de las ciencias sociales³.

El sentido

Las definiciones de lenguaje, lengua y habla desde Saussure adquieren una definición que luego, en el transcurso de la lingüística, a lo largo del siglo XX

da muestras particulares. En el *Curso de lingüística general* (Saussure, 1955: 51) se señala:

Pero ¿qué es la lengua? Para nosotros, la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos. Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad.

La lengua es un hecho eminentemente social por el que se posibilita la construcción de todo un sistema que se articula en varios momentos de la vida del hombre en su relación con los otros. De esta manera, la lengua es esencial, concebida como código, mecanismo de la comunicación fáctica, es decir, del hecho concreto y social de la comunicación. La lengua sería parte de ese algo más general que es el lenguaje. Como bien lo señala Saussure en el lenguaje está contenida la lengua, es el lenguaje

³ Para una ampliación del tema del discurso en las ciencias sociales revisar: Pardo Abril, Neyla Graciela (2002). *El análisis del discurso en las ciencias sociales*. Curso internacional: análisis del discurso en las ciencias sociales, la cultura y el territorio. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo.

como facultad el que se extiende a otros niveles, vehículo del posicionamiento del hombre en el mundo, es por medio del lenguaje que el hombre entiende al mundo y desde allí, con esa facultad, lo significa. Antes del hecho de la lengua hay una especie de potencial a nivel del lenguaje, como lo señala Halliday (1994:28) respecto al niño:

En vez de haber desarrollado en su constitución genética una serie de modelos universales concretos de la lengua, lo que el niño posee es la capacidad de procesar algunos tipos de relación cognoscitiva sumamente abstractos que sostiene (entre otras cosas) el sistema lingüístico: las propiedades específicas de la lengua no son innatas y, por tanto, el niño depende más de su medio –del que oye en su entorno, junto con los contextos en que aquél utiliza– para el buen aprendizaje de su lengua materna.

La lengua como sistema, como código por medio del cual el hombre se comunica, está dada desde un nivel más experiencial, más fáctico y podríamos decir que su procedencia está mediada por la capacidad del lenguaje. Antes de aprenderse la lengua, cualquier hombre posee la capacidad de comunicarse, no sin antes tener a su disposición, a medida que se desarrolla, un sistema que se irá a aprender. Habría una

necesidad creada de separar el lenguaje de la lengua y ésta del habla. Así lo comprendió Saussure, quien separó definitivamente los tres aspectos (...). El lenguaje es un todo armónico, complejo, altamente estructurado, expresión del pensamiento (...). Tiene además el lenguaje una parte social y una individual. Lo social es la *lengua*, resultante social formada por un conjunto de signos que es a la postre un número determinado de convenciones necesarias; tales

convenciones, adaptadas y configuradas en el seno de una comunidad lingüística, permiten el uso real de la lengua por sus usuarios... (Bernal, 1984: 161).

Entendemos el lenguaje como el aspecto fundador de la condición humana, de la comunicación, de la expresión del pensamiento a nivel más global; sería necesario mostrar una perspectiva desde la vida de los signos en el seno de la vida social.

El lenguaje es constituyente primordial, desde la perspectiva saussuriana, de las formas más evidentes de la capacidad del hombre de comunicarse: la lengua y el habla, es por eso que el lenguaje se evidencia desde cualquier perspectiva de la vida humana, pues el hombre es un ser que se comunica, pero que también significa, en ese ejercicio subyace su pensamiento, su modo de ser, su condición, su lenguaje. Cualquier sonido, cualquier interpelación, es lenguaje.

Con Baena (1989a: 2) entendemos que en el lenguaje “se organizan como conjuntos de formas, las que reflejan los diferentes procesos retóricos de que la lengua dispone, para la realización de los diferentes actos de la utilización del lenguaje como instrumento de significación”. El lenguaje entendido así, entraría a descifrar la importancia del hombre al significar el mundo, pues es él quien lo nombra, es él quien lo significa. Por eso, a pesar de la singularidad, el discurso puede convertirse en objeto de estudio de las ciencias sociales, y así definimos una construcción lingüística que da preeminencia al papel del hombre, como centro de la significación del mundo, éste tiene sentido porque es el hombre quien se lo da.

Veamos en el siguiente esquema la cuestión tanto metodológica como teórica de la significación en el seno del lenguaje (Baena, 1989a: 2).

Esquema 2



En el anterior esquema podemos observar de manera sintética todas las consideraciones que Baena hace respecto a su metodología y su teorización en cuanto a la significación se refiere. Podemos encontrar a la significación como la función esencial del lenguaje, de allí los aspectos (material, formal y semántico) tienen una correspondencia en cuanto a los niveles del lenguaje (fonético, fonológico, morfológico-sintáctico, representacional, lógico y socio cultural). Luego las prácticas del lenguaje (discursiva, empírica, teórica, comunicativa) nos muestran que a cada nivel corresponde una práctica. Seguidamente en el esquema vemos la función esencial del lenguaje: la significación. Allí hallamos la base de nuestro interés, pues las demás rutas que se nos presentan en el cuadro no son sino la ubicación de la significación. Nos interesa por tanto, lo que respecta a la significación. Como vemos, Baena nos sitúa. La importancia del situarnos nos muestra que no se pierde ni lo estructural, ni lo funcional, ni lo comunicativo (discursivo) como elementos esenciales de la lingüística moderna. Allí ubica la significación como una forma para percartarnos de la importancia de ésta en la lingüística y el lenguaje como tal. Hallamos, de igual forma, el epicentro para referirnos al sentido, a la producción del sentido como parte esencial de la creación y producción del lenguaje en el hombre.

Viendo esta forma de entender el lenguaje podemos decir que, por lo que respecta al discurso, la cuestión de la producción del sentido es esencial dado el hombre, en singular, como aquel que genera sentido con un discurso. La cuestión se presenta de tal forma que podemos ver la "proyección del lenguaje como producción discursiva" (Ramírez, 2004: 103). Es en el discurso como el lenguaje produce sentido y es ahí cuando podemos definir la diferencia con el significado.

Si el texto es generador de significado (ver Esquema 1) en el ámbito de la cultura, el discurso es generador de sentido desde el individuo, por esta razón el análisis del lenguaje se aboca a la situación comunicativa concreta, porque se entiende la comunicación como "un acto de significación en el sentido de articulación de discursos, dadas las necesidades y condiciones específicas del momento y sus propias condiciones de operación tanto en la producción como en la recepción" (Ramírez, 2004: 108). Con esto se define el sentido dentro de los procesos de comunicación concretos, mientras que la significación sí puede abstraerse, el sentido no, porque es particular, lo que se intentará realizar es una hermenéutica de ese sentido propio del discurso.

Con este contraste entre sentido y significado podemos evidenciar un problema que va desde los medios de imposición comunicativa, hasta la pérdida de generar sentido en un proceso comunicativo. El caso del diccionario es un ejemplo clarísimo.

La significación y el sentido: el caso del diccionario

Han sido múltiples las definiciones o acepciones que se le han dado al término diccionario, según Manuel Seco, “el diccionario es en su concepto más extendido, libro que reúne las explicaciones de muchas cosas por orden alfabético” (Seco, 2003), de igual forma, Seco hace alusión a la gran variedad de diccionarios existentes, desde un diccionario de Botánica hasta el de bricolaje y al que sencillamente llamamos diccionario: el de la lengua, todos éstos se definen por el significado mas no por el sentido. Consecuentemente cabría presentar a manera de discusión el uso del diccionario en la educación. Entonces ¿De qué manera se está utilizando el diccionario en nuestras instituciones educativas? ¿Será que el uso del diccionario en la escuela permite a los estudiantes explorar la multiplicidad de sentidos que nos ofrece una palabra, para la comprensión de un texto?

Dicho esto, podemos aludir al hecho esencial del lenguaje como significación. La historia de la lingüística como ciencia nos ha presentado un desarrollo que va desde el estructuralismo, en el que el objeto de estudio es la palabra como signifi-
ficante. Vendrá luego la Gramática Generativa Transformacional, cuyo objeto de estudio es, ya no la palabra, sino la oración. La lingüística textual se presentará con la intención de develar los problemas del texto como producción de la lengua, y hasta aquí nada que ver con el sentido, pues todos son presupuestos que se articulan bajo la convencionalidad. La semiología ha intentado un poco allanar el terreno de la significación, pero se ha dejado influenciar de las concepciones posi-

vas en el estudio de la significación. Entonces la semiología del sentido está por hacer.

Desde esta perspectiva es posible plantear la función del diccionario dentro de los procesos de producción de sentido y significación. Diríamos de manera rotunda que el diccionario enseña la significación desde una perspectiva que, la mayoría de las veces, tiende a la univocidad de las palabras, hecho por el que en los procesos educativos se cohiben las posibilidades de resignificación y plurisignificación, en los que el sentido se prescribe de manera ausente en los hechos de la lengua. Esto es lo que el profesor Ramírez define como una especie de autoritarismo que no sólo se da en la educación, pero que el profesor es claro ejemplo de esto (cf. Ramírez, 2004).

Sin duda alguna, en todo esto hay una traza de los intentos por convertir todo lo referente a la lengua y al lenguaje en algo positivo alejado de las posibilidades de comprensión e interpretación que todo acto de habla, toda lectura de cualquier texto, merece en la medida que es resultado del universo de lo humano donde no hay nada totalmente positivo en cuanto a su ser en el mundo se refiere. De este modo:

el diccionario es un mero registro que sólo permite la descodificación de los mensajes elaborados con ese mismo registro, pero que nunca facilitan la interpretación ni mucho menos, la elaboración de enunciados aparentemente inéditos por la carga de novedad que conllevan en relación con los usos rutinarios y cotidianos propios de la comunicación habitual (Hernández, 1990: 175).

Un neonato empieza a producir su significación desde el mundo en el que se le ha dado vivir, pero cuando ingresa a la escuela, allí, aparte de existir unas normas de comportamiento que van desde el uniforme hasta las maneras de ser dentro de la institución, llevadas al extremo de desechar el mundo de quien empieza a educarse. El lenguaje manifiesto allí empieza a regirse por una convencio-

nalidad radical que en la clase de lenguaje intenta encerrarse en la monosemia de la palabra. Muchas veces la tarea dentro del proceso de formación es definir vocablos que se encuentran en los textos estudiados o analizados, consecuentemente se le sugiere al estudiante ir al diccionario para realizar una lista, la mayoría de las veces extensísima, de lo que significan.

La institución educativa se convierte así en una especie de aliada de la academia que construye diccionarios para definir rotundamente el sentido de cualquier vocablo. Con esto no queremos decir que la labor del lexicógrafo que diseña y construye un diccionario sea desechada, por el contrario, creemos justo y necesario la pertinencia de la definición del léxico de cualquier lengua, de otra manera no podríamos hablar de competencia en un hablante, además no todo lo que se dice vale y el diccionario ayuda a concretar los acuerdos entre los hablantes, he ahí el esbozo de los acuerdos intersubjetivos que se dan en el proceso de comunicación.

La cuestión que discutimos va más allá, pues no se interroga por la idoneidad del diccionario dentro de la competencia de los hablantes, sino que queremos discutir el hecho de la significación que se coarta cuando se aborda el diccionario, el hecho de la univocidad de sentido, pues quien se remite al diccionario se ciñe a lo que él dice. A suerte de esto surgiría un problema más amplio; tendría que construirse un sinnúmero de diccionarios que respondieran a la pertinencia de la significación dentro de los diferentes momentos de enunciación, los diferentes hablantes, los diversos ámbitos de producción del lenguaje, etc.

Lo discutible en cuanto a la pertinencia del diccionario es la de bosquejar medios que coartan la posibilidad a la polisemia y las nuevas creaciones de sentido. En esto los procesos de educación muestran la cohibición ante las nuevas posibilidades de significación. Así, sería conveniente

proponerse otra manera de concebir lo que es la teoría de la lexicografía, a partir del convencimiento

de que la lexicografía ha venido desarrollando durante centurias conocimientos del orden práctico –en el sentido usual de la palabra, pero también en sentido kantiano– que no se reducen a recetas técnicas, sino que se refieren a cuestiones nucleares de la teoría de la lengua, como lo es su percepción del sentido y el significado, que da lugar al hecho asombroso de que nada menos que sociedades completas crean que, en efecto, el *significado de las palabras* de su lengua y el *sentido de sus discursos*⁴ se puede recomponer a partir de las definiciones asentadas en un diccionario (Lara, 1990: 25).

Por esta razón convendría a la vez de redefinir las diversas teorías del lenguaje, redefinir las tareas de éstas en cuanto a la elaboración del sentido y el significado. Para resolver nuestro cuestionamiento, conviene precisar algunas cosas. En primera medida consideramos que la escuela es un espacio para la definición de una formación autónoma y esto no vale si hay medios que coartan las posibilidades de diferencia, así, para cualquier estudiante básico, perro significa el animal cuadrúpedo, pero dentro de sus experiencias de vida perro puede tener diversos sentidos, (el hombre mujeriego por ejemplo). El ceñirse al diccionario coartaría las posibilidades de elaboración de un nuevo léxico, el léxico oficial es el del diccionario. Como segundo, tendríamos que decir que en definitiva el diccionario sí cohibe, de cierta forma, la posibilidad a la multiplicidad de sentidos, pero como ya lo mencionábamos la construcción de multiplicidad de diccionarios sería un problema, pero también un reto para cualquiera que se atreva a entreverar los espacios del sentido.

El hombre se educa en un mundo determinado que produce una evaluación diversa desde el horizonte donde se nazca y se viva y desde donde se produce el discurso, ya que todo discurso es “el resultado de una conciliación de condiciones, deseos e intereses entre el hablante y la sociedad a la cual pertenece entre los hablantes y los oyentes,

⁴ La cursiva es nuestra.

o interlocutores de turno” (Ramírez, 1989: 33). A esto cabría también añadir el hecho de que el diccionario oficial que se asume se aleja muchas veces del mundo particular de los hombres. El caso más preciso que podríamos señalar es el del DRAE y las quejas que varios hombres de la América hispano parlante profieren cuando el léxico de acá se ve segregado ante la oficialidad de un diccionario que obvia los modos de producción de sentido de otras latitudes. “El español de los 19 países de América tiene una increíble riqueza léxica. Su vocabulario no sólo difiere del español peninsular, sino también de un país hispanoamericano a otro, y naturalmente hay también muchos elementos panhispánicos” (Günter, 1997: 215).

En definitiva, el uso y extensión del diccionario dentro de la escuela y dentro de los ámbitos particulares y diferentes al oficial, coarta la posibilidad de la multiplicidad de sentido, de la polisemia, tendiendo a la univocidad del léxico. Por ende, la labor del lingüista tendría que repensarse desde la cuestión del sentido y la significación. Al entender estos dos modos de significación se puede comprender las estrategias del lenguaje en su enunciación.

Habría que tener en cuenta, siguiendo el primer esquema, que el texto que se da es gracias al discurso, lo que podríamos dirimir es en qué medida al producirse el texto se obvia el discurso, es decir, cómo se pierde el sentido en el significado.

Sentido y discurso

Como hemos observado, dentro del discurso encontramos un sistema de comunicación anclado en la producción de sentido, en este entendemos que los procesos de producción y recepción se dan allende las circunstancias concretas de la comunicación. Esta “se entiende como la relación y el sentido logrado en una búsqueda de información conceptual, emotiva y social” (Ramírez, 2004: 103). Dentro de esta definición nos percatamos que esa producción de sentido se genera entorno

a otro, sobre ello ahondaremos ahora, por eso la “comunicación es comunión o comunidad; encuentro logrado por actos de significación” (Ramírez, 2004: 121). Se evidencia a la vez los intereses de toda la lingüística en establecer la relación entre el lenguaje y la comunicación.

El texto genera significado, ya lo veíamos en el caso del diccionario, donde la cultura es la que se sustenta como voz articuladora, en el discurso la voz que se manifiesta es la del mismo individuo generando sentido, por esta razón, el sentido y el discurso, en la propuesta del profesor Ramírez, son el mecanismo por el que el lenguaje como comunicación se da en la concreción. Allí es donde el sentido se despliega no como una reunión de significantes sino como la construcción del lenguaje dentro de unos marcos propios al sujeto que emite un enunciado. “El sentido de un discurso no es el resultado de la suma de los significados de las palabras que lo integran” (Ramírez, 2004: 107), es más, el sentido se construye dentro de los marcos particulares de enunciación mas no como convención determinada por un dispositivo de significación como es el caso del significado.

En la construcción del sentido se hacen presentes y actúan permanentemente la actividad de pensamiento, la expresión de deseos y afectos del individuo y el ordenamiento respecto a lo social. El individuo como generador de sentido por medio del lenguaje actúa bajo las capacidades de pensamiento en lo que atañe a su conocimiento del mundo, pero también la construcción del mismo mundo o de otros mundos, a la vez que se articula por el conocimiento, la esfera emocional imbricada en él desde las motivaciones y los puntos de partida respecto al ordenamiento que tiene la vida en su entorno. El hombre generador de sentido, dentro del mundo de la vida, para utilizar esa bella noción de la fenomenología, crea y recrea sentido pariendo no de una tabula rasa sino de las presuposiciones que implica necesariamente estar en ese mundo de la vida.

Discurso e intersubjetividad

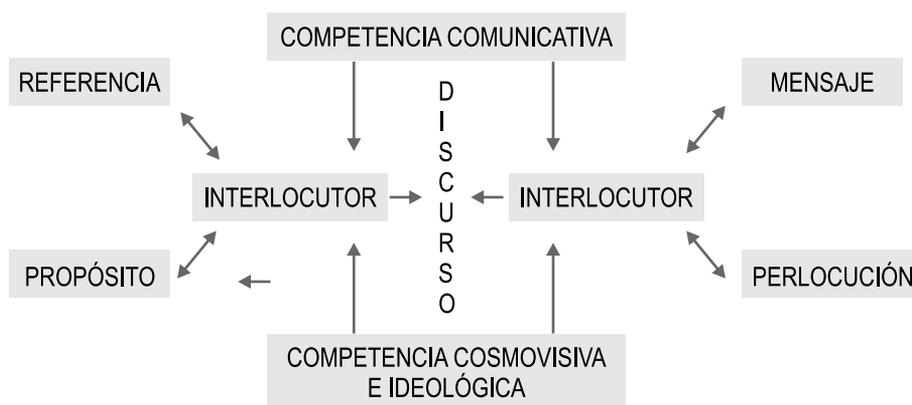
Sin lugar a duda, el lenguaje es el mejor medio para corroborar que en la vida el hombre se constituye frente y con otro. Tenemos así la noción de otredad, o alteridad para referirnos a otro diferente del que yo soy, es decir, el hombre; constructor de sentido, está frente a otro que tiene las mismas posibilidades de construcción de sentido, he ahí la raíz del problema que queremos tocar, la relación del otro, en el discurso. Si hemos aludido al discurso desde una comprensión de las ciencias sociales es porque nos interesaba circunscribir el problema de la intersubjetividad dentro de este terreno para abordarlo desde el universo de lo humano anclado en la vida social. Por otra parte, la cuestión del sentido nos lleva a asignar al individuo productor del discurso las posibilidades de creación del mismo sentido, pero la creación del sentido como lo hemos visto hasta acá, no se entendería si no se hace mención al otro u otros. Para esto la noción de presuposición nos ubicará en la cuestión. Igualmente, es el momento de precisar las categorías con las que se define al autor del discurso, a quien recibe el discurso, y es pertinente definirlo dentro del modelo de comunicación que propone el profesor Ramírez.

Lenguaje, comunicación y otredad

Es claro que las propuestas que desde Bühler, pasando por Jakobson, respecto a los modelos de comunicación se han ido superando de acuerdo con la transposición de paradigmas en la lingüística. Sin lugar a duda que la intención de establecer un modelo de comunicación es esencial para la comprensión del lenguaje, tanto conocimiento como comunicación. Por eso, respecto al modelo de comunicación queda claro las superaciones del modelo de Bühler, pero también del de Jakobson.

Kerbrat⁵ evidencia que en el modelo de comunicación hay problemas como “la homogeneidad del código, la cuestión de la linealidad del canal, el estatismo y esquematicidad de la propuesta en un conjunto que no permite dar cuenta de ciertas propiedades características de la comunicación verbal y, por último (las but not least) la simplicidad con que la instancia emisora y receptora queda en ella definidas. Esto se resume en un problema esencial de subjetividad” (García y Tordesillas, 2001: 43).

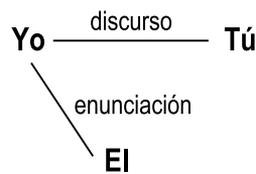
Esquema 3.



⁵ Para esta referencia, revisar: García Negroni, María Marta y Tordesillas Colado, Marta (2001). *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos. También todas las referencias respecto a la teoría de la enunciación las hemos revisado.

La cuestión no es volver a definir los modelos de comunicación que hemos mencionado, sin definir o definiendo la propuesta del profesor Ramírez para corroborar allí la cuestión de la intersubjetividad en el discurso, ya que consideramos en este modelo una superación a los problemas señalados por Kerbrat.

Los modelos de comunicación se construyen con la intención de querer esbozar esa compleja relación entre lenguaje y comunicación, o mejor, pretenden esbozar la forma en que el lenguaje se da en un proceso de comunicación. Este modelo puede sintetizarse de la siguiente manera:



Como podemos observar el plano de la relación discursiva se da entre el yo y el tú. Con esto es suficiente para plantear la cuestión que hemos querido problematizar, la de la intersubjetividad. Pues si bien en el discurso se entienden dos interlocutores (desde la teoría de la enunciación se han denominado emisor/receptor, o destinador/destinatario), es claro apuntar que toda discursivización es intersubjetiva. El problema es que en los modelos se puede establecer una relación plenamente armoniosa entre los miembros del proceso comunicativo. Entonces es lícito plantear, ya que en el discurso hay un responsable del mismo que siempre es el yo. La problemática surgiría si entendemos que el interlocutor puede ser también un yo. Así podría haber una lucha por la responsabilidad del discurso, que evidentemente se da en el plano concreto de cualquier relación intersubjetiva. Lo que pasa entonces es que en la comunicación que se ejerce con el discurso cada miembro que participe en él tiene posibilidades de generar sentido. Desde este punto de vista, indudablemente existen enfrentamientos entre los interlocutores.

Jean Paul Sartre ha definido a nivel ontológico la cuestión. *El infierno son los otros*, el otro en su presencia estorba y ataca la libertad. Al hombre, Sartre nos lo ha mostrado como el ser-para-sí que no se define a priori sino que la constitución de su ser es un *proyecto*. El hombre descubre que así como es para-sí es también para-otro, porque al ser mirado por el prójimo descubre que se relaciona con otro. Este es el centro de la problemática intersubjetiva. Cada hombre es pura libertad, y es en el encuentro, cuando otro me mira, el momento en el que surge la problemática intersubjetiva. Yo soy más libre en tanto capto para mí la libertad del otro, si logro imponerme sobre el otro mi libertad seguirá siendo un hecho inevitable. La cuestión es que la relación intersubjetiva se da entre dos seres iguales, dos para-sí, en cuya estructura esencial aparece la negación como característica ontológica fundamental. El encuentro con el otro es la constatación de un choque, el de dos libertades que se encuentran en el plano de la facticidad.

Desde el análisis lingüístico podemos caer en una diatriba para el espíritu tan afable de los lingüísticos, pero ellos no tienen de qué preocuparse no nos vamos a salir del plano lingüístico. Si lo ontológico en este caso como lo hemos descrito puede causarnos ese pesar, pero lo que intentamos es una fundamentación de la cuestión. En el plano extralingüístico damos una definición de la problemática intersubjetiva según Sartre. Pero podemos darnos cuenta que evidentemente en la producción del discurso se encuentran subjetividades que en algún momento se pueden enfrentar.

La presuposición es la noción que permite una especie de solidaridad con el proceso discursivo, es decir, al producir un locutor un enunciado, éste debe tener en cuenta los marcos de su interlocutor, pero también, puede obviarlos e imponerse.

Surge la negación⁶. Pues si ontológicamente el hombre es el ser que puede negar, lingüísticamente en el discurso el locutor puede decir NO.

Así, este es un breve esbozo dentro de un modelo de discurso que sin lugar a duda puede ampliarse desde la temática de la problemática intersubjetiva en el discurso.

Bibliografía

- Baena, L. (1989a). Lingüística y significación. *Revista Lenguaje*, N° 17. Cali: Universidad del Valle.
- Baena, L. (1989b). El lenguaje y la significación. *Revista Lenguaje*, N° 17. Cali: Universidad del Valle.
- Baena, L. (1989c). Estructura, funcionamiento y función. *Revista Lenguaje*, N° 17. Cali: Universidad del Valle.
- De Saussure, F. (1955). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- García Negroni, M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos
- Günter, H. (1997). *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, Humberto. (1990). Semántica, lexicografía y otras cuestiones conexas. *Revista de Filología*, N° 9. Universidad de la Laguna.
- Lara, Luis Fernando. (1990). *Dimensiones de la lexicografía*. México: El Colegio de México.
- Ramírez Peña, Luis Alfonso. (1989). La violencia con el lenguaje. *Glotta*, N° 3. Bogotá: Meyes.
- Ramírez Peña, Luis Alfonso. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ramírez Peña, Luis Alfonso. *De las reducciones del significante a las libertades del sentido*. Texto de la cátedra de Semántica del Discurso. Bogotá: Seminario Andrés Bello.
- Seco, Manuel. (2003). Lección Inaugural del II Curso de especialización en lexicografía hispánica, Real Academia Española.
- Todorov, Tzvetan. (2000). Epistemología de las ciencias humanas. *Enunciación*. Bogotá: Universidad Distrital.

⁶ Respecto a la negación y los tipos de negación en el lenguaje vale la pena ampliar la temática con ayuda de Ducrot, quien da una definición apropiada de ella y los tipos. Cf. García Negroni, María Marta y Tordesillas Colado, Marta. (2001). *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos. pp. 205 ss.

**RESULTADOS DE
INVESTIGACIÓN**

magistro

La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación

HIGHER MUSICAL EDUCATION IN COLOMBIA: INTERCULTURALITY AS A PROPOSAL FOR RENEWAL

Pilar Jovanna Holguín Tovar¹

Resumen

Se propone aquí la interculturalidad como base para un modelo de educación musical superior adaptado a la realidad latinoamericana. En una primera parte se hará un análisis de lo que ha acontecido en la enseñanza de la música en cuanto a modelos de educación y su relación con el entorno cultural real, así como su incidencia en la formación de compositores. En una segunda parte se mostrará la interculturalidad como propuesta para gestar unos nuevos modelos de educación, una nueva relación con el entorno cultural real, una renovada formación de compositores preparados para leer esa realidad y darle un propósito más definido a la música.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y coordinadora del Área de Teoría de la Licenciatura en Música. Desde el año 2005 dirige el grupo de In Crescendo, dedicado a la investigación de problemas pedagógico-musicales. Correo electrónico: teoriadelamusicauptc@gmail.com.

Palabras clave

Educación musical, interculturalidad, currículo.

Abstract

Interculturality is here proposed as a basis for a model of higher musical education that is adapted to Latin-America. In the first part of the text, an analysis of the models that are being used and their relation with the real environment is presented, also showing the effects of the models on the education of composers. In the second part, interculturality is proposed as a way of creating new educational models with a new relationship to the environment, in order to educate new composers that are prepared to interact with the environment and give their music a more defined purpose.

Key words

Musical education, aesthetic, Latin America, academic music, interculturalidad.

Introducción

Este texto tiene como objetivo presentar panorámicamente un análisis reflexivo de algunas características generales a nivel histórico, político y social de la educación musical de América Latina, específicamente en la formación superior y la repetición de modelos foráneos que posiblemente, poco o nada interpretan las realidades culturales de nuestros contextos. En general, en Colombia los planteamientos educativos musicales de las universidades son tomados de conservatorios norteamericanos o europeos; es necesario tener en cuenta que la tendencia humanista en América Latina muestra un camino para llenar los vacíos que este contexto implica: el camino de la interculturalidad; una opción en la comprensión de la realidad cultural de nuestros países.

Entonces, será necesario preguntarse por los modelos de educación musical que se manejan en todas las instituciones de formación superior y los currículos que poco o nada proponen acerca del estudio de las músicas indígenas, étnicas o negras, teniendo en cuenta que las fuentes viven y se encuentran al alcance de la academia, pero solamente se han observado desde la disciplina histórica o etnomusicológica, de manera aislada. La inclusión de estas temáticas generaría la aceptación de un contexto intercultural permitiendo

“que se acepte el mutuo aprendizaje y se abra un proceso de transformación por interacción cultural”². En el caso específico de la formación de compositores, estos planteamientos son apremiantes pues son ellos quienes directamente exponen sus creaciones como parte de los productos nacionales. Si la universidad no incluye esta “realidad cultural” en su pensum: ¿cómo los instruirá para que interpreten los contextos musicales que presenta el país y creen a partir de ello?

Así, pues, para desarrollar lo anteriormente dicho, se dividirá el escrito en dos grandes partes: en la primera se hará un análisis de lo que ha acontecido en la enseñanza de la música en cuanto a modelos de educación y su relación con el entorno cultural real; de igual modo, la incidencia que tales modelos han tenido en la formación de compositores a quienes se prepara suficientemente para leer esa realidad. En la segunda parte mostraremos la interculturalidad como propuesta para gestar unos nuevos modelos de educación, una nueva relación con el entorno cultural real, una renovada formación de compositores preparados para leer esa realidad y darle un propósito más definido a la música.

² Raúl Fonet-Betancourt habla de un pensamiento transdisciplinar que se ha desarrollado en EEUU. por el grupo de Estudios Latinoamericanos (cf. Fonet-Betancourt, 2004: 116).

Antecedentes

El presente texto surge del trabajo de investigación “La estética en la composición erudita: para un acercamiento a la comprensión de la estética musical colombiana en el siglo XX” que nace por la necesidad de ahondar y documentar el ámbito académico sobre los problemas estéticos que presenta la música, en este caso acerca de la composición musical erudita, que poco o nada se han abordado en el país. Se observó que en Colombia, la composición de música erudita se ha desarrollado desde 1910, y a través del siglo XX, compositores y obras fueron premiados, primero en el extranjero y posteriormente, con la creación de los Premios Nacionales de Cultura en 1992, dentro del país. Con estos antecedentes, y por el creciente desarrollo socio-musical se hace necesario realizar **análisis estéticos** de las obras que han sido merecedoras de premios nacionales e internacionales durante el siglo XX, además de una catalogación y difusión de obras junto con sus creadores.

Ya que, la información que existe de compositores y obras creadas en el siglo XX en Colombia, se encuentra en primer lugar en comentarios y breves biografías de los programas de mano de las orquestas que interpretan las obras o que las estrenan actualmente; estos programas son realizados por musicólogos. En segundo lugar, en algunas revistas o enciclopedias especializadas en el tema, que no contienen toda la producción musical sino solamente información biográfica de los compositores más reconocidos a nivel internacional e incluyen brevísimas reseñas de sus obras. Y por último, en el Centro de Documentación del Ministerio de Cultura (o en los archivos del Centro de Documentación del antiguo Colcultura) donde se encuentran además de los comentarios musicológicos, en algunos casos con evaluación estética, partituras y grabaciones de las obras. En segundo lugar, el tema de la estética de la música no ha sido abordado desde ninguna de las publicaciones anteriormente mencionadas

Entonces, en el trabajo de investigación se pretendió explicitar el análisis estético de tres obras y este análisis partió de la mirada de los tres componentes que intervienen en el acto creativo musical: el compositor, la composición y el contexto en que fue creada la obra. Continuando con el procedimiento, la construcción del modelo de análisis estético se aplicó a cada una de las obras utilizando un método hermenéutico, y por lo tanto se accedió a la comprensión de cada obra como un proceso de reconstrucción psicológica, es decir, de reconstrucción bibliográfica y conceptual de la intención original del autor y del medio que lo rodeó o en el que se enmarcó la composición. Así pues, se involucró al tradicional análisis musical que descifra la forma, lenguaje y estilo compositivo en conjunción con categorías o cuestiones propias de la producción filosófica en determinado tiempo. Esto permitió evaluar la necesidad de replantear el tipo de razonamiento y examen para la música latinoamericana y colombiana.

Algunos resultados de este trabajo permiten afirmar, primero, que dentro de las políticas culturales que existen en el país desde 1990 se reconoce que en Colombia existe la **pluriétnicidad y la pluriculturalidad**, que contempla **la cultura como fundamento de la nacionalidad**, y el Informe del Sistema Nacional de Cultura al hablar de la música erudita reconoce la importancia de ésta, pero en menor escala y registra la creación y divulgación de las músicas tradicionales, étnicas y urbanas, entonces, tal vez, nuestra sociedad no se ha apropiado de la música “docta” o todavía, la música erudita se encuentra en etapa de gestación y dentro de algunos años comenzará a tener más atención de los académicos del país, pues en la actualidad 24 universidades del país ofrecen formación especializada en el área que directa o indirectamente, a través de sus egresados, influirá en la audiencia y demanda de esta música.

Segundo, el estudio de la música erudita occidental, desde la mirada de los artistas y filósofos románticos europeos del siglo XIX, ha propiciado desarrollos teóricos capaces de aportar reflexiones estéticas al ámbito sociológico, filosófico y musical.

Latinoamérica en el siglo XX desarrolló un estilo musical propio y particular, que para muchos, aún los especialistas en el tema, es desconocido y brinda un amplio campo para la investigación.

Tercero, la historia musical de nuestro subcontinente no se ha desarrollado cronológicamente, ni ha tenido un proceso gradual de maduración. El fenómeno de la música latinoamericana no responde a los hechos socio-culturales acaecidos en su historia, como sí ocurre en la música europea. En Latinoamérica, responde a otro tipo de factores anímicos, raciales y referentes al crecimiento de esta sociedad que integra dentro de sí lo ajeno y lo autóctono. Teniendo en cuenta lo anterior, son muchos los cuestionamientos que surgen alrededor del tema, de carácter sociológico, pedagógico, musicológico y filosófico acerca de la producción musical que se ha realizado durante 100 años en Colombia; de aquellos subproblemas pedagógicos, se plantea a continuación el de la formación de compositores en las universidades del país; esta educación dista de la intención de crear **una estética propia**, ya que no ofrece mayores posibilidades a los estudiantes al excluir de conservatorios y escuelas de música, las músicas folclóricas o populares.

Apuntes sobre la historia de la educación musical en América Latina

Sea dicho, en primer lugar, que las referencias sobre música y educación musical datan de la época de la Colonia, ya que a partir de la llegada de españoles y portugueses comienzan a escribirse los hechos acontecidos, según el saber historiográfico, saber propiamente occidental. Por lo menos, en la Colonia, la educación musical parece hacer parte de un proyecto social, religioso, económico y político de dos potencias del mundo en el siglo XV. Los orígenes de las primeras clases de música están a cargo de las órdenes religiosas que se asentaron en Latinoamérica. Estas órdenes se convirtieron en promotoras del transplante de la cultura colonizadora de la época, que con

sus acciones fortalecieron el asentamiento y la dominación de los imperios teocráticos, pues la música sirvió como instrumento catequizador de la población indígena, instrumento que no encontró resistencia por parte de los nativos; como cita Gerard Béhague, “[Los misioneros] continuamente elogiaron la aptitud de los indios para asimilar los rasgos culturales europeos, sobre todo la música” (Béhague, 1983: 22). De ser un instrumento de conversión, con el paso del tiempo, fue ganando la aceptación y la disposición de los indígenas, evidenciada en la construcción y conformación de agrupaciones instrumentales y vocales similares a las europeas, durante la primera mitad del siglo XVI.

Para la segunda mitad del siglo XVI, los colegios fundados por Franciscanos y Jesuitas a lo largo del continente incluían en sus planes de estudio la educación musical y especialmente, seleccionaban a los hijos de la “nobleza” indígena como parte de este proyecto de instrucción. He aquí un caso nombrado por Béhague:

En Quito, los Franciscanos organizaron el Colegio de San Andrés (1550-1581) para hijos de caciques indios. Su instrucción musical consistía principalmente en familiarizar a los “nativos” primero con el canto gregoriano y más tarde con el canto de órgano o polifonía. Se tiene información de que ejemplares impresos de motetes del famoso compositor español Francisco Guerrero, publicados en 1570, habían sido adquiridos por el colegio pocos años más tarde, lo que muestra el grado de perfección musical de los coros de indios (Béhague, 1983: 23).

Las crónicas de los siglos XVI y XVII escritas por los misioneros españoles narran sobre el “transplante de los valores culturales europeos”, la descripción de la música nativa y la música europea (cf. Béhague, 1983: 25). Entonces se puede plantear algunos de los propósitos de la educación musical, así:

Los principales objetivos [de la Iglesia] que la impulsaron al desarrollo de este arte fueron: proveer música necesaria para el culto, facilitar la adaptación de la sociedad indígena a los nuevos patrones socioculturales y utilizarla como instrumento de evangelización. Así lo señala el texto del Padre Smith, quien fue uno de los misioneros Jesuitas más destacados de la zona de las reducciones de Chiquitos: “Enseñamos a la gente todas esas cosas mundanas para que se deshagan de sus costumbres rudas y se asemejen a personas civilizadas predispuestas al cristianismo” (Couve y Dal Pino, 2002: 6).

Tal era el desempeño musical desarrollado por los indígenas que en la mitad del siglo XVIII, el Papa Benedicto XVI alabó el canto de misas en el Paraguay, manifestando que no existía diferencia entre Europa y esta población. El logro de la imitación de los modelos musicales europeos fue bastante alto, culminando en esta época con brillantes composiciones creadas por indígenas al mejor estilo del viejo continente y, sea dicho, brillantes porque fueron examinadas por maestros de composición españoles; se deduce por los principios de aquel entonces, que las obras cumplieron con los únicos modelos adecuados para la música religiosa de la época.

El siglo XVIII continuó cultivando el canto gregoriano para el culto, siendo patrocinado y transmitido por la Iglesia, a través de los maestros de Capilla y en cuanto a la música dramática e instrumental, las interpretaciones de las obras escritas en Europa no se demoraban en llegar, junto con virtuosos ejecutantes de instrumentos que conformaban las agrupaciones. De lo anterior se deduce que la enseñanza de la música instrumental y vocal no sacra era de carácter informal, siempre conservando la idea de mantener un modo de ser que incluía las tradiciones, la política y por supuesto el esparcimiento que daba el arte a los europeos y criollos en el Nuevo Continente.

Por su parte, la época Republicana comenzó con la búsqueda de la independencia de los imperios, situación que tendría profundas repercusiones en

el ámbito musical. El proyecto de Estado-Nación solicitaba todo tipo de manifestaciones artísticas que permitieran la construcción conjunta de la identidad; tomo el siguiente aparte del texto *Fragments de memoria* de Ivonne Pini para ilustrar este caso:

Como la nación no existía. Debía ser creada y por eso en el siglo XIX, por lo menos en sus comienzos, fue un proyecto revolucionario (...) A lo largo del siglo XIX, situación que se proyectó al XX se elaboró un imaginario cuya preocupación básica fue establecer ¿quiénes somos? (...) En el arte se produce, en esa etapa, una peculiar situación: hay que reivindicar valores nacionales (...) Para elaborar una memoria nacional los referentes culturales y la historia se constituyen en los ingredientes básicos (2001).

Esta labor fue la más importante en la consolidación de la idea de Nación y el movimiento artístico bautizado con el mismo nombre. Los estados latinoamericanos trataron de apoyar el desarrollo de la actividad musical y empezaron a crearse las instituciones musicales, orquestas, teatros y fundamentalmente las academias y/o conservatorios de música. Autoras como Couve y Dal Pino, muestran panorámicamente estas ideas, que pueden ser comunes para Latinoamérica, hacia la segunda mitad del siglo XIX:

A partir del siglo XIX y principios del siglo XX se crearon conservatorios dependientes del Estado, con el fin de promover la formación de artistas nacionales. En general estas instituciones aplicaron el modelo “conservatori” europeo, siendo de los más respetados el de París. [...] La permanencia y desarrollo tanto de conservatorios como de políticas protectoras del artista nacional dependieron fundamentalmente del interés de los hombres de gobierno por este arte, por lo tanto su desarrollo fue fluctuante teniendo en cuenta la azarosa vida política e institucional latinoamericana. [...] En países como Chile,

Colombia, Uruguay, Bolivia, el estado promovió la incorporación de la enseñanza musical a la formación básica general. La música se consideró un medio para ennoblecer al ciudadano poniendo de manifiesto sus virtudes, valores y capacidades (2002: 6-7).

Veamos en qué medida esto es sustentable en Colombia: en el texto *Historia de la Música en Santafé y Bogotá 1538-1938*, en el aparte llamado *El Estudio de la Música*, la autora describe que lo acontecido en la capital a fines del siglo XIX y el XX influyó en el resto del país (cf. Bermúdez, 2000:139). La creación de agrupaciones e institutos para la enseñanza de la música fueron el modelo para establecer parámetros, en cuanto a lo que debería ser la actividad musical y la enseñanza de la misma. Así, en 1882 se estableció la Academia Nacional de Música que buscaba primordialmente a través de su plan de estudios, la titulación para el ejercicio profesional de la música.

Entre los objetivos de la Academia estaban: “enseñar los rudimentos teóricos de la música, garantizar la proficiencia en el canto, la ejecución del piano y de los instrumentos de la orquesta y la banda” (Bermúdez, 2000: 136); esta institución aplicó los modelos de varios conservatorios como el de Londres, París, Bruselas, Madrid, Frankfurt y Leipzig no sólo para su pensum, sino para la organización administrativa de la misma. La estabilidad económica de ésta era oscilante y su primer director, Jorge Price, tuvo que mantenerla en algunos períodos. El propósito, como fue dicho anteriormente, fue el de la titulación por medio de una institución pública, pero éste no era el único, ya que se contemplaba una intención moral dentro de su reglamento: “Price creía firmemente que la música tenía el potencial para moldear el espíritu y a través de guías de comportamiento estricto, podía alejar al músico colombiano del consumo de alcohol y de la fiesta” (Bermúdez, 2000: 137).

Es evidente que la cita de Couve y Dal Pino, se cumple para el caso de Colombia. Las intenciones

y los objetivos son comunes a lo largo del continente: una preocupación entorno a la formación de lo que será la producción musical en el siglo XX. Para este siglo, los propósitos de las Academias se consolidan tomando nuevos rumbos y específicamente en Bogotá la llegada de Guillermo Uribe Holguín a la Academia Nacional de Música divide el panorama de la sociedad capitalina. Su objetivo primordial era establecer un ‘espacio’ para la música académica. Un espacio para enseñarla y para difundirla. Así cambia el nombre de Academia por el de Conservatorio, transformando los planes de estudio a semejanza de los de la Schola Cantorum de París. La música requería otro tipo de expresividad que se apoyaba en las ideas nacionalistas del resto del continente; pero a pesar de las reformas de Uribe Holguín, según describe Duque, Antonio María Valencia encontró errores en la enseñanza de la composición. La idea de crear una música académica que representara los postulados nacionalistas, no era fácil de concretar al interior del Conservatorio.

La constante lucha por atraer público, por formar instrumentistas y la fuerte raigambre de la música popular comenzaron a distanciar al Conservatorio del contexto en el cual estaba asentado. Había comenzado la fractura entre la música popular y la música académica en Bogotá; es así como fue prohibida la interpretación de la música popular colombiana y “las ejecuciones sin partituras para imponer la noción de la existencia de una sola música de calidad y valor” (Bermúdez, 2000: 148); esta postura recibió una pronta respuesta de los músicos que no pertenecían a este grupo, intensificando las ejecuciones de la música popular.

Esta separación perjudicó la producción compositiva nacional, pues no se logró la articulación novedosa de los dos estilos propios del mestizaje cultural, heredado por la historia y conscientemente aceptado dentro de la educación musical, a través de la inclusión de los modelos de los conservatorios europeos. El resultado de esto fue el bajo impacto de la composición colombiana en el exterior, pues era realizada por pocos compositores y con un número reducido de obras.

Entonces surge la pregunta ¿cuál es la causa de que el conservatorio no haya generado la creación de música con identidad dentro y fuera del país?

Con estos antecedentes, el Conservatorio se adjunta a la Universidad Nacional en 1936. Comienza la historia de la educación musical superior en el país, ya no desde el emblema institucional de la música en el siglo XIX, el Conservatorio, sino desde una institución que tiene por objetivo mostrar la multiplicidad de saberes desde muy diversas perspectivas. Después de 70 años, es posible preguntar ¿qué tanto han cambiado los modelos educativos de la música del siglo XIX en la universidad de principios del siglo XXI? ¿Continúa el pensum de la Schola Cantorum París, o se ha dado una apertura a modelos norteamericanos, rusos, alemanes? ¿En qué medida esto ha contribuido al desarrollo y fortalecimiento de la música nacional en el ámbito académico desde fines de 1940?

Son preguntas que quedan abiertas. Difíciles de contestar sin la rigurosidad de la investigación; pero se puede intuir que en muchos centros educativos continúan los antiguos modelos o se han afianzando modelos extranjeros que no preparan al compositor formado en la universidad, para transcribir, interpretar y comunicar los distintos contextos musicales del país, por medio de la música.

Al decir contextos musicales, la referencia se hace específicamente a la música negra de las dos costas y a la música indígena que apenas recientemente se han hecho visibles a través del estudio de etnomusicólogos e historiadores. A pesar de los esfuerzos, aún no se inscriben en los planes de estudio de las carreras en música. Al parecer, estas músicas, posiblemente son tomadas como un mínimo apéndice de la música colombiana; no debería ser así, pues ellas son la expresión de los distintos grupos étnicos indígenas o negros que viven a lo largo del territorio nacional. En algunas instituciones de educación superior se han hecho presentes a través de cátedras externas, fuera de los planes curriculares de estudio en música o se estudian contenidas en un solo ciclo como un

aparte de la historia, entonces, si en la educación superior, el objetivo de la formación de compositores es el desarrollo de la expresividad musical nacional, ¿será necesario el ingreso de las “otras” formas de pensamiento y expresión musical que tienen aquellos grupos raciales antiguos? Y ¿desde qué perspectiva se puede orientar esa inclusión?

La interculturalidad como renovación

Dentro de los estudios de la Filosofía Latinoamericana en el siglo XX, se ha venido tratando el tema de la *interculturalidad*, como forma de comprensión e interrelación de otros modos de ser, que incluyen el ser Latinoamericano. Esta comprensión se hace necesaria por la diversidad de subculturas que se heredaron y transformaron desde la Conquista. El propósito de este proyecto de diálogo intercultural (así llamado por Fernet Betancourt) busca el reconocimiento de las distintas culturas para conocer mejor la propia y aquella que es “distinta”, permitiendo establecer puntos comunes hacia la identidad de lo propio.

¿Es válido esto para la educación superior en música? Absolutamente sí, pues visto desde diferentes perspectivas como la historia racial de América Latina, los contextos musicales de los grupos sociales existentes en el país y la globalización hacen que sea necesaria una revisión profunda de cómo se educa en la música actualmente y sobre cómo se debe formar músicos en el futuro próximo. Esta revisión puede brindar conclusiones sobre qué tan excluyente es la formación de nuestros músicos de acuerdo con esto y sobre todo cuán beneficiosa sería la inclusión de otros aspectos dignos de tener en cuenta para renovar la música y su propósito en los seres humanos, que incidirá, evidentemente, en la creación y proyección de la nueva música colombiana, pues dentro de la mayoría de las instituciones de educación superior se formarían compositores que crearían aquello con lo que el país se podrá identificar como “propio” y con ello harían un mayor aporte a otras latitudes.

A continuación, se presentan algunas proposiciones de la *tendencia o diálogo intercultural* que permitirán entrar en la reflexión por la enseñanza musical universitaria y los productos culturales que conlleva:

Aceptación de un pensamiento plural: las diversas formas de pensar se empiezan a reconocer en los grupos culturales que no pertenecen al primer mundo, al mundo occidental “civilizado” al que se le ha otorgado la característica de única y verdadera: “La imagen de una única razón humana, con representantes caracterizados por su sexo: hombres, por su raza: blancos, y por su concepción del mundo, [...]. Regularmente se trata de la imagen de un único desarrollo: existe un único origen, un proceso, y un fin” (Wimmer, 1995: 3).

Las distintas formas de pensar brindan nuevos conceptos sobre el respeto por la diferencia. Los modelos de enseñanza en música siempre han sido transculturales, esto quiere decir que van más allá de una comunidad y de su historia dictando reglas universales y únicos modos de pensar la música. En Colombia existen otras formas de reflexión que son válidas y estimables de ser estudiadas en los programas profesionales en música.

Reconocimiento de las tradiciones culturales: este reconocimiento debe empezar por legitimar la historia y las expresiones que se han generado en una población: “[...] Es fundamental un pensamiento que es consciente de las condiciones culturales de cada tradición, de la culturalidad de los conceptos, las terminologías, los métodos, etc., y a pesar de todo no quiere renunciar al intento de buscar verdades universales” (Wimmer, 1995: 3).

En nuestro caso es el reconocer que existen diferentes formas de musicar y de conceptuar esa música en el país, pero no como entes apartados del oficio, sino en articulación con la forma tradicional de la música occidental.

Universalidad a partir de la diversidad: se trata de formar un tejido entre los distintos grupos culturales que rodean al ser humano, en primera medida desde su peculiaridad y posteriormente encontrando los puntos comunes y beneficiosos de todas las particularidades. Esto amplía la visión de mundo, de lenguajes y expresión: “Aceptar conscientemente el particularismo y abnegar ese gran gesto en el que consiste el intento transcultural” (Wimmer, 1995: 3).

El éxito consiste en no negar ninguna, pues negar la tradición de la música occidental, en nuestro caso es deshistorizar el proceso musical. Negar las “otras” formas de pensamiento y expresión musical es negarnos a nosotros mismos, es una pérdida de la identidad.

Conclusiones

Tener en cuenta las temáticas anteriores posibilitará crear una nueva propuesta para ser aplicada en la educación superior, con el objetivo de formar todo tipo de músicos y especialmente de compositores que dialoguen con las distintas formas culturales del *hacer música*, desde la técnica occidental que haya elegido el programa profesional y desde lo que brindan las culturas de antigua tradición musical característica en el país.

Pensar en una educación intercultural en la música profesional para un compositor introduce nuevos modelos de educación para diferentes contextos culturales y regionales. Esto permite abrir nuevos campos de expresividad y proponer una nueva concepción de la música. Además, admite realizar distintas investigaciones en relación directa con fuentes que muestran la historia, los parámetros de belleza o aquello que subyace en esta música y que fundamenta el pensamiento de la comunidad. Dejará conocer estructuras, patrones rítmicos y melódicos posibles: cantar, analizar e imitar dentro del aula a través de los símbolos de occidente y los propios de estas culturas para mostrarlos al mundo.

La relación con el medio será directa. La universidad podrá interactuar constantemente con los distintos grupos sociales que han heredado tradiciones antiguas de la música y así se podrá socializar la diversidad cultural poco conocida y reconocida a través de egresados, docentes y profesores. Los músicos de estas comunidades podrán enseñar de “otro modo” aquello que les fue legado, permitiendo así una formación humanista e integral de cualquier músico colombiano.

Uno de los beneficios más importantes será el que reciba el compositor, pues podrá conocer la tradición occidental y la tradición histórico-musical del país. Conjugando los dos conceptos podrá crear una música universal con conocimiento de muchas causas, permitiendo a través de este conocimiento musical intercultural, que el público se identifique con su creación, dando cabida a la vez a la tradición colombiana y a la tradición occidental.

Muy posiblemente en la educación superior en música, sea una tarea urgente introducir este que retomen sistemáticamente el caso de la música colombiana. Para ello será necesario desmontar imaginarios, permitiendo así ampliar desde diferentes disciplinas el estudio de la música colombiana con el propósito de gestar compositores capaces de implementar ese elemento novedoso que hizo falta a principios del siglo XX. Y, si a principios del siglo XX existió la disputa, en el siglo XXI debe desaparecer esa disputa, empezando por contemplar un estudio encaminado a la enseñanza de la composición de las “otras” músicas del país. Pero esto debe ser articulado con el propósito de conocer algo más de lo que legó occidente y poderlo articular, como en algún tiempo se ha hecho con la raza. El hecho de no ser incluidas es negarlas. Negar en las universidades la existencia de estas músicas es negar la historia, cambiar es acceder a “que se acepte el mutuo aprendizaje y se abra un proceso de transformación por interacción cultural” (Fornet-Betancourt, 2004: 116).

Bibliografía

- Béhague, G. (1983). *La música en América Latina*. Caracas: Monte Ávila.
- Bermúdez, E. y Duque, E. A. (1999). *Historia de la música en Santafé y Bogotá 1538-1938*. Bogotá: Fundación Música.
- Couve, A. y Dal Pino, C. (2002). La investigación histórica en educación musical: un estudio de caso. *Cuadernos interamericanos de educación musical*, vol 2-3. enero de 2002, disponible en Internet: <http://www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/vol02-03/cem0301.pdf>.
- Fornet Betancourt, R. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Pini, I. (2001). *Fragmentos de memoria. Los artistas latinoamericanos piensan el pasado*. Biblioteca Luis Ángel Arango, BLa digital, Edición original: Bogotá, Ediciones Uniandes, 2001 disponible en Internet: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/todaslasartes/fra/fra3.htm>.
- Wimmer, F. M. (1995). Filosofía Intercultural ¿Nueva disciplina o nueva orientación de la filosofía? *Revista de Filosofía*, San José, Costa Rica. XXXIII (80), versión januar 2001, disponible en Internet: <http://homepage.univie.ac.at/franz.martin.wimmer/intphsp96.pdf>.

Resolución de problemas en ciencias a través de la argumentación

PROBLEM SOLVING IN SCIENCES THROUGH ARGUMENTATION

Nubia Ladino Ospina
Clara Inés Ortiz
Hernán Arévalo
Gabriel Suárez Medina¹

Resumen

A través de la presente investigación se logró diseñar e implementar una estrategia de aula, por medio de la cual los estudiantes enfrentados a situaciones abiertas fueron capaces de abordarlas, utilizando de modo satisfactorio el nuevo modelo de resolución de problemas. Es así como la estrategia propuesta, que estructuró las clases de Física en torno a la temática movimiento armónico simple, permitió secuenciar coherentemente los contenidos de la temática, orientó y presentó un modelo para solucionar problemas, destacando la argumentación como eje metodológico que posibilitó a través de la fisiología del texto elaborado por los estudiantes,

¹ Investigación realizada por los estudiantes Nubia Ladino, Clara Ortiz y Hernán Arévalo, bajo la dirección del doctor Gabriel Suárez Medina, como requisito de grado para optar por el título de Magíster en Educación en la Universidad Santo Tomás. El artículo es el resultado de investigación adelantada por los estudiantes y el profesor. Correo electrónico: gasurez@yahoo.com.

la interrelación de los conceptos, la producción de razones y la elaboración de conclusiones válidas. A partir de los resultados obtenidos, se construyó la propuesta de los elementos que debe contener un modelo de resolución de problemas a través de la argumentación como aporte a la didáctica de la enseñanza de las ciencias.

Palabras clave

Didáctica de las ciencias, resolución de problemas, argumentación, modelo.

Abstract

Through the present investigation it was managed to design and to implement a classroom strategy by means of which the students who faced open situations were able to approach them by using the new model of problem resolution in a satisfactory way. So the strategy proposed that structured the Physics classes emphasized on the following thematic: Simple Harmonic Movement, which allowed to sequence the contents of the thematic coherently. Besides, it oriented and represented a model to solve problem emphasizing the argumentation like the methodological axis that made possible the interrelation of the concepts, the production of reasons and the elaboration of valued conclusions through the physiology of the text elaborated by the students. By means of the final results obtained, the proposal of the elements was constructed. This proposal must contain a model of problem resolution through the argumentation as contribution to the Didactics of the education of Sciences.

Key words

Didactics of Sciences, Problem Resolution, Argumentation, Model.

Introducción

Este proyecto se inscribe, fundamentalmente, dentro de la línea de didáctica de la enseñanza de las ciencias y está relacionado con la resolución de problemas a través de la argumentación en estudiantes de Física de 10° grado. Se propuso para su realización una duración aproximada de 12 meses.

En esta investigación la pregunta que delimita la indagación es: ¿Cuáles son los elementos que debe poseer un modelo de resolución de problemas a través de la argumentación?

La pertinencia de este tipo de investigación está relacionada con las dificultades que presentan los estudiantes en la resolución de los problemas en ciencias, el planteamiento de situaciones novedosas que interrelacionen conceptos y la elaboración de argumentos, al mismo tiempo

que con la producción escrita de los mismos en los campos disciplinares de las ciencias y con la actuación coherente que los profesores tienen sobre su concepto de construir y enseñar conocimiento científico.

El presente trabajo seguirá, en lo fundamental, los lineamientos metodológicos propuestos por Campbell y Stanley (1988) y, en ese sentido, se reconoce como una investigación de corte cuasiexperimental en la cual se puede determinar el efecto de una variable independiente (tratamiento de intervención en el aula) sobre una variable dependiente (nivel de resolución de problemas a través de la argumentación). De igual manera, el proyecto reconoce los aportes que en materia de medición de actitudes aporta la metodología de escala tipo likert mediante la cual se podrá establecer la valoración, por parte de los estudiantes, del empleo del método que está en concordancia

con los principios de Toulmin (1958) respecto a que la enseñanza es uno de los elementos de la actividad científica, donde se estructura y consolida la educación científica.

El rango de validez de los resultados presentados en este trabajo estará referido a los contextos de aula de los profesores de Física. Su pertinencia está delimitada por el interés de la comunidad académica internacional y nacional, orientado a conocer cómo el modelo de resolución de problemas propuesto en la presente investigación determina la eficacia de las acciones de enseñanza y, de otra parte, caracteriza el conocimiento del estudiante en tanto que la construcción de sus argumentos develan el nivel de resolución de situaciones problemáticas en ciencias.

Antecedentes

En el contexto mundial, el tema de la presente investigación se ubica en primera instancia dentro de las disertaciones respecto al concepto de ciencia, la construcción de la ciencia y el conocimiento científico, la enseñanza de las ciencias para educar científicamente atendiendo a las dificultades que presentan los estudiantes para aprender a razonar, ya que desde allí se desprenden los diferentes modelos que fundamentan la didáctica de las ciencias.

Las nuevas tendencias, muestran entonces que la construcción de la ciencia posee una racionalidad moderada, contextual o hipotética para explicar ahora cómo impulsan los científicos el proceso de creación científica, (Newton-smith, 1987; Chalmers, 1992 citados en Perales, 2000). Con este nuevo modelo de racionalidad se destaca el aspecto tentativo, constructivo y "humano" de las ciencias y del pensamiento científico. Es así, como en la construcción de conocimiento científico, los procesos de cambio conceptual (Giere, 1988) y la evolución de los conceptos científicos (Toulmin, 1977) permiten ver, cómo las representaciones o modelos teóricos evolucionan debido a mecanismos de variabilidad y de selección de los mejores y

más útiles resultados. En este proceso intervienen la experimentación, el lenguaje y la aplicabilidad de los resultados.

Las perspectivas actuales consideran que educar científicamente es preparar para ejercer, o para comprender un determinado tipo de actividad: la actividad científica. Si las ciencias son una actividad compleja, es razonable pensar que su enseñanza debe concebirse también como actividad. Por ello, la enseñanza de las ciencias debe tener la meta, el método y el campo de aplicación adecuados al contexto escolar y deberá conectarse con los valores del estudiante y con el objetivo de la escuela.

Es así como varias corrientes han enfatizado en enseñar a razonar. Esta perspectiva asocia determinados fenómenos generando "hechos científicos" en los cuales se puede intervenir, calculando y haciendo predicciones contrastables, haciéndolo en un marco educativo, en el cual todas las disciplinas y capacidades tengan su lugar y sean valoradas como recursos para construir un mundo mejor.

Para efectos de la presente investigación, se parte de los supuestos elaborados por Perkins (1986 citado en Perales, 2000), que asegura que en un conocimiento activo se pueden aplicar cuatro elementos: una pregunta, una estructura de conocimiento en la cual tenga sentido la pregunta, ejemplos de cómo responder la pregunta y una argumentación que estructure la respuesta. Esta disertación es coherente con otras aportaciones (Guidoni, 1985 citado en Perales 2000) y con lo que se ha venido diciendo respecto a la actividad científica: conocimiento, lenguaje, cultura (valores y aplicaciones) que deben relacionarse, y sólo así dar lugar a acciones humanas.

La línea de trabajo didáctico en resolución de problemas se encuentra relacionada con el paradigma didáctico de enseñar a pensar, que puede constituirse en un instrumento eficaz para contribuir a la construcción de hombres nuevos en un nuevo tipo de sociedad, capaz de pensarse así misma y de recrearse culturalmente.

Es así como esta línea se constituye como un elemento para enseñar a pensar y desarrollar pensamiento a partir del lenguaje y la manipulación de símbolos, que encuentra en el modelo de Toulmin (1997), acerca de la anatomía del argumento, su justificación, ya que este autor considera que los individuos piensan a través de la elaboración de argumentos y que todos los argumentos presentan los siguientes elementos: respaldo experiencial o teórico, justificación, razones o detalles de una situación que apoyan la afirmación, la modalidad o tipo de calificativo, la afirmación y finalmente la refutación o el establecimiento de las condiciones en las cuales la afirmación no es válida; así que el desarrollo del pensamiento consiste en el desarrollo de la habilidad de los individuos para construir argumentos que incluyan estos elementos.

De otra parte, la enseñanza de la argumentación se ha constituido como preocupación desde mediados del siglo XX; sin embargo, en los últimos decenios ha tomado una incidencia particular entre los educadores de lengua e investigadores de diferentes disciplinas científicas, entre los cuales podemos citar: García de Cajén et al. (2002), Revel Chon et al. (2005), Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante (2003), Sardá y Sanmartí (2000) y Correa et al. (2002). Todos ellos han realizado trabajos en lo referente a ayudar al estudiante a mejorar sus producciones orales y escritas desde todas las áreas curriculares, a fin de tender a la evolución de las representaciones de los alumnos hacia un aprendizaje significativo y por ende su aplicación en las decisiones tomadas en su vida diaria.

En Colombia se pueden reseñar varios grupos de investigación que relacionan la resolución de problemas y la argumentación. Entre estos podemos citar: “Necesidades Especiales e Integración” (Pradilla Hernando, et al. 2005); el grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas de la Universidad del Valle y la Universidad Distrital Francisco José De Caldas (Vasco Uribe, et al.); respecto a las investi-

gaciones en resolución en problemas en ciencias, el grupo liderado por Margie Nohemí Jessup Cáceres (2000) de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, que posee la línea de investigación denomina: “Resolución de Problemas en Ciencias Experimentales e Ingenierías”.

Metodología

La presente investigación se basa en el paradigma positivista de proceso – producto. En el contexto del positivismo se desarrolla la perspectiva científica cuantitativa, algunas de sus características son: preferente utilización del método hipotético – deductivo, estudios sobre muestras grandes de sujetos seleccionados por métodos de muestreo probabilístico, aplicación de test y medidas objetivas del comportamiento, la consideración del investigador como elemento externo al objeto que se investiga, aplicación de técnicas estadísticas en el análisis de datos, generalización de los resultados, entre otros.

Desde esta visión se considera que la finalidad de esta investigación es predecir, controlar y explicar cómo el modelo de resolución de problemas en ciencias, contribuye a la apropiación de conceptos científicos argumentados por parte del estudiante; aquí el aula de clase es considerada entonces un contexto definido, determinado y aislado, en el cual se realizará la intervención.

El método de investigación a desarrollar dentro de esta metodología cuantitativa es el hipotético deductivo y la hipótesis se verificará empíricamente.

La investigación propuesta según el grado de abstracción es de tipo aplicada, encaminada a la resolución de problemas de lápiz y papel, con un margen de generalización limitado. De otra parte, de acuerdo con la manipulación de variables, esta investigación es de corte cuasi-experimental en la cual se puede determinar el efecto de una variable independiente (tratamiento, intervención) sobre una variable dependiente (el

rendimiento en la solución de problemas a través de la argumentación).

De acuerdo con lo señalado por Campbel y Stanley (1988), debido a que la asignación de los grupos experimental y de control no pueden realizarse en forma aleatoria, el diseño experimental adoptado en la presente investigación es el denominado “diseño con un grupo experimental”, un grupo de control no equivalente y mediciones antes y después en ambos grupos. En este diseño, el control de las variables extrañas se trata de alcanzar por igualación de las características del grupo de control con las características del grupo experimental.

Debido a que las semejanzas entre los dos grupos de estudio son altas “podemos considerar que el diseño controla los principales efectos de la historia, la maduración, la administración de pruebas y la instrumentación”.

Las fases de aplicación del diseño experimental incluyeron los siguientes aspectos:

- Se hizo en ambos grupos una medición “antes” (o preprueba) de la variable dependiente, esto es, del fenómeno o variable en que se desea determinar el efecto de la variable independiente o “causal”.
- Se aplicó la variable independiente en el grupo experimental (intervención del modelo de enseñanza–aprendizaje por resolución de problemas, a través de la argumentación) que producirá el efecto especificado en la hipótesis de estudio.
- Se hicieron mediciones “después” (posprueba en ambos grupos).

El análisis de los datos se hizo de manera directa con la diferencia encontrada entre las mediciones “antes y después”. En las mediciones “después” se utilizó una forma equivalente de la prueba empleada en las mediciones “antes”.

Los instrumentos diseñados e implementados en esta investigación son los siguientes:

- Selección de la lectura
- Instrumento de caracterización
- Instrumento pretest
- Instrumento de contextualización del modelo
- Formato de interiorización del modelo
- Instrumento de postest
- Instrumento de actitudes escala tipo Likert.

Para la validación de los instrumentos de esta investigación se tuvieron en cuenta aspectos como: presentación, la forma de construcción de la prueba y la concurrencia.

En relación con la presentación, los instrumentos han sido estructurados en concordancia con aquellos tipos de pruebas con las cuales los estudiantes están familiarizados, para ello se cuenta con la revisión de profesores expertos. En cuanto a la construcción de los instrumentos, éstos guardan relación con los referentes teóricos, desde los cuales se va a implementar el diseño metodológico (movimiento armónico simple, resolución de problemas y argumentación). Finalmente, la concurrencia hace referencia a la convergencia de los aspectos anteriores, es decir, que la prueba sea adecuada en su concepción y en su construcción (Ladino, 2004).

Atendiendo a los objetivos generales de la investigación, se diseñaron categorías para establecer la correlación entre el desempeño conceptual y la resolución de problemas mediante argumentos.

Resultados

Población. Está constituida por estudiantes de educación básica secundaria y media vocacional del Colegio Abraham Lincoln, cuyo proyecto educativo se enmarca en el bilingüismo con especialización en ciencias o humanidades. El calendario académico de la institución es B y el

Colegio es de naturaleza privada. La población está estratificada en los estratos cuatro, cinco y seis. El género poblacional es mixto y las edades promedio de los estudiantes oscilan entre 11 y 19 años. Una característica de la población es que la mayoría de los estudiantes iniciaron su escolaridad en el Colegio desde el preescolar. Durante su escolaridad los estudiantes cursan espacios académicos tales como Matemáticas, Ciencias Sociales, Inglés, Literatura, Tecnología, Educación Estética, Educación Física, Proyecto de Vida y las Ciencias Naturales, aquí se incluyen Biología, Química y Física, es en esta última asignatura en la cual se implementa la investigación. La población en general accede fácilmente a los sistemas actuales de información y comunicación (Web, Internet, entre otros.). El tiempo asignado para el desarrollo de cada espacio académico es de 45 minutos. Algunos espacios se desarrollan en bloques de 90 minutos.

Muestra. Estudiantes pertenecientes al grado décimo de educación media vocacional, quienes cursan, específicamente, los espacios académicos de Matemáticas, Ciencias Políticas, Inglés, Literatura, Tecnología, Educación Estética, Educación Física, Proyecto de Vida, Proyecto de Media

Vocacional y las Ciencias Naturales (Biología, Química y Física). Como se mencionó en la población, en la asignatura de Física es en la que se implementa este diseño metodológico. Como la Institución cuenta con tres cursos de grado décimo, en esta investigación se seleccionó como grupo experimental a Décimo C, conformado por 30 estudiantes entre hombres y mujeres. Así mismo, se seleccionó como grupo control a Décimo A, que está conformado por 28 estudiantes. Los instrumentos diseñados en esta investigación se implementaron en su totalidad con el grupo Décimo C. Mientras que el grupo control sólo recibió la lectura y a éste se le aplicaron las pruebas pretest, postest y el instrumento de caracterización; aquí se resalta que este grupo no fue beneficiado con el trabajo del modelo propuesto. A nivel metodológico, una forma de presentar un nuevo tema a los estudiantes es introducir una lectura que los invite a revisar sus conceptos y además los motive hacia el aprendizaje de otros conceptos.

Descripción de la ejecución

La propuesta de intervención en el aula del modelo, involucra las siguientes sesiones para el grupo experimental:

Cuadro 2. Sesiones de aplicación del modelo para el grupo experimental

| SESIÓN | TIEMPO | ACTIVIDAD |
|----------|-------------|---|
| Sesión 1 | 15 minutos | Aplicación del instrumento de caracterización y entrega de la lectura (trabajo extraclase) |
| Sesión 2 | 45 minutos | Aplicación del instrumento pretest |
| Sesión 3 | 90 minutos | Plenaria y análisis de las respuestas dadas por los estudiantes al instrumento pretest. Contextualización de algunos conceptos no relacionados coherentemente en la prueba e introducción al tema |
| Sesión 4 | 180 minutos | Desarrollo de la temática M.A.S |
| Sesión 5 | 45 minutos | Aplicación del primer instrumento de contextualización del modelo y del formato de interiorización del modelo, plenaria y socialización |

| | | |
|----------|------------|--|
| Sesión 6 | 45 minutos | Aplicación del segundo instrumento de contextualización del modelo y del formato de interiorización del modelo, plenaria y socialización |
| Sesión 7 | 45 minutos | Aplicación del instrumento postest |
| Sesión 8 | 45 minutos | Aplicación del instrumento de actitudes escala tipo Likert. |

En lo referente al grupo de control, se desarrollaron las siguientes sesiones:

Cuadro 3. Sesiones de aplicación del modelo para el grupo de control

| SESIÓN | TIEMPO | ACTIVIDAD |
|----------|-------------|--|
| Sesión 1 | 15 minutos | Aplicación del instrumento de caracterización y entrega de la lectura (trabajo extraclase) |
| Sesión 2 | 45 minutos | Aplicación del instrumento pretest |
| Sesión 3 | 180 minutos | Desarrollo de la temática M.A.S |
| Sesión 4 | 45 minutos | Aplicación del instrumento postest. |

Resultados y análisis

Se presenta un análisis detallado de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de caracterización, pretest, postest y el instrumento de medida de actitudes. Los resultados que se presentan son tanto para el grupo de control como para el grupo experimental.

Dado el número de estudiantes en cada curso, la información se presenta por frecuencia de respuesta.

Instrumento de caracterización

Analizando la información del Cuadro 4, se observa que los grupos son muy homogéneos, tanto por el número de estudiantes y los rangos de edad como por el gusto por la lectura, y la frecuencia en la realización de ellas.

Cuadro 4. Resultados del instrumento de caracterización, preguntas 1 – 9

| PREGUNTA | ASPECTO | RANGO | GRUPO CONTROL | GRUPO EXPERIMENTAL |
|----------|---|--------------------|---------------|--------------------|
| 2 | Edad | 16 años | 16 | 15 |
| | | 17 años | 12 | 12 |
| 3 | Sexo | F | 6 | 15 |
| | | M | 22 | 12 |
| 4 | Lectura – gusto | Si | 24 | 26 |
| | | No | 4 | 1 |
| | | NR/ NR | 0 | 0 |
| 5 | Lectura – frecuencia | Frecuentemente | 2 | 6 |
| | | En ocasiones | 15 | 15 |
| | | Muy esporádico | 7 | 5 |
| | | NS/NR | 4 | 1 |
| 6 | Libros leídos al mes | Ninguno | 9 | 9 |
| | | 1 – 2 | 18 | 18 |
| | | 3 – 4 | 1 | 0 |
| | | Más de 4 | 0 | 0 |
| 7 | Tipo de lectura realizada | Textos científicos | 2 | 2 |
| | | Textos literarios | 17 | 18 |
| | | Artículos de rev. | 12 | 16 |
| | | Periódicos | 5 | 14 |
| | | Otros | 14 | 8 |
| 8 | Construye textos | Si | 14 | 12 |
| | | No | 11 | 11 |
| | | NS/NR | 3 | 4 |
| 9 | Conocimientos científicos aporta a..... | SI | 22 | 23 |
| | | No | 4 | 1 |
| | | NS/NR | 2 | 4 |

Así mismo, se destaca la preferencia por la lectura de textos literarios y artículos de revistas. De otra parte, se muestra gran uniformidad respecto a la construcción de textos críticos y reflexivos.

Para la pregunta número 10, que hace referencia a especificar la afirmación dada en la pregunta 9, las respuestas se organizan por categorías, su frecuencia de respuesta se presenta en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Resultados del instrumento de caracterización pregunta 10

| CATEGORÍA DE RESPUESTA | GRUPO DE CONTROL | GRUPO EXPERIMENTAL |
|---|------------------|--------------------|
| Por el personal que desarrollan investigaciones | 1 | 4 |
| Por los resultados de las investigaciones científicas | 14 | 11 |
| Otras | 9 | 8 |

Para esta pregunta, cuando a los estudiantes se les cuestiona acerca de la relación ciencia / tecnología / sociedad, aunque son conscientes del aporte de los conocimientos científicos en ella, se les dificulta dar razones claras, coherentes y consecuentes que expliquen y fundamenten dicho aporte y por tanto la relación no es explícita.

Cuadro 6. Niveles y criterios de análisis del elemento validez

| NIVEL | CRITERIO |
|-------------|--|
| Nivel Bajo | El estudiante presenta dificultades conceptuales para resolver el mayor número de situaciones expuestas |
| Nivel Medio | Aunque el estudiante presenta algunos conocimientos científicos, no logra abarcarlo en su totalidad para resolver el mayor número de situaciones |
| Nivel Alto | El estudiante posee un dominio conceptual que le permite abordar con éxito el mayor número de situaciones propuestas. |

Para los niveles y criterios de análisis del elemento aceptabilidad, los criterios y niveles se presentan en el Cuadro 7.

Cuadro 7. Niveles y criterios de análisis del elemento aceptabilidad

| NIVEL | CRITERIO |
|-------------|---|
| Nivel Bajo | No identifica los elementos conceptuales inscritos en el enunciado ni establece relaciones entre ellos, escribiendo frases sueltas y sin sentido |
| Nivel Medio | Establece una secuencia progresiva entre los elementos conceptuales inscritos en el enunciado, pero no emplea conectores explícitos que permitan elaborar oraciones coherentes dentro del texto |
| Nivel Alto | Establece una secuencia progresiva y lógica entre los elementos conceptuales inscritos en el enunciado, utilizando además conectores explícitos de tipo lógico argumentativo. |

De otra parte, los niveles y criterios de análisis del elemento concordancia, se presentan en el Cuadro 8.

Cuadro 8. Niveles y criterios de análisis del elemento concordancia

| NIVEL | CRITERIO |
|-------------|---|
| Nivel Bajo | No retoma los elementos conceptuales al elaborar argumentos y por ello no hay coherencia en la formulación de la nueva conclusión |
| Nivel Medio | Propone argumentos pero sin una secuencia lógica que le permita elaborar conclusiones coherentes |
| Nivel Alto | Retoma los argumentos elaborados adecuadamente para construir conclusiones relevantes. |

En lo que respecta a los niveles y criterios de análisis del elemento relevancia, sus respuestas se presentan en el Cuadro 9.

Cuadro 9. Niveles y criterios de análisis del elemento relevancia

| NIVEL | CRITERIO |
|-------------|--|
| Nivel Bajo | No construye argumentos ni elabora conclusiones |
| Nivel Medio | Los argumentos carecen de secuencia progresiva y lógica, llegando a conclusiones poco elaboradas |
| Nivel Alto | Se presenta cuando el estudiante a pesar de construir argumentos sin secuencia progresiva y lógica llega a conclusiones bien elaboradas o puede presentarse cuando el estudiante da argumentos progresivos y lógicos, pero muestra dificultad en la construcción de conclusiones coherentes. |

Finalmente, en lo referente a los niveles y criterios de análisis de la resolución de problemas, se presentan en el Cuadro 10.

Cuadro 10. Niveles y criterios de análisis de la resolución de problemas

| NIVEL | CRITERIO |
|-------------|---|
| Nivel Bajo | El estudiante no presenta dominio conceptual, ni elabora argumentos y conclusiones apropiadas |
| Nivel Medio | El estudiante muestra dominio conceptual, elabora argumentos que carecen de conectores explícitos que le dan a los mismos un carácter secuencial progresivo y lógico, proponiendo conclusiones poco elaboradas |
| Nivel Alto | El estudiante muestra dominio conceptual, el cual utiliza para producir argumentos secuenciales, progresivos y lógicos, que le permiten la construcción de conclusiones fundamentadas en ellos y por ende la resolución satisfactoria de la situación problema. |

Atendiendo a los niveles y criterios anteriormente descritos, se presentan a continuación los resultados tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, en la prueba pretest, los resultados se ilustran en el Cuadro 11.

Cuadro 11. Resultados del pretest para el elemento validez grupo de Control y grupo de Experimental

| NIVEL | 10-A | 10-C |
|-------|------|------|
| BAJO | 4 | 1 |
| MEDIO | 11 | 9 |
| ALTO | 10 | 13 |

De acuerdo con estos resultados, tanto para el grupo de control como para el grupo experimental, se evidencia que un gran número de estudiantes presentan un dominio conceptual apropiado de la temática que aborda el pretest. Sin embargo, ello no implica que los estudiantes al realizar el análisis de la fisiología del texto posean una adecuada aceptabilidad y menos una adecuada concordancia y relevancia.

Al realizar el análisis de la aceptabilidad, puede observarse en el Cuadro 12 que tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, el mayor número de estudiantes se encuentra en el nivel bajo. Lo que ratifica que aun cuando existen conceptos, éstos no son fácilmente empleados para realizar un análisis que le permita al estudiante establecer razones que justifiquen la validez de los enunciados.

Cuadro 12. Resultados del pretest para el elemento aceptabilidad para el grupo de Control y el grupo de Experimental

| NIVEL | 10-A | 10-C |
|-------|------|------|
| BAJO | 17 | 15 |
| MEDIO | 7 | 6 |
| ALTO | 1 | 2 |

Como consecuencia de lo anterior, la concordancia entre los hechos y la conclusión se ve directamente afectada en la construcción de la conclusión como puede observarse en el Cuadro 13, en el cual el mayor número de estudiantes presenta un nivel de concordancia bajo. Luego se puede afirmar que, los estudiantes presentan incoherencias en la construcción de la conclusión debido a que no emplean adecuadamente una terminología científica en la elaboración coherente y organizada de frases textuales. De igual forma, sus afirmaciones carecen de una estructura gramatical, inclusive se ve una ausencia de conectores e incluyen otros referentes teóricos que no han sido manejados en el argumento general ni en la presentación de la situación.

Cuadro 13. Resultados del pretest para el elemento concordancia para el grupo de Control y el grupo de Experimental

| NIVEL | 10-A | 10-C |
|-------|------|------|
| BAJO | 18 | 15 |
| MEDIO | 5 | 4 |
| ALTO | 2 | 4 |

De otra parte, al hacer la comparación entre la aceptabilidad y la concordancia, es decir, el establecimiento de la relevancia, se encuentra nuevamente reflejado que el mayor número de los estudiantes están en el nivel bajo. Estos estudiantes en sus escritos, no presentan argumentos apropiados para explicar el enunciado y por ende, la construcción de la conclusión es inapropiada. Con todo esto, se observa que no hay una asunción por parte de los estudiantes, de un valor final que se origine a partir de la conexión del enunciado inicial con los diferentes argumentos. Otros resultados se presentan en el Cuadro 14.

Cuadro 14. Resultados del pretest para el elemento relevancia para el grupo de Control y el grupo de Experimental

| NIVEL | 10-A | 10-C |
|-------|------|------|
| BAJO | 21 | 18 |
| MEDIO | 2 | 2 |
| ALTO | 2 | 3 |

Dado que en el presente trabajo el proceso de resolución de problemas se considera exitosamente concluido por un estudiante, cuando la validez y la relevancia presentan niveles medios y altos, se establece, de acuerdo con el Cuadro 15, que el número de estudiantes que resuelven problemas adecuadamente es muy bajo, razón que se pondrá a prueba con el modelo propuesto.

Cuadro 15. Resultados del pretest para la resolución de problemas para el grupo de Control y el grupo de Experimental

| NIVEL | 10-A | 10-C |
|-------|------|------|
| BAJO | 21 | 18 |
| MEDIO | 2 | 2 |
| ALTO | 2 | 3 |

Al realizar el análisis comparativo del postest en el grupo Experimental y en el grupo de Control para el elemento validez, se puede observar que se mantiene la homogeneidad de los grupos (Cuadro 16), ya que la validez como se recordará, está vista como la adquisición conceptual que el estudiante hace de los conocimientos científicos, por ende esto evidencia que los dos grupos estuvieron expuestos a la misma aproximación frente a los contenidos científicos.

Cuadro 16. Resultados prueba de postest para el elemento de validez para el grupo de Control y el grupo de Experimental

| NIVEL | 10-A | 10-C |
|-------|------|------|
| BAJO | 3 | 3 |
| MEDIO | 14 | 7 |
| ALTO | 8 | 13 |

Los resultados presentados en el Cuadro 17, evidencian que el modelo visto desde los procesos de argumentación a que fue sometido el grupo experimental respecto a la construcción de argumentos y las relaciones de los conocimientos científicos, muestra un avance significativo. Por el contrario, se observa claramente que para el grupo de Control, el nivel de argumentación expuesto en la resolución de problemas es significativamente bajo, lo que argumenta a favor de la hipótesis planteada en esta investigación y da respuesta al objetivo general de la investigación.

Cuadro 17. Resultados prueba de postest para el elemento de aceptabilidad para el grupo de Control y el grupo de Experimental

| NIVEL | 10-A | 10-C |
|-------|------|------|
| BAJO | 21 | 7 |
| MEDIO | 3 | 8 |
| ALTO | 1 | 8 |

Como puede observarse en el Cuadro 18, la elaboración de conclusiones por parte del grupo de control reúne al mayor número de estudiantes en el nivel de construcción bajo, en comparación con aquellos estudiantes que han interactuado con el modelo, ya que esto ha permitido que el número de estudiantes en el nivel medio y el nivel alto de construcción sea mucho mayor. Al analizar con más detalle se podría decir que la dificultad que

más interfiere con el desarrollo de habilidades para resolver problemas, está relacionada con la construcción de razones que permiten dar cuenta de las relaciones significativas entre conceptos, presentes en los enunciados y su concordancia con la conclusión, lo que nuevamente argumenta a favor del modelo y evidencia una de las dificultades que se encuentra al abordar problemas, uno de los objetivos diseñados para esta investigación.

Cuadro 18. Resultados prueba de postest para el elemento de concordancia para el grupo de Control y el grupo de Experimental

| NIVEL | 10-A | 10-C |
|-------|------|------|
| BAJO | 17 | 7 |
| MEDIO | 7 | 4 |
| ALTO | 1 | 12 |

Al observar el Cuadro 19, se puede evidenciar que el grupo de control continúa presentando el mayor número de estudiantes en el nivel bajo de la relevancia, lo cual es explicable, ya que si los estudiantes no han construido argumentos adecuados es muy probable que la conclusión final no pueda ser elaborada apropiadamente y por ende la relevancia presente niveles de relación entre ellas muy bajo. Por el contrario, el grupo experimental muestra un cambio significativo

en el número de estudiantes hacia el nivel alto, esto probablemente es debido a la interacción que estos estudiantes tuvieron con el modelo, el cual les permitió una construcción adecuada de argumentos, llevándolos a hacer un análisis valioso al momento de realizar la construcción de la conclusión, permitiéndoles que la relevancia entre estos dos aspectos se originara de manera secuencial.

Cuadro 19. Resultados prueba de postest para el elemento de relevancia para el grupo de Control y el grupo de Experimental

| NIVEL | 10-A | 10-C |
|-------|------|------|
| BAJO | 21 | 9 |
| MEDIO | 3 | 2 |
| ALTO | 1 | 12 |

Nuevamente en el Cuadro 20, se muestra que en el grupo de control se evidencia la permanencia del mayor número de estudiantes en el nivel bajo de resolución de problemas, esto debido a los aspectos contemplados anteriormente, mientras que por el contrario, el grupo experimental, some-

tido al modelo, denota un progreso significativo al ubicar un número amplio de estudiantes, que son capaces de resolver problemas, en el nivel medio y alto. Esto nos muestra, que la implementación del modelo, les ha permitido llevar una secuencia en validez y relevancia que los hace exitosos a

la hora de resolver problemas. En otras palabras, el modelo propuesto e implementado desde la argumentación contribuye a dar solución a las situaciones planteadas, dando respuesta a los objetivos esbozados en esta investigación y en forma particular al problema de la misma.

Cuadro 20. Resultados prueba de postest para la resolución de problemas para el grupo de Control y el grupo de Experimental

| NIVEL | 10-A | 10-C |
|-------|------|------|
| BAJO | 21 | 9 |
| MEDIO | 3 | 2 |
| ALTO | 1 | 12 |

Análisis de las pruebas pretest y postest para el grupo de Experimental

Los resultados presentados anteriormente indican que el grupo experimental tuvo resultados exitosos, en comparación con el grupo control. La razón de estos resultados se basa en que el modelo propuesto y que estructuró las clases de Física en torno a la temática Movimiento Armónico Simple, permitió ordenar y secuenciar coherentemente los contenidos de la temática; orientó y presentó un modelo para solucionar problemas, pero sobre todo rescató la argumentación como eje metodológico que posibilitó a través de la fisiología del texto elaborado por los estudiantes, la interrelación

de los conceptos, la producción de razones y la elaboración de conclusiones válidas. Situaciones a las que el grupo de control no fue sometido.

A continuación se presenta una comparación de los resultados obtenidos por el grupo experimental en las pruebas pretest y postest en el Cuadro 21, el cual incluye cada uno de los desempeños obtenidos por el grupo experimental en cada una de las pruebas. A partir de estos resultados se efectúa un análisis detallado de cada uno de los elementos de la fisiología del texto, para evidenciar si se presentó un avance significativo en la resolución de problemas por parte del grupo experimental.

Cuadro 21. Resultados de las pruebas de pretest y postest para el grupo de Experimental

| 10-C | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|---------|---|----|---------------|---|---|--------------|---|----|------------|---|----|------------------------|---|----|
| | VALIDEZ | | | ACEPTABILIDAD | | | CONCORDANCIA | | | RELEVANCIA | | | RESOLUCIÓN DE PROBLEMA | | |
| PRUEBA | B | M | A | B | M | A | B | M | A | B | M | A | B | M | A |
| PRETEST | 1 | 9 | 13 | 15 | 6 | 2 | 15 | 4 | 4 | 15 | 5 | 3 | 15 | 5 | 3 |
| POSTEST | 3 | 7 | 13 | 7 | 8 | 8 | 7 | 4 | 12 | 9 | 2 | 12 | 9 | 2 | 12 |

B= bajo M= medio A= alto

Como se aprecia en el Cuadro 22, en la prueba postest, respecto al elemento validez, no se evidencia un cambio notorio con relación a la prueba pretest. Esto puede considerarse como un aporte patente de la aplicación del modelo, si se tiene en cuenta que las situaciones problemas propuestas presentaron un nivel conceptual más alto, lo que llevaría a pensar que el número de estudiantes en este nivel descendería, pero por el contrario se mantiene. Sin embargo, a pesar de la mayor complejidad de los conceptos solicitados, el número de variables y las interrelaciones entre éstas, el grupo experimental mantuvo la persistencia en la

elaboración de la prueba sin presentar abandono de las situaciones.

Ahora bien, debe recordarse que la validez se constituye en una condición sin la cual no pueden resolverse problemas ya que el dominio de conceptos científicos es fundamental para la solución de situaciones. Es así como puede observarse en el cuadro general de tabulación de datos de la prueba postest para el grupo experimental, que los estudiantes que presentaron un nivel bajo en la validez se les dificulta elaborar argumentos, así como construir una conclusión adecuada y pertinente.

Cuadro 22. Resultados de las pruebas de pretest y postest para el elemento validez para el grupo Experimental

| PRUEBA | VALIDEZ | | |
|---------|------------|-------------|------------|
| | NIVEL BAJO | NIVEL MEDIO | NIVEL ALTO |
| PRETEST | 1 | 9 | 13 |
| POSTEST | 3 | 7 | 13 |

El análisis de la fisiología del texto en lo referente a la producción de razones y argumentos y la dependencia entre ellos, así como la pertinencia y coherencia con relación a la ciencia, permiten suponer que las argumentaciones bien elaboradas por los estudiantes los lleva a la construcción de una conclusión final apropiada. Es así como en el Cuadro 23, puede observarse la evolución de la estructuración de las razones o argumentos propuestos por los estudiantes. Se encuentra además que el número de estudiantes ubicados en el nivel bajo de la prueba de postest disminuyó, mientras que el número de estudiantes ubicados en el nivel medio y alto aumentó. Lo anterior indica que la aplicación del modelo propuesto, permite el fortalecimiento de la resolución de problemas

al ver consolidados los procesos argumentativos como elementos para enseñar a pensar a partir del lenguaje, como lo propone Toulmin (1958), cuando afirma que “los individuos piensan a través de la elaboración de argumentos”. Argumentos éstos que validan la hipótesis propuesta en el trabajo.

Es necesario insistir en que el modelo no tiene como objetivo fortalecer en los estudiantes el dominio de conceptos teóricos, por ello, como lo expusimos anteriormente, aunque la validez no tuvo una evolución notoria, en la argumentación, por el contrario, se encuentra un marcado cambio que en definitiva fue resultado de la implementación del modelo en el aula de clase.

Cuadro 23. Resultados de las pruebas de pretest y posttest para el elemento aceptabilidad para el grupo de Experimental

| | ACEPTABILIDAD | | |
|---------|---------------|-------------|------------|
| PRUEBA | NIVEL BAJO | NIVEL MEDIO | NIVEL ALTO |
| PRETEST | 15 | 6 | 2 |
| POSTEST | 7 | 8 | 8 |

Otra evidencia que confirma lo anterior se observa en el Cuadro 24, el cual nos permite afirmar que la construcción de las conclusiones, luego de un proceso de análisis que propició en cada estudiante elaborar argumentos, llevó a una construcción apropiada de éstas, utilizando para ello el punto de vista teórico proveniente del contexto científico.

Cuadro 24. Resultados de las pruebas de pretest y posttest para el elemento de concordancia para el grupo de Experimental

| | CONCORDANCIA | | |
|---------|--------------|-------------|------------|
| PRUEBA | NIVEL BAJO | NIVEL MEDIO | NIVEL ALTO |
| PRETEST | 15 | 4 | 4 |
| POSTEST | 7 | 4 | 12 |

De igual forma, puede observarse en el Cuadro 24 la evolución en la construcción de conclusiones por parte de los estudiantes al comparar los resultados obtenidos en las pruebas pretest y posttest. En ella, el número de estudiantes ubicados en el nivel bajo de la prueba de posttest disminuyó, y aunque el número de estudiantes ubicados en el nivel medio se mantuvo, el número de estudiantes ubicados en el nivel alto aumentó significativamente.

El análisis del elemento relevancia para el grupo experimental puede observarse en el Cuadro 25. De acuerdo con los resultados observados, la gran mayoría de los estudiantes muestra una

aceptabilidad media y alta en la construcción de los argumentos y por ende la concordancia en la construcción de las conclusiones es elevada. Esto lleva a que la relevancia se vea significativamente influenciada. Es así, como lo anterior nos permite concluir, que probablemente la aplicación del modelo sirvió para que un determinado número de estudiantes que se encontraban en el nivel bajo y en el nivel medio se redujera y entrara a formar parte del nivel alto. Nuevamente, entonces, se muestra evolución entre los procesos de elaboración de argumentos y conclusiones, lo cual le permite al estudiante de manera coherente expresarlas en forma escrita a otros.

Cuadro 25. Resultados de las pruebas de pretest y postest para el elemento relevancia para el grupo de Experimental

| PRUEBA | RELEVANCIA | | |
|---------|------------|----------|---------|
| | NIVEL BAJO | N. MEDIO | N. ALTO |
| PRETEST | 15 | 5 | 3 |
| POSTEST | 9 | 2 | 12 |

De otro lado, en el Cuadro 26 se puede observar que los estudiantes, a partir de la aplicación del modelo, han desarrollado un pensamiento reflexivo en la elaboración de textos argumentativos que les han exigido movilizar sus conceptos teóricos para elaborar razones o detalles de una situación, llegar a afirmaciones y establecer condiciones para las cuales éstas afirmaciones o conclusiones son válidas. De esta manera, los estudiantes evidenciaron modificaciones de sus ideas e incluso han logrado cambiarlas, es decir, reestructurarlas y darles significación a través de la relación entre las informaciones con las que se enfrenta y las estrategias de investigación propuestas en el estudio aquí presentado, lo cual tuvo como resultado la producción de un aprendizaje en significativo.

Cuadro 26. Resultados de las pruebas de pretest y postest para la resolución de problemas para el grupo de Experimental

| PRUEBA | RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS | | |
|---------|-------------------------|----------|---------|
| | N. BAJO | N. MEDIO | N. ALTO |
| PRETEST | 15 | 5 | 3 |
| POSTEST | 9 | 2 | 12 |

Por tanto, como se puede observar en el Cuadro 26, luego de la aplicación del modelo, se redujo sustancialmente el número de estudiantes en el nivel bajo y medio, pasando a formar parte del grupo de estudiantes del nivel alto. Esto muestra que la resolución de problemas que inicialmente era incierta y sin solución aparente para la situación abierta, refleja el desarrollo de operaciones intelectuales a través de un proceso que les ha exigido la búsqueda de información, el planteamiento de argumentos y la elaboración coherente de conclusiones. El nivel de cada situación problema en el caso del postest ha sido de mayor complejidad, por ende también nos permite concluir que en los casos mostrados por el cuadro en el nivel alto, el estudiante ha realizado una argumentación más elaborada, en la que aparecen variables que se relacionan con los preconceptos que él posee,

siendo coherente y lógica, utilizando los recursos y procedimientos que el modelo le ha aportado, hasta llegar a una solución dada. Todo esto en consonancia con el modelo propuesto.

Análisis de resultados prueba de actitudes frente al modelo

Como se expuso anteriormente en la descripción de los instrumentos, con el fin de conocer la opinión y la aceptación de la metodología propuesta por parte de los estudiantes, se aplicó y se analizaron los resultados obtenidos en el instrumento basado en la escala tipo Likert.

Con el objetivo de que los resultados sean más representativos, este instrumento se elaboró mediante la combinación de aspectos que ca-

racterizaban la metodología tradicional (situaciones 2, 4, 6, 8, 10 y 12) y aspectos que caracterizaban la metodología empleada en la investigación (situaciones 1, 3, 5, 7, 9 y 11) como se muestran en el Cuadro 27.

Cuadro 27. Resultados de la prueba de actitudes, para las doce situaciones

| | TENDENCIA HACIA ESTAR DE ACUERDO | INDIFERENTE | TENDENCIA HACIA ESTAR EN DESACUERDO |
|--------------|--|-------------|---|
| Situación 1 | 16 | 7 | 0 |
| Situación 2 | 14 | 8 | 1 |
| Situación 3 | 18 | 4 | 1 |
| Situación 4 | 13 | 4 | 6 |
| Situación 5 | 20 | 3 | 0 |
| Situación 6 | 17 | 4 | 2 |
| Situación 7 | 20 | 3 | 0 |
| Situación 8 | 13 | 6 | 4 |
| Situación 9 | 18 | 4 | 1 |
| Situación 10 | 6 | 4 | 13 |
| Situación 11 | 20 | 2 | 0 |
| Situación 12 | 11 | 6 | 5 |

Para el análisis de resultados se tomaron los aspectos antagónicos respecto a cada característica del modelo abordado y se elaboraron tablas comparativas para verificar el grado de aceptación del modelo. Así por ejemplo, al comparar las situaciones 1 y 2 que se refieren a lo interesante y agradable que le puede resultar a los estudiantes trabajar con problemas abiertos (situación 1) o con problemas cerrados (situación 2), los resultados nos indican que aunque una gran mayoría de estudiantes aprueban el trabajo con problemas abiertos, podemos decir que también existe una gran mayoría que mantiene una actitud de seguridad al trabajar con problemas en los que se emplean fórmulas preestablecidas. Esto es consecuencia probablemente de la rutinización y prevalencia que la escuela le ha dado al manejo de ejercicios que dan seguridad al estudiante mediante el empleo de una fórmula,

la cual lleva a un resultado puntual. Cabe anotar, sin embargo, que para las dos situaciones hay un número significativo y similar de estudiantes que no muestran ninguna postura frente a las situaciones cuestionadas.

Al analizar las situaciones 3 y 4 que se refieren a lo atractivo e interesante que pueden resultar la resolución de problemas utilizando la argumentación (situación 3) o a lo cómodo que resulta resolverlos en la forma acostumbrada (situación 4), se encuentra nuevamente que un elevado número de estudiantes están de acuerdo con el empleo de la argumentación. Sin embargo, la situación número 4 también muestra que persiste un gran número de estudiantes que prefieren la metodología tradicional para la resolución de problemas.

En el análisis de las situaciones 5 y 6, en las que se cuestiona a cerca de la favorabilidad del empleo de la argumentación para la comprensión de conceptos (situación 5) y la favorabilidad frente al empleo de fórmulas, es evidente que los estudiantes no logran establecer un criterio para eliminar de su estrategia de resolución el empleo de fórmulas, más bien, se evidencia que el empleo de la argumentación coadyuva a la resolución sin dejar de lado el algoritmo matemático.

En las situaciones 7 y 8 que hacen referencia al proceso de reflexión y solución de problemas de manera novedosa, abierta y creativa (situación 7), en oposición a la resolución de problemas mediante caminos conocidos y certeros, los estudiantes muestran una tendencia, un poco más marcada, hacia la predilección de procesos que impliquen mayor reflexión. Es importante anotar que no hay estudiantes que estén en desacuerdo con las situaciones novedosas y los procesos reflexivos.

La adquisición de hábitos y estrategias de resolución de problemas que impliquen contrastación de resultados, es bastante atractiva para un gran número de estudiantes, mientras que son muy pocos quienes consideran que la resolución de problemas no necesita una estructura o proceso de solución alguno. Esto se ve confirmado por el número alto de estudiantes que están en desacuerdo con abordar situaciones sin estructura, ni proceso de resolución.

Al analizar el cuadro anterior, se encuentra que un gran número de estudiantes prefieren imaginar que los problemas tienen diversas soluciones (situación 11), siendo evidente que existe un amplio margen de diferencia entre los estudiantes que por el contrario, prefieren la solución de problemas con única respuesta (situación 12). Es de anotar que ningún estudiante está en desacuerdo con la resolución de problemas que requieran de múltiples soluciones.

De acuerdo con los análisis efectuados para cada una de las situaciones cuestionadas, podemos

concluir que tal vez uno de los aspectos positivos en la aplicación del modelo propuesto en esta investigación, es la aceptabilidad que se ha dado por parte de una gran población de estudiantes de la metodología novedosa; llegando a considerarla más importante que el uso de las mismas fórmulas. Se muestra también que la metodología ha permitido la reflexión de los estudiantes acerca de la planificación de estrategias de resolución de problemas, identificando los momentos secuenciales que les permiten abordar en forma exitosa la resolución.

Conclusiones

La resolución de problemas como estrategia metodológica ha sido contemplada en numerosas investigaciones. No obstante, una propuesta desde un área disciplinar como la de Física que vincule la argumentación en la resolución de situaciones se constituye en algo novedoso, y que puede extenderse a cualquier disciplina de las ciencias naturales.

En este sentido la propuesta que orientó el proyecto de investigación se centró en el diseño, validación e implementación de una estrategia de aula para resolver problemas de Física, en el que se empleó exitosamente la argumentación como eje metodológico posibilitando a través de la fisiología del texto elaborado por los estudiantes, la interrelación de los conceptos, la producción de razones y la elaboración de conclusiones válidas, dando por ende respuesta al objetivo central de esta investigación. Asimismo, el manejo de los conceptos científicos a partir de la implementación del modelo, permitió en los estudiantes la evolución de los procesos involucrados en la resolución de problemas, el desarrollo de argumentaciones escritas que mostraron la secuencialidad llevada a cabo para la resolución de los mismos y la capacidad de transferencia para la aplicación de los conceptos en situaciones diferentes.

Dentro de los textos argumentativos, el estudio de la fisiología del texto, como se propuso en la

presente investigación, fue diseñado utilizando los referentes de validez del enunciado, aceptabilidad, concordancia y relevancia como etapas previas indispensables para resolver las situaciones propuestas. Los resultados obtenidos en el grupo experimental permiten aseverar que el uso de la fisiología del texto es una estrategia exitosa para la resolución de problemas.

De otra parte, la creación de categorías y niveles de análisis de los resultados diseñados para la presente investigación pueden ser utilizados directamente por los profesores, para evaluar separadamente cada una de las etapas referidas a la parte conceptual, o la interrelación de conceptos o la construcción general del argumento o en un nivel más avanzado para resolver la situación propuesta. De esta forma, se provee a los profesores de criterios valorativos que pueden emplear para establecer el nivel de avance de un estudiante en la resolución del problema y detectar cual es la etapa de mayor dificultad y tomar las acciones pertinentes.

En cuanto a los instrumentos diseñados para la resolución de problemas, éstos se constituyen en una creación novedosa y exitosa, ya que de acuerdo con los referentes establecidos para la presente investigación, le aportan al profesor un conjunto de elementos que propician la construcción de situaciones problema, las etapas secuenciales que debe planear e implementar en el aula para la resolución exitosa mediante la argumentación y además los criterios de evaluación de los estudiantes.

En lo referente a las situaciones problemas propiamente dichas, se evidenció que el diseño de las mismas exige que sean abiertas, cualitativas y heurísticas, que propicien el manejo de conceptos, la proposición de razones y justificaciones frente a la toma de decisiones y la elaboración de estrategias, es decir, la construcción de un sistema argumentado escrito de las posibles soluciones. Por demás, las situaciones deben ser motivantes y claras, acordes con el desarrollo cognitivo del estudiante y la cotidianidad en la cual vive y finalmente, que impliquen niveles graduales de complejidad.

Respecto a las dificultades que presentaron los estudiantes durante la implementación de la estrategia, se puede afirmar atendiendo a los textos analizados, que durante las primeras sesiones, desde el nivel lingüístico hubo dificultad para exponer ideas en forma escrita evidenciándose una estructura gramatical desorganizada, ausencia de conectores de ideas y la construcción de tautologías. Asimismo, se les dificultó interpretar y comprender los enunciados y comunicar oralmente el sentido de los mismos, esto se asumió como una lectura superficial o insuficiente del enunciado.

Desde el punto de vista cognitivo se les dificultó establecer relaciones entre los elementos conceptuales identificados en la situación problema, conducentes a emitir un juicio de valor, de igual forma en la resolución de problemas de mayor complejidad se evidenció tendencia a pasar por alto condiciones establecidas con anterioridad, es decir, deficiencia en la capacidad de transferencia siendo muy locales e ignorando la globalidad del conocimiento alcanzado. Por último, en cuanto a la fisiología del texto faltaba secuencialidad y coherencia que permitiese llegar exitosamente a la resolución de problemas. Frente a lo anterior, las situaciones se superaron empleando la metodología propuesta cuya evidencia está expuesta en los resultados de la prueba postest.

De otro lado, el impacto de la estrategia empleada en el estudiante, hizo de éste el protagonista de su propio aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de actitudes, habilidades, capacidades e intereses, así como el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y el sentido crítico. La valoración de estos elementos esenciales en los procesos de aprendizaje la realizaron los estudiantes cuando se les pidió comparar el modelo convencional de la clase de ciencias y el empleado. Los resultados de la prueba de actitudes, empleando la escala Likert, mostró la tendencia hacia estar de acuerdo o completamente de acuerdo con la metodología de resolución de problemas a través de la argumentación.

Finalmente, los resultados aquí presentados a la luz de la metodología propuesta, permitieron construir fases de un modelo general para entender los procesos de resolución de problemas a través de la argumentación. El modelo presenta una estrategia que involucra las variables referidas

(profesor, estudiante, contexto, situación) de tal forma que se provee al profesor de una estrategia general de resolución utilizando la argumentación, conducente a favorecer la relación entre los conceptos implicados en la solución y privilegiando un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Bibliografía

- Calsamiglia, H. & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1988). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. (4a ed). Argentina: Amorrourtu Editores.
- Custodio, E. & Sanmartí, N. (1997). Aprender a justificar científicamente: el caso de l'origen dels éssers vius. *Temps d'Educació*, 18.
- Chalmers, A. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI.
- Echevarría, J. (1995). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- Gabel, D.L. (1994). *Handbook of research on science teaching and learning*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Gil Pérez, D. & Martínez Torregrosa, J. (1987). *La resolución de problemas de Física*. Madrid: Ediciones del M.E.C.
- Gil Pérez, D., Martínez Torregrosa, J. & Senent Pérez, F. (1988). Investigación y experiencias didácticas: El fracaso en la resolución de problemas de Física: una investigación orientada por nuevos supuestos. *Enseñanza de las ciencias*, 6, (2).
- Giere, R. (1988). *La explicación de la ciencia: un acercamiento cognoscitivo*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Guidoni, P. (1985). On natural thinkings. In: *European Journal of Science Education*, 7, (2).
- Hernández, Carlos A. (2001). Aproximación a un estado del arte de la enseñanza de las ciencias en Colombia. *Revista de Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*.
- Jessup, M.N. & Pulido, R. (1998). La resolución de problemas y la educación en Ciencias Naturales. *Ted Tecne Episteme Didaxis*.
- Ladino, Y. (2004). *Una propuesta de evaluación de competencias en Química general*. Tesis de doctorado para la obtención del título en Educación en Ciencias, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Lo Cascio, Vicenio. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.
- Martínez – Torregroza, J. (1987). *La resolución de problemas de Física como investigación: un instrumento de cambio metodológico*. Tesis de doctorado, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Newton–smith. (1987). *La racionalidad de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Perales, F.J. (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales*. Alcoy: Marfil S. A.
- Perelman, C. & Olbrechts – Tyteca. (1994). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.

- Perkins, D.N. (1986). *Knowledge as design*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pradilla, H., Duarte, J., Arias, J. & Valencia, N. (2005). *Metacognición y solución de problemas*. Proyecto de investigación en curso. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Ramírez, L. (1990). *La resolución de problemas de Física y Química como investigación en la enseñanza media, un instrumento de cambio metodológico*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Autónoma, Barcelona, España.
- Rodríguez Bello, L.L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación científica. *Revista UNAM*, 5 (1).
- Sánchez, Iraida. (1993). *Coherencia y órdenes discursivos: letras 50*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Sanmartí, N. & Izquierdo, M. (1997). Reflexiones en torno a un modelo escolar. *Revista Investigaciones en el Aula*, 32.
- Sardá, A. & Sanmartí, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 18, (3).
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana: el uso colectivo de los conceptos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Van Dijk, Teum. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Vuad Centro de Atención Universitaria Duitama

MORAL CONSCIENCE BUILDING IN STUDENTS OF THE VUAD CENTER OF UNIVERSITY ASSISTANCE

Pedro de Jesús Álvarez Castellanos
Gabriel Alfonso Suárez Medina¹

Resumen

La investigación es un intento por llegar a formular una propuesta para la formación de la conciencia moral en los estudiantes de Educación Superior. En muchos medios se especula sobre la falta de compromiso y responsabilidad de las personas, tal vez por lo que hoy en día se ha querido denominar la “ausencia de valores”, pero será éste el motivo, o algo mucho más profundo, que sería el no tener formada la conciencia, por tanto, no se pueden evidenciar valores en quien no tiene conciencia de aquello que hace. Es una primera aproximación de esta temática con estudiantes de

¹ Trabajo de investigación para la Maestría en Educación, adelantado por Pedro de Jesús Álvarez, bajo la dirección de Gabriel Suárez Medina. El artículo coautoría de director y estudiante. Correo electrónico: gasurez@yahoo.com y peterpalca33@gmail.com.

Educación a Distancia, esto, porque se quiere ir dando a la investigación una validación cada vez mayor, en los diversos ambientes en los cuales se puede llevar a cabo la educación.

La metodología que se utiliza es la de la acción crítica reflexiva, buscando con ellos construir una propuesta válida desde una realidad concreta y en contextos propios en los cuales se lleva a cabo el ejercicio de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave

Formación, conciencia, conciencia moral.

Abstract

The investigation is an attempt to get to formulate a proposal for the formation of the moral conscience in the students of Superior Education. In many means one speculates on the lack of commitment and responsibility of the people, perhaps reason why nowadays it has been wanted to denominate the “absence of values”, but it will be the this reason, or something much more deep, that would be not to have formed the conscience, therefore, are not possible to be demonstrated values in that conscience does not have of what it does.

It is one first approach of this thematic one with students of remote Education, this, because every greater time is wanted to be giving to the investigation a validation, in the diverse atmospheres in which the Education can be carried out.

The methodology that is used is the one of the reflective critical action, looking for with them to construct a valid proposal from a reality it makes specific and in own contexts in which the education exercise is carried out learning.

Key Words

Moral conscience, formation of the moral conscience, moral levels of development of the moral conscience.

Introducción

Este proyecto de investigación tiene como antecedente el trabajo titulado *Generación de un ambiente ético en la Maestría en Docencia*, realizado por los investigadores Gabriel Suárez y José Luis Meza; en el cual se podía notar que no basta con una propuesta ética, sino que se debe ir hasta la conciencia moral de la persona.

El mismo uso de la palabra conciencia se ha ido perdiendo, no sólo en cuanto a su utilización sino además en cuanto a su significado, pues otros

conceptos o términos han venido a reemplazar este término, de tal suerte que cuando se escribe o se habla sobre la conciencia moral parece ser algo fuera de tono o más bien algo sin actualidad. Precisamente ese es uno de los aspectos que abordó la investigación.

Durante la época de la cristiandad, principalmente, y en la modernidad, no con menos fuerza, la educación de la conciencia fue confiada a la religión, a la Iglesia, en nuestro contexto occidental. La escuela, por estar ligada a la Iglesia y expresada en escuelas parroquiales o confesionales, asumió

este rol, pues es allí donde se “enseña la religión”, y es precisamente a la religión a la que se le delega el trabajo específico de formar la conciencia.

Pero en los últimos dos siglos, sobre todo la secularización, la división entre Estado e Iglesia, la llegada de la industrialización, el materialismo y otros fenómenos, vienen a dar otra visión y manera de ver la conciencia. Esto hace que el tema de la educación o la formación de la conciencia sea casi olvidado o tratado en ámbitos mucho más cerrados, hasta casi llegar a perderse tanto del ambiente religioso como del escolar. Esto ha generado que en el mundo contemporáneo el tema sea bastante desconocido y que sólo se recurra a él como algo teórico, pues en realidad una práctica real es muy poco probable que exista en el ámbito escolar.

Aquí encuentra actualidad la investigación, pues se trata de actualizar el tema y sobre todo de volver a darle el papel protagónico a la escuela para que tome en serio su rol de educadora de la conciencia moral, pues es un espacio de suma relevancia en consideración al tiempo que una persona pasa dentro de ella.

Uno de los aportes de la investigación será recordarle a la educación su papel como formadora de la conciencia y la manera como debe pedagogizar la estructura curricular para enfocarla a la resignificación de la racionalidad crítica.

Finalmente, la pregunta que orientará la investigación será: *¿Cuáles son los elementos de una propuesta pedagógica para la formación de la conciencia moral de la persona en la Educación Superior?*

Antecedentes

La investigación sobre Conciencia Moral hunde sus raíces en un largo proceso histórico, en el cual se resaltan los aportes de Santo Tomás de Aquino, Piaget, Kohlberg, las teorizaciones de Freire, MacIntyre y Habermas.

A manera de antecedentes tendremos en cuenta los trabajos de los siguientes autores: Oser² ha planteado, a partir de su experiencia en el campo de la educación moral y del uso de los dilemas morales tanto con contenido social como religioso³, unos principios que bien podrían iluminar la propuesta de intervención: estimulación de un estadio superior acompañado de la estimulación de la acción moral; educación moral con aprendizaje social; conocimiento ético aplicado a la solución de problemas morales concretos; discusión moral con la ayuda de la clarificación de valores; y la educación moral a través de la formación de los profesores para buscar un modelo de procedimiento de moralidad profesional.

De igual manera, Thoma y Rest⁴ dan cuenta de la relación entre la toma de decisiones morales y los patrones de consolidación y transición en el desarrollo de juicio moral, estudio hecho bajo el uso de los dilemas morales en su concepción típicamente Kohlbergiana. Adicionalmente, en su estudio identifican las maneras diferenciadas como emergen determinados conceptos morales en un estadio de transición moral.

De otra parte, para el propósito de esta investigación, resulta relevante el estudio realizado por Barba⁵ en el cual él pretende identificar la relación existente entre desarrollo moral, edad y escolaridad. Su relevancia radica en tres razones: fue un estudio realizado dentro de un sistema educativo formalizado aunque no universitario; la

² Oser, Fritz. (2005). *Futuras perspectivas de la educación moral. Organización de Estados Iberoamericanos*. Disponible en Internet: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie08a01.htm>.

³ Oser, Fritz. (1998). *El hombre: estadios del desarrollo religioso. Una aproximación desde el estructuralismo genético*. Barcelona: Ariel.

⁴ Thoma, Stephen y Rest, James. (1999). The Relationship Between Moral Decision Making and Patterns of Consolidation and Transition in Moral Judgment Development. *Developmental psychology*, 2, vol. 35, pp. 323-334.

⁵ Barba, Bonifacio. (2002). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. 4 de julio.

segunda razón, su contexto de realización fue Latinoamérica, lo que la hace cercana a nuestra propia investigación; y, la tercera, el instrumento utilizado fue el DIT de Rest, condición que nos permitiría enriquecer el proceso de aplicación y las categorías de análisis.

Finalmente, el trabajo de Bermúdez y Jaramillo⁶ es un referente obligado para la investigación por cuanto proponen el uso de dilemas morales para el desarrollo de la autonomía moral en las instituciones educativas de Bogotá. Su trabajo ofrece un modelo de educación moral para ser utilizado por los docentes en su quehacer pedagógico. Las investigadoras conciben que una buena educación moral es precisamente aquella que estimula la capacidad de reflexionar sobre las diversas circunstancias presentes en una situación dilémica.

A nivel colombiano, se destaca la investigación que han venido adelantado Gabriel Suárez Medina y José Luis Meza en torno a la formación de la conciencia moral, a partir de la cual se han publicado artículos, entre los que se resalta: "Conciencia Moral estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior". Artículo de investigación Universidad de La Salle 2006. También conocemos las investigaciones de María Cristina Villegas, Jaime Yañez Canal sobre "Conciencia Moral". En la Universidad Santo Tomás, son significativos los aportes dados por Luis José González Álvarez en sus diversas publicaciones y Luis Francisco Sastoque Poveda, O.P., en su obra titulada *Fundamentos Teológicos de Moral Cristiana*.

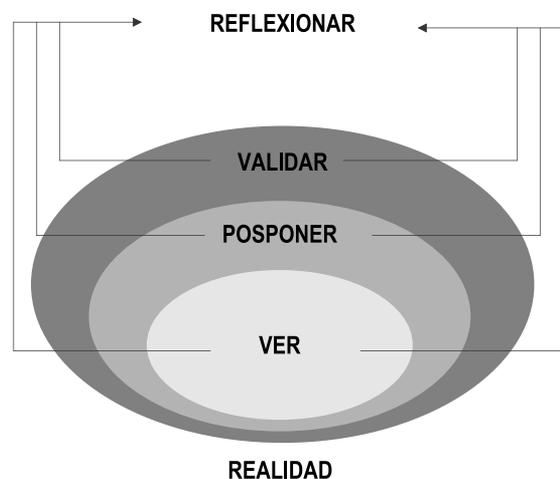
Metodología

El método que guiará la investigación es el de la "Acción crítica reflexiva" que está fundado en el paradigma crítico-reflexivo, el cual reconoce que

⁶ Bermúdez, Ángela y Jaramillo, Rosario. (2000). *El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá: Corpoeducación.

es posible el cambio en los sujetos individuales y corporativos siempre y cuando se den cuenta de la dialéctica presente entre el ser y el deber ser, o lo que Freire propone como el ser más. Además, reconoce que el cambio sólo es posible en la medida que ocurra la concienciación del protagonismo que cada uno debe jugar. Por eso, durante todo el proceso es de suma importancia la reflexión que ha de darse en cada etapa.

Figura 1.



1. *Análisis y reflexión teórica*: se establecerá en esta etapa la perspectiva epistemológica desde la cual se estudiará el problema. Los postulados de Piaget, Kohlberg, Gilligan y Freire nos darán luces para abordar su solución con la convergencia de la psicología y la pedagogía.

2. *Acercamiento a la realidad de la comunidad educativa de la VUAD*: se trata de mirar qué está dándose o evidenciar qué no se está dando en la formación de la conciencia moral. Captar la identidad moral (grado de desarrollo moral) de los sujetos individuales y la estructura organizacional moral del Centro de Atención Universitaria (CAU) como sujetos corporativos. En esta etapa habremos de construir una herramienta que nos permita detectar la realidad moral muy seguramente inspirados en las estrategias de Kohlberg (dilemas). Realizaremos esta experiencia en la

Universidad Santo Tomás con los estudiantes de la VUAD del CAU de Duitama.

En el CAU de Duitama, cuenta en la actualidad con 84 estudiantes, adscritos a las facultades de Educación 26 estudiantes y Ciencia y tecnología 58 estudiantes⁷.

Abordaremos un tipo de muestreo no probabilístico dentro de una población de 84 estudiantes y optando por un muestreo deliberado⁸ determinando una muestra de 49 estudiantes.

3. *Reflexión del ser con el deber ser*: una vez desarrollada la etapa anterior, se identifica el ser, la realidad de formación de la conciencia moral la cual será analizada desde la perspectiva del deber ser que no lo aportará el referente teórico y así estableceremos la cercanía o lejanía del ideal. Nos preguntaremos sobre la brecha existente entre el ser y el deber ser morales, de tal forma que podamos establecer el camino para formar la conciencia moral.

4. *Reflexión y construcción de la propuesta*: se trata de reflexionar y elaborar una propuesta que permita formar la conciencia moral de la población objeto de estudio para ayudarla a caminar hacia el deber ser, ayudarla a alcanzar el ideal de una conciencia bien formada.

Resultados

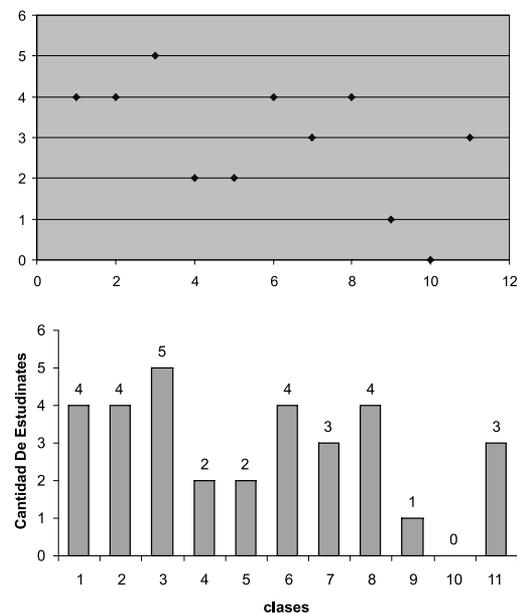
La aplicación del DIT a la muestra seleccionada ha producido una serie de datos que conjugados en sus diferentes variables nos arroja una información interesante de acuerdo con nuestros objetivos de investigación. Como nuestra finalidad es tratar de responder a la pregunta de investigación *¿Cuáles*

son los elementos constitutivos de una propuesta pedagógica para la formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD de Duitama?

Se hace necesario entonces establecer el nivel de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD CAU de Duitama y por tanto, es posible establecer el nivel de conciencia moral de la población seleccionada y su tendencia hacia otros estadios. Con la ayuda de la estadística y de la herramienta *statgraphics* se analizan a continuación los resultados del DIT.

Resultados y análisis por estadios de desarrollo moral

Figura 2. Estadio 2.



Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución:

⁷ Cf. Registro de matrículas del Centro Regional, marzo 2007.

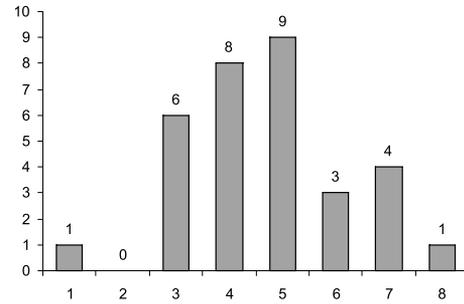
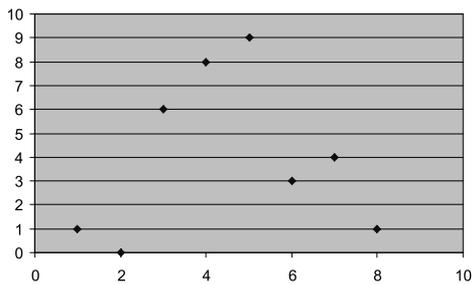
⁸ Consiste en seleccionar la muestra de manera deliberada porque los sujetos poseen las características necesarias para la investigación. Cf. Hernández, Fuensanta. Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En: Buendía, Leonor. *Ibíd.* p. 30.

Tabla 1.

| ÍTEM | CANTIDAD DE DATOS POR CLASE | PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN |
|------|-----------------------------|----------------------------|
| 1 | 4 | 13% |
| 2 | 4 | 13% |
| 3 | 5 | 14% |
| 4 | 2 | 6% |
| 5 | 2 | 6% |
| 6 | 4 | 13% |
| 7 | 3 | 9% |
| 8 | 4 | 13% |
| 9 | 1 | 3% |
| 10 | 4 | 9% |

Con lo anterior se puede establecer un promedio de 9.0%. Este es el nivel del relativismo instrumental en el cual se siguen las reglas sólo cuando van en el inmediato interés, se actúa para satisfacer los intereses y las necesidades propias, lo que está bien es lo equitativo.

Figura 3. Estadio 3.



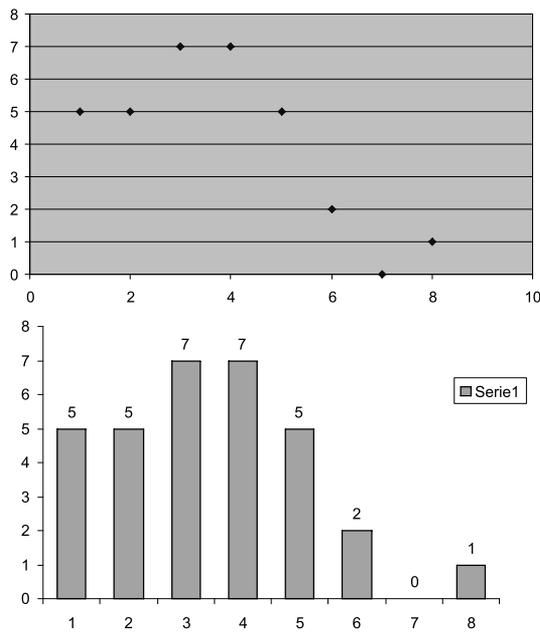
Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución:

Tabla 2.

| ÍTEM | CANTIDAD DE DATOS POR CLASE | PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN |
|------|-----------------------------|----------------------------|
| 1 | 1 | 3% |
| 2 | 0 | 0% |
| 3 | 6 | 19% |
| 4 | 8 | 25% |
| 5 | 9 | 28% |
| 6 | 3 | 9% |
| 7 | 4 | 13% |
| 8 | 1 | 13% |
| 9 | 1 | 3% |

De lo anterior se establece un promedio del 12.5%. Este es el Estadio de la concordancia interpersonal, en el cual se vive de acuerdo con lo que esperan las personas más cercanas, ser bueno para esta población es importante, hay preocupación por los demás, se establecen relaciones mutuas donde hay confianza, lealtad, respeto y gratitud.

Figura 4. Estadio 4.



Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas propuestos para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución: para el ítem 1, una cantidad de 5 datos por clase lo cual equivale al 16% de la población;

ítem 2, una cantidad de 5 datos por clase lo cual equivale al 16% de la población;

ítem 3, una cantidad de 7 datos por clase lo cual equivale al 22% de la población;

ítem 4, una cantidad de 7 datos por clase lo cual equivale al 22% de la Población;

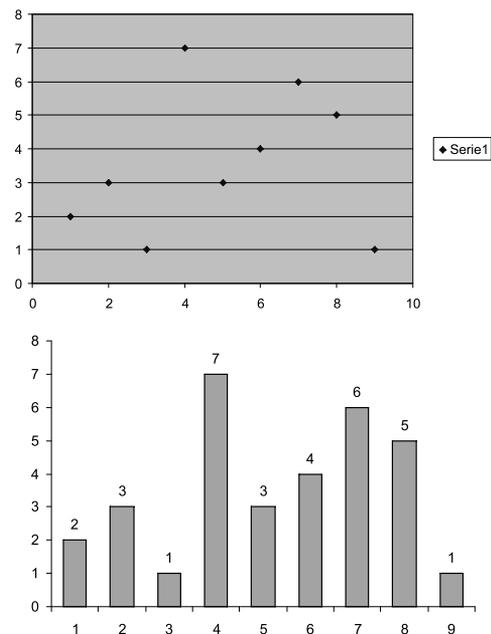
ítem 5, una cantidad de 5 datos por clase lo cual equivale al 16% de la población;

ítem 6, una cantidad de 2 datos por clase lo cual equivale al 6 % de la población;

ítem 7, una cantidad de 0 datos por clase lo cual equivale al 0% de la población;

ítem 8, una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 3% de la población; para un total del 100% de la población. Para lo cual se puede establecer un promedio del 12.5%. Aquí hay una mayoritaria representatividad que corresponde al estadio de moral convencional caracterizado por el cumplimiento del orden social, existe una defensa de las leyes, salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos, pero hay conciencia de contribuir a la sociedad, al grupo y a la institución. Este resultado nos permite establecer la necesidad de una propuesta que ayude a la formación de la conciencia de la población estudiada.

Figura 5. Estadio 5 A.



Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas propuestos para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución:

para el ítem 1, una cantidad de 2 datos por clase lo cual equivale al 6% de la población;

ítem 2, una cantidad de 3 datos por clase lo cual equivale al 10% de la población;

ítem 3, una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 3% de la población;

ítem 4, una cantidad de 7 datos por clase lo cual equivale al 23% de la Población;

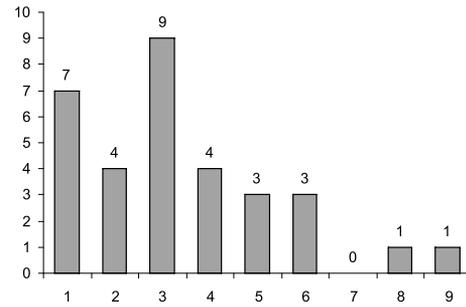
ítem 5, una cantidad de 3 datos por clase lo cual equivale al 10% de la población;

ítem 6, una cantidad de 4 datos por clase lo cual equivale al 13% de la población;

ítem 7, una cantidad de 6 datos por clase lo cual equivale al 19% de la población;

ítem 8, una cantidad de 5 datos por clase lo cual equivale al 16% de la población;

ítem 9, una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 3% de la población; para un total del 100% de la población (ver Figura 5). Para lo cual se puede establecer un promedio del 11.1%. Aquí se da una disminución que corresponde a algunos estudiantes ubicados en un nivel de moralidad posconvencional en el cual la conducta correcta está en función de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad a la que el individuo pertenece.

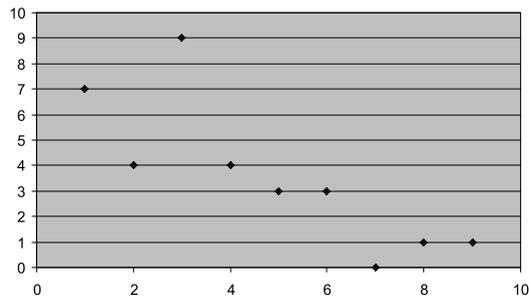


Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución:

Tabla 3.

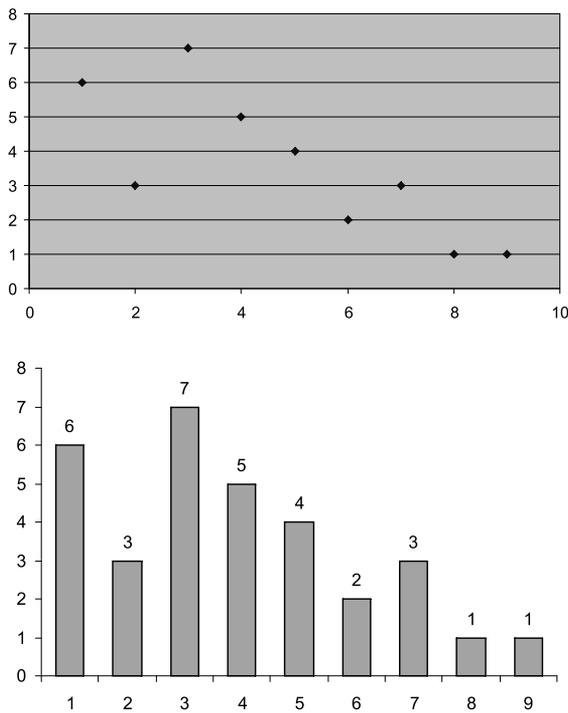
| ÍTEM | CANTIDAD DE DATOS POR CLASE | PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN |
|------|-----------------------------|----------------------------|
| 1 | 7 | 22% |
| 2 | 4 | 13% |
| 3 | 9 | 28% |
| 4 | 4 | 13% |
| 5 | 3 | 9% |
| 6 | 3 | 9% |
| 7 | 0 | 0% |
| 8 | 1 | 3% |
| 9 | 1 | 3% |

Figura 6. Estadio 5 B.



De lo anterior se puede establecer un promedio del 11.1%.

Figura 7. Estadio 6.



Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución:

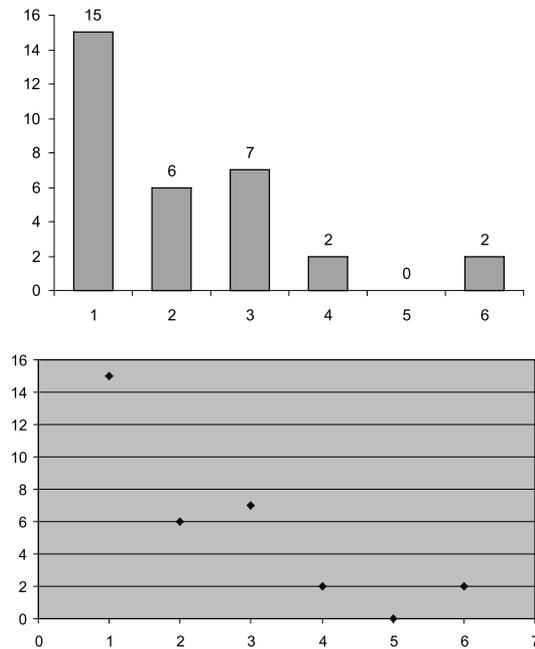
Tabla 4.

| ÍTEM | CANTIDAD DE DATOS POR CLASE | PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN |
|------|-----------------------------|----------------------------|
| 1 | 6 | 19% |
| 2 | 3 | 9% |
| 3 | 7 | 22% |
| 4 | 5 | 16% |
| 5 | 4 | 13% |
| 6 | 2 | 6% |
| 7 | 3 | 9% |
| 8 | 1 | 3% |
| 9 | 1 | 3% |

De la tabla anterior se puede establecer un promedio del 11.1%, en este nivel hay una aproximación al nivel posconvencional y estos resultados son aliciente para hacer que a través del proceso formativo se ayude a la población a evolucionar cualitativamente en la consolidación de estados de conciencia posconvencionales.

Resultados y análisis de las variables A, M y P

Figura 8. Variables A: Anti-establishment



Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes muestran la siguiente distribución:

Tabla 5.

| ÍTEM | CANTIDAD DE DATOS POR CLASE | PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN |
|------|-----------------------------|----------------------------|
| 1 | 15 | 47% |
| 2 | 6 | 19% |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |

para el ítem 1, una cantidad de 15 datos por clase lo cual equivale al 47% de la población;

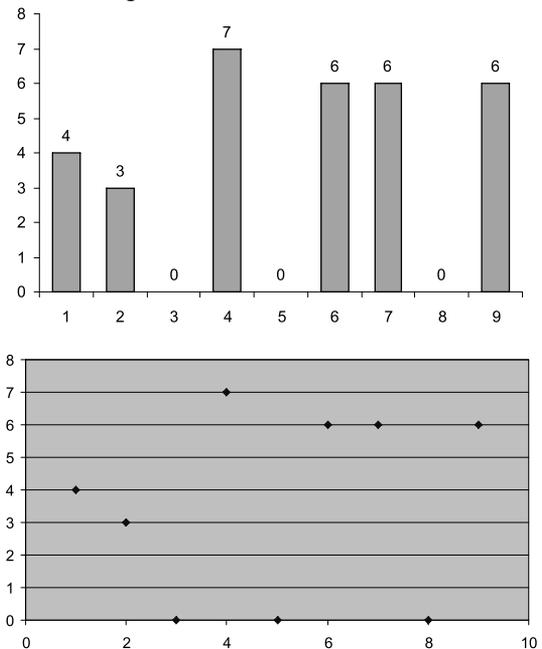
ítem 2, una cantidad de 6 datos por clase lo cual equivale al 19% de la población;

ítem 3, una cantidad de 7 datos por clase lo cual equivale al 22% de la población;

ítem 4, una cantidad de 2 datos por clase lo cual equivale al 6% de la Población;

ítem 6, una cantidad de 2 datos por clase lo cual equivale al 6 % de la población (ver Figura 8). Recordemos que esta variable tipifica una orientación de la persona “contra lo establecido” o mejor, de disconformidad con el orden existente. Es una estructura personal que rechaza la tradición y el orden social vigente por ser catalogados como arbitrios y corruptos.

Figura 9. Variables M: Distractor



Encontramos que frente a cada una de las opciones de resolución de los dilemas presentados para su elección, los puntajes presentan la siguiente distribución:

para el ítem 1, una cantidad de 4 datos por clase lo cual equivale al 13% de la población;

ítem 2, una cantidad de 3 datos por clase lo cual equivale al 9% de la población;

ítem 4, una cantidad de 7 datos por clase lo cual equivale al 22% de la Población;

ítem 6, una cantidad de 6 datos por clase lo cual equivale al 19 % de la población;

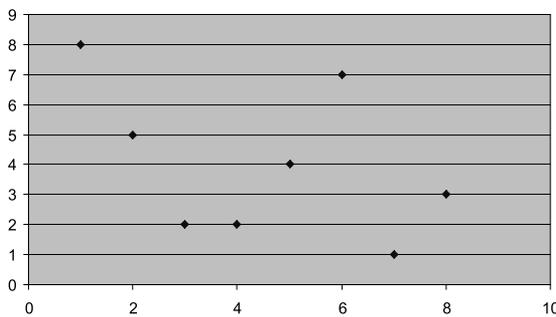
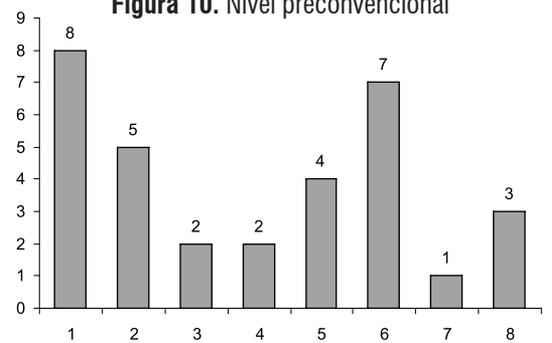
ítem 7, una cantidad de 6 datos por clase lo cual equivale al 19% de la población;

ítem 9, una cantidad de 6 datos por clase lo cual equivale al 19% de la población; para un total del 100% de la población (ver Figura 9). Ya se había establecido que los ítems M son distractores y que por lo mismo no representan ningún tipo de estadio de desarrollo moral, sino únicamente la

actitud de apoyar afirmaciones por su aparente sonoridad. También se puede inferir que la persona no ha entendido los planteamientos y se deja llevar por las apariencias porque efectivamente carece de criterios.

**Resultados y análisis
por niveles de desarrollo moral**

Figura 10. Nivel preconvencional



Desde la perspectiva de la distribución de la población por niveles de desarrollo moral y con el conglomerado de datos, los puntajes presentan la siguiente distribución en el nivel preconvencional:

para el ítem 1, una cantidad de 8 datos por clase lo cual equivale al 25% de la población;

ítem 2, una cantidad de 5 datos por clase lo cual equivale al 16% de la población;

ítem 3, una cantidad de 2 datos por clase lo cual equivale al 6% de la población;

ítem 4, una cantidad de 2 datos por clase lo cual equivale al 6% de la Población;

ítem 5, una cantidad de 4 datos por clase lo cual equivale al 13% de la población;

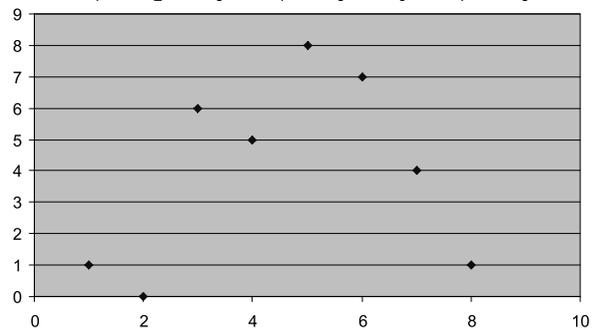
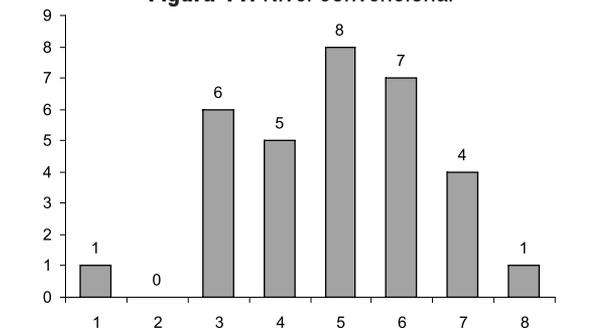
ítem 6, una cantidad de 7 datos por clase lo cual equivale al 22 % de la población;

ítem 7, una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 3% de la población;

ítem 8, una cantidad de 3 datos por clase lo cual equivale al 9% de la población; para un total del 100% de la población (ver Figura 10).

De donde se logra establecer que la población estudiada alcanza un nivel de desarrollo moral pre-convencional del 22.66%. Este es un primer nivel en el cual se evita el castigo y se procura la recompensa en un primer estadio y en el cual se siguen las reglas sólo cuando se trata de satisfacer los intereses o necesidades en el inmediato momento, pues se trata de estar de acuerdo y ser equitativo.

Figura 11. Nivel convencional



Desde la perspectiva de la distribución de la población por niveles de desarrollo moral y con el

conglomerado de datos, los puntajes presentan la siguiente distribución en el nivel convencional:

para el ítem 1, una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 3% de la población;

ítem 3, una cantidad de 6 datos por clase lo cual equivale al 19% de la población;

ítem 4, una cantidad de 5 datos por clase lo cual equivale al 16% de la Población;

ítem 5, una cantidad de 8 datos por clase lo cual equivale al 25% de la población;

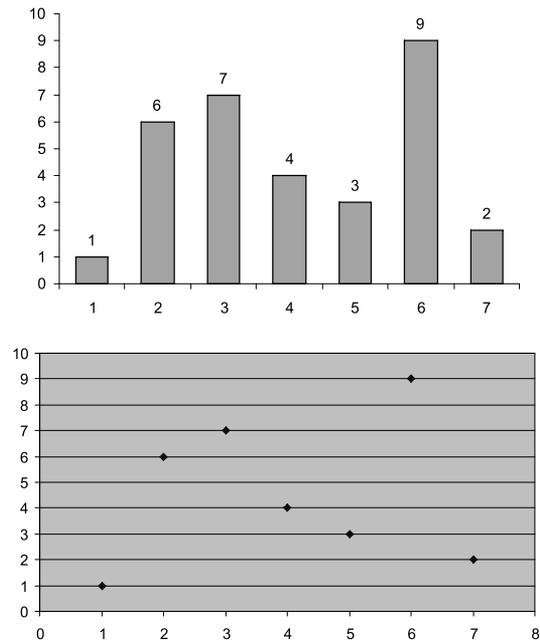
ítem 6, una cantidad de 7 datos por clase lo cual equivale al 22 % de la población;

ítem 7, una cantidad de 4 dato por clase lo cual equivale al 13% de la población;

ítem 8, una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 3% de la población; para un total del 100% de la población (ver Figura 11). De donde se logra establecer que la población estudiada alcanza un nivel de desarrollo moral convencional del 68.49%.

Este sí es un dato contundente, pues en el nivel y los estadios en los que se encuentran la gran mayoría de la población investigada. Su moralidad está marcada por vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas o con lo que en general esperan de las personas que ejercen determinados roles, es bueno contribuir a la sociedad, al grupo y a la institución.

Figura 12. Nivel postconvencional



Encontramos que desde la perspectiva de la distribución de la población por niveles de desarrollo moral y con el conglomerado de datos, los puntajes presentan la siguiente distribución en el nivel posconvencional:

para el ítem 1, una cantidad de 1 dato por clase lo cual equivale al 3% de la población;

ítem 2, una cantidad de 6 datos por clase lo cual equivale al 19% de la población;

ítem 3, una cantidad de 7 datos por clase lo cual equivale al 22% de la población;

ítem 4, una cantidad de 4 datos por clase lo cual equivale al 13% de la Población;

ítem 5, una cantidad de 3 datos por clase lo cual equivale al 9% de la población;

ítem 6, una cantidad de 9 datos por clase lo cual equivale al 28 % de la población;

ítem 7, una cantidad de 2 datos por clase lo cual equivale al 6% de la población; para un total del 100% de la población (ver Figura 12). De donde

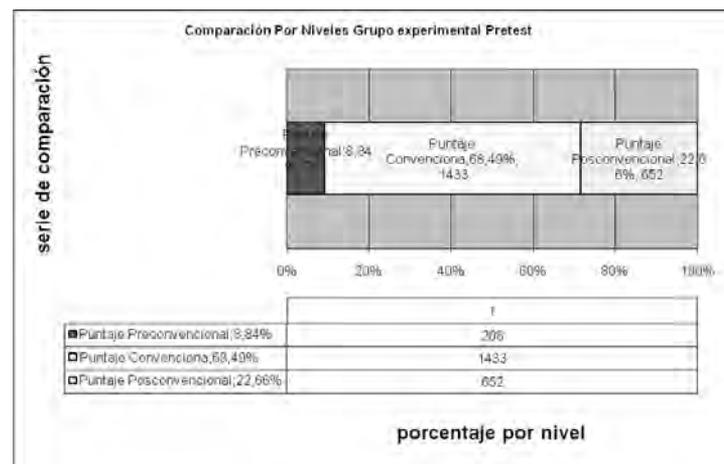
se logra establecer que la población estudiada alcanza un nivel de desarrollo moral posconvencional del 8.84%. El porcentaje es inferior con respecto a los dos anteriores, hay conciencia de que existen diversos valores y opiniones y de que la mayoría de reglas y valores son relativas al propio grupo. Se tiene conciencia de la imparcialidad frente a la ley y de la importancia del contrato social. Se reconoce que existen unos principios éticos universales que deben ser respetados y se generan convicciones libres de respeto a los mismos. En este nivel ya se puede hablar de un sentido de humanidad que es justamente la meta del desarrollo de la

conciencia moral y a lo que podrá aportar nuestra propuesta.

Discusión

Con toda la descripción arriba señalada, podemos establecer las siguientes conclusiones pertinentes para responder nuestra pregunta de investigación y señalar el alcance del segundo objetivo de la misma. Partamos del Gráfico que nos esquematiza de manera precisa la distribución por niveles de desarrollo moral.

Figura 13. Niveles de desarrollo moral



Por las distribuciones señaladas se establece que el 8.84% de la población estudiada en el CAU de Duitama (ver Figura 13) se encuentra en el estadio preconvenicional, caracterizado según Kohlberg por el castigo y la obediencia y el relativismo instrumental, es decir, seguir las reglas sólo cuando conviene al inmediato interés, se actúa para satisfacer intereses y necesidades propias, dejando que los otros hagan lo mismo. Lo que está bien es lo equitativo, el intercambio igual, el trato, el acuerdo.

Aquellos que están situados en este nivel se sienten como individuos respecto a los demás. Es la llamada “perspectiva individual concreta”: se busca ante todo, defender los propios intereses del individuo⁹, evitando los riesgos y castigos, atendiendo siempre a las consecuencias inmediatas y materiales¹⁰ de los actos. No se interesan por lo que la sociedad entiende como correcto, puesto que las normas se consideran externas al yo. A este nivel correspon-

⁹ En este punto, Kohlberg afirma algo similar a lo que ya señalara Sigmund Freud acerca de la psicogénesis de la moralidad heterónoma, según la cual el niño aprende qué comportamientos le procuran el amor y protección de sus padres y cuáles hacen que se retiren estos.

¹⁰ Es lo que se conoce como “realismo moral”, al que Piaget dedicó su segunda investigación.

den el estadio primero (moralidad heterónoma) y el segundo (hedonismo instrumental).

Por otro lado, el 68.49% de la población, que corresponde a la gran mayoría, se ubica en el estadio convencional (ver Figura 13), el cual está caracterizado según Kohlberg por la concordancia interpersonal, el orden social y la autoridad. Se puede decir que este grupo vive de acuerdo con lo que esperan las personas próximas, bien buscando complacer a quienes están a su alrededor, buscan ser buenos con los demás, mantener relaciones mutuas de confianza lealtad, respeto y gratitud. También son personas que cumplen los deberes con lo que están de acuerdo, ya tienen un sentido de contribución con la sociedad, con su grupo y con su institución. La perspectiva social de este nivel es la de un miembro de la sociedad, igual al resto de los miembros de la sociedad¹¹. Por ello, se actúa en función de las expectativas de la sociedad o los pequeños grupos (confesión religiosa, partido político) y se aspira a desempeñar bien el propio rol, a fin de proteger los intereses de la sociedad y los propios y mantener el sistema social. La diferencia entre este estadio convencional y el preconvenicional es que no se da el cumplimiento de las normas a fin de evitar el castigo, sino que se está convencido de ellas y se tiene motivación propia para cumplirlas. A este nivel corresponden el estadio tercero (de conformidad con las expectativas y las relaciones interpersonales) y el cuarto (el de mantenimiento del sistema social y la conciencia).

Por otra parte, el 22.66% de la población indagada se ubica en un nivel de desarrollo moral posconvenicional, lo cual resulta alagador y significativo, pues ya han llegado a los estadios de contrato social y de principios éticos universales. En este nivel según Kohlberg, se es consciente de que las personas tienen diversos valores y opiniones y de que la mayoría de los valores son relativos al grupo, los cuales deben ser respetados. Aquí,

las personas ya reconocen los principios éticos universales y éstos se constituyen en el parámetro de comportamiento, relación y juicio, en términos tomistas podríamos decir, se tiene un claro sentido de humanidad.

En este nivel, el individuo va más allá de la sociedad y de las normas establecidas por ella. En efecto, el bien ya no se reduce a lo que la sociedad espera de nosotros o dictan las leyes (nivel convencional). La ley sólo ha de cumplirse cuando protege los derechos humanos. El individuo se propone la construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal¹² y por la aceptación del contrato social, aquel compromiso general que adquirimos, por el hecho de vivir en sociedad, de mantener y respetar los derechos de los demás¹³. Se aprecia cierta similitud, en lo que se refiere a la perspectiva social, con el nivel preconvenicional, en cuanto que se juzga el bien y el mal desde fuera de la sociedad. Sin embargo, hay una clara diferencia: mientras que el individuo del preconvenicional razona con base en intereses individuales, el individuo del nivel postconvenicional pone como referencia a la totalidad del género humano, más allá de la propia sociedad o grupo, para llegar a reconocer derechos universales. En este nivel se sitúa el estadio cinco (moralidad de contrato social y de los derechos del individuo) y, de existir, el estadio sexto (principios éticos universales). Alcanzar este nivel (cualquiera de los dos estadios) supone el grado más alto de moralidad. Sobre la edad en que comienza a construirse hay quien opina que a partir de los trece años, cuando se ha alcanzado la plenitud del proceso de operaciones formales. Sin embargo, ya hemos señalado que el alcance de un estadio cognitivo no implica necesariamente que se alcance el estadio moral correspondiente y que sólo un 14% de adolescentes y adultos en los Estados Unidos alcanzan el nivel posconvenicional. Los estudios empíricos, más fiables que la

¹¹ Es fácilmente reconocible que Kohlberg está hablando de lo que Piaget llamaba fase de "igualitarismo", la etapa intermedia de la evolución moral.

¹² Parece estar invocándose, casi de modo literal, el imperativo categórico de Immanuel Kant: "Obra de modo que tu conducta pueda ser tomada como norma universal".

¹³ Recordar lo dicho acerca del "Contrato social".

simple especulación teórica, señalan una edad de 22 ó 23 años. Lo que sí es seguro es que una vez comienza, su proceso de construcción se prolonga el resto de la vida.

Con la precisión antes establecida, surge entonces también un inmenso reto, ¿cómo ayudar a que la institución universitaria en el proceso de formación pueda colaborar, e impulsar al 91.15% de su población en el CAU de Duitama a alcanzar un nivel de formación de conciencia moral posconvencional, de los cuales el 22.66% apenas se encuentran en el nivel preconvencional? Si bien es cierto que la gran mayoría (68.49%), se encuentra en el nivel convencional y a la luz de Kohlberg es la tendencia del género humano en la cultura occidental, el reto es evolucionar, por eso este resultado nos da luces importantes sobre la intencionalidad y el carácter de una propuesta pedagógica para la formación de la moralidad en el contexto de la educación superior de los estudiantes de la VUAD, CAU Duitama.

Sin duda alguna, la ubicación en el estadio 4 procura la "armonía social" y la capacidad de adaptación del sujeto para su supervivencia en los contextos a los cuales pertenece. Pero es insuficiente frente al propósito de autonomía, rasgo propio de una moral postconvencional. Además, esta ubicación pone por delante al sujeto en cuanto a la satisfacción de sus propios intereses y ratifica el individualismo presente en las actuales sociedades.

Muchos otros aspectos se podrán establecer a partir de los presentes resultados, los cuales quedan disponibles para la discusión y posteriores análisis de quienes están interesados en ayudar a construir humanidad.

Propuesta

Para el desarrollo de la presente propuesta partimos de la convicción de que la conciencia moral se puede formar y que la educación superior no

puede dejar de cumplir con esta loable tarea; si bien es cierto, que hemos venido entrando en la época de la globalización y que la educación se virtualiza en el ámbito de lo tecnológico, es importante reconocer también la necesidad de una formación integral que incluya la formación de la conciencia moral, con el ánimo de que el sujeto dé sentido a los conflictos morales que se le presentan a lo largo de la vida y pueda contribuir a la construcción del desarrollo social¹⁴.

Es claro que la adquisición de conocimientos no es el único fin de la inteligencia ya que, para nuestra consideración, su manifestación más importante es la conciencia moral, es decir, la recta razón que dicta lo que se debe hacer cuando en pleno goce de libertad, se hace necesaria una elección. La conciencia moral no es innata, se forma y ésta es la base de la propuesta que pretende ser desarrollada a partir de la investigación, apoyándonos en el postulado de Edgar Morín cuando propone una ética del género humano¹⁵.

Cuando se dice que la conciencia se educa, al mismo tiempo se está diciendo que la conciencia se forma; por ello, una de las tareas de la educación superior, es la formación de la conciencia moral. La educación no es el mero aprendizaje de contenidos intelectuales sino que implica el desarrollo de toda la persona, entonces es claro que un objetivo intrínseco al proceso educativo debe ser la conformación de una «persona ética»¹⁶. Un hacernos personas como ejercicio de la libertad de seres abiertos e incompletos que necesitamos autodefinirnos y autoconstruirnos en interacción para poder realizarnos en la vida a través de una interacción verdaderamente humanizante con los demás.

¹⁴ Bilbeny, Norbert. (1997). La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital. Barcelona: Anagrama, p. 14.

¹⁵ Cf. Morin, Edgar. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro Colección Mesa Redonda. Bogotá: Editorial Magisterio, pp.11-122.

¹⁶ Cf. Cortina, Adela. (1996). El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid: Ed. Santillana, p. 45.

Es importante dejar en claro que el objetivo fundamental de esta propuesta consiste en perseguir la construcción de una conciencia moral postconvencional, es decir, llegar al estadio 6 de los principios éticos universales.

La perspectiva socio-moral de este estadio se define hipotéticamente como un punto de vista que toda la humanidad debería adoptar hacia los otros en cuanto personas libres, iguales y autónomas, considerándolas como fines y nunca como medios¹⁷. Esa es la esencia de lo moral. El individuo se guía por principios éticos universales de justicia validados por el propio razonamiento (como la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de todos los individuos) y se compromete con ellos. De este modo, aunque se consideren buenas las leyes particulares porque defienden estos derechos, cuando no los protejan, no hay que obedecerlas.

Definimos competencia como una habilidad producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes que la persona demuestra en forma integral y a un nivel de ejecución en la toma de sus decisiones. Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento (la información y conceptos o contenidos intelectuales), es decir, sabe lo que hace, porqué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Implica además tener capacidad de ejecución, es decir, el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales de discernimiento y psicomotoras para en efecto llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Implica además tener la actitud o disposición para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de la manera que se considera correcta¹⁸. En términos de la manera de cómo el cerebro aprende, podemos hablar de las dimensiones afectiva, cognitiva y expresiva.

¹⁷ Son claras las influencias kantianas de Kohlberg, que incorpora aquí dos de las tres formulaciones del imperativo categórico: la de la ley universal y la del fin en sí mismo.

¹⁸ Cf. Villarini, A.R. (2004). Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento, proyecto de educación liberal y liberadora. San Juan de Puerto Rico, pp. 25-29.

Bibliografía

- AA.VV. (1985). *Autocontrol y educación*. Valencia: Nau Llibres.
- Barry, K.B. (1976). Conducting moral discussions in the classroom. In: *Social Education*, 40.
- Batto, A. (1971). *El pensamiento de Jean Piaget*. Argentina: Emece Editores.
- Bilbeny, N. (1997). *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.
- Brezinka, W. (1987). La habilidad (moral) como objetivo de la educación. En: Santolaria, F. y Jordán, J.A. (comps.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU .
- Calvacoli, G. (1992). Il Concetto di coscienza in S. Tommaso, "Divas Thomas", 2 (1992). En: Sastoque, L. (2001). *Fundamentos teológicos de moral cristiana*. Chiquinquirá: Biblioteca Dominicana del Santuario.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Ed. Santillana.
- Deuofour, L. (1992). *Diccionario de Teología*. Madrid: Ed. Espasa.
- Deuofour, L. (1992). *Diccionario de Teología*. Madrid: Ed. Espasa-Calpe.
- Díaz, A., M. J. & Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 7ª ed.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Ed. Tierra Nueva.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la indignación*, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- G.F. J.C. (1988). *Educación y país*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Galdona, J. (1997). *La transversalidad del currículo: la formación de la estructura ética de la persona*. Info DEIE, 2. Uruguay.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard Univ.
- Giroux, H. (1992). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Goñi, A. (1996). *Psicología de la educación socio-personal*. Madrid.
- Hersh, R., Paolito, D., Reimer, J., Piaget. (1998). *Una introducción conceptual a Kohlberg. El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea.
- Klausmeier (1977). *Psicología educativa*. México: Harla S.A.
- Kohlberg, L., Cañon, C. & otros. (1985). *El sentido de lo humano, valores, psicología y educación*. Bogotá: Editorial Gaceta.
- Kohlberg, L. (1985). *Estadios morales y moralización, la vía cognitivo-evolutiva. Psicología del desarrollo*. Barcelona: Editores Desclée de Brouwer S. A.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En: Santolaria, F. y Jordán, J.A. (Comps.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Lapsley, D. (1996). *Moral psychology, boulder*. Colorado: Westview Press.
- Macintyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Martínez, E. (2004). *Ser y educar*. Bogotá: Editorial USTA.
- Mondolfo, R. (1941). *Moralistas griegos. La conciencia moral, de Homero a Epicuro*. Buenos Aires: Imán.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Colección Mesa Redonda*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pérez Delgado, E., Frías, D., Pons, G. (1994). *El cuestionario de problemas morales (DIT) de J. Rest (1979) y su estructura, El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Pérez, Delgado, E. y Soler, M. J. (Cords). Valencia, Nau.
- Pérez Delgado, E., Gimeno, A., Pñover, J.C. (1989). El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test (DIT) de J. Rest. *Revista de Psicología de la Educación, 2*.
- Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica, México.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Rest, J. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Roqueñi J. M. (2005). *Educación de la afectividad, una propuesta desde el pensamiento de Tomás*

- de Aquino*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Rubio Carracedo, J. (1987). *El hombre y la ética*. Barcelona.
- Sastoque Poveda, L.F. (2005). Implementación de nuevas tecnologías para la Vicerrectoría General de Universidad a Distancia, (documento) Bogotá.
- Sastoque, L. (2001). *Fundamentos teológicos de moral cristiana*. Chiquinquirá: Biblioteca Dominicana del Santuario.
- Simón, R. (1984). *Curso de filosofía Tomista*. Barcelona: Ed. Herder.
- Suárez Medina, G. Alfonso. (2006). Conciencia Moral, estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior. (Artículo de investigación). Universidad de La salle.
- Torralba, F. & Rodríguez, L. (2007). *El camino espiritual de Sören Kierkegaard*. Bilbao: Editorial Milenio.
- Trapero, M. C. (1993). *Los valores en el clima de clase*. Montevideo: Ed. Monteverde.
- Vidal, M. (1990). *Moral fundamental*. Madrid: Editorial Covarrubias. (Tomo I).
- Vidal, M. (1996). *La estimativa moral*. Madrid: Ed. PPC Madrid.
- VV.AA. (2005). *Dilemas morales: un aprendizaje de valores mediante el diálogo*. Valencia: Nau Libres.
- VV.AA. (2007). *Ética de la Paz: valor ideal y derecho humano*. Madrid: Ediciones Siruela S.A.

El proceso investigativo en el estado del arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás

THE INVESTIGATION PROCESS IN THE STATE OF THE ART IN THE UNIVERSITY OF SANTO TOMAS'S MASTERS DEGREE IN EDUCATION

Myriam Fernández Sierra¹

Resumen

La investigación del estado del arte de la Maestría en Educación, se propone reconstruir reflexivamente el saber de los productos investigativos que año a año aportan los estudiantes graduandos de la Maestría. En este trabajo se busca referir los procesos investigativos propuestos por la investigación, en términos de describir e interpretar los lugares epistemológicos, teóricos,

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación, con Estudios Mayores en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Es magíster en Evaluación en Educación de la Universidad Santo Tomás. Tiene estudios de Maestría en Educación para la Salud, de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha publicado distintos trabajos y artículos sobre temas como la adolescencia y las relaciones interpersonales, entre otros. Este avance forma parte de los desarrollos teóricos y metodológicos del Proyecto Estado del Arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, dirigido por la profesora Myriam Fernández Sierra. Actualmente se encuentran vinculados los estudiantes de la Maestría: Josefina Cortés Urrutia con "Estado del Arte de la Maestría en Educación 2007"; Juan José Noguera y Jairo Palacios con "La sistematización de estados del arte para la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás" y Gilma Ardila, y Hugo L. Pabón con "Estado del Arte de la Maestría en Educación de La Universidad Santo Tomás 2008".

temáticos, metodológicos que los sustentan y que en forma global van dando cuenta del pensamiento, acciones, y prácticas discursivas resultado de las dinámicas sociales en que se inscriben.

Palabras clave

Investigación educativa, estado del arte, descripción, interpretación.

Abstract

The investigation of the State of the Art of the Masters in education, intends to rebuild reflexively accumulated knowledge of the products surveyed that every year provide students graduating from the Masters. This paper seeks to address the investigative processes proposed by the investigation in terms of describing and interpreting places epistemological, theoretical, thematic methodology that underlie and that will give a comprehensive account of thought, action and discursive practices result of social dynamics where it fits.

Key words

Research educational, state of the art, description, interpretation.

Introducción

La investigación asume una conceptualización de estado del arte, entendida como un tipo de investigación centrada en la relación de texto y contexto. El texto se identifica como el informe final del trabajo investigativo de los estudiantes, el cual está constituido por un referente epistemológico y un campo aplicado (empírico). Es en su conjunto, un todo autónomo y por su propósito comunicativo, es una obra abierta y en movimiento.

El contexto, da cuenta de las dinámicas sociales en las que se movilizan o están inscritos los campos epistemológicos y empíricos del informe de investigación. También tienen un sentido y una referencia, pues se origina en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancias y propósito) y se inserta en un entorno determinado, con interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo circundante.

De igual manera, en la relación texto-contexto, se puede inferir categorías de pensamiento, acciones y prácticas discursivas, resultado de las dinámicas sociales en las cuales se inscriben.

En este sentido, será importante tener en cuenta que cada uno de los textos dentro de su contexto, se construyen a partir de un campo complejo de discursos (Foucault, 1997).

Por lo tanto, cada uno de los informes de investigación, que a simple vista parecen ser una suma de textos que pueden ser denotados por el signo del nombre propio no corresponden a una función homogénea, ya que la constitución de dichos informes supone ciertas operaciones de delimitación y exclusión en los que “no puede considerarse ni como una unidad inmediata, ni como una unidad cierta, ni como una unidad homogénea” (Foucault, 1997).

Esta advertencia lleva a cuestionar la noción de autor “como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia” (Foucault, 1992), ya que, por un lado, la función autor se consolida en ciertas condiciones históricas específicas y no actúa en todas partes ni de forma constante. Caracteriza, en última instancia, el “modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad”

(Foucault, 1969), en que el nombre del autor asegura una función clasificatoria, permitiendo reagrupar cierto número de textos, delimitarlos, excluir algunos, oponerlos a otros; es decir, “el nombre del autor funciona para caracterizar un cierto modo de ser del discurso” (1969: 19).

Los procesos investigativos propuestos

Al describir e interpretar determinados textos y contextos propios de los productos investigativos se busca la comprensión de la lógica de sus relaciones, así como las interpretaciones dadas por quienes los formularon dentro de una práctica discursiva delimitada por un tiempo y espacio determinados. Bajo esta perspectiva, el enfoque investigativo se nutre de los presupuestos epistemológicos, propios de la descripción y reflexión interpretativa acerca del estado de conocimiento propio de los informes de investigación estudiados, pero entendidos dentro de las condiciones que lo hacen posible.

La fase inicial de investigación: corresponde a la recopilación de evidencias investigativas, a través de un proceso analítico, que permite establecer un panorama de las fuentes investigativas, tomando como referentes los énfasis propios de formación e investigación de la Maestría relacionados con el *currículo, la evaluación y la formación humanista y un tiempo determinado en que fueron propuestos*. En otras palabras, esta fase, tiene como objetivo investigativo el de describir los procesos investigativos de la maestría en un tiempo y espacio determinados.

El proceso descriptivo envuelve operaciones analíticas de la formación de **evidencias empíricas** representativas en aquello que se denomina “proceso de reconstrucción de la realidad del objeto”. Es realizado a través de métodos descriptivos de carácter técnico mediante el diligenciamiento del Resumen Analítico de cada uno de los informes de investigación propios del universo elegido para el Estudio.

La metodología de Resumen Analítico en Educación –RAE– se aplica en este Estudio, con el propósito de establecer, a través de la revisión directa de los documentos (trabajos finales de los estudiantes aprobados y sustentados), una información concisa sobre datos relacionados con: el título, el o los autores, el problema investigativo, el marco teórico y metodológico, el análisis de resultados, sus conclusiones y sus recomendaciones.

Desde el punto de vista semántico, el resumen analítico, corresponde a la descripción sinóptica del documento. Pero para la validez del proceso investigativo es necesario que el resumen se constituya en una indicación que, aunque concisa, debe ser lo suficientemente explícita como para reflejar el contenido de un documento original y facilitar la determinación de su relevancia (Wersing, Neveling, comp., 1986). Cuando en su confección se sigue este principio, se espera que el producto obtenido resulte claro y coherente, y que el propio trabajo original que se está sometiendo al proceso de análisis y síntesis, cuya información fundamental se mantenga sin alteración de su contenido.

El resumen como producto no es más que el resultado de una abstracción en la que se sintetiza la información que ofrece el documento de origen, manteniendo sus partes esenciales. Por tanto, en virtud de su objetivo orientador, cada oración del resumen analítico debe contener información de valor investigativo, evitando registrar aspectos que no aparezcan en el cuerpo principal del documento de origen.

En estos términos, es indispensable que en el contenido del resumen analítico siempre esté presente: el problema investigativo, sus referentes teóricos, la metodología utilizada, sus resultados y conclusiones. En la redacción se utiliza el modo impersonal, sin palabras rebuscadas y con una terminología adecuada y comprensible. Se escribe en tiempo pretérito, pues en todos los casos se refiere a un trabajo ya realizado.

Una vez completado el proceso de elaboración, las fichas de registro –RAES–, se confeccionan

matrices descriptivas en las que se contempla los aspectos relacionados con los problemas trabajados en las investigaciones, objetivos propuestos, marcos teóricos, marcos metodológicos, resultados conclusiones y recomendaciones. De esta manera, se produce un proceso inductivo para garantizar una cierta fidelidad a los informes analizados.

La segunda fase investigativa se concibe como una **experiencia** que implica la posibilidad de interpretar, detectar nuevas direcciones y extraer conclusiones en horizontes de comprensión más amplios. El proceso de construcción de matrices descriptivas, permite avanzar en la reconstrucción de matrices **interpretativas** en las cuales se busca generar un diálogo entre el saber acumulado y los objetos que se establecieron como referentes de investigación en los informes finales de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la hermenéutica² se asume como una actividad de reflexión, que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos. Ricoeur (1984) indica que “interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo” (p. 12). El sustento de dicha interpretación se basa en el valor de la palabra, pues el mundo es el todo que se construye con palabras y el lenguaje constituye la única expresión integral, absoluta e inteligible de la interioridad del individuo, donde coexiste con el mundo en su unidad ordinaria; es lo que

² El término hermenéutica proviene del griego *hermêneuô*, que significa interpretar o traducir, y hace alusión al mensajero de los dioses griegos, Hermes. “*Hermeneuein* es aquel hacer presente que lleva al conocimiento en la medida que es capaz de prestar oído a un mensaje” (Gadamer. De esta manera Heidegger (1987) subraya la originaria relación de la hermenéutica con el lenguaje, en tanto que es portador de un mensaje. Originalmente, consistía en la interpretación de textos bíblicos, luego se extendió a los textos legales y, actualmente, es una postura epistemológica que influye a todos los sistemas de conocimiento (*Verdad y método*, 1960) de Hans-Georg Gadamer.

nos acerca a la acepción general de la palabra hermenéutica (Gadamer, 1993).

En este sentido, el objeto del análisis es el de sacar a la luz las estructuras transcendentales del comprender, o sea, clarificar los modos de ser, en que se concreta el fenómeno interpretativo, Gadamer (1991). De esta forma, la metodología no es normativa para las interpretaciones sino motivadora para el debate filosófico respecto a las condiciones de posibilidad de la comprensión.

El estudio de Estado del Arte cierra en una **tercera fase** de construcción teórica global como punto

de **síntesis del ciclo hermenéutico**³, que busca una comprensión global, pero siempre provisional del objeto de estudio. El producto de este tipo de estudio, corresponde a una nueva versión del conocimiento en la que éste se verifica y se sistematiza con el fin de aumentar la comprensión que se tiene de los fenómenos estudiados.

Es importante entender que la interpretación humana y la comprensión serán siempre finitas e históricas. Aquí aparece una intención de avanzar en la descripción de los enunciados que con pretensión de verdad, operan bajo ciertas reglas que hacen posible y sistemas que condicionan su transformación (Davidson, 1988).

Ahora bien, Vélez y Calvo (1991) afirman que: “Un Estado del Arte pretende alcanzar conocimiento crítico acerca del nivel de comprensión que se tiene del fenómeno de interés (cuánto se ha aprendido y cuánto se ignora) y la suficiencia o inadecuación de este conocimiento, para finalmente

³ Karl Jaspers denominó *ciclo hermenéutico* (en *Allgemeine Psychopathologie*, Berlín, 1959, Tomo 1, capítulo 5). *El ciclo hermenéutico* se refiere al intercambio recurrente entre observaciones, presunciones (interpretaciones tentativas), expectativas y verificaciones de datos nuevos y evaluaciones, que dan acceso a nuevas interpretaciones que comprenden más datos.

intentar la recompreensión sintética del mismo" (p. 5). Al poner énfasis en la comprensión, la validez de este proceso investigativo se basa en la riqueza de los datos y en el enfoque holístico o de totalidad de los documentos estudiados.

En este sentido, la recompreensión se centra en poner todas las evidencias estudiadas al servicio de la elaboración de un constructo en el que existen hilos conductores a través de los cuales se pueden encontrar asociaciones. Así, la reconstrucción teórica, alrededor de problemas o de fenómenos se logra, bien porque se descubren nuevas facetas, bien por la notificación de las relaciones antes no asociadas con el mismo, bien por la constitución de unas prácticas discursivas⁴ en lo curricular, lo evaluativo y la formación humanista.

De los avances

El Estado del Arte en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, dispone a la fecha de una valiosa fuente informativa que suministra datos concretos sobre las temáticas abordadas, los problemas, la metodología y las conclusiones de los informes finales de investigación de la primera promoción del Programa de Maestría correspondiente al año 2005-2006 (Fernández, 2006), así como los énfasis investigativos identificados.

De igual forma, actualmente avanzan los proyectos de Estado del Arte de la Maestría en Educación (Cortés U., Josefina, 2007; Ardila G. y Pabón H., 2008), del año 2008, y la propuesta de investigación en el campo de la Sistematización de la Investigación de la Maestría en Educación, realizada por Noguera y Palacios, J.

El aspecto central de los abordajes teóricos y metodológicos asumidos por los investigadores en cada uno de sus trabajos, se ha concentrado en avanzar en los aspectos epistemológicos propios

⁴ Entiéndase por discursiva no sólo la actividad de un sujeto, sino la existencia de reglas y condiciones materiales en las que el sujeto elabora el discurso

de este tipo de investigación documental y en los procesos de investigación en sistematización.

A manera de conclusión

En esta etapa del proceso investigativo del Proyecto de Investigación de Estado del Arte de la Maestría en Educación de la USTA, se puede indicar que:

El objeto de estudio del proyecto Estado del Arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, está representado en los trabajos finales de grado de los estudiantes a través de los cuales se describe e interpreta las propuestas teóricas y metodológicas de dichos trabajos y el saber acumulado y aceptado como investigación formativa por parte de los tutores y estudiantes de la Maestría.

La validez y confiabilidad de la información que se maneja está basada en las fuentes documentales estudiadas y recopiladas a través del Resumen Analítico en Educación de los respectivos trabajos de grado.

La investigación documental parte del supuesto de que los trabajos de investigación tienen como referente un problema sustentado desde una perspectiva teórica-metodológica que sirve de fundamento para los métodos mismos que utilizan en su desarrollo.

Esto permite adentrarse en el fenómeno investigativo, desde una perspectiva descriptiva-interpretativa que identifica la práctica investigativa propia de un espacio y tiempo determinados para hacer conclusiones parciales sobre lo descrito.

La descripción e interpretación dentro del Estado del Arte de la Maestría en Educación de la USTA tiene como propósito dar cuenta de la contribución del Programa a través de la producción de la construcción del saber pedagógico desde el ámbito de la investigación formativa en educación y de las prácticas investigativas identificadas.

Bibliografía

- Davidson, A. (1988). Arqueología, genealogía ética. En: Couzens, David (comp.) *Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Domínguez, J.M. (1988). *Estudio para la optimización de la estructura del resumen en el proceso de condensación de publicaciones científicas*. Acta Informe Científico. La Habana, Cuba.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 4ª ed.
- Fernández, M. (2007). Estado del arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás 2005-2006. *Revista Magistro*. 1 (1). Bogotá: USTA..
- Foucault, M. (1969). *¿Qué es un autor?* México: Colección Textos Mínimos, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquest.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1993). *Poema y diálogo. Ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del siglo XX*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 4ª ed.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. España.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Trad. de J. E. Rivera. Santiago de Chile: Universitaria.
- Ricoeur, P. *La metáfora viva*. Buenos Aires: Megápolis.
- Rodríguez, R. (1997). *La transformación hermenéutica de la fenomenología. Una interpretación de la obra temprana de Heidegger*. Madrid: Tecnos.
- Vélez, A., Calvo, G. (1991). *Análisis de la investigación en la formación de investigadores*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

**SISTEMATIZACIÓN
DE EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS**

magistro

El surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del ICFES en las voces de sus protagonistas

THE EMERGENCE OF THE NATIONAL TESTING SERVICE ICFES IN THE VOICES OF ITS PROTAGONISTS

Grupo de Investigación sobre Pruebas
Masivas en Colombia¹

Dedicatoria

El Grupo de Investigación sobre Evaluación Masiva en Colombia dedica este trabajo a la memoria del doctor Jaime Sanín Echeverri, recientemente fallecido.

Su generosidad al aceptar la invitación, a pesar de su delicado estado de salud, las sabias enseñanzas que nos compartió durante el evento y, sobre todo, la lección de vida que nos dio, lo hacen merecedor de un gran reconocimiento de nuestra parte.

¹ Grupo adscrito a la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y conformado por: Guillermo Torres, director; Adriana Barrios, Diana Marcela Zorro, Eduardo González, José Joaquín Marulanda, José Manuel Barreto, Maritza Quiroga, Myriam Centeno, Sandra Mesa, Sofía Ramírez, Ximena Santiesteban, estudiantes de la Maestría en Educación.

Presentación

La Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás ha venido adelantando el proyecto de investigación denominado “La evaluación masiva en Colombia: surgimiento, concepciones, desarrollos y efectos” con la participación de profesores y estudiantes.

Como parte de este trabajo se llevó a cabo una primera etapa sobre el surgimiento y desarrollo de las pruebas masivas en el contexto internacional.

Para la segunda etapa iniciada en el segundo semestre de 2007, el tema central lo constituyó el surgimiento de las pruebas estandarizadas en Colombia, tema en el cual lo relacionado con el Servicio Nacional de Pruebas (SNP) del ICFES ocupa un lugar preponderante. El SNP, a partir de su fundación, dio origen de manera sistemática a los actuales desarrollos de las evaluaciones masivas que hoy se encuentran presentes en muchos ámbitos de la vida colombiana.

El grupo investigador consideró importante convocar a varios de los dirigentes educativos que concibieron y dieron curso a lo que hoy es el SNP y que por lo tanto poseen la memoria y la vivencia de esta experiencia de profunda incidencia en la educación colombiana, con el doble propósito de reconstruir y comprender su significado y de poder interactuar con los estudiantes, los investigadores, los profesores y los directivos de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y de otros centros académicos.

Para el efecto se organizó un panel denominado “La evaluación educativa en Colombia: una mirada desde el surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del Icfes” que tuvo lugar el día jueves 15 de noviembre de 2007 en la sede norte de la Universidad Santo Tomás en el Aula Máxima Raimundo de Peñafort y contó con la asistencia de aproximadamente 120 personas.

A continuación se presenta una transcripción de las intervenciones de los invitados al panel en el orden en que se llevaron a cabo. Para efectos de

la publicación escrita se realizaron unos cambios mínimos que permitieron adecuar el lenguaje oral al escrito, de tal manera que los lectores pudieran encontrar coherencia en el texto.

Para la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y para el grupo investigador es un motivo de orgullo entregar este documento que sin duda se convertirá en un referente necesario para entender el sentido del surgimiento de esta importante experiencia evaluativa.

Introducción al panel²

Una de las expresiones educativas y pedagógicas que ha venido adquiriendo más relevancia en las últimas décadas es la evaluación. En la actualidad se le mira como un elemento que no sólo busca constatar algo que ha sucedido, (hechos pasados). Se considera que la evaluación, los actos de valoración en general, se constituyen en elementos que dinamizan el desarrollo de la acción educativa. Es más: son elementos que pueden direccionar, imprimir sentido, a esa acción.

Pero posiblemente lo más importante tiene que ver con un fenómeno que en nuestro medio, en años recientes, ha comenzado a tomar una fuerza relativamente importante. La evaluación, su acontecer, se ha constituido en objeto de investigación. Ya no se trata de constatar que bajo el rótulo de “evaluación” se agrupan acciones, instrumentos, calificaciones y otros elementos similares, sino que lo evaluativo comporta intencionalidades y significados que conocidos de una manera profunda y sistemática, ayudan a comprender no sólo su misma esencia como acciones de valoración, sino también todo el evento educativo. Evaluar es educar. Investigar en evaluación es investigar en educación. Los sentidos de la evaluación son sentidos educativos. Y no lo son *per se*. Lo son en cuanto expresiones de un desarrollo social, de una dinámica que trasciende lo meramente accidental para expresar formas sociales de ser.

² A cargo de Guillermo Torres Zambrano, director del Proyecto de Investigación.

Con frecuencia hemos empleado la expresión “dime cómo y para qué evalúas y te diré para qué educas”. Y ahora podríamos decir “dime cómo y para qué evalúas y te diré para qué educas y qué sociedad quieres construir”. Por lo tanto, investigar en evaluación es investigar también formas sociales de ser, en torno de valores, deseos y acciones colectivas, formas de relacionarnos, horizontes de futuro.

En otras palabras, investigar en evaluación es comprender una cultura, una forma de leer y de proyectar el mundo.

A la luz de estas ideas básicas el Grupo de Investigación sobre Pruebas Masivas en Colombia, de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, ha iniciado un camino que busca entender la manera como estas pruebas se inician y han ido incidiendo no solamente en el desarrollo de la evaluación y de la educación propiamente dichas, sino también en el desarrollo social.

Cada vez más, las pruebas masivas penetran en muy diversos ámbitos de la sociedad colombiana. Un estudiante que ingresa a preescolar y después de unos años obtiene un título profesional, con mucha probabilidad ha debido presentar entre 5 y 6 pruebas masivas. Y su influencia va más allá del ámbito educativo propiamente dicho. Y si ese estudiante avanza a la etapa, por ejemplo de buscar un empleo, es posible que deba participar nuevamente de este tipo de pruebas.

En Colombia el origen de estas pruebas se encuentra en una institución que ha logrado un reconocimiento y ha marcado una impronta muy profunda en el modo de ser educativo del país. El Servicio Nacional de Pruebas del Icfes ha introducido en la vida colombiana un modo de ser evaluativo. No es temeroso afirmar que la evaluación en nuestro país no sería lo que es sin la influencia del Servicio Nacional de Pruebas. Su labor a partir de mediados de la década de los años sesenta se ha constituido, y no es exagerado decirlo, en un hito del desarrollo educativo y social del país. Por esta razón, su surgimiento y desarrollo acredita constituirse en un

objeto de investigación. De investigación evaluativa, educativa y social.

Una investigación rigurosa siempre debe ir a las fuentes y respetarlas. Las fuentes son, sin duda, origen de sentido, de sabiduría, de pertinencia.

Hoy contamos, entre nosotros, con un grupo de ilustres personas que se constituyen en fuentes privilegiadas en lo relacionado con el origen del Servicio Nacional de Pruebas. Mejor diríamos: son la fuente. Los invitados dieron origen a esa experiencia y la moldearon. La ubicaron en el puesto que hoy ocupa en el ámbito educativo y social de Colombia y del contexto internacional. El Servicio Nacional de Pruebas ha ganado su desarrollo y posicionamiento gracias a la visión que ellos lograron imprimirle. Los invitados son gestores, constructores de esta realidad. Y en el rigor investigativo es necesario, diría imperativo, consultarlos.

Entonces, permítanme presentarlos.

En primer lugar, contamos con la presencia del doctor Jaime Sanín Echeverri, conocido por todos ustedes gracias a sus diversas acciones en el campo de la educación colombiana. Rector de la Universidad Pedagógica Nacional y de la de Antioquia, director de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), asesor de organismos nacionales e internacionales. Y en lo que respecta a nuestro objeto de interés, fue quien concibió, tuvo la visión y marcó los lineamientos básicos del Servicio Nacional de Pruebas. Debemos sentirnos orgullosos de su presencia. Es más: debemos sentirnos privilegiados.

Nos acompaña también el doctor Augusto Franco Arbeláez ex rector de la Universidad Pedagógica Nacional, ex director del ICETEX y profundo estudioso de la realidad universitaria del país. Pocas personas como él tienen la amplia visión de lo que significa en Colombia hacer y ser universidad. Sus obras sobre el tema lo atestiguan. El doctor Franco se constituyó en un apoyo definitivo para la conformación del Servicio.

También está con nosotros el doctor José Rodríguez Valderrama, primer director del Servicio, quien tuvo la misión de “moldear” la estructura y la forma de operación de esta experiencia educativa. Su labor ha sido ampliamente reconocida, tanto en el ámbito nacional como internacional, pues se desempeña como asesor y consultor en materia de evaluación.

Contamos con la presencia de la doctora Dalia Guerrero de Molina quien se vinculó al Servicio desde sus inicios, posteriormente fue la directora por un período de alrededor de diez años. Su permanencia en el Servicio contribuyó a marcar altos niveles de desarrollo, a ampliar la visión originalmente formulada y a buscar nuevos horizontes tanto en el campo conceptual como metodológico.

En realidad no podríamos ser más afortunados. La presencia entre nosotros, permítaseme la expresión, de la “historia viva” del surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas, se constituye en un acontecimiento de gran importancia no sólo para la Universidad Santo Tomás y para su Maestría en Educación, sino también para la educación colombiana. Su presencia es una manera de hacer universidad y de apoyar la investigación que en buena hora, y gracias a la voluntad de los directivos, cada vez está más presente en la Universidad Santo Tomás.

Doctor Sanín, doctor Franco, doctor Rodríguez, doctora Dalia: muchas gracias por haber aceptado la invitación de la Universidad. Nosotros como estudiosos e investigadores de los fenómenos de la evaluación en educación les expresamos nuestro reconocimiento.

Metodología del panel

La metodología para el panel fue la siguiente:

- Para todos los panelistas se formuló una pregunta común y para cada uno una pregunta específica. El tiempo disponible para cada intervención fue de 20 minutos.
- A continuación de estas intervenciones se abrió un espacio para dialogar con el auditorio durante un tiempo de 40 minutos.

La pregunta común para todos los panelistas fue la siguiente:

¿Desde su experiencia, cuáles son las notas distintivas del surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas? ¿Por qué surgió? ¿A qué tipo de necesidades buscaba responder?

Para el doctor Sanín la pregunta específica fue:

¿De qué manera el Servicio Nacional de Pruebas en sus primeros años contribuyó al enriquecimiento de los procesos de selección de las universidades?

Para el doctor Franco la pregunta específica fue:

¿De qué manera el Servicio Nacional de Pruebas apoyó las políticas de desarrollo universitario de la época?

Para el doctor Rodríguez la pregunta específica fue:

¿Cuáles fueron los elementos clave para darle una organización y una estructura permanente al Servicio Nacional de Pruebas?

Para la doctora Dalia la pregunta específica fue:

¿Cuál fue el proceso para la estructuración de las pruebas y su aplicación en todo el país durante el tiempo de su vinculación al SNP?

Intervenciones

La concepción de la idea del Servicio Nacional de Pruebas

Intervención del doctor Jaime Sanín Echeverry:

Muy queridos amigos y compañeros

Yo estoy un poco viejo, por eso me perdonan que no me ponga de pie. Y los viejos adquirimos un mal hábito, entre otros muchos: es el de hablar largo. Cuando tenemos poco que enseñar y cuando hemos perdido la memoria alargamos la exposición por lo cual pido desde ahora perdón. Entonces les suplico que cuando me pase de los límites, los que nos están presidiendo toquen la campana o me llamen la atención de alguna forma o si no el resto del año empiezo a decir mentiras y verdades revueltas, recuerdos e imaginaciones revueltos y es cosa de nunca acabar.

Es muy poco lo que yo sé de evaluación. Comentaba ahora que dizque era abogado, pero se me olvidó. Y allá tampoco dijeron nada de esas cosas. Mi primera recordación fue como periodista. Ya hacían esfuerzos por evaluar la admisión de estudiantes, sobre todo en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. Pero no se sabía francamente quiénes improvisaban más: si los que preparaban la prueba o los que la presentaban. Mi vida como periodista nació de que resolvieron publicar como mucha gracia los errores que cometían pobres bachilleres de 18 años ante unas preguntas rebuscadas, inútiles, como por ejemplo: si bostezan o no bostezan los caballos, hacer burla de la ignorancia de los examinados y olvidar la ignorancia también de los preparadores de la prueba. Daba ira. Yo, simplemente dije que consideraran no sólo a los estudiantes sino de manera principal a las madres de los estudiantes que eran expuestos al ridículo porque eran inocentes.

Más tarde me toco que me hicieran la prueba a mí y me nombraron primer director del Servicio de Aprendizaje. Hubo que aceptar, primero, por que tenía necesidad del sueldo para sostener la familia; segundo me interesaba mucho aprender qué era eso del aprendizaje, no tenía idea pero sabía buscar consejeros. (...3), pero quedaba la inquietud de cómo recibíamos (estudiantes) en la Universidad de Antioquia con un poquito más de justicia para con la juventud y de provecho para el país. Y eso estuvo lleno de problemas. Ahí con mucha dificultad conseguimos por ejemplo que los médicos se dignaran rectificar un poquito la estreches, según la cual lo que necesitaba Colombia era tener buenos médicos aunque fueran pocos, pero los pocos eran ellos y que no fuera a haber profusión de médicos en un país con esta clase de crecimiento.

El cupo se fue aumentando y se hizo admisión en enero y admisión en junio, de modo que más o menos se duplicó el número de estudiantes de esa facultad y se vio que el número de estudiantes universitarios se debía multiplicar por quince. Tampoco fueron cálculos que yo hiciera sino que llevé a esos señores que hacían planeación y resultó que la gran necesidad sin que proliferaran las facultades, ni los profesionales era multiplicar por quince el número de estudiantes en la universidad oficial.

En esas circunstancias se convocó un seminario en la Universidad de Antioquia al que asistieron las universidades de la Asociación Colombiana de Universidades que funcionaba con el Fondo Universitario Nacional. Era una unión curiosa pero útil, y allá, pues, dije yo lo que se me vino a la

³ En este punto de su intervención el doctor Sanín hace un breve recuento de los que fue su paso por el SENA y la rectoría de la Universidad de Antioquia. Por razones de espacio se ha omitido esta parte y la intervención se retoma cuando alude al tema de las admisiones en la Universidad.

cabeza, lo que había podido estudiar y propuse que las universidades asociadas tuvieran cosas como un servicio nacional de pruebas que oí mencionar por primera vez, cuando tuve que resolver la nómina completa del magisterio del SENA. Y hubo que decir que se fundaran bancos de pruebas y que se hicieran concursos y que las universidades asociadas contrataran profesores extranjeros que no fueran de un claustro, sino de los claustros buenos de la universidad colombiana y no de tal universidad.

En fin, disparatamos lo que se pudo, pero de muy buena fe y lo que nos ganamos fue que el doctor Posada que fue el fundador de la Asociación Colombiana de Universidades tuvo que retirarse para ser Ministro de Educación. Quedó el doctor Gabriel Betancourt Mejía, quien fue nombrado para la UNESCO y duró ahí unos meses y entonces dijeron que yo me encargara mientras que nombraran un director. La Universidad me dio permiso y me mandó para Bogotá a conocer esta maravillosa capital, pues yo había venido como turista, a hacerme cargo de eso mientras tanto. Y claro me nombraron a mí y yo tenía la responsabilidad de haber sido crítico de la mala evaluación y del ridículo y de todas las cosas que no había sido capaz de solucionar en la Universidad de Antioquia, en la que a mí me llaman reformador. La universidad que no se reforma todos los años es que no sirve, eso no es que alguien reforma la universidad, sino que la universidad debe ser una reforma.

Bueno, lo cierto es que hicimos otra reunión y resolvimos fundar lo que se llamó el Servicio Nacional de Pruebas, voluntario. Las universidades que quisieran sin ninguna garantía de eficiencia, por que también nosotros estábamos aprendiendo. Podía llegar algún día a ser general, pero había que experimentar como habíamos experimentado en el subsidio

familiar, en las cajas de compensación: antes de que fueran obligatorias debían ser voluntarias y así resultan las cosas muy buenas. Pero quién iba a ser capaz de organizar eso. Por que yo para decir mentiras soy muy bueno. Yo les dibujo ahí la cosa, pero después tengo mucho que hacer y hay que buscar quién haga las cosas. Afortunadamente ya había oído hablar yo al doctor Augusto Franco, quién estaba ya en otra cosa, que era la planeación, el doctor José Rodríguez me lo presentó. Desde la primera entrevista me di cuenta que el hombre sabía de eso, y entonces lo hice aceptar y quedó un departamento nuevo de la misma altura de Planeación que se llamaba Servicio Nacional de Pruebas y él se buscó a la doctora Dalia Guerrero de Molina quien también sabía de eso y era ya doctora, graduada en psicología. Porque en estos añitos, que yo he recorrido a la carrera, ya habían nacido las facultades de psicología y ya se habían graduado los primeros colombianos y ya eran pues lo que llamamos aquí doctores, porque aquí llamamos doctores a todos los graduados universitarios, hasta a los abogados nos dicen doctores.

Y eso se echó a rodar, no sin resistencias. Algunas universidades tenían más experiencias que nosotros, consideraban que sus oficinas eran mucho más perfectas que lo que nosotros podríamos hacer. De modo que yo no me explico cómo hicieron el milagro entre José Rodríguez, Augusto Franco y Daniel Henao. Uno no debe ser eficiente sino tener colaboradores eficientes. Eso es lo único que yo les puedo decir, que no es mucho sobre algo relacionado con los orígenes del banco de pruebas, del Servicio Nacional de Pruebas y del Departamento del Fondo Universitario, la Asociación Colombiana de Universidades, que después se dividieron en el ICFES. Dijo el Presidente: "me gusta todo el programa menos ese nombre de remedio, de medicina ICFES" y le dijo el Ministro: "es que

eso va a ser una medicina". Yo no sé si ha sido o no, porque yo no sé mirar para atrás. Me asusta esa cosa bíblica de la mujer que se convirtió en estatua de sal y no he vuelto a saber nada de universidades en estos últimos 35 años. Ahora vengo y vengo feliz, aquí muy agradecido con la Universidad Santo Tomás que se acordó de la prehistoria y me trajo a mí. Y he dicho. Muchas gracias.

Moderador:

Muchísimas, muchísimas gracias doctor Sanín por su intervención. Simplemente quisiera hacerle una pregunta adicional: En ese surgimiento en el cual fue usted autor principalísimo, ¿qué impacto empezó a tener el Servicio Nacional de Pruebas, por ejemplo, en las admisiones a la universidad, cómo empezaron las universidades a usar el servicio, qué opiniones tenían desde las universidades del uso del servicio?

Doctor Sanín:

Yo sé que las universidades al principio no tenían ninguna opinión, ni favorable, ni desfavorable, por que no tenían ni idea que era todo esto. Me perdonan pues yo respeto mucho, pero en esa situación estábamos, se parecían a mí en lo analfabetos que éramos. Yo creo que de eso pueden hablar con más propiedad los doctores Franco, Rodríguez y la doctora Dalia. Sobre todo lo que les tocó, la carpintería más directa, creo que ya he sido suficientemente largo y lo tomo como la campanita.

La creación de un ambiente favorable para hacer factible el Servicio Nacional de Pruebas

Intervención del doctor Augusto Franco Arbeláez:

El seminario al cual se refería Jaime Sanín en Medellín donde él era Rector, y por lo tanto el

anfitrión, se encuentra documentado. Él hizo una intervención, en la cual propuso varias cosas, entre otras, lo que llamaba 'servicio de admisiones y orientación profesional', si mi memoria no me falla. El doctor Sanín les hablaba a todos los jefes de admisión de las universidades y al jefe de sección de la Asociación que era un psicólogo, muy animoso, usted lo conoce, Jaime Zabala.

Por causas del destino a mí me tocó ir, también, como quien dice, en comisión de la Universidad de los Andes, Facultad de Economía, a apoyar un plan que tenía Gabriel Betancourt, recién iniciada su dirección de esta simbiosis entre Fondo Universitario Nacional y la Asociación Colombiana de Universidades que fue hecha con los rectores y luego con la Junta Militar de Gobierno, ya que el Fondo Universitario fue una creación anterior a la Asociación. Allá me quedé con el doctor Sanín que finalmente llegó después del retiro del doctor Betancourt. Formuló el gran plan de desarrollo universitario, como idea, para hacerla realidad en un período de 4 ó 5 años. La primera dificultad con que se tropezaba era la información, tener realmente información más o menos aceptable, dificultad que me imagino, ustedes también tienen en sus estudios y en sus estadísticas, más ahora que hemos estado cuestionando al DANE y otras fuentes de información.

De todas maneras, para mí fue muy placentero tener y conocer realmente a una persona como Jaime Sanín y haberle servido en la búsqueda de una casa en Bogotá, que casi no la encontramos, donde cupieran sus 15 hijos que traía de Medellín. Y hoy día todos ellos, fuera de uno que murió, han dejado huella en su trabajo y en su destino así como lo ha hecho el doctor Sanín. Un día de esos, como anécdota, el doctor Sanín me dijo: "Bueno Franco, vamos a ver usted por qué no me ayuda a poner en blanco y negro este proyecto que yo presenté en Medellín, ¿le gusta o no le

gusta? Léaselo bien". Claro que no le podía decir que no me gustaba... entonces, finalmente, yo busqué una persona que lo pudiera desarrollar. Le presenté al doctor Sanín dos candidatos. Uno fue su gran amigo Jaime Giraldo Ángel, psicólogo y abogado quien ha dejado huella en el Externado de Colombia y en otras partes como el Ministerio de Justicia. Él me dijo: no Franco, yo definitivamente no puedo, estoy con el doctor Hinojosa muy metido en el Externado. No puedo, pero tengo el preciso. Entonces fue cuando me habló de José Rodríguez Valderrama. Ya era médico y psicólogo. Se lo presenté a Jaime Sanín. A la gente le gustó mucho, le pusieron algunas objeciones como que podría ser un poquito comunista o algo así. Pero, finalmente, Jaime dijo prepáreme el nombramiento si el doctor Rodríguez quiere y él puso unas condiciones o sea unos requisitos: quería traerse a sus discípulos más conocidos de la Universidad Nacional, de la Facultad de Psicología, entre los cuales estaban Dalia Guerrero, Antonio Ospina, Gloria Cardozo y el que murió recién entrado al Fondo Universitario, Guillermo Quiroga.

Dentro de este contexto, primero se creó la Asociación Colombiana de Universidades, que se denominaba 'ACU', no ASCUN, y después el Fondo Universitario. En el año 1968 en la reorganización del sector educativo, el doctor Carlos Lleras Restrepo y el Ministro Octavio Arismendi, le cambiaron el nombre al Fondo. Entonces hubo, 10 años después, el divorcio de un matrimonio de conveniencia que hubo en el año 58. Y empezó el ICFES a trabajar. Ese ICFES que hoy día no es lo que era, para 'el fomento de la educación superior', sino que simplemente se volvió pruebas. Algún día le tendrán que cambiar de nombre al ICFES, porque ya no representa lo que es. Pero de todas formas situándolo en contexto y trayendo ya un gestor y gente que trabajara, ellos comenzaron siempre con una gran inteligencia. A mi me admiraba mucho la

precisión de estos psicólogos. Yo no tenía los psicólogos en tan alta estima, como Jaime, pero admiré la precisión de ellos, la seriedad con que hacían cada una de las cosas. Trabajaban con mucho esfuerzo, y tenían que preparar toda una serie de pruebas normales y en todo lo demás en lo cual no voy a entrar.

Hoy día, que soy Rector de un colegio, pues, a veces, me revelo contra eso, porque dicen los mejores colegios de Colombia, los que sacan los mejores puntajes del Servicio Nacional de Pruebas. Y yo digo: oiga, que ridiculez. Pero bueno, de todas maneras eso lo juzgan ustedes. Yo si creo que sirven y son útiles. Hubo un trabajo en la sombra que ellos les contarán si es necesario. Creo que ellos se van a referir más a los aspectos técnicos, pero, para responder la pregunta del moderador, cuando ya tenían pruebas, fue supremamente difícil que las universidades entraran. Había un grupo de universidades asociadas que se llamaban el GUAU: Grupo Unificado de Admisiones Universitarias, en el cual estaban universidades muy pesadas del sector público y privado y estaba la Universidad Nacional que sigue pesando y pesaba en esa época más y tenían su propio sistema. Entonces fue paso a paso que algunas instituciones empezaron. Pero Jaime Sanín daba la pelea cuando había que pelear. Yo ayudaba un poquito por los lados como jefe de Planeación. Pero la tarea de Jaime fue a toda prueba. No sacaban a José a hablar porque no le gustaba. A Dalia tampoco, a ella le gustaba trabajar, hacer las cosas bien. Empezaron a acreditarse.

Posteriormente, las pruebas del ICFES fueron obligatorias para todos los bachilleres. Eso fue una labor tesonera de mucho tiempo. Siempre digo que en los planes y realizaciones hay propuestas, ideologías. Pero se necesitan proyectos específicos y poder para realizarlos.

Adicionalmente, quiero referir que hay un documento también de la Asociación Colombiana de Universidades, Fondo Universitario Nacional, que es volumen 39 de los estudios, para la Fundación Universitaria hechos por esa época. Se denomina "Estudio sobre el desarrollo universitario a corto plazo 1965 – 1968", aquí tengo la versión bibliográfica que se encuentra en la biblioteca del ICFES. En el documento se encuentra una serie de prioridades para el desarrollo universitario. Entre ellas está como proyecto especial el "Servicio nacional de aprendizaje y orientación profesional" (pagina 63) y se especifica el proyecto, sus costos, su ejecución, de manera que empezó siendo una de las áreas prioritarias de la Asociación. Al doctor Sanín lo criticaron un poco. Decían que él se estaba copiando del College Examination Board y que cómo era eso, que un ex rector de universidad pública estuviera haciendo eso.

También se debe consultar la revista de la Asociación *Mundo Universitario* (número 23) donde están los 25 años de historia de la Asociación. Allí se encuentran todos los actos de la Asociación, y están los documentos, inclusive aquí está el discurso del doctor Sanín. Les voy a leer textualmente para que vean la importancia de tener un buen director. Dice la Revista: "El director ejecutivo Jaime Sanín Echeverri, manifiesta que "si nos atenemos a un nacionalismo exagerado, estaremos perpetuamente subdesarrollados, debemos decir con sinceridad, no, cuando se trate de copiar, pero estamos obligados a enriquecer lo que tenemos con aportes culturales de cualquier parte del mundo. No tenemos que subordinarnos como el discípulo al profesor o como colonia al imperio, pero sí aprovechar la cultura de otros países".

Muchas Gracias.

La idea del Servicio Nacional de Pruebas se hace realidad

Intervención del doctor José Rodríguez:

Voy a referirme a cómo empezaron estas actividades del Servicio Nacional de Pruebas en Bogotá. Cuando fui llamado por Jaime Sanín a trabajar con él en la Asociación Nacional de Universidades, ya allí existía un servicio de orientación profesional. La Asociación ya tenía un servicio con el nombre de 'Orientación Profesional', desde el año 1959, de tal manera que en ese momento lo que se iba a hacer y se hizo fue cambiar un poco lo que venía.

Realmente en los años cincuenta existía una preocupación muy grande en Colombia por la orientación profesional. Se pensaba en esa época que podía y debería trabajarse en desarrollar unos programas de orientación profesional y orientación vocacional, de tal manera que ayudaran a los bachilleres a escoger su carrera. Esa era una preocupación que tenían en el Ministerio de Educación, e inclusive la Oficina de Planeación del Ministerio, de esa época, estaba dirigida por un psicólogo extranjero, un psicólogo ruso, que trabajaba con un educador colombiano barranquillero, Raúl Oñoro Amador, en una oficina de Planeación que funcionaba en un edificio de la Avenida Jiménez con carrera cuarta. Su proyecto era hacer orientación profesional, y pensaban que eso podían llevarlo a cabo con algún instrumento de medición psicológica.

Ellos escogieron una traducción al español de un instrumento norteamericano de Edward K. Strong, de California, que se llamaba prueba Strong o Inventario de Intereses Vocacionales de Strong. Ese inventario en Colombia lo había traducido un psicólogo y educador español en Medellín, Ventura Montan, quien lo había estado

usando en esa ciudad. El Ministerio, la Oficina de Planeación, tomó ese instrumento y pensaban que con eso podían hacer la orientación profesional de los bachilleres bogotanos, y sólo pensaban en Bogotá.

No había en esa época tantos bachilleres como ahora. Eran apenas unos pocos miles en Bogotá. Apenas unas pocas decenas solicitaron el consejo vocacional al Ministerio. Muy curiosamente era la Oficina de Planeación del Ministerio, de la cual el doctor Franco después fue director. Esa Oficina simplemente estaba encargada de la orientación vocacional, cómo orientar a los bachilleres.

Esa prueba de Strong era enormemente dispendiosa de administrar o de calificar, no de aplicar. La aplicación era muy rápida, se hacía en pocos minutos, en menos de una hora. Pero después, la calificación para cada persona que fuera a ser calificada era entre 7 u 8 horas de trabajo por persona, era absolutamente imposible. ¿Por qué era eso así? Porque en Colombia no había ningún mecanismo que ayudara a hacer la calificación. Tenía que ser manual con unas plantillas, con unos lápices y una persona que iba sumando, iba escribiendo este tiene cuatro más tres... luego sumaba toda esa lista y producía unos perfiles.

La Asociación de Universidades encontró que esa prueba de Strong naturalmente era muy poco eficiente y no estaban en condiciones de hacerla. Aparte de eso, pues tampoco querían hacerla. Dos psicólogos que allí estaban, entonces, apelaron a otra prueba norteamericana de la Science Research Association: la prueba de intereses de Federico Kuder.

Los bachilleres bogotanos podían ir y pedir consejos. Estos psicólogos adicionaron a este

instrumento de medición otros. Eran formados en la Universidad Nacional, donde había mucha influencia psicoanalítica freudiana. Pensaron en adicionar unas mediciones de personalidad como una prueba proyectiva. Usaron un test del dibujo de la figura humana como un instrumento para la orientación vocacional. Pensaron que debían, con toda la razón, hacer medición de inteligencia o de aptitudes. Solicitaron y obtuvieron de Francia, del Centro de Psicología Aplicada, que les dieran la licencia y la obtuvo la Asociación Colombiana de Universidades, que en mi opinión está vigente todavía, para aplicar una prueba psicológica aplicada. Ese test que es la versión francesa de una prueba inglesa, el test de dominio de "Anstin", que posiblemente fue conocido por alguno de ustedes hace unos años. Esa prueba fue mercadeada y vendida en las librerías por la Editorial Paidós, en la época en que el general Perón en Argentina decidió no reconocer derechos de autor de obras, de libros y demás, con el argumento de que no tenían por qué pagar a las grandes potencias esos derechos y de que podrían libremente editarse. Fue el gran auge de la industria editorial argentina.

Para los psicólogos fue una bendición porque encontramos acceso a todas las pruebas, a las que antes no podíamos acceder. Las encontramos en Colombia traducidas y vendidas por Editorial Paidós, podíamos comprarlas en las librerías así como todos los libros que antes estaban escritos en inglés y francés.

Los psicólogos y la Asociación Colombiana de Universidades en los años 1959 a 1962 aprovecharon la situación. Utilizaron entonces las pruebas de Kuder, cuya licencia fue obtenida por los autores con sede en Barranquilla. Ellos crearon una asociación que se llamaba Ediciones Pedagógicas Latinoamericanas y obtuvieron la licencia de la Science Research Association

de Chicago de editar y producir esas pruebas, al igual que la prueba de Louis Thurstone de "Habilidades Mentales Primarias". Con eso hacían ellos la orientación vocacional.

En 1959 hicieron un Seminario Grancolombiano de Orientación Vocacional y Profesional. Invitaron a psicólogos y educadores de Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Panamá. Lo hicieron en la Sede de la Asociación Colombiana de Universidades en el Mesón de Indias. Ese Seminario Grancolombiano lo recuerdo muy bien. Aunque yo no tenía ninguna relación, sí asistí al Seminario como psicólogo recién graduado.

Al llegar allí encontré, fue mi opinión, y así se lo comuniqué al doctor Sanín, que no creía que se debiera seguir utilizando pruebas comerciales, pruebas que eran compradas y conseguidas en librerías, y que tal vez podríamos empezar a tener un programa de desarrollo de pruebas propias, de construcción de instrumentos de medición. Esa construcción de pruebas, siendo sincero y honesto, se la debemos a que la Fundación Ford patrocinó el viaje de algunos colombianos al Educational Testing Service en Princeton, New Jersey. Tuve la ventaja de haber ido en ese primer grupo en 1962 a aprender a construir pruebas, a hacer pruebas de lo que ellos llamaban 'aptitud académica', escolástica, y cuyo modelo era el SAT (Scholastic Aptitude Test) elaborado para los programas del College Entrance Examination Board de los Estados Unidos.

En ese año, 1962, Jaime Sanín había propuesto en el Seminario de Presidentes de Comités de Admisión de las Universidades, en la Universidad de Antioquia en su carácter de Rector, que se podría pensar en la creación de un organismo parecido, con la acción cooperativa de los colegios y universidades, para que pudieran lograr que en lugar de que los estudiantes colombianos

tuvieran que presentar exámenes de admisión en diversas universidades y en diversas ciudades, presentaran exámenes de admisión en cualquier universidad, en cualquier ciudad del país, esa era la filosofía.

Entonces, en ese momento empezamos y propuse me olvide decir, y perdón que me demore mucho con eso, que este programa de orientación vocacional que venía haciendo la Asociación de Universidades estaba derivando y había derivado ya a un programa de admisión. Ya dejó de hacerse orientación. Empleaban las mismas pruebas que venían utilizando para la orientación, no cambiaron ni una coma, exactamente lo mismo. Pero lo empleaban para la admisión de las universidades. ¿De cuáles? universidades afiliadas o asociadas a la Asociación Colombiana de Universidades. Lo hacían mediante la aplicación de estos instrumentos. Un grupo de psicólogos en forma itinerante aplicaba el examen a la Universidad de América, la Gran Colombia, el Externado en Bogotá. Iban y lo hacían en la Universidad de Caldas en Manizales, en la Universidad de Cartagena, en la Universidad del Cauca en Popayán e iban a la Universidad de Antioquia en Medellín; se desplazaban por las diversas ciudades llevando estos instrumentos, aplicaban los mismos con diferencia de unas pocas semanas.

Ese mecanismo no parecía muy eficiente. Esa fue la propuesta que hicimos. De alguna forma lo debemos cambiar, no seguir usando pruebas comerciales. Elaborar las pruebas y procurar no tener que hacerlo en esa forma itinerante. Le pedí al director del Fondo, el doctor Jaime Sanín, contar con otra persona que pudiera ayudar, no únicamente el psicólogo que encontré allí. Invité a una de mis alumnas Dalia Guerrero quien acababa de llegar de Francia donde había estado con su marido y su primera hija. Al llegar de Francia me

visitó, me dijo que estaba buscando ubicación y me pareció que era la persona apropiada para esto. Solicité que pudiera ser nombrada en octubre de 1964. Yo había empezado el programa de construcción de pruebas con otro psicólogo en marzo de 1964 y desde ese momento y para el final del año 64 ya no usábamos esas pruebas parciales. Habíamos hecho dos pruebas: una de aprendizaje y una de aptitud verbal. Así las llamábamos, muy tomadas de cierto modelo del College Board y una prueba de aptitud matemática. Con esas pruebas que logramos construir entre los tres empezamos a mantener el programa itinerante porque estábamos obligados a hacerlo.

Así, a viajar a las universidades y aplicarlas como instrumento de admisión, y seguíamos con la idea de mantener y rescatar el programa de orientación y en eso estaba el doctor Franco. Él hablaba mucho de hacer programas de orientación. También me puse en el trabajo de contar con más personas y traje cuatro de la Universidad Nacional donde había empezado la formación de psicólogos, un grupo relativamente grande. No eran muchos en todo caso, no los 55.000 psicólogos que hay ahora en el país. En esa época éramos unas pocas decenas.

Se comenzaron las admisiones. Se hizo la convocatoria o la invitación, se preparó el proyecto siguiendo la idea que había expuesto Jaime Sanín en la Universidad de Antioquia. En ese entonces ya había 25 universidades en Colombia. La Asociación inicio con 22 y en ese entonces ya había 25. Les consultamos y respondió una sola, las demás no dijeron nada. La única que contestó favorablemente fue la Universidad Tecnológica de Pereira, que era de las más jóvenes de la Asociación Colombiana de Universidades. El Rector y su decano Pablo Oliveros fueron los únicos que contestaron y

los únicos que contestaron de forma positiva, los demás no dijeron ni sí ni no. Con Jaime Sanín, sin embargo, un poco tesoneramente les insistimos con el apoyo de la División de Planeación del Fondo Universitario, y llevamos a cabo otro seminario de presidentes de comités de admisiones y lo llamamos IV Seminario de Admisión Universitaria. Eso lo hicimos en la sede de la Universidad Javeriana. Allí se formuló la propuesta de crear un servicio que llamábamos Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional.

La propuesta fue oída, no fue rechazada. Fue acogida, pero, debo decirlo, con ningún entusiasmo. Simplemente quedó. El Comité Administrativo del Fondo del año 1966 creó entonces el Servicio de Admisión y Orientación Profesional. En ese año ya estaban las ideas de trabajar hacia un plan básico para la educación superior.

Con el doctor Gabriel Betancour en la Universidad de Michigan se habían trabajado algunas ideas al respecto. Luego se había llegado a un convenio con la Universidad de California y allí insistieron mucho en que debía hacerse un servicio de pruebas y empezamos a vender la idea de la expresión "Servicio Nacional de Pruebas". En ese momento ya estábamos en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, quien propuso la reforma constitucional y determinó que en los establecimientos públicos las juntas directivas debían estar presididas por el ministro al cual estuviera adscrito el establecimiento. El Fondo Universitario, no tenía ningún ministro que lo presidiera; eran las universidades colombianas que se manejaban, que se inspeccionaban. El ministro asistía como invitado al Consejo de rectores de la Asociación y el Fondo posteriormente pedía cita con el presidente para presentar el informe final de sus sesiones,

pero el gobierno no participaba en el manejo ni en la dirección.

El Fondo Universitario era un establecimiento público que había sido creado por decreto del general Rojas Pinilla en el año de 1953. Entonces tenía que ser presidido por el Ministro de Educación. Eso obligó hacer la separación de esa simbiosis entre Asociación y Fondo lo cual considero que para el país fue una pérdida muy grande. Hubiera sido muy conveniente la continuación. Era muy eficiente la simbiosis y que hubieran seguido las universidades manejándose, inspeccionándose a sí mismas.

La ley 30 de 1992 les devolvió esa autonomía, y en este momento otra vez las universidades se están manejando. Jaime Sanín fue opositor abierto a esa separación. Lo oí muchas veces sobre el particular y lamento mucho que en algún momento yo me mostrara partidario del Fondo Universitario y no de la Asociación. Yo estaba muy cercano al sector público en esa ocasión. Creía mucho en el sector público, mucho en la vocación pública. No había tenido las dolorosas experiencias que ha sufrido nuestra administración en estos años; lo que me ha hecho ver que el sector privado es mucho más capaz y mucho más eficiente que un sector público que se ha ido desbaratando y desintegrando y que ha perdido su eficiencia, y que ya no es capaz de administrarse. Uno de los últimos actos del Fondo Universitario fue un acuerdo en el año de 1968 con el que creó el Servicio Nacional de Pruebas. Y lo creó, ya no como ente de la Asociación y del Fondo Universitario Nacional. Puede que no se hayan dado cuenta los rectores en ese momento pero así lo presentamos y así quedó.

El Servicio Nacional de Pruebas nació como División del Fondo Universitario Nacional y ya no de la Asociación Colombiana de Universidades.

Pienso, en el largo plazo, que hubiese sido mucho mejor con el ente privado. Tal vez en ese momento no había las condiciones, pero bueno, ahora las pudiera haber. En todo caso fue creado como ente público en el año de 1968: allí empezamos a trabajar para la organización de los primeros exámenes nacionales, es decir, que todos los bachilleres o cualquier bachiller de Colombia presentara sus exámenes de admisión para cualquier universidad. Con el eslogan de Jaime Sanín, en cualquier ciudad del país. Hicimos el 7 y 8 de septiembre de 1968 los primeros exámenes nacionales. Ya no más exámenes itinerantes por las universidades colombianas. Nosotros al mismo tiempo íbamos con delegados del Servicio. No se de dónde sacábamos gente, y pudimos hacer los primeros exámenes nacionales.

Largas jornadas tuvimos que realizar. Comenzábamos a las 6:30 a.m. por eso y a veces terminábamos a la madrugada. Teníamos que manejar las maquinas de impresión, nosotros mismos y con Antonio Ospina, otro psicólogo, manejábamos las dos impresoras, y allí echábamos tinta. Eso nos gastó mucho tiempo, esfuerzo y mucha dedicación. Pero el Servicio Nacional de Pruebas realmente fue producto de esa mística que tuvimos las personas que trabajamos con Jaime Sanín y con Augusto Franco, en ese momento en la Asociación y el Fondo. Sin esa dedicación yo no creo que se hubiese podido, eran muy poquitos los recursos y fue mucho el resultado.

En esos primeros exámenes tuvimos, no recuerdo si fueron 14.800 o una cifra muy parecida de personas examinadas de manera simultánea. Eso para la época era algo impensable, pero lo pudimos hacer. Después, en los meses inmediatamente siguientes octubre, noviembre, diciembre, tocó hacer otros desarrollos de pruebas y aplicarlos, porque ya existían muchas

universidades en Colombia y nocturnas en Bogotá. Principalmente, la Universidad la Gran Colombia, la Universidad Libre y otras que tenían sus programas nocturnos. Ellos no recibían bachilleres, sino más que todo personas de tiempos anteriores, empleados y trabajadores que hacían su solicitud de admisión. Estos exámenes fueron hechos en septiembre. Ellos no tenían la costumbre de hacer admisiones para el año siguiente en septiembre. Entonces tocó llevar a cabo otros exámenes en octubre, noviembre y diciembre.

¿Qué hicimos para poder hacer los exámenes? Desarrollamos cinco pruebas inicialmente: una prueba de aptitud verbal, una de aptitud matemática (éstas las teníamos desde el año 64) y las fuimos perfeccionando. Añadimos una prueba de razonamiento abstracto, una prueba de relaciones espaciales y una prueba de comprensión mecánica. Cinco pruebas de aptitud. Fuera de eso construimos unas pruebas de conocimientos. Hicimos pruebas de conocimientos en Ciencias Sociales, Química, Física, Biología, Inglés. Con esas pruebas organizamos los primeros exámenes nacionales.

La implementación del Servicio Nacional de Pruebas

Intervención de la doctora Dalia Guerrero de Molina

Adicionalmente, a todo lo que han narrado el doctor Sanín, el doctor Franco y el doctor Rodríguez, yo mencionaré cuatro eventos importantes para el surgimiento de los exámenes.

Primero: cada universidad tenía que hacer unos exámenes y en muchos casos la facultad tenía que prepararlos. Ya nos contó el doctor Sanín con qué inconvenientes y resultados y con la conciencia de los profesores de que estaban haciendo un trabajo mal hecho y que, tenían que hacerlo bien hecho. Por otra parte, estaba lo de los bachilleres que tenían que viajar de ciudad en ciudad cuando se inscribían en varias universidades, o de universidad en universidad para presentar exámenes. Yo creo que ellos sentían la necesidad de poder calibrar sus aptitudes y conocimiento con las aspiraciones que tenían y con una medida que fuera real y objetiva

Estaba, por otra parte, lo que nos comentaba el doctor Rodríguez: ya en los Estados Unidos el Educational Testing Service, tenía una prueba desarrollada que se usaba para la admisión a la universidad. Además, habían aparecido los computadores que tenían una gran capacidad para manejar volúmenes.

En el ambiente, como lo comentaba el doctor Rodríguez, estaba la invitación de la Fundación Ford para la capacitación que habían recibido varias de las personas de las universidades importantes del país, en construcción de pruebas. Y estaba el hecho de que el Fondo Universitario y la Asociación tenían un poco en sus misiones el establecer mecanismos de articulación entre las mismas universidades y con el Ministerio de Educación y vieron en la posibilidad del examen una oportunidad de prestar un servicio, de vertebrar. Todo eso hizo posible el examen, en mi opinión, más todo lo que ellos han indicado.

Ustedes me hicieron una pregunta ¿qué consecuencias tuvo el examen? Yo diría que el examen democratizó parcialmente el ingreso

a la educación superior, que dio igualdad de presentación o igualdad de oportunidad a todos los bachilleres. Diría que el examen hizo énfasis en la meritocracia académica; que estableció un patrón de medida de la calidad de la educación que podía ayudar a orientar el currículo que se brindaba; un conocimiento objetivo de las capacidades de los futuros bachilleres y de futuros estudiantes de todas las universidades; que tuvo parámetros o dio parámetros de comparación para los colegios. Estableció y brindó un sistema de retroalimentación a los colegios que les permitía saber en qué debían mejorar y finalmente, como consecuencia de esos mismos exámenes, se multiplicó la oportunidad de la validación de estudios del bachillerato para todos los estudiantes.

El doctor Rodríguez ya contó cómo había sido la maduración de los exámenes, la idea desde 1964. Y ya recordó muchas de las universidades que nos pedían exámenes en cualquier momento, a cualquier hora. La Universidad del Atlántico, Caldas, Cauca, La Gran Colombia, La Facultad de Medicina de la Universidad del Rosario. No eran solamente las universidades sino también la solicitud de las facultades. Anteriormente, entre 1964 y 1968, fueron cuatro años de pasear los exámenes por el país y en 1968 ya hicimos los primeros exámenes nacionales como lo comentaba el doctor Rodríguez, a un número de 15.000 estudiantes. Eran voluntarios para los estudiantes y voluntarios para las universidades.

Vino luego, un período de 12 años, de 1968 a 1980, año en el cual los exámenes se volvieron obligatorios y se denominaron “Exámenes de Estado”. Los realizamos por primera vez como obligatorios en el año 1981 y decidimos en esa oportunidad que los estudiantes contribuyeran a su puntaje total, haciendo escogencia de una aptitud o un conocimiento donde ellos sintieran

que tenían fortaleza atendiendo también, entre otras cosas, a que había la diversificación de bachillerato y que muchos de ellos estaban formados en algunas materias que debían contribuir también a constituir el puntaje. En esa oportunidad, como comentábamos, ya ofrecimos 10 pruebas electivas. Hicimos los exámenes en 78 ciudades y se presentaron alrededor de 110.000 estudiantes. Eran obligatorios para los aspirantes que iban a ingresar a la universidad. Yo digo que aquí hubo un secreto de la aceptación de los exámenes y es que no se puso un puntaje obligatorio sino que eran las universidades las que decidían, con qué puntaje admitían a sus estudiantes. Considero que eso fue importante y que hizo que las universidades que habían sido siempre un poco distantes, a no ser que nos necesitaran, hubieran aumentado su aceptación y su credibilidad en el examen.

Una de las preguntas tenía que ver con cómo era la estructuración de los exámenes. A lo largo del tiempo las pruebas de conocimiento estaban ligadas a los programas del Ministerio de Educación Nacional, a la educación básica y media.

Hacíamos la estructura de las pruebas con pasos clásicos, tradicionales. Una estructura que se definía en función del contenido, de los planes de estudio del Ministerio de Educación Nacional. Cuando se trataba de pruebas de conocimientos dividíamos los contenidos en temas y en subtemas. Asignábamos el número de preguntas con la intensidad horaria que en los planes del Ministerio de Educación Nacional tenían esos temas o subtemas. Definíamos unos formatos del tipo de pregunta y por otra parte hacíamos la clasificación de acuerdo con la taxonomía de Bloom. Esto lo hacían los psicólogos del Servicio Nacional de Pruebas con la colaboración importantísima de los docentes

de la educación media que estuvieran en ese momento dictando las materias. Contar con los colegios era una manera de asegurarnos que estábamos preguntando lo que se estaba enseñando a los bachilleres. Sometíamos las preguntas a experimentación y aplicábamos todos los estadísticos que se requieren para una construcción técnica para unas pruebas. Con eso conformábamos nuestro banco de preguntas, de donde las sacábamos para armar las pruebas que debíamos aplicar en cada una de las ocasiones. A esas pruebas les adicionábamos en todas la oportunidades preguntas que entraban en experimentación para enriquecer el banco. No formaban parte del puntaje del estudiante pero sí nos enriquecían el banco de preguntas. Eso en términos generales para hacer las pruebas.

Para la aplicación de las pruebas había dos puntos importantes: uno tenía que ver con toda la logística que se requería y el otro con la seguridad de las pruebas. En cuanto a la logística, pues era informar sobre las pruebas, inscribir, conseguir sitios, citar, asignar cuadernillos por salones, asignar y capacitar delegados, conseguir profesores en cada ciudad y capacitarlos, aplicar los exámenes, corregirlos e informar los resultados. Esa era la cadena logística. Pero la seguridad de los exámenes era importantísima. Nosotros los cuidábamos con un celo increíble. Los delegados eran las personas que designábamos desde Bogotá para que nos representaran y aplicaran los exámenes en cada uno de los edificios del país, eran la autoridad en el edificio en el momento de la aplicación de los exámenes. Teníamos una frase para dársela a ellos. Les decíamos “todo puede pasar menos perderse un cuadernillo” y todo el tiempo teníamos eso en la cabeza para que la vigilancia fuera total y permanente. Ellos tenían que completar nuestro trabajo tan bien como nosotros lo habíamos hecho.

Para el desarrollo de los exámenes nos dividíamos en dos áreas: el área de construcción o diseño de pruebas y el área de aplicación o área operativa de los exámenes.

En diseño había cinco o seis psicólogos, el personal de caligrafía, dibujo y el personal de Banco. Muy pocas personas en la parte operativa: estaba un director que también era psicólogo y había personal de planta y personal temporal que nos ayudaba o que hacía el trabajo de manejo de documentos. Por otra parte, estaba el personal de sistemas que citaba y calificaba.

El servicio expandió mucho la aplicación de sus exámenes. Realizó exámenes para la educación primaria, programas para ingresar a los colegios oficiales, programas para la Escuela Nueva, programas de becas para el ICETEX, validaciones de bachillerato académico y pedagógico para mayores de 25, para mayores de 18 en un solo examen general, en curso por curso, por ciclos, etc. Exámenes para el Bachillerato por Radio y muy especialmente en selección hicimos concurso para selección de maestros. Durante varios años desde 1969 hasta 1986 exámenes para la carrera diplomática, para seleccionar segundos y terceros secretarios. De la misma manera, un concurso importante en 1987 para jueces de la república. En 1989 unas pruebas para Magistrados Auxiliares que nos pidió el Consejo de Estado. Finalmente, diría que desde el año 1990 o 1991 bajo la dirección de la doctora Mantilla tuve la oportunidad de colaborar en el diseño inicial de las especificaciones de pruebas para los médicos y los abogados, pruebas que con el paso del tiempo se constituyeron en los ECAES.

Para terminar diría que el Servicio Nacional de Pruebas ha cumplido y debe seguir cumpliendo el desafío de evaluar técnicamente sin lastimar

la libertad y las potencialidades de las personas, de las instituciones y de las diferentes épocas. Muchas Gracias.

Nuevos aportes de los panelistas

Doctor Sanín:

Aprovechando la nueva oportunidad, como si la otra hubiera sido corta, quiero solamente decir una cosa que no sé si será un error: apreciemos mucho las pruebas, pero no creamos que son infalibles, que podemos responder con las solas pruebas. La entrevista personal, las calificaciones previas, son igualmente importantes y las unas pueden complementar las otras. Lo que las pruebas tengan de error puede ser resuelto por la entrevista. Todavía se pueden equivocar esos tres factores y hay uno que no sé si lo podrán resolver las máquinas o los maestros y es la moral del aspirante y del maestro. Es más importante que todo: más importante que el talento, que la aptitud profesional. La honradez no hay con que medirla pero se necesita. He dicho.

Moderador:

Creemos que es un excelente remate doctor Sanín y eso acompaña muy bien con lo que nosotros estamos planteando en nuestro proyecto de investigación.

Ahora pasaremos a recoger algunas preguntas que han surgido en el auditorio.

La primera pregunta es para el doctor Franco: ¿Por qué el ICFES hoy no es lo que era, en lo que usted estuvo participando, en su estructuración? ¿Cuál es la verdadera proyección del ICFES?

Doctor Franco:

Lo que pasa ahora es que en la última reforma que este gobierno hizo a las entidades del sector

educativo, todas las funciones que tenía el ICFES pasaron a ser cumplidas por diferentes organismos, organismos de acreditación, organismos de vigilancia y muy especialmente bajo la autoridad directa del Ministerio de Educación Nacional, y como no había facultades para hacer una nueva institución todas las pruebas y todo el éxito que venía teniendo la labor que hicieron estos psicólogos que están con nosotros y que la continuaron, se la dieron al ICFES. Permaneció el nombre pero no realmente la esencia de sus funciones que pasaron al Ministerio de Educación Nacional. Yo creo que tarde o temprano le tendrán que cambiar el nombre porque no corresponde a lo que son hoy sus funciones. No solamente son en relación con admisiones sino también en relación con muchos otros tipos de pruebas.

Moderador:

Para la doctora Dalia, dos preguntas:

- ¿Cree usted que estas pruebas han llevado a las instituciones a preparar a sus estudiantes para obtener buenos resultados en el ICFES, para posicionarse ante la comunidad?
- ¿Cómo se explica que un estudiante que no le va bien en un colegio pueda sacar un Examen de Estado sobresaliente y afirmar que un colegio es bueno o malo?

Doctora Dalia:

Yo creo, como lo decía antes, que las pruebas han llevado a que los colegios se miren a sí mismos, busquen cómo mejorar, cómo sobrepasar las debilidades que tienen, y eso ayuda a los estudiantes a obtener un buen puntaje. Todos sabemos que los preparan en función de los Exámenes de Estado, pero si los preparan bien es simplemente reforzarles los conocimientos o darles nuevos conocimientos que los ayuden a responder. No creo que malas preparaciones

o preparaciones diferentes a esas ayuden a que mejoren sus puntajes. Puede haber una equivocación de muchos de los colegios que no saben hacerlo, pero el hecho de que los preparen mejor pues ayuda a sacar un mejor puntaje. Lo lamentable de eso es hacerlo mal hecho.

Un colegio es bueno o malo no por el resultado de un estudiante, sino por el resultado que obtiene el conjunto de sus estudiantes. Ahora, no creo que pésimos estudiantes saquen resultados excelentes. No creo. Definitivamente contestando al azar no es posible que saquen, por ley de probabilidades, un puntaje excelente, no es posible. Cuando ustedes están respondiendo 500 preguntas y esas 500 preguntas tienen cada una cinco opciones, pues no es posible que al azar saque un resultado excelente. Ahora, puede que sea un mal estudiante en el colegio y que lo hayan rajado, pero que sea un estudiante inteligente que haya estudiado, pues le va bien en el Examen de Estado porque eso es lo que mide el Examen de Estado.

Moderador:

Para el doctor Rodríguez: ¿Qué opina del cambio del examen a competencias? ¿Qué sugiere para el futuro?

Lo que fue Servicio Nacional de Pruebas y digo lo que fue, porque el nombre se perdió, infortunadamente hace unos años el nombre sí desapareció. Inicialmente les preocupaba que el Servicio Nacional de Pruebas como nombre opacara al ICFES. Insistieron mucho en que debía dejarse el nombre ICFES. Después ya se perdió el nombre del Servicio Nacional de Pruebas.

Lo de medición por competencias en ese momento no es únicamente lo que está de moda. Además de eso es lo que está

predominando en las formas de evaluación. Se está tratando que todo sea evaluación que se llama “por competencias” si. Yo no creo que sea correcto decir “evaluación por competencias” yo más bien creo que debe ser “evaluación de competencias”. Que vaya a seguir así, sí, es una forma de hacerlo. Probablemente se va a mantener durante algunos años, así será, Ya en este momento predomina el tratar de medir o de evaluar el saber hacer, el hacer, más que el puro saber. Eso es la diferencia que ha ocurrido. Anteriormente las pruebas eran más de saber y realmente lo que trabajamos eran dos cosas: aptitudes (capacidades para poder aprender y para poder aprender a saber hacer). Las aptitudes eran la forma básica para llegar al saber hacer. Y el conocimiento, que era el saber.

Si uno mira efectivamente los exámenes y las pruebas que se están haciendo no son tanto, efectivamente, de competencias todas ellas. Hay mezclas. Sigue siendo en muy buena parte el saber. En algo sí se está tratando del saber hacer. Pero el saber hacer es muy difícil medirlo por completo con pruebas de lápiz y papel. Y lo que se puede hacer en estos exámenes masivos hasta ahora, y probablemente dentro de un tiempo, es pruebas de lápiz y papel. Países avanzados están haciéndolo por medios virtuales, por los computadores. Colombia no tiene todavía esa capacidad como lo dijo el director del ICFES anterior al actual. Trató de pensar que podría hacerse, que el ICFES tendría la capacidad de transformarse no para todas sus evaluaciones, pero al menos las de la educación superior, los ECAES. Por ese medio se podrían hacer entonces realmente pruebas de saber hacer, pruebas de competencias logradas o pruebas de competencias alcanzadas. Los exámenes que se están haciendo, en mi opinión, tratan de serlo pero no son realmente, estrictamente, exámenes de saber hacer únicamente. Son mucho de saber y tendrán que seguir siendo del saber.

Pienso que han perdido en buena parte lo que nosotros teníamos y que llamábamos medición de aptitudes que eran las posibilidades o las capacidades para poder llegar al saber hacer. Tener las capacidades de aprender a saber hacer. Ahora tratan de hacer medidas con pruebas de lápiz y papel de saber hacer y han dejado de lado la medición de las capacidades, las aptitudes.

Yo creo que si se quiere realmente hacer medición de competencias no se pueden olvidar las capacidades y las destrezas y centrarse únicamente en el resto. Pienso que eso tal vez deben mirarlo un poco y espero que el ICFES que está ahora con la nueva directora a quien se lo oí en una conversación personal, hace unas semanas, tratando de hacer unos cambios de fondo, un replanteamiento a partir del año entrante, puedan lograrlo y efectivamente pueda darse ese vuelco. No sé si lo vayan a lograr.

Eso es lo que fue el Servicio Nacional de Pruebas y debo decirlo, para terminar, es un aporte de los psicólogos colombianos le han hecho al país. Realmente, todos los que trabajamos ahí principalmente éramos psicólogos. Los procesos de calificación de las pruebas y todo lo demás lo hacíamos también los psicólogos. No teníamos computadores. No existía la capacidad de hacerlo con computadores. Ahora es muy fácil hacerlo con los microcomputadores, uno mismo lo hace, no necesita para nada ayudas externas. En esa ocasión teníamos nosotros que programar las máquinas de registro unitario de la IBM, uno tenía personalmente que tomar los cables y enchufar y hacer los tableros, manejar los grandes volúmenes de tarjetas, clasificarlas y todo eso lo hacíamos los psicólogos, no sé cómo, pero aprendimos a hacerlo.

Moderador:

Para el doctor Sanín: ¿volvería hoy en las actuales circunstancias del país y de acuerdo con lo que nos ha expuesto, a lanzar la idea de un servicio como el Nacional de Pruebas?

Doctor Sanín:

Qué le parece la pregunta, ¿volvería hoy? Tengo 85 años y medio. Punto y vámonos

Moderador:

Palabras de cierre por parte de la doctora Blanca Aurora Pita, directora de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

Yo creo que la expresión cierre es mucho. Es más bien expresar en este momento un gracias. Gracias doctor Sanín, gracias doctor Franco, doctor Rodríguez, doctora Dalia. Primero por aceptar nuestra invitación a la Universidad Santo Tomás. Gracias por sus valiosos aportes, por haber querido hacer memoria hoy con nosotros de hechos tan trascendentales para Colombia, y en este caso uno de ellos la creación del Servicio Nacional de Pruebas. Gracias también a todos por sus lecciones pertinentes y claras, dadas en esta tarde, las cuales van a contribuir seguramente a una consolidación de procesos investigativos en el área de evaluación, lo mismo que en la precisión de formas y actitudes en el momento de evaluar. Gracias, también le decimos de corazón a cada uno de ustedes por su ejemplo de compromiso profesional con nuestro país. Somos afortunados al tener la oportunidad de acceder a fuentes primarias e importantes, para enriquecer no solamente conocimientos sino fortalecer un compromiso que se tiene desde la educación con un país que nos plantea grandes retos.

Y a todos también gracias por estar aquí con nosotros. No quiero terminar sin antes decir una vez más una lección de vida que nos ha dejado

el doctor Sanín: la moral es más importante que el talento. Y la actitud, la honradez no hay con qué medirlas. Muchas gracias.

**SEPARATA
HUMANÍSTICA**

magistro

La influencia Kantiana en la justicia como imparcialidad de John Rawls

KANTIAN INFLUENCE IN RAWLS'S JUSTICE AS IMPARTIALITY

William Farfán Moreno¹

Resumen

El objetivo del presente escrito es indagar la herencia e influencia de la razón práctica kantiana en la concepción de la justicia como imparcialidad desarrollada por John Rawls. Dada la enorme envergadura de dicha empresa, se delimitará el trabajo a los aspectos concernientes a la problemática que se instaura a partir de la autonomía y la libertad en la ética kantiana, en relación con la formulación y aplicación del imperativo categórico. Para ello se centrará el análisis en las obras principales de Rawls y Kant, con el fin de comprender la interpretación kantiana de la justicia como imparcialidad y aquel giro pragmático que le da Rawls a la moral kantiana.

Palabras clave

Reino de los fines, sociedad bien ordenada, posición original, procedimiento – IC, constructivismo político.

¹ Profesional en Filosofía y candidato a Magíster en Filosofía de la Universidad de La Salle. Actualmente orienta un curso libre en Estudios Políticos y un proyecto de Investigación en la Universidad de La Salle. Correo electrónico: wilfamo@yahoo.com.

Abstract

The goal of this text is to inquire about the influence of Kantian practical reason in the conception of justice as impartiality developed by John Rawls. Because of the great scope of such an undertaking, the work is limited to the problems concerning autonomy and freedom in Kantian ethics in relation to the formulation and application of the categorical imperative. To this end, the analysis will be centered on Kant's and Rawls's main works, in order to understand the Kantian interpretation of justice as impartiality, as well as the pragmatic turn that Rawls gives to Kantian morality.

Key words

Kingdom of ends, well-ordered society, original position, procedure – IC, political constructivism.

Hoy más que nunca la teoría política y moral de John Rawls está en auge y existen múltiples ensayos sobre sus diferentes temáticas. Sin embargo, dentro de esta diversidad hay pocos interesados en mostrar la herencia kantiana. Ahora bien, la importancia del tema radica en que su comprensión es un método imprescindible para abordar el procedimiento que definirá la filosofía política y moral de Rawls, a saber, el constructivismo político. Así pues, para abordar el objetivo del presente escrito será necesario exponerlo en el siguiente orden de ideas: en primer lugar, se trabajará el concepto de reino de los fines en Kant con el fin de llegar a las nociones rawlsianas sobre sociedad bien ordenada y ciudadano. En segundo lugar, se realizará un análisis del mecanismo que posibilita un reino de los fines a través de un recurso de representación, que Rawls nominará en *A Theory of Justice* "Posición Original".

En tercer lugar, se analizarán los principios de justicia como una interpretación kantiana del imperativo categórico. Por último, se realizará el contraste entre el constructivismo político y el constructivismo moral kantiano, con el propósito de enunciar los elementos que los separan y sustentar la idea de Rawls que declara su teoría como una analogía y no una identidad con la filosofía moral de Kant.

El reino de los fines en Kant como fundamento teórico de la sociedad bien ordenada de John Rawls

En primera medida Kant (1995:47) entiende por *reino* el conjunto sistemático de seres racionales enlazados por leyes comunes. Como las leyes determinan los fines de ese conjunto sistemático conforme con la ley de la moralidad, entonces, podrá pensarse en un conjunto de todos los fines –tanto de los seres racionales concebidos como fines en sí, como de los propios fines que cada uno se propone–. Este todo sistemático de los fines del conjunto de seres racionales es lo que Kant denomina *reino de los fines*.

En consecuencia, Kant concibe la moralidad como la relación de toda acción con el acto de legislar, siempre y cuando este último se origine en la voluntad, pues de lo contrario, el acto moral sería heterónimo. Del anterior argumento dimana el siguiente principio: "...que pueda ser tal máxima una ley universal, y por tanto, que la voluntad, por su máxima, pueda considerarse a sí misma al mismo tiempo como universalmente legisladora" (1995: 48). Si las máximas son acordes con el principio de seres racionales universalmente legisladores, entonces, esos seres con la necesidad de acción obrarán por constricción práctica, o como llamaría Kant por *deber*. Esta necesidad práctica de obrar concibe los seres racionales como fines en sí mismos y el deber descansa, no en inclina-

ciones o afecciones, sino en la voluntad pura. En el reino de los fines Kant (1995: 48) considera que la naturaleza de ser legislador universal y de ser fin en sí mismo, y que por ello lo hace miembro de un reino de los fines, justifica tener una dignidad en la legislación; es decir, un valor no equivalente a otro, de tal manera, que sólo el *respeto* es la apreciación que un ser racional pueda darle a la ley. Este es el motivo por el cual la autonomía es el fundamento de la dignidad de la naturaleza racional.

Así pues, Kant considera que todo ser racional debe actuar como si, por sus máximas, fuera un miembro legislador en el reino universal de los fines: “obra como si tu máxima debiera servir al mismo tiempo ley universal – de todos los seres racionales” (1995: 50). Este principio formal permite construir un reino universal de los fines y que Kant lo considera análogo a un reino de la naturaleza. El reino de los fines sería realizable sólo por las máximas cuya regla decreta el imperativo categórico a todos los seres racionales y éstos lo seguirán universalmente.

Este análisis sobre del reino de los fines conduce a Rawls (2001: 166) a pensar que el objetivo de Kant es hacernos conscientes de la ley moral arraigada en nuestra libre razón. El filósofo norteamericano en sus *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral* (2001: 175), infiere que en la filosofía moral kantiana la razón cumple la finalidad de producir una buena voluntad cuyo fin es hacernos sentir una especie peculiar de satisfacción de obrar conforme con los principios de la razón práctica. Esta buena voluntad tiene dos papeles fundamentales. Por un lado, el ser la condición de un “dominio de los fines” o “reino de los fines” en el que se respete la ley moral. Y por otra parte, el segundo papel tiene que ver con la primacía que le da Kant a la justicia, pues él cree que la vida humana es indigna y carece de valor si no está bajo los límites de la ley moral. Dentro de este papel de la voluntad, Kant nota que se le puede dar sentido a la vida en el mundo al respetar la ley moral y al esforzarse la persona por conseguir una buena voluntad. Observamos entonces que lo primordial en el filósofo alemán para fundamentar el reino de los fines es alcanzar la buena voluntad

para actuar por respeto a la ley moral mediante el imperativo categórico.

Ahora bien, Rawls (2001:179) tiene bien claro tres nociones fundamentales que expone Kant en su filosofía moral y que es necesario retomar para llegar al concepto de sociedad bien ordenada: el primero es la ley moral como una idea de la razón que determina un principio aplicable a todos los seres racionales y razonables, sean o no seres finitos con necesidades como nosotros. El segundo es el imperativo categórico que se dirige sólo a los seres razonables que experimentan la ley moral como constricción; y el tercero es el procedimiento por el que se aplica a nosotros ese imperativo (lo que le denominará Rawls procedimiento - IC). Este procedimiento – IC será una clave primordial para usarlo como una forma de generar contenido a una doctrina moral razonable que son los primeros principios: “Este procedimiento determina el contenido de la ley moral tal como se aplica a nosotros en cuanto personas razonables y racionales en el mundo natural, dotadas de conciencia y sensibilidad moral, y afectadas, pero no determinadas por nuestros deseos e inclinaciones naturales. Estos deseos e inclinaciones reflejan nuestras necesidades como seres finitos que ocupamos un lugar particular en nuestro mundo social y estamos situados en el orden de la naturaleza” (2001: 181). Luego es el procedimiento – IC que le da contenido a la ley moral y no los principios.

El procedimiento – IC Rawls lo analiza en cuatro pasos. En el primero, la máxima del agente es sincera y racional y es un principio subjetivo según el cual obra el sujeto:

- “Debo hacer X en las circunstancias a fin de producir Y a menos que Z. (Aquí X es una acción e Y un fin, un estado de cosas)” (Rawls 2001: 185).

En el segundo paso del procedimiento – IC la máxima debe pasar a un estadio de precepto universalmente aplicable a todos, convirtiéndose ésta en una ley práctica y un principio objetivo legítimo para todo ser racional:

- “Todos debemos hacer X en las circunstancias C a fin de producir Y a menos que Z” (2001: 185).

En el tercer paso se debe transformar tal ley universalmente aceptada por todos (el paso 2) en una ley de la naturaleza:

- “Todos hacemos siempre X en las circunstancias C a fin de producir Y, como si de una ley de la naturaleza se tratara (como si semejante ley estuviera impresa en nosotros por el instinto natural)” (2001: 185).

En el paso 3, se ve claramente la necesidad de establecer un nuevo orden de la naturaleza adicionando esta ley a las otras leyes de la naturaleza y luego determinando cuál sería el orden, pues ella tiene un estado de equilibrio ya establecido y que somos capaces de entender. Establecer este nuevo orden de la naturaleza a través del procedimiento – IC demuestra el paso de un principio subjetivo (paso 1) a un principio objetivo (paso 4). El principio objetivo sería el imperativo categórico quien es el único que se puede expresar como Ley práctica. Los demás imperativos –paso 1– (los de la habilidad e hipotéticos) serían principios y no leyes de la voluntad, ya que éstos al ser medios para actuar y conducir a fines se tornarían contingentes y no universales (1995: 39). Este nuevo orden de la naturaleza es lo que le llama Rawls un *mundo social ajustado*.

En este orden de ideas, la sociedad bien ordenada de Rawls puede interpretarse a partir de la tercera formulación del imperativo categórico en que el mundo social ajustado es entendido como una sociedad bien ordenada. Si bien para Rawls (1971: 4) entender una sociedad bien ordenada es que esté regulada por una concepción pública de la Justicia, en Kant esta idea no es ajena a su teoría cuando propone un posible reino de los fines regulado por el imperativo categórico. Lo que aleja a Rawls de Kant es la noción sobre la sociedad concebida además como un sistema justo de cooperación.

Sin embargo, con lo anterior persiste la pregunta de Rawls: ¿de qué manera el contrato social puede ser moralmente legítimo y subsumido por el ciudadano sin atentar contra su autonomía política? (1997: 35). Frente a esta pregunta el filósofo norteamericano desarrolla su idea de sociedad entendida como un sistema justo de cooperación: “...a society is a more or less self-sufficient association of persons who in their relations to one another recognize certain rules of conduct as binding and who for the most part act in accordance with them” (1971: 4).

Tales reglas son las que especifican un sistema de cooperación que sirven para promover el bienestar de todos aquellos quienes hacen parte de la sociedad. Rawls (1971: 4) caracteriza el sistema de cooperación por tener intereses comunes, específicamente dos, a saber: por un lado la identidad de intereses cuyo propósito es el bienestar de todas las personas que hacen parte de la cooperación social; y en segundo lugar, está el conflicto de intereses que es el resultado de la colaboración dada en la cooperación social y en que cada persona le interesa saber cómo han de distribuirse los mayores beneficios. Para que los fines de estos intereses se ejecuten de una manera justa es necesario la existencia de un conjunto de principios que regulen los deberes y derechos en las instituciones básicas de la sociedad, y definan la distribución apropiada de los beneficios y las cargas de la cooperación social; tales principios son los principios de la justicia.

Rawls (1993: 49) a propósito de hablar sobre la sociedad que está regulada por una concepción política de la justicia, tiene en cuenta además dos características de los ciudadanos: lo razonable y lo racional. Estos dos elementos le dan un carácter formal a la política moral de Rawls, acercándose así a la razón práctica de Kant, pues fue él quien utilizó primero los términos razonable y racional en el concepto *Vernunftig* para expresar una concepción completa de la razón. Por consiguiente Rawls (2001: 181-182) indica que Kant usa el término *Vernunftig* para abarcar los términos de lo razonable y lo racional cuando se aplica a las

personas. Es así que *Vernünftig* puede tener una connotación polisémica en el sentido de querer significar en alemán el sentido amplio de lo razonable, así como el sentido restringido de lo racional.

En Rawls (2001: 181-182) resultó útil usar lo racional y lo razonable para hacer la distinción entre las dos formas de la razón práctica de Kant. De este modo, la razón pura práctica se expresa en el imperativo categórico y es razonable; y la razón pura empírica se expresa en el imperativo hipotético y es racional, pero en el sentido de que denota la promoción de nuestros intereses del modo más efectivo. Sin embargo, vemos que Rawls tiene connotaciones diferentes de Kant en la definición de estos conceptos, pues el propósito gravita en una concepción política de la justicia. Luego, es necesario centrarnos ahora en lo que Rawls va a entender por razonable, por un lado, y racional por el otro.

Estos conceptos tienen su origen cuando Rawls, al igual que toda moral deontológica, se pregunta también por el *qué deberíamos hacer* con base en la pregunta intersubjetiva: cómo debería ser una sociedad justa. Y siendo la justicia la base para que una sociedad tenga las mismas libertades y oportunidades, ¿cómo se construiría una sociedad con estas características? Para construir dicha sociedad los ciudadanos deben actuar de una manera racional y razonable, y es aquí donde la conjunción “y” juega un papel importante, ya que puede existir el aspecto racional pero no el razonable.

Rawls (1993: 49) expresa lo razonable de la siguiente forma: “The reasonable is an element of the idea of society as a system of fair cooperation and that its fair terms reasonable for all to accept it part of its idea of reciprocity”. Y agrega más adelante: “Reasonable persons, we say, are not moved by the general good as such but desire for its own sake a social world in which they, as free and equal, can cooperate with others on terms all can accept”. Tenemos entonces que lo razonable se asocia con dos situaciones específicas, en primer lugar con la disposición para proponer y acatar los términos justos de la cooperación, y en

segundo lugar, con la disposición de reconocer la carga de juicio y aceptar sus consecuencias. Por otra parte, lo racional se determina como: “The rational is, however, a distinct idea from the reasonable and applies to a single, unified agent (either an individual or corporate person) with the powers of judgment and deliberation in seeking ends and interests peculiarly its own” (1993: 49).

Con las nociones de lo razonable y lo racional se comprende el proceso de construcción de los principios evidenciados en la posición original, idea que se desarrolla en la parte II del presente escrito. No obstante, antes de seguir con la posición original es necesario tener en cuenta la siguiente idea: la justicia como imparcialidad pretende articular la concepción de la persona moral en tanto libre e igual, racional y razonable con la de sociedad bien ordenada, a través de un procedimiento de argumentación moral dado en el modelo de la posición original. La persona es quien elige los principios de justicia de una sociedad con la idea de cooperación social. Dentro de esta elección juegan un papel importante otras dos ideas, a saber: la autonomía racional y la autonomía plena. Oscar Mejía Quintana (1997: 53) teniendo claridad en los conceptos de racionalidad y razonabilidad antes expuestos, los explica de la siguiente manera: “Lo razonable está incorporado al procedimiento de argumentación de los principios de la justicia y garantiza la *autonomía racional* de las partes; y lo racional está incorporado a la vida social del individuo y determina la *autonomía plena* del ciudadano”.

De esta manera, la autonomía racional viene dada por la equidad que el velo de ignorancia avala entre las partes y la autonomía plena se realiza en la vida cotidiana de los ciudadanos. Esta forma de comprender lo razonable y lo racional nos conduce a establecer una prioridad de lo razonable sobre lo racional. Así pues, entendiendo lo antes expuesto en que la razón pura práctica se expresa en el imperativo categórico y es razonable, y la razón pura empírica se expresa en el imperativo hipotético y es racional, se explica el rasgo de unidad de la razón práctica: la razón pura empírica está subordinada a la razón pura práctica: “Esta unidad está garan-

tizada porque lo razonable encuadra a lo racional, lo cual es una característica del constructivismo kantiano: la prioridad de lo justo sobre lo bueno” (1997: 53).

La posición original como mecanismo de representación que asegura la autonomía y la libertad

Después de haber analizado el concepto de reino de los fines de Kant como fundamento para llegar a la concepción política de sociedad bien ordenada regulada por unos principios, se continúa a explicar cómo se deben elegir éstos. Para ello se relacionará la noción de autonomía con la posición original, argumento primordial que Rawls tiene en cuenta en las *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Ante todo es imprescindible citar de nuevo la idea de Reino de los fines en Kant:

Por reino entiendo el enlace sistemático de distintos seres racionales por leyes comunes. Mas como las leyes determinan los fines, según su validez universal, resultará que, si prescindimos de las diferencias personales de los seres racionales y asimismo de todo contenido de sus fines privados, podrá pensarse un todo de todos los fines (tanto de los seres racionales como fines en sí, como también de los propios fines que cada cual puede proponerse) en enlace sistemático; es decir, un reino de los fines, que es posible según los ya citados principios (1995:47).

La cita de Kant hace notar la importancia de ubicarse en una situación inicial en la que no se tenga en cuenta las diferencias personales ni los fines privados de cada ser racional, para elegir las leyes que determinarán los fines como enlace sistemático. Esta situación inicial pone a los agentes morales en una restricción en la información. No obstante, esta concepción resulta del análisis que realiza Kant en la *Fundamentación* (1995: 40-42)

cuando trata de aplicar el procedimiento – IC en ciertos casos a través de cuatro ejemplos y cómo se concluye sobre dos cuestiones importantes en el momento de decidir si pueden los agentes ideales querer un mundo social ajustado: ¿qué quieren dichos agentes? y ¿qué tipo de información tienen los agentes ideales y qué es lo que pueden asumir sobre su posición y su rol en un mundo social ajustado? (2001: 190). Tales preguntas se desarrollan con base en la idea del imperativo categórico que Kant desarrolla en la *Fundamentación...* (1995: 39).

A partir de la tercera formulación del imperativo categórico, Kant (1995: 40-42) enumera cuatro ejemplos con respecto a los deberes perfectos (los que no se guían por inclinaciones) y deberes imperfectos. Para nuestro propósito seguiremos el análisis de Rawls, quien sólo ilustra el segundo que él llamará *la falsa promesa* y Kant lo llamará *el principio del egoísmo o de la propia utilidad*; y el cuarto que le llamará Rawls *la máxima de la indiferencia*, máxima que llevará a Kant a pensar en la situación inicial y a Rawls en la posición original.

Rawls aplica el procedimiento –IC al deber de la falsa promesa de la siguiente manera:

Paso 1): He de hacer una falsa promesa en las circunstancias C (es decir, si me veo apremiado por la necesidad y necesito dinero, aun cuando sé que no podré saldar la deuda y no tengo intención alguna de hacerlo) a fin de mejorar mi situación personal.

Paso 2): Todos hemos de hacer una falsa promesa en las circunstancias C, etc., como más arriba.

Paso 3): Todos hacen (o intentan hacer) una falsa promesa en las circunstancias C, etc., (como si se tratara de una ley de la naturaleza).

Paso 4): Adjuntamos la ley de la naturaleza del paso 3) a otras leyes de la naturaleza (conocida por nosotros) y calculamos el estado de equilibrio que resultaría. Este mundo social ajustado es un mundo en el que nadie puede hacer una falsa promesa en las circunstancias C, por mucho que deseara hacerlo (2001: 187).

Aquí un agente racional no puede tener la intención de hacer una falsa promesa y actuar según la máxima en un mundo social con el ánimo de hacerla legislativa. Esta contradicción se debe a que si la máxima se convierte en ley natural universal, su universalidad haría que todos los agentes conocieran la falsa promesa y obviamente nadie creería en ella y haría imposible la promesa misma y el fin que con ella puede obtenerse y entonces "... todos se reirían de tales manifestaciones como de un vano engaño" (1995: 40). Este ejemplo kantiano sobre el deber, debe llevar a los agentes a pensar sobre una de las preguntas arriba formuladas: ¿qué quieren dichos agentes en un mundo social ajustado?

En el cuarto ejemplo de Kant sobre la máxima de la indiferencia nos dice además: "No debo hacer nada a fin de ayudar a los demás cuando se hallan necesitados, o asistirles en la desgracia, a menos que hacerlo sea en el momento racional para mí, a la luz de mis propios intereses". (Rawls, 2001: 189). No obstante, es necesario tener en cuenta lo que más arriba se mencionó: en primera medida debemos ser capaces de actuar según esa máxima cuando nos concebimos a nosotros mismos como miembros del mundo social ajustado asociado a ella y sujeto a sus condiciones; y en segunda medida, debemos ser capaces de querer y afirmar el mundo social ajustado. ¿Será que los agentes racionales querrán un mundo social ajustado asociado a la máxima de la indiferencia? Kant (1995: 41) respondería que no, ya que la voluntad se contradeciría. Es decir, la voluntad quien origina la máxima de la indiferencia, sabe que en muchas circunstancias en ese mundo necesita del amor y la compasión de los demás, y por más que una ley se origine en nuestra propia voluntad, estaríamos quitándonos lo que como seres humanos nece-

sitaríamos y requeriríamos. Luego sería irracional que quisiéramos un mundo social en el que prima el principio del egoísmo o de la utilidad.

Con respecto a lo anterior, Rawls (2001: 190) cree necesario revisar con más detenimiento el procedimiento – IC teniendo en cuenta dos cosas: en primera instancia es necesario darle más contenido a la voluntad de los agentes ideales a la hora de decidir si *pueden querer* un mundo social ajustado: "Hay que *poder querer* que una máxima de nuestra acción sea ley universal: tal es el canon del juicio moral de la misma, en general" (Kant: 1995: 41). Y en segunda instancia, es necesario especificar con más detalle el punto de vista desde el cual se toman las decisiones sobre los mundos sociales.

Esta última posición lleva a la segunda pregunta arriba mencionada, a saber: ¿qué tipo de información tienen los agentes ideales y qué es lo que pueden asumir sobre su posición y su rol en un mundo social ajustado? Para Rawls (2001: 191) es necesario desarrollar una concepción apropiada de lo que Kant llama "verdaderas necesidades básicas" –esta idea va a sustentar el primer principio de justicia–, y es un deber para con nosotros mismos garantizar esas necesidades, luego se debe *poder querer* un mundo social ajustado en el que se dé esa garantía; esto es, lo que llama Kant, la máxima del interés común y Rawls lo entiende así: "Debo ayudar a los demás a fin de que sus verdaderas necesidades queden satisfechas cuando estoy en una situación de hacerlo, pero no hasta el punto de pasar yo mismo necesidades" (2001: 191).

Elegir este mundo social ajustado implica un estudio teórico de las necesidades básicas, comparar mundos sociales alternativos y revisar las consecuencias de ellas para saber realizar una elección y tener un límite de la información al decidir si los agentes querrán ese mundo social ajustado. Rawls identifica dos límites de dicha información (2001: 191-193) a partir de lo que entiende Kant por reino de los fines: el primer límite consiste en ignorar los rasgos más particulares de las personas que hacen parte del mundo social ajustado, así como el contenido específico de sus fines y deseos finales.

El segundo límite de la información es la de razonar *como si no supiéramos* qué lugar podemos ocupar en este mundo cuando nos preguntamos si podemos querer el mundo social ajustado, asociado a nuestra máxima. El *como si no supiéramos* indica claramente que la posición de los agentes ideales ha de ser hipotético, al igual que la posición original de Rawls. La posición original o limitar la información es una manera hipotética de darle contenido legal y moral a los principios.

En el proceso contractual de la posición original de Rawls, cuyo proceso justo debe asegurar resultados justos, los hombres decidirán imparcialmente los principios fundamentales que regularán su sociedad y le darán un significado de lo justo o de lo injusto bajo el estado hipotético de la posición original. Es bajo esta situación de igual libertad la que prácticamente los hombres racionales y libres determinarán los principios de justicia para así hablar de una justicia como equidad, después de haber superado la imparcialidad.

El concepto de justicia como imparcialidad de la misma manera posee un carácter kantiano, pues como vimos anteriormente, el propósito de Kant reside en el principio supremo de la moralidad, cuyo procedimiento debe llevar en último nivel al reino de los fines, teniendo en cuenta los dos límites de la información ya analizados. Si bien Rawls no desemboca su teoría en un hecho meramente metafísico o trascendental, sí hace de ella una teoría empírica cuyo fin es proporcionar un mundo social ajustado, o mejor, una sociedad bien ordenada basada en la *autonomía*. Así pues, como lo dice Oscar Mejía Quintana (1997: 96) es la posición original y el velo de ignorancia los que van a garantizar esta autonomía como de la misma manera que los principios no sean escogidos heterónomamente: "...la posición original es, una *interpretación procesal de la autonomía* e imperativos categóricos kantianos, que permite que estas nociones dejen de ser trascendentales. Debe ser concebida, anota Rawls, como el punto de vista a través del cual seres noumenales contemplan el mundo social" (1997: 97).

Por consiguiente, tenemos que el principio supremo de la moralidad rawlsiana son los principios de la justicia que vendrán siendo análogos al imperativo categórico. Ellos deben conducir a una teoría de la justicia que desemboque en la justicia social. Con esto damos entonces desarrollo a los principios de la justicia.

Los principios de la justicia análogos al imperativo categórico kantiano

Iniciemos con la idea kantiana de imperativo categórico desde la *Fundamentación*. Kant (1995: 34) apunta que toda cosa en la naturaleza actúa por leyes y sólo un ser racional posee la facultad de actuar por la representación de tales leyes, es decir, por principios de la razón por el hecho de poseer voluntad. Esta voluntad, que exige razón para derivar las acciones de las leyes, no es otra cosa que la razón práctica. Ahora bien, sabiendo que los seres racionales obran por la representación de las leyes, entonces la representación de un principio objetivo que es constrictivo para la voluntad se llama mandato de la razón.

Este mandato se formula mediante imperativos que expresa la relación entre leyes objetivas del querer en general y una voluntad subjetiva. De acuerdo con lo anterior, Kant (1995: 35) distingue tres mandatos o imperativos: el hipotético cuyo mandato es la necesidad práctica de una acción como medio para conseguir un fin; el de la habilidad que es la representación de las acciones que son motivadas mediante las facultades o habilidades de algún ser racional y de estos principios se ocupan las ciencias que sólo se preocupan por buscar el mejor medio para obtener un fin sin cuestionarse si éste sea racional o bueno; y el categórico que representa una acción por sí misma, sin referencia a ningún otro fin y es objetivamente necesaria.

De lo anterior, entonces se pueden mencionar algunas características, imprescindibles para entender la analogía con los principios de justicia.

En primera medida, Rawls en sus *Lecciones...* (2001: 179-180) identifica dos condiciones del imperativo categórico que es el resultado del procedimiento – IC: la primera consiste en que el procedimiento – IC al tener suficiente estructura como para imponer exigencias a la deliberación de tal manera que se pueda considerar qué máximas son válidas para convertirlas en ley universal, el imperativo categórico adquiriría contenido al igual que la ley moral. A esta condición le llama Rawls la condición de contenido. La segunda consiste en que el procedimiento – IC debe presentar al imperativo categórico y a la ley moral como un principio de autonomía, de tal manera que al actuar bajo una ley regulativa nos reconozcamos como seres libres. A esta condición le llama Rawls la condición de la libertad.

Como segunda característica, para Rawls (2001: 184) en Kant, la ley moral es una idea de la razón que determina un principio aplicable a todos los seres razonables y racionales. Luego el imperativo categórico se dirige sólo a aquellos seres razonables que experimentan la ley moral como restricción por la razón de ser seres finitos y con necesidades. En tercera medida, el imperativo categórico no está limitado por ninguna condición. Esto es, al llevar consigo la ley el concepto de una necesidad incondicionada, objetiva y válida universalmente y las leyes son mandatos a los cuales hay que obedecer así esté en contra de los deseos o inclinaciones de los seres razonables, el imperativo categórico no está condicionado por ninguna realidad contingente. Consecuente con esta característica, se dice entonces que el imperativo categórico es *sintético a priori*. Y como quinta característica, se concluye entonces que el procedimiento – IC es un mecanismo que ayuda a la voluntad, en su calidad de razón pura práctica, a construir su propio objeto *a priori*².

² Destaca dos cosas que son muy importantes del pensamiento kantiano, a saber: 1. Que existen elementos *a priori* tanto en el plano del conocimiento como de la moral que están inscritos en la razón y que hacen parte de la subjetividad. 2. Los objetos no están dados como algo ontológicamente dado, porque son construidos por el sujeto.

Teniendo en cuenta estas características del imperativo categórico ahora nos detendremos a explicar la analogía de su formulación con los principios de justicia de John Rawls.

En *A Theory of Justice* (1971: 113-117) Rawls explica la necesidad que tienen los principios de no depender de ciertas condiciones sociales o de otro tipo. Si fuera de este modo sería muy complicado elegir principios que regulen para toda una vida una sociedad bien ordenada. Tal idea está relacionada con la concepción kantiana de autonomía. En Kant se actúa autónomamente cuando las personas actúan bajo unos principios elegidos por ellas mismas, siendo esto la expresión más adecuada de su naturaleza racional y libre. Del mismo modo, los principios de justicia son la base de acción de las estructuras básicas elegidos por representantes racionales e independientes en una posición original.

Esta posición original con velo de ignorancia es el argumento básico para que los principios de justicia, al igual que el imperativo categórico en el procedimiento – IC, no dependan de contingencias o realidades empíricas como las inclinaciones, deseos o ventajas particulares. Actuar bajo estos principios conllevan a la autonomía y, a su vez, a que las personas expresen su naturaleza de seres libres y racionales sujetas a las condiciones generales de la vida humana (1971: 222). Esto supone que los principios de la justicia, análogamente al imperativo categórico, serán reguladores para que las personas que aceptan y quieren una sociedad justa y bien ordenada (un mundo social ajustado) no persigan fines particulares sino comunes, tales fines comunes son para Rawls los bienes primarios cuyo querer es peculiar de su naturaleza racional. En suma, "To act from the principles of justice is to act from categorical imperatives in the sense that they apply to us whatever in particular our aims are. This simply reflects the fact that no such contingencies appear as premises in their derivation" (1971: 223).

Rawls (1971: 113 - 117) del mismo modo piensa que los principios de justicia elegidos en la posición

original con velo de ignorancia han de ser tanto generales como universales. Su generalidad radica en que los primeros principios son reguladores de una base pública perpetua de una sociedad bien ordenada, es decir, deberán estar al servicio de cualquier persona de cualquier generación, esto es lo que denomina Rawls la condición de perpetuidad. Y su universalidad consiste en que los principios deben valer para todas las personas en tanto seres racionales y libres. Estas dos condiciones son consecuentes con una tercera: la condición de publicidad. En el cuarto ejemplo sobre la máxima de la indiferencia anotamos sobre estas dos condiciones del imperativo categórico y que ahora son necesarios también para los principios de justicia (de publicidad y de perpetuidad). El objetivo de la universalidad de los principios conduce a que uno los evalúe basándose en el hecho de que son observados regularmente por todos. La condición de publicidad consiste en que las partes aprecien las concepciones de la justicia como constituciones de la vida social reconocidas públicamente como principios efectivos para la vida social. Al respecto agrega Rawls:

The publicity condition is clearly implicit in Kant's doctrine of the categorical imperative insofar as it requires us to act in accordance with principles that one would be willing as a rational being to enact as law for a kingdom of ends. He thought of this kingdom as an ethical commonwealth, as it were, which has such moral principles for its public charter (1971: 115).

Las condiciones de generalidad, universalidad, perpetuidad y publicidad del imperativo categórico se dan gracias al procedimiento – IC. Podemos afirmar que los principios de justicia tienen estas mismas condiciones gracias a la posición original con velo de ignorancia, siendo esta situación inicial la que le imprime el carácter a los principios de justicia como sintéticos *a priori*. Ahora bien, cuando los principios de justicia poseen las condiciones mencionadas y son reconocidos como tales, apoya la idea del respeto entre sí y el respeto

mutuo repercutiendo esto en una mayor efectividad a la hora de la cooperación social. Cuando los principios son elegidos bajo una posición original con velo de ignorancia donde todos han de aceptarlos después de una seria reflexión, se deberá entender que todos los hombres estarán de acuerdo con las decisiones porque protegerán sus derechos y demandas, y esto es una característica del respeto mutuo. Tal respeto mutuo lleva a Rawls a pensar que los principios de la justicia como reguladores de la estructura básica de la sociedad reflejan el deseo que tienen los hombres de no tratarse como medios sino únicamente como fines en sí mismos, idea que Kant también contempla en el enlace sistemático de las voluntades por medio del imperativo categórico.

El constructivismo político de Rawls y el constructivismo moral de Kant

La principal razón por la cual Rawls retoma el constructivismo moral de Kant es para mostrar lo que les separa. Del mismo modo hace un estudio y crítica del intuicionismo en *Political Liberalism* con el fin de mostrar la complejidad del concepto de objetividad que existe en el interior de éste y la no viabilidad de la propuesta. No obstante, teniendo en cuenta el propósito del presente escrito, esta última parte del escrito se centrará en desarrollar solamente y de una manera breve la idea del constructivismo moral kantiano en contraste con el constructivismo político de Rawls.

En *Political Liberalism* (1993: 99-101) Rawls anota cuatro diferencias entre el constructivismo moral de Kant y el constructivismo político de la justicia como imparcialidad. La primera diferencia estriba en que la doctrina de Kant es un punto de vista moral comprensivo, es decir, hace parte de un pluralismo razonable cuyo fundamento está en la noción de autonomía como regulador de toda una vida. Desde luego, esta noción kantiana es incompatible con el liberalismo político de la jus-

ticia como imparcialidad. Al respecto anota Rawls: "A comprehensive liberalism based on the ideal of autonomy may, of course, belong to a reasonable overlapping consensus that endorses a political conception, justice as fairness among them: but as such it is not suitable to provide a public basis of justification" (1993: 99).

El profesor Jesús Rodríguez Zepeda (2003: 153) asegura que frente a esta distinción, el constructivismo político, kantiano por inspiración y no por contenidos, afirma la autonomía de los individuos en tanto ciudadanos y la enmarca en el dominio de una concepción política completa. Consecuente con lo anterior, surge una segunda diferencia y se refiere a la pregunta de ¿cuándo los ciudadanos son autónomos en términos políticos? Para Rawls un punto de vista político sea autónomo dependerá de cómo describe los valores políticos que se han puesto en orden. Ahora bien, dependiendo de la descripción se puede hacer una clara diferencia entre autonomía doctrinal y autonomía constitutiva de acuerdo con Rawls (1993: 99).

La primera, que comparte el liberalismo político, nos dice que el orden representado en la posición original al ser la más apropiada para considerar los valores políticos, permite afirmar el significado de una doctrina política autónoma como aquella que muestra los principios políticos de la justicia (los términos justos de cooperación) y como aquella a la que se llega a través de los principios de la razón práctica en unión con las concepciones de persona y sociedad. Por tanto, un punto de vista es autónomo, no sólo cuando no se nos impone unos principios morales desde el exterior o cuando otros ciudadanos nos imponen sus doctrinas comprensivas, sino cuando aceptamos los valores fundados en la razón práctica en unión con las concepciones y afirmamos la doctrina política en su conjunto: "An autonomous political conception provides, then, an appropriate basis and ordering of political values for a constitutional regime characterized by reasonable pluralism" (1993: 98). La segunda, la autonomía constitutiva, describe que el orden de los valores morales y políticos debe

hacerse o constituirse a través de los principios y las concepciones de la razón práctica:

Haciéndose cargo de la nueva noción de autonomía, el constructivismo político hace depender la autonomía de la concepción política del modo en que ésta representa los valores políticos de una manera ordenada, y la separa de las argumentaciones comprensivas. Esto la hace diferenciarse de una noción kantiana de "autonomía constitutiva", según la cual el orden de los valores políticos está constituido por la razón práctica de los hombres y niega su avenencia con doctrinas morales trascendentales (Zepeda, 2003: 154).

La tercera diferencia, anota Rawls (1993: 100) consiste en que las concepciones básicas de la persona y la sociedad en el constructivismo de Kant tienen su fundamento en el idealismo trascendental. Rawls no le interesa desarrollar este tema porque no es su propósito, sólo queda claro que estas concepciones hacen parte de un punto de vista comprensivo y que existen otras que se extienden más allá del dominio de lo político – sea parcial, fragmentario o incompleto: "What is essential is that justice as fairness uses as basic organizing ideas certain fundamental ideas that are political. Transcendental idealism and other such metaphysical doctrines play no role in their organization and exposition" (1993: 100). De esta forma, Jesús Rodríguez Zepeda asegura que la concepción política sólo puede suponer las concepciones de persona y sociedad como latentes en la cultura e instituciones de una tradición democrática específica (cf. 2003: 154). Y la cuarta diferencia gravita en los objetivos de cada una.

El objetivo de la justicia como imparcialidad tiene como fin poner de manifiesto una base pública de justificación sobre cuestiones de justicia política dado el hecho del pluralismo razonable. Como la justificación se dirige a otras personas, entonces se debe proceder de lo que es o puede ser, de

tal manera que se parta de ideas compartidas e implícitas en, lo que llama Rawls, una cultura política pública y así elaborar a partir de estas ideas una concepción política que pueda obtener un acuerdo libre y razonado en el juicio. Tal acuerdo será estable ya que fue producto también de un consenso traslapado de las doctrinas razonables. Y el objetivo de Kant es el siguiente: considerar la filosofía como una defensa de la fe razonable. Consiste, en primera medida, en demostrar la coherencia y la unidad de la razón (teórica y práctica) consigo misma; y, en segunda instancia, considerar la razón como la suprema corte de apelaciones (cf. 1993: 101).

Por último, Rawls sostiene que la justicia como imparcialidad aceptaría el punto de vista kantiano de la filosofía como defensa de la fe razonable, siempre y cuando, dadas las condiciones razonablemente favorables, se entienda a sí misma como la defensa de la posibilidad de instituir un régimen democrático y constitucional justo.

Así pues, vemos entonces que la interpretación kantiana de la justicia como imparcialidad sigue siendo el argumento más fuerte que sustenta la legitimidad en su idea del contrato social. Lo que pretende John Rawls es llevar a un nivel más elevado de abstracción esta idea del contractualismo que fue desarrollada por Locke, Rousseau y Kant. El fin es que éste pueda ser moralmente legítimo y ser asumido por el ciudadano sin atentar contra su autonomía individual. Por tal motivo la justicia como imparcialidad reclama analogía y no identidad con la filosofía política de Kant. Es a partir de esta idea neocontractualista como debe comprenderse y criticarse la teoría moral y política del filósofo norteamericano. Del mismo modo es la clave para entender la influencia kantiana que logra dar un alcance y una visión filosófica más amplia sobre la teoría de la justicia de Rawls. Es así como se logra comprender el giro pragmático a la teoría kantiana haciendo de la autonomía y la libertad los elementos constitutivos de la sociedad civil.

Bibliografía

- Botero, J. J. (Editor). (2005a). *Con Rawls y contra Rawls. Una aproximación a la filosofía política contemporánea*. Bogotá: UniLibros, Departamento de Filosofía, Universidad Nacional de Colombia.
- Chandran, K. (2003). *John Rawls: critical assessments of leading political philosophers*. London; New York: Routledge.
- Chandran, K. (2004). *La teoría de la justicia de John Rawls y sus críticos*. Traducción y epílogo de Miguel Ángel Rodilla. Madrid: Tecnos.
- Grueso, D. I. (Compilador). (2005b). *John Rawls: legado de un pensamiento*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Freeman, S. R. (2007). *Rawls*. New York, New York: Routledge.
- Mejía Quintana, O. (1997). *Justicia y democracia consensual. La teoría neocontractualista en John Rawls*. Presentación de Guillermo Hoyos Vásquez. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes.
- Kant, I. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Kant, I. (1995) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- Kant, I. (1989). *Metafísica de las costumbres*. Bogotá: Tecnos.

- Kant, I. (2002a). *Teoría y práctica*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press. (Traducción al castellano de María Dolores González. *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª. edición en español, 1995).
- Rawls, J. (2001). *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (2001b). *Justice as fairness: a restatement*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press. (Traducción al castellano de Sergio René Madero Báez. *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica, 1ª. edición en español, 1995).
- Squella, A. (2002b). (Editora). *John Rawls: estudios en su memoria*. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso.
- Rodríguez Zepeda, J. (2003). *La política del consenso. Una lectura crítica del liberalismo político*. Barcelona: Anthropos - Universidad Autónoma Metropolitana.

Doce cuestiones sobre la antropología de Max Scheller a los 80 años de su muerte

TWELVE QUESTIONS ON MAX SCHELLER'S ANTROPOLOGY -80 YEARS AFTER HIS DEATH

Damián Pachón Soto¹

Resumen

Max Scheler, el gran filósofo alemán, murió hace 80 años. En este ensayo invito a revisar su legado teórico, pero principalmente, presento una lectura crítica de su concepción antropológica, mostrando las debilidades de sus presupuestos filosóficos.

Palabras clave

Max Scheler, antropología, espíritu, impulso, naturalismo, racionalismo.

¹ Especialista en Derecho Constitucional de la Universidad Nacional de Colombia; en esta Universidad se ha desempeñado como docente, conferencista e investigador. Candidato a magíster en Filosofía Latinoamericana, de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras y del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás.

Abstract

Max Scheller, the great German philosopher, died 80 years ago. In this paper, I invite to review his theoretical legacy, but mainly, I present a critical reading of his anthropological conception, showing the weaknesses of his philosophical budgets.

Key words

Max Scheler, anthropology, spirit, impulse, naturalism, rationalism.

Primero

En 1928, tras la muerte de Max Scheler, escribía José María Ortega y Gasset, antiguo discípulo suyo:

Su obra se caracteriza por la más extraña pareja de cualidades: claridad y desorden. En todos sus libros -sin arquitectura- se habla de casi todas las cosas. Conforme leemos, advertimos que el autor no puede contener la avalancha de sentido que se le viene encima. En vez de ir penosamente a descubrirlo en vagas lontananzas, se siente acometido por él. Los objetos más a la vera disparan urgentes su secreto esencial. Scheler no sabe resistir, y puesto en viaje hacia los grandes problemas los olvida para enunciar las verdades sobre lo inmediato. Ha sido el filósofo sobre las verdades más cercanas: los caracteres humanos, los sentimientos, las valoraciones históricas [...] Vivía mentalmente atropellado, de pura riqueza. Al mover las manos en el aire próximo, como a un prestidigitador, se le llenaban de joyas (Gutiérrez Girardot, 1995: 103-104).

Ortega llega a decir que Max Scheler “murió de no poder dormir” (Sánchez Cámara, 2002: 8). Como bien lo anota Gutiérrez Girardot, éste es, más bien, un autorretrato de Ortega como pensador. Con todo, el juicio no puede ser considerado un mero disparate, pues Scheler compartió con Ortega algunos aspectos (incluso vicios) de la actividad filosófica: cierta asistematicidad en sus obras, afán de originalidad y elevadas dosis

de “floridez” en el lenguaje. Éste último aspecto se comprueba fácilmente, por ejemplo, en su artículo *Para la rehabilitación de la virtud*, donde se refiere a la virtud como “esta vieja solterona, refunfuñona y desdentada”. Más adelante sostiene que la virtud era, antes de ser afeada, una “cualidad de la persona”, “que representaba un adorno espontáneo de su portador, cual pluma que engalana el sombrero” (Sánchez Cámara, 2002: 15).

El pensamiento de Max Scheler debe comprenderse en el respectivo contexto de la filosofía europea. Pues ese contexto es la “condición de posibilidad” del mismo. Al respecto hay que decir que con la muerte de Hegel en 1831 y con la paulatina pérdida de vigor del otrora vigoroso idealismo alemán; con el auge de los materialismos de diverso cuño, entre ellos, el posibilitado por Feuerbach y aprovechado fructíferamente por Marx; el auge del positivismo de Augusto Comte; la emergencia de las ciencias naturales, que produjo, entre otras, la teoría de la evolución de Charles Darwin en Inglaterra; el surgimiento de la fenomenología de Husserl, etc.; se abonaba el terreno para que un pensamiento como el de Scheler tuviera suelo fértil donde asirse.

Max Scheler provenía de la escuela fenomenológica de Husserl. De ahí que su pensamiento se encaminó a “ir a las cosas mismas” como dictaminaba el lema que expuso su fundador en las *Investigaciones lógicas* (1900). En el caso concreto, Scheler aplicó la fenomenología a la vida emocional, los valores, las ideas. La fenomenología, si bien con algunas diferencias con Husserl,

fue su herramienta principal. Por otro lado, en sus inicios, fue la ética su preocupación fundamental. No una ética formal como la kantiana basada en el deber y en un imperativo de validez universal, sino una ética material y con contenidos concretos para una persona que se vive y existe como realizadora de actos. Una persona que no tiene nada que ver con un “sujeto trascendental” que constituye el mundo, ni con la razón en el sentido de Kant. La superación del formalismo kantiano y su propia propuesta es lo que se materializa en sus dos tomos: *El formalismo en la ética y La ética material de los valores* (1913-1916).

El tema de los valores ponía de presente un aspecto crucial. Según Scheler, y en esto también acudía a la fenomenología, era posible intuir emotivamente la esencia de los valores, ya que éstos eran objetivos, materiales y no relativos. Este ‘intuir emotivo’ ponía de presente el ‘aspecto crucial’ –y sin el cual no es explicable la receptividad de la filosofía de Scheler–, de la existencia en la época de unas corrientes filosóficas que brindaron elementos al filósofo alemán: se trata de las filosofías de la vida. Éstas también tomaron fuerza en el siglo XIX gracias al decaimiento del idealismo alemán, que entre otras cosas, según Scheler, subyugaba las pasiones. Así lo expresa en su libro *La idea del hombre y la historia*, cuando critica la filosofía de Hegel:

Los instintos y las pasiones obtienen su ingreso como siervos del logos, como ‘astucia de la idea’, es decir, como herramientas elegidas con destreza por la idea divina para alcanzar un fin, para establecer una armonía y un equilibrio que nadie conoce, salvo ella misma y Él, el filósofo ebrio de Dios, que repiensa el divino proceso dialéctico de la historia (Scheler, 1980: 29).

Las filosofías de la vida permitieron, pues, darle legitimidad a ese mundo emotivo, pasional, profundo, etc., sometido por el racionalismo. Esta tendencia se puede rastrear en el siglo XIX en la filosofía de Schopenhauer y Nietzsche. También encontramos en el siglo XX la misma impronta en

autores como Bergson y Ortega. En este último, la influencia de Scheler es más que evidente. Hay que decir que uno de los méritos de Scheler, fue, como bien lo anotaba Ortega en el párrafo citado al inicio, ocuparse de las “verdades más cercanas: los caracteres humanos, los sentimientos, las valoraciones históricas”. Con este aspecto de su pensamiento aunó a un mejor y más profundo conocimiento de ese ser enigmático y fascinante que es el hombre.

Hay que resaltar aquí, que varios autores colombianos serios han puesto de presente las limitaciones de la doctrina ética de Scheler. Entre ellos, parte de los fundadores de nuestra tradición filosófica: Abel Naranjo Villegas, Rafael Carrillo, Cayetano Betancur, quienes en sus inicios recibieron su influencia y gracias a ella pudieron construir una doctrina jurídica en oposición a la Teoría pura del derecho de Hans Kelsen, quien separaba el derecho de la ética y la moral. Al parecer, los puntos más débiles de su doctrina se encuentran en la concepción platónica de los valores: éstos aparecen en el reino de las ideas, inmutables, no relativos, como cosas en sí. De ahí que tengan muy poca relación con los casos concretos en los que se aplican en la vida práctica. Incluso, según es ampliamente reconocido, Scheler sostiene que los valores no cambian de una época a otra, pues lo que se produce es una variación de la perspectiva frente al valor. Según el filósofo alemán, esos valores serían inmutables y de lo que se trataría más bien es de una “inadecuación o insuficiencia de los actos que lo intuyen”.

Esto se corrobora cuando se sostiene que hay un valor para cada caso, es decir, una especie de “armonía preestablecida” entre valor y acto. Con lo cual se da a entender que éstos [los valores] existen para siempre y por siempre. Así las cosas, como sostienen Jaime Vélez Sáenz y Naranjo Villegas, el valor se impone forzosamente y mina la libertad, la autonomía y la voluntad del hombre².

² Cf. Vélez Sáenz, Jaime. La excepción de la filosofía ética de Max Scheler en Colombia. *Del derecho a la filosofía*. Bogotá, Usta, Biblioteca Colombiana de Filosofía, pp.173-194. En este mismo libro puede verse el ensayo de Sáenz titulado: Notas para una

Por su parte, Danilo Cruz Vélez, quien en su libro *Nueva imagen del hombre y de la cultura* (1948) se enfrentó a la antropología de Scheler, expresó lo siguiente:

...el último ensayo de fundamentar filosóficamente la ética, que fue el de Max Scheler, se ha revelado como vano. Los valores, punto de apoyo de la fundamentación han resultado ser un último vástago del gran árbol platónico, elementos del 'mundo de las ideas', que era un mundo más allá del nuestro (Vélez Sáenz, 1989: 196).

Segundo

Con todo, es al legado antropológico de Max Scheler al que me quiero referir en este escrito. Pero, es preciso aclararlo, aquí no expondré en extenso toda su propuesta, sino que me limitaré a indicar los puntos básicos que ofrecen mayores problemas. Por su parte, las anotaciones hechas en el apartado primero sirven, de todas maneras, para ilustrar someramente el aire espiritual que rodeaba a Scheler, y para poner de presente que desde sus inicios intelectuales tuvo una preocupación fundamental por el hombre. Eso es patente con su ética. Sólo el hombre es ético y con eso basta para decir que en esos intereses tempranos ya era el hombre su principal preocupación. Sólo que ésta carece en esos escritos de la radicalidad necesaria, la cual sólo es explícita en su fundamental: *El puesto del hombre en el cosmos* (1928). Las anotaciones, además, son una provocación que invita a estudiar rigurosamente su propuesta ética.

ontología de los valores pp. 195-207. Donde se critica el hecho de que Scheler separe tajantemente el valor del ser, entre otras cuestiones. Por nuestra parte, no podemos dejar de advertir que este "atentado" contra la libertad y la autonomía, que se da en Scheler en su polémica con Kant, es, en realidad, la negación de toda ética misma, por lo que de ninguna manera se puede considerar como un aporte valioso.

Lo primero que pone de presente Max Scheler en *La idea del hombre y la historia*, es la necesidad que reclama la época de una "antropología filosófica", que denomina como una "ciencia fundamental de la esencia y de la estructura esencial del hombre; de su relación con los reinos de la naturaleza [inorgánico, vegetal, animal], y con el fundamento de todas las cosas; de su origen metafísico y su comienzo físico, psíquico y espiritual en el mundo..." (Scheler, 1980: 9). El objetivo del filósofo alemán es que dicha antropología sea un "fundamento último, de índole filosófica" de todas las ciencias que se ocupan del hombre: ciencias naturales, médicas, antropología, etnología, psicología de la evolución, etc. Es consciente de que para ello es necesario empezar de nuevo, hacer "tabla rasa" de lo logrado hasta ahora. La tarea no es fácil, pero lo importante es que por primera vez en la historia el hombre sabe que él mismo es "problemático": "ya no sabe lo que es, pero sabe que no lo sabe" (Scheler, 1980: 10).

Es decir, el hombre del siglo XX tiene una docta ignorancia sobre sí mismo. En el resto del texto, además de aclarar que es un escrito preparatorio a una obra mayor, se presentan cinco modos como en la tradición se ha concebido al hombre, poniendo de presente que a cada modo corresponde una manera específica de ver la historia. Este es un punto esencial, porque muestra las concepciones a las que Scheler se enfrenta.

Estas cinco concepciones son (omitiendo las respectivas visiones históricas): en primer lugar, la visión teológica del hombre, que no tiene nada que ver con la ciencia o la filosofía en sentido estricto, sino con la fe religiosa. La segunda, es la que caracteriza al hombre como *homo sapiens*, visión creada por la "burguesía política griega" donde el ser humano es razón. Gracias a ella, él se pone por primera vez por encima de la naturaleza (Jaeger). Esta visión del hombre ha "permanecido esencialmente invariable" hasta Kant y Hegel (Scheler, 1980: 27). Aquí el *homo sapiens* participa del *logos*; con él puede conocer el ser, el mundo y conocerse así mismo. Gracias

al *logos* el hombre participa de la divinidad; ese *logos* es el fundamento.

En esta concepción la nota fundamental del hombre es, pues, la racionalidad. La tercera concepción es la de las teorías naturalista, positivista y pragmatista, que Scheler designa llanamente como la concepción del *homo faber*. “Esta doctrina empieza por negar una ‘facultad racional’ separada, específica en el hombre. No hay entre el animal y el hombre diferencia de esencia; sólo hay diferencia de grado” (Scheler, 1980: 35-36). En el hombre según esta teoría actúan los mismos elementos que en los demás seres vivos, sólo que con consecuencias más complejas. Es así en lo físico, psíquico y espiritual. Las facultades humanas son epifenómenos tardíos de la evolución. Aquí el espíritu y la razón no tienen un origen metafísico, sino natural; es un perfeccionamiento de la “inteligencia técnica” que se encuentran en los monos antropoides. El hombre es, en resumen, un animal de señales (idioma), instrumentos y un ser cerebral (Scheler, 1980: 39).

La cuarta concepción es la que lo considera como un ser enfermo, en decadencia, que debido a su condición inferior en la naturaleza tuvo que desarrollar otros mecanismos para sobrevivir. El hombre es sólo un simio fiero que ha enfermado de megalomanía por causa del espíritu (Scheler, 1980: 52). Y el espíritu es: “un demonio - ‘el diablo’; es la fuerza destructora de la vida y del alma”.

La quinta y última visión del hombre se deriva de Nietzsche, especialmente, de su idea del superhombre y del “ateísmo” representado en su doctrina de “Dios ha muerto”. Scheler exalta a Nicolai Hartman por asumir esa dirección en su pensamiento y se permite decir de paso que este filósofo alemán es autor de el libro *Ética* (1926) “obra magnífica, profunda, que prosigue con gran fecundidad mis esfuerzos en pro de una ética de los valores, sin formalismo, representa el desarrollo filosófico más riguroso y puro de la citada idea [de la idea de Nietzsche]” (Scheler, 1980: 70). El mencionado ateísmo “constituye la base para la

nueva idea del hombre. Yo suelo llamarle ateísmo postulativo de la seriedad y de la responsabilidad”. En este escrito Scheler saca algunas (no todas) consecuencias de la mencionada doctrina de Nietzsche: la responsabilidad humana no se puede escudar en dioses. De ahí da un salto a su propia teoría de la persona, a aquella que “posee el máximo de voluntad responsable, de plenitud, pureza, comprensión y fuerza”. Esta parte, donde se prevé el ingreso a la propia posición de Scheler, termina sin dar ningún detalle más.

Es obvio que Scheler simpatiza con la última visión del hombre, pues en ella se refleja su propia concepción. La visión teológica es rechazada, lo mismo que el evolucionismo y el naturalismo, así como el racionalismo tradicional. Aquí están las tres antropologías a las que Scheler se opone: la teológica que concibe al hombre como hijo de Dios; las científicas cuyo mérito reconocido consiste en que incluyeron la observación y la investigación empírica en el conocimiento del hombre; y la filosófica, que más propiamente es una filosofía del hombre, donde éste no es el tema central de conocimiento, sino un objeto más. La antropología científica del siglo XIX (naturalismo, positivismo, etc.) es inaceptable porque considera el espíritu como un producto tardío de un proceso evolutivo, lo subvalora, desprecia su originalidad y autonomía; el racionalismo y los espiritualismos eliminan la dimensión pasional, emocional e, incluso, biológica del hombre.

De todas estas doctrinas se concluye que no hay una idea unitaria del hombre. Aquí Scheler tiene ya un panorama claro para hacer “tabla rasa” y superar las antropologías anteriores y así fundar la “antropología filosófica”. Hay que decir, eso sí, que el filósofo alemán reconoce que todas las teorías anteriores han tenido un punto en común: “una creciente exaltación de la conciencia que el hombre tiene de sí mismo”.

Con la aparición en 1928 del libro: *El puesto del hombre en el cosmos*, se da tradicionalmente por fundada la “antropología filosófica”. Habrá que

recordar que en 1929 apareció la monumental obra de Ernst Cassirer La filosofía de las formas simbólicas, en la cual se encuentran ya las bases con las que Cassirer modelará definitivamente su Antropología filosófica. Pero *El puesto del hombre en el cosmos* era sólo “un breve y comprimido resumen” de una antropología filosófica que el propio autor anunció para 1929, pero que nunca se publicó debido a la muerte del autor. Tal vez esto explique las deficiencias y limitaciones que el texto presenta.

Para decirlo en términos generales, las teorías principales a las que se enfrenta Scheler son el racionalismo occidental (versión idealista) y el naturalismo decimonónico. Es claro que la teología ingresa en esa lucha, como ya se dijo, pero las corrientes que definirán su orientación inicial son las dos primeras. “El error del idealismo occidental en la teoría clásica, con su exagerada valorización del espíritu, consistió en no ver la profunda verdad de Spinoza: la razón es incapaz de regir las pasiones, a no ser que ella misma se convierta en pasión, por virtud de una sublimación, como diríamos hoy. Los que llamamos naturalistas, por su parte, han despreciado completamente la originalidad y autonomía del espíritu” (Scheler, 2002: 98-99).

Aquí cae toda la tradición anterior: Descartes, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, si bien Scheler se apoya en algunos de los aportes de estos autores, sobre todo cuando se trata de mostrar la inconsistencia de otro. Por ejemplo, utiliza argumentos del naturalismo para rechazar el dualismo cartesiano alma-cuerpo, pero a la vez dice de Descartes: “En esta doctrina hay una sola cosa de valor: la nueva autonomía y soberanía del espíritu y el conocimiento de la superioridad sobre todo lo orgánico y lo meramente vivo. Lo demás es el mayor de los errores” (Scheler, 2002: 84). Es necesario repetir que Scheler defiende la autonomía del espíritu y su singularidad. Con lo que no está de acuerdo es con que el racionalismo subyugue la vida emocional y pasional del hombre; que elimine parte de la dimensión biológica.

Que el racionalismo idealista y el naturalismo fueron las doctrinas que trasnochaban a Scheler, se prueba con la solución que dio a las deficiencias de las mismas. En el fondo, la superación que pretendió Scheler lograr fue una unión de las dos: no desechar la dimensión natural del hombre en la que se encontraba la dimensión emocional, anímica y psíquica, pero tampoco desconocer que el espíritu era lo específicamente humano. Lo que hizo fue unir el eterno dualismo de naturaleza y libertad, naturaleza y espíritu, dualismo planteado siglos atrás en la definición que Aristóteles había dado del hombre como “animal racional”, tal como lo ha planteado Rubén Sierra Mejía (cf. 1978: 31-50).

En efecto, ya en Aristóteles, el hombre pertenece a los dos mundos: a la naturaleza y al reino del *logos*. Obviamente Scheler sabe esto. Él no era un filósofo ingenuo. Y es de esa definición de donde parte para superarla. La mentada superación de la visión aristotélica empieza cuando declara que el espíritu es “la diferencia esencial entre el hombre y el animal” (Scheler, 2002: 41 y ss). El espíritu es, entonces, diferente del *logos*, de la razón de la tradición filosófica; es, según afirma, un concepto más amplio. El espíritu ya no equivale a la razón sin más, pues éste es una “palabra más comprensiva, una palabra que comprende el concepto de la razón, pero que, junto al pensar ideas, comprende también una determinada especie de intuición, la intuición de los fenómenos primarios o esencias, y además de una determinada clase de actos emocionales y volitivos que aún hemos de caracterizar: por ejemplo, la bondad, el amor, el arrepentimiento, la veneración, etc.”. Aquí junto al “pensar ideas”, tarea habitual de la razón según nuestro filósofo, aparecen las intuiciones, los valores. Aquí convergen, como puede verse, su ética y su antropología.

Morfológicamente el hombre pertenece al mundo animal, pero su diferencia esencial con éste se debe al espíritu. Es éste el que le da las notas como humano, pues sólo el hombre como ser espiritual tiene independencia frente a la naturaleza (libertad), puede objetivar y convertir el mundo en

materia para ser transformado y, además, sólo él posee autoconciencia. Gracias a la libertad el hombre se abre al mundo, logra independencia frente a “la presión de lo orgánico, de la vida”, puede así superar la “resistencia” que le ofrece el mundo, puede desprenderse del reino de la necesidad causal de la naturaleza. El espíritu puede también objetivar por medio de categorías lógicas, puede “salirse” de la naturaleza y no sólo vivir inmerso en ella, sino hacer del mundo su mundo. Por el contrario, “El animal vive extático en su mundo ambiente, que lleva estructurado consigo mismo a donde vaya, como el caracol su casa” (Scheler, 2002: 46). Igualmente, sólo el hombre se sabe a sí mismo, tiene conciencia de su ser, de sus posibilidades, puede recogerse sobre sí y vencer los impulsos de la naturaleza, esto es, tiene autoconciencia. Por su parte: “El animal oye, y ve, pero sin saber que oye y ve” (Scheler, 2002: 47).

El hombre participa del espíritu. Por eso es que la persona es un centro espiritual. Se vive y se realiza en actos. Gracias a eso, puede ponerse por encima de la existencia misma y tomar como objeto lo circundante. La persona es un “plexo y orden de actos, determinado esencialmente, y que se realiza continuamente así mismo en sí mismo”. El espíritu, al ser superior a la mera razón, tiene, como ya se dijo, la capacidad de captar esencias. Esto es lo que Scheler llama “ideación”. Es decir, el espíritu puede llegar a la esencia de las cosas. La “ideación es, por tanto, la acción de comprender las formas esenciales de la estructura del universo, sobre cada ejemplo de la correspondiente región de las esencias. Prescindiendo del número de observaciones que hagamos y de las inferencias inductivas” (Scheler, 2002: 58). Aquí es claro el papel cognitivo de las esencias: “suministran a todas las ciencias positivas los axiomas supremos, que señalan la dirección de una observación, inducción y deducción fecundas, realizadas por la inteligencia y el pensamiento discursivo. Esto es aún más evidente en el caso de la metafísica filosófica, cuyo fin último es el conocimiento del ser como absoluto. Según Hegel, la metafísica constituye una ventana abierta sobre lo absoluto” (cf. Scheler, 2002: 58-59).

En el caso del animal, esta comparación equivale a decir que éste es incapaz de “idear” o hacer fenomenología, es decir, de captar la esencia de las cosas que lo rodean.

Debe advertirse que es con la reducción fenomenológica como el hombre llega a esa “ideación”, lo cual se logra con una “técnica que puede llamarse anulación ficticia del carácter de realidad”. En este caso no se trata como en Husserl de “reservar el juicio existencial”, sino de “abolir, aniquilar fictivamente el momento de la realidad misma”, ya que la vivencia de la realidad es anterior a toda representación del mundo. Sólo al vivenciar la “resistencia” del mundo se nos da la existencia y sólo partiendo de este presupuesto se puede pasar al acto “de la ideación”. La ideación surge, entonces, de nuestro rechazo “ficticio” a ese mundo que trata de imponérsenos. Es producto de un decirle no al mundo. Algo que sólo puede hacer el hombre, pues el animal es esclavo de la realidad. Es gracias a la capacidad que tiene el hombre de desprenderse del mundo, de decirle no, que puede ser llamado el “asceta de la vida” (Scheler, 2002: 62). La “ideación”, en conclusión, surge de ese ascetismo.

Pero en Scheler no todo para aquí. Él rechaza lo que llama la “teoría clásica”, en la cual existe un principio superior que determina los inferiores. Ya sea el alma o el *logos* griego (vitalismo e idealismo). Aquí entran las visiones teleológicas, según las cuales el universo tiene un fin y desde “las formas superiores del ser” se deriva todo lo existente (aquí estarían el creacionismo lo mismo que el poder ‘engendrador’ del *logos*). En la “teoría clásica”, esos principios superiores son causa: ya sea Dios, ya sea la razón. Pero el filósofo alemán niega consecuentemente que estas formas superiores del ser tengan poder en sí mismos para ser causas, para “plasmarse” su contenido. Y como no tienen poder en sí, éste lo reciben, más bien, de los grados inferiores del ser. De tal manera que el espíritu nada puede por sí solo, no tiene movimiento ni actividad. Es aquí cuando nos ponemos a un paso de completar la antropología de Scheler. Cito in extenso:

Los impulsos vitales pueden penetrar (o no penetrar) en las leyes del espíritu y en la estructura de las ideas y los valores que el espíritu presenta a los impulsos al dirigirlos; y en el transcurso de esta penetración y compenetración en el individuo y en la historia, pueden los impulsos prestar fuerza al espíritu. Pero el espíritu no tiene por naturaleza ni originariamente energía propia. La forma superior 'determina' por decirlo así, la esencia y las regiones esenciales en la configuración del universo, pero es realizada por otro, por un segundo principio: el principio creador de la realidad y plasmador de las imágenes contingentes, el principio que llamamos impulso, o fantasía impulsiva o creadora, según los casos (Scheler, 2002: 76).

Max Scheler llega en su libro a lo siguiente: existe un ser fundamento de todo, es un ser que existe sólo "por sí mismo", es decir, es lo que se llamaría el Absoluto. Este ser que existe "por sí mismo" tiene a la vez, dentro de sí, dos atributos, el impulso y el espíritu, que están en antagonismo. Estos dos principios le infunden la energía a ese ser, pues él, al igual que el espíritu mismo, no tiene fuerza en sí. Es decir, tenemos tres términos: el ser que existe "por sí mismo", fundamento de todo; está igualmente el impulso, responsable de la configuración de la realidad y, tenemos además, el espíritu, que le 'alumbra' las ideas al impulso para que éste las materialice y organice el mundo fenoménico. Por otra parte, con la unión del espíritu y el impulso, el Absoluto o el "ser que existe por sí mismo" se pone en movimiento, empieza a realizarse. Nos dice Scheler:

El ser existente por sí sólo es un ser digno de llamarse existencia divina, en la medida en que el curso impulsivo de la historia del universo realiza la eterna deidad en el hombre y mediante el hombre y este proceso... que se presenta bajo una forma temporal en la existencia finita, se acercará a su fin, a la autorrealización de la divinidad, en la misma medida en que el universo

se convierta en cuerpo perfecto del espíritu e impulso eternos (Scheler, 2002: 81).

Pero en aras de la claridad no podemos dejar todo aquí. Hay que decir lo siguiente:

Dicho de otra manera: la mutua compenetración del espíritu –originariamente impotente– con el impulso –originariamente demoníaco, esto es ciego para todas las ideas y valores espirituales–, por obra de la progresiva idealización y espiritualización de las tribulaciones escondidas tras las imágenes de las cosas y del simultáneo robustecimiento, esto es, vivificación del espíritu, es el blanco y fin del ser y del devenir finitos (Scheler, 2002: 81).

La mencionada compenetración total es, entonces, la conciliación de los dos principios opuestos. Escolarmente podríamos decir que, aquí se presenta una dialéctica, donde existen dos principios que representan la tesis y la antítesis (impulso y espíritu) y una síntesis, representada en la conciliación de ambos.

Esta es toda la antropología de Scheler. En ella, a nuestro juicio, se trata de unir posturas antagónicas: lo que escuetamente él llama naturalismo, con posturas racionalistas o idealistas. Del racionalismo emerge la categoría de espíritu. Eso sí, con un contenido más amplio que la mera razón. De la mezcla de naturalismo y vitalismo aparece el impulso o vitalidad. Con ambos principios, Scheler sitúa al hombre en dos mundos: la naturaleza y la historia. Así consigue mantenerlo en sus dos dimensiones problemáticas. Estas dimensiones son las mismas que denominan espíritu y vida. Del espíritu sólo participa el hombre; del impulso, todo lo demás. Scheler logra unir las dos dimensiones. Además, es la unión de esos dos impulsos y su conciliación como meta en el universo la que realiza la divinidad. Y en esta tarea el hombre es el protagonista principal.

Pues es claro que “El ser existente por sí sólo es un ser digno de llamarse existencia divina, en la medida en que el curso impulsivo de la historia del universo realiza la eterna deidad en el hombre y mediante el hombre”. Esto quiere decir, que el hombre está montado en el antagonismo del impulso y el espíritu. Tiene que ser así, pues para realizar la divinidad requiere del concurso de los dos, ya que el espíritu no tiene fuerza y la vitalidad o impulso es ciego a las ideas y los valores. Esa realización del hombre en el cosmos es una autodivinización. El hombre y el universo deben caminar hacia el Absoluto, “hacia ese ser que existe por sí mismo”, por eso ha dicho que el hombre es un “buscador de Dios”, pero a la vez, realiza esa divinidad, deidad, en su producción cultural.

No hay que olvidar que la diferencia esencial del hombre con el animal es el espíritu y, por tanto, sólo el hombre participa de él, así éste sea uno de los extremos originarios del ser que existe “por sí mismo”, del Absoluto. De aquí deducimos que el hombre tiene un lugar privilegiado en el cosmos y que gracias al espíritu puede participar de la divinidad y del reino de las esencias, privilegio vedado para el resto de lo existente. Ese privilegio queda plenamente sustentado cuando se dice que “sólo en el hombre y su yo están relacionados mutua y vivamente los dos atributos del *Ens per se*, conocidos de (sic) nosotros. El hombre es su punto de unión” (Scheler, 2002: 109).

Tercero

En Colombia Danilo Cruz Vélez se enfrentó críticamente con la antropología de Max Scheler. El resultado de esa investigación fue el libro considerado fundador de la filosofía moderna en Colombia: *Nueva imagen del hombre y de la cultura* de 1948. Por su parte, en su libro *Ensayos filosóficos*, (1978), el filósofo Rubén Sierra Mejía se ocupó del mismo tema. En lo que sigue pondré de presente algunas de las limitaciones de la antropología scheleriana y para hacerlo, entraré en diálogo con los dos autores colombianos mencionados.

Se da en Scheler un antropocentrismo. Esto es claro en el hecho de que las notas del hombre como ser espiritual son lo que “esencialmente” lo definen. El lado natural queda de lado y realmente subordinado. El propio Scheler afirma: “El hombre es, por lo tanto, el ser superior así mismo y al mundo” (Scheler, 2002: 54). Ésta no es sólo una afirmación exagerada, sino que resquebraja el equilibrio del hombre como miembro a la vez de la civilización y la naturaleza o lo que es lo mismo, de la naturaleza y la cultura (entendida en sentido objetivo). El hombre no es superior al mundo. Ya lo mostraba Heidegger: es el mundo el que constituye al Dasein. Se podría objetar que en la expresión Scheler toma mundo en sentido objetivo, incluyendo, por supuesto, el mundo natural. Empero, aún siendo así, es inexacto puesto que el hombre en su dimensión biológica no puede sustraerse de ese mundo, ni estar por encima de él.

En realidad, hoy el antropocentrismo se pone en tela de juicio frente a las corrientes ambientalistas, pues no hay duda de que la mentalidad moderna, en especial desde Descartes, con el dualismo res pensante y res extensa, puso al mundo como objeto para ser adueñado y transformado, tal como se dice en el *Discurso del método*. Esa posición ha dado origen a un franco desequilibrio ambiental, producto de la “desligación” del hombre de la naturaleza. De tal forma que hoy, un antropocentrismo que no considere el problema ambiental va en contravía de la existencia del hombre mismo y del resto de las especies. Es, en últimas, una autoflagelación. Con todo, en la época de Scheler no se tenían los problemas ambientales de hoy, pero hoy este hecho irrefutable, cuestiona la vigencia de sus presupuestos antropológicos.

Si bien Scheler se propuso fundar una ciencia que fuera el fundamento de todas las demás que se ocupan del hombre y también de todo problema filosófico mismo, el análisis de Scheler es, más bien, parcial. Se queda en las ciencias naturales del siglo XIX, en especial, la biología. De ahí que zoología juegue un papel fundamental en sus análisis. Esto es notorio en sus frecuentes comparaciones

entre el hombre y el animal. Scheler no recurre a la “antropología cultural” ya en auge en Inglaterra, esto es, aquella que se ocupa de la cultura en sentido objetivo y de su relación con el hombre. No utiliza en su construcción comparaciones entre las cosmologías, las formas de ver, sentir, plasmar, etc., de diferentes grupos humanos. No acude a los mitos, ni a las creencias en sentido estricto. Su antropología recoge aportes de las investigaciones empíricas, pero se sumerge, finalmente, en una especulación filosófica.

Cruz Vélez ha dicho que su noción de cultura se queda en el lado subjetivo, no en el objetivo:

Quando Scheler habla en este texto [Las formas del saber y la cultura] de cultura, no se refiere al conjunto de los objetos que crea el hombre como ámbito de su existencia (mito, arte, Estado, ciencia, técnica, etc.) lo que se llama Kultur en alemán; él usa la palabra Bildung, que se traduce en castellano también por cultura, pero que designa sólo el lado subjetivo de ésta [...] La diferencia que hay entre ambas formas de cultura es la misma que hay entre el espíritu objetivo y el espíritu subjetivo. El espíritu objetivo es el mundo cultural que ha creado el hombre; el espíritu subjetivo es el espíritu que crea ese mundo.

De ahí que Cruz concluya que Scheler supedita la cultura al hombre, sin tener en cuenta la influencia de ésta sobre él. La construcción antropológica de Scheler es en realidad una ontología. El aspecto propiamente histórico del hombre, la historia como conjunto de producciones materiales y espirituales, queda relegada en su construcción metafísica.

El punto más problemático de la antropología de Scheler es la famosa unión del espíritu y el impulso. Esa unión acaba con el antiguo antagonismo de espíritu y vida. En *El puesto del hombre en el cosmos* se insiste en que: “El nuevo principio que hace al hombre un hombre, es ajeno a todo lo que

podemos llamar vida, en el más amplio sentido, ya en el psíquico interno o en el vital externo. Lo que hace del hombre un hombre es un principio que se opone a toda vida en general” (p. 42). Se insiste, vehementemente, en que el espíritu no tiene actividad en sí mismo, es pasivo, no es creador, es estático; se insiste también en que el impulso es ciego, demoníaco, no tiene dirección. Con todo, el impulso le presta la ‘fuerza’ al espíritu y éste, en contraprestación, lo ‘orienta’, le muestra las ideas y los valores. Pero, la pregunta clave es, para decirlo con el bolero, *¿cuándo, cómo y dónde?*, se produce el supremo contacto entre ambos.

Es de suponer que por algún juego mágico (¿de la nada?) el ciego encuentra al paralítico. A partir del feliz encuentro se empiezan a dar las respectivas penetraciones mutuas. Puede parecer metafórico, pero es la forma perfecta de describir el maravilloso evento. Lo paradójico es, que siendo tan distintos y hasta opuestos, como frecuentemente lo recalca Scheler, resultan en una unión feliz que ayuda a la realización misma del “Absoluto”, de lo que el propio filósofo llama el ser que existe “por sí mismo”, que, valga decir de paso, sólo se pone en movimiento gracias a la tensión entre el espíritu y el impulso. Por eso hay que decir, que el encuentro feliz entre ambos es producto de un inexplicable azar, ya que ni siquiera el ser que existe “por sí mismo” pudo producirlo, pues antes del “feliz encuentro” este “ser por sí mismo” también es paralítico y sólo después puede ponerse en movimiento, es decir, empieza a realizarse.

Ernst Cassirer, quien creó una antropología mejor fundada que la de Scheler, en un escrito titulado *Espíritu y vida en la filosofía contemporánea*, puso de presente las obscuridades que deja Scheler en su teoría. Consecuentemente se preguntó sobre cómo puede la vida ser capaz de “ver las ideas que el espíritu le presenta y dirigir su ruta por ellas como por constelaciones de estrellas, si su prístina naturaleza se la define como un mero impulso, esto es, como espiritualmente ciega?” (Sierra Mejía, 1978: 46-47). La pregunta de Cassirer es totalmente válida. Es claro que tanto impulso y

espíritu son principios originarios, son atributos del Absoluto. A pesar de ser atributos del “ser que existe por sí mismo”, tienen naturalezas muy distintas, a primera vista incompatibles. Por eso es evidente que si bien ambos son atributos del Absoluto, en su comienzo deben estar separados, o de lo contrario no podría hablarse, como lo hace Scheler, de la “ceguera” del uno y de la “inmovilidad” del otro. El asunto de fondo sigue siendo el planteado en la cuestión “Cuarto” de este artículo.

El concepto de “Absoluto” o “ser que existe por sí mismo” (p. 80) es en *El puesto del hombre en el cosmos*, igualmente problemático, o, más bien, contradictorio. Scheler nos invita en el capítulo VI a aceptar un “Dios imperfecto, que se está haciendo”. Pero si lo Absoluto es aquello que para existir no requiere de otra cosa, es claro, entonces, que en realidad no es Absoluto, pues necesita de los otros dos atributos para realizarse. Su imperfección también desdice de su condición de Absoluto. En últimas, necesita del hombre para alcanzar la plenitud de los dos principios (impulso y espíritu) y así “realizarse así mismo en el curso temporal del universo”. Scheler nos dice que “el advenimiento del hombre y el advenimiento de Dios se implican, pues, mutuamente, desde un principio” (p. 109). Y agrega que en la medida en que el hombre lo asuma y se sienta parte de Dios, es coautor de la divinidad.

Todo esto quiere decir, de forma simple, como lo ha dicho Sierra Mejía, que en esta antropología el hombre es un “microteos” y Dios es un “macroantropos” (Sierra Mejía, 1978: 47). Y de todas formas la contradicción lógica no desaparece:

Es absurdo pensar que el hombre esté contribuyendo al advenimiento de Dios mediante la compenetración del espíritu y el impulso. Es imposible lógicamente hacer depender del hombre la realización de lo Absoluto, de lo cual, por definición, depende el hombre. Además es contradictorio hacer depender la realización de Dios de la compenetración total del impulso y el espíritu en un ente como el hombre, en el que esa

compenetración es siempre un ideal inalcanzado e inalcanzable (Cruz Vélez, 1985: 155).

Todo esto permite cuestionar el Absoluto como fundamento, como causa de sí mismo y de todo lo demás.

En realidad Scheler traspasó su intención inicial de crear una ciencia como fundamento de todo lo humano, que explicara todas los monopolios y las “funciones y obras específicas del hombre: el lenguaje, la conciencia moral, las herramientas, las armas, las ideas de justicia...” (p. 103). En vez de lo prometido, convirtió su “metafísica del hombre” en una metafísica del mundo, en una teogonía y una cosmogonía, con lo que resucitó “viejas formas de expresión mítica y religiosa” (cf. Cruz Vélez, 1985: 144 y Sierra Mejía, 1978: 45). Sierra Mejía explica seguidamente que esta teoría “es la expresión de un momento de la evolución del pensamiento de Scheler, caracterizado por el tormento religioso y por la utilización de un lenguaje emotivo con un aparente ropaje lógico, cuya oculta finalidad no es otra que la racionalización de una creencia religiosa”.

En el capítulo VI de *El puesto del hombre en el cosmos*, Scheler fundamenta la necesidad de trascendencia. En últimas, Dios le termina dando el ‘sentido’ al mundo, a la vida, al acaso del hombre. En su concepción el hombre no es un temeroso de Dios, no es su siervo. Empero, su necesidad [la de Dios] se impone cuando inquiero por mi circunstancia, por lo que me rodea, por mi puesto en el mundo, cuando me pregunto “¿por qué hay mundo?”. De ahí que haya una conexión entre la conciencia del mundo, la conciencia de sí mismo y la “conciencia formal de Dios en el hombre” (p. 104). Tengamos en cuenta, pues, que el hombre tiene en cuanto hombre la necesidad de una “idea formalísima de un ser suprasensible, infinito y absoluto”.

Con todo, no todos los filósofos necesitan de la existencia de Dios para fundamentar el mundo o para darle sentido a su propia existencia, así por ejemplo, para Sartre en *El existencialismo* es un

humanismo (cf. Sartre, 2002. 42 y ss). Y aquí es necesario hacer otro comentario oportuno. En el libro *La idea del hombre y la historia*, Scheler loaba la ética de Nicolai Hartman por sacar las consecuencias de la frase de Nietzsche: “Dios ha muerto” y de su concepto de superhombre, en especial, en lo relacionado con la responsabilidad humana. Con todo, el propio Scheler no sacó las consecuencias radicales de esos conceptos en su propia obra. Él no pudo vivir sin Dios, como mandaba Nietzsche. Era también, como Hegel, un filósofo “ebrio de Dios”. Eso se debe posiblemente a su “tormento religioso”, que lo llevó a adoptar el catolicismo en 1920, para luego renunciar a él. Es posible que todas estas vicisitudes personales lo hayan llevado al “panteísmo místico” (Sierra Mejía) de su etapa final.

De la interpretación de Cruz Vélez, se deduce que el hombre crea cultura y a través de ella, busca realizar a Dios. Y es claro, por otro lado, que el mismo Scheler definió al hombre como “buscador de Dios”. Sin embargo, y es fácilmente comprobable, el hombre tiene una espiritualidad en la que Dios puede ser su referente, el sentido del mundo, pero la creación de cultura en sentido objetivo (en la que Scheler no se fija, como ya se ha dicho), por ejemplo, el derecho, el Estado, las instituciones, la ciencia, no obedece, ni ha obedecido en gran parte de la historia a esa “búsqueda”. Más bien, han sido respuestas utilitarias a ciertas necesidades sociales, elementos requeridos para la convivencia social o, simplemente, para solucionar problemas prácticos. Tampoco se niega aquí que parte de esas construcciones culturales obedezcan a esa necesidad de Absoluto. De todas formas, es reduccionista y absolutizador darle ese papel a la cultura.

El concepto de espíritu en Scheler es igualmente problemático. Con él pretendía superar el *logos* o la razón presentes en la filosofía desde la antigüedad. Sin embargo, si en el mundo griego el hombre participaba del *logos*, y en Tomás de Aquino “...la luz de la razón natural, por la que discernimos lo que es bueno y lo que es malo, no es otra cosa que la impresión de la luz divina

en nosotros” (De Aquino, 1985: 123, 91. a. 2.). En Scheler, el hombre también participa del espíritu (atributo del ser que “existe por sí mismo”) y con él puede acceder al conocimiento de las esencias. Así las cosas, ¿cuál es la diferencia? Además, cabe preguntar si realmente es correcto negar a la razón el movimiento y la actividad. ¿Estaba equivocado Hegel cuando concebía el pensamiento como actividad, como libertad? ¿No será, más bien, que la propuesta de Scheler es un mero artificio con el cual pretende superar la filosofía que le precede, incluyendo a su maestro Husserl? ¿Necesita el espíritu, realmente, de la fuerza o la energía del impulso para moverse; o se mueve por sí mismo, obviamente teniendo la vida como sustento orgánico?

Si hablamos de lo específicamente humano, también podría disputarse que tal especificidad esté dada por el espíritu. Se podría argüir, por ejemplo, que es el lenguaje lo que constituye lo específico del hombre. O, incluso, puede atribuírsele a éste el proceso mismo de humanización. Es probable que el lenguaje haya surgido en una relación compleja con el mundo exterior. De ahí se formó una conciencia que recogía lo común, lo necesario, para vivir en la ‘primitiva’ sociedad. El lenguaje le habría permitido al hombre nombrar las cosas, clasificarlas, elaborar, planificar y desarrollar proyectos comunes con sus congéneres; asimismo, crear sus primeras explicaciones del mundo (mitos). Sólo así pudo sobrevivir en ese mundo hostil donde él estaba menos preparado para adaptarse. Se podría sostener que el ‘hombre’ evolucionó hasta cierto punto: la adquisición de capacidad cerebral, caminar erecto, liberar los pulmones de la presión del tórax, desarrollar los órganos de la fonación, la liberación de las manos, etc., y que a partir de esos cambios morfológicos se haya posibilitado la aparición del lenguaje.

Darío Botero Uribe sostiene que tal vez de allí, y utilizando el lenguaje como instrumento, el ‘hombre’ empezó su verdadero proceso de humanización. Con el lenguaje el hombre se hizo habitante de dos mundos: el de la naturaleza (donde se alimenta, se reproduce, tiene necesi-

dades fisiológicas) y el mundo creado a partir de un proyecto propio: la transnaturaleza (civilización o cultura en sentido amplio) (Botero Uribe, 2004: 179 y ss). Obviamente no es dable pensar que este proceso no haya ocurrido paralelo con algún otro, por ejemplo, una mayor destreza en el uso de las herramientas. Tal vez fueron muchos los aspectos que confluyeron en la 'construcción' del único ser que puede llamar a su historia, "historia universal" (Nietzsche, 1994: 28).

Rubén Sierra Mejía ha dicho que la antropología de Scheler es una "nueva versión" de la concepción griega del hombre como "animal racional", agregando que no es una "versión ni exacta ni completa", pues deja de lado la dimensión social y política presente en la otra definición de Aristóteles, según la cual el hombre es también un "animal político" y que está emparentada con la de "animal racional". Sierra Mejía tiene razón. Scheler no presta atención a estos aspectos. Al descuidar el "espíritu objetivo" soslaya la historicidad del hombre y, entre otras cosas, la dimensión de la convivencia, pues "Scheler no ve en la esencia del hombre más que su facultad de conocer o intuir esencias o decirle no a la naturaleza, es decir, de ir más allá del espíritu" (Sierra Mejía, 1978: 49).

Es preciso decir aquí que la propuesta de Heidegger en 1927, y que él mismo no consideró una antropología, superaba por sus alcances la teoría scheleriana, pues en la analítica existencial el Dasein con-vivía con otros (el "ser-con"), tenía un mundo circundante, con los útiles como manifestaciones objetivas del espíritu humano y, además, poseía una historicidad muy propia. Con razón ha dicho Gutiérrez Girardot: "La obra de Martín Heidegger, *Ser y tiempo*, de 1927, convirtió en pasado ineficaz precisamente problemas como el de la vida, el de los valores, el de la antropología filosófica con los que hasta entonces se habían ocupado Ortega y sus mentores" (Gutiérrez Girardot, 1995: 107). Sin duda, a esto se debe el que Scheler, a diferencia de muchos de otros filósofos alemanes como Husserl, Cassirer, Adorno, Jaspers, etc., haya "entrado en desgracia" y que hoy su obra sea poco estudiada. No sobra decir que el

decaimiento de su obra se profundizó en los años 50 cuando Heidegger recuperó el puesto que había obtenido en los años 30 en la academia alemana y que había perdido por unos años gracias a sus 'amoríos' con el nazismo.

Cuarto

A los 80 años de la muerte de Scheler, debe reconocerse el influjo profundo que tuvo en Europa. Lo cual fue posible gracias a un clima espiritual propenso a la recepción de ideas frescas, que criticaban el racionalismo imperante, los efectos de la técnica y la industrialización, la paulatina pérdida de los valores producida por el advenimiento de la sociedad burguesa o la era del capital, etc., y que favoreció en Alemania corrientes en la literatura y en la filosofía que resaltaban lo vital, lo telúrico, lo nacional, lo propio; que apelaban a la emotividad y el sentimiento. De ahí que autores como Scheler, E. Jünger, Stefan George, Oswald Spengler, etc., resultaron abonando el terreno para los fascismos. No sobra decir que no era una intención explícita de los autores. Fueron hechos, producto de la historia, que encajaban perfectamente con ese cúmulo de ideas.

El propio Heidegger sucumbió, como se sabe, al nazismo. Pero este clima espiritual invadía el resto del continente. Eso hizo posible la filosofía vitalista-cristiano-existencial de Unamuno en España, con la cual él dio la espalda a Europa y su proceso de modernización y se refugió en el provincianismo; ese clima hizo posible a Ortega (y no sólo por ser discípulo de Scheler) que en 1923 explicaba en su obra que el tema de nuestro tiempo era "someter la razón a la vitalidad, localizarla dentro de lo biológico, supeditarla a lo espontáneo" (Ortega y Gasset, 1923: 94); ese clima favoreció igualmente el éxito de su obra *La rebelión de las masas* (1930), en la que precisamente criticaba el proceso de masificación en Europa, el cual, naturalmente, también era producto de la modernización y de la "era del capital". En Francia, el vitalismo de Henri Bergson también fue "hijo de su tiempo", para decirlo con una expresión de Hegel.

América no estuvo por fuera de la historia. Esos ecos llegaron a estas tierras, tal como lo ha mostrado el gran historiador argentino José Luis Romero, quien ha ligado el auge del indigenismo, el nacionalismo latinoamericano y los populismos con los nacionalismos europeos, sus influencias y, por supuesto, con las reacciones producidas por la creciente modernización e industrialización (cf. Romero, 2001: 258 y ss y 1999: 457). Sólo así se entiende un Franz Tamayo en Bolivia, un Mariátegui y un Raúl Haya de la Torre en Perú, que abogaban por el indígena y que en muchos casos llegaron a considerarlo el “alma nacional”, e incluso, como la sustancia de América; asimismo

un Perón en Argentina y un Gaitán en Colombia. En ese contexto, según Santiago Castro-Gómez, nació también el problema filosófico de “lo latinoamericano” (Castro Gómez, 1996: 67 y ss).

Todo lo anterior favoreció sin duda la recepción de Scheler, cuyo mayor resultado en América Latina, eso sí con el concurso de Ortega, fue la famosa obra *Teoría del hombre* (1952) de Francisco Romero. Es precisamente esa fructífera recepción la que invita hoy a revisar sus aportes y su legado en el campo ético y antropológico. Sólo así se le hace justicia debida a una de las mentes más geniales de las tres primeras décadas del siglo XX.

Bibliografía

- Botero Uribe, D. (2004). *Discurso sobre el humanismo*. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- Castro-Gómez, S. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill libros S.A.
- Cruz Vélez, D. (1985). El hombre y la cultura. En torno a Scheler y Cassirer. *De Hegel a Marcuse*. Bogotá: Biblioteca Colombiana de Filosofía, USTA.
- De Aquino, T. (1985). *Summa teológica* (Selección). Madrid: Espasa-Calpe.
- Gutiérrez Girardot, R. (1997). Ortega y Max Scheler. *Provocaciones*. Bogotá: Ariel, (2ª ed.).
- Nietzsche, F. (1994). *El viajero y su sombra*. Barcelona: Edicomunicación S.A.
- Ortega y Gasset, J. (1923). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Calpe.
- Romero, J. L. (1999). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Romero, J. L. (2001). *Situaciones e ideologías en América Latina*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sánchez Cámara, I. (2002). Max Scheler: actualidad de un pensador intempestivo. *Revista de Occidente*, 250.
- Sartre, J. P. (2002). El existencialismo es un humanismo. *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Scheler, M. (1980). *La idea del hombre y la historia*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.
- Scheler, M. (2002). *El puesto del hombre en el cosmos*. Quito: Editorial Kilón.
- Sierra Mejía, R. (1978). La antropología filosófica de Max Scheler. *Ensayos filosóficos*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Vélez Sáenz, J. (1989). La Recepción de la filosofía ética de Max Scheler en Colombia. *Del derecho a la filosofía*. Bogotá: Biblioteca Colombiana de Filosofía, USTA.

RESEÑAS

magistro

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Autor: Rafael Gómez Pardo

Editorial: Universidad de San Buenaventura

Año: 2007

Páginas: 306

ISBN: 978-958-98308-2-6

Reseñador: Víctor Florián Bocanegra

Más allá de la pretensión de postular unas fórmulas o recetas en la enseñanza de la filosofía como instrumento para la transmisión y adquisición de un saber, la presente obra se inscribe en una problemática que parte de la idea misma de representación, es decir, de la manera como uno se representa la filosofía y esto mismo, se supone, puede orientarnos sobre lo que es el filosofar, practicar la filosofía y aproximar a otros a ese ideal de ejercicio de la razón, pues, como bien lo expresa Kant «no se aprende a filosofar sino por el ejercicio y el uso que uno mismo hace de la propia razón».

Por otra parte, la capacidad de reflexión, y el modelo dialogado de enseñanza permitían según Platón, distinguir entre los verdaderos filósofos y los no verdaderos. Caracterizaba a éstos por la posesión sólo de «una tintura de opiniones» (carta VII). Obviamente las condiciones para la enseñanza de la filosofía hoy son bien diferentes de las de la antigüedad. Es un asunto de Estado o, más exactamente, recibe su correspondiente patrocinio para que sea enseñada en los niveles de formación secundaria y universitaria, sin desconocer que ha quedado reducida a un contenido conceptual que se aprende o memoriza, a un conjunto de doctrinas, que se repiten a través de un funcionario (el profesor) quien supuestamente posee ese saber y por consiguiente es capaz de transmitirlo.

Cómo vivir, es una pregunta filosófica que recorre todo el escrito *La sagésse des modernes* (1998) de André Comte-Sponville y Lúe Ferry, desde las preocupaciones por los fundamentos de la ética y la búsqueda de sentido, la esperanza, la sociedad mediática, la sacralización de lo humano, y las formas de intersubjetividad como la verdad, el bien, lo bello, el amor.

Un estudio de la UNESCO, publicado como *Philosophie et démocratie dans le monde* (1995), le otorga una importancia grande al papel de la enseñanza filosófica en el desarrollo del individuo y de la sociedad. Allí Federico Mayor, ante la pregunta sobre qué papel juega la filosofía hoy en una época de mutaciones no vacila en señalar que por su enseñanza, la filosofía es un ejercicio que debe favorecer el pensar por sí mismo, la argumentación, la confrontación de opiniones y el descubrimiento de lo universal (los valores, el respeto, la responsabilidad).

En *La enseñanza de la filosofía*, Gómez Pardo mantiene una constante interrogación sobre la que tradicionalmente se ha entendido como pedagogía, didáctica, porque salta a la vista que enseñar filosofía no es lo mismo que enseñar geografía. O como lo expresa Derrida, habría que preguntarse ante todo, ¿qué es enseñar para la filosofía? y ¿qué es enseñar la filosofía?

Aunque las respuestas a tantos interrogantes no consuelan a nadie, o mejor, no dejan contento a alguien, conviene destacar la diversidad de autores, sobre todo actuales, en los que se apoya esta investigación y el carácter eminentemente polémico y crítico. Aprender a filosofar, afirma claramente el autor, es aprender a formular problemas filosóficos. Bajo esta óptica se entiende el interés por la filosofía en el aula, la pregunta filosófica, la elaboración de guías, el comentario, la disertación filosófica como estrategias básicas para la enseñanza de la filosofía.

Presentación por el autor

Se suele considerar la enseñanza de la filosofía como un problema que se ubica en el ámbito pedagógico, psicológico y didáctico. La presente investigación, sin desconocer los aportes de la pedagogía, pretende mostrar que es un problema fundamentalmente filosófico, desde los siguientes presupuestos. En primer lugar, si la pedagogía es una reflexión acerca de los fines de la educación, ello puede ser aceptado sólo en la medida en que previamente a ello, la filosofía ha dilucidado esos fines, ya sea desde la hermenéutica, o por ejemplo (si es el caso, siguiendo a Kant) desde una crítica de la razón práctica, o desde una acción comunicativa, y en otro caso, desde la pregunta por el sentido del ser.

La educación es fundamentalmente un «acto filosófico» porque se educa para un ideal de vida. Los fines de la educación son ideales de vida y éstos sólo se pueden pensar cabalmente desde la filosofía. No sólo porque desde su nacimiento en Grecia se concibió la filosofía como la práctica de la educación de un pueblo, sino porque ella misma puede desarrollar temáticamente el sentido teleológico, ético y político, de esa práctica. La pedagogía, respecto a la filosofía, es *a posteriori*; en otras palabras, es la instrumentalización de aquellos fines que ha logrado dilucidar una filosofía.

El que la pedagogía pretenda normalizar hoy la enseñanza de todas las demás disciplinas, y en particular, la enseñanza de la filosofía, se debe, hay que reconocerlo, a un descuido de los mismos filósofos. Ocupados en asuntos que parecen más relevantes, se han olvidado de éste que es indudablemente fundamental: la educación. Este descuido se paga con creces en una época donde la educación está abandonada a dispositivos disciplinarios. La pedagogía se convierte en *ancilla* de las demandas sociales cuando no de las demandas de un mercado, demandas que

no han sido suficientemente pensadas, tanto en su genealogía histórica como en sus consecuencias éticas y políticas. Por ello, considero fecunda la máxima según la cual «el abandono de lo teórico por lo meramente práctico produce necesariamente en el obrar la misma banalidad que en el saber». En este sentido, aunque la enseñanza de la filosofía se entiende fundamentalmente como una práctica, como un obrar, es imperativo comenzar por un rodeo teórico a partir del cual logremos acuñar las categorías pertinentes para abordar esta investigación. Es así como en el primer capítulo me propongo explicitar estas categorías, entendidas como principios generales (ideas) sobre los cuales se basa esta propuesta. No sólo es preciso pensar *los ideales o los fines* de la educación desde la filosofía, sino que se precisa pensar la pedagogía de manera filosófica y algunos de los problemas filosóficos que atañen o están implicados, o mejor, se presuponen en toda enseñanza de la filosofía. Como nos lo recuerda Lyotard «es preciso filosofar para enseñar a filosofar». Algunos de estos problemas (no son todos los que desearíamos) responden a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la especificidad del discurso pedagógico? ¿Cuál es la relación entre educación y mundo de la vida? ¿Qué implicaciones tiene que la educación sea una práctica filosófica? ¿Qué transformaciones sufre la enseñanza de la filosofía en el contexto de las universidades? ¿Qué es lo que entendemos por formación integral en el contexto del pensamiento complejo? ¿Qué entendemos por competencias y cuál es el concepto de aprendizaje inherente al desarrollo de competencias? Y por último, ¿qué implicaciones tiene para la enseñanza de la filosofía el que se la conciba desde el «cuidado de sí»? ¿Puede ser la hermenéutica un fundamento para la educación?

De los vacíos, problemas y necesidades que se logren establecer en esta parte se desprenderá la necesidad de fundar una serie de conceptos o principios que logren luego articularse a una didáctica entendida como una matriz que reúna una serie de métodos posibles, a aplicar en situaciones específicas del acto pedagógico. Me ha parecido importante que estos principios sean

tomados e instrumentalizados de los planteamientos sobre el conocimiento y sobre el aprendizaje más reciente: tendré en cuenta algunos de los conceptos medulares de la pedagogía contemporánea, la psicología del aprendizaje, las ciencias cognitivas y el pensamiento complejo, así como las disposiciones legales vigentes del Ministerio de Educación, en torno al «desarrollo de competencias» en secundaria. Una propuesta didáctica en la actualidad no puede prescindir del terreno que hoy han abonado las ciencias que tienen que ver con el conocimiento, y de la problemática en la que están insertas. Sin embargo, ello no quiere decir que debe seguir esas demandas de manera acrítica. En suma, no haré una historia de la didáctica, ni me interesará preguntarme sobre el «verdadero ser» de la didáctica. Mejor que ello, trataré de establecer teóricamente qué 'podría ser' la didáctica (la didáctica de la filosofía) en el cruce de los muchos caminos que tiene que ver con el conocimiento en la actualidad.

En la segunda parte, se pasará a sentar los presupuestos epistemológicos de una didáctica de la filosofía (en el marco del desarrollo de competencias y desde una *primera parte*: problemas de la enseñanza de la filosofía crítica desde los planteamientos de Francisco Várela y Maturana), para luego proponer algunas herramientas didácticas que pueden hacer parte de un corpus general, no definitivo sino en constante transformación, experimentación y cambio, teniendo en cuenta lo positivamente *inacabada* y fértil (aunque no insuficiente y menos aun estéril) que es la actividad docente.

Se formulan algunas indicaciones e hipótesis para el desarrollo de una didáctica de la filosofía entendida como una matriz flexible y dispuesta a ser transformada a partir de la experiencia del docente. Sin abarcar la totalidad de las metodologías posibles de una «ciencia didáctica», me detendré en algunas de ellas que considero de especial relevancia teniendo en cuenta los planteamientos anteriores. Es así como se formularán algunas indicaciones para una posible metodología en la enseñanza de la filosofía, respondiendo a las siguientes pregun-

tas: ¿cuál es el valor de la tradición en la enseñanza de la filosofía? ¿De qué manera es posible instrumentalizar imágenes en la enseñanza, como experiencias de conocimiento que implican al que conoce de manera personal y vivencial? ¿Cómo es posible ejercitar las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en la elaboración de guías, disertaciones y comentarios? ¿Cuáles son los problemas fundamentales que los nuevos medios le plantean a la enseñanza de la filosofía? ¿Cómo puede ser «pensado» todo lo anterior desde la filosofía?

Tales preguntas serán respondidas y desarrolladas formulando a su vez otros problemas, inherentes a ellas, y sin tener la pretensión de concluir defi-

nitivamente al respecto. Algunos de los capítulos, especialmente el tercero, han sido el resultado del trabajo llevado a cabo durante varios años (desde el 2001 al 2006), en los seminarios de prácticas, con los estudiantes (semilleros) de quinto semestre de filosofía, espacio que fue concebido como un ámbito de experimentación permanente en la didáctica de la filosofía y que vinculara de manera explícita la docencia con la investigación. Aunque ésta es una investigación dirigida (sobre todo el segundo capítulo) a profesores de filosofía del país en el nivel de bachillerato, sin embargo, puede también ser muy útil para todos aquellos quienes trabajen en la enseñanza de las ciencias sociales y en educación en general en otros niveles, incluso en el ámbito universitario.